FAY KIRBY

TÜRKİYE'DE KÖY ENSTİTÜLERİ

Fiatı: 15 Lira ● TÜRKİYE'DE KÖY ENSTİTÜLERİ ● FAY KIRBY

Türkiye'de Köy Enstitüleri

Dizildiği ve Basıldığı Yer:
RÜZGÂRLI MATBAA — 1962
Tel: 10 61 96 ANKARA

Fay KIRBY

Türkiye'de Köy Enstitüleri

COLOMBİA ÜNİVERSİTESİNDE
YAPILMIŞ DOKTORA TEZİ

İMECE Yayınları : 2

ÖNSÖZ

Bu eser, 1960 yılında Columbia Üniversitesinin Teachers College bölümü tarafından doktora tez olarak kabul edilen ingilizce aslından bazı değişiklikler yapılarak türkçeye çevrilmiştir. Tez, Türkiye hakkında az bilgisi olan veya Türkiyeyi sâdece 1946 dan sonra gösterilen şekli ile tanıyan okuyucular düşünülerek yazıldığı için, eserin aslında bilgi verici nitelikte açıklamalar vardı. Türk okuyucularının böyle açıklamalara ihtiyaçları olmadığı düşünülerek, bunlar çıkarılmıştır. Ayrıca, eserin ingilizcesini okuyacak olanların bildiği farzolunarak açıklanmadan bırakılan bazı noktalar, türkçe metinde biraz daha belirgin duruma getirilmiştir. Konu ile ilgili olmakla beraber, batı eğitim tarihine aid bazı yerler de, yine kısaltma düşüncesiyle çıkarılmıştır. Denebilir ki, eserin ingilizcesi ile türkçesi arasında sâdece dil ve okuyucu başkalığının gerektirdiği farklar vardır. Fakat başlıca fikirler ve tez, her ikisinde de aynıdır.

İncelemede varılan sonuçların dayandığı temel malzeme, bilhassa Köy Enstitülerinin yıkılışına sebep olan amillerle ilgili olanlar, aslındaki gibidir. Eser yazıldığı zaman Türkiyede mevcut olan politik, ekonomik ve eğitimsel olaylar karşısında, bu sonuncu noktayı enikonu tartışmaksızın Enstitülerin anlamını ve önemini belirtmek mümkün değildi. Bunlar bugün tarihe geçmiş olaylar olmakla beraber Türkiyenin eğitim dâvasının yakın gelecekte alacağı yönü belirtmekte, bunları bilmenin pratik faydası vardır.

Bu incelemenin türkçesinin basılmasını kolaylaştırmak için yapılan kısaltmalar arasında, araştırıcının kullandığı inceleme metodları, araştırmanın nasıl yönetildiği, hangi kaynakların kullanıldığı, araştırmanın seyrinin tarihi ve bazı metodolojik meselelerin tartışılmasına aid kısımlar da çıkarılmıştır. Bu bakımdan yazarın gözlem ve sonuçlarını dayandırdığı belge ve kaynaklar burada gösterilmemiştir. Fakat bunların çoğu türkçe oldukları için araştırma yapacak kimselerin bunları elde etmesi imkânsız değildir.

Bu çeviride yalnız eğitimcilere değil, Türkiyenin eğitim dâvası ile ilgili her Türk vatandaşına, Köy Enstitülerinin temsil ettikleri temel fikrin ne olduğunu teknik olmayan bir dille anlatmak yolu tercih edilmiştir. Bu düşünce ile eserin aslında bulunan tasvir, tahlil ve mukayese edici uzun pasajlar kısaltılmış, sadeleştirilmiştir. Türkçe kaynaklardan alınmış uzun parçalar da, ya kısaltılmış yahut tamamen çıkarılmıştır. Enstitüler hakkındaki polemik yayınlarını birer birer ve zaman sırasıyla kaydetmek çok uzun olacağından, bunlarda beliren noktalar toplu bir hale getirilerek anlatılmıştır. Bu inceleme, dar anlamı ile pedagojik bir yönden yazılmış olmaktan ziyade, Türk yazarlarının da çok defa yaptıkları gibi, tarihsel ve sosyolojik bir açıdan konuyu inceleyerek Türk ulusunun geleceği ile ilgili herkese seslenmek için yazılmıştır. Bugün Türkiyenin karşılaştığı büyük zorluklar ve tehlikeler önünde, hiçbir Türk vatandaşı memle-

ketin eğitime yatıracağı para, zaman ve emek meseleleri karşısında umursamaz bir durum takınamaz.

İncelemenin metodolojik tarafının çıkarılmış olmasının yaratacağı boşluğu kapamak amacı ile şu noktayı önemle belirtmek isterim: Bu incelemede varılan sonuçların hepsi, toplanan kaynak ve malzemelerin incelenmesi esnasında kendiliklerinden belirmeye başlamışlardır. Yazarın, Enstitüler hakkında önceden verilmiş müspet veya menfi bir hükmü yoktu. İnceleme boyunca kendiliklerinden belirmiş olan noktalar, yazara çok önemli bir eğitim olayı karşısında bulunduğunu gösterdiği gibi, bu noktalar değerlendirildiği zaman ortaya beklenmedik (ve bazıları bugün bile halâ farkedilmemiş olan) sonuçlar çıktı. İşte bu eserin asıl amacı, Türk okuyucuların bu sonuçları dikkatle kavramaları ve üzerinde düşünmeleri yolunda bir hizmette bulunmaktır. Köy Enstitüleri gibi daha hiçbir memleketin başaramadığı bir eseri meydana getirmiş bir ulusun, onu yitirdikten sonra niteliğini anlamadan unutması çok yazık olurdu.

Bu sonuçların, en önemlilerini burada sıralamak isterim. Eserde bunların herbiri ayrıntılarıyla tartışılmıştır.

Herşeyden önce, bu eserde kastedilen (Köy Enstitüleri), 1946 dan sonraki bozulmuş şekli ile ve bilhassa yabancılara tanıtılmış olan (Enstitüler) değil, kuruldukları zamandan 1946 ya kadarki asıl ve gerçek Enstitülerdir. Bu ikisini ayıramamak ve birbirine karıştırmak yüzünden birçok kimselerin (Köy Enstitüleri) olarak bildiği şey, asıl Köy Enstitülerinden farklı olmakla kalmaz, gerek Türkiyenin eğitim dâvası, gerek gelişme çabası içindeki ulusların eğitim dâvaları ve hattâ gelişmiş memleketlerin eğitim problemleri bakımından çok önemli olan temel noktalarda onun zıddıdırlar. 1946 dan sonra, asıl Köy Enstitüleri islâh edilmiş değil, bambaşka ve hatta orijinal fikre zıt prensiplere dayanan okullar haline sokulmuştur. Bunların adı ister ilk zamanlarda olduğu gibi (Enstitü) olarak alıkonmuş, ister daha sonra olduğu gibi (İlköğretmen Okulu) şekline sokulmuş olsun, her iki halde de ortaya çıkan, asıl Köy Enstitülerinden başka birşeydir. Bu sözde (islâh etme) şunu göstermiştir ki, asıl Köy Enstitüleri kendilerini doğuran ve şekillendiren orijinal eğitim görüşünden koparılarak, bütünün parçaları yerine bambaşka parçalar takmak cinsinden bir (tamire) kalkışılınca, adı ne olursa olsun, meydana gelen şey, aslından bambaşka birşeydir.

İkinci, önemli sonuç, asıl Köy Enstitülerinin Pestalozzi, Dewey, Kerschensteiner gibi batı eğitimcilerinin fikirlerine göre kurulan eğitim sistemlerinden alınarak kurulmuş okullar değil, onlardan (bilinmesi Türkiye için çok önemli olan) bazı temel noktalarda ve ayrıca nicelik ve nitelik bakımından da ayrılan bir sisteme dayandığıdır. Türkiyede bu batılı eğitimcilerin fikirlerine uyularak meydana getirilen eğitim müesseseleri, İlköğretmen Okulları (Muallim Mektepleri) olmuştur ve bu yolda gitmenin sonucu da, Türkiyenin eğitim gelişmesinin elli yıl önce varmış olduğu noktada bir çıkmaza saplanıp kalmasıdır.

Üçüncü sonuç, Köy Enstitülerinin batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinin bir taklidi olmadığı gibi, şu veya bu partinin veya şu yahut bu Bakanın da keyfi bir icadı olmadığıdır. Enstitüler hakkında yazılmış yazıların çoğu gösteriyor ki, Enstitüleri az çok tanıyan kimseler bile böyle sanmışlar ve hele Enstitüler aleyhine yazanların hepsi bunu kasten böyle göstermişlerdir. Köy Enstitülerinin Türkiyenin eğitim dâvasının tabii ve zaruri olarak vardığı, uzun aramalar ve deneyler sonunda kollektif çalışmalarla meydana gelen bir eser olduğu, onda hiçbir sunilik ve politik çıkar bulunmadığı, incelemede apaçık belirmiş-

tir. Köy Enstitüleri, eğitimi Türk toplumunun modern bir toplum haline gelişinin manivelâsı olarak kurma ve kullanma yolunda, ta Mahmut II. zamanında başlamış olan deneylerin, ardı ardına gelen başarısızlıkların verdiği tecrübelerden sonra bulunmuş olan çıkar yoldur. Köy Enstitüleri, bu toplumsal geçişin niteliğini en iyi kavramış olan Kemalizm prensiplerine dayanılarak bir yandan batı uygarlığını anlama, diğer yandan da bu uygarlığa geçişin yollarını, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre bulma fikrinin bir zaferi olmuştur. Bundan ötürüdür ki, Türkiyenin eğitim tarihinde girişilmiş deneylerin hiçbiri, Enstitülerin büyük güçlüklerin arasında ve kısa zamanda gösterdikleri başarıları gösterememiştir. Köy Enstitülerine çevrilen saldırmalar başladığı zaman bile bu başarıların sayısız delilleri ortaya konmuş bulunuyordu.

Varılan sonuçların birisi de, Köy Enstitülerinin sâdece eğitim dâvasına bir çözümleme bulmakla ve bu çözümün doğruluğunu gösteren başarılar meydana getirmekle kalmayıp, Türk toplumu üzerine hiçbir eğitim müessesesinin yapamadığı ölçüde tesir ettiğidir. Tam altı yıl bile denemiyecek kadar kısa bir zaman içinde (ön-deneyler safhasını da katarsak onbir yıl diyebiliriz) Köy Enstitüleri, eğitim hukuk, idare, kültür ve fikir hayatı üzerine pek az kişinin farkına vardığı bir ölçüde tesir etmişlerdir. Bu tesirler Enstitüleri yıkan geri tepkiye rağmen de devam etmiştir. Enstitülülerin demokrat parti rejiminin bilhassa son yıllarında yazı, yayın, sanat ve fikir alanlarında gösterdikleri faaliyetler, Türkiyenin canlı taşıyıcıları olduklarını anlatır. Bunlar, Türkiyenin köy dâvasını ta uzak diyarların diline ulaştırmış olan Mahmut Makaldan onbinlerce enstitülüye kadar, en karanlık yıllarda bile, yeni bir tipin örneği olarak durmuşlar, Türk evrimi tarihinde çok kere görüldüğünün aksine, dağılıp kaybolmamışlardır. Köy Enstitülerinin toplum üzerindeki tesirlerine, yarının eğitimine verilecek şekil kararlaştırılırken yapmaları muhtemel tesirlerini de katmak gerekir.

İncelememizde vardığımız önemli diğer bir sonuç, Köy Enstitülerini, Türkiye gibi modernleşme çabası içinde bulunan başka memleketlerde yapılan eğitim deneyleri ile karşılaştırdığımız zaman meydana çıktı. Hindistan, Pakistan, Endonezya'da yaptığımız şahsi gözlemler, Meksika, Brezilya, Sudan, Mısır gibi memleketlerde yapılan deneyler hakkındaki incelemelerimiz, göstermiştir ki, bu memleketler Köy Enstitüleri fikrinin bulduğu çözümlemeden daha pek uzaktırlar. Hatta Amerikanın ve Birleşmiş Milletlerin yardımlaşma programları halâ tanzimat devrindedir.

Bunlar halâ, vaktiyle Türkiyede de olduğu gibi, eğitim dâvasını çözümliyemiyecek, başarısızlıkla sonuçlanacak tedbirler üzerinde bocalamaktadırlar. Karşılaştırmalarımız, kendi şartlarına göre uygulanacak şekilde Köy Enstitüleri yolunun, bu memleketlerin ezeli dâvasının biricik çıkar yolu olduğuna bizi inandırmıştır. Asıl Köy Enstitülerinin tahrif edilmeleri, bu memleketlerden Türkiyedeki deneyden faydalanmayı düşünmüş olanlar islâh edilmiş Enstitüleri)ni gördükleri zaman, onları Türkiyenin Köy Enstitüleri sisteminde kendi işlerine yarayacak bir taraf bulunmadığı sanısına düşürmüştür.

Köy Enstitülerini incelerken, bugün için çok önemli olan bir nokta, Enstitülerin baltalanma sebeplerinin iyice deşilmesidir. İncelememizin bu noktada vardığı sonuca göre, Enstitüler, fikrin kendisinde ve Enstitülerin kuruluşunda veya işleyişinde bulunan bir sakatlıktan dolayı değil, dışarıdan gelen amiller yüzünden çökertilmiştir. Bu nokta, oldukça ayrıntılı bir şekilde incelenecektir. Enstitülerde kaydedilebilecek kusurlar (ki bunların çoğu dış şartların yarattığı

şeylerdi) ayrıntılara aid ve zamanla, tecrübelerin artması ile düzeltilebilecek cinsten olan kusurlardı. Halbuki Enstitülerin çökertilmesine çalışan kuvvetler, daha Enstitülerin gelişme yılları içerisinde, dışarıda olduğu kadar içeride de harekete geçmişlerdi. Bunlar, ilk zamanlarda Köy Enstitüleri fikrine sâdece (pedagojik) anlamda aykırı ve karşıt gibi görünürlerken, zamanla politik ve ideolojik bir renk almaya başladılar. Fakat bunların yıkıcı tesirlerini asıl arttıran, Türkiyenin siyasi bir buhran devresine rastlayan yıllardaki olaylar olmuştur.

İncelememizin yeniden belirttiği gibi, Köy Enstitüleri sâdece bir okul, her köye bir öğretmen yetiştirecek birer öğretmen okulu değillerdi. Eğitim ile toplum arasındaki karşılıklı ilişiklik probleminde, Türk düşünürlerinin pek iyi bildiği ve çıkaryolu bulunamayan bir dâvanın, hiçbir memlekette eşi görülmemiş bir şekilde çözümlenmesinin gerektirdiği yepyeni nitelikte bir eğitim sistemi idiler. Bu sistem yalnız köy eğitimi için değil, bütün Türk eğitimi için çok önemli olan sonuçlar vermeye başlamıştı. Bunların bir müddet sonra, bütün Türk eğitim sisteminin dayandırılacağı prensipler halinde şumûllendirilmesi gerekecekti. Halbuki bunu yapmak şöyle dursun, bu prensipler Köy Enstitüleri alanında bile yok edilmiştir. Bunun Türk eğitimine neye malolacağını belki Enstitüler aleyhine çalışanlar bile tahmin edememişlerdi. Türk eğitiminin son on yılı, yalnız duraklama yılları olmamış, korkunç bir gerileme devri olmuştur. Köy Enstitüleri ile başlayan ve bir (toplumsal akım) özelliklerini taşıyan hareket, durdurulunca, hem bu hareketin gelişim hızının kat kat artması ile elde edilecek ilerlemeler kaybedilmiş, hem de tekrar eski verimsiz yollara dönülmekle ziyanın derecesi kat kat arttırılmıştır.

Bunun içindir ki, Kemalizm prensiplerinin ve onun eğitime uygulanmış bir şekli olan Köy Enstitülerinin yirmibeş yıl önce çözümlediği eğitim dâvası, öylece duruyor. Fakat bugünkü Türkiye, sâdece Enstitülerden önceki deneylerin başarısızlıklarından faydalanacak durumda olmakla kalmıyor, 1935-1946 yıllarındaki deneylerin başarılarını bilmek ve 1946-1960 yıllarında bunların baltalanmasının neye malolduğunu görmek avantajlarına da maliktir. İşe yeniden ve bırakılan doğru yol üzerinde başlamak için bugünkü Türkiyenin elinde başka bir avantaj daha var: Köy Enstitüleri ile sonuçlanan deneyler başladığı zaman bu işte çalışacak adam kıtlığı vardı; halbuki bugünkü Türkiyenin elinde yepyeni bir aydın, eğitimci, eğitim idarecisi ve vatandaş olarak binlerce enstitülü vardır.

Öteyandan, bugünkü Türkiyenin karşılaştığı ekonomik, finansal, politik ve manevi şartlar, 1935 ve 1946 yıllarındakinden çok daha elverişsizdir. 1930 larda, Köy Enstitüleri çözümü ile sonuçlanan arayışı başlatmakta, finansal güçlük büyük bir rol oynamıştı. Klâsik mektepçilik metodları ile gidildiği taktirde Türk eğitim dâvasının çözümlenmesinin Türkiyenin finans kudretinin dışında olduğu, veya onun finans kudretine bağlı kalındıkça yüzyıllar geçmesi gerektiği anlaşılmıştı. Bu durum, bugün o zaman olduğundan kat kat daha fazla ölçüde, yine böyledir. Şu halde gelip geçici heveslerle veya paliatif metodlarla oyalanmak istenmiyorsa, uygunluğu, deneyler ve başarılarla isbat edilmiş olan yoldan yürümenin zarureti bugün eskisinden daha büyüktür.

Bu incelemenin ingilizcesini basılmak üzere hazırladığım sırada türkçe olarak basılması imkânı çıkınca, türkçesini hazırlamayı bunun için öne aldım. Yakın bir gelecekte verilecek kararlar için Köy Enstitülerinin tarihinin, yapısının ve öneminin tanınmasının büyük lüzumu vardır. Bugün Türkiyenin, yakın

geçmişinde denenmiş ve öğrenilmiş şeyleri yeni baştan denemeye ve öğrenmeye vakti yoktur. Türk okuyucularının pek iyi bildikleri gibi, halkoyuna dayanan bir idarede, bir defa kararlaştırılıp politikacılarca benimsenen bir programı tenkit etmek ve değiştirmek kolay değildir. Uygulanacak kararlar üzerinde bnların kusurları meydana çıktıktan sonra değil, uygulanmadan önce iyi düşünmek gerekir. Bu incelemenin amaçlarından birisi, her tâyin olunan Milli Eğitim Bakanına ve her iktidara gelen hükümete göre değişecek eğitim siyasetleri yerine, Türkiyenin kendi eğitim tarihinde kendi eliyle denediği ve bulduğu sağlam temellere dayanarak kurulacak bir eğitim sistemini izliyerek 1946 da bırakılan yerden başlayıp, daha ilerilere gitmek gerektiğini göstermektir. Dünyanın aynı çaba içindeki diğer bütün ulusları, o zaman gözlerini Türkiyeye çevireceklerdir.

Bugünkü şartlar içerisinde, Kemalizm devrimciliğine dönerek güvenle yürümek için, eğitim işlerini yönetecek olanların çok daha fazla realist olmaları, halkın da realiteleri eskisinden daha iyi kavraması gereklidir. Bu incelemede görüleceği gibi, Kemalizmi benimsemiş görünen birçok kimselerin gösterdikleri kararsızlık, korkaklık veya kendi çıkarını koruma eğilimleri, Türk olan herşeyin en Türkü, yerli olan herşeyin en yerlisi bir eseri, kökü dışarıda ve toplum yıkıcısı olarak gösteren hilebazlara müthiş kolaylık hazırlamış, buna birçok vatandaşların gözü bağlı, inanmalarına sebep olmuştur. Bu hallerin gelecekte yine görülmeyeceğini garanti edecek hiçbir şey yoktr. Geçmişin tecrübelerine bakarak, bu çeşit teşebbüslere karşı uyanık olmak, yalnız Türk eğitiminin önderlerinin değil, Türk ulusunun ve devletinin bağımsız yaşaması ve yükselmesi ülküsüne bağlanmış olan her insanın ödevidir.

Fay KIRBY
(Temmuz 1961, Kanada)

KESİM

I

Köy Enstitülerine Doğru Geliş

BÖLÜM : I

TÜRKİYE'DE EĞİTİM DÂVASININ BAŞLANGIÇLARI

I. Tanzimat

Türk Eğitim Tarihini yazanlar, belki de batı meslekdaşlarının misaline uyarak, geçmişte boşa gitmiş kararları romantikleştirirken bazı gerçek başarıları gözden kaçırmışlardır. Bunun en iyi örneğini Mahmut II zamanına ait, modern Türk Eğitim Tarihinin ilk önemli olayı dolayısıyle görürüz. Bu devir, Türk evriminin tecrübelerinin bugünün "gelişmesi gecikmiş" memleketlerinden farklı olmağa başladığı devirdir. Mahmut II, reformlarına başladığı tarihten önceki yıllarda ilköğretimi mecburî yapan bir karar çıkarmış, eğitim tarihçileri bunu önemli bir olay diye zikrederler hep. Halbuki bu kararın ne uygulanmasına imkân vardı, ne de o zaman böyle bir iddiada bulunuldu. Gerçekte, Mahmut II zamanında bundan çok daha önemli bir olay olmuştur ki Türk Eğitim Tarihini yazanlar bundan bahsetmezler. Halbuki bu olay Türk Eğitim gelişiminde ilköğretimi mecburî ilân edip de onu uygulamamak gibi boşuna bir gayretten çok daha önemli bir olaydır. Fazla olarak, bu olayın bu eserdeki konumuzla yakın ilgisi vardır, ve konumuzun Türkiye'nin daha önceki tarihinde ilk örneğini bize verir.

27 Mayıs Devriminin bir daha gösterdiği gibi Türkiye'de ordu (Almanya, İngiltere, Fransa gibi modern batı memleketlerinde olduğunun tersine) muhafazacı bir unsur değildir. Türkiye'de ordunun Türk Eğitim gelişmesinde daima ilerici bir rol oynama geleneğinin kurulması şerefi Mahmut II ye ve onun yetiştirdiği genç subaylara aittir. Mısır'da reformlar yapan Mehmet Ali'nin misaline ve Avrupalı müşavirlerin tavsiyelerine aykırı olarak, Mahmut II ordu reformuna askerî okullar kurmakla, oraya geçmişin dinî ve siyasi gelenekleriyle yetişmiş denenmemiş delikanlıları alıp okutmakla başlamadı. Aksine hayat tecrübelerinden geçmiş, olgunlaşmış kimseleri subay haline getirme usulünü kabul etti. Daha önceleri Osmanlı hükümdarlarının başarı ile uyguladığı ve İkinci Dünya Savaşının zoru al-

tında modern batı memleketlerinin de başvurduğu bir usulü kabul etti. Bugün adeta (modern) bir mütearife haline gelen bu prensibi psikolojik bir şekilde şöyle ifade edebiliriz: İstenen bir eğitimi liderlik vasıfları denenmiş kimselere vermek, belirli bir bilgi, servet, mevkî, mensubiyet vasıfları bulunan şahıslara liderlik vasıflarını vermekten daha kolaydır. Mahmut, ordusunda bulunan onbaşı veya çavuşlar ile orduya yeni alınmış erler arasından kabiliyetleri denenmiş olanlardan seçilenleri yine ordu içinde okutmak, onlara teknik ve meslekî eğitim verdirmek yolunu tuttu. İşte bu ordu içinde bu şekilde yetiştirilmiş olan gençler modern Türk ordu geleneğinin öncüleri oldular. Bunların örneğine dayanılarak Harbiye ve ona hazırlayıcı okullar daha sonra kuruldu.

İlköğretimden meslekî öğretime kadar tamamiyle lâik bir öğretim sisteminin batı dışındaki ilk örneği budur. Hem de Türkiye'de hızını ve yönünü halktan alan bir reform gelişmesinin ilk modern örneğidir. Böylece Türkiye'de modern ordu geleneği bir seçkinler zümresi üzerine okul öğretimi ile dıştan giydirilmiş bir gelenek olmadı. (Meselâ Mısır'da bunun tersi yapıldı ve sonuçları iyi olmadı.) Türkiye'de ordunun kökleri Türk toplumunda kaldı, ve modern bilim ve meslek değerlerine karşı uyanan Türk yaratma kabiliyetine göre şeklini aldı.

Mahmut'un tuttuğu yol, Türkiye'de ordunun ulusal meselelerde bugüne kadar ilerleyici bir rol oynamış olmasını izah etmekle kalmaz; bugün Türkiye'de halâ duran ilköğretim meselesi ile de yakından bir ilgisi vardır. Ordusunu, meselâ Fransızlardan ve Amerikalılardan biraz sonra, ıslâh etmiş olurken Mahmutı pedagokların anlamadan Lancaster sistemi diye aşağı gördükleri sistemi de derhal farketti. Lancaster sistemi, dar anlamıyle; okuma imkânları olmayan halk çocuklarını çok sayıda ve kısa zaman içinde, daha ileri seviyedeki öğrencileri kalfa öğretmen olarak kullanmak suretiyle okutmak usulüdür. Bunun ötesinde, bu sistem az malî kaynaklı ve yeteri kadar öğretmeni bulunmayan halk öğretimi meselesini de hallediyordu. Aynı zamanda bu usul öğretmenin şahsî otoritesi yerine, modern devlet anlayışında olduğu gibi eğitimde kanunun otoritesi fikrini getirdi; eski gelenek zümrelerinin okulları dışında, bugünkü modern lâik ilköğretimin ilk kurucusu oldu. (Batı eğitim tarihçileri bu noktayı hep ihmal etmişlerdir.)

Önce İngiltere'de başlayan, sonra Avrupa ve Yakın Doğuya genişleyen Lancaster öğretim usulünü din ve ulus farkı gözetmeyen ve zaten kendi ordusunda uygulanmakta olan usulü tamamladığını gören Mahmut ve onun subayları Lancaster metodunu hemen benim-

sediler ve onu sâdece kopya etmeyip modern subay eğitiminin temeli haline getirdiler. Lancaster sisteminin ordu içinde uygulanması sayesinde modern pedagojinin meseleleri ve tekniği ile ilgilenen, hattâ onlar hakkında oldukça bilgisi olan bir aydın toplumu kısa zaman içinde meydana geldi. Ordunun kalfa okullarının (monitorial schools) mezunları, çocuklar arasında modern lâik okulların yayılması işinde aktif bir rol oynamağa başladılar. Türk eğitimin tarihinin bu tarafı bugün Türkiye'de unutulmuştur; fakat gerçek şudur ki daha 1830 larda Amerika, Fransa, İngiltere ve İskandinavya memleketlerinde genel eğitimin temelini teşkil eden okullar modelinde okullar Türkiye'de hususî olarak subaylar tarafından kurulmuştu.

Yine belki de subaylar 1835 de ilk maarif raporunun hazırlanmasına sebep olmuşlardır. Bu rapor, yukarda söylediğimiz ve Türk eğitim tarihçilerine pek merak olan ve hiç uygulanma kabiliyeti olmayan daha önceki kararnâmeden çok daha önemlidir. Bu rapor gayet kesin bir dille geniş ilköğretim temeli üzerine dayandırılmadan ne ekonomik ne eğitimsel reformun gerçekleşmiyeceğini söylüyor. Yani, eğitmen programının kabulünden tam yüz yıl önce aydın Türk zümresi bugün bütün dünyada müstakil ulusal kalkınmalar için şart olarak kabul edilen bir sonuca varmış bulunuyorlardı; Batıda bile daha anlaşılmış olmaktan uzak ve Batı'nın o zaman sömürgelerde gösterdiği siyasete aykırı olan böyle bir anlayışa varan evlâtlarıyla Türkiye haklı olarak öğünebilir.

Bu rapor kabul edilerek ona göre yürünseydi tanzimat devrinde neler olabilirdi diye münakaşa etmenin bir faydası yok. Gerçek şu ki üç âmil Türk reformcularını ilköğretim alanında el altından alıkoydu ve diğer yönlere döndürdü. İmparatorluğun cemaat teşkilâtının Avrupa diplomatlarının "millet" sistemi dedikleri ve milletlerarası garanti altına bile alınmak istenen bir sistemin varlığı yüzünden eğitim, bilhassa ilkeğitim devletin elinden dinin eline düştü. İlk eğitimin ıslâhı böylece (müslüman veya hristiyan) din adamlarının eline bırakılan bir iş oldu. Türkiye ekonomik ve askerî alanda zayıf kaldıkça bu cemaat sistemi reform gayretleriyle kaldırılamıyordu. Fakat orta ve yüksek eğitim, tecanüslü bir ilköğretim temelinden mahrum kaldığı müddetçe, ilkeğitim okul içinde veya dışında geleneklerin bir kuşaktan bir kuşağa getirilmesi işinden ibaret kaldıkça, modern bir demokrasinin seçmenleri olan halk ileri demokrasilere kuvvet ve muvazene sağlayan bilgi ve değerlerden uzak kaldığı müddetçe bir toplum tekrar tekrar sâdece yalnız kendi kendinin tekrarı, ve taklidi olmaktan öteye gidemez.

İşte, Türkiye'nin Mahmut II den Meşrutiyete kadarki tarihi,

bu gerçeğin ısbatından başka birşey olmadı. Meşrutiyet devrine gelmeden önce burada iki noktayı kaydedelim. Birincisi Eğitim Bakanlığının, medresenin kontrolü altındaki ilköğretim ile aydınların kontrolü altındaki lâik yüksek öğretim arasındaki boşluğu doldurmak gayretlerinin eseri olarak meydana geldiğidir. Reformlarda fikir ve iş önderliği rolünü almak çabasında Eğitim Bakanlığı bir teviye kendi içindeki muhafazacıların, bürokratların ve kendini halktan ayıran kimselerin temsil ettiği eğilimlerle savaşmak zorunda kalmıştır. İkincisi, modern yığın eğitimine doğru yapılan ilk çabanın başarısızlığı ile ortaya iki eğilim çıktı; bir taraftan sivil eğitim işleri Mahmut'un subaylarının elinden çıktı; şahsî ve meslekî hazırlanışları bakımından medrese, mektep ve Batı öğretmen okulu gelenekleri ortasında kalmış sivillerin eline geçti. Onların bu geleneklerden edindikleri bilgi, bilim, din ve romantik idealizm karması birşeydi. Diğer taraftan, bu sivillerin eğitimde elde ettikleri sonuçlardan tatmin edilemeyen askerî makamlar, kendi yeni geleneklerine göre kendi okullarını ve eğitim görüşlerini devam ettirdiler. Böylece, pek tabiî olarak yığın eğitiminde önde gelen siviller değil, askerî eğitim makamları oldular. Yazı ve harf reformundan karma eğitime kadar birçok alanlarda askerler önde geldiler.

Birgün Türk yazarları, pedagoji ve psikoloji meselelerine zihinlerini saplamaktan kurtulup Mahmut II. nin reformlariyle Atatürk reformları arasındaki benzerliklere baktıkları zaman her ikisinin de Batı'nın özünü değil yüzünü taklid etme eğiliminden kurtulma çabasındaki önemini takdir edeceklerdir. O zaman, 1835 - 1903, 1914 - 1923, 1946 - 1960 dönemlerinin tek bir eğitim dramının ayrı kesintileri olduğunu göreceklerdir. Bu dram modern eğitimin kuruluşu ve gelişimidir ve Avrupa, Amerika ve Asya da olagelmekte olanlar kadar modern, fakat kesin olarak şekil, ruh ve dehası bakımından Türk olan bir gelişmedir. Yukarda söylediklerimiz Mahmut II. nin, meşrutiyetin, Atatürk'ün ve nihayet bugünün karşılaştığı meselelerin esas itibariyle hep aynı mesele olduğunu, hattâ ayrıntılarına kadar birbirlerine çok benzediğini işaret etmeye yeter..

2. Meşrutiyet

Meşrutiyet devri henüz daha hafızalardan silinecek kadar eskimemiştir. Bununla beraber, Osmanlı İmparatorluğu'nun bölünmesi, Cumhuriyet'in kurulması, Hilâfetin kaldırılması ve belki de hepsinin üstünde Latin harflerinin kabulü, bu eserin okuyucuları için bile, bu devrin gözden geçirilmesini gerektiriyor.

Bugün için Meşrutiyet Devri, başarılarından çok o devrin dü-

şünürlerinin karşılaştığı, bir persektif vermeye ve hatta az çok cevaplandırmaya çalıştıkları problemler bakımından önemlidir.

Gerek Türk Pedagojisi ve gerek Türk eğitim düşünüşü bu günkü anlamlariyle bu devirde başlar. Cumhuriyet devrinde ve hatta günümüzde olduğu gibi bu ikisi üç içe girmiş üç alanda birbiriyle çarpışmıştır: ideolojik - politik alan, pratik - spekülatif alan, ve psikolojik - sosyolojik alan. Meselâ, Prens Sabahaddin ve Ziya Gökalp Türk eğitiminin ilk nazariyecileri oldular; Satığ Bey ve Emrullah Efendi modern pedagoji veya mektepçiliğin, öğretim ve idare taraflarının ilk örnekleri oldular; Tevfik Fikret ve bilhassa İsmail Hakkı Baltacıoğlu (İngilizce veya Fransızcadaki "Terbiye Sitesi" anlamında) Türk terbiyeciliğinin doğuş hamlelerinin en iyi örnekleri olarak tarihe geçeceklerdir.

Batı uygarlığı taraflısı olan "Garpçılar" uygarlığın maddî ve maddî olmayan taraflarını birbirinden ayırmanın imkânsızlığı üzerinde durmakla modern uygarlık anlayışına hizmet ettiler. Abdülhamit devrinin, Batı uygarlığının maddî taraflarını ister istemez alırken, ve hatta memleketi o maddî uygarlığın bir sömürgesi haline getirirken, onun maddî olmayan taraflarını ayırıp dine dönme siyasetinin nelere mal olduğunu gözleriyle gören Tevfik Fikret, Sabahaddin, Abdullah Cevdet gibi Garpçılar, Batı uygarlığının onun maddî olmayan değişmelerini ve başarılarını aksettirdiğini belirttiler ve bu yüzden bu bütünün ya kabul edilmesi ya reddedilmesi şıkları karşısında kalınıldığını gösterdiler. Başka bir deyimle, Türk Evriminin ana meselesinin zamanın Batı uygarlığının ahlâkî ve manevî değerlerinin alınması meselesi olduğunu ileri sürdüler.

Aradan yarım yüzyıl geçtiği halde, gerek Batı bilginlerinin ve gerek Batılı olmayan aydınların büyük çoğunluğunun Doğu'yu ekzotik (ve perişan) yapan şeyin "İleri" veya "Maddeci" toplumlara kuvvet, ferdlerine kudret veren şeye üstün olduğu yolundaki hulyalarında halâ bugün bile ısrar etmekte olduklarını düşünürsek, Garpçılar'ın bu görüşünün orijinalliğini ve önemini takdir ederiz. Bugün gerek Batı ve gerek Batı'ya yönelmiş memleketler henüz daha reform çabalarını ve diplomasilerini Tanzimat'ın yanlış olduğunu isbat ettiği ve Meşrutiyet'in aydınlarının reddettiği bir görüşe dayatmakta devam ediyorlar.

Bu başarıları yüzünden Meşrutiyet'in Garpçıları'nın (fakat onların daha sonraki taklitçilerini değil) İslâmcılar'ın tarihî romantizmine karşıt olan bir romantizme düşme hatalarını affedebiliriz. Bugünkü Batı gibi, Garpçılar da tarihî bakımdan pragmatik olanla bugün bakımından doğru olan arasındaki farkı göremediler.

Reform ve bilhassa eğitim meselelerine döndükleri zaman Türk realitelerinden habersiz olduklarını, şu veya bu Batılı ustanın körükörüne taklitçisi olduklarını gösterdiler. Hepsi de yeni psikoloji ve pedagoji "Bilim"lerine ve ferdçilerin sloganlarına kendilerini kaptırdılar. Le Play'in yolunda yürüyen Demolins'in peşisıra, Sabahaddin, Anglosakson toplumlarını adeta toplumsal değerleri ve toplumsal tarihleri yokmuş ta sâdece Fransız veya Doğu uluslarından nasılsa farklı ve kendi aralarında müşterek bir takım vasıfları olan fertler yığınından ibaretmiş gibi gördü. Bu safça görüşe göre, İngiliz veya Amerikan siyaseti, ekonomisi, endüstrisi ve hatta ahlakî İngiliz ve Amerikan okullarının öğretiminin ve ayrı ayrı fertlerin kendilerini sivriltmelerinin mahsulü olmaktan başka bir şey değildi.

Batı'da doğmağa başlayan sosyolojik görüşün tesiriyle daha o zamandan terkedilmek üzere olan bu gibi görüşlerden hareket ederek, fert olarak öğretmenin Türk Cemiyetini değiştireceği romantizmi doğdu. Biraz Türkçülük çeşnisi olmakla beraber, "Köycülük"de bu fikirden ve Satığ Beyin öğretmen okullarında yaydığı idealizmden gelir.

Estetiğin eğitim vasıtası olarak ve ferdin kendini lâik bir eğitim içinde geliştirmesindeki önemini takdir etmekte zamanındaki protestan Amerikan toplumlarından ileride olduğunu gösteren Tevfik Fikret, yine de psikolojist ve fertçi eğitim okulunun bir taklitçisi olarak kaldı. Yabancı okullar Türk kültürüne, realitelerine, gerçek problemlerine nasıl yabancı kalmışlarsa Tevfik Fikret te sanki, okulu ve öğrencileri, üzerine Soyut Akıl'ın istendiği gibi yazılacağı boş levhalar imiş gibi çalışmağa kalktı. Galatasaray'da iken Türk öğretmenlerinin kendilerine Türkiye'den koparılmış ve zihniyet bakımından modern bir ortam verildiği takdirde, Batı'da ki öğretmen ve öğrencilerden daha kabiliyetsiz olmadıklarını takdire değer şekilde gösterdi; fakat yaptığı deneyin pahası, eğitim hizmetinden çekilmekle başarısızlığa mecbur olması ve Türk okul sistemi ve proğramları üzerine kuvvetli bir iz bırakmaması oldu.

Garpçılar arasında tesiri en devamlı olanı Satığ oldu. Onun öğretmen okulları yolu ile Türk aydınları üzerine olan tesiri kendisinin Türkiye'den ayrılıp gitmesinden sonra ve hatta kendi fikirlerini bırakıp vaktiyle hücum ettiği Ziya Gökalp'ın fikirlerini bir Arap nasyonalisti olarak benimsediği zamana kadar devam etti. Gerçekte, Satığ'ın fikirlerinin tesiri altında kalanlar onun basit formüllerini ve sloganlarını, Köy Enstitülerine karşı durmaksızın ileri sürdüler.

Hatta son defa olarak meşhur 1960 Eğitim Raporunda bu tesirler bütün kuvvetiyle bir daha göründüler.

Bu gün, Ziya Gökalp'ın Garpçılar'ın pedagoji alanındaki "ferdi değiştir, cemiyeti de kendiliğinden değiştirmiş olursun" inancını nasıl kolayca ve kesin bir şekilde yere serdiği hemen hemen unutulmuştur. Gökalp'ın Tanzimat maarifçiliğini ve Meşrutiyet fertçiliğini tenkit edişini ve onun Milli Eğitim tarifini hatırlamak Köy Enstitülerinin hikâyesini ve bugünkü eğitim tartışmalarının mahiyetini anlamamıza çok yardım edecektir.

Gökalp, Türk Evriminin ana dâvasının manevî bir değişme olduğu noktasında Garpçılar'la birleşiyor; modern uygarlığın politik, sosyal, hukukî ve ailevî değerlerine uyan değerler gerektiğini kabul ediyor. Aynı zamanda değerlerin dışardan traktör ithal eder gibi ithal edilemeyeceğini ileri sürmüş olan İslâmcılar'ın da bu fikrini kabul ediyor. En modern toplumlarda bile değerlerin sırf bir akıl işi ve okulda öğretme işi olmadığını gösteriyor. Aşağı yukarı zamandaşı olan (ve fikirleri hem kendi memleketinde hem Batı'da yanlış anlaşılmış olan) diğer büyük adam, Mahatma Gandhi gibi, Gökalp da fertçiliğin Batı'da ve bilhassa Anglosakson eğitiminde en üstün şey olmadığını görüyor. Tek bir Batı eğitim sistemi yok, ne kadar Batı'lı ulus varsa, o kadar eğitim sistemi var, diyor. Hatta Büyük Britanya'nın içinde bile İskoç, Gal, İrlanda ve İngiliz eğitimleri birbirinden farklıdır. Gökalp daha ileri giderek bütün eğitim sistemleri içinde en çok ulusal olanın İngiliz eğitim sistemi olduğunu söylüyor. Gandhi'nin dediği gibi, bir avuç İngiliz milyonlarca Hintli'yi korkusuzca idare ediyor, çünkü, Hintliler sayısız gruplara bölünüp birbirleri aleyhine uğraşırlarken, bu İngilizler kendi aralarında idealleri, amaçları ve davranışlarıyle kenetlenmiş haldedirler. Gökalp, İngilizler ulusal gelenekleriyle modern zamanın gereklerini uzlaştırmasını her milletten daha iyi başardıkları için, İngiltere yalnız Türkiye'ye değil, diğer Batılı uluslara göre de kuvvetlidir, demekle aynı şeyi söylemiş oluyordu. Prens Sabahaddin'in tezine karşıt olarak Gökalp, fertçi olan eğitimin, Anglosakson eğitimi değil, Fransız eğitimi olduğunu gösteriyor. Şu sonucu çıkarıyor: Türkiye eğitiminin problemi, Türk toplumunu cemiyetçi bir temelden fertçi bir temele çevirmek değil, fakat onu ulusal olmayan ümmet temelinden ulusal olan toplumcu bir temele çevirmek problemidir. Türk eğitimcilerinin amacı, temelinde hem modern hem ulusal olan bir öğretim sistemi meydana getirmektir ve bu sayede doğacak olan uygarlık ve kültür, hem modern hem de ulusal olacaktır. Gökalp'ın ulusal eğitimi tarifi budur ve bu anlamda, Batı'lı yazarların National Education terimi

ile kastettiklerinden ayrı bir anlamı vardır. Batılı yazarlar "Ulusal Eğitim" dedikleri zaman sâdece belirli bir memlekete mahsus okul ve ders sistemini kasdederler. Onların bu anlamında eğitim müesseselerinde yapılan talim ve yetiştirmenin, ferdin doğuşundan ölümüne kadarki eğitiminin sâdece bir parçası olduğu fikri gözden kaçırılıyor.

Garpçılar'ın daha soyut reform fikirlerine dönerek Gökalp, cemiyetin bir eğitim faktörü olarak gözden ırak tutulamıyacağını gösterdi. Okul denen şey yokken, toplumlar ferdi kendi biçimlerine göre şekillendiriyorlardı. Topluma zararlı veya faydalı ev, sokak mahalle, hükümet dairesi ve saire, günde yirmidört saat ferde şekil vermek işinde çalışır; halbuki okul onun sâdece altı saatlık, yarım yıllık zamanında ferdin üzerine etki yapar, ve ferdin bütün ömrünün sâdece küçük bir parçasına hükmü geçer. O halde Gökalp Garpçılar'ın slogan'ına karşı şu formülü ileri sürüyor: "Toplum değişmedikçe, fert de değişmez."

Bu formül ortaya çıkınca reform ve evrim meselesinin önceleri gözüktüğünden çok daha kompleks bir iş olduğu meydana çıkar. Toplumu ne değiştirecek? Osmanlı İmparatorluğunun parçalanmasını ve ulusal bir Türk Toplumunun kurulmasını açıkça söyleyemeyen Gökalp, bir taraftan devlet ve hukuk vasıtasiyle toplumsal hayatta yapılabilecek reformları tavsiye ederken, öte yandan öğretim Müesseselerini lâikleştirmek suretiyle Osmanlıcılığı gütmek yolundaki Garpçı proğramma iştirak etti.

Tarihte çok kere olduğu gibi, bu çıkmazı Osmanlı toplumu değil, dünya halledebilecekti. Birinci Dünya Savaşı reformcuların muhafazasına o kadar kendilerini verdikleri Osmanlı İmparatorluğuna son verdi. Bu İmparatorluğun göçmesiyle yeni kişiler, yeni fikirler ve yeni amaçlarla ortaya çıkabilecekler ve İmparatorluğun yıkıntıları arasından bir Türk Ulusu yaratabileceklerdi.

Cumhuriyet devrine dönmeden önce, Gökalp'a kulaklarını çeviren bir terbiyeciyi ele almamız ve Meşrutiyet'in ister istemez bir gün Cumhuriyet'e miras kalacak olan bir iki problemiyle nasıl uğraştığını kısaca gözden geçirmemiz, faydalı olacaktır. Bu terbiyeci, İsmail Hakkı idi.

"Mektepçi"lerden yalnız İsmail Hakkı Baltacıoğlu Gökalp'ın tenkitlerinden müteessir oldu. O, gerçi, "İçtimaî Mektep" görüşü ile toplum ve okul karşıtı problemini çözümlemiş olmadı. "İçtimaî Mektep"in mezunları, Tevfik Fikret'in" Progresif okul"unun mezunlarına baka, gerçek hayatın realitelerinin okul dışı eğitimsel baskı-

ları altında sâdece biraz daha az ezilecekti. Bununla beraber, Baltacıoğlu Türk pedagoji'sinin babası ve uluslararası ölçüde bir pedagoji düşünürü olarak tanınmağa hak kazanmıştır. Bu hakkı da Batı'daki "Progresif hareket"in başarılı bir tenkidini yapması ona kazandırmıştır.

Baltacıoğlu, elişlerini, piyesi, gazeteciliği, çocuk bankacılığını vesaireyi okul programının tamamlayıcı bir parçası yapmak; gramer öğretimi, veya davranışları, terbiye etme aracı olarak kullanmak fikriyle Avrupa ve Amerika'nın en tanınmış "Progresif" eğitimcilerinden önce gelmiştir. Dewey veya Kerschensteiner ve diğerleri henüz daha okul proğramlarını liberalleştirmede - İngilizce terimleriyle ifade edersek - extra - curricular (proğramlar dışı) araçlarla uğraştıkları bir devirde Baltacıoğlu, co - curricular (proğramlarla birlikte) faaliyet fikrine gelmiş, hatta daha ötesine bile geçmişti. Baltacıoğlu pek haklı olarak gördü ki, Türk eğitiminin Batı tarihindeki hataları tekrarlamasına lüzum yoktur. Fakat, Batı'nın didektik edebiyatının inceliklerini yeni öğrenmiş olan zamandaşları, Baltacıoğlunu kendini beğenmiş bir eksantrik saydılar.

Baltacıoğlu'nun daha da büyük bir kavrayışı vardır ki herkesin gözünden tamamiyle kaçmış gibidir. (Baltacıoğlu'nun kabataslak bıraktığı bu kavrayıştan yegâne faydalanan adam, İsmail Hakkı Tonguç olmuştur.)

Baltacıoğlu, Türkiye'nin eğitim problemleriyle Batı'nın eğitim problemleri arasında keskin farklar olduğunu ve bu farkların çok aşikâr sonuçları olduğunu gördü. Bu sezişini bizi tatmin edecek bir açıklıkla ifade edemedi ise de, endüstrileşmiş memleketlerin okulları için "iyi" sayılan bir usulün, Türkiye okulları için mutlaka "iyi" olmayacağını gören odur. Başka bir deyimle Rousseau'dan Dewey'e kadar Batı eğitiminde yenilik getirenlerin 1900 veya 1960 Türkiye'sinin problemleriyle değil, her birinin kendi zamanlarındaki kendi toplumlarının meseleleriyle uğraştıklarını, bundan elli yıl önce, o ileriye sürdü. Bu eğitimcilerin "iyi" diye ileri sürdükleri usuller ancak kendilerinden önceki usullere baka "daha iyi" idiler. Batı toplumları arasında bazı usuller veya buluşlar hepsi için genel olarak doğru idiyse, onun sebebi bu toplumların geçmişleri bakımından müşterek oluşu ve ekonomik, politik, sosyal ve kültürel modernleşme derecelerinde birbirlerine benzer oluşları idi.

Normal şartlar altında, yani Batı kapitalist ekonomisinin sıhhatli olduğu bir devirde eğitim için para harcanması, bilhassa öğretim malzeme ve araçlarının ekonomik olmayan bir şekilde tüketil-

mesi, belirli endüstri şubeleri için, mümkün ve hattâ istenen bir şeydi. Endüstrileşme derecesi ve araştırmaların müesseleştirilmesi derecesinin terakkisi yüzünden öğrencilerin okul projelerinin, elişlerinin evlerine gitmesi veya hatta çöp tenekelerine atılması "tabiî" bir şeydi. Batı pedagoji teorileri bu realiteye dayanarak gelişti. Ekonomi bilgisizlikleri veya anlayışsızlıkları sayesinde Batı "Mektepçi"leri, o koca eğitim işinin "materyalist"çe teşebbüslerden müstakil ve hatta onların üstünde olduğu hulyasını yarattılar. Türkiye'de istihsal denen şey ve onun neye mal olduğunu az çok bilen bir sorumlu öğretmenin göreceği gibi, Baltacıoğlu, Batı eğitim düşünüşündeki hataları derhal sezdi ve Batı usullerini hem pedagojik yönden, hem de ekonomik yönden tenkit etti. Baltacıoğlu önce Türk halkının ve onun çoğunluğu olan köylünün kanı, alınteri ve göz yaşı bahasına elde edilen parayı, prodüktif olmayan bir şekilde harcamanın, hem ekonomi hem ahlâk bakımından müdafaa edilemeyeceğini gösterdi. Eğitime harcanan paranın ekonomik bir karşılık getirmesi lâzımdır. Hiç değilse öğrencilerin elişleri, Türk endüstrisinin henüz daha karşılayamadığı bir iki istihlâk ihtiyacını karşılamalı idi. Meselâ: elbise askısı gibi faydalı araçların yapılması, ailelerin bu ufacık ihtiyacını giderebilirdi. Aynı zamanda öğrencilere, eşyanın değerine karşı daima dikkatli olmak alışkanlığını verecekti.

Baltacıoğlu daha öteye giderek bunun ekonomik sonuçlarına işaret etmemiş olmakla beraber, bu gün yapılmış olan araştırmalara dayanarak diyebiliriz ki, bir ulusun eğitime yatırdığı paranın, okul bitirenlerin daha üstün kapitalistçe teşebbüsleriyle tekrar yerine geldiği, tatmin edici bir şekilde ispat edilmiş değildir. Aksine olarak araştırmaların gösterdiği şey, sâdece mevcut yerleşmiş endüstri veya ticaret şubelerinde fertlerin azamî geliriyle, onların azamî tahsil seviyeleri arasında sıkı bir münasebet olduğudur. Gerek Batı'da ve gerek Türkiye'de yepyeni iş sahaları, göz batacak bir nisbette hayat tecrübeleri ve kendi gayretleriyle yetişmiş kimselerin eseridir. Böylece, modern eğitim ve ekonomi yoluna yeni atılmış memleketler için, bu memleketlerin zayıf malî kaynaklarının eğitime mi, yoksa ekonomiye mi yatırılması meselesi ciddî bir meseledir. Kendi makul inançlarını desteklemek için eğitimciler, eğitimin bu gün gerek doğrudan doğruya, gerek dolayısiyle gerektirdiği masrafları hak ettiğini, somut olarak ispat etmeye mecburdurlar.

Profesyonel pedagokların ağır basan kanaati bugün, halen Baltacıoğlu'nun bu birinci tenkidinin aleyhinedir. Fakat, bu profesyonel pedagokların kanaatleri, Baltacıoğlu'nun ikinci tenkidi karşısında daha zayıf durumdadır. Çünkü, eğitimin bilimsel araştırmalara

ve prensiplere dayandığı, bu yüzden "rasyonel" yani "ekonomik" olduğu esasını kabul ettikçe, onun tenkidini red etmeye imkân yoktur. Baltacıoğlu pek yerinde olarak gösterdi ki, okuda öğrencinin zamanı, emeği ve zekâyı israf etmesi (Batı'da veya Türkiye'de, fakat bilhassa Türkiye ve onun durumunda olan memleketlerde) öğrenci de çok kötü alışkanlıklar yaratır. Meselâ Elişlerini ve san'atlarını alalım. Öğrenciye basit desen çizmeyi öğretmekle kendini ifade etmek, dikkatle ve temizce çalışmak alışkanlıklara yerleştirilmek isteniyor. Fakat, işinin mahsulüne sosyal bir değer katılmayınca çocuk dikkatli çalışmasının kendisine öz bir değeri olmadığını, kendinin topluma bir faydası olmadığını, kendi yaratıcı faaliyetinin kendi toplumunda geçmediğini görüyor. Batı toplumlarında bu gibi alışkanlıklar belki (ama bundan emin değiliz) başka kuvvetlerin etkisi altında düzeliyor diyelim. Fakat, Baltacıoğlu'nun çok kuvvetli bir pedagoji anlayışı ile gösterdiği gibi, Türk toplumunun ekonomice yükselmesi, yaratıcı olması, işde, oyunda, uluslararası değerlerde bu günkü uygarlığa katılan diğer uluslar gibi olması için, Türk öğrencisinin her şeyden önce öğrenmesi gereken şey, bu uygarlıkta ferdin, malzemenin, kaynakların, işçiliğin ve kendisinin değerlendirilişidir. Şu halde, toplumun ve geleneğin ağır baskısı ile döğüşme mecburiyetine ilâve olarak, okul birbiriyle çelişik alışkanlıklar yerleştirmemek, israfı bir usul haline getirmemek için, kendi kendisiyle de döğüşmek zorunda kalacaktır.

Baltacıoğlu bu sonuçlara Meşrutiyet devrinde varmış değildi. Meşrutiyet devrinde ilk öğretime ilk defa olarak önem verildiği zaman, her şeyden önce, eğitimin ekonomik ve finansal meseleleri, bir dağ gibi ortaya çıktı. Bu dağı aşamayan Meşrutiyet'in ilk öğretimde uğradığı başarısızlıkların acısı, ihtimal ki Baltacıoğlu'nu daha sonra yukarı da tarif ettiğimiz düşünüş yoluna yöneltmiştir.

Bu itibarla Meşrutiyet devrinin eğitim finansı ve onunla ilgili meselelerle karşılaşmasını da kısaca gözden geçirmek faydalı olacaktır. Bu bize aynı zamanda Meşrutiyet'in başarısızlığının sebeplerini gösterecek ve daha sonra Cumhuriyet devrinde gerek Türk ve gerek yabancı eğitim uzmanlarının raporlarını tartmak işinde bir araç yerini tutacaktır.

Yirminci yüzyılda modern bilimin ve düşünüşün faydalarını halk yığınlarına ulaştırmayı ancak toplum düşmanları istemez. Bununla beraber, Batı'da ulusal eğitim sistemleri kuruluşunun ilk zamanlarında halkın okutulması ve aydınlanması aleyhtarı olan "aydın"lar çoktu. Bunların ortadan kalkmasiyle zamanın ileri gelen demokrasilerinde halk eğitiminin temeli olarak Pestalozzi okulları yerine

Lancaster'in "kalfa okulları" sisteminin alınmasına sebep olan finans meseleleri ortadan kalkmış olmuyordu. Meşrutiyet devrinin aydınlık taraflısı aydınları da, ister istemez eldeki okullardan daha iyi ve daha çok okul açmanın, maddî tarafı ile karşı karşıya geldiler.

Meşrutiyet devrinin maarifçileri arasında, yalnız aydınların bu hayalini gerçekleştirme sorumunu üstüne almış olanlar bu meseleye, az çok ciddî bir önem verdiler. Çoğu öğretmen ve hükümet memuru olan, iş ve para meselelerinde pek fazla tecrübesi olmayan bu zatlar, on sekizinci yüzyıl Avrupasının aydınlıkçı düşünürlerine, on dokuzuncu asır Rus aydınlarına ve bugünün endüstrileşmemiş memleketlerine, Batı'nın gönderdiği eğitim teknik uzmanlarına özgü olan realizm ile romantik idealizm karışığı bir zihniyetle hareket ettiler. Emrullah Efendi'nin ilköğretimin genişletilmesi projesinin giriş kısmından alınacak bir parça (1) Maarifçilerin ekonomik şartlardan ne kadar habersiz olduklarını; (2) Maarif bütçelerinin "ademi merkeziyet" anlayışına göre halli fikrindeki sakatlıkları; (3) İlköğretimin bir devlet veya ulus işi olmaktan ziyade bir şahıs ve din işi olduğu yolundaki inancın hala direnmekte oluşunu göstermeye yeter. Diyor ki: "Çocukların hukuku maarifi, bunları okutmak için mektep yapmak vazifesini tevlit etmiştir. Bu vazifeler ebeveyne irfanî içtimaîden ve selâmeti memleketten mütenaim olan bütün halka ve hükümete terettüb eder. Binaanaleyh bu vazifenin ifasını icab eden mesai ve mesarif derece derece zimmet-i ahaliye ve hükümete lâzım olur. İşin ehemmiyeti lâyıkiyle tehemmül edilecek olursa, halka ait olması iktiza eden maarif ile, hükümete tahmil edilecek masarifin tayin-i envaı hakkında tereddüde mahal görülmez. Mekâtip teşkilâtının ilk mevzuu mektep binalarını kim yapmalıdır? Hükümet mi? ahali mi? Bu sualin cevabı pek kolaydır. Mektep binalarını ahali yapmalıdır." "Mekâtibi iptidaiye binalarını vücuda getirmek ahali için bir vazife olunca, bu vazifeyi ifaya hükümetçe onların icbar edilmeleri bir netice-i tabiiyedir. Bunun için mekteplerini yapmayan köy ve mahalle ahalisini, bu çaptaki vazifelerini ifaya icbar edecek tedabiri-i kanununiye ittihazına da lüzum görülmüştür. Cebirsiz kanun olmaz. Fakat köy olabilir ki fikir ve âciz olur. Bu vazifeyi ifaya gayri kadir bulunur. Her şeyden ziyade mektebe muhtaç iken mektepsiz mi kalsın? Bu halde cebirden ne fayda olur? Öyle yerlerde hükümet ahalinin vazifelerini ifa eylemek için, sühulet bahşeder. Kanunda bu cihet de gözetilmiştir." (1)

Finans sermayelerinden ve uluslararası ticaretten vergilerle edinilen gelirleri olan Batı hükümetlerine bakarak Emrullah Efendi,

---

(1) Bak Osman Erçin, **Türkiye Maarif Tarihi**, Cilt IV (İstanbul, 1942) S. 1093 - 1094.

safcasına Osmanlı hükümetinin halkın kaynaklarından müstakil kaynakları olduğunu sanıyor. Ne yazık ki, kendi mekteplerini yapmaları istenen aynı halk, hükümetin kaynaklarını ve onun yabancı sermayelere borcunu sağlayan halkın ta kendisi idi. Eğitim anlamında ileri gitmiş memleketlerden farklı olarak, Osmanlı hükümetinin elinde, eğitim alanında amme hizmetlerini genişletmek için, demiryollarından edinilen kârlar, tabiî kaynakların işletilmesinden edinilen gelirler gibi vasıtalar yoktu; çünkü, Osmanlı devletinin bu gelirleri Batı'ya akıyor ve orada eğitimin ilerletilmesine harcanıyordu.

Maarif bütçesi yetersizliği karşısında, zaten modern eğitimi olan ve ona değer veren yerlerin yalnız kendi kaynaklarına sarılmakla kalmayıp, üstelik daha ellerine ne geçerse onu da kapmağa çalışacağı tabiî idi. Böylece, ilköğretimi, alın teri ve gözyaşlarını Osmanlı devletinin ve ekonomisinin desteği yapan köylüye iletmek ödevine ilâve olarak köylünün kaynaklarını İstanbul, İzmir vesair vilâyet merkezlerinin maarif bütçelerine harcamayı önlemek gibi daha da zor bir mesele ile karşılaşıyordu. Bugün, halâ Birleşik Amerika Devletleri gibi memleketlerde bile bir dert olan bu şehir-taşra arası nisbetsizliğe, Osmanlı İmparatorluğunun politik yapısı da ayrıca tüy dikiyordu. Maarif Nezaretinin memurları olan maarifçiler, idarî ademi-merkeziyetçilikle İmparatorluğu tutundurmak politikasının taraflısı idiler. Bunlar Anglosakson eğitim düşünüşü ile tanıştıkça, politik olarak zarurî görülen idarî reformlarına daha da fazla ölçüde pedagojik bir destek buluyorlardı. Meselâ, yeni İlköğretim kanun lâyihasını hazırlayan komisyon şöyde diyor: "Vilâyette tevsi-i mezuniyet usulünün tatbikinden belki en ziyade Maarif istifade ederek inşallah gûlâne hatvelerle inkişaf ve terakkiye mazhar olacaktır. Halkımızın maarife karşı perverde ettiği iştiyak ve mahabbet gayet âzim olup, fakat şimdiye kadar usul-u merkeziyetteki ifrattan dolayı bu temayül-ü müstahseneden lâyıkıyle istifade olunamıyor. Çünkü, ahali kendilerinin maarif için kâfi para verdiklerini zannederek bu hususta her şeyi hükümetten bekliyorlardı. Şimdi idarei hususiye, vilâyet ile her kaza maarif için verdiği paranın miktarına vakıf olarak maarif için ihtiyarî, zaruri olan masarif te meydanda bulunduğu cihetle, kendi hayır ve şerefleri namına icab ettiği kadar fedakârlıklarda bulunmaktan çekinmiyeceklerdir." (2)

Prens Sabahaddin'cilerin fikirlerindeki çelişiklikler kolayca görülüyor. Yeni ilköğretimin amacı, ıslahat için, Osmanlı milliyeti ve birliğini gerçekleştirmek idi. Maarifin, idare ve bütçesinin ademi

(2) Aynı eser, S. 1088.

merkeziyeti ise, ayrılıkçı ulusal ceryanlara ve mahallî "ulusçuluklar"a yeni bir ufuk açmış olacaktı.

Bu merkeziyet-ademi merkeziyet ve temsil kavgalarında savaşı kaybetmeye mahkûm olan eğitimciler, ne yazık ki aynı zamanda maarif idaresi mekanizmasını rasyonelleştirme yolundaki ilk savaşı da kaybetmeye mahkûm oldular.

Eğitimde Batılılaşma taraflıları, eğitimin ekonomik tarafını anlamamalarına eş olarak bir de Maarif Nezaretinin Osmanlı devleti ve onun prensipleriyle olan ilgisini de anlayamadılar. Maarif Nezareti, halâ halka hizmetten ziyade halka hükmetme prensipine dayanan hükümet içindeki nisbetine göre yeni ve zayıf bir faktör idi. Yeni eğitimin hizmet anlayışı ile geleneksel hükmetme anlayışı arasında çıkacak her hangi bir çatışma da Dahiliye Nezaretinin hükmü, Maarifin, Sıhhiyenin, Ziraatın, Nafianın, Ticaret ve Sanayiin hükmüne üstün geliyordu. Dahiliye ve onun eğitim alanındaki kanadı olan Mülkiye, otokrasi ve bürokrasinin kaleleri, yani liberalizmin ve ekonomik rasyonalizmin karşıtları idiler. Meşrutiyetin geçirdiği yeni idarî kanunlara rağmen, eğitim siyasetinde ve eğitim bütçelerinin yapılmasında, kesin kontrol idarecilerin elinde idi. Bu durum devam ettikçe ilköğretimi terakkiye doğru kucaklayacak ve yürütecek olan kuvvet demokratik Batıcıların ve romantik Türkçü'lerin idealize ettikleri "halk" olamazdı; bilhassa memleketin içerlek taraflarında, Abdülhamit gericiliğinin mahsulleri olan ve asıl kendileri ıslâh edilmeye muhtaç olan muhafazacı toprak ağaları ve eşraf olabilirdi.

Islahatçıların kendileri Osmanlı usulüne göre yetiştirildiklerinden ve gözleri daima başka tarafta olduğundan, okullarda supervision (denetleme) ve öğretmenlere yol göstericilik işlerini havale ettikleri "müfettiş"lerin gerçek yüzünü bilemiyorlardı. Osmanlı devrinin "müfettiş"lerinin Batı öğretimindeki mukabillerine pek az benzer yerleri vardı. Görevleri Maarif Nezareti tarafından tek taraflı olarak tâdil edilemezdi. Maarif Nezaretinin müfettişler heyeti Harbiye, Maliye veya Nafia Müfettişler heyetinin aynı idi. Her meselede Dahiliye Nezaretinin üstünlüğünün bir alâmeti idi. Müfettişlerin raporlarının ilk sorumluluğu Dahiliye, Adliye, Maliye Nezaretlerine ait olduğu müddetçe Maarif Nezaretinin asıl eğitim alanında çalışan personeli arasında daha iyi tahsili olan ve daha tecrübeli olanların öğretmenlere "rehber" ve "mürebbi" olmalarını hiç bir kanun, hiç bir nizamname veya ahlâk kaidesi sağlayamazdı.

Bu iş, Meşrutiyetçilerin tasarladıkları eğitim programları için öğretmen sağlamak çabalarına tesir etti. Denetleme uzmanlarının üstün tahsili sayesinde mahdut bütçelerle en iyi şartlar altında

öğretmen tatbikatını terakki ettirecek yollar kapalı idi. Meşrutiyet maarifçilerinin elinde Tanzimat devrinin "kalfa" usulü bile olsaydı, okullar görev bakımından sâdece Batıdaki okullar gibi olsaydı bile durum yine kötü olacaktı. Eğitimin başlıca değişme ve reform aracı sayıldığı bir yerde, öğretimin çoğunun çürümüş medrese mahsulleri olan öğretmen "namzed"lerinin elinde oluşu gerçekten korkunç bir engeldi.

Meşrutiyetin ilk eğitim öğretmenlerini meydana getirmek için yaptığı ve yapamadığı şeyler, onun başarılarının varabildiği noktayı gösterdiği gibi, bize bir kere daha ekonomik problemin ana önemini gösterir. Öğretmen yetiştirme merkezlerinin açılması, ıslâh ve kapatılması gösterir ki İmparatorluk, pek çok sayıda yeni ilk eğitim öğretmenleri bulmak şöyle dursun, eldeki öğretmenleri bile yetiştirmek ve kullanmaktan acizdi. Aydınların açıkça ve az çok sempatisiz olarak söyledikleri gibi, muallim mektepleri memurluk ve sinekür için adam yetiştiren akademik okullarla yarışamıyor; daha ziyade fakir, yetim veya medreselerden ayrılan gençleri çekebiliyordu. Bunları bile elde etmek için muallim mekteplerini leyli, meccani yapmak; yiyecek, giyecek ve cep harçlığı vermek, bir alay hademe kullanmak gerekiyordu; fakat vaitlere rağmen yine de merkezi hükümet maaşları ödeyemiyordu. Talii yaver olanlara kur'ada "cennet" yani İstanbul çıkıyor; gerisi harp patlayıncaya kadar, sonu belirsiz talihlerini taşra okullarında denemeye gidiyorlardı.

Satığ Bey ve bilhassa Etem Nejat gibi eğitimcilere düşen şeref, bu kadar zorluklara rağmen, muallim mektebi öğrencilerine yepyeni bir idealizm aşılamada ne kadar başarı gösterdiklerini görünce, büsbütün artıyor. İmparatorluktan Cumhuriyete geçiş devrinde görev almış memleketin bu fakir delikanlıları, Batı'daki mukabillerinden çok daha üstün anlamıyla, uygarlığın gerçek askerleri oldular. Unutulmamalıdır ki, köy ilköğretim dâvasının pratik çözümlenmesi onlardan gelmiştir, ve Köy Enstitülerini kurmak için mahrumiyetlere katlanmayı göze alanların bir kısmı yine onlar arasından çıkmıştır.

Meşrutiyetten öteye geçmeden önce hayli unutulmuş olan bir simayı ve bir eğitim raporunu kısaca hatırlatmak isterim. Bu sima, Etem Nejad'dı. Satığ ile beraber o da Türkiye sahnesinden çekildi. Onun yazıları Satığ'ın otoritesine ve nüfuzuna erişemedi. Hatırası belki ancak, yakın meslektaşlarının kalbinde kaldı. Fakat, Türk meselelerinin çözümlenmesi işinde Türk ve Batı eğitimcilerinin yazılarını mukayese eden bir kimse, Etem Nejad'ın, İsmail

Hakkı Tonguç'un bize bir hulâsasını verdiği küçük bir kitabının önünde durmadan geçemez. İstanbul'dan ziyade Anadolu'da çalışan Nejad bir çok problemleri İstanbul'un ünlü yazarlarından çok daha kesin ve realistçe görebilmiştir. Cumhuriyet devrinde gelen yabancı uzmanlar için, Osmanlı başkentinde söylenmiş ve yazılmışlara bir çok ayrıntılar kattılar demek mümkündür; fakat bu nokta da bile bunların hiç birinin Etem Nejad'tan daha ileriye esaslı birşey söyledikleri iddia edilemez.

BÖLÜM : II

CUMHURİYETİN İLK ON YILI

Osmanlı İmparatorluğunun dağılması, hilafetin kalkması, öğretimin Milli Eğitim Bakanlığı idaresinde birleştirilmesi ve Cumhuriyetin ilânı Meşrutiyetin karşılaştığı çıkmazı ortadan kaldırdı. Bu olaylar Türk toplumunun ve ferdinin temelli değişiklikler geçirebilmesi için gerekli olan şartları hazırlıyordu. Vaktiyle Gökalp'ın anladığı anlamda bir ulusal eğitim proğramı şimdi çizilebilirdi. Bununla beraber, geçiş devresi esnasında hem bu fikir hem de Gökalp'ın Batıcı pedagokların görüşü hakkındaki tenkitleri, Türk kültürü muhafazacılığına dört elle sarılmış olanlar tarafından bile adeta tamamiyle unutuldu. Her iki noktanın tekrardan aksiyon alanında hatırlanması için, on yıl geçmesi ve eğitim alanındaki ilk başarısızlık belgelerinin farkedilmeye başlaması gerekti.

Devrim rejiminin kurulması, bilhassa lâikleşme siyaseti Batı'yı örnek alma isteklerine hız vermişti. Bu, eğitim alanında nüfuzlarım kaybetmiş olan Garpçı (Batıcı) eğitimcilerin yeniden kuvvetlenmelerine yardım etti. Bunların örneklerini doğrudan doğruya Batı'nın geçmişinden almaları dolayısiyle hükümetin meşhur Batılı eğitim uzmanlarını davet etmesi siyaseti, Türk pedagoklarının yıllardanberi söylediklerini "Sahibinin Sesi"nden dinlemek olacaktı. En önemli mesele şu idi: Türkler gibi İslâm ve Osmanlı gelenekleri ile Batılaşma istekleri arasında bir savaş içinde olmayan, yani modern Batı dünyasının örnekleri sayılan bu yabancı uzmanlar Türkiye'nin problemlerine yeni çözümlemeler bulabilecekler mi idi?

Bunları ayrı ayrı ve toptan Türk Evriminin gelişimini kolaylaştırmış olmadıklarını sakıncasız söyleyebiliriz. Türkiye'ye yapılan son on beş yıllık "teknik yardım" devresini göz önünde tutarak, niçin meselâ şu meşhur Dewey'in bile neden Türk evrimini kolaylaştırma şöyle dursun, hatta biraz da güçleştirmiş olduğunu anlamamız faydalı olacaktır. Fakat bu zatların hükümette bulunan ve eğitimci olmayan zatlara ve milleti temsil eden Büyük Millet

Meclisine verdiği tavsiyeleri gözden geçirmeden önce, Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasiyle ortadan kalkmamış ve onun bir mirası olarak kalmış bir iki problemi kaydedeceğiz.

1. Cumhuriyetin Başlangıç Yıllarında Genel Eğitim Durumu

Eğitim bütçeleri ve ekonomik şartları : Cumhuriyet devrinin eğitim reformcuları için, finansal durum eskisine baka bir yandan parlak, bir yandan karanlık bir manzara gösteriyordu. Bir yandan savaşlar, zaten perişan bir halde bulunan köylüyü daha da sefil bir hale getirmişti. Yüz binlerce genç köylünün savaşlarda yok olması, ziraî ekonominin kendine gelmesini uzun müddet alıkoydu. Hızlı bir ulusal kalkınma için gerekli olan modern teşekküller ve araçlar imha ve ihmal yüzünden ya kullanılamaz bir halde veya büyük masraflarla tamir ihtiyacında idiler. Lozan Muahedesi gereğince devlet bir takım uluslararası sorumlulukları yerine getirmek zorunda idi. Bunlar bütün kaynakların ulusal gelişmeye harcamasını engelliyordu. Yabancı sermaye bulma işinde Türkiye kendini Avrupa'nın harpten zarar görmüş uluslariyle harbin yarattığı yeni uluslar tarafından rekabet halinde buluyordu. "Az gelişmiş" memleketlerin çoğu ise hala sömürge halinde olduğundan, yatırım sermayeleri oralara dönüyordu.

Diğer taraftan yeni devrin eğitimcilerinin lehine olan taraflar vardı. Yeni Türk devleti, eğitim için paranın lüzum ve önemini kavramış bir devletti. Son kırk yıl içinde belki Sovyetler Birliği müstesna, dünyanın hiç bir yerinde eğitimciler, bir ulusa rehberlik etmek fırsatına, Atatürk Türkiyesinde olduğu kadar kavuşamamışlardır. O devri incelemiş olan bir Amerikalı yazar şöyle diyor: "Osmanlı devrinden miras kalan Düyunu Umumiye tediyatı, Millî Müdafaa ve Nafia tahsisatı müstesna, milli bütçede en büyük yeri alan Millî Eğitim Bütçesidir." (1) Bundan başka Millî Eğitim bütçesinin her kifayetsiz gelişinde Büyük Millet Meclisi ek tahsisat vermekten çekinmemiştir. Bakanlığın kendisine verilen bütün tahsisatı tamamiyle yerine harcamadığı söylenebilirse de bu da ekonomik realitelerin bir icabı olmuştur. İşin yapılıp yapılmadığı iddia ile değil, başarı ile belli olur, ve bunu tayin eden ölçü de, işi Türkiye kaynaklarının hudutları içinde yapmadadır. Çünkü, yabancı yardımına

(1) Donald E. Webster, **The Turkey of Atatürk**, Philadelphia, 1939. S. 217.

dayanan ve temel sosyal müesseselerinin geleceğini sadakaya bağlayan hiç bir ulus, müstakil bir ulus olduğunu iddia edemez.

İdare : Yeni rejim hükümet idaresinde önemli bir değişiklik getirmedi. Bu, Osmanlı devrinden kalma idare adamlarının ve bürokratların zayıf taraflarının bilinmemiş olmasından değildi. Biri eski devirden kalma, diğer ikisi yeni devrin icabı olmak üzere üç âmil, hükümette yine Mülkiye idarecilerinin üstün durumunun devamını icab ettirdi. Bir defa, Millî Eğitim Bakanlığı demokratik ve profesyonel ideallerle beslenmiş yeni bir idareci kuşağı yetiştirinceye kadar, yeni rejimin idare işleri askıda bırakılamazdı. Bunların bir kısmı Osmanlı idaresi ve müttefik işgali altında iş görmeye devam ettiler, ve bu anlamda Ankara hükümetine teknik anlamda ihanet etmiş denebilirse de Osmanlı devrinden miras kalan idareciler, memleket işlerinin yürütülmesi için tecrübe görmüş kimseler olduklarından, işler bunlarsız yürüyemezdi.

Cumhuriyetin ilk onuncu yılının eğitim idaresinin başarı veya başarısızlığını elde bulunan idarecilerin ehliyetli, verimli ve Cumhuriyete uygun bir oryantasyona malik olup olmamak dereceleriyle ölçmek lâzımdır. İstenen vasıflardaki idare adamlarını yetiştirmek için, gereken müesseseleri ve onları okutacak kimselerin kalitesi de hesaba katılmak lâzımdır.

İkincisi, şimdiki gibi halk yığınlarına erişmeyi sağlayan araçlar o zaman bulunmadığından ve bilhassa İç Anadolu'da halkın genel olarak okuması, yazması olmaması yüzünden yeni rejim yeni fikirleri ve usulleri yaymak için memurlara dayanmak zorunda idi. Bundan dolayı devletin, geleneksel imtiyazlara, idare adamlarının ve eğitim de dahil genel olarak memurların heveslerine korkusuzca meydan okuma gücü sınırlanmış oluyordu.

Üçüncüsü, ulusal devletin ulusçuluk prensipleri Türk vatandaşlarını bir çırpıda ideal ve duyguda birleşmiş bir ulus yapmaya yetmiyordu. Bizzat Büyük Millet Meclisinin içinde Anadolu'lu olmayan devlet adamlarına karşı güdülen muhalefetin de gösterdiği gibi, Osmanlı İmparatorluğunun yıkılışının arkasından daha önceki ayrılıkçı ulusal ceryanlara hâkim olan ulusçuluk hislerini değil, ulusal emniyeti ve bütünlüğü hiçe sayan mahallî rejiyonalist iddialar ortaya çıkmıştı. İslâmcı sergügeştçilerin sonu geldikten daha uzun zaman sonra bile, devlet, amme nizamını ve ulusal birliği sağlamak endişesiyle bazı asayiş ve idare selâhiyetlerini idarecilerin eline vermek zorunda kaldı. Bu salâhiyetlerin bazan halkın lehine olmayan şeklinde kullanılmasının sorumluluğunu Kemalist rejime

değil, ulusal menfaatleri düşünmeyen kimselerin salâhiyetleri kötü kullanmasına vermek lâzımdır.

Eğitim Bakanlığı : Cumhuriyetin yeni ve devamlı problemleri arasında Ankara'nın bir masa ve bir iki kâtipten ibaret yeni Millî Eğitim Bakanlığını, İstanbul'un Maarif Nezareti hacminde normal bir bakanlık haline getirme meselesi vardır. Devlet merkezinin Ankara'ya naklinin yarattığı amelî ve hissî tesirler kendilerini en çok millî eğitim alanında gösterdi. Ankara'ya gelenlerle İstanbul'da kalanlar arasındaki çatışmaya ilâve olarak Ankara'ya yeni devrimin ruhu ile gelenlerle eski bürokratik kafayı ve oportünizmi temsil edenler arasındaki çatışma vardı. Cumhuriyetin genel eğitim tarihinde bu çatışmaların tesiri nekadar önemli olursa olsun, eski devirden miras kalan bir engel karşısında gölgede kalıyorlar. Bütün idare baştan başa değişmeye tabi olmadığı müddetçe, Millî Eğitim Bakanlığı, idarecilerin usullerini, kanallarını ve gayelerini ister istemez kendinde gösterecekti.

İlköğretim ve ilköğretmenler eğitimi : İmparatorluğun yıkılışı ile, Türkiye eğitiminin meşgul olacağı coğrafî alan ve nüfus küçüldüğü halde, eğitimi birleştiren ve laikleştiren kanunlar, ilköğretim ve öğretmen yetiştirme problemlerini, Meşrutiyette tasavvur bile edilemeyecek kadar genişletmişti. Anayasa genel ve parasız ilköğretimi ideal değil, hukukî bir hak ve ödev olarak kabul ederken aynı devirde çıkarılan maarif kanunları hemen hemen bütün ilk eğitim öğretmenlerini medrese tahsilleri ve meslekî bilgisizlikleri dolayısiyle işe yaramaz hale getiriyor ve fazla olarak ilk eğitimi genişletmek işine ilâve olarak Evkaf ilkokullarını ıslah ve finanse etmek işlerini gerektiriyordu. Böylece de Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim kısmını âdeta temelllerinden yeniden kurulması ödevi ile karşılaşıyordu. Bunun problemlerini çözmek yolunda Meşrutiyet devrinden ancak parça halinde bir kaç fikir devralınmıştı.

Orta, Yüksek Öğretim meseleleri : Yeni rejimin devrimci reform görüşü, bütün okul sistemini eğitimin gelişmesi alanı içine alıyordu. Daha Osmanlı devrinde lâikleşmiş ve Batı'ya dönmüş orta ve yüksek öğretim, sâdece biraz düzeltilmeye muhtaç gibi gözükür. Fakat, bir taraftan düzeltme ve genişletme işi masrafa bağlı idi. Ve fazla olarak teknik ve meslekî öğretimi ekonomik problemlerin çerçevesine göre kurmak işi çıkıyordu. Diğer taraftan, zaten mevcut lâik okullardan eski gelenekler tamamiyle kalkmış değildi. Hemen daha ilk alanda orta öğretim personeli, ilköğretimin bir devamı olmak vasfını göstermekten ziyade, küçücük üniversite profesörlerine benziyorlardı. Türkiye'de bunlar nisbeten yeni olduk-

ları halde, Batı'daki mukabilleri gibi, ocak zihniyetlerini bırakacak ve devlet ve politikacılara tâbi olacak kafada değillerdi. Başka bir deyimle, orta ve yüksek öğretim Cumhuriyet için, "açığa vurulmamış" problemler teşkil ediliyorlardı.

2. Uzmanlar ve Tavsiyeleri

Denebilir ki İkinci Dünya savaşı sonrasının hiç bir memleketi, 1924 - 1934 yılları Türkiyesinin uzman olarak malik olduğu parlak yıldızlar kümesine kavuşmamıştır. Amerika'dan bizzat John Dewey geldi. Onun Almanya'daki mukabili Kerschensteiner Türk hükümetinin dâvetini kabul etmediyse de yerine Dr. Kühne'yi gönderdi. Bunların peşisıra Avrupa ve Amerika'dan bir dizi uzman geldi. Bunların bazıları şöhretlerinin zirvesine varmış, bazıları daha sonra uluslararası şöhret kazanmış kimselerdi. Türkiye, eğitim problemlerinin çözümlenmesini, memleketteki havarilerden değil, onların Batı'daki peygamberlerinin ağzından öğrenecekti. "Progresif eğitim ceryanı" veya eğitimde pragmatizm, Batı'da halâ sönmüş değildir. 1946 danberi Türkiye'ye ve diğer memleketlere akan eğitim raporları çağlayanı, dayandıkları prensipler ve usuller bakımından o zamanki ustaların bu günkü silik karbon kopyalarından başka bir şey değildirler.

Bu uzmanların Cumhuriyet devrinde verdikleri raporların her biri, Gökalp'ın Batı'yı anlayışının ne kadar yerinde, ve Garpçılar'ın anlayışının ne kadar sakat olduğunu ispat eder. Kültürlü liberal, çok memleket görmüş olan bu uzmanlar "Soyut Aklı" temsil etmekten çok uzaktılar. Her biri kendi mensup olduğu ulusal eğitimin çocuğu idi. Her biri Türkiye'yi sanki kendi memleketinin bir parçası imiş gibi gördü. Dewey gibi içlerinde filozof olanı bile, bizzat Türkiye'ye geldiği halde, Türk politik devriminin ne mânasını, ne de o devrimin getirdiği reformları kavrayamadı. Koca bir yılı Çin Cumhuriyetinde geçirdiği ve Türkiye'ye gelmeden önce Sovyetler Birliğinde bulunduğu halde, Dewey, devrimlerin yarattığı meselelerin mahiyetini Türkiye'nin Garpçıları kadar bile takdir edemedi.

John Dewey'den devrim reformlarını eğitim sahasına yöneltmenin ana stratejisini göstermesi bekleniyordu. Meşrutiyet devrinde Türk aydınlarının vardığı netice bakımından söylersek, Dewey'in raporunun özünü, manevî evrim ile ekonomik evrimin eğitimsel tarafları teşkil etmesi gerekiyordu. Dewey, bunların hiç birinde raporuna baş yeri vermedi. Sanki Türk Cumhuriyeti, Birleşik

Amerika gibi eski ve yerleşmiş bir rejim imiş gibi, sanki orada zaten yerleşmiş, kurulmuş bir ulusal eğitim sistemi varmış, gibi, ve sanki nasılsa Türk öğretmenleri mahrumiyet içinde bulunuvermişler gibi, Dewey raporunda Türkiye'nin en âcil problemi olarak öğretmen maaşlarının yükseltilmesini ele aldı! Bu, Dewey'in kulağına kadar gelen öğretmenlerin maaş şikâyetlerine dayanarak, Amerikan öğretmenlerinin belli başlı bir problemi olan maaş meselesinin bir inikâsından başka bir şey değildi. Hiç şüphe yok, bir milletin öğretmenlerinin ve aydınlarının refahı, bir ulusun ilerlemesini sağlamak için şarttır. Fakat bunu tek başına bir problem olarak alıp, bir çok mahrumiyetler içinde bulunan Türk öğretmenlerinin. muallim mektebi mezunu ilkokul öğretmenlerinin o zaman kuvvetli olan devrimci heyecanlarının farkına varmamak, şaşılacak bir şeydir.

Dewey'in raporunun bu ilk dayandığı temelin neticeleri şunlar oldu: (1) Türkiye'nin eğitim dâvasını bir okul dâvası şeklinde dejenere etmek; (2) devrimin eğitim azminin yerine hayal kırıklığına dayanan şüpheciliği getirmek. 1923 ile 1932 arasında bütün eğitim kollarında öğretmen sayısının on kat artışı ile, daha sonraki yıllarda öğrenci ve öğretmen sayısında görülen azalış, bunun en şaşmaz bir ifadesidir.

Dewey bundan sonra tahlilinin hemen her adımında hatalarını kar topu gibi yığıyor. Malî tavsiyeler yapmanın kendi alanı dışında kaldığını anlayarak, raporunu rüya görür gibi yazabileceği sonucuna atlıyor. Ufak bütçelerle ne yapılabileceğini, büyük kaynaklarla ne yapılabileceğini göstermiyor. Yapılması gerekenlerinin alanını alabildiğine genişletirken bunların yapılma programını, sırasını, araçlarını göstermiyor. Her konuyu müstakil olarak alıp daha Birleşik Devletlerde bile gerçekleşmemiş yenilikleri, bu alanda iki yüz yıl eskimiş bir memlekette olduğu kadar âcil bir iş diye tavsiye ediyor. Meselâ, kitaplıklar kurulmasına, köy eğitimi konusuna verdiğinden fazla yer veriyor. Halbuki memlekette büyük şehirler dışında okul kitapları ve malzemesi dağıtan kitapçılar bulunmadığını, devletin henüz daha kâğıt ve sellüloz endüstrisi olmadığı bir zamanda dövizlerin kâğıt ithaline, yabancı memleketlerde talebe okutma işine ve daha bir çok şeylere harcama zorunda olduğu bir devirde, kitaplıklar kurmanın bir gösteriş olacağını düşünemiyor. Dewey'in tavsiyelerini yerine getirmek için Allah yardım ettiği takdirde, Türk eğitimi Amerikan Eğitiminden daha ileri bir duruma geçecekti!

Dewey'in bir gelenekçi olduğunu iddia etmeye imkân yoktur.

Fakat, yeni okul proğramları ve bilhassa köy eğitimi konusu üzerindeki yazdıkları tamamiyle gelenekçidir. Ziyaretinden az önce geçmiş olan "Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun mahiyetinden hiç haberi yokmuş gibi, Türk hükümetine Türk öğrencileri, yabancı memleketlere gönderilip, okutulup, geri dönünceye ve görülen değişiklikleri yapmaya başlayıncaya kadar okul proğramlarında hiç bir değişikliğin yapılmamasını tavsiye ediyor. Bunun mânası devrim hükümeti saltanat ve hilâfete itaat etmeye devama bakmalı, demek değil de nedir? Ve bu, Türkiye'de hilâfeti tekrar getirmek için silâhlı isyanlar bulunduğu bir zamanda tavsiye ediliyordu!

Dewey'in köy eğitimi konusunda yazdıklarına gelince, bunlar sanki Amerika gibi Türkiye'de ziraî bölgeler nüfusunun şehirlere akın etmesi yüzünden bu bölgeler nüfussuzlaşıyormuş zihniyetiyle yazılmıştır. Bu fikirleriyle Dewey kendini, toplum görüşlerini asla kabul edemeyeceğini gerici Türk düşünürleriyle aynı hizaya koyuyor. Ona göre, Türkiye, eğer köy hayatına dayanan ve köy çocuğunu çiftçiliğe bağlayan bir eğitim sistemi kurmazsa bu büyük bir hata olacaktır. Bunu söylerken, diğer tarafta her çocuğun modern vatandaşlık görevlerine ve modern bir demokraside çalışmaya hazırlanması gerektiği yolundaki ifadesini nakz etmek istemiyor; fakat köy eğitimi işinde ileri sürdüğü tavsiyeler bundan başka bir şey ifade etmez; çünkü, Türkiye'de köy hayatına bağlı kalarak eğitim görmek demek, kendi içine kapalı ve asgari seviyesi (subssistene) ekonomisinin icaplarına bağlı kalmak demektir. Türkiye'nin endüstri, madencilik ve nafia işleri için muhtaç olduğu teknisyenleri nereden bulacağı meselesiyle başka hiç bir yerde karşılaşmadığı için, tavsiyenin Türkiye'nin Batılaşma yolundaki gayretlerine nasıl menfi tesir edeceğini düşünemiyor. Türk köylerine Amerikan farm'ları gibi düşünerek tavsiyelerini veriyor.

Rapordaki bu son hata Dewey ile Kühne'in raporları karşılaştırıldığı zaman meydana çıkıyor. Kühne sırf kendi sezişlerine dayanarak görüyor ki (a) Türkiye de Zanaat loncaları, Batıda olduğu gibi modern bir çıraklık eğitiminde kullanılamayacak derecede Batı'nın endüstri nüfuzu ile yıkılmıştır. (b) demiryol, fabrika, endüstri inşaatı gibi tasavvur edilen yeni kalkınma işlerinin icap ettirdiği kalifiye olmayan ve kalifiye olan işçi ve teknisyen sayısı Türkiye'nin şehirlerde çalışan nüfusunun sağlayabileceği nüfusun çok fazla üstündedir. Türkiye'nin ekonomik gelişmesinde endüstriyi felce uğratan işçi yokluğu durumu ile karşılaşmamak için, Kühne'nin tahliline göre, ziraatçı işçi dışında yeni bir kaynak bulmak lâzımdır, ve bu kaynağın kurulacak eğitim müesseseleri ile değerlendirilmesi lâzımdır.

Türkiye'nin Batı'daki endüstrileşmiş memleketlerin gittiği yolda yürüyebileceğini veya yürümesi gerektiğini kabul ederek köy gençliğinin bütününü ziraat işlerine bağlamakla Dewey, Türkiye'nin muvazeneli bir ulusal ekonomiyi gerçekleştirme için gereken kol kuvvetini Allah'ın kerametine ve şehir ailelerinin gayretine havale ediyordu.

Dewey'in raporunda üzerinde duracağımız bir nokta daha olduğu için, onun teşkilât ve idare hakkındaki tavsiyeleri hakkında şu kadarını söyleyelim ki Dewey burada kendi memleketinin ve zümresinin zihniyetine ne kadar bağlı olduğunu gösteriyor: eski devirden kalma hiyererşik bir otoritenin kaldırılmasının meslekî ve psikolojik meselelerini bile kavramaksızın, kendini bir Türk devlet adamı yerine koyarak, hükûmet ademi merkeziyetini, yani mahallî otonomi usulünün konması hükmünü veriyor. Eski adami merkeziyet tezinden yegane ayrıldığı nokta yetişmiş eğitimci yokluğu yüzünden ve devletin reformları devam ettirme kararı dolayısıyle Millî Eğitim Bakanlığına bir entellektüel liderlik tanınmasının lüzumunu kabul etmekten ibarettir. Bunda da "Talim ve Terbiye Heyeti"nin banisi olmak şerefi ona düşüyor: Bu Heyetin ta baştanberi gösterdiği pragmatik değeri, bu heyetin kurulması yolunda Dewey'in tavsiyesinin değeri hakkında biz bir fikir vermeye yeter. Burada şunu da ilâve edelim ki Dewey'in raporunun bu kısmının tercümesinde kaza ile yapılan bir hata bu devrin aşağıda inceleyeceğimiz yegâne önemli tecrübesine sebep olmuştur.

Türk Eğitimini ilgilendiren alanlar içinde bir tanesi vardır ki bunun hakkında yabancı uzmanlar isteseler de pek fazla bir tavsiyede bulunamazlar. Bu da Türk toplumunda kadın ve erkek münasebeti ve kadının durumu meselesidir. Dewey Türkiye'ye geldiği zaman Birleşik Devletler kadınlara politik haklar verilmesi yolunda uzun ve şiddetli bir mücadeleden henüz çıkmış bulunuyordu. Feminizm halâ bir mesele idi ve Birleşik Devletler bir çok Avrupa memleketlerine baka bu konuda çok daha liberal bir durumda olmakla beraber cinsiyet meselelerinin objektif bir şekilde tartışılması henüz tabu olmaktan tamamiyle kurtulmuş değildi. Bu itibarla Dewey Türk hükûmetine ve Millî Eğitim Bakanlığına kadını hayattan ayırmayan bir toplum hayatının manevî ve eğitimsel tarafları hakkında hiç değilse Amerika'nın bu yoldaki tecrübelerinden edinilecek faydalı bir fikir verebilirdi. Halbuki yalnız Dewey değil, bütün uzmanlar eğitimde kız ve erkek öğrenci münasebetleri konusundan âdeta bir veba gibi kaçındılar. Bu bakımdan, kadın meselesi üzerinde Kemalizm görüşü şöyle dursun, Meşrutiyet'in Garpçı ve Türkçü aydınlarının görüşlerine bi-

le katılmaksızın ancak İslâmcıların muhafazacı görüşüne uygun bir durum aldılar. Dewey'in kız, oğlan, kadın, erkek kelimelerini kullanmaktan itina ile kaçınması (uzmanların hepsi için, mesela bundan Omer Buyse için, bu söylenemez) toplumsal muhafazacılıktan ileri gelen bir şey olmaktan ziyade onun Türk düşünüş tarihinden, meselâ Meşrutiyet devrindeki kadınlık tartışmalarından habersizliğinden ve Atatürk'ün önderliği altındaki Türkiye'de esen havayı hissedemeyişinden ileri geliyordu. Amerikalıların ileri görüşlüleri arasında hayli ileri görüşlü sayılan ve Batı Avrupa ölçülerine göre ise âdeta devrimci bir feminist sayılabilecek olan Dewey, ihtimal ki, Türklerin dinî inançları ve toplumsal muhafazacılıkları hakkındaki rivayetlerin tesiri altında kalmıştı. Fakat faraza Dewey bu konuda korkaklık göstermeseydi, acaba Türk düşünüşüne ne katabilecekti? Cinsiyet sözüne ve cinsiyetin rasyonel bir şekilde tartışılmasına karşı, Türkler arasında Anglosaksonlarda görülen Püriten (Sofucu) baskı geleneği zaten yoktur. Nisbeten Liberal Amerikalılar arasında bile mesleklerde kadınlık erkeklik farkı kabul edildiği ve meselâ bir kadının radyo spikerliği yapması hayale bile sığmadığı bir devirde, Türkiye'de Atatürk "vatandaşlarının yarısının yaratıcılık kabiliyetlerinden faydalanamayan bir ulusun modern bir ulus olamayacağını" ilân ediyor, daha sonra da Ankara radyosunda erkek sayısı kadar kadınlar teknik görevler görüyorlardı.

John Dewey'in raporu Millî Eğitim Bakanlığına sunulan raporların en kısası (kırk sayfa kadar) fakat içlerinde en salâhiyetli sayılanı idi. Tartışmamız bu raporun içindekilerin değeri hakkında yeter fikir verebilir. Ondan sonraki raporlar bu kadar bile tartışmaya değmez. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığının kendisinin neler yaptığı konusuna geçerken, Dr. Kühne ile Omer Buyse'un raporlarındaki iki ilgi çekici nokta üzerinde ve 1925 yeni ilköğretim programları üzerinde çalışan Amerikan uzman heyetinin çalışmasına işaret etmek faydalı olacaktır.

Yukarda işaret ettiğimiz iki önemli sezişine ilâve olarak, (bunlar o zaman ne Eğitim Bakanlığının ne de hükümetin dikkatini çekmemişe benziyor) Kühne'in oldukça önemli bir gözlemi daha vardı. Kühne Latin harflerinin kabulünü ilk ortaya atan adam olmamakla beraber, bu harflerin kabulü zaruretine yeni ve kuvvetli bir izah ilâve etti. Kühne'in raporu gerçekten Atatürk'ün eline varmışsa (bu ihtimali ilgililerin incelemesi çok iyi olur) belki de harf devriminin zamanının tâyininde rolü olmuştur. Kühne'e göre endüstride çalışacak işçilerin hiç değilse fabrika ve bakım işlerinde verilen emirleri yanlış anlamayacak ka-

dar tahsil görebilmesi için dört yıllık bir öğretim görmesi gerektiği müddetçe, Türkiye'nin ekonomik modernleşmesi ve endüstrileşmesi engellerle karşılaşacaktır (halbuki bu seviyede okuma yazma bilmeyenler bile Batı'da Birinci Dünya Savaşına asker alma şubeleri tarafından "okuması yok" sayılırdı). Ekonomi ve endüstri zaruretleri, harf meselesini Fuat Köprülü gibi, bir "hars" (kültür) meselesi sayarak, Lâtin harflerini kabul aleyhinde olanların zıddına, onun bir "medeniyet" (uygarlık) meselesi olduğunu gösterdi. Meseleyi bir defa bilmeden bu şekilde ortaya koyduktan sonra, Kühne'in Lâtin harflerini Finlerin ve Rusyadaki Türklerin de kabul ettiklerini, yani bu alfabenin Türkçe'yi ifadeye elverişli olduğunu isbat etmeye çalışmasına hiç lüzum kalmıyordu.

Yabancı uzmanlar arasında, "merkeziyet - ademi merkeziyet" meselesine yeni bir çehre veren yalnız Buyse oldu. Buyse, her ekonomik bölgenin ihtiyaçlarına göre meslek okulları kurulması lüzumunu ileri sürdü. Bu, Milli Eğitim Bakanlığının idare fonksiyonlarının merkezleştirilmesini icab ettiriyordu. Bu eğitim sorumluluğunu veya kontrolünü mahallî heyetlerin kontrolüne vermek değildi. Asıl ifade ettiği şey, eğitim meselelerinin Mülki idareden ayrılması ve ekonomik gelişme programına göre, yani eğitim ve ekonomi güdümünü koordine eden bir plâna göre, meslekî bir seviyede rasyonelleştirilmesidir. Eldeki delillere bakılırsa, Buyse'in bu fikri o zamanki Bakanlık ileri gelenleri üzerinde hiç bir iz bırakmadı ise de İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitüleri fikrinde kendini gösterdi. Fakat o zaman da gerekli olan koordinasyon tarafına ekonomik işleri ellerinde tutan Bakanlıklar yanaşmadılar.

1925 yılında okul programları uzmanı olarak çalışan bir Amerikan heyetinin ne yaptığına gelince, bunun hakkında heyette bulunan Bayan Lucy L. Wilson bir makalesinde şöyle diyor: "Dewey'in felsefesinin tesiri altında ve Almanların Toplu Tedris (Gesammt Unterricht) usulü ile, Hayat Bilgisi (Lebens - Kunde) derslerini gösteren Alman okul kitaplarının yardımı ile, Millî Eğitim Bakanlığının uzmanları, ilkokullar için bir ders programı hazırladı. Bu program önce 1925-1926 da bir iki okulda denendi, 1926-27 de bütün öğretmenlere verildi. Ve nihayet şimdi mecburî oldu." (2)

Dr. Wilson'un bütün makalesinin anlatmaya çalıştığı şey, yani başarı ile sonuçlanmış bir işi yapmış olmanın verdiği tatmin duygusunu aksettirmeye bu kadarı yeter. Zaten bu makale, Amerikan - Türk eğitim "işbirliği' yapıldığı o yıllar içinde Türkiye'de yapılmakta olan Eğitim çalışmaları hakkında bütün Amerikan meslekî basınında çıkmış tek makaleciktir. Türklerin modernleşme programlarına müm-

(2) Lucy L. Wilson, **Education in the Republic of Turkey, School and Society, XXVIII** (1928), S. 604.

kün olabilecek en makul ve mükemmel itinayı gösteren uzmanlar gönderildiğine inanmakta haklı olduğunu Amerikalı okuyucuya bu makale ispat edecekti. Fakat daha sonra, meselâ Amerikanın Türkiye'ye ilgisinin yeniden canlandığı tarihte, Türkiye'nin halâ bir "Gelişmemiş" (underdevelsped) memleket olduğunu, meselâ, istanbul'da 6-7 Eylül olayları denen olaylar olduğunu, yabancı yardımın rasyonel olamayan şekillerde harcandığını, demokrat olduğunu iddia eden bir partinin hükümetinin gazeteleri kapatıp, Anayasa'yı yürütmediğini duyduğu zaman bu Amerikalı okuyucu" Demek ki liberalizm ve demokrasi gibi şeyler Batılı ve Hiristiyan olmayan milletlerin bir türlü anlayamıyacağı şeylerdir," diyecek ve "eğitim uzmanlarımızın bu kadar başarılı yardımlarına rağmen şu Türkler hâlâ rasyonel olamıyorlar, iş beceremiyorlar, çünkü aslında Doğulu insanlardır" neticesine geleneksel olarak inanmış olanların safına katılacaklardır.

Sadece şu yukarıya aldığımız parça böyle bir hüküm verilmesine yarayan üç noktayı ihtiva eder. Columbia Üniversitesinin Öğretim Bölümündeki normal öğretimi esnasında Dr. Wilson okul programlarının tatbiki için, sınıf öğretmenlerinin önemi üzerinde duracak ve hatta programın gelişmesine öğrencilerin katılması fikrini savunacaktır. Okulun bulunduğu çevrenin ve eldeki eğitim kaynaklarının rasyonel bir şekilde şartlarının tartılması yolu ile öğretim ve öğrenimin gelişmesi lüzumunun önemi üzerinde ısrarla durulacaktır. Bu Müessesenin yüksek seviyesiyle mütenasip mesleki ehliyetini devam ettirmek için, meslekî eserleri ve Amerika'nın fikir hayatındaki akımları takip etmek için ortalama bir Amerikalının yaptığının çok üstünde çalışacaktır. Yukarıda aldığımız bu parça gösteriyor ki Amerikalı Dr. Wilson (bu doktorlar Dewey veya Wofford veya daha bir dizi sonu gelmez uzmanlar olabilir) Türkiye'ye dâvet edilince bambaşka bir şahsiyet oluyorlar. Türk tarihini objektif bir şekilde bilmek işinde bir kuzu kadar masum olduğu, Türk fikir ve eğitim düşünüşü hakkında hiç bir ilgisi olmadığı, bu noksanlarını giderecek ve onları gözlemlerle tashih edecek kadar Türkçe bilmediği, hiç değilse Amerika'nın sâdece New York ve Detroit'ini görüpte Amerikayı tanıyan bir Türkün kaldığı kadar olsun Türkiye'de kalması gerektiği düşünceleri bu daveti red etmeyi aklına getirmesine sebeb olmayacaktır. Bu daveti kabul edecek ve sonra orada yapılanlar hakkında yazdığı şeylerle, Amerikalılar için akla ve mesleğe uymayan şeylerin "eğitim bakımından geri" olan Türkler için, en makul ve meslekî yol olduğu fikrinde olduğunu gösterecektir. Döndüğü zaman meslekdaşlarına yapılanları bildirirken Dr. Wilson uzman-

ıara yeşil masa etrafında bütün Türk öğretmenlerine mecburi yapılan programlar yazdırılmasını Türk Talim ve Terbiye Heyetine tavsiye edildiğini ve bunun liberal demokrasinin bütün prensiplerine ve kendi vicdanına aykırı olduğunu, Talim ve Terbiye Heyetinin bu tavsiyeyi hasıraltı ettiğini söylemiyor. Aksine, programların yeşil masa etrafında çizildiğini, sâdece seçilmiş bazı okullarda denendiğini ve bu programları yaşatmak ödevinin onu çizenlerin gayelerini öğrenmek fırsatı verilmeyen ve fikirleri sorulmayan Türk öğretmenlerine verildiğini söylemek, kendisi için yeter derecede mütevazi bir öğünme meselesi oluyordu.

Bu programların Türkiye şartlarına ve Kemalizm prensiplerine uygun olmaktan ne kadar uzak olduğunu görmek için, Cumhuriyet devrinin ilk dönemindeki İlkokul Programlarına göz atmak yeter. (Bunlar esas itibariyle 1946 dan sonraya kadar uygulanmıştır.) Liberal, insaniyetçi, demokratik ve ulusal prensipleri şüphesiz ki ihtiva etmekle beraber, bu programlar ilham kaynakları ve ayrıntılar bakımından yabancı kaynaklıdır. Meselâ, köy eğitimi programı, Dewey'in tavsiyelerini de aşarak şöyle diyor: "Köy çocuğu köy havatı dahilinde ve o hayata merbut olarak (aslında altı çizilmiştir) millî, medenî ve insanî fikir ve hislere sahip bir hale getirmek, köy muallîminin en büyük mefkuresi olmalıdır" (3). Köy öğretmeninde ideal bu olunca demek ki Türkiyenin kendini yedirmesi, giydirmesi, koruması için gereken yeni mühendisler, doktorlara, iş adamlarına, fabrika işçilerine ve demiryolu tamircilerine, köy öğretmeni görevini başaramadığı veya idealsiz olduğu ölçüde kavuşabilecek!

Görecek gözü olan kimselerin bu kadar realistlikten uzak bir programın, umulan sonuçları vermeyeceğini anlayabilmesi için, on veya yirmi yıla bile lüzum kalmadı. Baltacıoğlu'nun Columbia Üniversitesinin "Uluslararası Eğitim Enstitüsü Yıllığı"na 1928 de yazdığı makalenin diplomatça diline rağmen, bu makaleden eğitim alanındaki Yeni Batıcılığın başgösteremediği ve Türk pragmatistlerinin yine de ampirik sezişlere döndükleri açıkça anlaşılıyor. Baltacıoğlu'nun Türk eğitiminin durumu hakkında bir Türk olarak söyleyeceği şey bir Amerikalı'nın yerinde olsaydı, Amerika'daki durum hakkında söyleyeceği sözün tamamiyle aynı olacaktı.

Köy Enstitüleri aleyhine çevrilen iftiraların tartışılmasında ileride hatırlamamıza yarar düşüncesiyle burada şunu da işaret edelim: bu programların ilhamının yabancı kaynak olduğunu kimse farkedip ileri süremedi. Gerçekten ise, Köy Enstitüleri aleyhine iddialar ileri süren veya ağızlarını açmayarak onları tasdik ediyorlar hissini veren zatlar, yabancı uzmanlarla yeşil masa etrafına oturarak

Liberal Amerika'dan, Faşist Almanya'dan ve Komünist Rusya'dan gelişi güzel alınmış fikir malzemesinden yapılan bir karma ile, Türk Eğitiminin gideceği yol için program çizerlerken ne mevcut memleket şartlarını ne de devrimci Türkiye'nin gerçekleştirme zorunda olduğu amaçları gözönünde tutmayı düşünmemişlerdi.

3. Cumhuriyet Eğitimini Kurma Çabaları

Hükümet ve Eğitim Politikası : Türkiye realitelerinden ve fikir hayatından uzak oluşlarına ilâve olarak Batı eğitim uzmanları "devrim"leri anlamaktan da uzaktılar. Türkiye'de eğitim yolu ile reform yapma, Avrupaya öğrenci göndermekle, okul programları yapmakla, Eğitim Bakanlığını ıslah etmekle başlamadı. Bunlardan çok daha temelli bir problem yola konduktan sonra, bu gibi problemler yarı çözümlenmiş sayılabilirdi. Bir dış otoriteye başvurmaksızın eğitime bağımsız bir yolda yürümek işaretini ilk veren Atatürk oldu. Bir yirminci yüzyıl toplumunda eğitim ile iktidar ve eğitim ile politika arasındaki münasebet problemine, pratik alanda verdiği cevap "diktatörlük", "demokrasi" gibi ağızlarda dolaşan lâfların, durumu ifade edemeyeceğini gösterdi. Eğitim bakımından Anayasa, zamanı için en ileri görüşü temsil ediyordu: Eğitim Bakanlığının sorumluluklarını, ve fert, eğitim ve devlet arasındaki münasebetleri açık bir şekilde gösteriyordu. Ne Anayasa, ne de diğer hukukî bir belge, eğitimi belirli bir siyasî partinin ve iktidarı eline geçiren bir şahsın çıkarlarına kullanılan bir araç olarak göstermemiş, sadece Anayasa ülkülerine işaret edilmiştir. Bazı liberal demokrasilerde eğitimin, siyasetten ayrılması adım adım gerçekleşmiş ve sonunda bir gelenek haline gelmiştir. Türkiye'de böyle bir gelenek henüz yoktu. Eğitim adamlarının politika ahlâkını kurma, demagojiyi önleme kuvveti olduğu söylenemezdi; gerçekte bunun tesiri vardı. Hattâ Atatürk devlet için yeni eğitim politikasını kurarken, arkasında Meclisin çokluğu bile yoktu. Kendi şahsî prestijini ve icra mevkiindeki yerinin kuvvetini kullanarak Millî Eğitim Bakanlığının gelenek muhafazacısı ve totaliter propaganda aracı değil, terakki ve hürriyet aracı olarak kurulmasını sağladı.

Eğitim Bakanları : Atatürk'ün bu eğitim siyasetinin değerini, Halk Partisi ile Demokrat Partinin idareleri zamanındaki Türk fikir ve eğitim hayatını mukayese etmekle insan daha iyi kavrar. Halbuki, bu iki rejimin ikisi de aynı Anayasa ile ve eğitim kanunları ile iş gördüler. Atatürk Millî Eğitim Bakanlığının başına, bu bakanlığı bir parti propaganda bakanlığı haline getirecek hiç bir bakan getir-

(3) Köy Mektepleri Müfredat Programı (Devlet Basımevi, 1938) S. 4.

medi. Gerçekten, getirilen bakanlar arasında Kemalizmin bütün prensiplerini toptan kabul ettiğinden şüphe edebileceğimiz kimseler bile görüldü. Bakanlığı, parti içinde çarpışan hiziplerin, iktidarı elde etme aracı yapacak bakanlara müsaade edilmedi. Bunun en iyi misalini Doktor Reşit Galip olayında görürüz. Millî Eğitim Bakanları Eğitim işlerinde veya Bakanlıkta görülmekte olan güçlükleri düzeltecekleri umudu ile tâyin edilmişlerdi. Atatürk'ün güdülecek eğitim siyaseti hakkında aydınların ve eğitimcilerin fikirlerine çok yakından ilgi gösterdiği, bakanların istifa ettirilişinden önce yapılan yayınlar pek yi gösterir. Bakanların başarısının ölçüsü, Cumhurbaşkanının icra sorumluluklarını bütün halinde desteklemede gösterdikleri veya gösterecekleri umulan başarı derecesi idi. 1935'e kadar, yani Atatürk prensibini değil de stratejisini değiştirip Saffet Arıkan'ı bakan tâyin ettiği zamana kadar bakanların boyuna değişmesi, gerek yabancı umzanların ve gerekse nüfuzlu eğitimcilerin, eğitim probleminin çözümlemesi işinde gerçek manivelâyı keşfedememiş olmalarının bir ifadesidir. Necati Beyin bakan iken ölümü ile gütmekte olduğu siyasetin sona ermesinin bunda bir istisna olmadığını, Atatürk'ün taktik ve pedagojik dehası şöyle dursun, bir öğrencinin bile yapabileceği kadar basit bir muhasebe ile aşağıda göreceğiz

Eğitim Bakanlığının parti politikasından ayrılması, Millî Eğitim Bakanlığına rasyonel ve meslekî olmayan dar görüşlü müdahalelere karşı bir korunma sağlamıştı. Eğitimde gerekli olan açık görüşlülük, tecrübecilik ve yaratıcılık için elverişli şartları hazırlamıştı. Gerisi eğitimcilerin kendilerine bırakıldı. Eğitime karşı hususî ilgisine ve hattâ ispat ettiği kabiliyete rağmen, Atatürk Bakanlığın işlerine ve programlarına karışmadı. Sadece, meselâ harf devriminde gördüğümüz gibi, meslek adamlarının birbirine uymayan görüşleri karşısında devlet başkanı sıfatıyla kesin bir karar verme gibi hallerde karıştı. Böylece, Atatürk Cumhurbaşkanlarının aynı zamanda dâhi bir öğretmen olmasını gerektirmeyen bir geleneği koymuş oldu.

Millî Eğitim Bakanlığı ile hükümet arasında böyle bir münasebet şekli kurmanın tesirlerini kolayca görebiliriz. Millî Eğitim Bakanlığı, devrimin rasyonel ve meslkeî yoldan yürütülmesi işinin önderi haline getirildi. Bunun çok önemli bir misali, halka yardım ve aydınlatma işleriyle görevli teşekküllerin mülkî idareden bağımsız teşekküller haline getirilmesi teşebbüsüdür. Maarif Eminlikleri tecrübesinin kötü bir başarısızlığa uğramasına rağmen, Köy Enstitüleri teşkilâtının kurulması ile bu başarısızlığın sebebinin ortadan kaldırılması yolunun bulunmasına hizmet etti. Eminliklerin ba-

şarısızlığı, mülkî idarenin, idarî olduğu kadar, eğitimsel salâhiyetlerinin, yeni ideallerin kudretinden daha kuvvetli olduğunu bir kere daha gösterdi. İmparatorluk devrinin mirası olan idareci bürokrasi zihniyetine karşı yeni Eğitim Bakanlığı, Büyük Millet Meclisinde, partide, hükümette ve bakanlara bulabileceği destekleyici kuvvetlerin nüfuzuna dayanmak zorunda idi.

Eminliklerin kuruluşu, yabancı uzmanlar kullanmanın nerede işe yaradığını gösteren bir misaldir. Eminlik fikrini izah ederken Necati Beyin şunları şöylediği bildiriliyor: "John Dewey vekâletimize verdiği raporda, umumî maarife henüz mâlik olmayan, bir çok sahaları henüz tahsil görmeyen, muallime ihtiyaç bulunan bir memlekette Maarif Vekâleti idareyi eline almalıdır, diyor. Kudretlerimizi ikmal ve makûl bir usul ile en mübrem ihtiyaçları tatminde kullanılmak ve tedricen inkişaf edecek bir programla memleketin umumî irfan arzusunu teskin için, Maarif Vekâletinin bütün vesaite bihakkın doğrudan doğruya mutasarrıf olması lâzımdır. Maalesef elyevm bu selâhiyet muhtelif ellerde bulunuyor. Vekâletin en mühim vazifesi olan ilk tedrisatın tâmimi meselesi valilerin salâhiyeti cümlesindendir. Bu sistemin mahzurlarına zaten vakıftım. Fakat, Vekâlete geldikten sonra yaptığım tetkikatta tesadüf ettiğim müşkülât bu kanaatımı teyit eyledi. Bunun için, bir yahut daha ziyade vilâyeti birleştirerek bir maarif mıntakası yapmayı ve o mıntıkanın bütün maarif muamelâtını doğrudan doğruya Maarif Vekâletine merbut bir Maarif Emininin idaresine vermeyi düşündük." (4)

Bakanın Dewey'e atfettiği sözler, onun raporunun İngilizce aslının ne tam ne de doğru bir tercümesi değildir. Aslındaki söz Talim ve Terbiye Heyetinin kurulması lüzumuna dairdi. Dewey, Maarif ile idare arasındaki münasebetlerin ve bunların yarattığı problemlerin hiç denecek kadar farkında değildi. Gerçekte onun asıl tezi, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim işlerini mahallî cemaatlere yani dolayısiyle mahallî idarelere bırakması ve kendisini sadece eğitim siyasetini tâyin etme ve teknik önderlik yapma işlerine vermesi gerektiği tezi idi. İdarecilerin geleneksel usullere göre kırtasiyecilik, muamele, muhabere içinde boğulan Millî Eğitim Bakanlığını idarecilere karşı müdafaa için, bu sistemin mahallî idarelerdeki hükümranlık sahalarına el atmak fikri, Necati'nin kendi fikri idi. Askerî bölgeler fikri belki bundan bir ilham kaynağı olmuştu.

Eminliklerin pek belli olan zayıf tarafı Millî Eğitim Bakanlığının Millî Müdafaa Bakanlığından farklı olarak, kendi kaynakların-

(4) Hasan Ali Yücel, **Türkiye'de Orta Öğretim** (1938) S. 38.

rında bağımsız olmaması ve çeşitli görev ve fonksiyonlarından dolayı, hemen hef tarafta obstroksiyonlara ve muhalefete uğraması idi. Teşebbüsün hemen hemen boşuna oluşunu şundan görebiliriz ki, ilk zamanlarda köy eğitimi işinde ilgi ve yardım göstermede sadece iki veya üç vali sivrildi. Bunlar arasında da biricik parlayan Kâzım Dirik, meslekten yetişme bir idareci değil, bir generaldi. Başlangıçta Eminliklere dahil vilâyetlerde hemen hemen hudutsuz eğitim salâhiyeti olan Eminler azar azar ve basit usullerle o hale getirildiler ki, bir öğretmenle görüşmek için, bir okula kalem veya kâğıt satın almak için bile valinin müsaadesini almak lâzım geliyordu. Bu şartlarla idarecilere teslim olmak, yegâne rasyonel imkân oldu.

Talim ve Terbiye Heyeti: İdarî kanunlar ve Talim ve Terbiye Heyetinin kurulması, yeni ideallere göre Millî Eğitim Bakanlığının işini rasyonelleştirme teşebbüslerinin misalleridir. Birincisi, amacını oldukça iyi bir derecede gerçekleştirdi; eski hiyerarşi istibdadına karşı memurlara sağlam bir korunma sağladı. Diğer taraftan Cumhuriyetin ilk yıllarında yani yeni eğitim henüz daha halk hizmeti anlamında, hükümet işi görecek yeni idareciyi yetiştirme merhalesine gelmeden idarî sistemin kurulup yerleşmesi, bu en nüfuzlu mevkiin hiç değilse bir kuşak daha eski geleneğin bürokrasi ve emretme zihniyetinin tesiri altında kalması demek oldu. Bundan en çok zarar gören Talim ve Terbiye Heyeti oldu. Bu heyetin eski üyeleri eski idareciliğin kılı kırk yaran usullerine göre hareket eden, gereken fikrî ve manevî önderlikten mahrum olan renksiz kimselerdi. Talim ve Terbiyenin maruz kaldığı diğer bir sakatlık gerek uzmanların, gerek kanun yapıcıların yabancı memleketlerde tahsil görme sıfatına ve diplomalı oluşa, lüzumundan fazla değer vermeleri olmuştur. Türkiye'de fikir ve önderleri yetiştirmede yabancı okulların kabiliyetsizlikleri, yabancı uzmanların realist ve pratik tavsiyeler vermedeki başarısızlıkları karşısında Talim ve Terbiyenin tecrübesiz üyelerinden çok bir şey beklemenin "Çırak, asla usta ayarında olamaz" sözünü tersine çevirmek demek olacaktı.

Gazi Terbiye Enstitüsü Cumhuriyetin ilk devresinin eğitim alanında kuvvetli ve zayıf taraflarını, sezişleri ve şaşırmaları gösteren en iyi misal, Gazi Terbiye Enstitüsünün kuruluşudur. Bir bakıma bu Enstitü, kendisinden bekleneni gerçekleştirdi; Köy Enstitüleri hareketinin hem doğum, hem de ölüm döşeği oldu. Bu Enstitünün kurulmasına Dewey çok büyük bir önem vermişti. Onu tavsiye ederken hiç şüphe yok, kafasında yeni ziyaret ettiği Sovyet Rusya'da gördüğü Yüksek Padagoji Enstitüleri ve bilhassa Ameri-

ka'da kendisinin mensup olduğu Columbia Üniversitesinin Teachers College'i (Öğretmen Okulu) vardı. Raporunun ifade tarzından kestirilebileceği gibi, Atatürk gibi pragmatist bir Siyasî Önder'in idaresi altında ve Türk Hükümetinin eğitime harcamağa hazır olduğu para ile Amerikan eğitiminde Teachers College'in gerçekleştirmesini umduğu amaçları gerçekleştirecek bir eğitim müessesesi düşünüyordu. Bu enstitünün nerede kurulacağı, öğretim ve deneyleme nisbetlerinin ne gibi problemleri ve ne gibi tarafları olacağı, eğitimde pragmatizmi okulda ve halk arasında yerleştirme işinde Teachers College'den nerelerde ayrılacağı noktalarında Dewey hiç bir sabit ipucu vermedi. Sadece bir Yüksek Öğretmen Okulu olacaktı. Gazi Terbiye Enstitüsünü kurmak durumunda olanlara kendi tecrübelerinden amprik buluşlarından faydalanma imkânını bile hazırlamadı. Bundan ötürü, Enstitüyü kuranlar kendi seziş ve kavrayışlarına dayanmak zorunda kaldılar. Geçmiş tecrübelerden faydalanamadıkları için, düşe kalka yapılan tecrübelerin maddî ve manevî masraflarını müessesenin müthiş maddî masraflarına eklediler. Bu maddî masraflar zamanla amortize edilebilirdi. Halbuki, maddî olmayan harcamalar ve israflar pekâlâ müessesenin iflâsiyle sonuçlanabilirdi.

Gazi Terbiye Enstitüsünü kuranların belki yaptığı en iyi iş, onu Ankara'da kurmaları ve ona bir şahsiyet vermek için, başına Baltacıoğlu'nu getirmeleri oldu. Fakat, bu gibi ikinci derecede önemli görülen şeylerden edinilecek faydalar, Enstitünün, eğitim işlerindeki fonksiyonunu belirleme gibi daha ciddî konularda hüküm süren kargaşalık yüzünden boşa gitti. Enstitünün Ankara'da kurulması onu ve öğrencilerini, kendini Türkiye'nin merkezi sanan İstanbul zihniyetinden kurtarmak, Ankara'nın devrimci havasının bir parçası yapmak isteğinin bir sembolü idi. *İçtimaî Mektep* adlı eserinde de görüleceği gibi, Baltacıoğlu'nun amacı Enstitüyü bu isteği gerçekleştiren bir müessese yapmaktı. Bununla beraber, daha plânlama safhasında bundan kaçınıldı. Enstitünün alacağı yön'ün deneyleme ile gerçekleştirilmesine bırakılmadı. Enstitü için örnek olarak Teachers College ile onun Amerikadaki ve Sovyetler Birliğindeki mukabilleri alındı. Türk eğitimine lüzumu olan kalkınma manivelâsını arayıp bulma işindeki bu ilk adımın esas zayıflığı işte buradadır. Meselâ, Teachers College'i alalım. Bu müessese yeni baştan bir eğitim sistemi yaratmak için kurulmuş değildi. Mevcut bir sistemin şurasını burasını düzeltmek ve onu beslemek amacı ile, "pedagoji şatolarına" karşı belirli bir şüphecilik zihniyeti içinde kurulmuştu. İlgilendiği konular, Amerikan eğitim sisteminin karşılaştığı problemler

derecesinde çeşitli idi. Bir koordinasyon kurma amacı gütmüyordu. Gerçekte, bu müessesenin bölümlerinin çoğunun, pragmatizm metodlarına ve sloganına fazla önem verdiği de yoktu. Deneycilerin teşkil ettiği daha ziyade içten çok kabukta kalan bir grup müstesna, müessesenin asıl fonksiyonu öğretmenlik mesleğini, orta öğretime teşkil etme idi.

Bu Müesseseyi, Batı eğitim gelişiminin en yüksek noktası olarak almakla, Gazi Terbiye Enstitüsünü kuranlar, onu orta öğretimi ilgi merkezleri yapan bir kurum haline soktular. İkinci Mahmut'un yüzyıl önceki subay enstitüleri bile, orta ve yüksek öğretimin temelli bir ilköğretime dayandırılmadan memleketin ekonomik ve sosyal modernleşmesinde bir hayrı olmayacağını anlatmışlardı. Bu yüzden Gazi Terbiye Enstitüsü, Türk öğretmeninin aradığı kalkınma manivelâsını kolay kolay bulamazdı. İlköğretimle doğrudan doğruya meşgul olan tek bölüm, mülkî idare ile olan münasebetlerden dolayı, okul öğretmenlerini ve müfettişlerini yetiştirmek için açılmış olan Pedagoji Bölümü idi. Enstitü dışındaki herkes, için, Gazi Terbiye Enstitüsü demek, bu bölüm demekti. Bundan başka diğer bölümlerin tesiri sadece sınıf öğretmenleri üzerine yapılan bir tesir olduğu halde, Pedagoji Bölümünün tesiri ilkokul öğretmenlerine ve onları denetleme durumunda olanlara kadar genişledi. Bu bakımdan Gazi Terbiye Enstitüsünün zihniyetine hâkim olma yolunda görülecek bir çatışma, pedagoji bölümüne hâkim olma alanında kendini gösterecekti.

Enstitünün öğretimde tuttuğu yönden ötürü, ilköğretimle deneycilik yönünden olan ilgisi ferdî seviyede veya hiç değilse Pedagoji Bölümünün sınırları içinde ve Enstitünün kuruluş plânında ikinci derecede bir iş olarak kaldı. Enstitü bu alanda bir gelenek kurma işinde öğreticilerinin ilgi derecelerine bağlı bırakıldı.

Gazi Terbiye Enstitüsünün Dewey'in idealindeki müessese halinden 1950 yıllarındaki "harcı-âlem" "pedagoji vaızları" edilen bir ocak haline gelişi, Enstitüyü kuranların yabancı memleketlerde tahsil meselesindeki anlayışsızlıklarının bir sonucudur. Dewey'in tasavvuruna göre, Enstitü, Milli Eğitim Bakanlığına fikir önderliği sağlayacaktı; fakat ondan önce onun Batı'daki modelleri gelecekteki Enstitü öğrencilerini kendi biçimlerine göre hazırlayacaklardı. Dewey'i kimse Batı emperyalizminin bir aracı olmakla suçlandıramaz, ama, Batı'da tahsilden dönenler içinde, ancak en olgun olanların Kemalist devrimin amaçlarına yarayabileceklerini anlamak için, Gökalp'in eğitim konusunda yazdıklarını biraz bilmek ve o zamanki Batı'nın haritasına bir göz atmak yeter. Batı denen şey tek bir şey

değildir; ne de "Soyut Akıl"ın insanîleştirilmesidir. Batı hem uluslararası, hem uluslariçi bakımından karşılıklı çelişiklikler ve antipatiler içinde bocalıyordu. Türk öğrencileri, Osmanlı eğitiminden henüz daha kurtulmuş bile olmadan, onun üstüne bir de Alman, Amerikan, Fransız hattâ Viyana eğitim tahsili ekleniyordu. Adeta Tanzimat'ta İslâm eğitimi üstüne eklenen Batı eğitimi gibi sonuçlar da pek farklı değildi. Batı'daki tahsillerinden gelenler oradaki prototiplerinin başarılarını ve başarısızlıklarını beraberlerinde getirdiler. Buna, Türkiyenin kendi reform geçmişinin verdigi romantizmi ve presüjeleri de katınız. Bugün geriye dönüp bakınca, o zaman Batıda (bilhassa o zaman ilgi noktası olan Almanya'da) okuyanların, dönüşte yalnız Kerschensteiner'in pedagojisi ile değil, Kemalizm'in deneycilik ve hümanizm ruhu ile de uzlaşmaz prensipleri getirdiklerini gördüğümüz zaman şaşmamamız gerekir.

Baltacıoğlu'nun Gazi Terbiye Enstitüsündeki tecrübeleri, bu müessesenin gelecekteki halini önceden gösteriyordu. Baltacıoğlu'nun işe, demokratik münasebetlere, fonksiyonel otoriteye, önce Enstitünün kendi içinde üstün yer verme yolundaki çabaları, öğrenciler arasında iyi sonuçlar verdiği halde, Enstitü içindeki öğreticilerin bir kısmının muhalefeti ile karşılaşıldı ve çok geçmeden istifaya mecbur oldu. Onun bu noktalardaki ileri fikirleri, Pedagoji Bölümünün bazı üyeleri arasında hazmedilemeyecek kadar aşırı bulundu.

İki Görüşün Belirişi: Batı ile Kemalizm prensiplerinin "Kültür" ve "Uygarlık"ı, farklı anlayışları, Enstitünün günlük hayatında bile kendini gösteriyordu. Enstitüde, ilk Büyük Millet Meclislerinin başardığı bir çok siyasî reformlara hâkim olan anlayışın gerektirdiği eğitim görüşü gelişecekti. Çok geçmeden iki akım belirmeye başladı. Biri, Atatürk devrimlerine uygun deneycilik zihniyetini temsil ediyordu. Önce bunu temsil etmekte olan Baltacıoğlu'nun uzaklaştırılması, ikinci akımın nüfuzunun üstün gelmeye başladığını gösterir. Buna göre Enstitünün amacı yeni ideallere göre deneycilik yolundan Türkiyenin eğitim yolunu, programını ve pedagojisini kurmak değil, bir doktrin halinde "Topyekûn" bir "ulusal ideal" şeklinde bir takım hazır kalıp sosyal, moral ve politik prensipleri aşılamaktan ibarettir. Bunun anladığı deneycilik, öğrencilerin psikolojik karakteristliklerini test etmekten, onlara azamî ölçüde tesir etme usullerini geliştirmekten öteye geçmiyordu.

Bu iki akım, bu esastan başlayarak iki ayrı yöne ayrıldı. Birincisine göre, bütün halinde Kemalizm prensiplerinin gerektirdiği hümanizm anlayışına göre, tutulan yol gayet tabiî bulunuyordu.

Cumhuriyetin ilk on yılına hâkim olan, meslek dışı Türk aydınları üzerine en çok etkisi olan bu görüşün ifadelerini, yukarda bahsettiğimiz ilköğretim programlarında ve aşağıda tartışacağımız, Necati Bey zamanına ait Köy Öğretmen Okullarında görürüz. Bir fikir aracı olarak bu yolun zayıf taraflarını ve ona hâkim olan peşin hükümleri Fuat Gündüzalp'ın (5) *Hususî Tedris Usulleri* (İstanbul, 1930) adlı Baltacıoğlu'nun eserini tenkidinde, pek güzel anlatılmıştır. Bu yolun taraftarları, deneyciliği kabul edecek ve alkışlayacak kadar açık görüşlü idiler. Fakat, Türk eğitimcilerinin Batı eğitimcileri ötesinde bir başarı kazanabileceklerini hiç ciddiye alamıyorlardı. Bunlar, Batı pedagoklarının ispat olunmuş saydıkları nazariyelerinin, Türkiyenin eğitim şartları bakımından makûl ve uygulanabilir olamayacaklarını akıllarına sığdıramıyorlardı. İlgi alanları bakımından geniş olmakla beraber, aradıkları şey, istedikleri eğitim reformunda araç olacak bir program bulmaktı. Meselâ, Baltacıoğlu'nun renkli ifade tarzının altında daima sâdece Türk eğitiminin kuruluşuna yararlı olduğuna şüphe olmayan fikirler ve somut teklifler değil, Batı eğitim sistemlerinin realitelerine uygun fikirler olduğu halde, bu fikirleri inceleyen yazar, onların önemi üzerinde durmuyor. Çünkü bu fikirler, bilinen bir biçimde ve düzende ileriye sürülmekten ziyade bunları gerçekleştirmek için, alışılmamış olan devrimci bir tarzda ileri sürülüyordu.

Gazi, Terbiye Enstitüsünde daha az sayıda kişiler tarafından güdülmekte olmakla beraber, ikinci akım çok daha önemli idi. Çünkü, pedagoji bölümüne hâkim bulunuyor ve önder prensipleri olarak Kemalizmin siyasî prensiplerine dayanmıyordu. On beş yıl kadar bir süre içinde sâdece pedagoji ve deney alanında savunulan bu akım, Kemalizmi, Anadolucu olmayan bir ideoloji sayan, toplumsal muhafazacılığı kabul eden ve ilhamını Almanya'da Nasyonel Sosyalizmi hazırlayan ve yayan yazarların yayınlarından alıyordu. Bu akım, pedagoji alanındaki akıma muvazi olarak yürüdü. Birinci akımla hem pedagojik hem ideolojik alanda çatışma halinde idi. Bu akımı, okul yolu ile aşılayacak ve millet ölçüsünde genişletecek olan doktrin ancak, Birinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıktı. Gazi Terbiye Enstitüsünün kuruluşundan 1950 yıllarına kadar Kemalizme karşıt olarak ileri sürülen Anadoluculuk doktrininin, pedagojik ve reform temeli, Enstitünün Pedagoji Bölümünde süreli olarak telkin edildi ve oradan Öğretmen Okulu öğretmenleri ve eğitim müfettişleri tarafından bütün memlekete yayıldı.

(5) F. Gündüzalp, **Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu** (İstanbul, 1951) Cilt. 1, S. 25 - 26

İki Eğitim alanı, Gazi Terbiye'nin iki bölümü, ve nihayet zaman zaman beraber çalışmış olan iki şahsiyet buraya kadar söz konusu edilen birinci görüşle, sonuncu görüşün temsilcileri oldular. İsmail Hakkı Tonguç'un Türkiye'nin eğitim yolu ile değişmesi problemini deneyli yoldan çözümlemesi yolundaki hazırlıklarının temeli olan deneylerin bir çoğu, Gazi Terbiye Enstitüsünün Elişleri Bölümü ile olan ilişiği esnasında yapılmıştı. O zaman âdeta unutulmuş bir halde bulunan bu akımın asıl iticisi bu deneylerdi. Gazi Terbiye Enstitüsü ile bağı dolayısiyle Halil Fikret Kanat, yanlış olarak Köy Enstitüleri fikrinin nazariyecisi diye tanındı.

İşte, Köy Enstitülerinin hikâyesi, İsmail Hakkı Tonguç'un Kerschensteiner'i, bir aracı'nın tefsirine hacet kalmaksızın, doğrudan doğruya konuşturmağa başvurması ile başlamış olan iki şahsiyet arasındaki ve onların temsil ettikleri görüş arasındaki çatışmanın ortaya çıkmasiyle başlar.

BÖLÜM. III

CUMHURİYETİN İLK ON YILI

(Devam)

1. Toplumsal ve Eğitimsel Kalkınmanın Ekonomik Şartları.

Türk eğitiminin reformu işini güdecek olanların tecrübesizliği, yabancı uzmanların bu işte asıl önemli noktalar hakkında realistçe ve aydın tavsiyeler veremeyişine katılarak girişilen işlerin dağınık, parça parça ve süreksiz oluşuna sebep oldu. Fakat ilk on yılın deneyleri, Cumhuriyetten önceki devirdenberi verilen bir takım genel hükümlerin yeniden incelenmesine yaradı. Bunların içinde belki en önemlisi aydınların, Türk toplumunun problemleri karşısıdaki durumlarını yeniden gözden geçirmeleri oldu.

Cumhuriyetin ilk deney devresinin kapanmasında tesirli olan ve bu devreden Kemalizm görüşünün üstün durumda çıkışını sağlayan bütün âmilleri incelemeye yerimiz elverişli değildir. Sadece, Eğitmen Deneyi ve Köy Enstitüleri hareketinin meydana gelişi ile yakından ilgili olan deneyleri kısaca gözden geçireceğiz.

Yukarıda da söylediğimiz gibi, ne John Dewey, ne de diğer uzmanlar tavsiyelerinin uygulanmasını sağlayacak malî imkânların sorumluluğunu gözönünde tutmuşlardı. Gerçi, Dewey, malî bakımdan tek bir fikir tavsiye ettiyse de bunun da Türkiye'de uygulanma imkânı yoktu. Dewey Türkiye'de demiryolların bir Devlet işletmesi olduğunu düşünmeksizin Amerika'da olduğu gibi demiryolu geçecek yerlerden sağlanacak hazine gelirinin vilâyetlerin (daha ziyade ziraî mahiyette) kollejlerinin sermayesi olarak kullanılmasını tavsiye ediyordu. (Amerikadaki hususî sermaye müessesesi olan büyük üniversiteler dışında, Birleşik Devletlere dahil devletlerin üniversiteleri bu temele göre kurulmuşlardı.) Bu tedbirin Türkiye'de uygulanma kabiliyeti yoktu. İşin tuhafı şudur ki, 1927 yılında Amerika'nın ekonomik dehasından Türkleri faydalandırma gayesiyle Türkiye'ye gelen en genç bir ekonomist (Harold F. Clark) memleketine döndüğü zaman, meşhur ekonomik buhran yüzünden Amerikan

eğitimini hemen hemen yıkılmış bir halde buldu ve Roosevelt idaresi devrinde Amerika eğitiminin kalkındırılması yolunda verdiği tavsiyelerde kuvvetli bir Devletçilik çeşnisi vardı!

Kendi yağı ile kavrulmak zorunda kalan Türk iktisatçıları, başka memleketleri örnek alarak bir takım tedbirlere başvurdular ve bir çok büyük problemlerle karşılaştılar. Fakat, bu arada gayet önemli olan ve o zaman Türkiye durumunda bulunan bütün memleketler için de doğru olan ve hatta Batı'da 1930 malî ve ekonomik buhranı yüzünden orası içinde doğru olan bir gerçeği, yani sağlam bir eğitimin ancak sağlam bir ekonomi üzerine kurulabileceği gerçeğini gözden kaçırdılar.

Halbuki Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı fazla olarak geçmişin mirası yüzünden bir çok malî yükler altında bulunuyordu. Cumhuriyetin gelişi ile elde ettiği mütevazi kazançlara karşılık bir çok yeni masrafları (eski maaşların ödenmesi, eski binaların tamiri ve saire gibi) yüklendiği gibi, şimdi ilk öğretimi bütün memlekete yaymak, masrafları gittikçe artan ve genişleyen orta, meslek ve yüksek öğretimi yürütmek işleriyle karşılaşıyordu. Bütün bunların arkasında saklı bir gerçek vardı; memlekette Nafia, Orman Ziraat, Sıhhat ve Ticaret alanlarında gerekli gelişmeler hızlandıkça (bunların hepsi eğitimi yakından ilgilendiriyordu) bu işlere bakan bakanlıkların bütçeleri de Millî Eğitim Bakanlığının bütçesine ciddî rakıp olmak zorunda bulunuyordu. Memleketin ekonomik ve sosyal gelişmesinin aracı eğitimdir, görüşü kabul edilmeyince Millî Eğitim Bakanlığına yapılacak büyük para yatırımının, kısa zaman içinde ekonomik olmayan alanlara artık büyük yatırımlar yapılmasına hacet bırakmayacak hızda sonuçlar vermesi lâzımdır. Eğitim işi kendiliğinden millî geliri arttırmadığı, yani eğitime yatırılan sermaye diğer gelişme projelerine yatırılmak için doğrudan doğruya geri gelmeyeceği cihetle, Millî Eğitim bütçelerinin yalnız izafî hacminin değil, fakat bütün yekûnunun bile, başka alanlarda ilerlemeler kaydedildikçe, düşmesi ve muavazenelenmesi gerekir. Hayatın bu gibi basit ekonomik olayları, pedagokların nazariyelerine ve idealistlerin hayallerine uymadığı için sorumlu bir hükûmet şu yollardan birini seçmeye mecbur kalacaktı: (1) Başka servet kaynaklarını vergiye bağlamak, (2) Eğitim seferberliğini bırakıp ekonomi seferberliğine dönmek. (3) Başka memleketlerin malî kaynaklarına başvurmak, yani yabancı memleketlerden yatırımlar sağlamak veya yabancı memleketlerden borç almak, (4) eğitimin doğrudan doğruya ekonomik amaçlara yaramasını sağlayacak ve kendisi ekonomik bir şekilde işleyecek görülmemiş, duyulmamış bir usul bulmak.

Genç Ankara hükûmeti, bu yolların ilk üçünü Cumhuriyet'in ilk on yılında sıra ile denedi. Yabancı memleketlerden borç almanın nerelere vardığı henüz daha hatıralarda taze olduğu için, bu sonuçları önleyecek şartlarla memlekete yabancı yardım ve sermaye gelmeyince memleketin kendi iç kaynaklarına dönmek ve projelerini ona göre ayarlamak yönüne dönüldü. Bilhassa bugünün perspektifi bakımından bakılırsa, o zaman liberal iktisatçılarının yabancı sermaye sağlama işindeki hayal kırıklıkları Türkiye için bir nimet oldu. Bir toplumun kendi temel müesseseleri, varlıkları ve sağlıkları için başka bir toplumun kaynaklarına, keyfine, ve çıkarlarına muhtaç olduğu müddetçe kendini bağımsız sayamıyacağı gerçeğini Kemalizm pek önceden kavradı.

Bu ilk deneyle hükümet yukarıda saydığımız yollardan birincisini de denemeye girişti. Bu alanda karşılaşılan başarısızlık, hem İmparatorluk devrinden kalma ampirik devletçilik usullerinin ıslâhına hem de eğitimde terakkiye doğru yeni bir anlayışa yol açtı. Görüldü ki Batı'da endüstri ve gelişme işletmelerine yapılan hususî yatırımların gerisinde bulunan ve gerek mevcut sermaye sahiplerine ve gerek yarının yeni işletme kollarını yaratacak olan teknik ve ziraat öğrencilerine şu veya bu şekilde öğretilmekte olan bir eğitim faktörü vardır.

Devlet gelir kaynaklarının yetmeyeceğini gösteren ilk alâmetler karşısında bir takım amatör iktisatçılar, eğitim yerine çabuk sonuçlar verecek ve her şeyi halledecek ekonomik tedbirlere başvurulmasını ileri sürmeye başladılar. Bazılarına göre bütün yükü traktörleri çoğaltmaya vermeli idi. Köylünün eline traktörü verdiniz mi Türk ekonomisi hemen bir devrim yapacaktı. Bazılarına göre ise, fakrikalar açılmalı idi. Arada bir de her derde deva olacak eğitim reçeteleri ileri sürenler oldu. Bununla beraber, ilk deneyler gösterdi ki ne fabrikalar ne de madenler sırf mühendislerle ve gelip geçici köylü ameleliği ile işleyebilirdi.

İlk güçlüklerin ortaya çıkışından önce (ki aşağıda görüleceği gibi önce kendini 1927 de gösterdi) eğitimciler yollarında azimli davrandılar. Modern pedagokluğun yarı-tanrısı Pestalozzi göstermiştir ki ekonomik anlamda verimli iş ile eğitim birbirleriyle uyuşmayan iki ayrı işti. Hiç bir modern memleket eğitim işlerini bu manada verimli olan bir iş haline koymamıştı. Bu alanda yapılabilecek azamî şey, teknik okullarda öğrencilerin yaptıkları şeyleri halka satmak, böylece onlara bir eğitim dersi vermek, halkı okullara karşı ilgilendirmek, ve bu okulların aşırı masraflarının bir kısmını karşılamaktı.

Eğitim maliyesini çözümleme yolunda ileri sürülen çeşitli formüllerin birbiri arkasına gelişi gösterdi ki, Millî Eğitim Bakanlığı, Türk eğitiminin yapısına sağlam ve güvenilir bir temel bulmakta başarısızlığa uğramakla kalmamış, yıllık masraflarını karşılayacak malî kaynaklar dahi sağlayamamış bulunuyordu. Daha dünya ziraat piyasalarının yıkılışından önce Türk eğitim gelişmesi çok kötü gerileme alâmetleri göstermeye başlamıştı. Daha önce hiç farkına varılamamış olan çatlaklar gözükmeye veya genişlemeye başladı. Öğretmen artık önemli ve değer verilen bir şahıs olmaktan çıkmağa başlıyor. Lâik öğretim bir çoklarını cezbedememeye başlıyor. Öğretim istatistikleri bunları açıkça aksettiriyor. Bütün öğretim basamaklarındaki öğrenci sayısında görülen artışla nisbetli olmamakla beraber, 1926-27 ye kadar bütün basamaklardaki öğretmen sayısında oldukça büyük bir artış vardı. Ondan sonra ise, yeni memurluklar açılışı, bazı hususî şirketlerin kurulması, Millî Eğitim Bakanlığının destekleyememesi yüzünden, eğitim kadrolarında bir daralma temayülü başladı. Meselâ, 1934 - 35 de, 1925-26 dan sonraki yıllara baka, daha az ilk öğretim öğretmeni görülüyor ve sayıları daha da son haddine inmiş değildir. Daha kötüsü, öğretmen okullarına ve diğer öğretmen yetiştiren bölümlere baş vuran öğrenci sayısında düşme var. Ancak, devrimcilik ve gönüllü öğreticilik faaliyetleri (meselâ harf devrimi dolayısiyle açılan Millet Mektepleri ve sonra Halkevleri faaliyetleri gibi) bu gerilemeyi katastrofik bir hale gelmekten kurtarıyordu. Öğretmenler artık, fakir fakat kabiliyetli öğrencilerini öğretim mesleğine teşvik edemiyorlar; bizzat kendileri "medeniyet öncülüğü" mesleğinde istikbal olmadığı sonucuna varıyorlardı.

1920 sonlarından 1930 başlarına kadarki yayınlar, eğitimin malî meselelerini çözümleme yolunda daha realist teşebbüslerle doludur. Meselâ model olarak, devler yerine İskandinavya memleketleri gibi ufak Batı memleketleri alınıyor. Eğitimciler kooperatiflere karşı, Danimarka halkokullarına karşı ilgi gösteriyorlar. Bir takım yazarlar ilk öğretimin çocuklardan ziyade, köylü yetişkinlere verilmesi fikrini ileri sürüyorlar. Bu, Ziraat Bakanlığı ile işbirliği fikrini doğuruyor ve böylece iki Bakanlık arasında selâhiyet sınırları ihtilâfının tohumlarını atıyor.

Bazı öğretmenler kendi gayretleriyle meslek alanındaki ilerlemeleri sayesinde Türkiye'nin problemlerine benzer problemleri olan başka memleketler keşfediyorlar. Meselâ, H. R. Öymen Tuskege Enstitüsünü, Köy Yüksek Okullarını, üniversite öğrencilerinin köylere gitmesi fikirlerini tutturuyor. Nusret Köymen, Meksika Kültür misyon-

ları (Mexicau Cultural Missions) hakkında kulaktan dolma olduğu belli bilgilere dayanarak "Köy Rehberleri Mektebi" projesini ileri sürüyor. Reşit Galip'in Bakanlığı zamanında A.B.D. ne gönderilenlerin bazıları Genç Çiftçi (Young Farmer) ve "4 H Club" fikirlerinin şampiyonları olarak dönüyorlar.

Bütün bunlarda iki fikrin sentezini yapma gayretleri var: eğitim ekonomik gelişmeye yol açacak, ekonomik gelişme ulusal gelişmeden doğacak. Bu çeşit yayınların tahlili gösteriyor ki bu yazıların yazarları, tıpkı yabancı uzmanlar gibi ileri sürdükleri tavsiyeler veya projeler için, gerekli olan ön -şartların ve desteklemenin mevcut olduğuna ve model olarak alınan memlekette olduğu gibi, harekete hazır bir halde bulunduğuna inanıyorlardı. Bunlar, Türkiye ile Batı arasında bir fark olduğunu anlama yolunda daha ileridedirler, fakat Türkiye ile Batı'nın ona çok benzeyen parçaları veya adacıkları arasında iki çeşit fark bulunduğunu hep gözden kaçırmışlardır. Meselâ, Öymen eğitimde produktif ve ekonomik değerli işe karşı eğitimciler arasındaki düşmanlığı Tuskeegee'nin başarısının tekzip ettiğini pek güzel görüyor. Keza Birleşik Devletler Güneyinde ve bilhassa zenciler arasındaki eğitim problemleriyle Türkiye'nin endüstrileşmemiş bölgelerinin eğitim meseleleri arasında bir benzerlik olduğunu da görüyor. Böyle olmakla beraber, Tuskeegee'nin arkasında onu tutan, endüstri ve finans yatırım kârlarından gelen filantropik hibeler, endüstrileşmiş bir ekonomiye ve endüstrileşme halinde bir ziraata dayanan gelirle meydana getirilmiş araştırma ve amme hizmetleri yapan kurumlar bulunduğunu farkedemiyor. Bu yüzden, Öymen, Türk eğitim düşünüşünün ufuklarını genişletmiş olmak şerefini taşıyan bir eğitimci olmakla beraber, problemi can alacak noktasından kıskıvrak yakalamağa muvaffak olan kimse olamamıştır.

Öteyandan iktisatçılar, ekonomik ve eğitimsel programları birbirine uyuşturma programları araştırmakla meşguldürler. 1932 birinci Ziraat Kongresine sunulan teknik tebliğler çok manalıdır. Ziraat Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında ziraat alanında kurulacak dostça işbirliğine bir temel aramakla meşguldürler. Bu tebliğlerin gösterdiği ruh ve görüş, Almanya'dan gelen Falke'nin direktörlüğü altındaki Yüksek Ziraat Enstitülerinin temsil ettiği görüşle taban tabana zıttı. Albay Falke'nin ilham aldığı fikir, köylüsü ziraat ekonomisi seviyesinde kalan ve ona geleneksel ulusal kültürü olarak sarılıp kalacak olan bir Türkiye'nin Alman büyük endüstrisini tamamlayacak bir varlık olduğu doktrini idi. Bu Ziraat Kongresinde ifade edilen fikirleri yürütmek üzere, Muhlis

Erkmen Ziraat Bakanlığına getirildiği halde, Ziraat Enstitülerinde temsil ettiği görüş, Kongre isteklerine zıd olarak, Ziraat Bakanlığında daha üstün gelmeye başladı. Dr. Reşit Galip'in Eğitim Bakanlığı zamanında iki bakanlık arasında işbirliğine doğru gidildiği halde, onun bakanlıktan ayrılmasından sonra bu işbirliği sona erdi. Bu ileride göreceğimiz gibi, eğitmen projesinin gerçekleşmesinde iki bakanlık arasındaki işbirliğini güçleştirdi, hatta imkânsız kıldı.

Ziraat Kongresi dolayısiyle ileri sürülen iktisadî görüşlerden daha önemli bir düşünüş tarzı Kadro dergisi tarafından ileri sürülen görüştür. Türkiye'nin problemlerinin Batı problemlerinden farklı olduğunu kuvvetle göstererek Türkiye'nin, hem liberal kapitalizmden hem de komünizminden farklı olarak kendi yolunu kendisi bulması gerektiğini ortaya atmakla Kadrocular eğitim meselelerinde Batı'yı taklit etmek mecburiyeti duygusundan kendilerini kurtarmışlardı. Kemâlizm ideolojisini, devletçilik prensibi ile tamamlayan Kadrocular Türk evriminin adım adım plânlı olarak gerçekleştirilmesi işine rasyonel bir temel hazırlamış oldular. Ulusal ekonomik bağımsızlığa kavuşmak için memleketin insan kaynaklarını seferber etmek işinde Kadrocular gerek Halk Partisine, gerek onun dışındaki eğitimcilere **ip uçları vermiş oldular.**

Devletçiliğin siyasî bir prensip olarak kabul edilmesinin birçok sonuçları olacaktı; fakat Millî Eğitim Bakanlığının malî görüşü üzerine hemen bir tesiri olmadı. Bunun gibi, bakanlığın finansal problemlerini çözümlemiş de olmadı. Ancak 1932 de çıkan ve devletçi düşünüşün liberal olmayan taraflarına kısmen bir tepki gibi gözüken bir eser, eğitimin finansal çıkmazına karşı bir çözüm yolunu, dolayısiyle gösteriyordu.

İsmail Hakkı Tonguç'un *İş ve Meslek Terbiyesi* adlı bu eserine Kemâlizm devrinin eğitim tarihinin en önemli bir belgesi olarak ileride döndüğümüz zaman bu çözüm yolunun ne olduğunu göreceğiz.

1920 nin son yıllarında bütün dünya Sovyet Rusya'nın sermaye gelişimi amaçlariyle iş kamplarını ve iş mükellefiyetini uygulamasını dehşet için karşılıyordu. Fakat, dünya ekonomik şartları kötüye doğru gittikçe ve amme hizmetlerini ortodoks finans sistemlerine göre yerine getirme imkânları daraldıkça başka memleketler de sermayeye ihtiyaç göstermeden kullanılacak insan emeği kaynaklarına baş vurma yolları üzerine düşünmeye başladılar. Kendi halkını İngiliz idaresinden kurtarıp bağımsızlığa kavuştur-

ma savaşı içinde Mahatma Gandhi bile iş taburları fikrini düşünmeğe başladı. Fakat mecburî iş mükellefiyetini demokratik bakımdan meşrulaştıramadığı ve kafasında disiplinsizlik ile telkincilik arasında fark görmediği için bu fikri terketti. Bütün diğer yollar kapalı olduğundan Hind köylü hayatını idealleştirme yoluna döndü. Yarattığı cereyan Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarındaki romantik köycülük cereyanına benzer bir sonuca vardı. Birleşik Devletlerde Roosevelt idaresi de bu insan emeğini kullanma fikrine baş vurdu. Bununla beraber, bu rejim, ilk plândaki ekonomik problemle eğitim sistemini Amerika sistemindeki çelişiklikleri kaldıracak ve ekonomik buhranın tekrarlanmasını önleyecek şekilde eğitim sistemini yeniden kurma problemlerini birbirinden ayırdı. Sadece, "Civilian Conservation Corps" diye ve C.C.C. harfleriyle meşhur olan teşkilâtı kurmaktan öteye gitmedi. Bir bakıma C.C.C. bir eğitim müessesesi ve bir millî kalkınma müessesesi idi. Bu teşkilât, Amerika gibi zengin bir memleketin bile başka yollarla başaramadığı ağaçlama ve su aşındırmasına (erosion) karşı toprak muhafazası gibi işlerde büyük başarılar sağladı. Yaptığı işler daha sonraki Amerikan ekonomisinin gelişmesine hizmet ettiği gibi birçok hayatî problemlere karşı halkın uyanmasına tesir etti. CCC teşkilâtına alınan delikanlılar, ahlâki değerlerini ve dayanışma terbiyelerini İkinci Dünya Savaşında isbat ettiler. CCC sayesinde bir çoğu toplumsal şartları ve eğitim imkânsızlıkları yüzünden antisosyal unsurlar olmaktan veya âdi amele olmaktan kurtuldular ve topluma saygı gösteren, azçok kalifiye işçiler olarak hayata döndüler. Fakat bütün bunlara rağmen, CCC tam anlamı ile ne ulusal, ne demokratik, ne de eğitimsel bir müessese oldu. Hükümetin bir ekonomik dairesinin idaresi altında idi. Amerikan gençliğine bütün olarak yeni meslek fırsatları açmıyordu ve nihayet bütün Amerikan gençliğine nazariyede açık olan bütün fırsatlardan mahrum kalmış olanlara bir Cumhurbaşkanlığı fırsatı vermek şöyle dursun, onlara ne bir doktor olma, ne de bir mühendis olma fırsatı sağlıyordu.

Türkiye'ye gelince, devletçilik ve plânlama fikri ulusal ekonominin kalkınması için biricik çare olarak kabul edildiği ve hatta, devletin bir prensibi yapıldığı halde, bunun eğitim kalkınması alanında uygulanması ve ekonomik kalkınma plânı ile ahenkleştirilmesi işi başarılamadı. Bunun sebeplerinden biri ilk deney safhasında aşağıda göreceğimiz hataların işlenmesi oldu. Bunda Türk aydınının köyü tanıma tarzının rolü olmuştur. Bunu, köy öğretmenleri yetiştirme konusunda yapılanları gözden geçirmekle daha iyi anlarız.

2. KÖY ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ

Osmanlı aydınlanma devrinden Kemalizme geçişin en acı ve tartışmalı cephesi, Türk aydınlarının "Köy" meselesi ile karşılaşmaları olmuştur. Hilâfetin kaldırılması ve "Tevhiti Tedrisat" (Öğretimin Birleştirilmesi) kanunu ile bu ezeli problemi sonuçlandıracak şekilde ele almak için engeller kalkmış bulunuyordu. Fakat ne Osmanlı eğitim sistemi, ne de Meşrutiyet devrinin belli başlı ideolojileri ne problemi sonuçlandıracak şekilde ele almak, ne de problemi realistçe görmek işinde aydınları gereği gibi hazırlamamıştı.

Köy eğitimi yolunda ilk deney hususi olarak ve Millî Eğitim Bakanlığının bu işi ele alışından önce başladı. Şevket Süreyya Aydemir'in son zamanlarda çıkan otobiyografik eserinde gösterdiği gibi, işgal devrinin karanlık günlerinde birçok gençler Türk halkını aydınlatma amaciyle yola çıkmışlardı. İhtimalki bu devrede "aydın" ilk defa olarak asıl Türk köylüsü ile, yani Anadolu'nun kuru tarım yapan köylüsü ile karşılaşmış oldu. O zamana kadar köyün içine kadar yegâne sokulabilecek sadece medreseli idi. Kendilerini "köy çocukları" sayan veya öyle sayılan kimseler ise gerçekte bu köylerin çocukları değil, toplumsal değişmelere uğramış yerlerin çocukları idi ve zaten bundan dolayı "aydın" sayılıyorlardı.

Şimdi Türk köylüsü ile yüz yüze geliş genç, hazırlıksız "uygarlık misyoneri"ni çeşitli yollara dönmeye zorladı. Kendi başarısızlıklarını izah için bazıları köylünün pis, cahil, hissiz ve kabiliyetsiz bir mahlûk olduğu sonucuna vardı. Eğitim yolu ile köylünün kalkınamıyacağı sanısına varanlar arasında bazıları biricik çarenin endüstrileşmede olduğunu ileri sürdü. Bazıları kendi içlerine dönmek, kabahati kendinde bulmak yoluna saptı. Bir kısmı ruhî buhranlara veya alkolizme düştü. Bazıları ise (meselâ Doktor Reşit Galip bunun iyi bir örneği) denemelerinden daha olgunlaşmış olarak, fakat halâ bir çözümleme yolu arama halinde döndü. Bir kısmı da (meselâ Aydemir'in kendisinde gördüğümüz gibi) sadece çözümlemeyi değil, fakat problemin sebeplerini ve realitedeki temellerini keşfetme gibi daha tökezli bir yola döndüler.

Bu ilk "Köycü" lerin hemen hiçbirisi vefalarına sadık kalamadı. Eğitmen projesini ilk zamanlar yürüten idealistler, köy dünyası içinde bulunan ve o hayatın denemelerinden kendilerine mahsus bir idealizm kazanan kimseler olmuştur. Bunların birçoğu öteki aydınlar gibi önemli bir tahsili olmıyan kimseler ve kadınlar olmuştur.

Anayasanın demokratik prensipleri köy ile eğitimini Millî Eğitim Bakanlığının baş ödevi yapıyor idiyse de, Bakanlığın 1927 e

kadar bu işi ele almada gösterdiği çabalar gelişi güzel olmaktan öteye gidemedi. Hızlı ve tesirli bir kitle eğitimi yolu bulunamadı. Türk halkını yüzde yüz okur yazar yapma anlamında yanlış bir ilköğretim, Lâtin harflerinin kabulü ile hayat alanından çıktı, fakat hatırlamak gerektir ki bunda yolu açan, hızla bir sonuca varacak bir eğitim reformunu başlatan Millî Eğitim Bakanlığı değil, Atatürk'ün kendisi olmuştur. O tek başına okur yazarlık eğitiminin yayılması yollarına şahsı ile örnek verdi.

Harf reformunu gerçekleştirmede millet mektepleri çok faydalı olmuşlarsa da bunlar, köy eğitimi aracı haline gelmedi ve milli eğitim sistemi içinde bir müessese olmadı. Bunlar, Millî Eğitim Bakanlığının kendi eseri ve imkânlarının bir ifadesi olmaktan ziyade bir devrim heyecanının eseri idi. Millet Mekteplerinin hemen doğuşu ve kısa zaman içinde kalkışını, gönüllü öğretmenlik isteklerinin doğuşu ve kayboluşu takip etti. Lâtin harflerinin zaten okuma yazması olanlar veya bu hale gelmek üzere olanlar arasında yayılması ile hareket durdu. Başlangıçta küçük bir bütçe ile başlıyan hareket gittikçe daha çok para istemeye ve nihayet masraflarına değmez bir hale gelmeye başladı.

Millî Eğitim Bakanlığının kendisinin köy eğitimi işini esas bir şekilde ele alma yolundaki ilk teşebbüsleri, ilhamını ne halkçılıktan, ne de köycülükten aldı. Bunlar, yeni eğitimin orta ve yüksek öğretim alanlarındaki başarısızlıklarının verdiği somut sonuçlardan ilham almışlardır. Özel teşebbüsler, amme teşebbüsleri pratik iş hayatı için yetişmiş adamlar ve işçiler ararken, hükümet kendini memurluk peşinde koşan ve iş bulma imkânları olmayan kimselerin hücumuna uğramış buluyordu. Orta öğretim, üniversitelerin ve hükümetin alabileceğinden fazla mezun yetiştiriyordu. Bunlar ne ekonomik teşebbüsleri görecek "menegerial" dediğimiz elemanlar, ne de teknik elemanlar olarak yetiştirilmiyorlardı; bunlar sadece daha az ehliyetli ve tahsilli memurların yerini alabilecek kimselerdi. Fakat hükümet bunun önüne geçemiyordu. Teknik okulların mezunları da çok geçmeden hükümet kapısını çalmaya başladılar. Her iki kategoride, millete ve millet ekonomisine hizmet ederek borçlarını ödeyecek ümidi ile hükümet tarafından okutulanlar vardı. Paradokslu bir mantık ile hükümet, aslında verimsiz olan bu usulde bunların eğitimine yatırılan parayı, hayatları boyunca millet bütçesinden yaşayacak olan kimselerin sayısını artırmak suretiyle çıkaracağını umuyordu.

Memurluk istekleri ile öğretmen ihtiyacı arasında sıkışan Millî Eğitim Bakanlığı köy meselesinin çözümlenmesi için, ne yazık ki

27 Mayıs devriminden sonra da tutulmuş olan bir yoldan esas itibariyle pek farklı olmıyan bir usul buldu. 14 Mayıs 1928 tarihli ve 1237 sayılı kanunla hükümet tarafından okutulan ve kendilerine iş bulunamayan okul mezunlarının kısa devreli öğretmenliklere verilmesini ve hükümete olan borçlarını köy öğretmeni olarak çalışarak ödemelerini emrediyordu. Bu çarenin temelinde başlıca üç hata vardı ve Millî Eğitim Bakanlığı daha 1920 yıllarında bu hataları o kadar çabuk gördü ki bu kanun hiçbir zaman uygulanamadı.

Bu kanunun hatalarından biri, rasyonel bir şekilde çalışan iş âmirlerinin nezareti altında teknik ve profesyonel işlerde çalıştırılmaya elverişli olmayan kimselerin, gözün görmeyeceği, kulağın duymıyacağı yerlere sürülmeleri ile verimli teşebbüslü modern kimseler olacağını zımnen kabul etmesi idi. Kanunun dayandığı diğer bir hatalı görüş, şehirlerde öğretmenlik gittikçe meslek tahsili isteyen bir iş olduğu halde okuyup yazan ve okul imtihanlarını geçen her kişinin köy öğretmeni olabileceğini kabul etmekti. Yani tek odalı, her türlü eğitim araçlarından ve elverişli bir eğitim çevresinden mahrum köy öğretmeninin işi, şehirde modern araçlarla cihazlanmış bir öğretmenin işinden daha kolay sayılıyordu. Üçüncü hata, kanun zoru ile bu köy "aydınlatıcıları"nın işlerinde sebatlı, mesleğe bağlı, yaratıcı kimseler haline getirilebileceğine inanması idi.

Bu faraziyelerin üçü de, gerek Millî Eğitim Bakanlığının tecrübelerine, gerek pedagoji bilimine aykırı idi. Köy eğitimi meselesi bu kadar basit usullerle çözümlenebilecek bir iş olsaydı, Mahmut II den beri gelen bütün reformcuları işi çözümliyemedikleri için birer budala saymak gerekirdi. Gerçekte, nisbeten iyi hazırlıklı Muallim Mektebi mezunu idealistler ve doktor köycüler bile işin ve yaşama şartlarının zorlukları altında ezilmişlerdi. Köy ilköğretiminin toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik amaçlarını gerçekleştirmeyi bir tarafa bırakın, en basit okuma yazmayı öğretme bile, bu isteksiz ve zoraki öğretmenlerin bilmediği bir meslek hazırlığı ve davranışı isterdi.

Kemerrer uzman heyetinin raporunun 1923 - 33 eğitim istatistikleri hakkındaki incelemesi, eğitmen programına kadarki Halk Partisi kongrelerinin raporları ve bilhassa Yakup Kadri'nin Yaban'ı köy meselesi hakkında halâ bugün bile ortadan kalkmamış olan bu entellektualist görüşün ne değeri olabileceğini göstermeye yeter. Demokrat parti rejiminin köy eğitmenleri yerine orta okul mezunu öğretmen namzetleri koyma siyaseti ve bugünkü yedeksubayları

köy öğretmeni yapma fikrinin daha 1928 de doğduğu zaman kusurları anlaşılarak terkedilmiş olan görüşe esas itibariyle bir üstünlükleri yoktur.

Yeni eğitim düşünüşünün felsefesi, köy öğretmen okulları fikrine karşı bir ilgi uyanmasına yol açtı. Muallim Mekteplerinin kifayetsizlikleri hakkındaki fikirler (Meşrutiyet devri maarif komisyonlarının raporlarında açıkça ifade edildiği gibi) köy öğretmenleri için şehir dışı pratik yetiştirme merkezleri açılması fikrini doğurmuştu. Bu fikri ilk ifade edenlerden biri Yunus Nadi oldu. Köy öğretmen meseleleriyle doğrudan doğruya temas eden Ethem Nejat ayrı bir köy eğitim gelişmesi projesi tasarlamıştı. Cumhuriyetin kuruluşundan önceye ait olan bu proje özü bakımından şimdiye kadar köy öğretmen okulu taraftarlarının hiçbiri tarafından aşılamamıştır. Pedegojik mülâhazalarla Dewey de köy öğretmeni olmak isteyen öğrenciler için, ayrı öğretmen okulları tavsiye etmişti.

Fakat bu ilk fikirlerin hiçbiri köy öğretmen okullarına öğrenci derleme meselesi ile doğrudan doğruya meşgul olmamıştı. Bu yoldaki ilk fikirler, ilk köycülük teşebbüsleri ile ve köy eğitim programını genişletme dâvasının pratik sonuçları dolayisiyle ortaya çıktı. 1927 den önceki yıllarda realizm ve realiteden kaçınma karışığı bir görüş, köy öğretmeni olarak yetişecek olan kimselelerin köy menşeli olması fikrine revaç verdi. Diğer taraftan görülüyordu ki, ne aydınların, ne de öğretmenleri okutanların köy toplumu, köy müesseseleri veya ziraat ekonomisi ve teknolojisi hakkında temelli fikirleri yoktu. Köy şartlarını yakından bilen öğrencilerin başarılı köy öğretmeni olacaklarına inanılıyordu. Köy öğretmenlerinin köy misyoneri olamamalarından herkes şikâyet etmekle beraber, herkes onlara hak veriyordu. "Köy meselesi" yazarlarının hemen hiçbiri tipik bir Türk köyünde bir gece geçirmeyi bile göze alacak zatlar değillerdi. Bu aydınlar köye gitmeyi azmettikleri zaman da, meselâ Ankara Halkevinin 1933 yılında hazırladığı Köycülük seferinde olduğu gibi, köye ecnebi turistleri gibi, yahut Afrika'nın karanlık köşelerini keşfe çıkan seyyahlar gibi gidiyorlardı. 1933 den önce hemen hiçbir aydın, yalnız Muallim Mektebi mezunlarının değil, tarihçilerin, coğrafyacıların, doktorların ve hatta İlköğretim Müfettişlerinin köy şartlarını doğrudan doğruya incelemelerini, çalışmalarını bir Türk köyü içinde yapmalarını göze alacak safhaya gelmemişti. İşte aydınların kendi imkânsızlıklarını görüşlerinin köy öğretmenlerinin köy çevresinde yetişmiş öğrencilerden olması fikrinin doğuşuna sebep olduğuna şüphe yoktur. Yayın alanında şehir medeniyetinin dejenere edici olduğu, köy çocuklarının kendi çevre-

lerinden koparılmamasını gerektirdiği, köy çocuklarını şehirlilerin eğitimine verip köyün hayat ve çalışma şartlarına karşı hoşnutsuzluk duyguları yaratmamak gerektiği yolunda bir alay fikre rastlanır. Bu ve buna benzer fikirlere az çok pedegojik ve nasyonalist bir renk de veriliyordu.

Necati beyin bakanlığı zamanında yapılan köy öğretmen okulu deneyi, yukarıda gösterilen iki temayüle kıyasla ne onlar kadar realist ne de onlar kadar müraice idi. Bakanın şu sözleri, bu deneyin köy meselesi hakkında liberal entellektüellist görüşe dayandırıldığını gösterir: "Buraya giden köy muallimi dünyanın en şayanı takdir olan bir uzvudur.. Mektepten çıkan ve doğrudan doğruya köye giden bu efendiler köyde uğraşmış gençler değillerdir... Genç bir muallimin köydeki hayatı hususiyesine kadar göz dikmek biraz insafsızlık olur. Genç bir adamın hayatı hususiyesi köy hayatına uymaz. İnsafla kabul etmek lâzımgelir ki buradaki hayatımızla başka yerdeki hayatımız yekdiğerine uymaz. Onun için köy muallliminin hayatı hususiyesini tenkit etmek hiç bir vakit doğru olamaz. Köy muallimi oraya gittiği zaman arkasına bir elbise giyerek gider, her halde köylü gibi giyinsin ve köylü gibi yatsın denemez, hakikati böyle görmek lâzımdır. Esasen muallim köylüye değil, köylü muallime temessül edecektir. Terekki de bu suretle husul bulur. Aksi haksız bir düşüncedir" (6)

Âdeta **Yaban** sayfalarından birini okuyorsunuz! bütün liberalliğine ve iyi düşünürlüğüne rağmen, Necati Bey öğretmeni, köy realiteleri ve Türk köylüsünün çerçevesi içinde göremiyordu. Şu şehir elbiseli efendinin şu toz, çamur ve yokluklar içinde beceriksiz, hatta gülünç bir fiğüran olduğunu bu Millî Eğitim Bakanı anlıyamıyordu. Aydınlar gibi o da Türk köylüsünün geriliğinin bilgi yokluğundan veya medeniyet modeli yokluğundan ileri geldiği ve Türkiye için ölçüleri koyan ve kontrol edenin tahsil görmüş azınlık olduğu sanısında idi.

Köy öğretmen okulu deneyine ait hatıralardan görülüyor ki, Denizli ve Zencidere'de yapılmış olan samimî ve nisbeten başarılı teşebbüs, vaktiyle Satığ beyin getirmiş olduğu pedagoji standartlarına göre uygulanıyordu. Zihnî, ahlâkî ve fizikî eğitim adeta tecrübe tüpleri gibi kesin nisbetlerle veriliyordu. Öğrenciler, formasyonlarının gerektirdiği ölçüde, dış dünya ile ne fazla, ne de az derece temas ettiriliyordu. Sert ve fakat aydın bir disiplin görüşü altında bütün testleri geçirdikten sonra artık mükemmel bir köy ilkokulu

(6) **Milli Eğitim İle İlgili Söylev ve Demeçler**, cilt I (Ankara, 1946) S. 421

öğretmeni olduğuna hükmedilen öğrenci giydiriliyor, gerekli emirler ve nasihatlar veriliyor ve Türk köylüsünü aydınlatmaya gönderiliyordu.

Fakat kusurlarına rağmen (bunlar Büyük Millet Meclisinde derhal gösterilmişti) bu öncü projeler kendi nevileri içinde üstün örneklerdi. Zaman farkını hesaba katmak şartiyle, Hindistan'da, Pakistan'da, Arap memleketlerinde ve Endonezya'da ilk bağımsızlık yıllarında tatbik edilen bu nümune projelerden (Amerikada'ki tabiri ile Pilot Projects Amerikan uzmanlarının tesiri ile bu terim bu memleketlerde moda olmuştur, çok daha modern ve çok daha köy realitesine yakındı. Türkiyede ise, ileride tartışacağımız ve Köy Enstitüsü fikrine karşı bir fikir olarak yürütülen Kızılçullu köy öğretmen deneyi bu deneyleri geride bırakmıştır, diyebiliriz. Hele 1946 - 60 yıllarının "İslâh edilmiş" Köy Enstitülerinin ve İlköğretmen okullarının, deneyici usulleri bakımından, çok daha üstünde idiler. Denebilir ki Türkiyede orijinal pedegoji deneyiciliği bu iki müessese ile başlar. Henüz daha genç bir öğretmen olan Rauf İnan, daha sonraları direktörü olduğu Çifteler Köy Enstitüsüne ve mezunlarına o çok yüksek seviyeli ayırıcı çeşniyi veren rasyonel deneyicilik zevkini Zencidere'de almıştı. Keza, Zencidere deneyi ile Hakkı Rodop'un Köy **Okullarında Öğretim Tekniği** (7) adlı eseri arasında hemen hemen dolayısız bir gelişme çizgisi bulmak mümkündür. (Eğitim deneylerinde pratik bir el kitabı olarak Türk meslek yayınında bu eseri daha hiçbir eser aşamamıştır. Kate -. Wofford'ın eserinin (8) çok üstünde bir değeri olan bu eser ayarında Türkiye şartlarına benzer şartlar için İngilizcede de bir eser yoktur.)

Türkiye'nin bu ilk Köy Öğretmen okulu deneyinin sâdece büyük bir meslekî değeri vardı. Böyle bir meslekî başarıyı 1927 eğitim politikasının temeli olarak almak mümkünse, Necati'nin ölümünden sonra onun politikasını yürütmemiş olanlara karşı teessüf edilebilir. Fakat 1929 da siyasî otoriteyi elinde bulunduranların pedegojinin inceliklerini bilmediklerini iddia etmek mümkün olabilir, ama Atatürk ile İnönü'nün eğitim işlerinde karşı ilgisiz davrandıklarını ve ilkokul çocukları kadar aritmetik bilmediklerini kimse iddia edemez. Çünkü Köy Öğretmen okullarının Türk eğitim gelişmesini başaracak manivelâ olmadığını görmek için bu kadarcık aritmetik bilmek yeterdi. Bunun içindir ki bu projenin, eğitimin genişlemesi işleri uğruna kendi ağırlığının altında kalıp ölmeye terkedilmesi kaçınılamaz birşeydi.

(7) İkinci basılış, Bursa 1951.

(8) **Köy Okullarında Öğretim** (Ankara, 1951).

Yine aynı zamanda kurulan şehir Öğretmen okullarının ve aynı mahiyetteki batı deney okullarının yanında bunlar ucuz müesseseler sayılabilirse de Köy Öğretmen okulları yapı, bakım ve mahsullerinin kalitesi, güvenilebilirliği ve sayısı bakımından masraflı, müesseselerdi. Yapılışları, öğretim ve deney müesseseleri olarak muhtaç oldukları malzeme ve eleman bakımından bakılırsa Denizli ve Zencidere ancak ağır ağır çoğaltılabilir, fakat hiçbir zaman çok sayıda meydana getirilemezdi. Batı teşkilâtı modellerine göre kurulduklarından en nikbin bir hüküm ile ancak 150 öğrenci barındırabilirlerdi. Üç yıllık bir tahsil verildiğine göre, her yıl her bir okuldan elliden az köy öğretmeni çıkacaktı. Sınıfta kalmayı vesaireyi hesaba katarsak yirmi mezun belki en realistçe tahmindir. Güdülen amaç her köye bir öğretmen yetiştirmek olduğu ve 35.000 köye bir öğretmen yetiştirileceği göz önünde tutulursa bu iki köy öğretmen okulu ile Türk köylerine öğretmen yetiştirebilmek için dört yüz yıl lâzım gelecekti! Tabii bu, hiçbir öğretmen ölmemek veya tekaüt olmamak şartiyle! (Bundan da daha gülünç bir teklif 1951 de Hindistan'da "Temel Öğretim" meselelerini tartışmak maksadiyle kurulan bir komisyon tarafından yapılmıştır. Hindistan nüfusunun ilköğretim ihtiyaçlarını karşılamak için bu komisyon Türkiyede olduğundan çok daha lüks bir teklifte bulundu: her yıl her öğretmen okulu sâdece sekiz mezun verecekti. Bu projeye göre Öğretmen okullarında her öğrenciye 1.5 öğretmen isabet ediyordu!).

Böyle bir Köy Öğretmen okulu politikası gütmek, sâdece aritmetik bilmemeye hamledilemez. Bu ne halkçılık ve devrimcilikle, ne de anayasanın Millî Eğitim Bakanlığına yüklediği görevlerle telif edilemez. Böyle bir meselede sorumluluğunu bilen hiçbir hükümet profesyonel pedegokların aklı ile hareket edemezdi. Bundan daha realist olmayan başka tekliflere uyma bahanesiyle de olsa, hükümet eğitim meselesinin manivelâsını yakalamak uğrunda başka yollara baş vurmaya mecbur olacaktı.

Bu arama yolunda üç yıl kadar bir zaman geçirildikten sonra gerek siyaset, gerek eğitim adamları Reşit Galip'in Bakanlığı zamanında köy meselesine tekrar geldiler. Necati'nin bakanlığı gibi Reşit Galip'in bakanlığı da, sona erişini sarmış olan şartlar yüzünden, hayli romantikleştirilmiştir. Bu bakanlığın ve sonuçlandırdığı safhanın daha iyi bir perspektif içinde anlaşılabilmesi için arada 1931 - 32 yıllarının önemli bazı ideolojik gelişmelerine bir göz atmak lâzımdır. Gerçekte, Reşit Galip devri bu perspektif içinde tartışıldığı takdirde yalnız 1923 - 35 yıllarını değil, 1950 - 1660 yıllarını da ölçmemize yarayacaktır.

BÖLÜM IV

DEVRİM VE KÖY PROBLEMİ

1. Ulusal Değerler Tartışması

Türk evriminin tamamlanması, biri yıkma diğeri yapma, biri bozma diğeri kurmadan ibaret olan iki yoldan oluyordu. İlk zamanların hukuk, devlet, toplum ve eğitim alanlarındaki reformları geleneksel köy toplumunda bir değişiklik yapmadı ise de Türk toplumunda şehirde olduğu gibi köyde de modernleştirmeye doğru toplumsal değişme yapılmasının engellerini ortadan kaldırmıştı. Osmanlı - İslâm medeniyetinin yıkıntılarını temizleme işinin zirvesine 1928 de harf devrimi ile varılmıştı. Bu itibarla, Türk evriminin amaçlarının, Türk toplumunun değerlerinin neler olacağı meselelerinin yeniden bu sıralarda fikir alanında canlanması tabii idi.

Kemalist rejimin lâikleştirme reformları, dinî ferdin vicdanına ait bir iş yapmakta âdeta inanılamıyacak ölçüde muvaffak olmuştu. Fakat lâiklik rejimi manevi ve ahlâkî meselelerin çüzümlenmesi işinden kaçınamazdı. Devrimin en hararetli taraftarları bile çok geçmeden, din müessesesinin kontrolünün kalkması ile toplum dışı veya toplum zıddı hareketlerin âdeta salgın halinde yayılmaya başladığına, doğru veya yanlış, inanıyorlardı. Okullarda itaatsızlık ve disiplinsizlik olayları, intiharlar, cinayetler, cinsî hayatta anarşi halleri aydınların ve devlet adamlarının dikkatini toplumun manevî ve ahlâkî değerlerinin istikameti ne olacağı meselesi üzerine çekmeye başladı. Daha önce, kendi aklını serbestçe kullanma hürriyetine kavuşmasiyle ferdin toplum içinde rasyonel bir vatandaş olacağına inanan Atatürk, 1927 den sonra bu manevî değerler problemi ile ilgilenmeye başladı. "Tarih Tezi" ve "Güneş - Dil" teorisi bu ilginin sonuçları olmuşlardır.

1927 - 28 de Türk eğitim makamları ile yabancı okullar arasında çıkan, önemsiz gözüken bir ihtilâf devletin yabancı okullar siyasetinin tartışılmasına ve toplumsal değerler probleminin devrimle olan ilgi-

sinin ortaya çıkmasına yol açtı. Buna sebep olan olayı, Amerika'lı yazar **William Allan, The Turkish Transformation,** (Türk evrimi) adlı ve 1932 tarihli eserinde tarafsız bir şekilde incelediği için burada tekrar etmiyeceğiz. Bizim için önemli olan, o zamanki tartışmaların meydana çıkardığı görüşler ve bu tartışmalarda varılan sonuçlardır. Tartışmalar ulusal eğitim fikrini yeni bir şekilde canlandırıyordu. Bazılarına göre, Türkiyede Türk devletinin yeter sayı ve kalitede okulları olmadığı müddetçe, Türk ailelerinin çocuklarını yabancı okullarına göndermesini beklemek lâzımdı. Ne bu aileler, ne de hükümet, Türk çocuklarının bu okullarda kendi toplumlarının değerlerinden koparılmasına kızmamaları gerekiyordu. Bu arada yabancı okulların, yeni Türkiye'nin olaylarına ve ruhuna ilgisiz, hatta düşman bir durum aldıkları, Millî Eğitim Bakanlığının bu okulları ve kendi kendilerini ıslaha veya kapılarını kapamaya dâvet ettiği belirtiliyordu. Görülüyordu, ki Türk okullarında okutulan tarih, coğrafya, tabiat bilgisi ders kitaplarında bile ulusal bir karekter olmadığı, verilen eğitime Türk ulusal değerleri hâkim olmadığı gibi, bu yabancı okullarda, bütün öğretimde Türk olmayan ulusal değerler ve çıkarlar hâkim olmakta idi. Tartışanlardan birinin o zaman söylediği gibi, yabancı okulda Amerikalı öğretmenin her şeyine, giyinişine, yürüyüşüne, sporuna, çeşitli problemleri tartışma tarzına hayran olan öğrenci o okulda tek hristiyanlaştırma olayı olmasa bile, hristiyanlığı kabul etme derecesine gelecek ölçüde kendini bu hayranlığa kaptırmış oluyordu. Türk öğrencilerinin kendilerinden ne beklendiğini bilmesi için ona verilen eğitimin ulusal prensipleri, ülküleri aksettirmesi lâzımdı.

Böylece, modern Türk ulusal hayatının ne olduğu problemi fikir tartışması alanına yeniden geldi. Fakat önemli olan şey, bu tartışmanın Kemâlizm prensiplerinin ve (bilhassa ulusçuluk prensibinin) anlaşılma ve benimsenme derecesinde Türk aydınları arasında ne kadar ayrılıklar olduğunu meydana çıkarması olmuştur. Meselâ, Fuat Köprülü eski Türkçülük doktrinerliğini ve hatta Kemâlizm karşısında muhafazacılığını açığa vurdu. Onun ustası olan Ziya Gökalp, son yazılarında düşünüşünü Kemâlizm'e uydurabileceğini gösterdiği halde her zaman olduğu gibi, çırak ustasından geride kaldı. Köprülü, ulusçuluğun değerlerinin sâdece tarihsel geleneklerde olduğunu ileri sürmekle Kemâlizm'in devrimcilik ve hatta lâiklik prensipleri ile, dolayisiyle, ihtilâf haline düşmüş oluyordu. Buna, karşılık, Yusuf Akçura gibi, eski Türkçüler ulusçuluğu anlayışlarında önemli değişmeler yapabildiklerini isbat ettiler ve Atatürk'ün Türkçülüğünü ve Turancılık doktrinlerini reddedişini kabul ettiler. Bunlar ulusçuluğun

Irkçılık şekline hiçbir ilgi göstermemekle kalmadılar, fakat eğitim yoluyla gençliğe verilecek humanistçe bir ulus anlayışına doğru adım attılar. Yusuf Akçura 1927 de yazdığı bir makalede 1927 tartışmalarının parlak bir hülâsasını verir. (1) Kendi öğretmenlik tecrübelerinden misâl getirerek, Akçura, Türk öğrencilerine okutulan Batı'lı yazarların tarih ve toplum bilgisi kitaplarının Batı ulusçuluğu fikirleriyle dolu olduğunu; bu eserlerde Türkler lehine birşey bulamadığını, bu eserlerde Türk'ün hep barbar ve uygarlığa elverişsiz olduğu fikrinin tekrarlandığını, bunun bir taraftan kendini aşağı görme duygusu, diğer taraftan Batı düşmanlığı duygusu yarattığını gösteriyor. Bu inceleyişe göre, gençlerin Türk devrimcilerini hoşnut etmiyen hareketleri, rasyonel bir vatandaşlık duygusunu verecek kudrette bir ulusçuluk anlayışının yokluğundan ileri geliyordu.

Ahlâkî değerler problemi ve bunun eğitim bakımından sonuçları üzerinde tartışmalar tamamiyle, kaybolmamakla beraber, 1928 - 1932 arasında gevşemiş gözüküyor. Gerçekte bu yıllar içinde devletin devrimcilik hızında da bir gevşeme var. Devrime karşı muhafazacı hareketleri bastırma yolunda şiddetli tedbirler alınıyorsa da devrimin reddettiği unsurların içeri girmesi için parti ve hükümetin arka tarafında açık kapılar kaldığı anlaşılıyor. Reşat Nuri **Yeşil Gece** romanı ile devrim liderlerini uyanıklığa dâvet etti. Romanı ona değer kazandırdı; fakat **Yeşil Gece**'nin kahramanına çok benzeyen genç bir idealist öğretmen reaksiyoncu unsurların hükümet makanizmasını ele geçirmeye çalıştığını hükümete somut delillerle göstermeye kalkınca, işlerin düzeleceğine dair kendisine ümit verici cevap vermek şöyle dursun, üstüne savcı kovuşturmasını ve bir daha silinmez bir "komünist" damgasını dâvet etmiş oldu. Bununla beraber, Türk devriminin ve ulusal savaşın tamamlanmaktan uzak olduğunu gösteren alâmetler ve 1931 - 33 yıllarının önemli gelişmeleri devrim heyecanını canlandırdı, problemlerin neler olduğunu aydınlattı ve 1908 denberi görülmemiş ölçüde ideolojik savaş kamplarını belirledi.

2. Aydın ve Köylü

Dönüm noktalarından biri **Yaban** romanı oldu. Bir taraftan, **Yaban** Batıcı aydınları biri daha muhafazacı, diğeri az muhafazacı olmak üzere iki bölüğe ayırdı. Diğer taraftan, **Yaban**'ı toplumu ten-

(1) "Birinci Tarih Kongresi" **Ülkü**, sayı 1, cilt 1 (1933) S. 23 - 30.

kit ve yeni bir yöne dönüş zarureti olarak alanlara, Türk köyünü ve ulusal kalkınma işlerini realistçe anlama yolunu açtı. Şovenist eğilimli olanlar ise, Yaban'ın tenkitlerini Türk ulusuna bir hakaret saydılar. Daha sonraları Köy Enstitülerine "ahlâksızlık yuvası" damgasını vuranlarla, Makal vesair Köy Enstitüsünü mezunu yazarların yazılarını Türk köylüsünü küçük düşürücü bulanlarla, Yaban'a hücum edenler arasmda bir bağ vardır. Yine bu ceryanla ilgili olarak, Türk köylüsüne ulusal ülküler aşılamak taraflıları çıktı. Bütün kusurlarına rağmen Yaban köylüde bu ülkülerin bulunmadığını gösteriyordu. Yine bununla ilgili bir düşünce de, köylülerin şehirlilerden nefret ettikleri ve günün birinde ellerine fırsat geçince Köy Enstitülilerinin liderliği altında onlara baş kaldıracakları sanısı idi.

Halbuki Yaban'ın en büyük hizmeti, kendi değerleri ile, öneleyişleri ile iddiaları ile, beceriksizlikleri ve realiteden habersizlikleri ile Türk aydınlarına Türkiye'nin asıl "Yabanlar"ının kendileri olduğunu göstermesidir. Atatürk "Köylü efendimizdir" demişti, fakat bu söz devletçilik ışığı altında görülen Yaban sayfalarının ifade ettiği şiddette anlaşılmamıştı. Türk aydınları kendi aralarındaki uçurumun korkunç olduğunu gördüler. Kendilerinin liberalizm ve uygarlık şovalyeleri değil gerçekteki Türk toplumu içinde yersiz, hatta gülünç bir ek olduklarını sezmeye başladılar. Türk köyleri ve köylüsü hakkında doğru hiçbir fikirleri olmadığını gördüler. Meselâ bunların içinde Türk ziraî ekonomisini pekiyi bilen Süreyya Aydemir, bütün ekonomik hükümlerinin topu topu iki sayfayı doldurabilen malûmata dayandığını açıkça yazdı.

Yaban'ın çıkışından sonraki yıllarda, bilhassa edebiyatçılar ve estetikçiler arasında, köylüyü tanımak, köy meselelerine köylü gözü ile bakmak, edebiyatta köylünün dilini kullanmak cereyanı doğdu. Bazı aydınlar ise aydının köylüye öğreteceği şeylerden çok, aydının köylüden öğreneceği şeyler olduğunu görmeye başladılar. Pek az aydın, ve bunlar arasında bilhassa İsmail Hakkı Tonguç, köy toplumunun özünde Cumhuriyet prensipleriyle ve modern hayatla müşterek taraflar olduğunu, hatta romantiklerin köyü değiştirecekleri sanısına karşı köyün şehir aydınlarını değiştirme kudretinde olduğunu düşünmeye başladılar.

3. Kemâlizm'in Devletçilik ve Ulusçuluk anlayışı

Yaban etrafındaki tartışmalarda belirmeye başlıyan ideolojik farklılaşma, Devletçiliğin bir parti ve Kemâlizm prensibi olarak

kabul edilmesiyle, politik alana çıktı. Halk Partisi ulusal bir parti olarak sâdece politika işleriyle ilgilendiği müddetçe, Kemâlizm prensiplerini, Endenozya'nın Pançasila (Beş prensip) ideolojisinde olduğu gibi, herkesin kendi isteğine göre yorumlaması mümkündü. Kemâlizm'in ilk beş prensibi üzerinde Batıcı ve ulusçu ideolojilerin çeşitleri kendi tefsirlerine göre birleşebilirlerdi. (Endenozya'da dinci, ulusçu ve komünist gruplar "Beş prensip"i kendi görüşlerine göre benimseyebiliyorlar.) Fakat, devletçilik bunlara bir birlik vermek üzere ortaya çıkınca ve parti kendi prensiplerinin eğitim bakımından ne ifade ettiğini göstermeye başlayınca ayrı tefsire göre benimseme imkânları daraldı. Liberal, sosyalist ve nasyonalist eğilimlerini Kemâlizm prensiplerine tâbi kılabilenler partiye bağlı kalabilirler ve siyasi hayata katılabilirlerdi.

Kemâlist prensipleri kabul etmediğini açıkça ilân edenlerin veya kabul etmedikleri belli olanların dışarıda kalması gerekiyordu. Bu itibarla, 1932 den sonra başlıca ideolojik gelişmeler parti ve siyaset alanı dışında ve Kemâlizm'e karşıt oldu. Eğitim, politik görüşleri şekillendiren bir araç olmakla, eğitim müesseselerinin ve Millî Eğitim Bakanlığının Kemâlizm'in amaçlarına karşıt olanların başlıca hücum hedefi olacağı tabii idi. Zamanındaki totaliter tek parti sistemlerine benzemeyen, gerçekten ulusal kalkınma halinde olan bir memleketin modernleşme yolunda yaptığı cesurane bir deney olan Kemâlist tek parti sisteminin bir tek tehlikesi vardı: partinin birlik ve bütünlüğü prensiplerinde ve platformunda birleşmeye değil, ekonomi ve eğitimdeki başarılara bağlı idi. Kemâlizm'in altı prensibini kabul etmeyip onun dışında kalanlardan farklı olarak prensipleri benimsemeyi umursamaksızın içinde kalanlar olabilirdi. Parti içinde farklı ve hattâ zıd ideolojileri benimseyenlerin yanyana bulunuşu Atatürk'ün stratejik dehâsı partiye önderlik ettiği müddetçe veya hiç değilse Türkiye büyük devletler arasındaki çatışmalara sürüklenmedikçe zararsız bir hale getirilebilirdi.

Altı prensibin Kemâlizm'in prensipleri olarak birleştirilmesinin en kritik tarafı kendini ulusçuluk kavramının anlaşılmasında gösterdi. Kemâlizm bir ulusal kurtuluş savaşından doğmuş, fakat doktriner bir ulusçuluk ideolojisi olmamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki olaylar ve yayınlar ulusçuluk tartışmalarından şaşılacak derecede uzaktır. Sâdece tek ve dar görüşlü ulusçuluk fikirlerine karşı bir durum alınmış, fakat bunda ulusçuluğun ne olduğu değil, ne olmadığı üstünde durulmuştur. Meselâ Atatürk son defa olarak 1927 de meşhur nutkunda ulusçuluğun Turançılık olmadığını dolayisiyle Irkçılık olmadığını göstermiştir. Atatürk devrimleri Meşru-

tiyet devrinin Türkçü ulusçuluk fikrinin sınırlarını zaruri olarak zorladı. 1932 den önce Türkocakları hareketinin kurucuları ve önderlerinin çoğu bile, zamanın gerçeklerinden geçmişin romantizmine dönen bu kurumun bir gerçek olan Türk ulusal devletinin çerçevesi içinde yersiz ve hatta mânasız bir hale geldiği sonucuna varmıştı. Anadolu'cuların muhalefetine karşı Cumhurbaşkanı olmaya muvaffak olmakla Atatürk sâdece bir şahsî zafer kazanmış olmuyordu; Türk ulusçuluğunun bu kaypak, mahallî ve muhafazacı çeşidini, siyaset alanında daha bir kuşak boyunca belini doğrultamayacak ölçüde gözden düşürmeye muvaffak oluyordu. Diğer taraftan Kemâlizm'in anladığı ulusçuluk o kadar tatmin edici idi ki din veya dil dolayisiyle azınlık durumunda olan Türk vatandaşları bile kendi istekleri ile Kemâlizmi ve Türk'lüğü benimseyerek geçmişin geleneksel presüjelerine bağlılık yerine lâik devlete bağlılığı tercih ettiler.

Bu bölümün başında zikredilen olaylar, devletçiliğin kabulü ile Kemâlizm'in eğitim sistemi içinde yerleştirilmesi ve böylece onun daha sonraki kuşaklara kadar yaşamasını sağlamak fikri, 1930 un ilk yıllarında Kemâlist ulusçuluğuna müsbet ve yapıcı bir yön verdirilmesini gerektiriyordu. Liberal aydınların bu fikri benimsiyememeleri, buna karşılık Kemâlizm'in eğitim alanındaki muhaliflerinin bu fikri başarılı bir şekilde sabote etmeleri yüzünden Türk Tarih tezinin asıl amaç ve önemi kayboldu. 1930 yıllarında ve hatta 1940 yıllarında okul tarih kitaplarını yazanlar tarih tezinin asıl ciddi olan tarafını ciddiye alıp bunun eğitim bakımından olan önemini kavrayamadılar. Tarih Kongresinden o kadar başarı ile tenkit edilen aşırı ve dar görüşlü ulusçuluk ve üstünlük iddiaları (Batıda olsun Türkiye'de olsun) kitaplarla, haritalarla ve derslerle eğitim alanına olduğu gibi girdi. Tarih tezinin asıl Humanist tarih görüşü yerine, okullarda, Türkçü ve Turancılar'ın şekillendirdiği Ârî veya Pan-Slav doktrinleri kadar iddiacı bir şovenist tarih görüşü sunuldu. 1946 dan sonra Kemâlizm düşmanlığına varacak kadar ilerleyen bu şovenizm, başka sebeplerde olmakla beraber, Türk Tarih Tezinin değerini eğitim alanında anlıyamıyanların hatasının eseridir. Şunu da söylemek lâzımdır ki toy öğrencilerin çok geçmeden bunun tesirinden kurtulmuş olması onların lehine kaydedilecek bir noktadır; meselâ Alman gençliği, öğretmenlerinin Irkçılık telkinlerini yıllarca benimsediği halde Türk öğrencilerinin çoğunluğu bu nevi propogandalara karşı ilgisiz kalmış ve bu fikirler ancak dar bir zümre içinde kalmıştır. 1946 dan önce Tarih tezi aleyhine yapılan tenkitlerin ideolojik olmaktan ziyade, pedegojik bir renge ve hatta Humanist'çe gözüken bir şekle bürünmüş olmasını anlamak

için 1932 den sonra siyasî faaliyetlerin daralmış olduğunu ve tek parti sisteminin yukarıda işaret edilen zayıf tarafını hatırlamak yeter.

Millî Eğitim Bakanlığı devletçilik prensibini de hemen benimseyip harekete geçemedi. Talim ve Terbiye Heyetinde veya Bakanlığın diğer yüksek kademelerinde beş yıllık ensdüstrileşme plânına müvazi ve onunla ahenkleştirilmiş bir Eğitim Kalkınma plânı hazırlıyacak kimse yoktu. Bakanlığın gerek idarecileri ve gerek pedegokları, memlekette sanki bir devletçilik, kalkınma ve plânlama devresi başlamamış gibi, halâ binalar yapılması, öğretmen yetiştirilmesi, okul sınıflarında öğretim usulleri gibi parça parça işlerle uğraşıyorlardı.

4. Halk Eğitimi ve Halkevleri

Buna karşılık Devletçiliğin eğitim alanındaki tesiri Halk Partisinin yeni kültür ve eğitim çalışmalarında kendini gösterdi. Bu çalışmaların amacı en geniş anlamıyla Halk Eğitimi idi. Bu itibarla halkın çoğunluğu olan köylüye doğru genişliyecekti. Fakat bu çalışmalar şehirde başarılı olduğu halde köyde başarısızlıkla sonuçlandı ve bu, Halk Partisinin Atatürk'ün eğitim stratejisinde kökten bir değişiklik yapılması yoluna dönmesine sebep oldu.

Anlayış bakımından Halkevleri, daha önceki "Köycülük Cemiyeti"nin bir devamı oldu. Halkevlerinin şehirlerde kültür merkezleri olarak gösterdiği başarılar, onların bir millet veya halk merkezleri haline getirilemeyişinin bir ifadesidir. Dr. Reşit Galip'in anladığı mânada Halkevleri genç aydınların "Halka Doğru" gitmek için bir misyoner gibi yetiştirilecekleri kültür merkezleri olmaktı. Bu görüşün kritik tarafı Halkevlerinin hazırladığı bu aydınların ne dereceye kadar ve ne kadar zaman şahsî ve maddî menfaatlarını bırakarak Halkevlerinin köy odalarında gönüllü olarak veya köylerde doktor, öğretmen vesaire olarak çalışmaya gidecekleri meselesi idi. Doktor Reşit Galip'in kendisi bu sualin cevabının ne olabileceğini pek âlâ gösterir. (Genç bir doktor olarak köycülüğe başlamış, nihayet kendini politikada bulmuştu).

Gönüllü hizmete dayanan Halkevleri kısa zaman içinde büyük bir genişleme sağladı. 1935 den sonra İlköğretim Genel Direktörlüğü için çok faydalı işler gördü. Taşra Halkevlerinin amatör folklorcüleri, sosyologları, müzikologları ve tarihçileri rasyonel bir eğitim plânlamasına temel olabilecek bilgiler topladılar. Bu çalışma-

larla halk kültürünün zenginliğini ve çeşitliliğini gösterdiler. Aynı zamanda mahallî farkları ve bunların eğitimini ulus ölçüsünde bağlayıcı bir bağ haline getirmede bir engel rolünü oynadığını dolayısiyle gösterdiler. Fakat Halkevleri hareketi Türk köyünü canlandıran bir eğitim etkeni, bir manivelâ olmaya gayret ettikçe daralıyor ve dejenere oluyordu.

Başlangıçta köylüyü şehirlerdeki Halkevlerine ve oralarda verilen konferanslara, kültür faaliyetlerine cezbetmeye teşebbüs edildi. Bunun imkânsızlığı görüldükçe köylere gidilip orada sıhhat bakımı, sosyâl ve ekonomik meseleler üzerinde köylüye nasihatlar verilmesi yoluna dönüldü. **Yaban** hakkındaki tartışmalar bunun ne dereceye kadar tesirli olduğunu gösterir. 1933 yılında Ankara Halkevi ilk köy gezisini tertiplediği zaman birçok üyeler, memurlar, aydınlar ve politikacıların katıldığı büyük bir kafile, bir Afrika seferine çıkar gibi, otomobiller ve otobüslerle köye vardılar. İçlerinde doktor, dişçi, şair, pedegoji öğrencileri ve Halkevi hatipleri vardı. Meçhul bir kıt'ayı keşfe çıkan bir kafileye yetecek kadar konserve yiyeceklerle teçhiz edilmişlerdi. Köy meydanına bayrak dikildikten, bazı nutuklar verildikten sonra köyün hastaları muayene ve tedavi edildi. Kafilenin köycü uzmanları köyün ve köylülerin birçok enteresan fotoğraflarını çektiler. Çoğu Ankara'ya işlerine dönmeye mecbur olduklarından kafile akşama geri döndü, yalnız bir öğrenci grubu köyde incelemeler yapmak üzere kaldılar ve bunların ne halde olduğunu görmek için öteki kafileden halâ ilgilerini devam ettirenler bir hafta sonra yine geldikleri zaman beraber döndüler. Birçok Halkevlerinin tertiplediği köy gezilerinin de bundan öteye gitmemiş olduğu tahmin edilebilir.

Bu şekilde, şüphe yok ki, birçok doktorlar, diş hekimleri ve sağlık memurları gönüllü olarak hizmet ettiler; fakat yine şüphe yok ki bu çeşit faaliyetler yer yer parlayıp, yer yer söndü. Bazıları bir nevi iç turizm mahiyetinde kaldı ve ancak bazı aydınların Türk köyünü görmelerine yaradı. Memurların başka yerlere tayin edilmesi de ihtimal ki bazı faaliyetlerin süreksiz kalmasına tesir etti. Halkevleri içinde yalnız bir tanesi Bergama halkevi, ilk yolunda uzun müddet sebat etti; faydalı ve ilgi çekici sonuçlar elde etti; fakat Bergama daha ziyade bir istisnadır ve müstesna şartlardan faydalanmıştır. Orada da idealist önderler bulunmakla beraber, Bergama'yı ulusal ve uluslararası bir turist merkezi yapma işinde gerek köye ve gerek şehre sağladığı ekonomik faydalar oradaki başarının başlıca sebebi olmuştur diyebiliriz.

Hulâsa, Halkevleri deneyi, Reşit Galip tarzı "Köycülük"ün ye-

tersizliğini objektif gözlemcilere gösterme yolunda faydalı bir deney oldu. Bu deney aydınların köy problemleri karşısında ne kadar realistlikten uzak olduklarını ve köy kalkınması dâvasının gerçekleşmesinde ne kadar güvenilemez bir unsur olduklarını gösterdi. Bununla beraber, dolayisiyle, tek tek aydınların köy realitesiyle biraz daha yakından tanışmasına yol açtı. Bazı yazarlar, sanat ve edebiyat adamları konu ve ilham almak üzere köylere gitmeye, köyün meseleleri üzerine fikir ve duygularını yazılarında ifade etmeye başladılar. Bunun belki en önemli sonucu ayrı köylerin realitedeki şartları, ayrı köy çeşitlerinin fark edilmeye başlanması oldu. Köylü, **Yaban**'da olduğu gibi soyut bir tip olarak değil, her insan gibi iyi ve kötü tarafları, kuvvetli ve zayıf hususiyetleri olan fertler olarak görülmeye başladı. Bu ilk tasvirler, romantik köycülüğe bir reaksiyon olarak, aydın ve köylü arasında benzer boşlukları tasvir eden Avrupa edebiyat eserlerine dikkati çekti. Bilhassa Çarlık Rusya'sı aydınlarının kendi kendilerini tenkit eden eserleri, diğer taraftan da Silone ve Steinbeck gibi Batı yazarları okunmaya başlandı. Başta Sebahattin Ali olmak üzere genç yazarlar grubu memleketin "sessiz" halkının tercümanı olmaya başladılar. Bunların eserlerinden gözüken tenkitler, bir taraftan Halk Partisinin önemli bir kolunun, diğer taraftan da Kemâlizm'e muhalif aşırı ulusçuların tenkidi demek oluyordu. Bu ikincilerin, bu nevi yazıların Türklük aleyhtarlığı, kökü dışarıda telkinler, daha açıkcası komünistlik olduğuna birincileri inandırması için çok fazla bir gayrete lüzum kalmıyordu. 1942 den sonra Halk Partisinin seçimleri için adaylık usulünde daha liberal bir deneye girişmesi, ileride göreceğimiz gibi, İkinci Dünya Savaşı içinde ve sonunda Türkiye'nin uluslararası çatışmaların yarattığı zorluklarla karşılaşması bu imkânı daha da kolaylaştırdı. 20 - 25 yıl geriye dönüp baktığımız zaman, aslında Kemâlizm'i memlekette yerleştirmek amacıyla kurulmuş olan bu müessesenin bu amaca aykırı bir rol oynamış olduğunu görmemenin imkânı yoktur. Halkevleri, bilmeden ve kendi amaçlarına aykırı olarak, köy problemleri ve bu problemlerin çözümlenmesi işinde yanlış görüşlerin yayılmasına ve genişlemesine araç oldu. Romantik köycülük görüşünün mirası olarak köyün geriliği, köylünün cehaletinin, hurafelere inanışlarının sonucu olarak görülmeye başladı. Gerek köyün geriliğinin gerek cehaletinin tarihi, sosyolojik ve ekonomik âmilleri olduğu tamamiyle unutuldu. Diğer taraftan, Reşit Galip tarzı köycülük fikrine bile aykırı görüşler gelişmeye başladı. Çoğu Avrupada okumuş eşraf çocukları olan birtakım aydınlar aydınlatma ateşiyle yanan köycü romantizmi yerine, bir nevi köy-

cülük muhafazacılığı başlattılar. Köy cemiyeti değişmemeliydi. Çünkü, köy âdet ve geleneklerin, ulusal kültür değerlerin kaynağı ve hazinesi idi. Köylü olduğu gibi kalmalı, şehirleşmemeliydi. Bunun aksi memlekette bir proletarya ve onun sonucunda komünizm yaratacaktı. Bunlar, tıpkı sömürgelerin halkının geleneksel hayatını olduğu gibi korumak isteyen, kendilerini o halktan ayrı bildikleri için onların da uygarlığa ulaşmalarını hiç umursamayan sömürgecilerin düşündüğü gibi düşünüyorlardı. Fakat, Türk köyünün geleneksel şartlar içinde taşlaşıp kalmış olmasının bütün Türk ulusunun milletlerarası savaşta varlığını koruyacak ekonomik kalkınmayı ne kadar imkânsızlaştıracağını düşünemiyorlardı.

5. Eğitim Alanında Aranan Çâreler

Halkevlerinin kuruluşu ile ilgili olan Dr. Reşit Galip'in Millî Eğitim Bakanlığına gelişi ile pek tabii olarak Bakanlığın bir müddet için devletciliğe yaklaştığını görürüz. Onun Bakanlığı zamanında on yıllık devre içindeki yabancı modeller ve yabancı uzmanlarla çalışma devri sona erer. Bir bakıma Kemâlizm'e uygun eğitim deneyciliği devri onun Bakanlığında başladı. Köy Eğitim problemlerinin ilâcı olarak gündüzlü ve yatılı "Bölge Okulları" (Consolidated schools) fikri kısa bir müddet için popüler bir çözüm şekli olarak ortaya çıktı. Bu fikrin daha önceki köy öğretmen okulu projesine baka, bazı kusurları var idiyse de kuvvetli bir tarafı da vardı.

Fakat, Bölge Okulları Türkiye'nin ancak tipik olmıyan ve bazı elverişli şartları olan yerlerine uygundu. Bu okulların uygulandığı Amerikada olduğu gibi başarıları birçok şartlara bağlı idi. Yol, otobüs satın alma, tamir ve bakım masrafları, taşıt problemleri gibi şartlar yüzünden bu okullar ancak sahil bölgelerinde, memleketin çok nüfuslu gelişmiş yerlerinde tutunabilirdi. Bu şartları olmayan yerlerde öğrencilerin Bölge Okullarına devamı için çok maddi zorluklar vardı. Bazı köyler, kendi köylerinden başka bir köyde yapılacak okul binasını benimsemiyorlardı. Gelirlerinin normal ve anormâl dalgalanmaları yüzünden bunu benimseyen köylüler bile Bölge Okullarının tamir ve bakım işlerinin masraflarına katılamıyorlardı. Köyden ayrılıp uzağa giden çocuklar köyde çocuklara yaptırılan işlerden alıkonmuş oluyorlardı. Bilhassa kız çocukların uzak ve yabancı bir köye gönderilmesi istenmiyordu. (Halbuki sonra, Köy Enstitüleri zamanında kız öğrencilerin uzak mesafelerden geldikleri çok görülmüştür.) Bölge okulları idareleri, öğretmenlere de

alışmadıkları ödevler yükleyecekti. Öğretmenler bunları yüklenmek istemiyorlardı. Daha ehliyetlileri bulunamadığından okuma yazması olmıyan köylü kadınları yatılı öğrencilerin bakımında kullanılıyorlardı. Ne kadar iyi niyetli olsalar bu kadınlar okul idaresinin istediği hesapları tutamıyorlardı; ve nihayet çocuklar üzerinde yaptıkları tesirler okulun sınıf yolu ile yapmak istediği tesirlerden farklı ve hatta onlara aykırı idi. Mahallî eğitim makamları Bölge Okulları gibi yeni müesseselerin kurulması, teşkilâtlandırılması, bakımı ve geliştirilmesi için gereken daimî işbirliğini sağlamaya ne arzulu idiler, ne de böyle bir şeye ehliyetleri vardı.

Bütün bunlar bir tarafa, Bölge Okulları sisteminin başarılı olması için Köy Öğretmen Okulları fikrine dönülmesi zaruri idi. Fakat Dr. Galip bu yola gitmedi. Bunun yerine başvurduğu çâreden edinilen sonuç, bu devrenin tuttuğu yön hakkında bir hüküm vermemize yarar. Köy Öğretmen Okullarını açmak, köy eğitimini öğrenmek üzere Amerika'ya öğrenci gönderdi. O zamanın öğrenci müfettişine göre, bunların bir kısmı Amerika'ya varır varmaz ihtisas konularını değiştirdiler. Geri kalanların da Türkiye'nin problemlerine yakın bir ilgisi olan araştırmalar yaptıklarını gösteren bir belge yoktur. Bazıları ve fakat bilhassa bu grubu denetlemek üzere Amerika'ya gönderilen öğrenci müfettişi ve zevcesi memleketin dışında öğrenilmiş ve Amerikada uygulandığını gördükleri "enteresan" devâlarla döndüler. Gönderilen öğrenciler memleketten ayrı bulundukları zaman girişilmiş olan eğitim projelerinde destekleyici bir rol oynamadıkları gibi daha sonraki yıllar içinde de evvelâ "Amerikan'cılıktan", sonra da "solculuktan" lekelenmek korkusuyla Köy Enstitüleri hareketini desteklemekte bir rol oynamadılar. Ancak, bir ikisinin daha sonraki Türk-Amerikan eğitim işbirliği çalışmalarına katıldığı görülmüştür. Reşit Galip'in Amerika'ya köy eğitimi tahsiline öğrenci gönderme teşebbüsünden, Türkiye'nin köy eğitimi dâvasının çözümlemesine yarayacak müsbet hiç bir sonuç çıkmayışının sebebi, bu öğrencilerin bu dâvanın mahiyeti hakkında bir fikir edinememiş olmaları ve Amerikada gördüklerinin Türkiye şartları ile bir ilgisi olmayışı idi .

6. Millî Eğitim Bakanlığının Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığı gereken manivelâyı bulamamış olmakla beraber, bakanlıklararası işbirliği ve danışma yolu ile eğitim plânlaması işinde ilk adımı atmış olmak şerefi ona aittir. Bu teşebbü-

sün verdiği sonuçlar, böyle bir işbirliği usulünün uygulanmasında karşılaşılan bazı temelli zorlukların neler olduğunu gösterir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı arasında girişilen işbirliği, Dr. Galip'in kendi şahsiyetindeki ikiliğin bir ifadesi idi ve bu yüzden o bakanlıktan ayrılır ayrılmaz bu işbirliği de sona erdi. Bununla beraber, bu iki Bakanlık arasında hiçbir zaman amaç çatışması olmadı. Ancak Sağlık Bakanlığı kendini köy plânına verecek hazırlıkta değildi. Doktorları İstanbuldan koparıp memlekete dağıtmakta bile âciz durumda iken köy sağlığı dâvası gibi büyük dâvalarla uğraşacak durumda değildi. Bu yüzden işbirliği, kendisinden öğretmenlere kurs verecek bir iki memur istenmesi veya bir eğitim toplantısına katılıp kendi adamlarına da yer verilmesi gibi hudutlar içinde kaldıkça yardıma koştu, Millî Eğitim Bakanlığına sağlık personeli sağlamaya, bu Bakanlığın köy faaliyetlerini desteklemeye elinden geldiği kadar çalıştı; fakat daima Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı veya yapacağı işlere sâdece iyi niyetli bir yardımcı olarak kaldı.

Buna karşılık "Köy İşleri Komisyonu"nun kuruluşunda Ziraat Bakanlığı ile kurulmak istenen işbirliği büsbütün farklı bir yola girdi. Galip'in kısa Bakanlığı zamanı, Ziraat Bakanlığının en uzun verimli bir devrine rastlar. Ziraat Bakanlığı faaliyetlerini Ziraat Enstitülerinin kurulmasına, teknik ve ekonomik projelerin uygulanmasına çevirmişti. Profesyonel ziraatçilerin sayısının az oluşu, Bakanlığın personel ihtiyacının çok oluşu karşısında Dr. Galip'in ziraat bilgilerini öğretmen yolu ile çiftçiye ulaştırma teklifi memnuniyetle karşılandı. Muhlis Erkmen'in Ziraat Bakanlığını böyle bir işbirliği temeli üzerinden geliştirmeye hazır olduğunu gösteren deliller var. Bu işbirliği, meselâ Amerikada Ziraat Bakanlığının ve ona bağlı teşkilâtların birçok eğitim işlerini yapması şeklinden farklı olarak (iki memleket arasındaki bazı farklı şartlar yüzünden) bu işlerin Millî Eğitim Bakanlığı yoluyla yapılması demek olacaktı, ve Ziraat Bakanlığı sâdece teknik selâhiyeti bakımından bir uzman durumunda bulunacaktı. (2) Böyle bir işbirliği bütün eğitimi Millî Eğitim Bakanlığına veren "Tevhidi Tedrisat" kanununa da uygundu; nitekim Köy Enstitülerinin gelmesi ile de böyle oldu.

Bununla beraber, Millî Eğitim Bakanlığı nasıl en uzun ve en verimli devrindeki Ziraat Bakanlığından bir fayda görmediyse Erkmen de 1933 yılı Millî Eğitim Bakanlığından bir fayda görmedi.

---

(2) 1931 Birinci Ziraat Kongresi raporlarına bak. Erkmen bu kongre üzerine Bakanlığa gelmişti.

Dr. Galip'in ardından gelen iki Millî Eğitim Bakanı, ne ilköğretimle doğrudan doğruya ilgilendiler, ne de Bakanlıklararası işbirliğine eğilim gösterdiler. Az bile olsa, Ziraat Bakanlığının Millî Eğitim Bakanlığının emrine vereceği zaman ve emek bir ziyandı. Fazla olarak, Ziraat Bakanlığının münferit çiftçiyi ve genç köylüyü amaç edinen projesinin gerçekleşememesi Erkmen'in Bakanlığının sona ermesinin âmillerinden biri oldu. (Arada geçen gelişmeler yüzünden Erkmen'i ikinci Bakanlığı da sürekli olamadı.) Ondan sonra gelen Bakan, tamamiyle irrasyonel "5 K" projesini ortaya attı. (3) Bu proje eğer zamanında uygulansaydı tahsisat, malzeme ve personel ihtiyaçlarının getireceği bütçe rekabeti yüzünden Eğitmen projesini ve henüz çekirdek halinde olan Köy Enstitüleri projesini iflâsa sürükleyecekti. (Bu, Atatürk'ün ölüm döşeğinde eğitmen projesine devamı tavsiye etmesi arkadan İnönü'nün beklenmeyen siyasî yükselişi ile önlenmişti. Bunu gösteren deliller için aşağıya bakınız. Keza "Birinci Köy ve Ziraat Kalkınma Kongresi" hazırlıkları yayınına bakınız. Hazırlıkların Atatürk'ün öleceği ve Celâl Bayar'ın iktidarda kalacağı veya Cumhurbaşkanı olacağı faraziyesine göre yapılmış olduğu anlaşılıyor. Olaylar bu istikamette gitmeyince Bayar, Ziraat Bakanı Kurdoğlu ve onlarla birlikte Ziraat kongresi ve 5 K fikirleri ortadan kalktı.)

Bakanlıklar ve meslekler arası rekabetler her modern cemiyette görülen şeylerdir. Ancak her âmme hizmeti için yeter tahsisat olan, bu tahsisat her birinin az çok övüneceği işler yapmasına yeten, meslek sayıları ve meslek münasebetleri yıkıcı ve öldürücü rekabeti tesirsiz bırakacak derecede olan memleketlerde bu rekabetler bir memleketin ölüm kalım meselesi olmazlar.Türkiyede bütçeden arslan payı koparma genişlemenin ilk şartı oluyor; genişleme daha sonraki bütçe talebinin temeli ve ölçüsü oluyor. Mesleklerin devlet hizmetlerinde merkezleşmesi yüzünden yıkıcı rekabet ulus ve vatandaş zararına olacak derecede kontrol edilemez hale geliyor. İleride göreceğimiz gibi Yücel ve Hatipoğlu Bakanlıkları zamanın-

(3) 5 K. Amerika ve Avrupadaki 4 H fikrinden alınmıştı. 4 H Amerika ve Avrupa'da tutundu, çünkü aslında bir genç çiftçi ceryanı olan bu ceryan zaten iyice kurulmuş bir eğitim teşkilâtı ve ikinci derecede eğitim komisyonları olan birçok teşkilâtlar çerçevesi içinde başarı kanabilirdi. Türkiye'de ise 4 H veya 5 K yı yürütecek böyle bir çerçeve olmadığı gibi, asıl dâva da bu çerçevenin kendisini kurmaktı. Bayar kabinesi iş başında kalsa idi bu faydasız proje belki de yürütülecek ve kendisi başarısızlığa uğradığı gibi. Köy Enstitülerini daha o zamandan yok edecekti.

da olduğu gibi, iki Bakanlık arasında üstelik bir de ideolojik zıddiyet olursa o zaman plânlama veya şekilde anlaşma, sahne arkasında olup biten çetin bir savaşı örtmeye yarayan bir vitrin oluyor.

Cumhuriyetin ikinci on yılı, ve bilhassa devletçiliğin kabulü ile Millî Eğitim Bakanlığı geleneğindeki anî kesinti arasındaki devre göstermiştir ki sâdece bir bakanın şahsının tuttuğu ve prestiji sayesinde ileri sürdüğü program ve siyasetlerin akibeti onları ileri süren fertlerin akibetine bağlıdır. Bu dersi, belki hiç kimse İsmail Hakkı Tonguç kadar iyi öğrenmemiş ve baştacı etmemiştir. Türkiye ilk on yılını eğitim uğruna cömertçe harcamış, fakat Millî Eğitim Bakanlığı bir türlü kararlı ve üzerinde anlaşılmış bir yol bulamamıştı. Yalnız Bakanlar gelip geçmekle kalmıyor, Bakanlığın içinde de ayrılıklar ve rakip gruplar devam ediyordu. Abidin Özmen, görünüşe göre, bu hale bir son vermek, idarecilik kuvvetiyle Bakanlığa birlik ve intizam vermek ümidiyle Bakanlığa getirilmişti. Ondan sonraki yılların gösterdiği gibi bu en ilksel zaruri şartı gerçekleştirecek kudrette olmadığını gösterdi. Esaslı bir değişikliğinin zamanı çoktan geldiği, yalnız Atatürk ayarında bir adamın değil, fakat hemen herkesin açıkça görebileceği bir hale gelmişti.

Cumhuriyetin onuncu yıl dönümünün kutlanması sıralarında hükümet bir taraftan Millî Eğitim Bakanlığında on yıllık eğitim başarıları hakkında bir rapor alırken, aynı sıralarda memleketin genel şartları hakkında incelemeler yapan kuvvetli bir Amerikan heyetinden de bir rapor almıştı. Millî Eğitim Bakanlığının istastikleri ve grafikleri sevinilecek sonuçlar gösterdiği halde, bu heyetin daha tam istatistikler üzerinde yaptığı inceleme bunun tam tersini gösteriyordu. buna göre köy eğitimi üzerinde harcanan emeklerden faydalı sonuçlar beklenemiyeceği görünüyordu. Şehirlerde ilköğretim devresi sonunda ve orta öğretim devresi esnasında görülen fire nisbeti korkunçtur; Teknik ve Meslekî Öğretim alanlarındaki gelişme programları personel ve eğitim yetersizliğinden kritik bir durumda idiler; ekonomik gelişme programları ise halâ plânlama heyetlerinden çıkmış değildi.

Bu Amerikan heyeti, tenkitleriyle ve problemleri sınırlandırılması bakımından değerli olmuşsa da tenkit ettiği çârelerden daha iyi bir çâre de gösteremiyordu. Türkiye'nin, Meksika "Kültür Misyonu" programından örnek alması yolundaki tavsiyesi, hemen ertesi sene nisbeten şartları daha iyi bilen Dr. Beryl Parker'in verdiği raporlarda nakzediliyordu. Zaten Meksika'daki bu deneye karşı müsbet veya menfi bir tavır almak meselesi de yersiz birşeydi

çünkü bu idealistçe güdülmüş program Meksikada ya ölmüş veya ölmek üzere idi; gerçekte, orada elde edilen sonuçlar Türkiyede "Köycüler"in elde ettiği sonuçlardan daha fazla birşey değildi.

7. Sonuç

1935 de artık bütün kalbur üstü pedegoklar, Türkiye'nin köy eğitimi ve kalkınma dâvasına devâ olacak çâreyi bulmakta olanca dehâlarını tüketmiş bulunuyorlardı. Tekliflerden birini veya diğerini seçmek güç bir mesele idi. Çünkü hepsi de hemen hemen aynı kapıya çıkıyordu: Batı eğitim sistemlerinin dayandığı temellerin Türkiye'de olması lâzımdı; uygulanacak bir proje dışındaki diğer programları elverişli bir geliştirme hızıyle yürütecek yeter tahsisat yanında eldeki projeyi başlatacak sermayenin Millî Eğitim Bakanlığının imkânları içinde olması lâzımdı; sonra bu projenin yaşaması ve gerçekleşmesi ve Batıdaki prototopinin "ileri memleketler"de sağladığı sonuçları Türkiye'ye kısa zaman içinde sağlaması lâzımdı. Bütün dâva bir çıkmaza gelip saplanmıştı.

Yukarıda Gazi Terbiye Enstitüsü üzerine olan tartışmamızda pedegoji bölümünden ve onun başkanından bahsedilmişti. Türk pedegokları içinde adının başında ilk defa Dr. harflerini taşıyan Halil Fikret Kanat tamamiyle tesadüf eseri olarak Mart 1935 de yani Saffet Arıkan'ın Millî Eğitim Bakanlığına gelişinden iki ay önce bir gazetede bir seri makale yazmıştı. O zaman herkesin dikkatine çarpmamış olan bir nokta müstesna, bu makaleler köy öğretmeni yetiştirilmesi meselesinde o zamana kadar söylenmiş, tekrarlanmış, denenmiş, terkedilmiş şeylerin bir tekrarından başka bir şey değildi. O zaman diğer Türk eğitimcileri arasında önemli bir ilgi toplamamış olmakla beraber, bu yazılar daha sonra modern eğitim tarihinin en akıl almaz efsanesinin yayılması için bir köprü başı hizmetini gördüler. Fakat bu yazılar, daha sonraları yeniden basıldıkları **Topyekûn Millî Terbiye** adlı eserin genel çerçevesi içinde görülünce Dr. Kanat'ın iddia ettiği orijinalliğin mahiyeti meydana çıktı. Bu nokta ileride oldukça tartışılacağı için burada sâdece şu kadarını söyleyeceğiz ki eğer onun himaye ettiği Emin Soysal'ın gayretleri olmasaydı, Kanat'ın makaleleri, onlardan çok daha enteresan ve hatta tesirli olan Baltacıoğlu, Gündüzalp, H. R. Öymen, Köymen ve daha birçoklarının yazıları gibi, geçmişin içinde unutulup kalmış olacaklardı.

KESİM
II

Köy Enstitülerinin Temeli Olan Fikir ve Deneyler

BÖLÜM V

İSMAİL HAKKI TONGUÇ

Millî Eğitim Bakanlığı içinde veya etrafında "köy meselesi"ni çözümlemek için hazır reçetesi bulunmayan bir kişi vardı. Bu, İsmail Hakkı Tonguç idi. Tonguç'u küçümsiyenler, İlköğretim Genel Direktörü tayin edildiği zaman onun köycü olarak o zamana kadar kendini göstermiş bir kimse olmadığını söylerler ki bunda haklıdırlar. Ancak, onların anladığı anlamda olmamak şartiyle. Çünkü Tonguç için "köy meselesi" diye bir mesele yok; bir "aydınlar meselesi", bir "meslek meselesi", "eğitim meseleleri" ve hepsinin üstünde bir "memleket meselesi" vardı.

Tonguç, her sözü ve her hareketi ile, gerek batıcı ve gerek şovenist köycü tipinin tam antitezi idi. İşte Tonguç'un eline aldığı işte gösterdiği bütün farklar bu farka dayanır. Yine bu farktan ötürüdür ki onun aleyhine sessizce bir küçültme dâvasına girişenler hep onu sâdece bir idareci olmak gibi "hususi bir kabiliyeti" olduğunu fakat orijinâl denecek bir tarafı olmadığını, hele bir pedegok sayılamıyacağını söyleyip durmuşlardı.

Bu bölümde Tonguç'un eğitime kattığı orijinâl görüşü, asıl Köy Enstitülerinin bize öğrettiği gerçeklerin ışığı altında inceleyip sistematik bir şekilde ortaya koyacağız. ("Asıl Köy Enstitüleri" diyoruz, çünkü birçok kimselerin, bilhassa yabancı gözlemcilerin gördüğü ve bildiği "Köy Enstitüleri", "asıl Köy Enstitüleri" değildir.) İlk Eğitmen deneyinden "köy çocukları"nın bugün memleket meselelerine katılmaları zamanına kadar 'Köy Enstitüsü" teriminden anlaşılan şey, Tonguç'un İlköğretim Genel Direktörü olmazdan iki yıl önce formülleştirdiği eğitimi ıslâh prensiplerinin, fırsat verildiği ölçüde uygulanmış olmasının bir sonucudur.

Bu bölümde aynı zamanda, Tonguç'u övmek için ona "Türk Pestalozzi"si demenin iyi niyetle yapılmış bir teşbih olmakla beraber hata olduğunu da hatırlatacağız. (Bu benzetmenin yanlışını göstermek için burada tafsilâta girişmeye yerimiz elverişli değil-

dir.) Bu yanlış benzetme, yalnız Köy Enstitülerinin hayatına malolmakla ve Türk Eğitimini 15 yıldan çok daha fazla gerilere düşürmeye malolmakla kalmayıp, fazla olarak Atatürk devrimlerinin hemen hemen unutturma derecelerine kadar gelinmesine sebep olan bir görüşün, farkına varmaksızın devam etmesi demektir. Bu bölümde göstereceğimiz gibi, Türkiye'nin eğitim problemlerinin bir çözümü olarak Köy Enstitüleri fikrinin hiçbir yabancı eğitim düşünürüne bir borçluluğu yoktur ve Tonguç'u şuna veya buna benzetmek onun büyüklüğüne hiç birşey katmaz. Batı'nın "Büyük Eğitim Düşünürleri"nin başarıları, eğitim alanında yeni bir buluş, veya önem bakımından pek fazla ömrü olmıyan ufak bir deney yapmış olmak hududundan öteye geçmemiştir. Tonguç, hem de birinci sınıf önemde olmak üzere bir değil, birçok buluşu olan bir eğitimcidir ve yaptığı işler, çok daha meşhur eğitimcilerin yaptıklarının dayanamıyacağı kadar sert bir imtihandan geçmiştir. Onun eğitimdeki başarıları yanında en meşhurların tutundurabildikleri çocuk oyuncağı gibi kalır.

Bu bölümün konusuna girmeden önce bir şahıs olarak Tonguç'la ilgili bir iki noktanın aydınlatılması lâzımdır. Bunu, Tonguç'un fikirlerini bir polemik vesilesi yaptığımızı iddia edecekleri önlemek için değil, Tonguç'un hayatını incelememiş olan kimselere, yapacağımız tartışma hakkında hüküm vermeleri için bir temel hazırlamak maksadiyle yapacağız. Tonguç bir İspanyol şatosu düşünürü değildir. Spekülatif düşünüşe ve şemalara isyan etmiş bir kuşağın temsilcisidir. Bundan dolayı, ele aldığı problemi, bunlarla neden ve nasıl uğraştığını oturup sistematik bir şekilde göstermedi. Belki de böyle bir kabiliyeti yoktu. Ve eğer analitik introspektive bir adam veya sistematik bir düşünür olsaydı prensibi icabı yine de kendini ortadan silecekti. Tonguç dinlemesini bilen bir adamdı; gözü kendi fikirlerinden başka bir şey görmeyen birçok kimselerin gözüne çarpmıyacak kadar mütevazi idi. Çok okuyan bir adam olduğu halde bilgiç iddialardan nefret etmesi yüzünden herkese anttientellektüel gözükürdü. Konuşmasındaki sadelik, onu halkın ve sağduyusu olan herkesin kolayca anlıyacağı bir adam yaptığı halde, bilgiç aydınlara basit bir adam gibi gösteriyordu. Tonguç istisna denecek derecede açık ve kolay konuşan bir adamdı; fakat fikirlerini en iyi nazariye ve sistemle değil, iş ile ve şahsından misal göstermek suretiyle ifade ediyordu. O, pek nadir bulunan doğuştan öğretici ve eğitici olanlardandı. Pedegoji konuları üzerinde bol yazmış Türk yazarlarından biri olduğu halde, Tonguç daima kendisince bir ödev olduğu için yazardı; bu yazılarda onun konuşma dilindeki ve hareketlerin-

deki vasıflar yoktur. Üslubu ne aydın ne de parlaktır, ama yine de onu edebi bakımdan tenkit edenlerin çoğundan çok daha iyi yazardı. Her halde ona göre makûl bir fikir bir defa doğdu mu onu tekrar işlemeye lüzum yoktu. Fikir, gerçekten mâkul bir fikir ise her aklı başında adam onu görecekti. Bundan ötürü, herbiri bir fikir veya faaliyet serisini tamamlıyan yazıları Tonguç'u yazmaya sevkeden şeyin neler olduğu hakkında sadece ip uçları verir. Yazısında ifade etmeye çalıştığı fikirlerin temeli olan asıl buluşunun ip uçlarını göstermeden yazardı. Köy Enstitülerindeki belirli gelişmelerin arkasındaki görüşlerini anlıyabilmek için Tonguç'un yazılarını adeta dedektif romanı okur gibi okuyup ip uçlarını yakalamak lâzımdır. Çok defa bazı noktaların sonucu olarak çok sonra yapılmış olan şeyleri bilmek lâzımdır. Tonguç'un tek bir taassubu (ve onun en büyük kuvveti), yaptığı işin kendisinin değil, Atatürk devrim prensiplerinin eseri olduğu kanaatı olduğu için 1935 den sonra çıkan eserlerinden Türk eğitim gelişmesindeki fikir ve idare rolünü âdeta başkalarının hakları olmayan iddialarda bulunmalarına sebep olacak kertede gizlerdi. Bu yüzden kendisi bile birkaç asılsız kanaatın yayılmasına sebep oldu. Bunun en iyi misali, Tonguç'un Eğitmen deneyini Bakan Saffet Arıkan'a atfetmesidir. (1) Bunun böyle olduğu veya Arıkan'ın bu meselede Atatürk'ün ağzından konuştuğu hakkında, Tonguç'un kendisinden başka, bir delil yoktur; halbuki buna karşılık fikrin, tamamiyle Tonguç'un kendisinden değilse bile, onun direksiyonu altında yönetilmiş gözlemlerin sonucu olarak çıktığını gösterecek çok vesikalar vardır. Yine birçok delillerden hüküm verebiliriz ki Arıkan Bakanlığa kısmen de fikirleri olduğu için değil, olmadığı için tâyin edilmişti.

İşte bu sebeplerden dolayıdır ki Tonguç'un fikirlerinin mahiyeti ve vasıflarının, onun pek yakınında bulunanların bile gözünden kaçtığı olmuştur; ona, ölümünden sonra sağlığında hakettiği şeyleri tanımak, açtığı çığırı diriltmek isteyenlerin bile gözünden kaçan taraflar olmuştur. Türkiye'de Tonguç'un hatırası yaşadıkça, onun fikirlerinin otoritesine dayanan veya onları model edinen bir eğitim cereyanı olmıyacaktır. Bütün kışkırtmalara rağmen Tonguç'un kendisi bile bunu yapmaktan kaçınmıştır. Yapılacak şey aşağıdaki noktaları belirliyecek temellerini hazırlamaktır: (1) Tonguç'un deneylerine temel teşkil eden Atatürk devrimlerinin altı prensibinin, 1932 de olduğu gibi şimdi de Türk evriminin tamamlanması için zaruri şartlar olup olmadığı, 2) Türkiye'nin eğitim problemlerini çözmek-

(1) Bak. : **Tonguç'a Kitap**. Balkır'ın hatıraları.

te Tonguç'un dayandığı fikirler Türkiye'nin ve 20 nci yüz yıl içinde başka uluslarla müsavi yaşamak isteyen bütün toplumların karşılaştığı eğitim dâvalarının doğru bir teşhisini temsil ediyor mu, etmiyor mu, 3) 1935 ile 1946 arasında yapılmış olan deneylerin ve bu günkü sosyal, politik, finansal, ekonomik, moral ve uluslararası şartların ışığı altında bundan sonra gelecek deney safhasının ne olduğu. Tonguç'un birçok şeyleri herkesten daha aydın olarak çok önceden görmüş olması, Köy Enstitülerini sadece Tonguç yaptı demek değildir. Kendisinin mütemadiyen tekrarladığı gibi, Köy Enstitüleri ve onunla ilgili deneyler kollektif bir mahsul idi. Tarihî, uluslararası ve insanî bir iş idi. Bu başarılı bir iş oldu, çünkü bunların kattığı ne varsa hepsinden faydalanılmıştı; bu başarıların şerefi bir adama veriliyorsa bu, onun önderliğinden mahrum kahndığı zaman da başarıların devamını sağlamak içindir. Kaba bir teşbih yapmak lâzımsa, bugün fezayı fethedenler birer Einstein değillerdir; fakat onun getirdiği prensipleri öğrendikleri için ve o prensipleri bilim alanında uygulayabildikleri içindir ki Enisteinin aklına bile gelmeyen problemleri fethedebilmişlerdir.

Tonguç'un fikirlerini, kolaylıkları ve hem de az çok kronolojik sıraları bakımından, üç başlık altında inceleyeceğiz: 1) Uygulanabilir bir eğitim politikası formüllemedeki zorlukların tahlili; 2) Başarılmak istenen yönün ve amaçların belirlenmesi, 3) Toplumsal değişmenin manivelâsının ve usullerinin belirlenmesi.

1. Eğitim Politikasının Belirlenmesindeki Zorlukların Tahlili

Tonguç'un yepyeni bir fikrin peşinde olduğunu bildiren ipucu **İlk, Orta ve Muallim Mekteplerinde Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesi** (1932) adlı eserinin girişindedir. Orada şöyle diyor: "Kâğıt kalıbıyla, ıstampa ile, linolyum oymaları ile basma işleri, fırça ile tezyinat, mücessem modeller yapmak, modelaj ve plâkaj resimleri gibi, talebeye bu teknikleri öğretmekten maksat onları bu vasıtalarla sadece becerikli yapmak değildir; talebeler ancak bu suretle modern sanat eserlerini bizzat yaparak tanımaya alışacaklardır. Ancak böyleliklerdir ki, çocukları ve gençleri sanatın lisanına vakıf bir hale getirebilirz.

Tartışacağımız sebeplerden dolayı bu eserin metni Tonguç'un asıl amacını bize göstermez. Yukarıdaki parça, açık bir dille yazıldığı halde, gerçek anlamını ancak Baltacıoğlunun yukarıda incelediğimiz figetirebiliriz (2).

(2) A. Halit Kitabevi. İstanbul.

kirlerinin dayandığı çıkmazın, Gazi Terbiye Enstitüsünde iken Tonguç'un eğitim araçları konusundaki araştırmalarının, ve daha sonra Köy Enstitülerinde uygulanan teşkilâtlanma usullerinin ışığı altında anlıyabiliriz. O zaman bunun şimdiye kadar bilinmiyen ve hatta uluslararası önemde bir buluşun kilidi olduğunu derhal kavrarız. Bu öyle bir noktadır ki Batı uygarlığı ideallerine sadık kalarak modernleşmeye çalışan geri kalmış uluslar bunu kavrıyamadıkları müddetçe çabalarının başarı kazanma şansları hemen hemen sıfır olacaktır.

Tonguç'un yakaladığı noktayı en iyi "toplum değişmedikçe fert de değişmez" sözünü şu şekle sokmak suretiyle bir formül şeklinde daha iyi anlıyabiliriz: "Ferdin üzerine müessir olan eğitimsel ortamı teşkil eden maddî uygarlığın kendisi modern olmadıkça ne toplum, ne de fert modern uygarlığın temsilcisi olabilir."

Tonguç'u bu buluşa götüren verilerden başlıyarak ayrıntıları inceleyelim. Söylemeye hiç lüzum yoktur ki bir elişleri ve el sanatları öğretmeni olarak Tonguç, kendi zamanının akademik ve pedagojik şahsiyet düşünüşünün içinde yuğrulmuştu. Bu, Tonguç için taktik bir avantajdı ve Tonguç'un pratik bir adam oluşu, pratik işlere eli yatkın bir aydın oluşu bu avantajlı durumu daha da kuvvetlendiriyordu.

Avrupa'nın meslekî yazıları içinde dolaşırken Tonguç'un, bu yazarların Batılı'lar tarafından kolayca izah edilen ve fakat kendisinin ne aklına ne de yurtseverliğine uyduramadığı genel gözlemlerinin farkına varmamış olmasına imkân yoktu. Tonguç'un bunu görmüş olduğunu onun konuşmalarında daima ortaya çıkan bir nokta bize gösterir. Tonguç gördü ki Batı'lı öğretmenlerin uyguladığı aynı programları ve aynı metodları uyguladığı halde, Batılı öğrencilerin elde ettiği teknik kalite ve seviyeyi kendi öğrencilerinde meydana getiremiyordu. Batılı'ların buna geleneksel olarak vereceği cevap şu olacaktı: Batı'lı öğrencilerin kendilerinde bulunan pratik ve ilmî kabiliyet, Türk veya Doğu'lu öğrencilerde yoktur. Dolaylı delillerden tahmin edebiliriz ki Tonguç başlangıçta kusuru kendinde veya öğretmende buluyor. Ve öğretim usullerini düzeltmeye veya ilerletmeye çalışıyor. Fakat bu, fazla bir sonuç vermiyordu. Fakat bu defa dikkati bu noktaya çekilince, şu sonuca vardı ki Türk öğretmeni Batı dilinden çevrilen kitapları iyice takip edemiyordu. Çünkü kendi öğrencilerine Batı'lı öğrencilere izah etmeye ihtiyaç olmayan birçok kelimeleri, şeyleri ve usulleri izah etmeleri gerekiyordu. Pek muhtemeldir ki Tonguç şehirlerin fakir mahalle çocuklarına şehir dışı yerleri gösterme yoluyla eğitim görgülerini geliştirme, köy çocuklarını bölge okullarına göndererek onları orada daha hazırlıklı bir eğitim çevresine yerleştirme, çocuk kütüphaneleri açma gibi konular üzerinde o zaman batıda

sık sık yazılan eserler vasıtasiyle yaptığı karşılaştırmalardan bu sonuca varmıştı. Her ne ise Tonguç bu sonuç üzerinde durdukça yetişkinin eğitiminde rol oynayan birim çevresini darlttıkça daraltıyordu. Tonguç'un çalışma alanı, eğitim de farklılaşmanın temel birimleri dediğimiz şeyin anlaşılmasına pek elverişli bir alandı. Elişleri ve el sanatı eğitiminde aile, din, siyasî sistem gibi birimler önemli bir rol oynamaz. Gözlem yapma, soyutlaştırma kabiliyetlerini zihin ve beden işbirliğini, yaratıcılığı ölçme imkânları en çok ve en iyi bu derslerde elde edilir. Tonguç'un hiçbir zaman vazgeçmediği bu ilk ihtisas alanında yaptığı deneyler ve metodoloji tartışması somut bir şekilde göstermiştir ki uygarlık meselesinin konu olduğu yerde, eğitimin temel birimi maddî uygarlık birimidir.

Bu fikri farzedilmiş bir misalle anlatmaya çalışacağız. Vereceğimiz misali Köy Enstitülerinde gördüğümüz tuğla ocakları ve Tonguç'un eğitimsel oyuncak endüstrisinin önem ve değeri hakkında söz arasında söyledikleri bize ilham etmiştir. Adi kırmızı tuğla modern Batı uygarlığının keşfettiği ve yalnız ona mahsus olan birşey değildir. Fakat bu pek önemsiz madde parçası modern uygarlıkta şimdiye kadarki hiçbir uygarlıkta oynamadığı rolü oynamaktadır. Batı uygarlığından bütün tuğlaları kaldırın. Sonuç anarşidir. Nüfusun büyük bir çoğunluğunun hayatı ve eşyası açıkta kalacak, sayısız fabrikalar ortadan kalkacak, endüstri ve müstehlikler için zaruri şeyleri yapan fırınlar duracaktır. (Böyle birşey, betonarmenin, plâstik malzemenin ve diğer modern mimarî araçlarının keşfedilmesinden önce olsaydı bu anarşi daha da büyük olacaktı.) Sigorta şirketlerinin hisse senetlerinin kıymeti düşecek, bu da bütün dünya borslarının tarihinde görülmedik bir buhran yaratacaktır. Yangın nizamnamelerini yeni baştan yazmak gerekecek; itfaiye teşkilât ve personelini çoğaltmak icabedecek, bu diğer âmme hizmetleri bütçeleri üzerine tesir edecektir. Tuğlanın ortadan kalkması ile işsiz kalan insanların durumuna çare ve para bulmak gerekecek onları yeni baştan başka meslekler için yetiştirmek lâzım gelecektir. Tuğlanın ortadan kalkmasının dilin üzerinde bile etkisi olacaktı. Meselâ, İngilizce halk dilindeki bazı parlak deyimler anlamlarını kaybedecek, yerlerine başkalarını koymak zor olacaktı. İngilizcede bir kimsenin, karda, fırtınada gerçek dost olduğunu söylemek için çok defa Brick (tuğla) benzetimi kullanılır. Halbuki böyle bir kimse için tuğla yerine "steel girder" (beton demiri) dense aynı manaya gelmek şöyle dursun, sadece şişko manasına gelecektir. Öğrencilere okulu sevdirmek için öğretilen "o küçük tuğla yapılı okul" şarkısının (kırmızı renk İngilizcede sıcak ve bulaşık rengi ifade eder) manası kalmıyacak. Daha başka misaller de verilebilir.

Şu küçük manasız kırmızı tuğla modern Batı toplumlarının hayatında bu kadar önemli olmakla kalmaz; modern oyuncak endüstrisinin meydana getirdiği tuğla benzeri blok, eğitimcilerin elinde önemli bir araç haline gelmekle Batı toplumlarının çocuklarının eğitiminde önemli bir rol oynar. Tuğla ve blok sayesinde bugün hiçbir batılı Kindergarten öğretmeninin "kırmızı"nın bir renk olduğunu, veya tuğlaların evler, fabrikalar, apartmanlar yaptığını öğretmesine lüzum kalmaz. Dahası var: bir öğretmen öğrencilerinin, adlarıyla ve ayrıntıları ile olmasa bile, modern fiziğin bazı temel kanunlarını anladığını ve bildiğini kabul eder. (Bunu denemek için, benim yaptığım gibi üç yaşındaki Amerikalı bir kız çocuğu ile oynayınız. Blokları üst üste fakat eğri olarak koyunuz. Göreceksiniz ki o yaşına rağmen yüzünüze hayretle bakacak, "ama böyle korsanız olmaz, duvar yıkılacak" diyecek ve hale benim deneyimde olduğu gibi kendisine bir öğretmen veya aydın olduğunuz söylenmişse "ne yapıyorsun, hiç aklın yok mu-" diye de sizi bir güzel azarlıyacaktır. Bloklar sayesinde hiçbir matematik öğretmeninin uzun dik dörtgen biçiminde katı maddeler olduğunu öğretmesine lüzum yoktur. Sadece misal diye tuğlayı söylemekle hemen çizgilerin, satıhların, dik dörtgenlerin özelliklerini anlatmıya geçebilir. Dil, mimarlık, mühendislik, tarih, fizik, sosyoloji, antropoloji ve belki de daha başka bilimlerin öğretmenleri, öğrencilerinin tuğlanın ne olduğunu, toplum hayatındaki yeri ve rolünü bilir farzederek derslerini verirler. Yine tuğla ve blok sayesinde Batı'lı çocuk daha Kindergarten'de iken modern hayattaki meslek bölümlerini öğrenir. Tuğla yapan ve satan adamlar olduğunu öğrenir. Bloklariyle kaleler yapmaya çalışır. Kale bekçisi veya mühendis olur. Bazı mesleklerin adlarını öğrenir. Bu tuğlalar dünyasının ortasında daha o zamandan bir okulun kapısından içeri girmeden "ekonomik adam" olma yoluna girmiştir. Ev yapmak veya ev almak için para verileceğini ve para biriktirileceğini öğrenir ve kendisine biraz göz yaşına malolsa da bugünkü cemiyette yeri olan bir insan olması için bir disipline girmesi gerektiğini öğrenir.

Şimdi bu tek madde üzerinde vereceğimiz misalleri istediğimiz kadar çoğaltabiliriz. Bu günkü uygarlığı temsil etmekte tuğlanın ne kadar küçük yeri olduğunu düşünürsek, Newyork'da doğmuş olmakla meselâ İstanbulda doğmuş olmanın arasındaki farkın ne demek olduğunu gözümüzde canlandırabiliriz.

Okulların ders programlarına bir göz atmak, bize Batı okulunun çocuğun zaten öğrenmemiş olduğu ve bilmediği pek az şey olduğu faraziyesiyle çalıştığını gösterir. Tonguç'un buluşunun yalnız az gelişmiş memleketler için olmadığını göstermek için şunu söyleyebili-

riz ki farzedilen seviyede olmıyan bir çocukla karşılaştıkları zaman Batı'lı öğreticiler çocuğun aklî, zihnî veya teessürî bir sakatlığı olduğu veya herhangi bir kabiliyet noksanlığı olduğu faraziyesine giderler. Yapılan deneylerin gösterdikleri hilâfına Batı'lı öğretmenin aklına bu "anormal" denen çocukların herhangi bir sebeple içinde yaşadığı uygarlığın herhangi bir parçasını nasılsa gözünden kaçırmış olması ihtimali hiç gelmez.

Şimdi Türk öğretmenin öğretmenliğini hangi bilgi temeli üzerine dayandırarak yaptığına gelelim. Bir defa öğrencilerinin modern uygarlığın içinde yaşamadığı faraziyesiyle başlıyacaktır. Fakat dahası var: öğrencisinin, öğretmek istediği uygarlığın içinde yaşamamış olmakla kalmayıp o uygarlıktan farklı ve hatta ona zıd başka bir çevrenin öğrettiği bilgi temeli ile işe başlaması lâzım. Meselâ yine tuğla misalimize dönelim. Türkiyede şehirler dışında yaşayan milyonlarca insan "tuğla rengi"ni bilmez. Anadolu'nun köylerinde doğan, yaşayan ve ölen milyonlarca insan renklerin bazılarını tanımaz. Çevresindeki yeşil, gök, boz, kahverengi, sarı vesaire gibi renklerden mada bilmediği renklerin nuansları onu ilgilendirmediği gibi onların adları da dilinde yoktur. Batılı çocuk, elindeki tuğlayı eğitim maksadiyle son damlasına kadar kullanmaya çalışan öğretmeni dinlemediği zaman ya bir uçak veya bir roket çizmeye dalmıştır; köylü öğrenci ise elini kendisine yabancı olan cisme intibak ettirmeye çabaladığı için öğretmenin söylediklerini dinlemez. Batıdaki öğrenciye karşılık, köylü öğrenci hasat zamanı ile kış arasında derenin suyu ile toprak ve samandan kerpiç ve ev yapıldığını biliyor. Tuğla ustası, sıvacı, su borusu ustası nedir bilmiyor. Hatta evi yapanların bile çok defa kendisi, kardeşleri, anası, babası, akrabaları olduğunu ve bunların böyle önemli işlerde birbirlerine yardım etme borçları olduğunu biliyor. Köyün yabancısı olan birine köyün bütün evleri aynı gibi gözükür. Fakat bu evler içinde bilim kurallarına hizmet edecek iki ev bile çıkmaz. Her köy evi, geometri bakımından "biricik" dir ve hatta birçoğu âdeta fiziğin çekim kurallarına aykırı düşer. Böyle bir çevredeki öğretmenin, öğrencilerinin çevrelerine bakmakla matematiğin birçok kurallarını bilmiş olduklarını farzetmesi imkânsızdır. Herhangi bir köy evinin arsasının yüz ölçümünü, herhangi bir sokağı veya hatta tarlayı doğru olarak ölçmek için adam-akıllı bir mühendis olmak lâzımdır. Çocuğun yapacağı hesapla yürütülecek bir ders, konu olan dersteki noktaların yanlış anlaşılmasına sebep olmakla kalmaz, genel olarak bilimsel kuralların da yanlış anlaşılmasına sebep olur. Burada da misalleri istediğimiz kadar çoğaltabiliriz.

2. Amaçların Belirlenmesi :

Tonguç'un buluşunu, daha soyut bir plâna getirmek istersek diyeceğiz ki her maddî uygarlık biriminin, kendine göre bir "eğitimsel değer ağırlığı" vardır. Maddî uygarlığın bir birimi ne ölçüde modern uygarlığı temsil ederse onun müsbet bir "değer ağırlığı" vardır ve modern hayata uygun bir yetişkinin yetiştirilmesinde o ölçüde rolü vardır. Çocuğun eğitim çevresinde modern uygarlığın bir bütün olarak rol oynamaması, çocuğun modern yetişkinin hayatı bakımından kusurlu bir fert olmasını önlemek için, eğitimin yenmek zorunda olduğu bir eğitim noksanı demektir. Diğer taraftan, bir uygarlığın modern uygarlığa yabancı ve onunla uyuşmaz birimlerinin menfi "değer ağırlıkları" vardır. Yani bu birimlerin eğitimsel tesirlerinin yenilmesi, çocuğun modern hayata uygun bir yönde gelişmesini sağlamak için onların modern mukabillerinin yokluğunun çaresine bakılması lâzımdır. —

Bu formül, kimyada kullandığımız değer ağırlıkları formülleri gibi basit ve mihaniki olarak kullanılacak bir formül değildir. Baltacıoğlunun gösterdiği birimlerin herbiri sayısız daha küçük sosyal birimlerden müteşekkildir; bunların da herbirinin değer ağırlığının mutlaka doğrudan doğruya maddî şartlardan gelmesi gerekmez. Meselâ, Almanya ve Amerika aynı maddî uygarlığa mensup oldukları halde aile içi münasebetler bu iki memlekette aynı değildir. İkisi arasındaki farkı ve bu ikisi ile Türkiye'deki şeklin farkını göstermek için şu misali seçelim: Almanya'da otomobil endüstrisi ve satışı memleket dışı turizmi teşvik ettiği halde ve ana baba tatil gezintileri ile öğrenci tatil gezintilerini bir birinden ayırmaya temayül gösterdiği halde Amerikada iç turizmi teşvik ve yazın çocuk kampları yerine aile kamplarını önemlileştirmiştir. Türkiye'de özel otomobilin azlığı yüzünden çocuklar oyunlarında şoförlük veya benzin istasyonu işçiliği veya teknisyenliği gibi şeylere özenmiyorlar; iç ihtiraklı makinelerin anatomisini, lâstik değiştirme bilgisini öğrenme şansları pek az olduğu gibi otomobil plânları çizme eğitimleri de yoktur.

Tonguç'un buluşu **Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesi** gibi bir tercüme eserde işlemesine imkân yoktu. Modern hayat denizinde yüzerek büyümüş olan ve aynı denizin içinde yüzen çocuğun okul eğitimi ile ilgilenen bir Batı'lı eğitimci için, Tonguç'un temel mesele saydığı meselelerin bir mânası yoktu. Bu eğitimcilerin buna en yakın diyebileceğimiz meseleleri, fakir sınıflarda çiftçi zümrelerin çevrelerinin yokluklarını tamamlama meseleleri idi. Bu da modern taşıt araçları modern kitleye erişme araçları, araştırma ve okul dışı eğitim araçları sayesinde nisbeten kolay bir işti. Diğer taraftan şehir dışı yerlerde

kitle eğitimi şehirlerden gelen daha ileri kitle eğitiminin bir gelişimi olduğu için yapılan teşebbüslerde mutlaka br "köycülük" unsuru bulunacaktı ki, bunun da Tonguç'a sağlıyacağı bir faydası yoktu. Tonguç'un bu safhada vardığı buluş onu başka bir deneye sevketti. (Emin Soysal ileride bundan alaycı bir dille bahsediyor ve insanı âdeta anlayış seviyesi hakkında şüpheye düşürüyor.) Çalışmasını daima elindeki imkânlara göre ayarlayan Tonguç öğretim araçları ve elişleri ve sanat eğitiminin muhtevası üzerine deneyler yapıyor. Bu deneyler, Batı el kitaplarının tersine çevrilmesi amacını güdüyordu. Progresif Batı eğitimcileri elişi ve sanatları programlarını, el zanaatları "dil"ini öğrenciye yeniden öğretecek şekilde ayarladıkları halde, Tonguç aynı öğretim malzemesini ve aynı pedegojik prensipleri, öğrencileri bir an için ve şun'i olarak modern toplum çevresi içine daldıracak şekilde kullanmaya başlıyor. Meselâ, öğrencilere kâğıt kullanarak Eskimo köyleri modelleri yaptıracağına, onlara apartman binaları çizdiriyor, yaptırıyor ve tartıştırıyor. Kolayca görülebilir ki böyle ufacık bir değiştirmede bile Batı'lı programlarda bulunmayan farklı terimler, tarih görüşü, fizik ve sosyal kavramlar beliriyor. Bu tek misalin gösterdiği şekle uygun bir elişi ve sanat programı için Batı okullarında görülen okul programlarından bambaşka bir tarzda çalışma programları meydana getirilmesi gerekeceğini görmek zor bir iş değildir.

Tonguç'un, Gazi Terbiye Enstitüsünün sanat bölümünde, **Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesinin** çıktığı sırada (1932) ki çalışmalarının ne dereceye kadar kesintisiz devam ettirildiğini bilmiyoruz. Bununla beraber, dikkate şayandır ki, Gazi Terbiye Enstitüsünün bu bölümü, 1953 gibi verimsiz bir yılda bile sathi bir bakışta kendini hissettirecek derecede farklı idi: Eğitimde test metodları uzmanı olan bir Amerikalı müşavir, bu gibi müesseselerde daima pedegoji bölümünün pedegoji araştırmalarında önde geldiğini görmeye alışmış bir kimse olarak, Gazi Terbiyede yalnız elişleri ve sanat bölümünün deneyici bir görüşle çalıştığını, modern sosyal bilimlerin dilini anladığını büyük bir hayretle görmüş ve sebebini izah edememişti. Öte yandan, nazariye bakımından daha ihtisaslaşmış olan pedegoji bölümü, öğrencilerinin ve çalışmalarının rasyonel bir şekilde seçilmesi ve değerlendirilmesi işinde bunları yardımcı kabul etmiş olmakla beraber, şahsi otorite geleneğine sıkı sıkıya bağlı bulunuyordu.

Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesi Batı yazarlarından çevrilmiş yazılardan meydana gelmiş olmakla beraber, bunların seçilişi ve tertiplenişi Tonguç'un eseri idi ve bu bakımdan kitabın metni üzerinde durulmaya değer. Kitap o zaman herhangi bir polemiğe

yol açmamış olmakla beraber, tartışma konusu haline gelen o mahiyetteki eserlerden daha fazla ve fakat dolayisiyle, tanınmış "pedegok,,ların bir nevi tenkidi idi. (3) Fuat Gündüzalp'ın açıkça söylediği gibi, resim ve elişleri konusunda Türkiyede en salâhiyetli adam olan Baltacıoğlu bile nazariye alanından çıkıp pratik bir yol açmamıştır. Yazılarını okuyanlar, pedegoji kitaplarından öğrendiklerini bir tarafa bırakarak, Baltacıoğlu'nun geleneksel görüşlerden tamamiyle ayrılan fikirlerini alıp onları deneyleme safhalarına götüremediler. Gerek genel pedegoji üzerine yazan yazarlar (bunlar arasında Gündüzalp başta gelir) ve gerek öğretmen okulu el kitabı yazarları (bunlar arasında Kanat başka gelir), yalnız Türkçe eserleri okuyabilen okuyuculara resim ve elişleri eğitiminin önemini ve akîî prensiplerini anlatmakta, hep tekrarlanan ve bilinen sathî izah seviyesinden öteye gitmemişlerdir. Pragmatizm, proje metodu, "İş prensibi" vesaire gibi şeylere karşı gösterilen zahirî ilgiye rağmen, öğretmen namzetlerine geleneksel olmayan konuları öğreten öğretmenin neden matematik, tarih vesaire öğretmeni ayarında önemli olduğu gerçek anlamiyle gösterilememiştir. Bu öğrenciler, halâ, resim ve elişleri öğretiminin önemsiz bir süs olduğu, ciddi dersler arasında bir dinlenme sağlama maksadiyle programlara sokulduğu sanısında idiler.

İşte, Tonguç'un yukarıda adı geçen derleme eseri, Türk pedegoji literatüründeki bu zaif tarafları doldurmuştur. Fazla olarak, yalnız resim ve elişi öğretmenlerine değil, fakat aynı zamanda bütün teknik ve pratik konu öğretmenlerine, kendi alanlarının da nazariyeci pedegokların daha çok önem verdiği konular kadar önemi olduğunun onlar seviyesinde bir nazari kudretle isbat edilebildiğini gösterdi.

Resim, Elişleri ve Sanat Terbiyesi'nin başka bir yönden yeni olan bir eleştirme getirdiğini bu kitaptan önce yeni

---

(3) İncelemenin en kritik bir zamanında Tonguç'un ilk yayınlarına dikkatimi çekerek bunların, Köy Enstitüleri konusu ile olan ilgisini görmeme yol açtığı için Bay Fuat Gündüzâlp'e teşekkürlerimi sunmak isterim. Bu yazılarla Köy Enstitüleri arasındaki ilgiyi, Tonguç veya Enstitüler üzerine yazanlar görememişlerdir. Bay Gündüzalp'ın kendisi de bunlara bu bakımdan bakmamıştır, fakat adı geçen eserden aldığı parçalar, Köy Enstitülerinin kuruluş amacı ve mahiyeti hakkında ortada dolaşan bir görüşün yanlışlarını anlamamıza yarayacak ip uçlariyle doludur. Bu yanlış görüşe göre, Enstitüler aslında Köy Öğretmen Okulları olarak kurulmuş, ama nasılsa dünyanın hiçbir yerinde bu gibi okullarla barıştırılamaz bir şekle konmuştur.

harflerle çıkan eserlerden çıkarabiliriz. Birkaç eser istisna edilirse, bu meslek kitaplarının iki önemli kusuru vardı: Birçoğu eski ahlâk kitapları tarzında yazılmış eserlerdi. Yazar, genç veya tecrübesiz öğretmene birtakım tavsiyeler ve nasihatlar veriyor, bunların biricik dayanağı da kendi şahsî otoritesi ve kanaatları oluyordu. Bu tipin en iyileri olmakla beraber, Baltacıoğlu'nun bazı eserleri bile bu katagoriye girer. Bu eserlerin bazıları Türk okuyucularını Batı yazarlarının fikir ve teknikleriyle tanıştırmaya çalışmakla beraber, doğrudan doğruya tercüme ile tefsir etme mahiyetinde aktarmalar ve hatta düpedüz aşırmalar birbirine karışıyor; bunun sonucu olaak Batı eğitimcilerinin fikirleri ve usulleri ancak parça halinde ve tahrif edilmiş olarak görülüyordu.

İşte adı geçen eser, Tonguç'un buna karşı çıkardığı ikinci eserdir. Tonguç'un, yazar ile onun fikirlerini tam olarak ulaştırmak istediği okuyucu arasına girmemekte gösterdiği itina, kitabın gerçek amacının sâdece ip ucu verecek ölçüde açıklanmış olmasının sebeplerinden biridir. Tonguç ne kitabına aldığı seçmeleri seçmekteki ölçüleri izah ediyor, ne de okuyucunun önüne geçip bu seçmelerden çıkarılabilecek sonuçlar için yol göstericilik yapıyor. Tuttuğu yol bir öğretmen için tutulacak en güç ve en asîl yoldu: Sâdece bir bilgi edinme kaynağı olmak. Bu eserin, Kerschensteiner'den yaptığı tercüme gibi tartışma konusu olmayışının sebebi, herhangi bir şahsın otoritesine dokunmamış olması, dolayisiyle olan tenkitlerinin, Tonguç'u bir pedegok olarak almayı aklına bile getirmeyen zatların üstlerine alınmıyacakları kadar genel olmasıdır.

Ferdi değiştirmek için toplumu değiştirmek gerektiği fikrine dayanılınca eğitimcilerin karşılaşacağı problemlerin ne kadar ve ne kadar çok olduğunu gözümüzün önüne getirirsek Tonguç'un buraya kadar misalle anlatmaya çalıştığımız buluşunun eğitim bakımından ne ifade ettiğini kavrıyabiliriz. Tonguç'un, fikirlerini neden kendine saklamış olduğuna da o zaman şaşmamak lâzımgelir. Eğer eğitim, toplumsal değişme menivelâsı olarak kabul edilirse, Tonguç'un probleme verdiği şekle göre, eğitimin bellibaşlı şu ödevleri olacaktı: (1) Öğrenim çevresindeki modern olmıyan maddî şartlarla çarpışmaya mecburdur. (2) Çevrede modern maddî birimlerin bulunmayışı karşısında bu yokluğu kendisi gidermek zorundadır. (3) Modern hayat zaruretleriyle uyuşmaz hareket tarzlariyle ve bunların, eğitim işlerine hükmeden eski kuşaklar üzerine yaptığı tesirlerle çarpışmak zorundadır. (4) Eğitimi, çevrede bilfiil bulunmayan modern uygarlığın vekili gibi sayarak o uygarlığın fikrî temellerini öğrenciye vermeye mecburdur. Bu temelleri asıl olanlarla tarihi şartlarla gelip geçecek ve

değişecek olanları birbirinden ayırdedecek bir seviyeye getirecek şekilde, öğrenciye bildirmesi lâzımdır. (5) Türk halkının, Türk ve İslâm mirasını, romantize düşmeksizin, değerlendirecek şekilde benimsemesini öğrenmesi; gelenekleri, geleneksel olmayan araçları kullanarak yaratıcılığı harekete getirecek şekilde aşılaması lâzımdır. (6) Modern öğrenim alanlarında gerekli genel, teknik ve meslekî eğitimi vermesi; bu eğitimi okul mezunlarının iyi işleyen bir ekonomik sistemdeki boş yerleri sâdece doldurmakla kalmayıp böyle bir sistemin kendisini kurma ve teşkilâtlandırma seviyesine onları getirecek şekilde sağlaması lâzımdır. (7) Ve nihayet, bu ödevlerinin manevî, kültürel, psikolojik, sosyolojik ve pedegojik yönleri üzerinde gereken bütün araştırmaları yapması lâzımdır.

Türk eğitim sistemi, böyle muazzam bir ödeve göre ayarlanmış değildi. Böyle büyük bir ödev için Batı eğitim sistemlerinin bir model olamayacağı da meydandadır. Okullardaki öğrenciler öğretimin zaten çok yüklü oluşu yönünden ezilmiş bir halde idiler; bu yolda yapılan acı şikâyetler haklı idi. Fazla olarak gerek Türkiye'de, gerek Batı'da şu veya bu dersin de konması isteniliyor, şu veya bu ders için de yer ayrılması gerekiyordu. Bu şartlar altında, Tonguç'un buluşunun sonucu olarak, bir de öğrenciyi modern uygarlık çevresine sokmak için zaman ayrılması Baltacıoğlu'nun fikirlerine karşı çevrilmiş tenkit ve alaylardan daha da sert alaylara yol açacaktı.

Bu durum bir çıkar yol bulma yönünde Tonguç'un tuttuğu yolun ne olduğunu mektep müzeleri drektörlüğünde ve 1932 - 33 yılları sıralarındaki yayınlarında görmek mümkündür. Daha Kadrocular Türkiye'nin farklı şartları dolayisiyle eğitimde organizasyon, metod ve şümul bakımından zaruri farklar bulunacağı fikrini getirmeden Tonguç bu fikir üzerinde bir zamandanberi meşgul bulunmakta idi.

1947 - 53 yıllarında birkaç taşra şehrinin okullarının tozlu raflarında gördüğüm ve her halde Tonguç zamanından kalma oldukları belli olan kolleksiyonlarda, daha sonraları yapılmış olanlarda görülen bazı hususiyetlerin bulunmayışı dikkatimi çekmişti. O zaman bunun izahını yapamamıştım. Bunlar, eski zamana ait oldukları halde, Türk okullarında elişlerinin ne kadar ilerlediğini göstermek amaciyle yapılan yenilerden çok daha iyi idiler; nümuneler monte edilmiş bir halde ve bilimsel prensiplere göre teşhir edilmeye hazır bir durumda idiler. Yeniler ise, gösterişli, fakat adi işçilikleriyle sırf iş olsun diye yapılmış şeyler olduklarını gösteriyorlardı. Bu eski nümunelere bakan bir kimsenin modern uygarlığın dilinden birşey öğrenmemesine imkân yoktu. Nümuneler hayret edilecek derecede yüksek kaliteli, iyi seçilmişti, etiketler dikkatle konmuştu; mahallî tabiat

kaynaklarının geleneksel ve modern işlenişleriyle karşılaştırıldığı zaman teşhir edilen nümuneler şaşılacak derecede realitede olanlara uyuyordu. 1940 - 46 yılları arasında Köy Enstitülerinde yapılan bu kalitedeki işler sistemli bir şekilde tahrip edildiği veya ihmâl edildiği için, bu okul müzelerinde nasılsa kalmış olan bu kolleksiyonlar bize Tonguç'un fikirlerini daha iyi izah etmek için kelimelerden fazla faydalıdır.

Daha enteresan ve önemli olan şey, Tonguç'un kendisi için başlattığı çalışma programıdır. Eğitimde "progresif ceryanı" daha iyi anlıyabilmek için Kerschensteiner'a baş vuruyor ve kendisini onun durumuna koyuyor. 1931 - ve 1933 yıllarında çıkan **Mürebbinin Ruhu** ve **Muallim Yetiştirme Meselesi** ile **Kerschensteiner** adlı eserler bu çalışmasının mahsulüdür. Bu eserlerin analitik değeri az olmakla beraber, burada kısaca tartışılmaya değerler, çünkü Türk eğitiminin terakkisinde anlaşılması zor trajik bir rol oynamışlardır. Dar anlamiyle pedegojik olan bu eserleri tercüme etmekte, Tonguç, o zamana kadar pedegok" diye tanınan ve sayılan zatların tekelindeki alana tecavüz etmiş oluyordu. Nasıl vaktiyle meşhur olmazdan önce Baltacıoğlu'nu kâğıt kesmek, sepet yapmak gibi çoluk çocuk işleriyle uğraşan biri diye kimse ciddiye almıyor idiyse, o zamanlar Tonguç da böyle çoluk çocuk oyuncaklariyle uğraşır bir adam sayılırdı. Tonguç'un hizmet yılları esnasında ve Köy Enstitüleri üzerinde kopan tartışmalarda birkaç pedegoji enstitüsünden mezun olanların bile ona "pedagok" unvanını lâyık görememiş olması, bu tecavüzün o zaman ne kadar yüreklere işlediğini gösterir. (4)

Eğitim hiyerarşisinin kodamanlarının alanına karşı bu şekilde tecavüz Batı memleketlerinin çoğunda da böyle karşılanır, ancak Türkiyede buna bir de Osmanlı devrinden kalma üstünlük değerleri de katılır. Bununla beraber, **Mürebbinin Ruhu** ocağın en nüfuzlu üyelerinden birinin otoritesine doğrudan doğruya meydan okur gibi bir eser olmasaydı bu eser Tonguç için beklenmedik bir yükselme manivelâsı olabilirdi. Meseleyi bir az dikkatle eşeleyince görürüz ki, Tonguç'un İlköğretim Genel Direktörlüğüne tayini üzerine başlayan ve

---

(4) Tonguç'un, Cumhuriyetin ilk 20 yılında pedegoji konuları üzerinde en çok eser yayınlamış bir yazar olduğunu ilk defa Fuat Gündüzalp 1951 de çıkan eserinde yazdı. Ancak bu pek sınırlı bir okuyucuya hitabeden bir kitapta ve bunu söylemenin hiç bir ameli değeri kalmadığı bir zamanda söylenmişti. Tonguç'un büyük bir eğitimci ve öğretmenler öğretmeni olduğunu ilk defa açıkça ve umuma hitabederek yazan bir Köy Enstitüsü mezunu olan Mahmut Makal olmuştur. (17 Nisan adlı eserinde)

bir müddet sonra âdeta memleket ölçüsünde bir mesele haline getirilen ve nihayet Köy Enstitüleri işinde aşağılık bir rol oynayan o "küçültücülük" kampanyasının kaynağı buradadır.

Mürebbinin Ruhu, liberal ve ileri eğitimci Kerschensteiner'i doğrudan doğruya kendi ağzmdan konuşturan ilk teşebbüstür. Ondan önce Kerschensteiner ve onun "iş prensibi", Almanyada okuyan, ya da almanca bilen, Ankara ve İstanbul gibi yerlerde olmakla bunları bilenlerden öğrenen kimselerce bilinen şeylerdi. Öğretmen okulu öğrencileri ve öğretmenleri bunları sâdece Halil Fikret Kanat'ın kaleminden ve gözünden geçtiği şekilde biliyordu. Daha sonra, 1942 de çıkan **Milliyet İdeal ve Topyekûn Millî Terbiye** adlı eserinde açıkça görüldüğü gibi, Kanat, Kerschensteiner'in Alman eğitim sistemine getirmeye çalıştığı liberâl ve demokratik fikirlerin eğitim meselelerinde mânasız şeyler olduğu fikrinde idi. Kerschensteiner hakkında yazdığı zaman Kanat daima okuyucu ile Kerschensteiner arasma kendini ve kendi inançlarını sokar. Gazi Terbiye Enstitüsünün eğitim bölümünün başkanı olmak dolayisiyle ve öğretmen okullarına resmen kabul edilmiş kitapları ile dolayısız olarak Kanat, eğitim alanında ileriliği kendisinin temsil ettiğini ve "İş Prensibi" üzerinde bir otorite olduğunu geniş ölçüde yaymış bulunuyordu.

Mürebbinin Ruhu'nu yayınlamakla Tonguç'un Kanat'ın şahsına karşı bir fikri veya niyeti olmuş olmasına imkân yoktur. Tonguç kendi de dahil olmak üzere, ne şahıslarla, ne de şahısların şöhreti ile ilgili değildi. Amacı, tıpkı elişleri ve sanat eğitimi konusundaki kitapta olduğu gibi idi; yani, kendinin ilgi çekici bulduğu fikirleri, Türk okuyucusuna elinden geldiği kadar doğru olarak nakletmek. Fakat kitabın yayınlanmasında bundan fazla birşey meydana geliyordu. Öğretmen okulu öğrencileri, bilhassa Gazi Terbiye öğrencileri, Kanat'ın söylediklerinin doğruluğunu ya da yanlışlığını görecek duruma geleceklerdi. Olaylar gösterdi ki Kanat işi tesadüflere, okuyucunun, kendi kendine hükmünü vermesine bırakmadı. **Mürebbinin Ruhu** Tonguç'un beklemediği şekilde bir hücuma uğradı. Gündüzalp'ın dediği gibi, kitabın "kusurlu noktalarını birer birer gösteren bir yazı hiçbir yerde görülmemiştir" (5) Buna karşılık birtakım müphem ve genel tenkitler yayıldı, beslendi ve Kanat tarafından kaçamaklı bir şekilde, Soysal tarafından da cesaretle Köy Enstitüleri tartışmalarına kadar sürüklendi. (6) (Burada şunu da söyliyelim ki Kerschensteiner'-

(5) Fuat Gündüzalp, **Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu,** Cilt 1, S. 56.

(6) Emin Soysal, **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri** (Bursa, 1945) S. 99 - 100.

den daha sonra yapılan tercümeler, aynı ölçüde Kanat'ın şahsî otoritesine dokunuyor idiyse de, aynı şekilde hücumlara uğramadı; bu tercümelerin daha iyi tercümeler olmalarından değil, fakat yapanların Kanat'ın Türk eğitimindeki yerine rakip olacak kimseler olmayışlalarından ileri geliyordu.)

1933 de Tonguç'un **Kerschensteiner** adlı eseri yayınlaması ne bu küçültücü müphem tenkitleri durdurabildi, ne de Kanat'ın öğrencilerine onun Dr. "unvanı" üzerinde biraz durup düşünme fırsatı verdi. Fazla olarak Tonguç'un Kerschensteiner'in "iş prensibini" anlamadığı iddiasına sebep oldu. Halbuki aradan hemen hemen yirmi yıl geçtikten sonra ve bu arada Kerschensteiner ile ilgili eserler çıktığı halde bakın Gündüzâlp ne diyor : "Kerschenteiner'in hayatı hakkında bunun kadar geniş bilgi veren başka kitap Türkçe'de yoktur." (7)

Kerschensteiner'in "iş prensibi" sâdece bir pedegojik teknikten ibaret değildi, bir teknik olarak herhangi bir ideolojiye intibak ettirebilecek bir şeydi, meselâ 1932 den sonraki Almanya'da olduğu gibi. Kerschensteiner'in "iş prensibi", Tonguç'un ondan hayli farkli olan "iş prensibi" gibi, Kerschensteiner'in kendi toplumunun durumu karşısındaki tatminsizliğinin bir ifadesi idi. Bu itibarla, Tonguç'un da gösterdiği gibi, Kerschensteiner'in fikirleri ile hayatı bir birinden ayrı şeylermiş gibi sayılamaz.

Tonguç'un ingilizce yerine almanca bilmesi ve progresif eğitim ceryanının başka temsilcileri yerine Kerschensteiner'i seçmesi 1933 den sonra kendi bağımsız yolunu çizmesinde önemli bir rol oynadı. Bilhass devletçilik hakkındaki fikir ve yaymlar karşısmda, müphem bir terim olan "iş prensibi" kavramı üzerinde çalışmaya mecbur kalması Tonguç'a, eşsiz bir tahlil seviyesine yükselme imkânını verdi.

Yaratıcı bir fikrin nasıl yavaş yavaş geliştiğini görmek bizlere her zaman nasip olmaz. Tonguç'da bunu görmek mümkündür. 1933 de yayınladığı **İş ve Meslek Terbiyesi** adlı eseri, "meslekî danışma" konusunda Türkçede çıkan ilk kitap olarak başlar; fakat kitabın yazılması bittiği zaman, bir çırağın bir usta haline gelişi çabalarının bir not defteri manzarasmı gösterir. Bundan ötürüdür ki, **İş ve Meslek Terbiyesi**'nin ne işlenmiş bir edebî üslubu, ne de okunması kolay bir akışı vardır. Öyle olmakla beraber, ona bir bütün olarak bakınca, en sonunda "Köy Enstitüleri" olarak gerçekleşen bir rüyayı bize anlattığını görürüz. Tonguç, Köy Enstitülerinin baş sözü (motto) su olan prensibi bu kitabın sonunda koymuştur: "Enstitü talebesi iş hayatı içinde, iş vasıtası ile, iş için terbiye edilir." Bu cümledeki "iş" terimi, Kerschensteiner'in daha dar anlamda kullandığı terimden farklı bir

(7) Gündüzalp, aynı eser, Cilt 1. S. 105.

şeydir. Kerschensteiner'in kullandığı anlamda "iş" ve "meslek" kavramlarını anlatmak için Tonguç, bu kavramları belirleyerek diğer anlamlariyle karşılaştırma işine girişiyor. Bu yolu tutması, Tonguç'un kendisinin bile önceden tahminedemediği faydalı ve önemli sonuçlara vardı. Kendi çabası ile, ekonomik sistemin devlet teşkilâtı, ve eğitim arasındaki münasebetlerin incelenmesi konusuna sürüklendi. Bu, Tonguç'un baş vurduğu olayları pekiyi bilen iktisatçıların ilgilenmediği, eğitimcilerin ise görmezlikten geldiği, hatta inkâr ettiği bir görüş tarzı idi. Bu inceleme yapılınca, eğitim dâvasının yolunu, manivelâsını ve amacını keşfetmek, Tonguç'un deyişini kullanacak olursak, sâdece bir "sağduyu" meselesi oluyordu. (8)

Tonguç'un belirttiği nokta şu idi: Pek anormâl haller müstesna, lâik bilginin teşkilâtını, yayılma derecesini ve muhtevasını daima bir toplumun ekonomik sisteminin teşkilât ve tipi tayin eder. Gerek Batı'daki evrensel aydınlanma ceryanı, gerek eğitimdeki progresif ceryan bundan müstesna değildir. Evrensel aydınlanma ceryanı, devletle ilgili bazı faktörlerin etkisi altında kalmış ve hatta bunlar tarafından teşvik edilmiştir, çünkü Endüstri Devriminin sonucu olarak ekonomik şartlarda meydana gelen birtakım değişikliklerden dolayı ekonomik alanda çalışılabilir durumda olan nüfusun alışık olmadıkları işler için belirli usullerle göre eğitilmeleri gerekiyordu. Batı'nın eğitim sistemleri edebiyat ve aritmetik eğitimi olarak başladı, çünkü yeni ekonomik işletme alanları için lüzumlu olan memur ve işçiler için bunlar şarttı. Okul eğitiminin serbestleştirilmesi yolunda çıkan ve Amerikada Dewey'in, Almanyada Kerschesteiner'in temsil ettiği ceryanın gerçek sebebi, pedegokların sandığı gibi, psikoloji biliminin pedegojik tekniklerini ilerletmek gibi bir istekten doğmuş değildir. Bu, modern toplumların ekonomik davranışlarını daha rasyonel, daha verimli yapma yolunda başlamış olan bir harekete geç kalmış bir ayak uydurma işi idi. Modern makine endüstrisi, az tahsil görmüş fertlerin çalıştırılmasını ekonomik olmayan bir iş haline getirince, görülmemiş sayıda ihtisaslaşmış işçilerin (yarı kalifiye, teknik ve meslekî alanlarda) eğitilmesini bir zaruret haline getirince okullara daha çok sayıda çocuk akmaya, bunlar okulda daha uzun süre kalmaya başladılar. İşte, progresif ceryan endüstrileşmiş toplumlarda ço-

(8) Bu söyleyeceklerimizin eğitimde yeri olmadığı, hattâ pedagojiye aykırı oldukları yolunda bir alay pedagok lâfı edilmiştir. Gerçekte ise, bu söyleyeceklerimizin olayların sâdece bir bildirilişinden başka birşey olmadığını, Batı'da ekonomik buhran zamanlarının veya devlet diktatörlüklerinin eğitim üzerine yaptığı tesirler bize göstermektedir.

cuk ve gençlerin mahrum kalmaya başladığı ekonomik işlerle ilgili bilgileri onlara toplumun yerine okulun sağlaması amacını güderek ortaya çıktı.

Gerek progresif ceryan ve gerek onun ihtisaslaşmış bir kolu olan "meslekî yol gösterme" (vocational guidance) ceryanı, gençleri baş döndürücü derecede karışık meslek imkânları arasında elinden tutup, toplumlarının kendilerinden beklediği ekonomik iş gereklerine göre en iyi başarabilecekleri mesleğe karşı kavuşturma dâvasıdır. Bunun daha ileri götürülmesi ve yirminci yüzyıl başlarında endüstrideki gittikçe artan iş bölümünün tenkit edilmesi sonucu olarak Kerschensteiner şu hükme vardı: eğitimin amacı, ferdin kazanç için yaptığı işle kendi boş zamanında yaptığı işin birbirine kaynaştırılması yolu ile (orta çağlarda bir ziraat ustasının yaptığı gibi) işinde kendi kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Fakat Kerschensteiner'in "meslek" kavramı ile Avrupada "meslekî yol gösterme" kavramına karşı pratikte tutulan yol arasındaki çelişiklik Tonguç'un karşısına ister istemez bir zorluk çıkaracaktı. Kadrocuların getirdiği devletçi eğitim görüşündeki liberalizme uymaz gözüken tarafı red veya kabul zarureti ile karşılaşınca Tonguç, Kerschensteiner'in yolundan ayrılması zaruri oldu.

"İş" kelimesi Tonguç'un düşünme dizisinde önemli bir rol oynamaya başladı. Kerschensteiner'in bu terimi kullandığı özel anlamı izah etmek için ve işi pedegojik ve ekonomik araç olarak bir birinden ayırmak için ekonomik sistem, devlet ve eğitim arasındaki ilişikliklerı tartışmaya gelince ve bu bakımdan modern Batı toplumlariyle Osmanlı - Türk toplum sistemini karşılaştırınca Tonguç, belirli bir takım sonuçlara varmaya başladı. Batı uygarlığını ayırt eden başlıca özellik, ekonomik işin ihtisaslaşmasındaki ve meslekleşmesindeki ilerleyişi. İktisatçıların teknokrasi ile ilgilenmeleri yani ekonomik sistemin tamamiyle rasyonelleştirilmesi amacını güden yollardan biri olarak bunu bulmaları bu ihtisaslaşma olayının bir ifadesi idi. Modern eğitimin başlıca dâvası modern toplumun ihtisaslaşmış iş unsurlarına olan ihtiyacını gidermek meselesi idi. Eğitimcinin iktisatçıdan farkı, eğitimin sâdece ekonomik müesseselere hizmet etmesini değil, aynı zamanda politik, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara da hizmet etmesini istemesindedir. Bilhassa, fertçilik ve fertçi pisikolojinin tesiri altında eğitimciler, ferdin yaratıcılık yoluna kendini bulmasını eğitimin amacı sayıyorlardı.

İş ile eğitim arasındaki ilişiklik açısından bakınca Osmanlı imparatorluğu toplumunun mirası olarak Türkiye normal olmayan bir

durum gösteriyordu. Lâik eğitim, toplumunun ekonomik müesseseleriyle düzenli halde değildi. Modern okul eğitimi gören fertler, toplumun ekonomisi içinde parazit gibi birer ek idiler. İstihsal yapan iş içinde bulunanlar, bilhassa köylü, bu eğitimden mahrum olduğu gibi ona erişecek araçlardan da yoksundu; Böylece iş bölümüne doğru gitmek, toplumun ekonomik sistemini modern uygarlığın şartlarına uygun hale getirmek imkânından yoksundu. Eğitim görenlerle görmeyenler arasındaki ikilik, teknik öğretimi ekonomik değişme manivelâsı yapma çabalarının da gösterdiği gibi, modern eğitim yolları ile gidildiği sürece aradaki boşluğu dolduramaz dereceye kadar gelmiştir. Tonguç'un bu düşünme dizisinde buraya kadar eğitimcilerin ve iktisatçıların kabul edemiyeceği taraf yoktur. Fakat bundan sonraki tartışma safhasında vardığı fikirleri aydın, memur ve şehirli Türk eğitimcilerine, iktisatçılarına kabul ettirmek kolay bir iş değildi. Bu fikirler nelerdi?

Tonguç'a göre, Türk eğitiminin amacı ekonomik iş yapanlar arasında da yeni bir iş bölümü yaratmaktır. Türkiyede bunlar **devlet müstahdemleri** (ayni vergi gelirlerine bağlı kimseler,) **sermamayedar ve işçiler** (yani kısmen yabancı sermayeye, vergi gelirlerine ve kapitalistçe olmıyan servete bağlı kimseler,) veya **büyük toprak sahipleri yani** (kapitalistçe olmayan kazançlara bağlı kimseler) değil, istihsal yapan çiftçi, bilhassa memleketin başlıca vergi vericisi olan **küçük toprak sahibi köylü nüfusu idi.** Tarih incelemelerinden ve kendi gözlemlerinden Tonguç şu sonuca vardı: köylünün, Kemalist rejimin mihrak noktası olmakla kalmayıp kurulacak bütün eğitim sisteminin yönünü ve içini tayin edecek başlıca âmili olması lâzımdır. Şehir toplumu, beklenen eğitim reformunu yürütemiyecek kadar memleketin ekonomik hayatıyla bağını kaybetmiş haldedir. Köy toplumunu bir tarafa bırakın, şehir, Tanzimat'tan beri kendi toplumunu bile ıslâh etmekten ve modernleştirmekten âciz olduğunu isbat etmiştir. Bütün cahilliğine, yanlış inançlarına vesaîreye rağmen, Türk köylüsü yüz yıldan fazla bir süre Osmanlı ve Türk devletlerini harpte, sulhta sırtında taşımıştır. Modern şehir hayatının inceliklerini bir yana bırakırsak, köy toplumu modern uygarlıkla daha çok uyuşabilir tarafları olduğunu da göstermiştir. Meselâ üzerinde o kadar gürültü koparılan kadının toplum hayatından ayırt edilmesi şehirlerin icadıydı. Köy kadını ne toplum hayatından ne de ekonomik iş hayatından ayrı tutulmuyordu. (Köy Enstitülerindeki tecrübelerinden sonra Tonguç, hem müsbet hem menfi bakımdan bu misallerin daha iyilerini bulmuştur.) Köy toplumu, Türkiye'nin modernleşme yolundaki azminin deneneceği el dokunulmamış bir tabiat kaynağı, Kemâlist

rejimin gerçekleştirmek istediği manevî ve toplumsal evrimin bir ilham kaynağı olmalıydı.

Tonguç'a göre, eğitim probleminin iki tarafı vardı: biri, Türk köylüsüne ekonomik işte farklılaşmanın yollarını açmak; diğeri, bu yolu açlıktan sonra daraltıcı hayat şartlarından kurtulmuş olan köylünün tutacağı yolda Türk eğitimcilerinin onları takip etmesi.

Birinci fikir bir dereceye kadar yeni bir fikirdi. Tonguç, reformları ya sırf ekonomik veya sırf eğitimsel bir iş olarak görenlere karşı, her iki tarafın da haklı dayanaklarını görmekle beraber, her iki görüşü eğitimsel yönden tamamlıyan ve birleştiren bir görüş ortaya koymuş oluyordu. İkinci fikre gelince, bunun tarihte iki önemli öncüsü olmakla beraber fikir alanında hiçbir öncüsü yoktu. Bu fikir onsekizinci yüz yılın başlarından Cumhuriyetin ilk onuncu yılına kadar süren reform görüşünün tam zıddı olan bir görüşe dayanıyordu. Bu görüş modern Batı eğitiminin veya pedegojisinin geleneksel görüşlerine de zıddı. Bu durum karşısında Türk aydınlarının Tonguç'un görüşünü gülünç bulmalarına şaşmamak lâzımdır. Daha garibi, bu görüşü şovent ve iptidailiğe dönme taraftarlığı olarak bulanlar bile olmuştur.

Batıda insaniyetçilerin ve filantropistlerin çıkışından Batı dışı memleketlerin aydınlarının doğuşuna kadar, reformlar hep şehirde çıkmış ceryanları, şehir okul sistemlerini köye taşımak ve yaymak şeklinde düşünülmüştür. İstediğimiz kadar diplomatça konuşmaya çalışalım, gerçek şudur ki, ne kadar idealistçe düşüncelerle gösterilmiş olurlarsa olsunlar, modernleştirici reform çabalarının yönünü, özünü ve hızını daima şehir çıkarları tayin etmiştir. Meselâ, İkinci Cihan savaşından önceki Almanya ve Japonya, şehir toplumunun ve daha doğrusu onun seçme bir parçasının fikirlerini ve değerlerini eğitim yolu ile ziraatçı nüfusa aşlamanın iki örneğini verir.

Tonguç'un üzerine durduğunu zannetmemekle beraber, gerçek şudur ki Tonguç'un düşündüğü şey bir **program** olmaktan ziyade bir **oluş** meselesidir. Bu oluş, meselâ Amerika'yı, orta çağdan tamamiyle bağlarını çözmemiş Avrupa'ya nazaran daha ileriye götüren, Batı Avrupa'yı doğu dünyasına baka politik, ekonomik ve eğitim alanlarında daha üstün yapan oluşun ta kendisidir. Amerikan sosyologları, Amerika şehir toplumunun, Amerika çiftçi nüfusu toplumunun yavaş yavaş ve isteye isteye şehirlileşme oluşuna girişinin yarattığı bir toplum haline gelmekte olduğunu bize gösteriyorlar. En son durumu ile Amerikan toplumunun, şehir uygarlığına doğru genişleyişinin bir mahsulü olmaktan çıkıp, kendisine özgü başka bir biçime girmesinin kültür, eğitim, bilim ve hatta atletizm alanlarında başka uluslara

baka Amerika'nın son zamanlarda gösterdiği gerilemelerde önemli bir rolü olmuştur. Türkiye ise, keşfedilmemiş ve boş bir memleket olmadığı için Amerika'nın ilk genişlemesinde görülen ve serbest fert teşebbüslerine dayanan gelişim tarzının uygulanması mümkün değildir. Fazla olarak, Kemâlist rejimin ferdi toplum uğruna feda eden ideolojileri kabul etmemesi yüzünden, insan kaynaklarını kullanma işi Türkiye'de çok daha kompleks ve güç bir mesele olmuştur. Bu durum karşısında, Tonguç'un ileri sürdüğü görüş, bugünkü dünya ve bilhassa Batı dünyası şartlarının gereklerine göre hürriyet ve demokrasi yolunda evrimin manivelâsını yakalamağa muvaffak olmuştur. Bunun hem sosyolojik hem pedegojik bakımdan sağlam bir buluş olması, fazla olarak, bu buluşun uygulanır bir buluş olduğunu pratikle isbat etmesi tarihin belli başlı başarılarından biri olmuştur. Tonguç'un görüşünün ve ona dayanan başarısının önemini anlamak için şunu hatırlamak yeter: Sovyet Rusyanın gerek olaylarla, gerek propoganda yolu ile Batı'ya meydan okumaya başlayışının üstünden otuz yıl geçtiği halde, Batı halâ ne kendisi için ne de müttefik edinmeye çalıştığı memleketler için, Tonguç'un bulduğu eğitim ve toplum kalkınması yolu ile kıyaslanabilecek hiç bir görüş yaratamamıştır. Batıda, eğitimciler halâ okulda matematik klâsik usullere göre mi okutulmalı, yoksa deneyicilik usullerine göre mi tartışmaları gibi meseleler içinde boğulmuş bir haldedirler. "Geri kalmış memleketler" için, Dewey'in tâ 1925 de Türkiye'ye sunduğu rapordaki modası geçmiş fikirleri Birleşmiş Milletler ve daha birçok genel ve özel kurumlar vasıtasiyle yeniden ısıtıp sunmaktan başka birşey yapıldığı yoktur. Köy Enstitüleri deneyini bütün bunlarla karşılaştırdığımız zaman Tonguç'un vardığı sonuçların bütün insanlık ölçüsünde ne kadar önemli olduğunu daha iyi kavrayabileceğiz.

İş ve Meslek Terbiyesi'nin "taslak" kısmı, Tonguç'un uygulamasını düşündüğü usulün ana hatlarını veriyor, fakat Tonguç'un analitik gözlemlerinin tümünü aksettiremiyordu. Okuyucuya bu "taslak"ın incelenmesi için gereken yolu hazırlamadan önce, iki noktayı aydınlatmamız lâzımdır. Bunların, biri, "meslekî yol gösterme" ceryanını yakından bilmeyen kimselerin derhal kavrayamaması ihtimali olan önemli bir noktadır. Tonguç'un progresif eğitim ceryanının Almanya'daki şeklini bilmesi kendi fikirleri bakımından hayırlı olduğu halde "meslekî yol gösterme" konusunda yalnız Almanya'da ve Avrupada tutulan yolu bilmiş olması ona bazı zorluklar çıkarmıştır. Avrupada işlere göre yetiştirilmiş mütehassıs sayısı, işlerin kendisinden fazla olduğu için "meslekî yol gösterme" fikri, mahdut sayıdaki yerleri doldurmak için iş taliplerinin "kaynağını alma" yani en iyilerini seçme haline gelmiştir. Bu yüzden yapılan şey belir-

li işlerde gerekli olan fiziyolojik, psikolojik, eğitimsel şartları tayin edecek araçlar ortaya atmak oluyordu. (Tonguç bunların bazılarını kitabında göstermiştir.) Avrupada "meslekî yol gösterme" fikrini yürütenler, Kerschensteiner'in açtığı çığırdan farklı bir yolda yürüyerek iş isteyenlerin özelliklerini tayin için ellerindeki iş özelliği listelerini mihanikî bir şekilde uyguluyorlardı. Bunun sonucu Kadroculaın müdafaa ettiği bir teknokrasi yaratma imkânını vermekle beraber bu usuller Kerschensteiner'in anladığı anlamda "meslek" kavramına uygun değildi. Buna gören Tonguç, Türk okuyucusuna tanıtmaya çalıştığı "Meslekî Danışma" ceryanını, dil imkânları dolayısiyle iyi inceleyemediği Amerikadaki "meslekî yol gösterme" (vocational guidance) görüşüne üstü göremiyordu. İngilizce yazılmış eserleri okuyan Türk eğitimcileri de bu tarafa önem vermemişlerdi. İşte, Avrupadaki eğitim alanında görülen bu ikiliğe ve Tonguç'un Amerikadaki "vocational guidance" ceryanı ile tanışmamış oluşuna dayanarak, kendisinin bu yoldaki fikirlerinin orijinalliğini belirlemeye çalışacağız.

İkinci nokta, daha yukarıda Tonguç'un kişiliği hakkında söylediklerimize dönmeyi gerektirecektir. Tonguç, hayal alanında olan hiç bir projeyi ileri sürememiştir.

Kafaca ne kadar idealist olursa olsun, amaçları ne kadar önceden görme kabiliyeti olursa olsun düşüncelerini hep gerçekleştirilme imkânlarına göre ayarlardı. **İş ve Meslek Terbiyesi**'ni yazdığı zaman, ne uzun vâdeli bir eğitim siyaseti tâyin edecek, ne de Millî Eğitim Bakanlığında esaslı bir değişme bekliyecek durumda idi. Gerçekte bu eserdeki "Taslak", Millî Eğitim Bakanlığının teşkilât ve siyasetinde esaslı değişiklikler olmasını gerektiriyordu; fakat ileri sürdüğü ilk adımlar, bir eğitim devrimine hacet kalmadan da atılabilirdi. Şahsî bir eser olarak değil de genel bir belge olarak **İş ve Meslek Terbiyesi**, Bakanlığın ayrı bölümlerinin "meslekî danışma" yönüne dönmesi fikrini savunan bir eserdir.

Nasıl Türk eğitimcileri uzun bir tarihin yarattığı engellerle karşılaşmışlarsa, Batı eğitimcilerinin de yakın tarihlerinin yarattığı engellerle karşılaştıklarını Tonguç görüyor. Batı eğitimcilerinin karşılaştığı engeller şunlardır; halkın eğitimden belirli şeyler beklemesi; okul binalarının, kitaplarının, standart ölçülerin vesairenin bolluğu; ciddi işlerde tecrübe kazanma fırsatını sâdece zayıf eğitim görmüş olanlara veren ve onlara modern toplumlara mahsus büyük sorumluluklar sağlayan bir ekonomi sisteminin hâkim olması. Bu engeller karşısında bunalan eğitimciler, öğrenciler için hayatın kendisinde karşılaşılacak tecrübeleri okulda sağlamak için muhayyeleleri-

ni tükeninceyedek çırpınıyorlardı. Tonguç'un Kerschensteiner'den aldığı bir cümlede (9) geçen "iş" kelimesinden kasdedilen şeyler oyuncak postahaneler, "ersatz" bahçeler, yapmacık hükümetlerdir; gerçek hayat tecrübelerine en yakın takma karşılıklar eğitimcilerin bu muhayyele çabalarının mahsulleri idi.

Bu durum karşısında, Türkiye'nin geri oluşu bir bakıma Tonguç için avantajlı bir durumdu. Türkiyede ulusal işlerde genç kuşakların daha büyük ölçüde yer alması imkânı vardı. Bilhassa köy öğrencileri gerek pedegojik, gerek ekonomik anlamda "iş" ile daha gerçek anlamda temas halinde idi. Hiç değilse, erişkinlik çağında yüklenilecek sorumluluklar için âdeta lüzumundan fazla hayatta eğitim görüyorlardı. Batının, düştüğü tarihî hatalara Türkiye'nin düşmesi için kör olmak lâzımdı. Çocukları hayat okulundan söküp okulun yapma hayatına sokmak, sonra da bu hayatın dar duvarları arasında onlara hayatı yapmacık yollarla tanıtmaya çabalamak kadar gülünç şey olamazdı. Türk eğitiminin amacı, kuşakları **gerçek hayatın içinde** ve yetişkinlik zamanının sorumluluklarına **gerçek hayatın işlerini** öğretim **aracı olarak kullanmak suretiyle** onları hazırlamaktır. İşte, daha sonra Köy Enstitülerinin motto'su olan meşhur cümle: "Enstitü talebesi iş hayatı içinde, iş vasıtasiyle, iş için terbiye edilir" cümlesi bu görüşten doğmuştur. Bu cümle içinde geçen "iş" terimleri ne sırf pedegojik anlamda, ne de sırf ekonomik anlamında kullanılan "iş" değildir. Bu cümle bütün olarak bir "iş prensibini" ilân ediyor, fakat Kerschensteiner gibi bir "mektepçi"nin aklına gelmiyecek bir anlamda!

3. Toplumsal Değişme Manivelâsının Belirlenmesi

Modern uygarlığın özünü işin ve ferd davranışlarının ihtisaslaşmasında ve rasyonelleşmesinde bulduktan sonra Tonguç, devrimsel sonuçları olan bir gözlemde bulundu: Bir ferdin hayat amaçlarına rasyonel olarak varması için seçeceği iş ve meslek hakkında tecrübe ve bilgisi olması şarttır. Genç kuşaklara iş dünyasını açacak ve ferdin meslek seçimini rasyonel bir şekilde kararlaştırmasını sağlıyacak bir eğitim sistemi kurulması gerektir. Tonguç'un eğitimi geniş bir meslek yol göstericiliği programı olarak anlaması bu iki önemli imkânı hazırlıyordu. Bu görüş bir defa ekonomik gelişmede eğitimin bir manivelâ hizmetini görmesinin zaruri olduğunu gösteriyordu. İkincisi, ulusal kalkınma işlerinde iş mükellefiyetine demokratik anlamda imkân veriyordu. Memlekette çok sayıda insan rasyonel bir şekilde iş tutmadıkları sürece, fertlerin iş ve meslek edinme yolunda-

(9) "İş bir eser meydana getirmek maksadıyla -bizzat müşkülleri yenerek ve yorgunluğu göze alarak ve bilerek- sarfedilen ciddi faaliyettir." **İş ve Meslek Terbiyesi.** S. 26.

ki gayretlerinin demokratik yollarla yöneltilmesi iş mükellefiyetlerini teşkilâtlandırmak suretiyle sağlanabilecekti. Bilhassa köylü, modern uygarlığın gerek ziraat ve gerek endüstri alanlarında gerektirdiği zaman kavramlarını, iş davranışlarını, fikrî ve teknik bilgileri ve alışkanlıkları bu yolda elde etmiş olacaklardı. Ulus ölçüsünde bir çalışma veya iş seferberliği modern vatandaşlığın gerekleri olan bilgi ve alışkanlıkların yerleştirilmesi için zaruri bir yol olacaktı. Ulusal kalkınma yolunda eğitim seferberliğinin bu şekilde ortaya konması, Kadroculann ulusun insan kaynaklarını seferber etme görüşünün kusurlu taraflarını da önlemiş oluyordu. Bu görüşte herhangi bir totalitercilik veya bütün bir ulusu ideolojik bir "tek kalıba sokma" (regimentation) kokusu yoktu. Gerek anayasaya, gerek parti prensiplerine uyuyordu. Bu görüşün geçen bölümde tartıştığımız eğitim finansı ve ekonomik imkânsızlıklar problemlerinin çözümlenmesi işinde ne kadar esaslı bir farklılık getirdiği meydandadır.

Fakat fikir henüz daha tam olgunluğuna gelmemişti. 1935 - 45 yılları arasında ki tecrübeler onda birçok gelişmeler meydana getirecektir. (meselâ, Tonguç kendi "iş" görüşü karşısında geleneksel olarak uygulanan "imece" usulü ile Köy Kanundaki anlamında uygulanmak istenen "imece" usulü arasındaki farkları Köy Enstitüleri deneyleri sayesinde daha belirli olarak görmüştür.)

Fakat bu henüz daha olgunlaşmamış devresinde bile bu fikir, eğitiminin ve meslekîleşmenin demokratlaşması yolunda (geçen bölümde verdiğimiz birkaç misalde görüldüğü gibi) hiçbir liberal demokrasinin uygulıyamadığı derecede ileri atılmış bir adımın ifadesidir.

Tonguç'un **İş ve Meslek Terbiyesi**'ndeki çözümlemesi bu başka memleketlerde görülen "iş seferberliği" misallerinden çok belirli farklarla ayrılır. Eğitimi, beş on yıllık bir okul görme işi şeklinde anlamaktan çıkarıp hayat boyunca süren bir iş olarak kabul etmekle; meslekî ve meslek dışı işin rasyonelleştirilmesini progresif eğitimin ideali (yani ferdin kendini gerçekleştirmesi işi) saymakla Tonguç birçok mesleklerle doğrudan doğruya tecrübeyi, modern eğitimin tamamlayıcı ve öz cephesi olarak aldı. Köylünün köylülüğü, doktorun doktorluğu, öğretmenin öğretmenliği tesadüflerin veya elverişli elverişsiz şartların eseri oluyorsa **Millî** Eğitim sisteminin görevi bunların hepsini herbirinin ve bütününün işleriyle temas haline getirmek olmalıdır. Çeşitli pratik ve fikrî teknikleri öğretmek, sebatlılık itiyatlarını geliştirmek, somut ve yapıcı bir ulusal bilinç yaratmak gibi değerinden başka, bir eğitim teşkilâtı içinde yöneltilecek bir iş devşirme usulü ferdin kabiliyetlerinin ve mesleğinin rasyonel bir şekilde

tayin edilmesini sağlıyacaktır. Bu şekilde yöneltildiği takdirde fertleri "tek kalıba" sokmak yerine onların ayrı ferdî kabiliyetlerini meydana çıkaracak, fertler rasgele, modaya uyarak kabiliyetlerine bakılmaksızın doktor veya avukat veya zanaatkâr olmıyacaktır. Fazla olarak, öğrenci veya henüz bir iş sahibi olmıyanlar arasında "intibak etmemiş" olanların başlıca işlerde çalıştırılması modern eğitime yeni bir mâna verecek, sayısız meslek alanları açacaktır. Meselâ, enerji santrallarının, köy elektrik hatlarının kurulması elektrikle ilgili zanaatların öğrenilmesine bir araç olacaktır. Bunlar bakım teknisiyenleri, hat tamir ustaları, radyo teknisiyenleri gibi birçok iş kolları, alanları gerektirecektir. Halbuki eski usul klâsik, malî tedbirlerle bunları yapma imkânlarının ve gereken sermayenin yokluğu, okullarda elektrik işlerine istidatlı fertleri keşfetmek ve yetiştirmek amacını güden okul ders çalışmalarını verimsiz, sonuçsuz, boş işler haline getiriyor.

Bugün aradan otuz yıl geçtiği halde ve Türkiye'nin 1932 deki durumunda bulunan bir iki düzine yeni ulus doğduğu halde, bu yepyeni görüş henüz daha başka hiç bir yerde keşfedilmiş değildir. Bugün kısmen bu yüzden Hindistan, İngiliz idaresinin geride bıraktığı eğitim sistemini bile olduğu yerde tutundurmakta gün geçtikçe zorluk çekerken, büyük komşusu Çin, Güney Amerika, Afrika ve Asya uluslarını biricik çıkar yolun totaliter diktatörlüğü kabul etmekte olduğunu inandırmaya çalışıyor. Demek ki demokratik ideolojinin biricik dayanağı olarak ortada Köy Enstitüleri görüşü kalıyor; fakat ne gariptir ki İkinci Dünya savaşı sonrası Batı'sı onu ne anlamış ne de desteklemiştir. Daha feciî, bu fikrin vatanı olan Türkiyede bile bugün anlaşılmış olmaktan uzaktır.

İşte, Tonguç'un İlköğretim Genel Direktörlüğü zamanında gerçekleşme safhasına gelecek olan ideal, bu **İş ve Meslek Terbiyesi** eseri ile doğdu. İleride göreceğiz ki teşkilât tarzlarından en ince ayrıntı noktalarına ve Türk toplumu üzerine yaptığı tesirlere varıncaya kadar Köy Enstitüleri her şeyleri ile Köy Öğretmen Okulları'ndan, Tonguç'un görüşü klâsik "mektepçi" ve iktisatçı görüşünden ne kadar farklı ise o kadar farklı bir şeydir.

Asıl Köy Enstitüleri fikrini kendilerinin ortaya attıklarını iddia edenler, yukarıda verdiğimiz açıklamaların karşısına kendi delillerini koysunlar veya hiç değilse fikir daha deney safhasında iken ona yeni birşey kattıklarını isbat etsinler. O zaman onların görüşü ile Tonguç'un görüşü arasındaki muazzam fark meydana çıkacaktır. Öğretmen okulları anlayışının temelindeki görüşle Tonguç'un görüşü arasında dağlar kadar fark olduğu herkesçe anlaşılacaktır.

1933 den sonra Tonguç'un çalışmaları, İş ve Meslek Terbiyes'inde vardığı sonuçların temellerini sağlamlaştırma yönündedir. On yıllık öldürücü bir idare hayatından sonra yayınladığı eserlerin gösterdiği gibi, eğitim tarihine karşı ilgisini devam ettirmekle kalmadı, Türk evriminin tarihini anlamaya da yöneldi. Eğitimin Bulgar ve Macar uluslarının kalkınmasındaki rolünü belki hiçbir Türk eğitimcisi onun kadar yakından kavramamıştır. Osmanlı imparatorluğundan ayrılan ulusların eğitim problemlerini ele alışta tuttukları yollardan birçok ip uçları elde etti. Köy eğitimi problemlerinin sosyolojik ve ekonomik temellerine karşı en çok ilgi gösteren bir eğitimci oldu. Türkiye'nin eğitim durumunu, Batı eğitimini incelemede gösterdiği objektiflikle inceledi. Bunda Tonguç'un şahsî hayatının geçmişinin oynadığı rol yabana atılamaz. Çevresinden sökülen bir ailenin, ailesinden sökülen bir çocuğu olarak Tonguç, Türk toplumuna hali ile değil, olması gereken hali açısından bakmaya mecburdu. Osmanlı İmparatorluğunun kaybettiği topraklardan Türkiye'ye göç eden birçok Türkler gibi o da Türkiye'nin Batı uygarlığı karşısındaki durumu hakkında hayallerle avunamıyordu. Halkevlerinin çalışmalarını yakından bilen biri olarak, "Köycülük" fikrinin iflâsını görmüştü. Gördükleri ona göstermişti ki, aydınlar memleketin köy dâvalarını realist bir gözle ele almaktan âcizdiler. Bu kanaat onda, kendi idaresi altında girişilen işe aydınların karışmasına karşı derin bir güvensizlik besleyecek dereceye kadar gelmişti. Tarih, onun bir güvensizliğinin boşuna olmadığını gösterdi. Köy Enstitülerine yapılan entellektualist ihaneti çok acı oldu, fakat bunu bedeli yepyeni bir "okumuş köylü" aydın kitlesinin yaratılması gibi bir kazanç olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının bir biri arkasına giriştiği işlerin iflâs ettiği siyasî makamlarca da anlaşılıncaya kadar, kendi düşünüş tarzını uygulama yolunda Tonguç'un elinde pek fazla imkân yoktu. Öyle gözüküyor ki oldukça başarılı bir vilâyet idarecisi olan Abidin Özmen'in, Millî Eğitim Bakanlığında bir ilerleme sağlamak yolundaki başarısızlığını da görünce Atatürk son kararını verdi. Atatürk'ün son kararını vermesi, eğitim sistemini tepeden tırnağa islah etmek değil, tırnaktan tepeye doğru kesin bir adımla işe başlamak için Tonğuç'a fırsat verilmesi demek oldu.

BÖLÜM VI

EĞİTMEN PROJESİ VE DENEYLERİ

Millî Eğitim Bakanlığına Saffet Arıkan'ın tayin edilmesi ve daha sonra İlköğretim Genel Direktörlüğüne İsmail Hakkı Tonguç'un getirilmesi itirazlara ve dedikodulara uğradı. Arıkan'ın tâyininin Bakanlığa politikayı getirdiği iddia edildi. Gerçekte, eğer Atatürk parti ideolojisini Millî Eğitim Bakanlığına yerleştirmeyi istemiş olsaydı, bu Bakanlığa meselâ Recep Peker gibi parti idolojisinin temsilcisi sayılan birini getirebilirdi. Öyle gözüküyor ki, Arıkan'ın tayininde düşünülen şey iddia edilenin tam tersidir. Bir defa Millî Eğitim Bakanlığının siyaset alanında yükselmenin bir atlama tahtası yapılmak istenmesine karşı bir harekettir. (Bakanlığı bu yolda kullananların bir misalini yukarıda görmüştük; diğer iyi bir misali ileride göreceğimiz R. Ş. Sirer'in bakanlığıdır.) Arıkan politika grupların girdisini çıktısını bilen bir adam olduğu için, Bakanlığı bunların baskı ve nüfuzlarına karşı koruyacak kudrette bir adamdı. İkincisi, Millî Eğitim Bakanlığı içindeki politikacıların nüfuzu altına girmeyecek durumda idi. Üçüncüsü, diğer birçokları gibi Bakanlığa kendine mahsus ve hemen hepsinin denenmesi yüzünden yıllar kaybedilmiş olduğunu gördüğümüz eğitim düşünceleri olduğu iddiasında değildi. Ve nihayet, bir asker olarak etrafındaki adamların fikirlerini dinlemesini, kararlar alıp onların uygulanmasına hızla girişilmesini ve işe koyulduktan sonra onları yürütecek adamları ve uygulanan işi desteklemesini bilen bir adamdı. Atatürk devrimlerinin artık tamamiyle şeklini almış ve herkesin anlamış olması gereken toplumsal değişme ve kalkınma tekniklerine ve bunların güttüğü amaçlara uymıyan köycülük, Anadolu'culuk, Irkçılık gibi ideolojileri Millî Eğitim Bakanlığından uzak tutacak bir otorite, bu teknikler ve amaçlara göre eğitimcilerin Türk eğitimini kurma işine girmelerini sağlıyacak en iyi çâre idi. Bundan ötürüdür ki Arıkan'ın Bakanlığını biz eğitimde gerçek Kemâlist devrin başlaması olarak alıyoruz.

Bu böyle ise, Arıkan Bakanlığına karşı feryat edenlerin hareket-

lerinin gerçek sebeplerini de anlıyabiliriz. Bunlar görüyorlardı ki Arıkan'ın zamanında başlanacak bir işin başarı kazanması kendilerinin sona ermesi demek olacaktı. Yine pekiyi biliyorlardı ki Arıkan'ın tâyini, Bakanlığa politikayı getirmek değil, Bakanlıktan politikayı kovmak amacını güdüyordu. Pek mutemeldir ki Arıkan işe başlarken parti ve mecliste eğitim işlerinde tavsiyelerine güvenilecek kimselerin fikrini almıştı. Bunlar içinde eski bir eğitimcinin hatıra gelmemesi mümkün olmuyor. Yine muhtemeldir ki, Tonguç'un tayinine karşı çevrilen dedikoduların kaynağının da bununla ilgisi vardır. Bu zat, kendini herkese sevdiren, saydıran adı daima temiz kalmış olan, eğitim ailesinde uzun müddet çalışmış olan Nafi Atuf idi. Tonguç'u hem bir öğretmen olarak, hem de aile bağı yolu ile yakından bildiği bir adam olarak, onun, Atatürk'ün düşündüğü bir eğitim kalkınmasını başaracak imkânları olduğunu bilmemesine imkân yoktu. Tonguç'un seçilmesinde bu mes'ut tesadüfün bir payı olduğunu kuvvetle tahmin ediyoruz.

Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğüne seçilmesi, bunu istemiyenlerce, mes'ut tesadüf sayılabilecek yerde, bir adam kayırıcılığı şeklinde istismar edilmesine yol açtı. Fazla olarak, Tonguç'un baremdeki yeri dolayisiyle, Arıkan'ın bir bürokrasi kaidesini bir tarafa iterek onu tayin etmekle attığı cesur adım bize ne yaptığını bilen bir adam intibaı verdiği halde, Tonguç aleyhtarlarına diğer bir dedikodu vesilesi verdi. Bunlar, Köy Enstitülerine karşı çevrilen hücumun yıllarca önce birikmiş hazırlıklarına bir başlangıç teşkil eden şeyler olmasaydı, bu eserde zikredilmelerine hiç lüzum olmıyacaktı. Bu hücumun, ansızın ortaya çıkan ve Köy Enstitülerinin muvaffak olamayışı yüzünden doğmuş birşey olmadığını göstermek için bu noktaları önceden tesbit etmek gerektir.

Tonguç'un tayinine karşı yükselen itirazların, onun bu mevkie lâyık ve ehil olmadığı ve kayırıldığı yolundaki dedikoduların şiddetini, Arıkan'ın Bakan oluşundan bir ay sonra, adet olmadığı halde, bir basın toplantısı yapmak zorunda kalışından anlıyabiliriz. Verdiği beyanatta Bakan, Tonguç'un tâyinindeki istisnanın onun ideolojik ve meslekî anlamda güvenilecek bir adam olduğunu, dolayisiyle, anlatmaya çalıştı. Bakanlığın, önemle üzerinde duracağı dâva, köy eğitimi olacaktı. Tonguç, bu iş ile en yakından ilgili daireye mihanikî bir şekilde getirilmiş değil, hiç şüphe yok, Atatürk'ün bilgisi ve muvafakatı ile seçilip getirilmişti. (1) Bakanın sözleri, Tonguç'un tayininin tesadüfi bir iş olmadığını, yapılması istenen şeyleri yapabilece-

(1) Bak Ulus, 30 Temmuz 1935 **Millî Eğitimle İlgili, Söylev ve Demeçler,** Cilt II Sayfa 201 - 3

ğine inanılarak getirilen bir kimse olduğunu şüpheye yer kalmıyacak şekilde gösteriyordu.

Bakanın, ortada dolaşan ve basına kadar genişletilen itirazlara bir son verememiş olduğunu söylemeye hacet yoktur. Bunlar hep devam etti. "Politika politikacıları"na nüfuz edebilen Arıkan'ın "Eğitim Bakanlığı politikacıları"na nüfuz ve hükmü geçmedi. Bununla beraber, Tonguç'un çalışma fırsatını, hiçbir şeye aldırış etmeksizin, sağladı.

Elde edilen sonuçlar ehliyetsizlik iddialarını çürüttüğü için Tonguç aleyhindeki kampanyayı devam ettirenler yeni bir strateji kullanmaya başladılar. Sistemli bir şekilde yayılan bir fikre göre. Köy eğitimi dâvasında aslında fikir Tonguç'un fikri değildi; Köy Enstitülerine esas olan fikir, aslında Dr. Kanat'ın fikri idi; fakat tesadüfen iş başına getirilen ehliyetsiz bir idareci tarafından tahrif edilmiş bir şekle sokulmuştu. İleride göreceğimiz gibi çok daha sonraları bu iddiayı daha fantastik başka bir iddia takip etti; buna göre asıl fikir Moskova'dan gelme idi!

Bu çeşit iddiaların yayılmasında ve tutunmasında şahsî, veya meslekî ideolojik sebeplerle payı olan şahıslar üzerinde bir bir durmanın faydası yoktur. Bu şahsi, meslekî ve ideolojik sebeblerle hareket edenlerin yanında hücumlara doğrudan doğruya katılmamakla beraber, faydasız seyirci durumları ile onlara dolayisiyle yardım edenler vardır. Bir kısmı da, gerçekte Millî Eğitim Bakanlığını Atatürk devrimleri yolunda yürümekten alıkoymak için içeride çalıştığı halde, çatışma alanında hiç gözükmemiş, bu itibarla bu eserde adları geçmemesi muhtemel olanlardır. Bu eserde, olayların tartışılması zaruretiyle adları ister istemez geçecek olanları Ahmetler veya Mehmetler olarak değil, buhran halleri geçiren her toplumda görülen "tip" ler olarak almamız lâzımdır. 1935 Haziranından 1946 Ağustos ortalarına kadar İlköğretim Genel Drektörlüğüne ve Tonguç aleyhine çevrilmiş olan savaşın şimdi yeniden canlandığına dair ortada bir alâmet olmadığına göre, eski yaraları deşmeye lüzum yoktur. Ancak, Köy Enstitülerinin aşağıdaki sayfalarda yapılacak olan tarihi somut olarak gösteriyor ki propagandaları, henüz tesirlerini göstermedikleri zamanlarda ciddi tartışmaya değmez diye görmezlikten gelmek, ciddi bir dâva uğrunda açılmış bir gelişmenin dörtte üçünün ziyan olmasına mal olmuştur. Demegokların arslanlaşdırılmalarının önüne geçecek en iyi usul, henüz daha kuzu oldukları bir zamanda onları teşhir etmektir..

1. İlköğretim Probleminin Analizi

Köy ilköğretim problemlerini Tonguç'un anlamamış olduğunu iddia edenler, tayininden sonra Başvekil İnönü için yazdığı raporu

incelemelidirler. Amerika'nın çeşitli yerlerinde okul idare heyetlerine verilen raporlardan tutunuz, Birleşmiş Milletler'in çeşitli teşkilâtlarının kurduğu müşavir heyetlerinin sunduğu raporlara kadar eğitim konusunda verilmiş raporları incelediğimiz yıllar içinde Tonguç'un bu raporu değerinde birtek rapora bile rastlayamadık; Bu rapor, Dewey'in daha parlak görünüşlü raporu gibi bir rapor bekliyenlerin umduklarını belki karşılamaz. Fakat onun başka raporlardan ayrılan taraflarını kavrarsak gerçek önemini anlamış oluruz.

Tonguç'un raporunu diğerlerinden ayıran başlıca nokta, konusunu nitelik özellikleri olduğu kadar nicelik özellikleri olan bir şey olarak alışıdır. Konu bir defa bu bakımdan ele alınınca, raporun yapacağı tavsiyelerin de kökten farklı olması zaruri oldu. Konuyu nicelikleri bakımından ele almakla Tonguç, kendisinden önce rapor verenlerin en realist olanlarının bile gözden kaçırdığı bir noktayı belirtmiştir. Bu da basit bir olayın görülmesinden başka birşey değildir. Bu olay da şudur: Türkiyede demokrasinin politik, toplumsal, ekonomik ve kültürel örgütlerinin dayanağı olacak olan "memleketin efendileri", sâdece "Türk köylüsü" denilip geçilen şey değildir. Bunlar, 400 nüfustan aşağı nüfuslu yerlerde yaşayan, bütün Türkiye nüfusunun yarısından fazlasını teşkil eden bir kitledir. Bunlar, Türkiye'nin en kapalı, en az değişmiş köy toplumlarıdır. Bunlar okul çağına gelmiş çocuk sayısı 40'ı geçmeyen ve belki daha da az olan yerlerdir. Demek ki, Türk evriminin baş problemi bu bilinmeyen ve erişilmesi zor olan "yarıdan fazla" ya erişmektir.

Bunun basit bir ekonomik tarafı vardır. Bu köy toplumlarının parası yoktur; kendi kalkınmaları için verebilecekleri şey et ve kemiktir. Devletin de bunlara sonsuz yıllar harcayabileceği parası yoktur. Sâdece bir tanesinin bile, hükümet usullerine göre, kalkındırılması, eğitilmesi ve bu işlerin devamı masraflarının ödenmesi devletin iktidarı dahilinde değildir. Halbuki, bu kitleyi modern uygarlığın şartlarına uygun düzeye getirmeden siyasî, hukukî ve sosyal reformlar bir süsten başka birşey olmıyacaktır. Bu yapılmaksızın ne kaynaşmış bir ulus, ne de ulusal bir ekonomisi olabilir.

İşte, gerek eğitim sisteminde manivelânın konacağı yeri, gerek Tonguç'un bu amaçla yönelttiği programların özelliklerini tayin eden bu basit demoğrafik olaydır. Tonguç'un bu olayı tesbit edişi, eğitmen deneyine yol açtı. Bu noktanın önemi yanında, eğitmen programının kuruluş şartlarına ait ayrıntılar ikinci derecede kalır. Bizim kanaatimizce bu ayrıntılar Tonguç'un memleketin çeşitli taraflarında yap-

tırdığı sondajların ve Ankara civarındaki köy ziyaretlerinin sonucu olarak kendiliklerinden zamanla meydana geldi. Köy Enstitülerinin bir hareket plânını kollektif şekilde geliştirmek usullerini bilenler bunun pekâlâ mümkün olacağını kabul edeceklerdir. İlk eğitmen deneyinin nasıl çıktığı meselesi de münakaşaya ihtiyacı olan bir mesele değildir. Olay şudur ki, köylerde askerlik ödevi sırasında okuma yazma öğrenmiş köy gençlerinin boş zamanlarında köy çocuklarına bilgilerini öğrettikleri görülmüştü. Bu gözlem, gelişi güzel yapılan bu işi Millî Eğitim Bakanlığının işbirliği ile esaslı br program haline getirilmesi mümkün olduğu fikrine yol açtı. Bu da tekrar geleneksel eğitimin teşkilât ve finansı temelleri meselesini hatırlattı. Fikir, işte bu imkânsız gözüken finans meselesinin makûl bir çözümlenme yolu bulunduğu hakkında ipucu sağladı.

Eldeki belgelerden anlaşılabildiğine göre Batı'da reformasyona kadar ve Hristiyan din kitaplarının her fert tarafından okunabileceği fikrinin gelişine kadarki zamana baka, Türk köylerinde gelenek olarak Batı'da olduğundan fazla denebilecek bir öğretim verilirdi. Bunu uygulama yolu da ekonomik anlamda rasyoneldi. Köy bir hoca ile anlaşma yapar; köyün dinî, toplumsal ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılıyacak olan hoca köylüyü memnun ettiği müddetçe bu anlaşma devam ederdi. Dikkate değer nokta, bu hocanın, tabir caizse bu, "proto-eğitmen"in köy toplumu içinde "ekonomik bir adam" olmasıdır. Gelirinin önemli bir kısmını bir müstahsil olarak, hatta bir alışveriş işi yaparak, o zaman göre tıbbi bir fonksiyon olan "okuyuculuk", "bakıcılık" gibi işleri yaparak kazanırdı. Köylünün hayatına, sâdece dar anlamı ile bir öğretmen veya bir din adamı olmaktan daha geniş bir ölçüde katılırdı. Hoca, ancak modern uygarlığın şartları altında mâna ve önemini kaybeden, ve hatta bazı hallerde zararlı sayılabilen bir unsur haline sonradan gelmiştir. Türkiyenin katıldığı modern uygarlıktan önceki İslâm uygarlığı çerçevesi içinde hoca köy için bir "yaban" olan bir tip değil, o hayatın içinde gerçek bir fonksiyonu olan bir adamdı.

Hocanın, Tanzimattan cumhuriyet devrine kadarki devrede modern uygarlığın öncüsü sayılan "muallim"den daha başarılı olarak, köy toplumunun içinde kendine bir yer edinen bir unsur oluşunun sebebini burada aramak lâzımdır. Modern uygarlıktan önceki bu geleneksel Türk - İslâm usulünün modern zaman için ders alınacak tarafları olduğuna şüphe yoktur. Bu gözlemin de, bir deneylemeye tâbi tutulması fikrinde rol oynamış olması pek mümkündür. Şu halde, yavaş yavaş belirlenmeye başlayan yeni görüş, Türkiye için zaten bilinmeyen birşey değildi : Türkler'in yüz yıllarca tatbik ettiği bir

usul sâdece unutulmuş veya modern şartların gerekleri yüzünden itibarını kaybetmişti.

Tonguç'un raporunda gösterdiği gibi, Türk köyleri yeni modern eğitimi kendi kaynakları ile sağlayacak kudrette değildi. Vilâyetler eğitim sistemlerini kendi kaynakları ile genişletecek kudrette teşkilâttan mahrumdular. Şu halde, Millî Eğitim Bakanlığı vasıtasiyle, "eğitmen" ile devlet arasında köy ile hoca arasındaki mukavele anlaşmasına benzer bir anlaşma ile yeni bir çeşit, masrafsız ve kolayca çok sayıda yetiştirilebilir bir öğretmen yetiştirme işine girişilebilirdi.

Burada bu noktayı önceden aydınlatmak gerektir. Tonguç'un raporu ile başlayan araştırma ve deney devrinin, Türkiyenin eğitim dâvasının sâdece "her köye bir okul, her okula bir öğretmen" formülünün ifade ettiği bir amaç gütmediğini, daha önceki tartışmalarımızda belirtmeye çalıştık. Gerçekte Tonguç'un raporu, bu formülün hatalarını, biraz anlayışı olanlara, gösterecek kadar açıktır. Böyle olduğu halde, raporu ve başlayan deneyleri bu bakımdan görmemiş olanlar daha sonraları Köy Enstitüleri aleyhine ayaklandıkları zaman işin aslında bir öğretmen yetiştirme işi olduğunu, Tonguç'un bunu tahrif ettiğini ileri sürdükleri zaman asıl fikri ne kadar anlıyamamış olduklarını gösterdikleri gibi, bu yanlış görüş günümüze kadar bile sürüp gelmiştir. Millî eğitimin, hele uygarlık değiştirme savaşında olan bir memlekette, sâdece klâsik anlamı ile bir "hoca" yetiştirme işi olmadığını Tonguç'un incelemelerine dayanarak yukarıda belirttik. Bu yanlış ve dar görüşün herşeye rağmen sürüp gitmesinde Tonguç'un, vaktiyle Baltacıoğlu'nun başarısızlığına sebep olan bir tavrı almaması yani çevresinin kafasındaki eğitim görüşünün dikine ve zoruna gitmemesinin de bir payı vardır. İhtimal ki, Türkiye'nin modernleşmesi için (**İş ve Meslek Terbiyesi**'nde gördüğümüz gibi) zaruri ön şart saydığı şartların gerçekleşmesinde bu gibi görüşlere göre yapılan işlerin de faydalı olmasını istiyordu. Fakat, bir iki basit istatistikle görüldüğü gibi, "her köye bir okul, her okula bir öğretmen "amacı, hükümetlerin ve Bakanların şimdiye kadar bulabildiği metodların hiçbiri ile ulaşılacak bir amaç değildi. Fakat bunun neler ifade ettiğini raporu okuyanları korkutmayacak şekilde anlattı. Gerçekte dediklerinin vardığı sonuç şu idi: büyük bir kısmı ortalama 400 nüfuslu köylere dayanan bir toplum ve onun ekonomisi, modern amme hizmetlerinin munzam masraflarını taşıyamaz. Realistçe bir eğitim politikasının zaruri amacı, modern ölçülere göre ziraî ekonominin rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmak, eğitimi bunun başlıca aracı olacak şekilde korumak ve yürütmektir.

İşte bundan ötürüdür ki Tonguç birteviye "Okul Hocası" anlamından başka anlamda bir "öğretmen" fikri üzerinde duruyordu. Türk köylerine eğitim sokmak probleminin, müfettişlerin sayıları, kaliteleri ve çalışmaları gibi şeylerden tutunuz, modern eğitim sistemlerinin ekonomik anlamda verimsiz masraflarına kadar çeşitli dalları olduğunu göstermesi bundandır. Zirâi istihsal alanında devrimsel bir değişmenin yokluğu karşısında, köylüyü modern, yani meslekleşmiş, ihtisaslaşmış çiftçi haline çevirmenin biricik yolu, eğitimde şimdiye kadar tutulan verimsiz yollardan başka bir yol tutmak olacaktı. Eğitim ancak bu anlamda ulusal kalkınmanın bir manivelâsı olabilirdi.

Süratli ve masrafsız öğretmen yetiştirme projesinin çerçevesi içinde Tonguç **İş ve Meslek Terbiyesi**'ndeki Taslak"ının esasını daha realistçe yeniden ortaya koymuş oldu. İlk ve en kuvvetli menivelâyı, Tonguç'un istatistiklerinin gösterdiği gibi 400den küçük nüfuslu yerlere sokmak lâzımdı. Yeni bir terim olarak "eğitmen" kelimesinin ortaya çıkması da tesadüf değildir. Eğitmen, sırf bambaşka bir kaynaktan devrişilmiş olduğu için ve daha az meslekî tahsili olduğu için değil, başlıca fonksiyonunun çocuk okutmaktan ziyade "eğitim" oluşu yüzünden "öğretmen"den farklı oluyordu. Köyde ekonomi ve devlet ile olan ilgileri bakımından da "eğitmen" in geleneksel öğretmenlerle, yani sâdece "talim ve terbiye" işi yapanların tam tersi olacaktı.

2. Eğitmen Projesi

Eğitmen projesi ta Meşrutiyet devrinde Emrullah efendinin bahsettiği "ilköğretimde ulus sorumluluğu" fikrinin ilk defa olarak ortaya konduğu bir proje oldu. Adaletli bir gelir vergisi sisteminde, eğitmenlerin ücretlerini alın teri ile istihsal yapan çiftçi değil, şehirlerdeki büyük şirketlerin kârlarından ve bilhassa iktisatçıların "kazançtan gelme olmayan kârlar (unearned profits) dediği kârların ödemesi gerekir. Amerika vergi sisteminde bu nevi kârlar, şahısların kendi işlerinden değil, başkalarının işlerinden edindiği kârlar demektir. Banka faizleri, şirket hisse senetleri, hibeler bu nevi kârların kaynağıdır. Bu neviden, şahsın kendi emeğinden değil de, başka kaynaklardan edinilmiş servetten doğan gelirler, amme hizmetlerinin yürütülmesini sağlayan başlıca bütçe kaynağıdır. Türkiyede feodal toprak gelirleri ve topraklarını başkaları ile işletip kendileri şehirlerde oturan (absentee) toprak sahiplerinin gelirleri bu kategoriye uyan gelirlerdir. Türkiye başlıca "kapitalist" ve "iş veren" devlet olduğu için eğitim ve diğer amme hizmetlerinin mas-

raflarının "kazançtan gelme gelirler" (yani earned income) üzerine konan vergilerden sağlanması adaletli bir sistem değildir. Çünkü, bu gelirlerin ekonomik anlamda rasyonel olan kaynağı büyük ölçüde istihsal yapan çiftçi, yani en düşük gelir zümresidir. Böyle bir usul, amme sorumluluğu ve modern devlet prensiplerine taban tabana zıddır.

Eğitmen projesinin baş özelliği, devletin kullanacağı yeni eğitim elemanları henüz daha karşılığı olan hizmeti ödemeden, vergi mükellefleri üzerine yeni bir yük yüklememek fikridir. Ekonomik anlamda gelişmesi geri kalmış memleketlerde modern devlet cihazları ekonomik olmıyan anlamda çok masraf yutar ve devletin teknik vesair hizmetlerinin genişletişinin yaratabileceği gelir kaynaklarının yetiştiremiyeceği ölçüde bütçe ister. Eğitmen projesi işte eğitim alanında bunun önüne geçmek fikrini güdüyordu, yani modern devlet makinesine ekonomik bir prensip sokuyordu. Eğitmene ziraat eğitimi, teknik bilgi, bazı istihsal araçları sağlama suretiyle, Ziraat Bakanlığı birçok amaçlara birden hizmet etmiş olacaktı. Meselâ köye uzanabilmek için dolayısız ve nisbeten güvenilir bir kanal elde etmiş olacaktı. Eğitmenin ekonomik faaliyetlerinde göstereceği herhangi bir nitelik ve nicelikte ilerleme, Millî Eğitim Bakanlığı hesabına yaptığı işin bir karşılığı olacaktı. Bu sayede Millî Eğitim Bakanlığının eğitmenin dolayısız eğitim hizmetleri için az bir ücret vermesi mümkün olacaktı. Tekrar edelim ki, bu eğitmenin Millî Eğitim Bakanlığının maaşlı, tekaütlü bir memuru haline gelmemesi şartıyla mümkün olacaktı; yani eğitmenin bir müstahsil olarak kalmasına, bir ulusal servet kaynağı olmasına bağlı idi.

Eğitmen deneyinin sonucu ne olursa olsun, mümkün yollar içinde yine de en kârlısı olacaktı. Başarısızlıkla sonuçlandığı takdirde, proje için yapılan yatırım ziyan edilmiş olmıyacaktı. Eğitmen, çocuklara modern eğitimin en ilksel şeylerini öğretemediği takdirde mukavele müddetinin sonunda Milli Eğitim Bakanlığı onu terkedebilirdi. Bu başarısızlığın cezasını ne halk, ne kendi çevresi ödemeye devam etmeye mahkûm olmıyacaktı. Hatta bir eğitmen olarak ödevine son verildiğinde bile, kurs muddetince kendisine verilen eğitim nasıl olsa Milli Eğitim Bakanlığının halk eğitimi sağlama ödevine girecekti. Kendi gelirini kendi istihsal gücüne bağlamaya mecbur edildiğinden, bu yoldan da Ziraat Bakanlığına bir hizmet yapmış olacaktı. Hiç değilse, edindiği eğitimle aldığı bilgi ve aletlerden faydalanma işinde böyle bir eğitim görmemiş olanlardan daha farklı birisi olacaktı. Kendisine verilen eğitim ve araçlarla gayet başarılı bir müstahsil haline gelir de çocuklara eğitim veremiyecek hale gelirse

bu da gene büyük bir kazançtı. Deneyin ideal amacı zaten bu idi. Başka eğitmenler bulmak için zaten tükenmez bir kaynak vardı. Eğitmen kursları her zaman çok sayıda namzetler bulabilirdi.

Eğitmen projesinin başlıca aksak tarafını tesbite geçmeden önce, şunu açıklıyalım ki, Millî Eğitim Bakanlığına iyi hizmet etmiş, hastalık, yaşlılık vesaire yüzünden daha fazla hizmet edemiyecek olanlara devletin bu gibilere karşı olan sorumlulukları inkâr edilmiş olmuyordu. Ta başlangıçtan itibaren Tonguç yeni bir fikir üzerinde çalışmaya başlamıştı; bu fikir daha sonra tam anlamda gerçekleşti. 4274 sayılı ve eğitmen programı ile Köy Enstitülerini birleştiren kanunla çiftçiye devlet tarafından içtimaî yardım ve tekaüt sigortası sağlanması fikri Türk hukuk sistemine girmiş oldu. Şehir ve endüstride sosyal sigorta fikrini uygulayan, liberal demokrasilerde bile "kalkınma devleti" "Welfare State) fikri henüz daha bu merhaleye gelmemiştir.

Eğitmen projesinin yalnız bir önemli kusuru vardır. Ekonomik tarafının kesin bir başarı sağlaması için Ziraat Bakanlığının (ve diğer iktisadî plânlama işini yapan dairelerin) geliştirme programlarını eğitmen kurslarının ve köy programlarının personel, bilgi ve malzeme ihtiyaçlarına göre ayarlamaları lâzımdı. Ne yazık ki, realiteler hakkında hüküm süren büyük bir bilgisizlik bu yeni koordinasyon işini feci bir başarısızlığa uğratmıştır. Gerçi Ziraat Bakanlığının o zamanki İlköğretim Direktörlüğünün amaçları ile aynı olmayan sorumlulukları vardı. Bilhassa devlet çiftliklerinde ve modernleştirilmiş Ziraat işletmelerinde istihsali arttırmak işi Ziraat Bakanlığını meşgul ediyordu. Fakat Tonguç'un ortaya koyduğu basit demografik gerçek gösteriyordu ki, küçük ve ekseriya ekonomik olmayan köylerin çiftçisi başlıca kalkınma hedefi olarak alınmadıkça memlekette Ziraat Bakanlığının varlığının bile hikmeti kalmazdı. Yüksek Ziraat Enstitüleri, deney çiftlikleri, ağaçlandırma programları, ziraat mahsulleri fiyatlarının tesbiti vesaire.. bütün bunlar hep zaruri şeylerdi, ama memleketin "gerçek efendileri" ulusal ekonomi sistemi içinde bütünleştirilmedikçe onlar çok pahalı lüks işler haline gelecekti. Eğer Ziraat Bakanlığı, eğitmen programının yönetildiği ziraat bölgelerinin zirai potansiyelinin, köylüyü daha üstün bir seviyede tutacak kudrette olmadığı fikrinde idiyse, bu Ziraat Bakanlığının eğitmen projesi işine katılmamasını değil, bilâkis katılmasını zaruri kılan bir şeydir, çünkü bu bölgelere mümkün olan süratle modernleştirici yenilikler getirildiği takdirde köylü nüfusunun bir kısmını başka iş alanlarına sevketmek mümkün olacaktı. Ziraat Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığından veya herhangi bir Bakanlıktan ayrı bir

şey değildi. Eğitimli, eğitimsiz onun insan kaynakları gene aynı insan kaynaklarıdır. Hepsinin başarısı ve manivelânın en kısa zamanda kuvvetlenmesine bağlıdır. Devrimcilik ve devletçilik bu demekti. Ziraat Bakanlığının parası "sen"in veya "ben"im param değil, herkesin parasıdır. Hepsi de aynı kaynaktan daha verimli olarak kullanılmaları için alınıyordu.

Bütün köylüyü yeni ekonomik imkânlarla cihazlandıracak finansal kaynaklardan mahrum olan Ziraat Bakanlığı ister istemez eğitim yoluna muhtaçtı. Sarfedilen herşeyin, yeni gelir olarak tekrar geri gelmesini sağlıyacak her mümkün şeyin yapılması gerekirdi. Bunun model çiftlikleriyle ve "genç çiftçi" eğitim programlariyle yapılamamakta olduğu meydanda idi. (Bu teşebbüslerin ikincisi çok defa devlet sırtından geçinmek isteyenlerin sayısını arttırmayaya yarıyordu) Vilâyetlerde bile her yerde ziraat büroları kuramıyacak kadar yetiştirilmiş elemanlardan mahrum olan Ziraat Bakanlığı, ister istemez, eğitim alanında eğitimcilerin yapacağı işlere muhtaçtı. 1931 Birinci Ziraat Kongresine sunulan uzman raporlarının bazıları bazı ziraat uzmanlarının bu onktayı anladıklarını gösterir. Gerçekte, Ziraat Bakanlığı için köylüye ulaşmanın en iyi yolu, Millî Eğitim Bakanlığı ile yarışmaya girmek değil, hem çalışma, hem bütçe alanında işbirliğine girmekti.

Fakat, olayların gösterdiği gibi, bunda Erkmen'in iyi niyetleri yeter olmaktan uzaktı. İlk elde edilen sonuçlarını devam ettirmek, genişleme hızını kaybetmemek için eğitmen deneyi biteviye artan sayıda basit âletlerle istenilen vasıfta bilgiye ve periyodik teknik rehberliğe muhtaçtı. Eğer ziraatçiler para ve şeref bakımından "arslan payını maarifçiler alıyor" gibi gülünç bir fikre saplanmasalardı neler yapılabileceğini ve ne zorlukların önüne geçilebileceğini, Köy Enstitülerinin tecrübeleri bize somut olarak göstermiştir.

Fakat Ziraat Bakanlığı burada sadece bir misâldir. Aynı işbirliği yokluğunun Millî Eğitim Bakanlığında da bulunduğunu gösteren deliller vardır. Eğitmen deneyi ilerlemeye başladıkça, Millî Eğitim Bakanlığı ile İçişleri Bakanlığı arasındaki eski çatışmalar da daha kuvvetli ve daha belirli olarak ortaya çıktı. Tonguç'un da önceden tahmin ettiği gibi ortada gene şu hakir görülen eğitmenler en kuvvetli bağ olarak kalıyordu.

Eğitmen deneyine ait bellibaşlı olaylar Millî Eğitim Bakanlığının istatistik raporlarında, Tonguç'un eserlerinde ve daha sonra Köy Enstitülerinde çalışanların eserlerinde bulunabilir. Bunları burada tekrarlamaya lüzum yoktur. (Bununla beraber, tarih bakımın-

dan eğitmen deneyinin toplu ve tam bir incelemesinin yapılması çok lüzumludur.) Biz burada eğitmen deneyinin mukayeseli bir tartışmasını ve bunun diğer deney safhalarına nasıl yol açtığını göstereceğiz.

Gerçekte, bilhassa İkinci Cihan Savaşından sonra eğitmen deneyine hayli benzeyen deneyler başka memleketlerde yapılmıştır. Bunların bazıları sırf uluslararası finansal yardıma malik oldukları için malzeme, öğretmen, idareci ve nezaretçi elemanlar teminine muhtaç olmadıkları için muvaffak olmuşlardır. Bu yüzden Türkiyedeki Eğitmen Deneyini üstünkörü olarak incelemiş olanlar onu önemli bir deney olarak ele almamışlardır. Gerçekte ise, bunların hiçbiri Türkiyedeki Eğitmen Deneyi kadar bile uzun ömürlü olmamış, toplum üzerine ulusal ölçüde bir iz bırakamamıştır. Bilhassa gelecekteki gelişmeler bakımından bu olay, üzerinde durmaya değer.

Eğitmen deneyinin ayırıcı özelliklerinden biri eğitmen isteklilerinin seçilmesinde kullanılan ölçüler idi. Bunların, askerlik hizmetlerini yaparken onbaşı ve daha yüksek duruma gelmiş ve köyde yaşayan köylüler arasından seçilmesi, ta baştan başka yerlerdeki öğretmen yetiştirme projelerinden onu ayırır. Eğitmenin kültür seviyesi farkını bir tarafa bırakmak şartiyle, bunların diğer herhangi bir zümreden gelecek kimselerden daha çok ölçüde kendilerinden beklenen şeyleri yapmaları ihtimali çok daha fazladır. Bunu anlamak için. savaş hali müstesna, ordunun ve bilhassa piyadenin Türkiye'de Batı memleketlerinden farklı özelliklerini hatırlamak lazımdır. Batı memleketlerinde mecburi askerlik hizmeti kabul edilen yerlerde ordu demokratik ve herkesi bir seviyeye koyan bir müessese değildir. Ordu, sivil hayatta zekâ, teşebbüs ve kültür seviyesi bakımından farklı şahısları alıp onları ferdî özelliklerini gösteremeyecekleri bir kalıba sokar. Bir fert olarak er, askerî kararlarda hiçbir rol oynamaz, kendi vicdanına veya aklına göre bu kararlardan ayrı hareket etme hakkı yoktur. Türkiyede ise ordu, memleketin her köyüne ulaşabilen tek modern müessesedir. Hem bu bakımdan, hem erlerin terfii bakımından bu müessesenin içinde "piston" sökmez; ordu Türkiye'nin ilk demokratik müessesesidir. Yine ordudadır ki Türkiye'nin erkek vatandaşlarının büyük çoğunluğu, yani köylü, zaman kavramını, hareket disiplinini, alışılmamış yerleri ve durumları, modern bilim ve teknolojinin eseri olan usul ve âletleri öğrenir. İçlerinde kolay ve tez öğrenenler, disipline ahşanlar ve çevresi içinde prestij kazananlar hemen kendilerini gösterirler. İşte, şekil ve tesadüflerin kazandırdığı özelliklerden ziyade iş başında isbat edilmiş, denenmiş özelliklere dayanılaraktır ki bu erler, özel ödevler için seçilirler ve ona göre ye-

tiştirilirler. Bu özelliklerin, modern ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olduğu meydandadır.

Batı'da ilköğretim personelinin büyük bir çoğunluğunda liderlik vasıflarının bulunmaması, progresif pedegoji fikirlerinin orada genel hale gelmekten ziyade deney halinde kalmasının başlıca sebeplerinden biri olmuştur. Türkiyede bir kapitalist ekonominin yokluğu eğitim durumunun bu meselenin orada başka olmasına sebep olmuşsa da, ilköğretim ve bilhassa köy öğretmenliğinde durum aynıdır; yani orada da öğretmenler bu liderlik özelliklerinden mahrumdurlar. Meşrutiyet ve Cumhuriyet devirlerinde İlk Muallim Mekteplerini tenkit eden kimseler bunu açıkça ifade etmişlerdir. Orta Öğretim tahsili yapmış her adamın veya yedeksubay olan herkesin liderlik özelliklerini isbat etmiş kimseler olduğunu gösterecek rasyonel bir sebep sebep yoktur. Herkesin bildiği gibi bunlar eğitmen namzetlerinin köy ve ekonomik hayatla olan tecrübeleri ayarında hayatta tecrübe görmüş kimseler değillerdir. Türk ordularının geçmişte başka ordulara üstünlüğünü sağlayan sebeplerden biri uygulanan eleman devşirme ve yetiştirme usulleri idi. Dikkate değer bir noktadır ki, bilinçsiz olarak, şimdi gene bu usullere benzer bir seçme ve yetiştirme usulü uygulanıyordu. Bu bakımdan eğitmen fikri tamamiyle millîdir; hiçbir yerden kopye edilmemiştir. Bunun, "Almanya'da elli yıl önce denenip terkedilmiş" bir usul olduğu yolundaki iddianın, sırf tesadüfi bir benzerliğe dayanılarak verilmiş bir hüküm olmaktan ileri bir değeri yoktur.

Eğitmen seçme usulünün diğer bir özelliği de, namzetlerin kendi köyleri tarafından önceden uygun görülmeleridir. Bu, sadece bir formalite meselesi değildi. Eğitmen deneyinin ilk safhasında karşılaştığı ciddi zorlukların kısmen sebebi bu usule tam anlamiyle riayet edilmemesi oldu. Köylüyü önceden kendilerine eğitmen olarak gelecek adamın seçilmesinde sorumlu yapmakla, hükümet makamlarının adam desteklemesi usulünü önleyen ilk adım bilmeden atılmıştır. Bunun için köylünün, rasyonel ve sorumlu hareket ettiğini kabul etmek lâzımdır; bu köylünün hiçbir işe yaramıyacak ve hatta köy menfaatlarının zararına olacak bir adamı seçmiyeceği fikrine dayanır.

Bu fikirlerin doğruluğunu, ilk zamanlardaki eğitmen kurslarının yetiştirdiği eğitmenlerin kalitesi isbat eder. Bunların arasında şaşılacak sayıda yaşı ilerlemiş olanlar vardı. Birçok köyler hatta muhtarlarını, ileri gelen olgun adamlarını yolladılar. Deneyin en çok başarı kazandığı yerler bunların gittiği köyler olmuştur. Bu eğitmenler daha sonra Demokrat Parti rejiminin akılsızca giriştiği sözde islâh

edici tedbirler yüzünden eğitmenlik rolünden çıktığı zaman bile eğitimle olan ilgilerini kesmemişlerdir. Rastladığımız misâllerden biri, köy toplumu ve Köy Enstitüsü mezunları problemi hakkında herkesin ağzında dolaşan görüşleri yalanlaması bakımından o kadar dikkate değer ki burada kısaca anlatmadan geçemiyeceğiz:1953 de gördüğümüz Çiftelere yakın bir köyün eğitmen kursu mezunu olan muhtarı, Çifteler ilkokulunun mezunu olan çok genç bir öğretmene her gün ve karşılıksız olarak yardım ediyordu. Bu çocuk, muhtarın üç yıllık "Eğitmenli okulu"nun dördüncü döneminden mezun olmuştu. Öğretmene hep "öğretmenim" diyerek saygı gösteren bu muhtar her hareketi ile öğretmenin otoritesine saygı gösterilecek bir adam olduğunu çocuklara gösteriyordu. O zaman Millî Eğitim Bakanı olan zatın eğitmenlerin ehliyetsiz olduklarını iddia ettiği ve haklarında hayli çirkin sıfatlar kullandığı devirde bu adamın teşekkür bile edilmeden bir yıl önce ödevine son verilmiş, buna rağmen o halâ gönüllü olarak öğretmene yardım etmeye devam ediyordu.

Bununla beraber, bu çeşit bir olay her tarafta olamazdı. Eğitmen deneyinin normal olarak yürümesi için belirli köy şartlarının bulunması lâzımdır. Eğitmen ile eğitim makamları arasında iş ve elbirliği olması lâzımdır. Bu ise, eğitmen kurslarının ve onların yerine gelen Köy Enstitülerinin erişemediği yerlerde gerçekleşmemiştir.

Vilâyet memurlarının ve bilhassa sorumlu müfettişlerin, eğitmen deneyini ve onun seçme ölçülerini tanıtmamaları köylünün bunlara arkası gelmiyecek yeni bir "hükümet işi" diye bakmalarına sebep oldu. Köylüler arasında kurslar için köyün istidatlı, topraksız delikanlılarını istikbal sağlasınlar diye tavsiye etme temayülü daima vardı. Fakat, kursa kabul edilenlerin kendi köylerine gönderilmeyecekleri anlaşılınca bu temayül daha da kuvvetlendi. Fazla eğitmenleri başka köylere verme kararı, ilk seçme usulünün önlemek istediği hatalardan birinin yer almasına sebep oldu. Önlenmek istenen şey, kursların şehirli "açıkgözler"in dolacağı bir yer haline gelmesi tehlikesi idi. Türkiye'de olsun başka yerlerde olsun, bu çeşit teşebbüslerin akibeti daima bu olmuştu. Kurslardaki eğitim eninde sonunda bir memurluk elde etme aracı haline getirilmiştir. Meselâ, bu gün Hindistanda eğitmen kursu usulüne en yakın olan projenin âkibeti bu olmuştur. İkinci Cihan Savaşı dolayısiyle yapılan kismî seferberliklerin zorunladığı daratmalardan kurtulma, bu âkibeti daha da hızlandırdı ve eğitmenlerin tâyininde yapılan değişikliğin sonuçlarını genişletti.

Eğitmen deneyinin, aslındaki şekilden başka bir hale sokulması problemini 1953 de Kütahya civarında tartışma konusu olan bir olay,

bir misâl olarak bize gösterir. Anlaşıldığına göre on parasız bir eğitmen köylülerin çavuş saygısından ve hükümetin okuma yazma bilen bir adama güvenmesinden faydalanarak küçük ve uzak bir köyde bir lord haline gelmiş. Tapusuz mülklerin tapulanması emri gelince, eğitmen kendini tapu dairesinde nüfuzu olan bir adam gibi göstererek, okumasız köylülerden topraklarını kaydettirmek için vekâletname alıyormuş. Köylülerin haberi olmadan "çavuş" eğitmen sıfatıyla bu toprakları kendi üstüne kaydettirmiş. Köye yol yapılıp da köylü dünya ile temasa geçince, dolandırıldıklarını anlıyorlar. Böyle bir olay istisna olmakla beraber, o çevrede "Enstitüler" aleyhine derin bir antipati yarattı. Enstitüleri sevmiyen mahallî memurların ağzında Enstitülerin kapatılması lüzumuna yeni bir delil olarak kullanıldı.

Eğitmen deneyinin karşılaştığı bir mesele de toprak ağalığının hüküm sürdüğü yerlerdi. Bu gibi yerlerdeki köylerden eğitmenlik vasıfları olan namzet bulmak çok zor oldu. Bu yerlerde köylü o kadar ezilmiştir ki kendi yararlarına olacak işlerde hüküm verme kaabiliyetini kaybetmişlerdir. Türk kriminoloji kayıtlarının da gösterdiği gibi, bilhassa doğugüney bölgelerinde ağanın bir işareti ile idam cezası ile sonuçlanacak suçları göze alanlar bile vardır. Modern uygarlığın daha ilk prensiblerinin bile hüküm sürmediği bu yerlerdeki durum, Kemâlist rejimin olduğu gibi bırakamayacağı bir durumdu. Eğitmen deyeninin çarpacağı ve sonunda ya muvaffak olacağı veya sendeleyeceği kayalardan biri bu idi.

Bu köylerde "yabancı" eğitmenin ne dereceye kadar başarı ile çalışabileceğini anlamak için teşebbüse geçildi. Denemenin sağlam bir yol olmadığı görülünce, tecrübelere dayanarak Tonguç, bu yabancılık keyfiyetinin mutlaka deneyin prensiplerinin terkedilmesini icap ettirmediği sonucuna vararak bunlara kendi köylerinden olmayan eğitmen gönderilmesine ve güçlüklerle karşılaşanların başka köylere verilmesine karar verdi. Eğer o zaman Köy Enstitüleri 1946 da vardıkları gelişme safhalarındaki halleri ile eğitmen deneyine paralel olarak bulunsaydı, bu pratik yolun eğitmen deneyi üzerine yıkıcı bir tesiri olmayacaktı. Fakat bunu söylemek keramet beklemek olur; çünkü eğitmen deneyi olmaksızın ne Köy Enstitüleri, ne de onların 1946 daki gelişme safhası olurdu. Bu noktayı tartışmamızın sebebi, eğitmen deneyinin Türk eğitim evriminde halâ bir rolü olduğuna ve şimdiye kadar elde edilen sonuçların ışığında yeniden uygulanabileceğine inanmakta oluşumuzdur.

Eğitmenlerin köylere tâyininde yapılan usul değişikliğinin zararlarından birine yukarıda işaret ettik. Köylerin içe kapanıklığı ve

ulusal bütün içinde bir parça olduklarını görmeyişleri yüzünden, eğitmen namzeti verecek kudrette olan ve eğitmen deneyinin amaçlarını benimsemiş olan köyler de kendi eğitmen ihtiyaçları giderilince alâkalarını kaybettiler. Fakat bundan da önemli bir sonuç daha vardı. Ziraat alanında devletçilik siyasetinin güdülmemesi ve Köy Enstitülerinin bulunmayışı yüzünden eğitmen deneyinde şartların zoru ile yapılan değişikliğin büyük zararı finans alanında kendini gösterdi. Mensup olmadıkları köylere tâyin edilen mülkiyetsiz eğitmenler Tonguç'un raporlarında kaçınılmasını istediği tiplerin daha belirli örnekleri oldular. Eğitmen fikrindeki realist taraf, memurların Kemâlizm ideolojisinin başına çorap ördüklerinin görülmüş olması idi. En önemli tarafı, finans problemi çözümlemesinde idi. Bunun uygulanabilmesi için iki şart lâzımdı Eğitmenin kendi istihsal faaliyeti ile geçinmesini sağlıyabilmesi, ve bunu başkalarının istihsal faaliyetlerine zarar vermiyecek şekilde yapabilmesi. Bu şartların gerçekleşmesi, eğitmenin mülkiyet sahibi olduğu veya geleneksel yollarla geçimini sağlıyabileceği yerlerde bile zaten zordu. Eğitmenin köye ve onun ekonomik hayatına yabancı olduğu yerlerde bunlar ancak pek nadir olarak gerçekleştirilebilirdi. Böyle bir eğitmenin kendisine sağlanan malzeme ve bilgi sayesinde hayat şartlarını sağlamlaştırabilmesi için elverişti bir toprağa sahip olması lâzımdı. Eğitmene münasip bir toprak sağlanması birçok hallerde bu toprağı köyün veya belirli bir köylünün kullanmaktan mahrum kalması demek olacaktı. Bazı toprakların eğitim amaçları uğruna istimlâk edilmesi şüphesiz meşru bir yoldur. Fakat, sadece bu, toprağa ekonomik bir değer kazandırmaya yetmez. Kuru ziraat bölgeleri köylerinde ferdi işletmeler modern bir ziraat için şart olan asgarî hacimden zaten küçüktür. Bu gibi yerlerde eğitmene, ekonomik anlamda istihsal yapabilmesi için toprak sağlama şartı, köyü önemli bir toprak parçasından mahrum bırakmak demek olacaktı. Türkiye gibi, bütünleşmiş bir ulus olarak modern bir toplum olmaya azmetmiş bir memlekette bu meşru birşey olamazdı; böyle birşey ancak, bu mahrumiyet yüzünden açıkta kalmış insanların derhal başka bir ekonomik istihsal alanına kaydırılabilmesi mümkün olan hallerde ve kendilerini bundan ötürü bir zarar doğmuyacak şekilde eğitim araçları ile yetiştirmiş olan yerlerde, gerek ahlâk ve gerek ekonomi bakımından meşru sayılabilirdi.

Toprak ziraatı yerine eğitmen pekâlâ başka tabiat kaynaklarına dönebilirdi. Bunun en iyi misalini, birçok yerlerde köye arıcılığı sokanlar göstermiştir. Bununla beraber, çarelerin bu en basiti her yerde uygulanamazdı. Yerinden koparılmış bir eğitmenin bu yolda ba-

şarı sağlaması için çalıştığı yerde temel tabiat kaynaklarının bulunması lâzımdır; elde ettiği balın hiç olmazsa trampa edilme değeri olması lâzımdır; işin daha ekonomik olması için eğitmenin erişebileceği bir pazar olması, pazara sürme mekanizması ve şehirde kalite meraklısı müstehlik olması gibi şartlar lâzımdır. Bütün bu şartları gerçekleştirmek eğitmenin iktidarı dışında olduğu gibi, eğitmen deneyinin kendi plânının da dışında kalıyordu. Bir arıcı olarak eğitmenin başarılı olması için, Yollar İdaresinin, Ziraat Bakanlığının, Ticaret ve Sanayi Bakanlıklarının işbirliği lâzımdır. Eğitmenin, işletmesini daha ileriye götürebilmesi için Ziraat Bankasının sağlıyamadığı sermaye ve krediye, Ziraat Bakanlığının sağlıyamadığı ve Türkiye'de yapılmayan cihazlara malik olması; Ziraat Bakanlığından elde edemediği üretim nebat ve hayvanlarını elde etmesi lâzımdır. Başka tabiaat kaynaklarına dönme meselesinde akla meselâ maden işleri gelebilir. Fakat madencilik işlerinde de aynı derecede yardıma ve işbirliğine ihtiyac vardır.

Geriye, eğitmenin kurslarında iken gördüğü bir iki ziraat kalıyor. Fakat tekrar burada da sermaye, kredi ve âletler ihtiyacı ortaya çıkar. Üstelik, eğitmen yaptığı maddeyi satmaya mecburdur. Bu da ancak köylü müşterilerinin ihtiyaçlarının ve satın alma kaabiliyetlerinin çoğalması ve yükselmesine bağlıdır.

Her tarafından işte böyle engellerle çepeçevre kuşatılmış olan "yabancı" eğitmenler hükümete muhtaç kaldılar. Eski hayatlarına dönemezlerdi. Kısa tahsilleri, onun sorumunu kabul etmeleri bunu imkânsız hale getirmişti. Belki köylülerinin dar zamanlarında yardıma koşmalarını bekliyemezlerdi. Eğitmenler okullarda sağlanan küçük bir toprak parçasına ve ufak bir ücrete kalmışlardı. Bunları da pek az yerde kendilerine sağlıyacak tedbirler alınmıştı. Eğitmenler sayısız kereler şu veya bu sebeple maaş dairelerinden geri çevrilmişlerdi. Eğitmenin imdadına koşmak için formalitelere aldırış etmiyecek pek az memur vardı. Birikmiş ücretleri tahsil için çok kerreler uzun yolculukları göze almak lâzımdı. Birçok hallerde de eğitmenlere ayrılmış parayı başka işlerde kullanmamak için verilmiş resmî talimata kulak asılmamıştı. Köy Eğitim emlâkini elde etme ve geliştirme işi İlköğretim Genel Direktörlüğünün kontrolünden çıktığı ölçüde, bu işlerin yürütülmesi eğitmenlerin karşılaştıkları zorlukları hafifletmek yerine ağırlaştırıyordu. Eğitmen okullarının yapılmasında, pek az istisnalarla, vilâyetlerin Eğitim, Nafıa ve sivil hizmet memurları harekete geçmeme yolunu tuttular. Bu da arazi, malzeme ve iş sağlama yükünü sesini çıkaramıyacak olan en fakirlerin sırtına yükledi. Eğitmen sistemine aleyhtar olanların derhal farkına vardığı

gibi, eğitmenler birçok yerlerde köylüden da aşağı bir duruma düştüler. Bazıları işi bıraktı; bazıları nerede iş bulurlarsa oraya gitti. Eğitmenlerin düşkünlüğü, harp yıllarının anormal şartlarıyle izah edilemiyecek dereceye geldi.

Kendi köylerinde kalan mülkiyetli eğitmenlerin durumu bundan daha da iyi değildi. Bütün güçlüklerin dayandığı kaynak eğitmen deneyinden ve köylerden ziyade devletçilik siyasetinin uygulanmasındaki hatalarda en ezelî idare ve maliye güçlüklerinde idi. Bu hata kaynaklarının eğitmen deneyinden daha esaslı tedbirlerle çaresine bakmak zarurî idi. Köy Enstitüleri deneyi meydana geldiği için şimdi biz geriye bakarak diyebiliriz ki bir köyden birden fazla eğitmen yetiştirme işine harcanan enerji ve zaman, küçük, topraklı ve ağasız köyleri amaç edinen kontrollü bir devşirme programına harcanmış olsaydı pekaz şey kaybedilmiş olacaktı. Bu takdirde eğitmen deneyine katılan köylerin iki misli sayıda köy, deneyi finans bakımından başarılı bir iş haline getirecek eğitmen namzedi sağlamış olacaktı. Köy Enstitüleri açıldıktan ve eğitmenlerden daha genç, köylü enstitülüler yetiştikten sonra eğitmenlerin tasfiyesi mümkün olacak; eğitim hayatından çekilen eğitmenlerin ellerinin altında bir toprak bulunuşu bunu kolaylaştırmış olacaktı; eğitime ayrılan topraklar yüzünden eğitmenlerle Köy Enstitüsü mezunları arasındaki çatşmalar önlenmiş olacaktı. Yedek öğretmenlerin yetiştirilme masrafları, halk eğitimi masraflarının karşılığı sayılarak, ziyana girmiş olunmayacaktı.

Ne eğitmen ne de köy enstitüsü mezunu görmemiş köylere gelecekte eğitimi ulaştırma merhalesine gelinildiği zaman bütün bu tecrübelerin hiç şüphesiz faydası olacaktır. Köy Enstitüleri deneyi, eğitmen deneyinin iyi ve kusurlu taraflarının verdiği derslerden doğmuştur. Bu deneyin daha ziyade kusurlu tarafları, Tonguç'un pratik düşüncelerinin gerçekleştirilmesi yolunda yeni bir safha olarak Köy Enstitüleri deneyine geçilmesini hızlandırmıştır. Mahmudiyede yapılan ilk deneyin, ne kadar büyük ölçüde ve bir çığ gibi geliştiğini ve genişlediğini sundan anlıyabiliriz ki: Hindistanda Ford müessesesi ile Hindistan hükümeti tarafından müşterek olarak yapılan ve eğitmen deneyine benzeyen bir deneyden Türkiye'de bir yıldan az bir zamanda elde edilmiş olan sonuçların alınması için on yıl geçmesi icabetmiştir. İlk kurs mezunu eğitmenlerin Ankara'da büyükler huzurunda gösterdiği başarıların alkışları daha sönmeden eğitmenlerin, deneyin en kuvvetli unsuru oldukları meydana çıkmıştı. Güçlükler, eğitmenlere yol göstereceği ve gezici öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştıracağı farzolunan kimselerden başladı; hızla artarak Eğitim ve İçiş-

leri idare plânına kadar yayıldı. Eğitmen kaynağı âdeta tükenmez bir kaynaktı. Tahsil görmüş öğretmen ve idareci sayısı küçüktü. Bunların resmî yetiştirilmiş şekilleri eğitmenlerin yetiştirilmiş şekillerinin hemen hemen tersi idi. Her iki grupun rasyonel bir şekilde birlikte çalışabilmesi için yeni bir gezici başöğretmen, eğitim ve idare adamları kaynağı lâzımdı. Bundan dolayı. Köy Enstitülerine doğru başlıyan deney, eğitmen deneyinden farklı bir şey değil, onun mantıkî ve zarurî bir genişletilmesi idi.

3. Eğitmen Deneyinin Sonuçları

Eğitmen deneyi, Türkiye'nin eğitim probleminin genişliğini aydınlatmakla, ve daha temelli ve daha yüksek seviyede bir deneye köy çocuklarının katılmasına doğru bir kaynak hazırlamakla kalmadı. Teşkilâtı, idaresi ve işleyiş tarzı ile eğitmen deneyi Türk eğitimciliğine birçok müsbet değerler kazandırdı. Daha önceleri fikir alanında kalan birçok varsayımlar, doğruluklarını deneyle isbat ettiler. Tonguç'un idaresi altında deney, önceden düşünülmemiş birçok şeyleri meydana çıkardı. Eğitmen deneyinin başarılı olmasında çok önemli olan bir şey de Tonguç'un bir idareci olarak getirdiği yeniliklerin Türk idare sistemine sokulması oldu. Eğitmen deneyinin asıl değerlendirilmesinin başlangıç noktası budur.

Eğitmen programına teşkilât bakımından şeklini veren deney mahiyetindeki kurslar o zaman bir taraftan alkışlar kazanırken, bir taraftan da farkına varılmayan çok daha önemli yenilikleri ifade eden taraflarının tenkit edilmesine yol açtı. A. E. Yalman gibi romantik liberaller hademeler kullanılmamasını; idareci öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle resmiyetsiz konuşmalarını, aynı masalarlarda aynı yemeği yemelerini, gerek şahısları ve gerek müessese için gerekli ihtiyaçları birlikte gidermelerini çok demokratim buldular. General K. Karabekir gibi muhafazacı otoriteciler ise, "üstün" ile "aşağı", "âmir" ile "er" arasındaki mesafelerin kaldırılmasını askerî sistemin bozulmasına tesir edecek bir tehlike gibi gördüler ve bunu Türk toplumunun birliğini yıkacak bir düşman saydılar. Gerçekte ise, Emin Soysal gibi sert bir âmirin idaresindeki müesseselerin hiçbirinde fazla demokratik denecek bir durum bile yoktu. K. Karabekir'in, Emin Soysal'ın idare ettiği kursu, Türk bütünlüğüne düşman ve "yabancı" kaynaklı faaliyetlerde bulunan bir müessese olarak anlamasına bu gün birçok kimseler güleceklerdir. (1936 ve 1940 daki ifadelerinden anlaşıldığına göre, K. Karabekir, Türkiye'de başlayan yepyeni eğitim hamlelerinin "yabancı" ve "düşman" kaynaklı işler olduğu iddialarını ilk ortaya atmaya başlıyanlarm başında ge-

lir.) Gerçekte, Yalman'ların ve Karabekir'lerin göremediği şey, eğitmen deneyi kurslarının kaynaklarının, İlköğretim Genel Müdürlüğü katından çıkan yepyeni bir idare görüşünün sonucu olarak rasyonelleştirilmesi sistemi idi. Tonguç amme hizmeti yapan memurun sadece ödevleri ve sorumlulukları olan bir mahlûk değil, aynı zamanda bir takım hak ve hürriyetleri olan bir insan olduğu fikrini ilk defa kendi idaresi altında güttü. Yine Tonguç'un idaresi zamanındadır ki, bu fikirler, çıkarılan eğitim kanun ve nizâmnamelerinde ifade edildi. Bunu takdir edebilmek, devlet memurunun vatandaş hak ve vasıflarının tanınmadığını gösteren idare tedbirlerinden farkını anlıyabilmek için, zaman zaman öğretmenleri tepeden inen telgraflarla başka yere tâyin etmek, hatta karı ve kocayı birbirinden ayıran ceza tedbirlerine başvurmak gibi usulleri hatırlamak lâzımdır. Tonguç'un idaresi altında İlköğretim Genel Direktörlüğünün başarısında en önemli sebebi araştırırsak, bunu; Tonguç'un personel politikasının rasyonel ve demokratik oluşunda buluruz.

İdaresi devam ettiği sürece, Tonguç deney mahiyetinde yapılan işlere kendi istekleri dışında kimseyi tâyin etmedi. İlk zamanlarda deneyli işlerde çalışacak kimselerin az bulunuşunun bir sebebi budur, fakat işe girişenlerin giriştikleri işte dayanması da bunun sayesinde mümkün olmuştur. Pratik bakımından imkân bulunduğu ölçüde Tonguç tâyin edilecek kimse ile iki görüşmeden sonra tâyini yapardı. Eldeki şahsî bilgilere dayanarak hüküm vermek mümkünse, tuttuğu usul yeni olduğu kadar da iyi sonuç veren bir usuldü. İlk görüşmede tâyin edilecek kimsenin karşılaşacağı birçok zorlukları ve buna karşılık mükafatların azlığını belirtirdi. Bunun karşısında, yapılması gereken işin mahiyetini ve bu işin hangi usulle ele alındığını anlatırdı. Namzetin kendi kendine düşünüp bir karara varmasına zaman bırakmak için bu görüşmeyi keserken Tonguç ona bu işi reddetmenin, veya kâbul edip de sonra değiştirilmeyi istemenin memurun meslekî kariyerine bir zarar veremiyeceğini temin ederdi.

Tonguç'un bu sözünde durmadığını iddia eden bir kimse çıktığını gösterir bir vesika yoktur. İlk zamanlara ait bir tâyin işinde iki namzet aynı zamanda mülâkata çağrılmıştı. Biri teklifi red, diğeri kabul etmişti. Birinci tercih ettiği başka bir işe tâyin edildi. Bu zat Millî Eğitim Bakanlığının terfi basamaklarını çıka çıka önemli bir mevkie kadar geldi. Diğeri, pişman olmaksızın eğitmen ve Köy Enstitüleri deneyinde dokuz yıl çalıştı. 1946'da, tâyin edilirken Tonguç'un kendisine söylediği gün karşılaşması tehlikesi olan durum ile karşılaştı. İftiraya ve işinden çıkarılma âkibetine uğradı. Ankara Yapı Sanat Enstitüsü mezunu olan diğer birinin misâli daha da tra-

jiktir: Bu, ilk eğitmen deneyi sırasında tâyin edilmişti. "Ölmek var, dönmek yok" parolasının ilhamı ile 1953 e kadar mükemmel bir başarı ile çalıştıktan sonra tepeden inme bir emirle bir Gezici Sanat Kursu öğretmenliğine verildi. Enteresan bir misal, genç, tecrübesiz ve demokratik bir öğretmenin misâlidir. Bu öğretmen Çifteler Köy Enstitüsünde bir hafta toplantısında haklı olarak anonim bir şekilde tenkit edilince başka yere tâyinini istedi. Fakat hemen ve dürüst bir şekilde isteğinin yerine getirilmesi onun üzerinde öyle bir intiba bıraktı ki kendi durumunu bir daha gözden geçirdi ve kendi kendisinin demokratik görüşle idare edilen bir işe uygun olacak bir eğitim ve olgunluktan mahrum olduğunu takdir etti. Bu genç, Köy Enstitülerinin daha sonraki dertli günlerinde bu Enstitülerin taraflısı olduğunu açıkça söyledi.

Tonguç'un takip ettiği idare usulü, eğitim kadrolarındaki kimselerin kendilerini haklı çıkarma veya acındırma metodlarını da hükümsüz bıraktı. Memurun cezalanma korkusu, hatasını gizleme gayreti olmaksızın rasyonel bir şekilde çalışmasını eğitim idaresine getirmekle, "Ankara"ya veya "yukardakilere" yükletilen başarısızlık sebeplerinin çok dafa memurun kendisinden olduğunu göstermiş oldu.

Deney mahiyetindeki işler prestij kazanıp ta Tonguç'un idaresi altında çalışmayı köklü olarak isteyenler çoğalınca eğitmen ve daha sonra ki deneyler, daha geniş ölçüde "ezelî idealistler" diyebileceğimiz kimselere muhtaç olmaya başladı. Daha 1949 da Tonguç'un başvuracağı kaynak o kadar daralmaya başlamıştı ki Enstitü direktörlerine bulabildiklerini kendilerine yardımcı olarak almalarını bildirmeye mecbur oldu. Tonguç'un idare politikasının ortaya çıkardığı sorumluluk duygusu çalışanlara sadece bir eğitimci veya idareci olarak değil, bir insan olarak kendilerini gösterme imkânını verdi. Böyle şartlar altında fertler arasındaki anlayış ve başarı kabiliyetlerinin büyük farkları meydana çıkar. Deney işine katılma isteğinin yeter olmadığı görüldü. Az sabırlı olmanın başarı engellerinden biri olduğu meydana çıktı. Liderlik vasıflarının yokluğu da bu engellerden biri idi. Bu imtihanları atlatanları daha ileride bekleyen daha güç imtihanlar vardı. Bilimsel, eğitimsel ve ideolojik prensiplere göre ayrılmalar veya daha kuvvetli birleşmeler olması kaçınılmaz bir şeydi. Gerek eğitim ve gerek ideoloji bakımından Kemalizm'in altı prensibinin sınırları içine girecek görüş farklarına yer vardı. Politika plânında yapılmayan bu iş bilim metodunun uygulanması ile olabilirdi ve deneycilik araştırma kaidelerine riayet etmeyen kimselerin girişilen deneylerde yeri olamıyacaktı. Bunu başaranlarla başa-

ramayanların farkı çok geçmeden anlaşılacaktı. Nitekim, aşağıda görüleceği gibi, daha birinci eğitmen kursunda bu noktaya varıldı.

Eğitmen deneyleriyle beraber Tonguç'un getirdiği önemli diğer bir yenilik, Millî Eğitim Bakanlığı ile onun eğitim işlerinde çalıştırdığı unsurların ödev ve sorumlulukları arasmda yeni bir ayırma tarzının uygulanması oldu. Bir defa Talim ve Terbiye Heyetine, deneyleri şekilci ve nazarî talimatnamelerle, okul programlariyle boğması fırsatı verilmedi. Talim ve Terbiye, Dewey'in tavsiye ettiği ve Talim ve Terbiye Heyeti kanununu yapanların düşündüğü tarzda bir heyet olsaydı bile bu işlerin dışında bırakılması yine çok yerinde bir tedbir olacaktı. Türkiyenin köy şartları hakkında, en makul uzmanların bile ta uzaklardan kararlar almasına imkân vermeyecek kadar isbat edilmiş bilgiler yoktu. Talim ve Terbiye'nin tekrar tekrar işin içine sokulmasının ne kadar zararlı sonuçlara yol açtığını ileride göreceğiz.

Bundan da daha önemli bir tedbir, İlköğretim Genel Direktörlüğünün de uygulanma halinde olan deneylerin içişlerine karışmaması olmuştur. Geçen bölümde yazdıklarımızla şimdi nakledeceğimiz bir parçayı karşılaştırmakla Tonguç'un kendi şahsım idarî mevkiinden ne kadar dikkatle ayırdığını görürüz. Köy Enstitülerinin yıkılmasında birinci derecede rol oynamış olan Emin Soysal, Enstitüler aleyhine yazdığı bir kitapta, herşeyi önceden kendisinin bildiğine o kadar inanmıştır ki, Tonguç'un böyle bir iddiada bulunmayışını onun cahilliği ve tecrübesizliği ile izah eder. Şöyle yazıyor: "Kızılçullu'ya giderken müzedeki odasında, ne olacağım, ne yapacağımızı sorduğum zaman, samimi olarak, kendisi de bilmediğini, onu benim düşünmem lâzımgeldiğini söylemişti" (2) Enstitülere Bakanlıkta hazırlanmış bir müfredat programı ile gitmeye kalkışmakla davanın en önemli tarafını anlıyamadığını gösteren Soysal, Tonguç'un bu cevabından müteşekkir kalacağına onun cahilliğine bir delil olarak kullanıyor. Öte yandan Soysal kendi sistemi dediği sistemin propagandasını yapan eserlerinde sisteminin "Ankara"nın müdahalesi olmadan geliştirildiğini en kuvvetli tezi olarak ileri sürüyordu. Deney işlerinin iç çalışmalarına kendini sokmamak suretiyle Tonguç, İlköğretim Genel Müdürlüğü için çok önemli bir prensip ve örnek kurmuş oluyordu; bu prensibe uymakla bu dairenin başına gelen adama göre bütün işlerin allakbullak olmaması gerekirdi. (Ne yazık ki onun yerine gelen zat bu noktayı hiç anlamamıştı). İlköğretim gibi çok çeşitli deney projeleriyle çalışacak bir dairede rasyonel idarenin bu pren-

(2) **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri**, (Bursa, 1945), S: 79

sibinin Tonguç'un bıraktığı yerden tekrar canlandırılması temenni olunur.

Öğretim idareciliği bakımından diğer önemli bir yenilik, deney yerlerine gidip çalışmak âdetini getirmiş olmasıdır. Birçok kimseler Tonguç'un kendi dairesinin âdeta bir şubesini bir köye taşımasını, orada çalışmasını eksantriklik saydılar.Bazıları da, hiç haber vermeden çıkageldiği bir yerde çok geçmeden bir hâdise çıkmış olmasını onun geleceği görme gibi tabiat dışı bir kabiliyeti olduğuna hamlettiler. Gerçekte ise, Tonguç bir "masa başı" ve "evrak" idarecisi olmadığından nerede bir güçlük çıkacağını tahmin edebilirdi. Daima hareket halinde olduğu için, memurlar alışık olmadıkları bu durumda bir âmirin ne zaman geleceğini önceden kestiremiyorlardı. Bundan başka Tonguç, vilâyetlerdeki haberleşme şistemini besleyen ve gerçekleri önemli şahısların gözünden kaçırmaya muvaffak olan bir âdeti yıkmıştı. Gürültülü seyahatler yapmıyor; hususi hazırlıklar, temizlikler, karşılamalar, otokratik hükümet adamlarına mahsus şeyler beklemiyordu. Sessizce gelişi hem ona olanları oldukları gibi görme fırsatını veriyor, hem de işte çalışanların saygısını kazandırıyordu.. Aksu Köy Enstitüsünün kurucusu ve direktörü Talât Ersoy'un, Köy Enstitüleri broşüründe Tonguç'un yaptığı bir ziyareti anlatan bir yazısındaki tasviri hakkında sorduğumuz suallere verdiği şu cevap, Tonguç'un bu ziyaretlerinin görülmeyen bir tarafını aydınlatır. "Tonguç'un gelir gelmez yaptığı tenkitlerden sonraki saatlerde neler olduğunu yazamazdım. Kimse anlıyamıyacaktı. Sabahın üç veya dördüne kadar saatlerce konuştuk. Bütün şikâyetlerimi dinliyor, cevabını veriyordu. O zaman, manzaranın ancak küçücük bir parçasını görmekte olduğumu anladım. O günden sonra Enstitüden ayrılma fikrini bir daha düşünmedim. Konuşmamız bitince Tonguç yola çıktı; ne yemek yemişti, ne de uyumuştu... O zamandanberi soyunmadan yorgun argın yatağıma düştükçe içimden üzülürdüm.. Çünkü o saatte onun da başka bir yerde çalıştığını biliyordum.."

Tonguç'un idare tarzı kendisiyle birlikte çalışanların üzerine tesir ettiği gibi, vilâyetlerin eğitim memurlarının ve hatta mülkiye memurlarının çalışma alışkanlıkları üzerine bile tesir ettiğine şüphe yoktur. Hatta azıcık ölçüde politik liderlere bile tesiri olduğunu söylemek mümkündür. Eğitmen deneyinin başlayışından ve bilhassa Köy Enstitülerinden sonradır ki Millî Eğitim Bakanı, bir iki başka Bakan memleket içinde uzun turlara çıkmaya başlamışlardır.

İşte bu idarî yenilikler sayesinde deneyde çalışanlar deneylerini yapma fırsatlarını bulmuşlardır. Bunlar herşeyi denemeye mecbur kaldılar; çünkü sorumluluğun gerçekten kendilerine ait olduğu-

nu görüyorlardı. Tonguç'un ikazlarına rağmen işi alıp çalışma başına gelenler aldıkları parayı son kuruşuna kadar hak ettiklerini gösterecek başarı yapmayı bir "izzeti nefis" meselesi yaptılar. Sorumluluklarını bildikleri için, başarısızlığa uğradıkları zaman kabahati, kendi eksikliklerinden başka birşeyin üstüne yükleyip, sıyrılamazlardı. Bu onların öğrettikleri kadar da öğrenmenleri için yeter bir sebepti.

Eğitmen deneyinden öğrenilen önemli şeylerden biri, eğitmen namzetleri ile şehirli öğrencilerin verilen bilgiyi hazmetmede gösterdikleri sürat farkı idi. Başlangıçta "kitaplar" dan müthiş korkan eğitmen namzetleri, bir müddet sonra bilgiye aç kurtlar gibi sarıldılar. Ankara'ya gönderilen raporlarda zikredilen yegâne disiplin derdi, eğitmenleri yatakhanelere sokmak derdi idi. Öğretmenleri yorgunluktan bitkin bir halde iken, onlar aralarından birini öğretmen yaparak gecenin geç vakitlerine kadar çalışırlardı. Köy Enstitülerinin "grup münakaşaları" ve "öğretmen, öğrenci çalışma birliği" usulü bundan kalmadır.

Eğitmen kurslarında görülen bu haller, ona benzeyen bütün deneylerde de görülmüştür. Bunun izahı kolaydır. Eğitmen namzetleri (ve Köy Enstitüleri öğrencileri) tahsillerine başlamadan önce sorumlu hayat tecrübeleri kazanmışlardı. Eski bilgileriyle çözümliyemedikleri meselelerle karşılaşmışlardı. Kendilerine öğretilen şeylerin pratik değeri olduğunu, öğretmenlerinden daha fazla kavrıyorlardı. Köy hayatını, yetişkin ferdin ekonomik realitelerini bildikleri için, modern Batı'nın tecrübe görmüş öğrencileri için kurulmuş olan kupkuru, mihanikî bir öğrenim onları tatmin etmiyordu. Somut suallere, somut cevaplar vermeye öğretmenleri zorluyorlardı. Tatmin edilmedikleri zaman kendi tecrübe kaynaklarına baş vuruyorlardı. Öğrenimlerinin ne zaman sona ereceğini bildikleri için, onlarda, tahsil seviyesinde bulunan çocuklarda bulunmayan bir "işi çabuk bitirme" duygusu vardı.

Bunun iki önemli sonucu vardı. Biri, deneye dayanan bir eğitim programına almacak köy çocuklarının daha önceki okul tahsil şartlarına fazla önem vermemek mümkündü. Hayat tecrübeleri sayesinde, köy eğitiminin zayıf olması ve hatta hiç olmamasından ileri gelen ziyanlarını pek âlâ telâfi edebilirlerdi. Diğeri, okul tahsilini daha az yıla sığdırmanın mümkün olacağının görülmesi oldu. Genel ve meslekî öğretim yanyana verilebilirdi. Fazla olarak, eğitmen kurslarının gösterdiği gibi, Türk köy öğrencileri kendilerini kendi istekleriyle o uzun çalışma süresine vermek alışkanlıklarını kazanmış bulunuyorlardı. Kurs öğretmenleri eskisinden çok daha fazla saat

çalıştıkları halde, eğitmenler yine de çalışmaya devam edecek kadar iştahlı idiler. Demek ki, modern Batı şehir ve toplumlarında yaşayanlar üzerinde yapılan deneylere dayanan çocuk psikolojisi, iş ve oyun vesair pedagoji kavramları burada sadece kısmen doğru idi. Bu hayat tecrübeleri sayesinde, köy çocukları Batı öğrencileri ve hatta Türkiye'nin şehir öğrencileri için maddi ve psikolojik olarak öldürücü sayılacak kadar ağır programlara dayanabiliyodu. (Amerikada askeri makamların Kore'de harp esirleri üzerinde yaptıkları karşılaştırmalı incelemeler, bu noktayı teyit etmiş ve aydınlatmıştır.)

Eğitmen deneyinin öğrettiği diğer bir şeyin temellerini Tonguç İş ve Meslek Terbiyesi'nde atmıştı. Burada verdiği hükümlerin deneylerle doğrulanma derecesi şaşılacak derecededir. Eğitmen namzetleri nazarî ve pratik bilimden tamamiyle mahrum olmadıklarını gösterdiler. Tabiat ve fizik kanunlarını amprik bir şekilde anlayışları, öğretmenlerinin kitap bilgilerini aşıyordu. Bir iki olaya ve basit âletlere dayanarak yaratıcılıklarını gösteriyorlardı. Birçok teknik poblemlere buldukları çözümlemeler, bilginlerin dikkatine çarpacak seviyede değildi; fakat bunlar pratik ve memleket ölçüsünde uygulanabilir buluşlardı. Eğitmenler, modern endüstrileşmiş memleketlerde uygulanmış şekillerinden ziyade bilimsel metodların prensiplerini kavrıyorlardı. Kaba ve ampirik yollarla daha ilk safhalarında bile aydınların Türkiye şartları içinde gerçekleşemiyecek kadar hayali ve parlak bilimlerinin zavallılığını açığa vuruyorlardı. Onların deneylerinden öğrenilen şeyler daha sonraki deneylere derinden tesir etti ve bu daha sonraki deneyler bunları daha da dramatik şekilde doğruladı. Fakat aynı zamanda Türkiye gibi bir memleketin karşılaştığı kalkınma probleminde böyle ampirik buluşların ancak makul bir ölçüye kadar kullanılabileceğini de öğretmiş oldu.

Eğitmen kursları, Türkiye'nin kültürel ideolojileriyle sıkı bir ilgisi bulunan birçok noktaları da açığa çıkardı. "Türkçü" ve "köycü" görüşleri, eğitmenlerin halk türküleri, hikâyeleri, oyunları hakkındaki bilgilerini gösterecekleri yolu hazırlamıştı. Fakat eğitmenlerin aynı zamanda kültürel anlamda yaratıcılık göstereceklerini kimse beklemiyordu. Eğitmenler arasında yalnız geleneksel halk sanatlarını ve folklorunu nakletmekle kalmayıp, yeni tecrübelere hikâyelerle, taklitlerle, mizah ve müzikle yeni ifadeler verme kabiliyetinde kimseler olduğu görüldü. Bunların spontane yarattıkları eğlenceler sâdece eğlenme amaçları için değil aynı zamanda eğitim amaçları için kullanıldı. Eğitmen namzetlerinin bilhassa dramatik

sanatlarda gösterdiği kabiliyet türkçe, yurt bilgisi, ve eğitim metodlarını öğretme aracı olarak kullanıldı. Baltacıoğlu'nun pedegojik fikirlerine uygun olarak, eğitmen namzetleri, yazdıkları, hazırladıkları ve oynadıkları "sosyal piyesler" meydana getirdiler. Bu gibi faaliyetlere idareci olarak imkân hazırlamak başarısını gösteren Soysal için, ileride göreceğimiz gibi, bunların sâdece belirli bir takım fikirleri ve ülküleri aşılama bakımından değeri vardı. Eğitmen deneyinin birçok taraflarını anlayışında hatalara düşmekle beraber, ilk eğitmen kursu sonunda Ankarada yapılan gösteriden sonra yazdığı yazıda Yalman, sanatın deney usulündeki önemini ve daha esaslı anlamını şu satırlarla ifade etmiştir: "Köy öğretmen namzetleri kendi oyunlarından evvel Akagündüz'ün Yarım Osman isimli iki perdelik bir oyununu oynadılar. Eğer kendi oyunlarını görmeseydim Akagündüz'ün oyununun köy hayatından alınmış, iyi yazılmış, iyi oynanmış bir oyun olduğuna hükmedecektim. Akagündüz darılmasın ama, köylü dayılar köy piyesi yazmak ve tertip etmekte kendisini bastırmışlardır. Gördüğüm eserlerle tabiilik ve seyirciyi kavramak hususunda mukayese kabul edecek ne sahne muharriri, ne de aktör tasavvur etmiyorum. Köylüye öğretelim derken onlardan birçok şeyleri öğrenmeye muhtaç olduğumuzu keşfedeceğiz." (3) Bu, Türk sanatına sosyal tenkitte yeni bir çığır getirdi. "Bizim Köy" ve daha birçok eserler, bu ilk denemelerden gelen gelişme çizgisinin son merhaleleridir.

Bu sanat yaratıcılığı ile başbaşa olarak eğitmen namzetleri, Türk halk tarihi bilgisinde de zenginliklerini gösterdiler. Onların bildikleri tarih ulusal heyecanları kamçılayan veya profesyonel tarihçilere malzeme olacak şeyler değildi. Onların bildiği tarih, yazılı vesikalara pek az geçmiş olaylardı. Tarihi anlayış tarzları, Atatürk'ün tarihî tezi ile geliştirmeyi düşündüğü görüşe, yani humanist görüşe uygundu. Onların tarihteki kahramanları tarihçilerin "Büyük Adamlar"ı değil, saz şairleri, âşıklar, çobanlar, adaletsizliğe isyan edenler ve din taassubuna düşman olanlardı. Onların bildiği tarih, Kemalist eğitimde araç olarak tarih öğretimi için kullanılacak bir maden gibi idi. Bu noktda da, köylü öğrencilerinin yolunu yorumlamada kurslarda çalışanlar arasında görüş ayrılıkları olacaktı.

Eğitmen deneyi hiç beklenmedik bir şekilde Türkiye'nin manevî evrimi problemini de canlandırdı. Başarılarından ziyade ortaya çıkardığı ve karşılaştığı zorluklar bir toplumun maddî uygarlığının

(3) **Vatan**, 18 Kasım 1936

değiştirilmesi işi ile manevî kalkınması işi arasında ne kadar sıkı bir ilgi olduğunu gösterdi.

Eğitmen deneyinde fert ve grup çalışmaları ile dış dünya arasında, Tonguç gibi kimselere güven verecek kadar kuvvetli bir ilişiklik yoktu. Okul toplumu çerçevesi içinde eğitmen ve gezici öğretmen namzetleri ideale yakın özellikler gösteriyorlardı. Bir iki ay gibi kısa bir süre içinde görülmedik derecede bir kendine güven ve çalışma kabiliyeti gösteriyorlardı. Millî Eğitim Bakanlığının, önderlerin ve basının ilgisini sağladıkları sürece bu başarı seviyesini muhafaza ettiler. Meselâ Bakan'ın Genel Direktör'ün, milletvekillerinin ve hatta müfettişlerin şimdiye kadar ayak basmadıkları köylere gelmeleri eğitmenlere köylerinde prestij kazandırdı. Fakat eğitmen deneyinin dramatik bir şekilde genişlemesi bu şahsî ilgilenmeyi imkânsız hale getirdi. Deney, ulusal bir müessese haline gelmedikçe normal birşey olarak görülemiyecekti. Devamlı ve müesseseleşmiş hale gelmedikçe, Tevfik Fikret'in Galatasaray deneyi gibi püften birşey olabilirdi. Çok geçmeden anlaşıldı ki deneyin temel problemi deneyin yetiştirdiği kimselerin günlük hayatta ve günlük işte kurslarda iken gösterdikleri başarıları devamlı olarak göstermelerini sağlayacak araçların bulunması idi.

Bu zaruret, deneyin plânında bazı temelli değişiklikler yapılmasını gerektirdi. Sonuçlar gösteriyordu ki deneyde halâ "mektepçilik" ve "köycülük" kokusu vardı. Yeni bir atmosfer yaratılmadıkça, deney çok geçmeden bocalamaya başlıyacaktı. Bunun ilk alâmeti gezici öğretmen sisteminde görülen çatlaklardı. İlk eğitmen kurslarının tuttuğu yola göre, eğitmenler ve (iyi vasıflı ilköğretim öğretmenleri arasından seçilen) gezici öğretmenler mesleki bir aile gibi yetiştirilebilecek ve çalıştırılacaktı. İlk incelemeler gösterdi ki bu fikir ne amelî, ne de nazarî olarak mümkündü. Eğitmenleri, gezici öğretmenleri ve İlköğretim Genel Müdürlüğünü bağlayacak başka çeşit bir bağ lâzımdı. Gezici öğretmenlerin kendi kendisini çoğaltan bir akım haline getirilmesi lâzımdı. Bazı gezici öğretmenler işe var kuvvetleriyle sarıldılar; fakat beden, kuvvet bakımından başta gelmiyenler, aile üyeleri çoğalmaya başlayanlar gezici öğretmen olarak kalmanın istikbali olmadığını görmeye başladılar. Böyle bir ödev, seyahat kolaylıkları olan ve yakınlarda Orta ve Yüksek Öğretim müesseseleri bulunan yerlerde bir meslek olabilirdi. Kendilerine ümit bağlanan gezici öğretmenlerin bir kısmı çok geçmeden meslekerini, geleneksel bürokrasiye uygun yeni bir "makam" haline getirmeye başladılar. Meselâ, gezicilik etmeden ücretlerini ve gezicilik harçlarını alıyorlar ve buna benzer hallerde birçok memurun yaptığı

gibi hayalî raporlar veriyorlardı. Birçokları ise idealizm, ödev duygusu ve realite arasındaki tepişmeye kendilerini bu kadar kolaylıkla uyduramadılar. İç ile dış dünya arasındaki çatışmada bazıları yıkılmalar. Bazıları hastalandı, bazıları amaçsız ve kendilerini yok edici yollara döndüler; birçokları da kabahati kendilerinde değil, şartlarda bularak işi hallettiler. Eğitmen kursu çalışmaları zamanında gösterilen kendine güven, pesimizme ve köy eğitimi problemlerinin çözümlenmesi imkânsızlığı fikrine yerini verdi.

4. İki Ayrı Görüş

Bu sonuçların yorumlanmasında iki ayrı görüş ortaya çıktı. Tonguç'un temsil ettiği çoğunluğun fikrince bu durumun sebeplerini daha yüksek plânda bir deney gelişmesiyle ortadan kaldırmak lâzımdı. İlk deney kurslarını idare eden Emin Soysal'ın temsil ettiği azınlık görüşüne göre ise, sebep sâdece şikâyet konusu olan öğretmenlerde idealizm yokluğu idi.

Birinci görüşe göre yeni köy eğitimgüderlerinin herşeyden önce muhtaç olduğu şey ne bilgi ne teknik tahsil değildi; realitelerin ve hayat zaruretlerinin karşısında hiçbir idealizm direnemezdi. Herşeyden önce öğrenmeleri gereşen şeyler (1) problemlerin bunların çözümlenmesi işini kendine iş edinen bir çalışma yolu ile çözümlenebileceğini anlamak; (2) ancak böyle bir çalışmanın yaratabileceği kendine güven ve dayanışma duyguları geliştirmek. Sâdece şehir dışında eğitim müesseseleri kurmak yetmiyordu. Köy hayatı ile ilgili bir takım önceden tesbit edilmiş işlerle uğraşmak kâfi değildi. Birşeyi mutlaka uygulanma imkânı olmayan tarzda öğretmeye uğraşmak beyhude idi. Şehirlerin sağladığı kolaylıklardan uzak bir yerde bir eğitim merkezi kurmanın sebebi, gerçek köy hayat şartları içinde bu şartların yarattığı problemleri çözme imkânlarının yerinde elde edilmesi idi. Bunların öğretme merkezleri olmaktan ziyade problem çözümleme müesseseleri olmaları lâzımdı. Deney usulünün ödevi, problemleri çözme alışkanlığını, onlardan korkma ve kaçma alışkanlıklarının yerine koymaktı.

Eğitmen deneyinden elde edinilen sonuçlardan böyle bir görüş tarzı yeni bir anlam kazandırıyordu. Köylünün ampîrik bilgileri sâdece bir temel vazifesini görecek, bu temele dayanılarak modern bilim ve onun prensiplerine göre pratik imkânları olan şeyler yaratılacaktı.

Bu görüş eğitmen deneyinin teşkilâtını kurma ödevini yapan Soysal'ın teşkilâtını kurarken düşündüğü şekilden çok daha fazla

ölçüde deneyi demokratlaştırma zaruretini gösteriyordu. Tonguç'un, istenilen evrimin yolunu memleketin insan kaynaklarının göstereceği fikrine çok daha yakındı. O halde deneyin şümulünün çok daha genişletilmesi gerekti. Daha büyük ölçüde iş bölümüne, bu ihtisas alanlarının belirlenmesine lüzum vardı. Daha yeni metodlara, daha yeni araçlara ihtiyaç vardı. Yani, Tonguç'un yıllarca önce düşünmüş olduğu yeni bir "meslekî yöneltme" yolu ile başlayan deneyciliğin yeniden kurulması lâzımdı.

Eğitmen deneylerinden alınma bir misâl bütün bu yukarıdaki noktaları izah edebilir: Meselâ eğitmen deneyinde eğitmenleree biraz tıp bilgisi verilmesi, onların modern halk sağlığı kavramı ve usulleri ile tanıştırılması istenmişti. Sağlık Bakanlığının yayınladığı broşürler olağan hastalıkların bile hekim olmıyanlar tarafından tedavi edilmemesini ihtar ediyordu. Diplomasız kimselerin hekimlik yapmasını ceza kanunu menediyordu. Buna karşılık, köy halkının ihtiyaçlarına yetecek kadar ne doktor, ne de sağlık memuru vardı. Modern tıbbın ve hukukun prensiplerinin uygulanmasından köylü bir fayda göremiyordu. Modern tıp ilminin ve tıp mesleğinin korunması uğruna köylerdeki hastalıkların ve ölümlerin devamına göz yumulacak mıydı? Yerine bilimsel olanı koyamayınca, köylünün ampirik sağlık bilgilerini reddetmek, az çok bilimsel bir temeli olan bilgilerin uygulanmasından halkı menetmek demekti. Fakat yapılacak şey, halkın bu ampirik bilgilerini bir ayıklamaya tabi tutarak içlerinde hangilerinin modern deneysel bilime uygun olduğunu bulmaktı. Sırf pratik gayelerle yapılan böyle bir ayıklama işinin kendine mahsus başlıbaşına bilimsel bir değeri vardır. Gerçekte orta çağ otçuluğuna (herbalism) karşı açtığı savaşı kazandıktan sonra, modern tıbbın kendisi, tabiatın yetiştirdiği birçok maddelerin kimsayal özelliklerini deneysel metodlarla incelemeye koyulmuştur. Öte yandan, tıp tahsili olmayan bir adamın belirli bir miktar sıhhat bilgisi edinmekle ne dereceye kadar tedavi ve hatta teşhis işi yapabileceğini bulmak lâzımdır. Bu gibi kimselerin yapacağı hataların doğuracağı sonuçlar, hiç değilse, hastaların büsbütün bakımsız kalmalarının doğuracağı trajedilerden fazla olamazdı. Ve nihayet, bu seviyede bir tıp, sağlık bilgisi ve pratiği vermekle sadece ve nazarî botanik, biyoloji ve kimya dersleri vermenin sağlıyamıyacağı birşey elde edilecek, yani kurs öğrencisi bir meslek yönünde yetiştirilmiş olacaktı. Nasıl ordu, liderlik özellikleri olan erleri teşhis eder, onlara meslekî diyebileceğimiz bir ödev (vocation) veriyorsa aşağı seviyede bir sağlık kursu da sağlık işlerinde kabiliyeti olanlara ihtisaslaşmış meslekî bir yönetim verecekti. İşte, sâdece "okutma" ve "öğretme" ile bu tarz yetiş-

tirme ve onun iş bölümü ve "meslekî yöneltme" metodu arasındaki farkı bu misâl canlandırabilir.

1937 de eğitmen deneyinin ikinci safhası hazırlanırken Emin Soysal'ın görüş ayrılığının derecesi ve gerçek niteliği henüz belli değildi. Çoğunluk grubunun yeni terimler bulup kullanmaktaki başarısızlığı veya isteksizliği ve Soysal'ın tavırları, bu farkın sâdece ayrıntılara ait bir fark olduğu zannını verdi. Bu yüzden, Soysal deney işini bıraktıktan, çok sonraya kadar bile onun eğitimsel ve hatta toplumsal görüşleri deneylerde kendine yer bulmaya devam etti. Bununla beraber, Mahmudiye'de ikinci eğitmen kursundaki idarecilik görevinin sona ermesinden önce, Soysal, deneylerde daha fazla çalışmasının doğru olmıyacağını belirten bir takım şahsiyet özellikleri göstermeye başlamıştı. Fakat ödevine eninde sonunda son verilmesini zaruri kılan sebepler, bir müddet için böyle bir karara varılmasını güç ve hatta imkânsız bir hale getiriyordu. Birçok halleri ile, Emin Soysal kendini köy eğitimi meselelerinde en yüksek otorite olarak görüyor ve öyle göstermeye muvaffak oluyordu. Bu, onun İlköğretim Genel Müdürünün potansiyel bir rakibi olarak görülmesine sebep olduğu için Tonguç'un böyle bir zatın deneyde otorite yerinde devam etmesine göz yummak istememesi, pek kolaylıkla kıskançlığa veya korkuya verilebilirdi. Öyle gözüküyor ki, deneyin ikinci safhası başlarken Soysal'm durumu görüşülürken bunun böyle olduğunu Bakan Arıkan'a bir söyleyen bulunmuştur (belki de H. F. Kanad). Bu yüzden Bakan ilk ve belki de biricik defa olarak Tonguç'un kararına müdahale etmiştir. Bu müdahaleyi yapmakla, girişilen deneyleme hareketinin Kanad'ın karşıt tezine dayandığı iddiasma da, bilmeyerek, yol açmış, Kızılçullu'da açılan ve bir "Köy Öğretmen Okulu" olarak anlaşılan Enstitünün başında Emin Soysal'm bulunuşu bu iddianın delili olarak görülmüştür.

Gelecek bölümde iki tezin, iki sistemin ve onlara göre yapılan iki deneyin mukayesesini yapacağız.

BÖLÜM VII

KIZILÇULLU VE ÇİFTELER DENEYLERİ

İki eğitmen kursu, deney yolunda büyük imkânlar olduğunu göstermeye yetti. Ancak kurs seviyesinde çalışma ulusal bir eğitim sisteminin temeli olamazdı. Yirminci yüzyılın eğitimden beklediği şeyler, ondokuzuncu yüzyılın eğitimcileri için inanılmaz bir başarı sayılacak bir programla yürütülemiyecek kadar büyüktü. Eğitmen namzetleri, Kemalist Türkiyenin beklediği kafada yetiştirilmeye kabiliyetli olduklarını göstermişlerdi, fakat Tonguç'un İş ve Meslek Terbiyesi'ndeki görüşüne uyacak şekilde Türk evriminin gelecekteki önderleri olmak için gereken gençlik ve elâstikilikten mahrumdular. Eğitmen deneyinin ulus ölçüsünde bir program haline getirilmesiyle, 1937 de ikinci bir araştırma safhasına geçilmesi zamanı gelmiş bulunuyordu.

İkinci safha çok nazik bir safha olacaktı. İlk, orta ve hatta belki de mesleki köy eğitimine verilecek şekilde yapılacak temelli bir hata, galecekte birçok kuşaklarda tepkilerini gösterebilirdi. Teknolojik bakımdan modernleşmiş memleketlerin yaptığı çeşitli tecrübeler bunu göstermiştir. Bu safhanın en ince ayrıntılarına kadar düşünülürken, Kemalizmin prensiplerini ve amaçlarının sâdece birkaç önderin değil, geleceğin bütün kuşaklarının benimsiyeceği prensipler ve amaçlar olması için, bunların eğitimin temelleri haline getirilmesi gerekti.

Az çok ilköğretim görmüş köylü çocukların seviyesine göre ayarlanan yeni proje, değerler meselesi ve toplumsal müesseselere verilecek şekil meselesi ile doğrudan doğruya karşılaşacaktı. Kemalizmin prensiplerini derinliğine araştırmak, bu prensiplerin sağladığı bağımsızlıkları sınırlandırmak gerekecekti. Genel ve meslekî eğitimin ilişikliklerini de belirlemek lâzımdı. İlköğretimi bütün ulusa genişletmek dâvasını çözmek ödevinden başka dinamik modern bir toplumun istediği insan çeşitlerini yaratmak gibi zorunlu bir işi de görmek ödevi ile karşılaşacaktı. Ve nihayet hepsinin üstünde, eğitim dâ-

vasının karşılaştığı malî meselenin realist bir yoldan çıkar tarafım bulması lâzımdı.

Bu işler, şimdiye kadar hiçbir eğitimcinin karşılaştığı ve çözümleme zorunda kaldığı ödevler değildi. Bütün bu teknik problemlerine ilâve olarak bir de, bu işi deneye koyacak olanların kendi toplumsal ve eğitimsel geçmişlerinin verdiği peşin hükümlerden kendilerini sıyırmaları ödevi vardı. Türk toplumunun eğitim yoluyla değişmesini güden fikirler haklı olarak bunun imkânsızlığını gösterdiği halde, ikinci safhayı plânlarken Tonguç, bunun gerçekleşmesini sağlamağa çalıştı ve mümkün olabilecek bir ölçüde bunu gerçekleştirmeğe muvaffak oldu.

1937 de (sonraları Çifteler diye tanınan) merkezde ilk deney merkezi kuruldu ve Proto - Köy Enstitüsü diyebileceğimiz ilk müessese bu müessese oldu. Aynı zamanda, buna paralel olarak bir bakıma başka bir deney grubu olarak, bir bakıma ötekine eş olarak Kızılçullu kuruldu. Deneyleme metodunda bir grup üzerinde deney yapılırken gözlemleri kontrol etmek için bir de karşıt grup alınır ve ikisinden edinilen sonuçlar karşılaştırılır. İşte bu ikinci deney müessesesi beklenmedik şekilde böyle bir rol oynadı. Emin Eoysalın idaresi altına verilen Kızılçullu deneyi tam anlamıyla pedagojik bir deneyde başvurulan karşıt grup rolünü oynadı. Bu grup, onun idaresi altında, asıl köy enstitüsü deneyine karşıt ve onu eleştiren bir görüşün temsilcisi haline geldi. İşte, bu iki müesseseyi karşılaştırmak Kemalizm prensiplerine göre yapılan bir eğitim deneyi ile Batı "progresif" eğitimine göre yapılan bir eğitim deneyinin hangisinin Batı uygarlığının ideallerine göre güdülen bir toplumsal evrimin gerçekleştirilmesini sağlayabileceğini bize gösterecektir.

1. İkinci Deneyleme Safhasının Temeli

Köy enstitülerinin aslında "Köy Öğretmen Okulları" olduğu, bunun prototipinin Kızılçullu olduğu, bu fikrin H. F. Kanat'ın eseri olduğu, onun uygulayıcısının da Soysal olduğu görüşü yayıldığı için Köy Enstitülerinin gerçek niteliği hakkındaki bu görüşün ne dereceye kadar doğru olduğunu olayların ışığı altında gözden geçirmek lâzımdır.

İkinci deneyleme safhasının ilk tartışmaları Çifteler'de bir deneyleme merkezi kurulması etrafında döndü. Deney işinde çalışanlarla İlköğretim Genel Müdürlüğünün fikrince, yeni çalışan eğitmen tecrübelerinin dolaysız düz yoldan devamı olmalıydı. Birinci deneylemede olduğu gibi, ana amaç köyün ekonomik şartlarına tesir etmek ve modernleşme yolundaki bir köy ekonomisinin gerektir-

diği çeşitli meslek ve iş tiplerini eğitmekti. Meselâ, nasıl eğitmen namzetleri yapı işleri, pratik ziraat, bakım, ve kültür faaliyetleriyle eğitimlerinin bütünleyici parçaları olarak meşgul oldularsa, gerek yeni kuşak eğitmen namzetleri, gerek ikinci deneyleme safhasının öğrencileri de eğitimlerinin bir parçası olarak kullanmak için yeni Enstitüyü kendileri geliştireceklerdi. Böyle bir çalışmanın alanı, eğitimlerinin de ileri seviyeye çıkışı ölçüsünde genişletilecekti.

Tonguç bu görüşü 1937 başlarında deney kadrosuna gönderdiği bir muhtırada formüllendirdi. Bu, 1935 te verdiği ilk öğretimin durumu hakkındaki raporun bir parça tekrarlanması, bir parça da genişletilmesi idi. Köy ihtiyaçları ve konu bakımından **İş ve Meslek Terbiyes**'indeki fikirlerin başka şekilde ifadesi idi. Bu muhtıranın tezi şu idi: Yeni deneylemenin amacı şehir ve köy toplumlarının arasındaki uçurumu doldurmak, şehir ve köy çocuklarının hayat imkânları arasındaki farklılaşmayı kaldırmaktır. Köylü ile şehirlinin eğitim fırsatlarında eşit durumda olmayışı yüzündendir ki sırf köylü için ayrı eğitim müesseseleri kurulması gerekiyor. Yani köy çocukları için ayrı bir eğitim müessesi kurulması ayrı bir "köy hayatı" devam ettirilsin diye değildir. (1)

Bu deney için resmî olmıyarak kullanılan "Eğitim Yurdu" terimi mânalıdır. (2) Bu terimde ne "köy" ne de "öğretmen" kelimeleri kullanılmıyor. Baltacıoğlu'nun "İçtimai Mektep" teriminden daha derin ve orijinal bir t erimdir. Önemli bir tarafı yaş veya durum sınırı ifade etmemesidir. "Yurt" kelimesiyle yuva, aile, ulus, çevre gibi anlamları hatırlatıyor ve böylece ferdin bütün hayatını kaplayan bir bütünü kapsamış oluyordu. (Bu terim kabul edilmiş olsaydı, "Köy Enstitüleri" teriminin uğradığı birçok yanlış anlamaların belki de önüne geçilebilirdi.)

İkinci görüşe gelince : Deneyde çalışanların azınlığı (ve deney dışındaki gözlemcilerin çoğunluğu) eğitmen işi gibi zaruret karşısında alınmış bir tedbir mahiyetinde olan bir işle devamlı bir eğitim sistemi arasında zaruri bir bağ olmadığı fikrinde idi. Bu görüş, eğitmen deneyine benzer projelerin uygulandığı memleketlerde de görülen birşeydir. Meselâ Hindistan'da ziraatçiler tarafından güdülen Comuminty Development Program ile Eğitim Bakanlığınca güdülen Basic Education projeleri birbirinden kopmuş bir haldedir.

---

(1) Bu muhtıra şu eserde basılmıştır: Tonguç, **İlk Öğretim Kavramı** İstanbul 1946) Sayfa 306 - 312.

(2) Tonguç. **Köyde Eğitim**, (1938), Sayfa 201.

Deneyleme bir kere ne Türkiye'de ne de Batı'da, misli görülmedik bir eğitim niteliği seviyesinde başladıktan sonra, problem hemen alışık olunulan şekle döndürülmek isteniyor. Bunların görüşüne göre bir zaruret hali tedbiri olan eğitmen yetiştirme işi bir kere yoluna konduktan sonra tahsilli ilk öğretmen yetiştirme işine geçmeli idi. Yani mesele, daha iyi bir "Köy Öğretmen Okulu" kurmaktan ibaret oluyordu. Eğitmen deneyinin bunda sâdece bir iki metod meselesinde bir örnek vermekten ibaret bir rolü olabilirdi. Köy Türkiye'sinde modern bir ilkokul öğretmeninin muhtaç olduğu bilgi, pratik ve meslekî yetişme tarzını göstermek suretiyle eğitmen deneyi, eski "dünyanın her tarafında kabul edilmiş" öğretmen okutma bilimini "türkleştirmiş" oluyor ve eski öğretmen okullarından daha iyi öğretmen okutma usulleri veriyordu.

Emin Soysal ve arkasında giden azınlığa göre bina, lâboratuvar, kültür kolaylıkları bulunmayan, "medenî" dünya ile teması olmayan bir yerde enstitü başlatmak kadar gülünç birşey olamazdı. Geleceğin yeni köycü öğretmenleri öyle bir çevre içinde olmalı idilerdi ki onlara en iyi pedagojik usulleri, en mükemmel ziraat tekniklerini, şehir medeniyetinin "iyi" olan taraflarını göstermek mümkün olsun. Böyle "ideal" bir öğretmen yetiştirme müessesesi fikrini ileri süren ilk zat kendisi olmamakla beraber, H .F. Kanat'ın iki yıl önce yazdığı makaleler bu köycü öğretmen okulu fikrinin son ifadesi idi. (3)

Kolayca takdir edileceği gibi, ikinci görüşü herkese anlatmak, ve herkesin onu anlaması birinci görüşten çok daha kolaydır. Bunda yeni deskriptif terimler bulmağa; "okul" ve "öğretmen" gibi terimlerin anlamlarında değişiklikler yapmaya hiç lüzum yok. Birinci görüş, "her köye bir okul, her okula bir öğretmen" isteyenlere verilecek cevabı arama işine koyulurken, ikinci görüş bunu bilfiil yapmayı vadediyordu. Gerçi bunlar, köy öğretmen okulu kurmak suretile bu amacı gerçekleştireceklerini iddia ettikleri halde bunu kimse ispat etmiş değildi. Fakat buna rağmen, polemiğe girildiği takdirde, ikinci görüşün ağır basacağı muhakkaktı.

Proto - Köy Enstitülerinin kuruluşuna rastlayan üç olay, köy enstitülerinin işte bu "Köy Öğretmen Okulu" fikrinden doğduğu sanısına sebep oldu ve Köy Enstitülerinin başarılarında kendi dehalarının bir payı bulunduğunu sanan liberal eğitimcilerin ve aydınların kafasında beslendi. Köy enstitüleri ile Köy Öğretmen Okulları arasmdaki farkların kaldırılmasını istemeyen birçok kimselerin kafasmda da bu fikir kendiliğinden yer bulmuş ve yer bulmaktadır. Yani Köy Enstitülerinin taraftarı olan birçok kimseler

(3) **Kurun** gazetesi, Mart 24 - 27, 1935.

onların birer "Köy Öğretmen Okulu" olduğunu, üstünde fazla düşünmeksizin, kabullenivermişlerdir.

Gerek bu fikir, ve gerek onun tabiî sonucu olan "Köy enstitüleri aslmda köy öğretmen okulu idiler ama sonradan tahrif edildiler" iddiası, 1937 den itibaren hep propaganda edildi. Bunun dayandırıldığı görüş, Kemalizme aykırı bir ideolojinin ifadesi olan bir köy eğitimi fikri idi. Bu görüşün en son ifadesini H. F. Kanat'm **Milliyet İdeali** ve **Topyekûn Millî Terbiye** adlı eserinde buluruz. (Bu eserden ilerde alacağımız parçalar olacaktır.) Fakat bu görüşün yayılmasında en çok tesir eden, asıl Enstitülerin ve onların temsil ettiği Kemalist eğitimin Türkiye'de mahkûm edilmesinde büyük bir rol oynıyan Soysal'ın Köy Enstitüleri aleyhine açtığı polemikleri olmuştur.

Kasdettiğimiz üç olaydan biri, Millî Eğitim Bakanlığının İzmir'de, Kızılçullu istasyonunda bulunan bir Amerikan kolejini satın alması dolayısile elinde bir kolej binası bulunması idi. Türkiye hükümetinin bütçe imkânları içinde bu müessesenin ne kadar ekonomik olmayan birşey olduğunu, binayı elde etmek için sarfedilen rekabetler gösterir. Millî Müdafaa'ya geçmek üzereyken 1937 de Saffet Arıkan elde etmeye muvaffak oldu: fakat Millî Müdafaa azminden dönmedi; 1953 te NATO karargahı aranması vesilesiyle yine Maarifin elinden çıktı. Bu bina tamire muhtaç olmakla beraber, "Köy Öğretmen Okulu" ülküsüne inananlar için ideal birşeydi. Amerikanın mezhep kolejleri (4) örneğine göre yapılmış, hatta bu çeşidin üstün bir misali idi. Bu müessesenin Türkiye'nin, ilk ve gedçek anlamıyla biricik golf alanına malik olmak gibi bir de "lüks" tarafı vardı. Diğer taraftan, bu kolej (Soysal'ın daha sonra yaptığı iddialar hilâfına) bir zamandanberi ziraat alanında bazı bilimsel ilerlemeler kaydetmişti; yani en güç olan temel atılmış bulunuyordu.

Fakat bu müessesenin, ulusal ölçüde bir sisteme model olmasını elverişsiz yapacak tarafları vardı. Bir defa içinde bulunduğu bölge, ziraat bakımından Türkiye'nin en verimli en modern ve en çeşitlenmiş bölgesiydi. Köylü nüfusu, büyük ölçüde okuma-yazma-

(4) Tanınmış büyük üniversiteler dışında Amerikada kolejler ya Amerikan birliğine dahil Devletlerin geçirdiği kanunlarla, demiryolu gelirlerinden elde edilen sermayelerle kurulmuş olan Devlet Kolejleri veyahut ta dinî mezheplerin kurduğu kolejler olarak meydana gelmiştir. Dünyaya yayılmış olan misyoner kolejleri bu ikinci çeşide girer.

sız olmakla beraber, eğitim bakımından geri kalmış olmaktan uzaktı Ziraî istihsali pazar ekonomisine bağlı olmakla kalmıyor, dünya ziraat piyasasına da bağlı idi. Bu bölge Türkiye'de Cumhuriyetten önceki devrede kooperatifi olan biricik bölge idi ve bu alanda yeter gelişmeler göstermişti. Nüfusu, başka bölgelere nisbetle, politik bakımdan daha tecrübeli idi. Burada köy-ziraat ekonomisinde çalışma amacını güden eğitimden ziyade genel okul eğitimi daha üstün değerde tutuluyordu. Vali General Dirik'in müstesna başarısı bu bölgenin ziraî gelişmesine ayrı bir kuvvet katmıştı.

Bundan başka, Kızılçullu'nun kendisi bir şehir varoşunda, bir ana demiryolu üzerinde ve Türkiye'nin ikinci en büyük ticaret merkezine kolayca erişebilecek bir yerde idi. Türkiye'nin çoğunluk taraflarında görülen ve haberleşme, dolaşma, amme hizmetinden ve pazarlardan faydalanmayı önleyen engeller burada yoktu. Modern batı uygarlığının tarihi ile yakın ilgisi olan bir bölge içindeydi. Kendi tarihi, yüz yıllarca, çeşitli uygarlıkların ve milletlerin karşılaşmalarını aksettiriyordu. Uygarlık "dili"ni anlama yolunda yapılacak pek az şey kalmıştı. Pek yakımnda dünyanın bir çok yerlerinden turistlerin geldiği Efes vardı. Anadolunun step bölgelerinin zıddına, burası rasyonel işletilmeye hazır bir altın madeni idi.

Kızılçullu'nun deneyleme projesi içinde belirli bir fonksiyonu olabilirdi, fakat bu fonksiyonu ancak pek ihtiyatlı ve rasyonel bir direksiyon altında yapabilirdi. Orada elde edilen gelişmeler, Çifteler'de elde edilenlerle çok dikkatli bir şekilde karşılaştırılmakla, köy toplumunun parçaları arasındaki boşluğu doldurmak meselesinde Çifteler'deki deneyin başarı derecesini ölçmeye yarayacak bir ölçek sağlayabilirdi. Çifteler'de müesseseyi kurma işinin hayli ilerlediği bir safhaya kadar tehir edilebilecek olan deneylemeleri kendi üstüne alabilirdi. Türkiye'nin Trakya, Çukurova, ve Karadeniz bölgeleri gibi tipik olmayan bölgelerine özel olan problemleri inceleyebilirdi. Bu bölgelerde açılacak deneyleme merkezleri için modellik vazifesini bir ölçüye kadar görebilirdi. Ve tabii, kendi bölgesine özel olan eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kendi bağımsız gelişimini yapabilirdi.

Yukarda söylediğimiz olayların ikincisi, idarî mahiyettedir. Deneyin ikinci safhası geldiği zaman İlk Öğretim Genel Müdürlüğü birçok teknik zorluklarla karşılaşmıştı. Bunların içinde en önemlisi, Millî Eğitim Bakanlığı'nm diğer genel müdürlüklerinin büyük bir kıskançlıkla korunan menfaatleriydi. Eğitmen işi için gereken para fevkalâde ödeneklerle sağlanmıştı. Millî Eğitim Bakanlığı'nm selâhiyeti içinde olan yeni işin kanunî bir temel kazanması veya gereken

sermayeyi garanti etmesi için 1939'u beklemek lâzımdı. Millî Eğitim Bakanlığının bütçe fasıllarında bu tip deney işi için bir metelik bile yoktu. Dewey Raporu gereğince bu gibi deney işleri Gazi Terbiye Enstitüsü ile Talim ve Terbiye Heyeti'nin başlıca işi olacaktı. Daha önce belirttiğimiz sebeplerle bu ikinci heyetin bu işe karıştırılmaması daha iyi olacaktı. H. F. Kanat her iki müessesede de pedagoji otoritesi sayılıyor ve bazı bakımlardan Tonguç'tan üstün bir mevki ve nüfuza malik bulunuyordu. İlk Öğretim Genel Müdürlüğünün elinde orta ve meslekî öğretimde yeni bir deney işine girme selâhiyeti yoktu. Girişilecek deneyin orta ve öğretmen eğitimi tarafı olduğu için Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'nün selâhiyet alanına, giriyordu. Teknik ve meslekî öğretim tarafı olması bakımından da Yüksek ve Meslekî Öğretim Genel Müdürlükleri'nin alanlarına giriyordu. Bu genel müdürlükler içinde yalnız sonuncusu amaç ve görüş bakımından projeye sempatikti. Orta ve Yüksek Öğretim ise, devrim prensiplerine aykırı görüşlerin eğitimdeki köprü başları idi. İlerde görüleceği gibi, bunlar yeni hareketi çevirip kendi ellerine geçirmek azminde olmakla kalmıyorlar, geleneksel olarak Türk eğitiminde daha liberal, daha ilerici ve deneyici zihniyet taşıyan İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'ne hâkim olmayı güdüyorlardı.

Son Amerikan uzmanlarından birinin raporunda İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'nün işine obskürantizmin sokulmasını önleyecek bir çözümleme sağlıyacak bir ip ucu vardı. Bu raporu yazan Dr. Beryl Parker, ilk öğretim öğretmenlerinin orta öğretimde hüküm süren felsefeye göre, bu alanın Genel Müdürlüğünün selâhiyeti içinde yetiştirildiğini, halbuki bu felsefeden farklı bir felsefenin hüküm sürdüğü İlk Öğretim Genel Müdürlüğünün idaresi altında çalıştırıldığını tenkid ediyor ve ilk öğretim ile ilk öğretim öğretmeni öğretiminin tek bir idare altında birleştirilmesini kuvvetle tavsiye ediyordu. Bu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, Meclis'in ve Bakanlıkta yeni projeye sempatik olmakla beraber eğitimi sâdece okula çıkan bir merdiven sayanların kolayca kavrayıp benimseyebileceği bir tez idi. Zaten "Köy Öğretmen Okulları" için kanun ve bütçe temeli hazırdı. Fakat Orta Öğretim Genel Müdürlüğü bunların icaplarına göre harekete geçemediği için Bakanın müsaadesi ile bu ödeneği İlk Öğretim Genel Müdürü'nün kullanmasına itiraz etmeye yüzü yoktu. İşte, bu idare ve bütçe sebepleri yüzündendir ki Kızılçullu ve Eskişehir-Mahmudiye'deki "Eğitim Yurtları" ve eğitim alanında devam eden deneylemeler Meclisteki teşrîî gelişmeler nihayet 17 Nisan 1940 tarihinde "Köy Enstitüleri"ni resmî ve hukukî olarak kuruncaya kadar, "Köy Öğretmen Okulu" adı altında çalıştırıldılar.

Bu dolambaçlı yol, kanun şekilcisi bir sistem içinde rasyonel bir yoldan görülecek teşebbüslerin önüne çıkan engellerden sıyrılmak için çok defa başvurulan bir yoldur. Fakat şimdi bahsedeceğimiz üçüncü olay yüzünden bu defaki çözümleme yolu geri tepti. Büyük Millet Meclisi'nin "aldatıldığı", asıl ve gerçek "köy enstitüsünün" Tonguç'un idaresi altında tahrif edildiği iddialarının temeli oldu. Köy Enstitülerinin gerçek dehasının Kanat olduğuna inandırmak için açılan kampanyanın duman perdesi arkasında, bunların "Köy Öğretmen Okulları" olarak konuldukları fikrinden şüphe etmek kimsenin aklına gelmedi. Gerçekte, amacı Köy Enstitülerini yıkmak olan efsanenin çekirdeğini teşkil eden işte asıl bu fikirdir.

Üçüncü olay, Kızılçullu'nun idaresine durumu daha iyi bilen Tonguç'un mütalâası hilâfına Emin Soysal'ın tayini olmuştur. Onun Kızılçullu'ya yerleşmesiyle buradaki deney artık devrim gereklerinin aradığı eğitim sisteminin bir deneylenmesi olmaktan çıktı. Onun yerine, Soysal'dan çok daha yüksek plânda bir ideolog olan Kanat'ın bütün köy Türkiyesine yayılmasını özlediği eğitim ve ideolojinin bir örneği haline geldi. Her ikisi de halk arasındaki eğitim anlayışını ve Kızılçullu'nun yukarda anlattığımız gibi çok avantajlı bir mevkide bulunuşunu büyük bir beceriklilikle ve hayli başarı ile istismar ederek Çifteler'deki proto - Enstitü aleyhine kullandılar. Kızılçullu ile Çifteler arasındaki bu tartışmanın önce pedagoji teori ve uygulanması plânında oluşu dikkate değer. Ancak 1942 den sonradır ki (yani Nazi askerî zaferi, Türkiye'nin bir Nazi istilâsına uğramasına kıl kalışı yüzünden hükûmet Kemalizm aleyhindeki unsurların propagandalarına kesin bir son veremiyecek hale geldiği zaman) Kanat, pedagojik görüşünün toplumsal bakımdan muhafazacı olan Nasyonal - Sosyalizm ideolojisinin bir ifadesi olduğunu açığa vurmuştur.

Kanat'ın talebesi olan bir enstitü direktörünün, yani Şevket Gedikoğlu'nun, Kanat ve Soysal'ı müdafaa yolunda, Köy Enstitülerinin doğuşunu anlatış tarzı efsanenin gelişme ve yayılmasının mükemmel bir örneğini verir. Gedikoğlu'nun Köy Enstitülerinin "tarihi"ni anlatışını, okuyucuların takdirine bırakırken şunu da kaydetmek isteriz ki, onun Köy Enstitülerini yakından bilen biri oluşuna bakarak, gerçeğe aykırı olan bu izahı, entitüler üzerindeki incelememizi hazîrlarken enstitülerin köy öğretmen okulu olarak başladığı sanısına düşmemize sebep olmuş fakat enstitülerin başarılarını amaçları ve nazarî temelleriyle izah etmemizi mümkün kılan ip ucunu bulduğumuz zaman bu fikrin asılsız bir efsaneden başka birşey olmadığı meydana çıkmıştır. Gedikoğlu'nu okuyucuların takdirine bırakarak, biz Kanat'ın daha ihtiyatlı olan ifadesine

dönmekle yetineceğiz. Diyor ki. "Sabık Maarif Vekili Saffet Arıkan zamanında ilkokul dâvsmm en elverişli bir tarzda halledilmesi çareleri Cumhuriyet Halk Partisini ciddiyetle işgal etmekte idi. Eğitmen teşkilâtı bu işin halline doğru atılmış ilk adımdı. İşte bu zamanlarda, 1937 de Talim ve Terbiye azası sıfatile, evvelce Kurun gazetesinde çıkan bütün yazılarımı Vekil Saffet Arıkan'a aynen takdim etmiş ve bunları okuduktan sonra tatbiki imkânaları etrafında kendisiyle münakaşaya hazır olduğumu bildirmiştim. Vekil birkaç gün sonra, yazılarımı okuduğunu ve Kızılçullu'da bulunan Amerikan Kolejinin satın alınmasından sonra bahis mevzuu olan yeni tip köy öğretmen okulunun burada açılmasına teşebbüs edileceğini bildirmişti. Ayrıca bu yazılar tarafımdan hülâsa edilmiş bir lâyiha halinde 14.5.1937 tarihinde Talim ve Terbiye Riyasetine takdim edilmiş ve umum müdürler, şube müdürleri ve Talim Terbiye reisi ve azaları huzurunda uzun uzadıya münakaşa edilmiştir. Vekilin muvafakati alındıktan sonra pratik meseleleri kavramak ve tatbik etmek hususunda hususi bir kabiliyeti bulunan İlk Öğretim Umum Direktörü İsmail Hakkı Tonguç, bu yeni ve önemli teşebbüsü benimseyerek işe başlamış ve eğitmen kurslarında muvaffakiyetle çalıştığı sabit olan azimli ve halkçı ilk öğretim müfettişi Emin Soysal, yeniden 1937 yılının Eylül ayında, Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu'nun müdürlüğüne tâyin edilmiştir. Aynı zamanlarda Eskişehir'de Çifteler Çiftliğinde de bu neviden bir köy öğretmen okulu açılmıştır. Bir iki yıl içinde müsbet ve verimli faaliyetleriyle herkesin gözüne çarpan Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu, Maarif Vekili Hasan Âli Yücelin müzaheretine nail olmuş ve 1940 yılında "Köy Enstitüleri Kanunu" ile devamlı bir teşkilât haline sokularak sayıları çoğaltılmıştır." (5)

Bu satırları okuyan, bildiğimiz köy enstitülerinin kuruluşunda Kanat'ın herhangi bir rolü olduğu sonucunu çıkarırsa sorumluluğu kendisine ait. Kanat böyle bir iddiada bulunmuyor. Hatta sözlerinin birçok yerlerinden kendiliğinden bu iddianın aksine ip ucu bile veriyor, fakat o şekilde veriyor ki bu satırları üstünkörü okuyan biri bunların hiç farkına varamaz. Aldığımız parçayı dikkatle okuyan kimse görecektir ki tarihleri iyice tasrih edilmemiş olan bir takım olaylar yanyana konmuştur. Kanat'ın hayranları gerek eğitmen ve gerek köy enstitüsü işlerini örnek "köy meselesini ele alışı"nın bir sonucu olarak gördükleri halde Kanat, makalelerinin Kurun gazetesinde çıkışından Kızılçullu binasının alınışına kadar geçen zaman içinde bu işle ilgili bir harekette bulunduğunu iddia et-

(5) **Milliyet İdeali ve Topyekûn Milli Terbiye** (Ankara. 1943). Sayfa 156-157

miyor. Aradan geçen zaman çok önemli iki yıldır. Kanat, verdiği layihaya Arıkanın müsbet bir ilgilenme gösterdiğini de söylemiyor. İlk Öğretim Genel Müdürlüğü üyesi olan ve "köycü"lükle daha eskiden ve daha önemli şekilde tecrübesi olan bir zatın bildirdiğine göre Arıkan bu lâyihada önemli birşey göremediğini söylemiştir. Kanat, lâyihasını verdiği zaman Kızılçullu'nun alındığını ve işe başlanmak üzere olduğunu açıkça kabul ediyor. Lâyihasının bir Mecliste tartışıldığını kaydediyor. Bunun arkasmdan gelen cümlede açıkça söylememekle beraber Vekilin muvafakatinin kendi lâyihasının uygulanması için alındığını telmih etmek istiyor. Bu toplantıda hazır bulunan birine göre ise, Kanat gerçekten lâyihasını sunmuş, fakat kabul edilmesi şöyle dursun, (çok daha önemli olan ideolojik görüşünün yokluğu yüzünden) "Köy Öğretmen Okulu" fikrini tekrar edip durması fazla iddialı bulunmuş, "hatta Arıkan'ın huzurunda bu fikre gülünülmüştür." Aldığımız parçada Tonguç için dıştan kompliman gibi gözüken ve iki anlama gelecek mahiyetteki sözle telmih edilen şey, yani onun başkalarının fikirlerini aşırdığını söylemek istemesi dikkate çarpıyor. Keza, arada çabucak Soysal'in bir reklâmı da yapılıp kapalı yoldan Tonguç'la çaprazlandığı da göze çarpıyor. Kanat'ın ifadesine bakılırsa Çifteler sadece işin kenarında ve ikinci plânda bir şeydir. Asıl değeri olan Kızılçulludur ve Köy Enstitülerinin temeli olan odur.

Dr. Kanat'ın ders verişini doğrudan doğruya görmeye dayanarak diyebiliriz ki bu parçada görülen tekniğin gerçekten bir üstadıdır. 1952 de öğrencilerine ders verirken Türk köylerini onların kendisinden çok daha iyi bildiklerini, çünkü kendisinin ömründe bir Türk köyünde bir gece bile geçirmediğini söylerken belki bu sözü sadece bir gerçeğin ifadesinden başka birşey değildi. Fakat, birkaç eleştirici müstesna, bu tevazulu sözler derhal hep bir ağızdan "estağfurullah" karşılığını dâvet etmeğe muvaffak oluyordu. Dersten sonra, Kanat'ın köy eğitimi üzerine en büyük otorite olduğu ve Köy Enstitülerini icad eden adam olduğu da bu çoğunluk tarafından ifade edilmişti.

Kendisinin ve Soysal'ın "gerçek" enstitülerin mûcidi olduğu iddiasını desteklemek için Kanat, propaganda metodlarını inceleyenlerin "temiz kaynak" dedikleri usule başvurdu. Meselâ, öğrencilerinin Ankara'ya daha yakın olan Çifteler dururken Kızılçullu'yu görmeye gitmelerini sağladı. Amaç, "inceleme" yapmaktı. Bu öğrencilerin Köy Enstitüleri hakkında bu ilk "incelemesi" bir rapor şeklinde Gazi Terbiye Enstitüsünün adının prestijini kullanarak yayınlandı. Bu "İnceleme"nin bilimsel hiç bir değeri yoktur. Dokümanter bir kaynak

olmak gibi bir bilimsel değeri olmaktan ziyade Ahmet Emin Yalman tarzında bir medhiyecilik yazısıdır. Gerçekte Soysal'ın medhiyesi, kendilerine Gazi Terbiye Enstitüsünde hiçbir bilimsel araştırma eğitimi verilmediği belli olan genç öğrencilerin ağzından nakledilmiştir. Bu metodun tesir derecesi hakkında bir fikir edinmek için Fuat Gündüzalp'ın bu "inceleme" hakkındaki hükmüne bakalım. Diyor ki: "Bu broşür, kuruluş devresinde bulunan ilk köy enstitülerinden birinin, işten anlıyan ziyaretçiler tarafından kalm çizgilerle çizilmiş bir portresi gibidir ve bu yolda yazılmış ilk kitaptır. (Ahmet Emin Yalmanın 1944 de yayımlanan "Yarının Türkiyesine Seyahat" adlı kitabına da bakınız.) Maamafih, Kızılçullu Köy Enstitüsü hakkında çok daha geniş bilgi edinmek isteyenler Sosyal'ın kitabına başvurmalıdırlar." (6)

Köy Enstitülerinin gelişiminde Kızılçullu'nun yeri olmamakla beraber bizim incelememizde Köy Enstitülerini, onların karşıtı olan bir okul ile çaprazlama bakımından bir ölçü vazifesini görebilir. Aşağıda Kızılçullu ile Çifteler'in iyi veya noksan tarafları, Kızılçullu'nun ideolojik temelleri bir tarafa bırakılarak, tartışılmıştır. Zaten, Soysal Kızılçullu'da ideolojik anlamda tesir etmeye muvaffak olamamıştır. Bir tek kişi müstesna, bu enstitünün mezunları Köy Enstitülerinin yıkılması uğruna açılan savaşa alet olmamışlardır.

Çifteler ile Kızılçullu'yu gerçek Köy Enstitüsü fikrini daha iyi kavramak için, karşılaştıracağız. Ancak buna girmeden önce şunu söyleyelim ki, Soysal'ın idaresi altındaki Kızılçullu, geri-tepme devrinin meşhur "ıslah edilmiş" Köy Enstitülerinden çok daha üstün başarılı bir okuldu. Keza, aynı okulculuk zihniyetiyle Brezilya'dan Sudan'a ve Hindistan'a kadar kurulan benzeri okullardan da aşağı değildir. Bugün Hindistandaki "Köy öğretmen Okulları" üzerine Batı pedagojisinin bütün terimlerine bulanmış büyük lâflar ediliyor; bunların deneyiciliğe dayandığı iddia ediliyorsa da, deneycilikte Soysal'ın Kızılçullu'sunun daha aşağı birer kopyası gibidirler.

2. Kızılçullu ile Çifteler Arasındaki Farklar

Kızılçullu ile Köy Enstitüleri arasmda muşterek olan şeyler var; bu, ikisinin aynı şey sayılmasına yol açan sebeplerden biridir. Kızılçullu ile Çifteler arasında, ikisinin bulunduğu yerlerin şartlarından doğan, birçok farklar da var. Bu da ikisinin birbirine karıştırıl-

(6) Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu Cild II, S. 47.

masına sebeb olmuştur. Köy Enstitüleri fikrinin ilk ve en başarılı örneği olarak Çifteler, bilhassa Rauf İnan'ın direktörlüğü altındaki Çifteler, Kızılçullu'nun veya Kanat - Soysal'ın özel olarak bête noir'i ve rakibi sayıldı. Köy Enstitüleri hareketini daha ayrıntılarile inceleyecek olan bundan sonraki bölümlere geçmeden önce, burada Kızılçullu "sistem"i ile Çifteler'in temsil ettiği Köy Enstitüleri sistemi arasındaki temel farkları inceleyeceğiz.

Karşılaştırmamız şu altı nokta etrafında olacaktır: (A) Prodüktif faaliyet kavramı: (B) "mezun" ve onların çalıştırılması kayramı; (C) Program faaliyetleri; (D) Kemâlizm prensiplerinin uygulanması; (E) Öğrencilerin kendi kendilerini idaresi; (F) Enstitü - köy münasebetleri.

Aşağıda nakledeceğimiz parçaların alındığı eserler, bir tanesi müstesna olmak üzere, Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkmasından sonra yazılmış eserlerdir. 17 Nisan 1940 tarihinden itibaren, Kızılçullu ismi olarak bir Köy Enstitüsü idi, fakat gerçekte Temmuz 1942 de Enin Soysal'ın görevinin sona ermesine kadar, daima "Köy Öğretmen Okulu" karakterini muhafaza etmiştir. Bu itibarla, Kanat veya Soysal "Köy Enstitüsü" dedikleri zaman yalnız Soysal'ın Kızılçullusunu kasdederler. Bu bölümde Köy Enstitüsü dediğimiz zaman buna Kızılçullu dahil değildir. Meydana gelen karışıklığı önlemek amacıyla bu bölümde Kızılçullu görüşünü asıl Köy Enstitüsü görüşünün anti - tezi olarak alıp, ikisi arasmda karşılaştırmalar yapacağız.

(A) İstihsalin rolü : Yukarda sıraladığımız karşılaştırma noktalarından önce prodüktivite veya "istihsal edici faaliyet" problemi ni tartışmamız lâzımdır, çünkü, bu, Köy Enstitülerinin mezunlarının kullanılması meselesine bağlı olmasına rağmen, Kızılçullu - Çifteler tartışmasına merkez olmuş bir noktadır.

İstihsal meselesinde Kanat ile Soysal'm fikirleri birbirine tamamiyle uymuyor. İkisi arasındaki fark, birinin spekülasyoncu bir eğitimci veya ideolog olmasının, diğerinin pratik bir idareci olmasının sonucudur. Kanat'm Bakan Arıkan'a sunduğu lâyiha istihsal faaliyetine koyduğu sınırları açık bir şekilde göstermez. Fakat bunda verdiği önemli bir ip ucu vardır, ki daha sonra, yukarda adı geçen kitabında daha ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Bu eserde Kanat, "elde edilen her türlü zirai mahsulleri kayıt ve usul altında okul idaresine teslim etmek..." den bahsediyor. (7) Bu sözler, bir taraftan, "is-

(7) Kanat, Milliyet İdeali. S. 175

tihsal edici faaliyet ile eğitim bir araya geldiği takdirde birbirlerine zararlı olurlar" yolundaki Pestalozzi görüşünü, diğer yandan da Nasyonel - Sosyalizmin "devrim liderleri yaptıkları işlerin mahsullerine karşı materyalistçe bir ilgi göstermemelidir" tarzında hulâsa edilebilecek idealist görüşünü aksettirir. Ona göre, istihsal edici (prodüktif) faaliyet yapmakla öğrenciler sadece kendi öğrencilerine öğretmek için bir takım bilimsel esasları ve teknikleri öğreneceklerdir. Öğretmenler, istihsal edici faaliyetin mahsulünü, "kayıtlara ve usullere" göre idareye teslim etmekle öğrencilerin öğrenim tecrübelerini, çalışmalarına ve mahsullerine ekonomik bir değer verme işi haline getirmiş olacaklardır. Kanat'ın daha sonra dediği gibi, "Bu kadar kıymetli ve bu derece önemli bir devrede (erginlik çağında) genç istidatların, istihsal ve fayda gibi, daha ziyade hodbinlik temayüllerini tatmine müteveccih gayeler altında ezilmesi çok tehlikelidir. Böyle bir terbiye genç ruhlarda, belki hayatlarının sonuna kadar, objektif kıymetlerin canlanmasına ve ahlâki karakterin teşekkül etmesine mâni olur." (8)

Soysal ise, henüz daha "dışardakiler" e baka "içerdekiler" den yana konuştuğu devrede, bundan tamamiyle ayrılan bir görüşü kabul ediyor. (Sonradan, açık polemiğe giriştiği zaman gerçeği hiçe sayacak şekilde bu görüşü reddetmiştir.) Yeni Adam Dergisine yazdığı bir yazıda Soysal şöyle diyordu: "Tecrübe ilerledikçe bu yeni sistem köy öğretmen okullarımız kendi masraflarının bir kısmını karşılayacaktır, ve hatta müsait sahalarda devletten yalnız maaşta yardim talep edecek, iaşe ve tesis masraflarını kendisi karşılayacaktır." (9)

Başka bir ifadesinde ise, Kanat'ın istihsal konusundaki görüşünün hemen hemen aynı bir görüşü aksettirir: "... 1937 den itibaren Kızılçullu Köy Enstitüsü'nde radikal bir surette istihsale yer ve istikamet verildi. Fakat plânlar, program, unsur ve elemanların, ihtiyacın, çocukların beden ve ruh seviyelerinin tâyin ettiği psikolojik, pedagojik ve hayatî doz dahilinde... İstihsal da bu hedef için kitap, elbise, ayakkabı, para ilâh... gibi bir vasıtadan başka birşey değildir." (10)

Bu iki görüş arasındaki bağlantı, Soysal'ın ekonomik anlamında becerikli idarecilik tarafıdır. Bir idareci olarak Soysal, Kanat'ın

(8) Aynı Eser, S. 175, 179, 181 e de bakınız.

(9) "Maarif Şurası Azaları Ne Diyor" Yeni Adam, Sayı 242, 17.8.1939 S. 10-11

(10) Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi II. S. 226 - 227

nazarî düşünce seviyesinde yapılacak istihsal edici faaliyetin öğreteceği dersin yetersizliğini anlamıştır. Köy istihsalini uyandıracak olan öğretmenin pazar ekonomisinin mekanizmasını bilmesi lâzımdır. Bu amaçla, Soysal Kızılçullu'da öğrencilerin kendi mahsullerini İzmir'de piyasaya sürmeleri için her fırsatı kullanmıştır. Öğrencileri okul için gereken malzemeyi almaya gönderiyor; öğrencilerin kalite anlayışını, iş hayatı ahlâkını geliştirmeyi göz önünde tutuyordu. Hatta, Çifteler'deki usule çok yakın bir adım daha atmıştı. Bilhassa bu, Kanat'ın ideolojisi bakımından haram sayılacak birşeydi. Öğrencileri pazar ölçüleriyle emeklerini hesaplamaya teşvik ediyordu. Bununla beraber, bu noktada Kanat'ın Çifteler'e karşı olan itirazlarının ruhunu reddetmiyordu. Soysal'ın anladığı anlamda hesaplamaların öğrencilerin şahsî, ailevî veya sosyal durumlarıyla ilgisi yoktu. Bunların asıl amacı, öğrencilerin yaptığı işlerle elde edilen tasarruflarla çalışmayan öğrencilerle çalışan öğrenciler arasındaki farkı "hükûmete" göstermekti; amaç öğrencilerin Kızılçullu'ya geldikleri zamanki kazanç isteklerini kuvvetlendirmek değil, Kızılçullu'nun öğrenciye yerleştirmesi gereken idealizm ve ulusculuk değerlerini kuvvetlendirmekti.

Soysal'ın istihsal işine karşı bu şekildeki ilgisi, metodolojik yenilik alanındaki ilgisini sınırlandırmıştır. Meselâ şehir öğretmen okullarının ve hatta teknik okulların önem vermediği birçok ziraat ve teknik kollarını okula getirdi. Elde edilen sonuçlar Kızılçullu'nun bir deneycilik karakteri olduğu intibaını verdirecek ölçüde idi. Bununla beraber, gerçekte, Soysal bunlara tekabül eden derslerde tutulan usullerden asla ayrılmadı ve Çifteler'in bu yolda hareket etmemesini şiddetle tenkid etti. Enstitülerde teknik öğretim hakkındaki satırları Kızılçullu'ya hâkim olan taklitçi görüşü ve Soysal'ın kitaplarının tasvir edici taraflarındaki polemikçiliği pek iyi gösterir. Diyor ki: "Talebelere bir sanatı ciddi ve değerli öğretme bakımından her konuya ait muayyen teknik kaide ve esasları göstermek, izah etmek, muayyen ve devamlı temrinlerle o kaide ve teknik esası kavratıp hazmettirdikten sonra mühim ve hayati işlere sevketmek zaruridir. Aksi takdirde rendeyi tutmayı, kullanmayı bilmeyen çocuğa ciddi iş verip, meselâ al şu tahtaları bir dolap yap dersek bir çocuk için fena itiyadlar kazanmak bakımından zekâ, enerji, zamanı israf ettiren bir netice doğurur, hem de âletin çabuk bozulup kırılmasına, malzemenin bozulmasına, hatta israfına sebep olur." (11)

Bu satırların gösterdiği gibi, Kızılçullu'nun metodolojisi "çırak" yetişimi ve modern uygarlığın maddeleriyle daimi olarak temas ha-

(11) **Aynı Eser**, S. 182

linde olma eğitiminin metodolojisinin tersidir. Gerçek teknisyenler ve yarışma alanında başarılı teşebbüs sahibi adamlar yetiştirmeyen sanat okullarında olduğu gibi, burada da istihsal meselesine karşı alman tavır, sadece öğrenciyi geliştirme görüşü gibi, akademik bir görüştü. Eserlerinde gösterdiği gibi, Soysal başarılı iş alışkanlıkları, yetiştirme, âletleri koruma işlerine karşı takdire değer derecede önem veriyordu. Fakat, Baltacıoğlu'nun yıllarca önce gösterdiği gibi, bu iyi alışkanlıkları öğrenmede işlenen malzemenin israf edilişi bu öğrenimden edinilen derslerin değerini yok ediyordu.

Soysal'ın görüşünde istihsal edici kişileri eğitme metodları, Kızılçullu mezunlarına yakıştırdığı rol tarafmdan sınırlandırıyordu. Soysal eğitim bakımından mevcut teknik okulların ötesine geçmişti; öğrencilere tamir ve bakım işleri yaptırmak, mevcut binalara bir iki bina ilâve ettirmek gibi usulleriyle Kızılçullu ile Çifteler arasındaki farkın sezilemez hale gelmesine sebep oldu. Fakat önemli olan fark şu idi: Soysal için Kızüçullu'nun yapı ihtiyaçlarından ötesi yoktu. Eserlerinin birçok yerlerinde, bir eğitim kurumu kurmak için müteahhitler vasıtasile gerekli olan binalar, yatakhaneler, laboratuvarlar, dershaneler yapılmadan önce bir yerde enstitü kurulması fikri ile açıkça alay eder. Bu usulün eğitim müesseselerinin çoğaltılması bakımından ne demek olduğunu Tonguç'un ilk lâyihası pek güzel göstermişti. Yapı işlerini geçici bir maslahat zarureti saymak fikri nin sonuçlarını, ilerde, bütün Köy Enstitülerinin tarihini incelediğimiz zaman açıkça göreceğiz.

Eğitimde istihsal faaliyetini, bir takım bilgilerden, parça parça teknik maharetleri ve bunları gösterme yollarını öğrenmeden ibaret bir iş sayan görüşün bir sonucunu Kızılçullu'nun kendisinde yapılan ziraate atfedilen rolda görürüz. Kızılçullu'daki görüşe göre, köylü bilimsel metodların uygulanmasile nasıl daha iyi mahsul yetiştirildiğini, görecek, daha iyi olduğu isbat edilmiş olan bu usulleri kendisi de uygulayacaktı. Köylünün istihsalinin yetersizliği ve verimsizliği "cahillik"ten ileri geliyordu; öğretmen okulunu şehir dışında kurmanın sebeplerinden biri köylü ve müstahsile doğrudan doğruya öğretme imkânmı sağlaması idi. Kanat "köylüler münasip zamanlarda okula gelmelidirler" dediği zaman bunu bu anlamda anlıyordu. Ayni görüşü, aynı kusurlarıyla birlikte Dewey de ileri sürmüştü; "Model Çiftlikler" görüşünün temeli de yine ayni görüştü (Çifteler Köy Enstitüsü bu model çiftliklerden birinin başarısızlığının bıraktığı noktadan başlayıp gerçek istihsal edici iş kavramını başka türlü anladığı için, ilerde göreceğimiz gibi, muvaffak olmuştur.) Aslında Pestalozzi'nin psikolojist eğitim görüşünden gelen ve Dewey'in prag-

matizminde, Kerschensteiner'in "iş prensibi" fikrinde devam eden bu görüşün tesirini Soysal'ın istihsal meselesinde son sözü sayabileceğimiz fikirlerinde görürüz. (12)

Aşağıdaki sözlerin gösterdiği gibi, "Model Çiftlikler"in (keza sanat okullarının) başarısızlığının sebebinin köylülerin cahilliği değil, aydınlarla eğitimcilerin cahilliği olduğunu Çifteler'in tecrübeleri bize göstermiştir. ".... Alınacak tedbirlerin esas prensiplerini nazariyeden ziyade realiteden çıkarmamız lâzımdır. Köy, mazinin tahammül edilemiyecek fena idaresi, baskıları altında her bakımdan ezilmiş, fakirleşmiş, durgunlaşmış.. bitkin bir hale gelmiştir. Şehirlerin hesapsız, ölçüsüz bir şekilde oraya getirmek istediği yeni ve ona göre korkunç ve pahalı olan şeylerin yüküne katiyyen dayanamıyacak bir durumdadır... Köylü, kendi işine yaramayan hiçbir şeyi kıymet olarak kabul etmemektedir. Her işi, her meseleyi ve davayı işine yarayıp yaramadığı bakımından ölçmekte ve ona göre kıymetlendirmektedir." (13)

Çiftçinin hükümetin kurduğu "model"lere karşı ilgisini kaybetmesinin sebebi, köylünün ekonomik realiteleri bakımından bu modellerin bir manası olmadığını görecek kadar zekâsı olması idi. Bu model çiftliklerde gösterilen maliyet - kâr hesapları, deneyde kullanılan çiftçilerin maaşları, hükûmet kurmalarının lehine elverişli kredi nisbetleri, müstahsilin vergi ödevleri, sosyal ödevleri gibi faktörleri göstermiyordu. Meselâ, model çiftliklerde uygulanan bir deney ilk yılında veya yedinci yılında başarısız olduğu takdirde hükûmet çiftliğindeki memurun başına gelecek en büyük felâket olsa olsa meselâ bir büro işine nekledilmesi olacaktı! Ziyan da gelecek yılın bütçesinden düşülecek; üstelik, mal ziyanı veya hatta bilfiil aç kalma tehlikesi gibi bir durumla karşılaşılmıyacaktı.

Bir eğitim müessesesinin Türk ziraat usullerini değiştirme veya yeni istihsal işini uyandırma davasında yapacağı ilk şey, önce kendi kendini ekonomik bakımdan rasyonel bir işletme haline getirmektir. (Muvaffak olmasa bile hiç olmazsa ulusa yük olmaz!) Her deneyleme müessesesinin Türkiye'de istihsal alanmda çalışan herkesin karşılaştığı şartları ve riskleri göze alması lâzımdır. Çetin çalışma, güçlüklere çıkar yol bulma, ve nihayet istihsal etme ve yaratma yollarıyla Türkiye'nin sanayi, ticaret ve ziraat realitelerinin şartları içinde ulaşılabilecek modern bir ekonomik hayatın mekanizmalarını, tekniklerini ve araçlarını meydana getirmeye mecburdur. Türkiye'-

(12) Not 10 a bakınız.

(13) Tonguç, İlköğretim Kavramı, S. 307 - 308

nin bütün eğitim davası (eğitim bir süs olmıyacaksa eğer) bundan başka birşey değildir. Bir müessese ancak bu şartlar altında kazanç sağladığını göstermekledir ki iş hayatındaki çiftçiye veya öğrenciye imrenilecek "model" olabilir.

Bu ölçüden bakılınca Çifteler'in görüşünün doğruluğunu bize 1942 yılına ait bir olay gösterir. Türkiye tarihinin hatırladığı belki en kötü ziraat yılı olan bu yıl içinde ve (kendiliğinden kabul edilmiş) tecrübesizlik şartları altında yapılmış bir ziraat faaliyeti sonunda Çifteler, Enstitünün istihsal amaçlarını gerçekleştiremedi... Enstitü tohumluk olarak ayrılan hububatını ekmek yapmak için kullanmak tehlikesiyle karşılaşıyordu. O zamana kadar köylüde Çifteler'in istihsal faaliyetlerine karşı yakın bir ilgi beslediğini gösteren bir alâmet yoktu. Bu "başarısızlığını" itiraf etmenin zaruret haline geldiği bir zamanda idi ki, civardaki köylü adına gelen bir heyet direktör İnan'ı ziyaret ederek, gelecek yılın mahsulü alınıncaya kadar gereken miktarda hediye olarak hububat vermeyi teklif etti. Böyle bir yardım teklifi, Çifteler'in güven sağlama yolunda Hükûmetin bile şimdiye kadar yapamadığı bir şeyi sağladığını göstermesi bakımından büyük bir başarı alâmeti idi. Bu teklif yapıldığı zaman çiftçinin açık pazarda mahsulüne istediği kadar fiyat koyabilecek durumda olduğunu da hatırlamak lâzımdır. Bu olayın kapanış tarzı da, köylünün nazarında hâlâ bir "hükûmet işi" olan enstitünün bambaşka bir iş olduğunu kendilerine göstermiştir. Gelen heyetin maksadını anlayan İnan, yapılan hediye teklifini reddetti, fakat köylünün (ilerde bahsedeceğimiz) bir şeref borcunu ödemeleri fırsatını da onlara kapamak istemedi. Meseleyi alelâde bir alışveriş pazarlığı şekline sokacak yerde, iki tarafın da hakkını gözetecek bir "borç verme" anlaşması yaptı. Aradan on yıl geçtikten sonra, Çifteler'in yabancı propagandası yatağı olduğu iddiaları ortada dolandığı zaman, çiftçiler bu olayı hatırlayarak bunu, böyle bir iddianın gülünçlüğüne delil olarak gösteriyorlardı.

Çifteler deneyinin önemli bir amacı köy ekonomisine tesir etmek olmakla beraber, Çifteler'in istihsal meselesindeki görüşünü tâyin eden ilk ölçü bu değildi. Modern Türk okullarının ve eğitmenlerin tecrübelerine dayanarak, Çifteler insan faaliyetini tâyin etmede bilgi, meharet veya idealizmden ziyade, alışkanlıkların önemli olduğu fikrini benimsedi. Alışkanlık verme konusunda yazdığı aşağıdaki satırlarla İnan, Çifteler'deki istihsal işinin ana amacını anlatırken, Tonguç'un İlk, Orta ve Muallim Mekteplerinde Resim, El İşleri ve Sanat Terbiyesi adlı kitabında anlatılmak istenen görüşü de açıklamış oluyordu. "Ruhca ve bedence sağlam ve işe yarar bir insan için

lâzım olan dayanıklılık irade kuvveti, mertlik, doğruluk, dürüstlük, açıklık, gözlem, dikkat, muhakeme kendi kendine öğrenme, işini temiz ve sağlam yapma, elbirliği, birlik ve beraberlikle çalışma, başkalarına yardım ve önderlik edebilme, iyi geçinme, kendiliğinden hareket meziyetleri de çocuklukta kazanılmış alışkanlıkların sonucundan başka birşey değildir. Bu alışkanlıklar da ancak temrinlerle, ve bir çeşit temrin demek olan yaşanma ile sağlanır." (14)

Bugün Çifteler'e ve onun doğusundaki köylere seyehat edenlerin, eğitimde istihsal kavramının ve onun bir eğitim aracı oluşunun anlamını görmemelerine imkân yoktur. Çifteler meselâ ağaç dikme gününü ağaçlandırma ve toprak muhafazası ihtiyacının bir sembolü olarak kullanmak yerine, ağaçlandırma işinin ne kadar güç, fakat başarılınca hem maddî, hem manevî bakımdan ne kadar zahmete değer bir iş olduğunu kendini âdeta bir orman haline getirmek suretile göstermiş oldu. Meydana getirdiği fidanlıklarla ağaçlandırma alışkanlığını geliştirecek kimselerin fidan elde etme ihtiyaçlarını bilfiil karşıladı. Kızılcullu'da yapıldığı gibi, ağaç dikme tekniği göstermek ve öğretmek için yeter sayılan bir iki fidan dikme yerine, Çifteler'in öğrencileri ve öğreticileri yüzlerce, bir araya konunca, yüzbinlerce ağaç diktiler. Bu, bir step yerinde ağaçsız yaşama alışkanlığını silmek için lâzım olandan fazla birşey değildi. Yıllarca sonra, enstitüler "İlk Öğretmen Okulları" haline sokulduğu zaman, enstitülerin kesilen ağaçlarından edinilen gelir, Missi Wofford'un Florida'ya gönderilen "inceleme grubu"na öğrettiği "ıslah etme" fikrine göre yapılan "oyun oynama odaları"nı finanse etmeğe kâfi gelmişti! 1952 yılında, Çifteler'in yanıbaşında yeni açılan "ziraat memurluğu"nun tek şikâyeti şu idi: "Çifteler Köy Enstitüsü"nün fidanlıkları kaldırıldığı için çiftçinin fidan elde etme ihtiyacını giderecek bir kaynak bulunmaması!

Bu ve bunun gibi istihsal alışkanlıklarını yerleştirmek için, eğitim alamnda birçok çalışmalar gerekti. Çifteler'deki eğitim ve teşkilât problemi, bu zamanı yani eğitim bakımından meşru sayılacak zamanı kazanmak meselesiydi. Bu, Tonguç'un daha 1930 yıllarında uğraşmağa başladığı problemin ta kendisidir. Köy enstitüleri direktörleri arasında deneycilik anlayışında belki en mükemmeli olan Rauf İnan, modern eğitim problemlerinin en zoru olan bu problemle insanı yerinden sarsacak ölçüde bir başarı ile güleşti. Köy gençliğinin çok iyi bildiği ekonomik iş zorunluğuna Çifteler'in nasıl parlaklık ve anlayış kattığı A. E. Yalman'ın gazeteci gözünden bile kaçmadı

(14) Rauf İnan, **Çocuğa Göre Okulda Eğitim ve Erdirim** (İstanbul 1952), S. 104.

(Yalman'ın kitabı bir alay romantik tasvirlerle doludur; fakat ihtiva ettiği olay ve belgeler bakımından gerçek Köy Enstitüleri hakkında en değerli belge kaynaklarından biridir.) Burada, bunun nasıl gerçekleştirildiğini İnan şöyle anlatıyor. "Köy enstitülerinde tarım çalışma ve temrinlerinin tek çeşitliliğini ve bunun öğrencilere verdiği isteksizlik ve can sıkıntısını gidermek için de şu çareler bulunmuştur: a) Bilgi verme halindeki derslerin tarım çalışma temrinleriyle beraber ve onların içinde verilmesi, b) Yapılan her tarım çalışma ve temrininin ereğinin ve etkisinin sık sık öğrencilere açıklanması, c) Yapılan çalışmaların matematikle hesaplanarak manalandırılması, değerlendirilmesi, d) Çalışmalara şarkılar, türküler, aralıkla oyunlar, lâtifeler, şakalarla neşe katılması, e) Öğrencilerin yanında bulunan veya yanlarına uğrayan öğretmen, usta öğretici ve idarecilerin de onlarla beraber çalışması, f) İşin sonunda alınacak ürünün alınma zamanının... öğrencilere anlatılarak şuurlandırılması, g) Yorulma izleri belirince aralık verilerek, güzel şeyler okunması, h) Öğrenciler arasında küme halinde yarışmalar tertibi" (15)

Bu satırlardan görüldüğü gibi, enstitüde matematik, edebiyat veya müzik gibi dersler için verilecek zaman bir idare cetveline göre hesaplanamaz. Başarı testleri yokluğu karşısında, başarılar ancak sonuçlarla ve zamanla isbat edilebilir.

Kızılçullu mezunlarının, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünde Çifteler mezunları ve İnan ile tanışmaları üzerine yaptıkları karşılaştırmalar da çok önemlidir. Ağaçlandırma misalinde olduğu gibi, Çifteler'de "pişirilen ekmeğin" kalitesini zaman isbat edecekti. Çiftelerdeki öğrencilerin zamanlarının çoğunu çukur kazmak veya tuğla yapmak gibi işlerde harcadıkları yolundaki sathî görüş, Soysal'ın teknik öğretim alanında Kızılçullu ile Çifteler'i mukayesesinde görüldüğü gibi, Çifteler aleyhine yaptığı polemiğin temeli olmuştur. Halbuki Tonguç'un en iyi bildiği bu alandadır ki Çifteler, deneycilik metodunun orijinalliğini ve değerini göstermiştir. Çifteler'deki deneyleme "enstitü" adını aldıktan ve İnan bu enstitünün direktörü olduktan sonradır ki teknik eğitim ve yetiştirim tarzında genel olarak esaslı bir değişme yapılmıştır (16). Bununla beraber, yeni idare 1937 yılının başlarından itibaren yürümeğe başlamıştı.

Çifteler'deki metod, Dr. Kühne'nin Türkiye'de ciddi olarak yok oluşundan bahsettiği şeyin, yani çıraklık eğitimi için gereken teme-

(15) Rauf İnan, aynı eser, S. 117.

(16) Çifteler'in ilk öğrencilerinden birinin, Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, (1946) da çıkan hatıralarına bakınız. S. 579 - 582.

lin gerçekleşmesini sağladı. Çifteler sistemi, ekonomik anlamında istihsal edici işin gelişmesiyle (binaların yapılması, köylü arabalarının tamiri, basit tohum ayırma âletlerinin dağıtılma amacı ile yapılması gibi işlerin gelişmesiyle) başlar. Burada, Kızılçullu'da olduğunun aksine öğretmede kullanılan malzeme ziyan edilmeden, ve Soysal'ın boşuna harcandığını iddia ettiği tecrübesizliklerden faydalanılarak yapılan işler üzerinde değerlendirici tartışmalar yapılıyor, ondan sonra bunları örnek edinerek yapılacak işlerin amelî ve nazarî esasları elde ediliyordu. Çifteler'in en tecrübesiz kuşaklarının yaptıkları binalar aradan 15 yıl geçtikten sonra hâlâ ayakta duruyor. (Öyle gözüküyor ki Bakanhk bunları 24 yıllık bir süre için demirbaş sermaye sayıyor; Amerika'da en modern "gök-süpüren"lerin amortisman süresi 25 yıldır!) Bu, Çifteler'de yapılan tecrübe kazanma deneyinin bile Türk ekonomisinin israfı olmadığının en iyi delilidir.

Çifteler sistemiyle lonca zenaati çıraklığı ve bunun modern çeşitleri (özellikle yapıcılık, boru tesisatçılığı zenaatlerindeki çeşitleri) arasındaki fark çırağın usta haline gelmesini köstekliyen engellerin bulunmamasıdır. Geleneksel zenaatlerde ideal olan ustanın örneğini taklit ve devam ettirmektir; yeniyi bulma amaç değildir. Yeni mesleklerde ise istenen şey, ustanın stilini ve meharetini taklit ve öğrenme değil, keşif ve yaratmadır. Nazarî öğretimin amacı, meselâ kaynak yapmanın kaç usulle yapılacağını öğretmek değil, tek ve basit bir tekniğe dayanarak pratik faydası olan kaç çeşit sonuç elde edildiğini gösterecek şekilde nazariye ve ameliyeyi kaynaştırmaktır.

Kızılçullu'da uygulanan metodolojinin tam zıddına, Çifteler, öğrenme metodolojisi üzerinde durur. Problem çözümleme veya istihsal bütün enstitünün mihveridir. Çok kere yalnız öğrenciler değil, öğretim üyeleri de birçok "buhran" durumlarında (aşçının işi bırakmasından tutunuz da, o civardan geçen gebe bir kadının kurtulmaması gibi enstitünün başına gelen ve çözümleme isteyen birçok durumlarda) bilgilerini, tecrübelerini, meharetlerini seferber etmeye, yani bilimsel yolu farkına varmadan uygulama ve alışkanlık haline getirmeye mecbur olmuşlardır. Şekilci öğretime bu şekilde bir yön vermekle, belirli bir değeri gerçekleştirme için gereken zaman, iş ve maliyet, yapmacıktan değil fakat her zaman yapılan bir hesaplama işi haline getirilmiştir. Akademik müesseselere mahsus olan işleri gevşek tutma, köylünün eğitim anlayışında köklü olan "zaman öldürme" fikri, geleneksel kırtasiyecilikteki alışkanlıklar Çifteler'de görülen eğitim metodu sayesinde başarıyla yok edilmiştir. Bu noktayı söylerken şunu önemle belirtmek lâzımdırki Soysal'ın

Çifteler'e atfettiği "baskı" havasının zerresi bile yoktu. Var olan başarı ve tezlik havası idi! Aksine, öğrencileri bir iki yıl içinde her şeye cevap verecek şekilde yetiştirmek isteyen Kızılçullu'da bu "baskı" havası vardı. Kızılçullu'nun başlıca yıldızlarından birinin hatıraları, Soysal'ın Kızılçullu'ya atfettiği romantik manzaranın tam tersini gösterir. Kızılçullu'nun bu kabiliyetli öğrencisi Kızılçullu'yu "yorgunluk, bitirilmemiş vazifeler, yapılacak işlerin mahiyetini iyice anlamadan şu sınıftan şu işin başına koşma" kâbusu olarak anlatır. (17)

(B) **Mezunların rolü meselesi** Enstitülerdeki faaliyetlerin istihsal edicilik amacı, Kanat ve Soysal'ın polemiklerinin başlıca mihrak noktası olmuştur. Bu mesele, ideolojik görüşle en yakın ilgisi olan Kızılçullu ve Çifteler'in mezunlarının hangi amaçlarla kullanılacağını ilgilendiren bir meseledir.

Kanat'ın kendi makalelerini ve lâyihasını anlatışı gösteriyor ki bu meselede orijinal fikirleri olduğu sanısında idi. Kapalı bir şekilde anlattığına göre, kendisinin temsil ettiği muhafazacılık, köylünün veya köylüye atfedilen muhafazacılıktan farklı birşeydir. Ona göre, yeni köy öğretmeninin başlıca fonksiyonu köylü arasmda yabancı bir ulusculuk idealizmini aşılamaktır. Böyle bir formüle göre, Kızılçullu'nun böyle bir iddialı amacı gerçekleştirmedeki başarısızlığı o kadar yüzdeyüz olmuştur ki onun bir tarafını tartışmağa bile değmez. Daha ilgi çekici olan taraf, Kanat'ın tasavvur ettiği "idealistler"i kullanma meselesinde gösterdiği "realistlik" derecesidir. Öne sürdüğü kendi eğitim programının verimli olacağına güvenemeyen Kanat, Kızılçullu mezunlarının otuz yaşından önce köy öğretmenliğini bırakmaktan men edilmelerini şiddetle tavsiye ediyor. Başka bir deyimle bunu manası şu: "İdealist olanlar"ı, Türkiye'de devlet hizmetinde çalışan "idealist olmanyanlar"dan beklenen hizmet süresinin aşağı yukarı iki misli bir hizmet süresine zorlayacak bir hizmet mukavelesine bağlamak! Kanat, realistliğini daha ileri götürerek, bu "idealist" öğretmenlerine ev, hayvan, malzeme ve (Kanat'ın beğenmediği "idealist olmayan" muallim mektebi dejenerelerinden esirgenen) faydalar sağlanmasını istiyor. (18). Kanat'ın ve ondan daha liberal olan "Köy Öğretmen Okulu" taraftarlarının realizmden çok uzak olan görüşleri işte bu çeşit bir realizme dayanır. Bunların hepsi hükümetin sırtından sağlanacaktı. Böyle bir usulle modern bir ilk öğretim (ulus ölçüsünde genişletmeyi bir tarafa bırakın şimdiki

(17) 1952 - 53 de yapılmış bir görüşmedir.

(18) **Milliyet İdeali**, S. 174.

hali ile bile) nasıl sağlanacak, hangi para ile, kimin parasıyla ve ne kadar para ile sağlanacak? Bu gibi şeyler (Dewey'in sözünü hatırlarsak) eğitim uzmanının selâhiyeti dışındadır.!!

Kanat gibi Soysal'ın da "öğretmenler"in maaşlı hükümet memuru olması gerektiğine hiç şüphesi yoktur. Hükûmetin bu öğretmenler için ve onların yapacağı işler için finansal kaynakları nereden bulacağı, onu da ilgilendiren bir mesele değildir. Öğretmenlerin bir zenaat yaparak veya köylüye yarayacak bir iş yaparak gelirlerini desteklemelerinden hep bahseder. Böyle bir fikri ileri sürmekle Çifteler'in bu meseledeki durumuna pek yakın gibi gözükür; fakat bu konuda yazdıklarını, polemik yazmakta olduğunu hatırdan çıkarmıyarak okursak öğretmenin emeklerinin karşılığının kendisine ödenmesi veya ödenmemesinin Soysal'ı gerçekte ilgilendirmediğini anlarız. Ona göre öğretmenin motifi her şeyden önce maddi mülâhazalar olmamalıdır.

Kanat'm istediği eğitim SS lerini yaratmak amacıyla Soysal, bazı enteresan idari yenilikler yaptı. Gerek buluşları, gerek başarısızlıkları bu meselede Çifteler'in metodunu kuvvetlendirecek niteliktedir. Soysal'ın istediği, bedence, kafaca ve amaç bakımından "insan-üstü" dediğimiz öğretmen kümesi yetiştirmektir. Başlangıçta, nisbeten elverişli bir bölge olan kendi bölgesinde bile köylerin endemik hastalıklarından azade elli öğrenci bile bulamamıştı. Soysal bunu, öğrenci devşirme ve ayıklama işiyle görevli olan ilk öğretim müfettişlerinin işbirliği etmeyişine vermişti. Buna çare olarak kendisi bir yenilik getirdi: Kızılçullu'nun uygulayacağı bir muayene sistemi ve onun arkasından Kızılçullu'da uygulanacak bir deneme süresi. İkinci yıl devşirilen çocukların Soysal'm istediği özellikler bakımından daha tatmin edici olduğu ve bunun bu tedbir sayesinde mümkün olduğuna hükmedildi. Bilhassa "öğrencilerin kendi kendilerini idare etmesi meselesinde varılan (ve ilerde söz konusu edeceğimiz) başarısızlık, Kızılçullu'nun dayandığı pedagojik ve ideolojik görüşün değerini kendiliğinden gösteren en kuvvetli belgedir.

Kızılçullu'nun dayandığı kavramların temel hatalarından biri de Soysal'm deneylerinde kendini gösterir. Soysal, öğretmen okullarının kabiliyet, beden, ve sosyal durum bakımından zayıf kimselerin sığınağı haline geldiği yolundaki tenkitlerin çok tesiri altında idi. Eğitim ve işte güdücü kuvvetlerin (motivation) rolü meselesi de onu çok meşgul ediyordu. Her iki mesele için enstitüye giriş ücreti usulü icat etmekle iyi bir çâre bulduğunu sandı. (Bir taşla ik ikuş vurulacaktı.) O zaman için hatırı sayılır bir para olan 20 veya 30 lira fedakârlık yapmayı göze alacak kimselerin, tahsil istekleri daha kuv-

vetli olduğu, Kızılçullu ideallerinin aşılanmasına daha elverişli olacakları farzedildi (19). Bu teşebbüs Millî Eğitim Bakanlığı tarafından haber alınınca, öğrenim hürriyetine aykırı olduğu gerekçesiyle durdurulmuştur. ("Parasız öğrenim" yerine "öğrenim hürriyeti" denilişine dikkati çekeriz.) Fakat uygulandığı kısa süre içinde bu teşebbüs bir çok amaca yaradı. Kızılçullu'nun hizmet ettiği bölgede çocuklarını orta öğretimde okutmak için para ödeme kudretinde veya isteğinde bulunan çok aileler vardı. Bu ücret esasına göre Kızılçulu'ya kaydolunanlar tahsile, şehirlerdeki mukabillerinin öğretmen okulu veya diğer akademik okullarda yapılan tahsile verdikleri değerden fazla değer veriyorlardı. Köylüye dolayısız bedence hizmet etmeyi bu aileler veya köyler hiçbir zaman fedakârlıktan, değerli birşey olmaktan saymamışlardı. Kızılçullu sistemine göre yetiştirilmiş sayılabilecek yüzden fazla öğrenci içinde, Kızılçullu'ya girerken veya onu bitirirken köy işinde kalmaya niyetli tek kişi bile yoktu. Soysal'ın bu meselede kendi kendisi hakkında yazdığı medhiyelerin tam zıddına, bilhassa çok zararlı ve tek olmaktan uzak bir olay, (Kızılçullu'daki kendi "yıldız"larmm söylediği gibi) şudur ki Köy Enstitüleri Kanunu geçip te Kızılçullu mezunlarından köyde görev almaları isteneceği kesinleşince çocuklarını okula korken "fedakârlık" yapmayı göze alan bu aileler çocuklarını Kızılçullu'dan çektiler! Köy 7nstitüleri Kanunu'nun (Soysal'ın dikkati üstüne toplamağa çalıştığı) malî tarafları, Kızılçullu öğrencilerinin ve onların ailelerinin nazarında, mezunların rasyonel bir şekilde tâyinlerinin önüne geçmek için konan kayıtlardan daha az önemli idi. Bu kanunun, belirli bir amaçla kurulan bir eğitim müessesesini bu amaçtan apayrı maksatlar için kullanma (meselâ sanat okullarının mezunlarının memur vesaire olması gibi) yollarını kapayan tarafları, Soysal'ın Köy Enstitüleri Kanunu'na itiraz etme teşebbüsüne öğrencilerin katılmasının sebebi olmuştur. Bunun bazı delillerini hulâsa kısmında vereceğiz.

Çifteler'in tuttuğu yol ise hemen her noktada Kızılçullu'dan farklı olmuştur. Tonguç'un tarihsel tartışmasındaki görüşe uygun olarak Çifteler Türkiye'nin köy şartlarının insan - üstü tipi kişilerle modernleştirilemiyeceğini kabul etti. Bir kimsenin önder olabilmesi için herşeyden önce kendi çalışma alanlarında onun ülkülerini, usullerini benimseyen, onun kudret ve kabiliyetini paylaşan insanlar lâzımdır. Türkiye'nin ezelî köy problemini eğitim yolundan çözüm-

(19) Bu noktanın karışık bir hukuki ve polemik tarihi var. Burada şu kadarını kaydetmekle yetineceğiz ki konu üzerinde bilgisi olan tarafsız kimseler bu parayı 20 ile 30 arasında gösteriyorlar.

leme işini düzenliyecek olan kimse, ister eğitmen ister başka biri olsun, köy toplumunu her yanından temsil eden kişilerden mürekkep takımların çalışmasına ihtiyacı vardı. Bu itibarla Çifteler'in arayışlarının amacı, geleneksel eğitimin hem ilk, hem orta tabakalarını hedef tutacak şekilde, kitle halinde bir çözüm yolu hazırlamanın (teşkilât, finans ve eğitim yönlerinden gerekli) vasıtalarını hazırlamak olmuştur. Başka bir deyimle, yeni eğitimin hedefi, tek tip idealist veya insan - üstü yetiştirmek değil, modern bir iş bölümü meydana gelmesini kolaylaştırmaktır (20). Bu, Kemâlist devrimin özleyiş ve ihtiyaçları ile ahenk halinde olacak şekilde çeşitli şahsiyetler ve meslek adamları yetiştirmek demektir. Bu, sadece yazılı tarihe kendi damgasını vuracak adam yetiştirmek değil, aynı zamanda adı tanınmıyacak fakat toplumun hayatında büyük bir rol oynıyan "halk"ı da yetiştirmektir.

Çifteler'in kendi zamanındaki görünüşü, neler yetiştirmeye çalıştığını gösteren belgeleri bize verir. Burada, politik önderliğe kabiliyetli olanlar, sanat ve edebiyatla uğraşanlar, tabiatı ve çevrenin hayvan ve nebatlarını incelemeyi, veya çocuk bakımını sevenler, elektrikçiler veya modern memurluk yapabilecekler, hatta toplum içinde yapıcı ve yıkıcı unsurlar arasında kalmış olanlar görürüz.

Modern toplumun ekonomik özelliklerine ve Türk devriminin özleyişlerine dayanan bu görüşün Çifteler'de yapılan deneylemenin problemlerini şekillendirmek bakımından birçok sonuçları vardı. Bunların içinde üzerine en büyük dikkatle eğilmemiz gereken sayı meselesidir. Meseleyi canlandırmak için farzedelim ki Kızılçullu görüşüne göre, yani "öğretmen yetiştirme okulu" olarak, bu müessesenin varabileceği azami öğrenci sayısı 250 olsun. Tesirli bir şekilde iş yapabilecek olan bir "eğitim takımı" (educational team) hiç değilse beş kişiden mürekkep olmalı diyelim (meselâ Meksika'daki kültür misyonları deneyinde ve çok sonraları Birleşmiş - Milletler tarafından kurulan "temel eğitim takımları" bu sayıdadır). Şu halde Çifteler'in öğrenci sayısı 1200-1250 olması gerekir. Şimdi, okuma yazmayı genelleştirmemiş olan bir memleket, ilkokul öğretmenliği mesleğini elli yıl bir süre için meslekte alıkoymamış bir memleket, böyle bir kitleyi ulusun kesesinden nasıl yedirebilir, içirebilir, giydirip kuşatabilir ve okutabilirdi? Türkiye'nin finansal kaynaklarının önemli bir parçasının müstahsil köylüden geldiğini, enstitü öğrencilerinin bu kitlenin içinde çekilip alındığını düşünürsek, rasyonel bir memuriyet sisteminin kurulması daha az müstahsilin daha çok

(20) Tonguç, **İlköğretim Kavramı**, S. 307, 310, 311.

müstehliki beslemesi (ve ziraate uygulanmış bir devletçilik siyaseti yokluğu karşısında) bu müvazenesizliği telâfi edecek bir istihsal artışı olmaması demek olmıyacak mıdır? Çifteler'in tuttuğu yol birinci suale cevap verebilecek yoldu. Verdiğimiz sayılar içinde kabiliyet çeşitleri, istihsal etmek kudreti vardı. Çeşitlerin çoğunu içinde toplamış olan öğrenci kitlesi, iş tecrübelerindeki çeşitlilikler sayesinde ihtisaslaşmış meslekler içinde kendi yerlerini bulacaklardır. Büyük Millet Meclisinin "öğretmen okulu" için ayırabileceği az tahsisatla, bina inşaası vesaire genel masrafları, modern bir çıraklık usulünü modern öğretim programıyla bütünleştirmek suretiyle karşılayacak bir "Eğitim Yurdu"nu yürütmek mümkündür. (Amerikada Çifteler deneyine benzer bir sistemle yürütülen Antioch College sisteminde "İş - Okuma", Work Study programları gibi terimler kullanılıyor. Bu eserin birinci bölümünde Türkiye'de Tanzimattan önce askeri okullarda uygulanan Lancester usulünde Menitorial System denen ve "Kalfa Usulü" diye tercüme ettiğimiz terim, öğretmen okullarının beğenmemesine rağmen, Çifteler'de uygulanan usûle en uygun düşen terimdir.. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilk öğretim alanında karşılaştığı her çeşit görevleri, kendi malî kaynaklarıyla başarabilmesi için elinde rasyonel idare tekniklerini, pedagoji bilimlerini, modern sanat ve el işlerini bilen ve bunları tamamile orijinal bir şekilde bütünleştirecek tecrübede olan elemanlar olması lâzımdı. İşte Çifteler'de tutulan yol bunları sağlama yolunda atılan bir deneyleme adımı idi. Ondan doğacak olan eğitim sistemi, yeni ekonomik iş alanlarının istediği istidatları üretecekti. Bu yolu bulmak için yapacağı yordamlamalarda Çifteler rasyonel idare, pedagojik yenilik, öğretim ve ekonomik istihsal anlayışlarında gerçekten eşsiz bir adımın desteklenmesini de kazanmıştı. İdeal eğitimciyi bir meslekî yönetken (vocational guide) olarak anlayan Tonguç, Çifteler deneyini bütün memlekete yayılacak olan Köy Enstitüleri sisteminin modeli haline getirecek şekilde, hafifçe, fakat kesin olarak, yöneltiyordu.

İş tecrübesi, bir kimsenin kendi hayatı boyunca tutacağı mesleği rasyonel şekilde bulmasının en iyi yoludur. Bu takdirde Çifteler'e verilen genişlik yukardaki ikinci sualin cevabını da bulacak imkânlar taşıyordu. Yeni eğitimden ilk beklenen şey, meslekî ihtisaslaşmayı ve ekonomik gelişmeyi kolaylaştırmasıdır. Türkiye endüstrileşmiş memleketlerde olduğu gibi fonksiyonel bir memurluk sistemini kaldıracak hale gelinceye kadar, bütün orta, teknik ve meslekî öğretimin hedefi, zaruri olarak ekonomik bakımdan müstahsil olan kişiler yetiştirmek olacaktır. İlk eğitimin normal görevinin elinde istenilen şekilde yetiştirilecek ham malzemeyi bulunduran Çifteler gibi

müesseseleri besleyecek yöne çevrilmesi zarureti vardır. Zaten bitkin bir halde bulunan köylünün sırtına yeni bir vasıtalı veya vasıtasız vergi yükü olmaktansa, ilk eğitim vazifesi (yani Çifteler tarzındaki müesseseleri besleme işi) eğitim görmüşlerin omuzlayacağı bir vergi olmak zorundadır. Eğitimsiz müstahsilin genç kuşaklara sağladığı avantajların karşılığı olarak, bu kuşakların hizmet şeklinde ödeyeceği verginin, halkın millî eğitime yatırdığı paranın, yerinde harcanması işiyle görevli bir dairenin (nazari olarak hükûmet - üstü bir daire, fiiliyatta İlk Öğretim Genel Müdürlüğü) tâyin edeceği rasyonel miyarlara göre ödenmesi lâzımdır. Eğitime harcanan paranın eğitim görenlerin istihsal kudretini daha da arttıracak sermaye - eşyaya harcanmak suretile bir döner sermaye haline gelmesi lâzımdır. Yani bu paranın en geniş anlamıyla eğitim gelişmesi için (tıbbî bakım, içtimaî sigorta, araştırma, müze vesaire gibi şeyler hep bu anlamın içine girer) yeni vergi sağlayacak kaynaklar meydana getirilmesine yaraması lâzîmdır.

Bu anlayış, devletçilik prensibine ve düşünüşüne de uygundur. Bunun fiil haline getirilmesi hayli deneylemelere, yeni ve uzun tecrübelere muhtaçtır. Ancak Çifteler mezun vermeğe başladıktan sonradır ki fertler alanında rastlanacak güçlükler ve müvazenesizlikler düzeltilebilecekti. Bütün deneylemeli işlerde görülen düşüp kalkma ve yordam safhası daima işin öncülerinin katlanacağı birşeydir.

1937 den itibaren karşılaşılan güçlükleri hafifletecek tedbirler alınmaya başladı. Kanunların müsaadesi nisbetinde İlk Öğretim Genel Müdürlüğü memlekette ziraat alanında devletçiliğin uygulanmayışının zararlarını, Bakanlıklar arası ahenkli iş birliği yokluğunun yarattığı güçlükleri yenecek tedbirler almağa mecbur oldu. İstenilen şekilde olmaktan uzak olan 3704 sayılı kanun Eğitmen - Çifteler toplumunu bağımsız ve hükûmetçe finanse edilmiş bir korporasyon (bir iktisadî devlet teşekkülü) olarak kuracak şekilde idi. Hedef, eğitim idarecisini her gelecek yılın bütçe derdini çekmek gibi irrasyonel usullerden kurtarmaktı. Bu, uzun vadeli plânlama yapılmasını kolaylaştıracak, operasyon ve gelişim ödeneklerini daha rasyonel bir şekilde düzenlemeyi sağlayacaktı. Bunu, ekonomi sahasından bir misal alarak, bir iktisadî teşekkülü veya korporasyonu olan şeker şirketine benzetebiliriz. Aynı şey, eğitim alanmda da yapılabilecekti.

Köy Enstitüsü tarihi rasyonel usullerle yapıcı deneylemeler uzlaştırıldıkları zaman, köy hayatının zorluklarından kaçarak birer "efendi" olmak için Çifteler'e gelen öğrencilerin her türlü efendiliği hiçe sayan, ölürcesine çalışan ve ne yaptığını bilen bir kitle haline getirilişini bize en parlak misallerle gösterir. Biz burada sadece de-

neylemenin hukukî cephesinin bunu kolaylaştıracak ve mezunların gelecekte karşılaşacakları güçlükleri önlemeye yarayacak şekle sokuluşuna işaret edeceğiz.

Ziraat, orman, fen mekteplerinin tecrübeleri ve eğitmen deneyi göstermiştir ki memurluk kapıları azıcık açık kaldığı müddetçe öğrencilerin temayülü imtihanları geçip bir memurluk mevkii elde etmeye bakmaktır. Bu, insanların kurnazlığından değil, memleketin toplumsal ve ekonomik şartlarından ileri gelen birşeydir. Ne aydın, ne de köylü nazarında kollarıyla çalışan adamın değeri yoktur. Daha doğrusu, köylü bunun böyle olduğunu görmüş ve ister istemez kabul etmiştir. Herkes uygarlığa yakışacak şekilde yaşamanın ancak yabancı sermaye yatırımlarıyla gelişmiş olan şehirlerde mümkün olduğunu görüyor. Hükümet bile memurlarını mecburî taşra hizmetine tâbi tutmağa başvuruyor. Köylünün içinde bulunduğu hayat şartlarının korkunçluğu, sağlam bir memuriyet yakalayıp hayatı garanti etmek isteği yüzünden şehirlerde eğitimin aldığı yön, bağımsızlık ruhunu baskı altına sokuyor; monolitik hükûmet yapısına bütün hayat boyunca bağlı kalmayı daha çekici hale getiriyor. Türkiyenin finansal şartlarının ve hükûmet siyasetlerinin serbest teşebbüsün normal risklerini nasıl güvenilmez tehlikeler haline soktuğu düşünülürse ferdin kendini sağlam bir sinekür elde etmeye yöneltmiyecek şekilde yürümesinin gerçekten ne kadar tehlikeli birşey olacağı kolayca anlaşılır. Bu şartlar altında ancak eğitim vasıfları olmayan veya dayanacak sermayesi bulunmayan kimseler böyle bir riski göze almağa mecbur olur. Fakat Türkiye'de hatırı sayılır sermaye biriktirenlerin çoğu da bu durumla karşılaşmış insanlar arasından çıkmıştır. Öğrencilerin hayatta başarılı adamdan beklenen bilgi ve alışkanlıkları elde etmeye bakmasını sağlamak için bütün tahsili boyunca yalnız kendi emeğine güvenerek hayatını sağlayabileceğini ona şuurlu bir şekilde düşündürmek lâzımdır. Geçmişin hukukî geleneklerinin bir sonucu olarak, hileyi bir güzel sanat haline getirme temayüllerine karşı bütün kapıları kapamak lâzımdır.

İşte Köy Enstitüleri Kanunu'nun hayli sert olan hizmet şartlarına ait olan kısımlarının gerisinde bu düşünceler vardı. Bu kanunla Kanat'ın tavsiyeleri arasında ve bu kanunla köylünün kendi gelişim işlerinden kendisi mesul olduğunu kabul eden Köy Kanunu arasında her hangi bir benzerlik tamamiyle tesadüfîdir. Köy Enstitüleri Kanunu, Türkiye'de uygulanacak daha birçok kanunlara modellik edecek bir kanundur. Bu kanunun, son on yılın tecrübelerinden sonra daha iyi takdir edilebilecek olan önemli bir yanı, nüfusun politik bakımdan tesirsiz kitlesi için kurulmuş ve sermayelendirilmiş bir teşebbüsü yalnız o kitlenin işine hizmet etmeye tahsis etmesidir.

Mezunlara yükletilen tahditler o kadar çok ve o kadar sertti ki Köy Enstitülerinin politik nüfuzu olan ailelerin istismar vasıtası haline getirilmesi imkânı kalmıyordu. Bunlar, Enstitüleri daha yüksek okullar veya makamlar elde etmek için bir atlama tahtası olarak kullanamıyacaklardı. Fakat kanunun koyduğu bu kayıtlar, daraltıcı veya cezalandırıcı olmaktan ziyade koruyucu ve eğitici idi. Enstitü mezunlarını maaşlı bir kategoriye sokan 5129 sayılı kanunun geçişinden sonra kanunun geçirdiği imtihan göstermiştir ki kendilerine sağlanan sermaye kaynaklarını geliştirmeye muvaffak olanlara geniş bir açık kapı bırakılmıştı. Kanunun beşinci ve altıncı maddelerini, Tonguç'un **İş ve Meslek Terbiyesi** kitabının, aşağıda tartışacağımız 4274 sayılı kanunun ve Köy Enstitüleri cereyanının hükûmet tarafından durdurulmasından sonra enstitüler arasında kendiliğinden doğan yardımlaşma teşekküllerinin ışığı altında okumalıdır. Bu kanun gerçekte Türk köylüsünün çocuklarına, endüstrileşmiş memleketlerde (politik alanda çok daha nüfuzlu olan) çiftçilerin bile henüz daha elde edemediği haklar sağlıyordu.

Ferdin ve deneyin hayrı uğruna açık kapıları asgariye indirmenin ne kadar önemli olduğunu Kızılçullu öğrencilerinin kanuna karşı gösterdikleri tepkiden ve Kızılçullu ile Çiftçiler öğrencilerinin 1942 de Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde karşılaştıkları zaman gösterdikleri farklardan anlıyabiliriz. Kızılçullu öğrencilerinden önemli bir kısmı, ümitlerini Tonguç'un lâyihasında ve Köy Enstitüleri Kanunu'nun esbab-ı mucibesinde bulunan bir noktaya bağlamışlardı. Bu da *özel* bir kabiliyet gösterenlerin, köy işlerine tayin edilmeyip, parasız yüksek eğitim müesseselerine verileceği vaadi idi. O zaman yüksek köy enstitüsü olmadığından, bunu, bir liseye veya üniversiteye atlama fırsatı (yani köyden kaçma fırsatı) olarak anlamışlardı. Yüksek köy enstitüsüne gelmeyip de şu veya bu sebepten dolayı köy öğretmenliğine tayinini isteyenler bu Kızılçullu öğrencileri tarafından talihsiz zavallılar telâkki ediliyorlardı. Bunun tam zıddı olarak ve Kızılçullu öğrencilerinin çok hayret etmesine sebep olacak şekilde Çifteler'den gelenler Hasanoğlan'a gönderilmiş olmalarını tenkit ediyorlar ve köye yerleşip Çifteler'de iken düşündükleri teşebbüslere bir an önce koyulacakken tekrar okula gönderilmelerini hükûmetin mukaveleye riayet etmeyişi olarak yorumluyorlardı. Kızılçullu'nun en kabiliyetli öğrencilerinden biri bunun hakkında şöyle diyor : "Bu hal bize inandırdı ki bunlar, Kızılçullu'da bize gösterildiği kadar cahilmişler." Ve devam ediyor. "Bunların bizim kadar çok bilgileri yoktur (yani bizim kadar çok çeşit şey bilmiyorlar) ama bildiklerini bizden daha iyi biliyorlar. Bilgilerini yeni

amelî amaçlara çevirebiliyorlar. Hepsinin üstünde, köy meselesini anlamışlar. Bizim yaptıklarımızı, Kızılçullu'da öğrendiklerimizin sonucu sanmayın. Meselâ kendimi alayım. Kızılçullu'da bulunduğum süre içinde ne olup bittiğini asla kavrıyamamıştım. Bu âdeta birbiriyle ilişiği olmayan şeylerden mürekkep bir rüya, daha doğrusu bir kâbus gibiydi. Bütün düşündüğüm şey, kendimi öğretmenlerin karşısında küçük düşürmemek, ödevlerimi yapmak ve büyük bir adam olmak için çıkacak piyangoyu düşünmekti. Hepimiz hesabına diyebilirim ki biz bugün birşey biliyorsak onu Hasanoğlan'da öğrendik. Eğer böyle olmasaydı bugün burada (bir ilk öğretmen okulu) olmaya tahammül edemezdim ve gördüğünüz gibi içinde bulunduğum hale (bekârlık haline) katlanamazdım."

(C) **Programlar ve programların uygulanışı:** Kızılçullu - -Çifteler tartışmasında yanlış anlamaya veya yanlış gösterilmeye en elverişli konu ikisinin temsil ettiği öğretim programının gelişmesi, muhtevası ve uygulanması konusu olmuştur. Kızılçullu'nun, üstünkörü bir gözlemcinin kavrıyamıyacağı şekilde ve Türkiye eğitim şartları içinde orijinal gözüken tarafları vardı. Fakat Çifteler, modern orta ve meslekî öğretim müesseseleri yanında o kadar öndedir ki bunu kavramak için gelecek bölümlerde yapacağımız tasvirler az gelecektir. Amerika'da öğretim bakımından Çifteler'e benzeyen birçok tarafları olan ve Eight Year Study (Sekiz Yıl Öğretimi) denen deney hakkında ciltlerce eser yazılmıştır; halbuki bu deney, Çifteler deneyinden çok daha dar ve sistemsizdi. Biz burada onu Kızılçullu'dan ayıran bir iki temel üzerinde durmakla ve Kızılçullu usulünü pedagojik ve ideolojik temelleri bakımından değerlendirmekle yetineceğiz. Kızılçullu sisteminin burada daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç yoktur.

Önce Kızılçullu'nun faaliyetleri hakkında Soysal'ın yaptığı tasvirlerde saklı bir çelişikliğe işaret edelim. Soysal, bir taraftan Kızılçullu'nun programının oradaki tecrübelere dayanılarak yazıldığını ve geliştirildiğini söyler; proğram geliştirme işine öğretmenlerin katılmasının değeri üzerinde durur; öteyanda ise, Kızılçullu'nun programının ancak önemsiz ayrıntılarda mahallî şartlara göre yapılacak tadillerle resmî bir müfredat programı haline gelebileceğini iddia eder. Yani Kızılçullu modeline göre kurulacak enstitülerin öğretim heyeti, Kızılçullu'ya tanınan program faaliyeti hürriyetine malik olamıyacaktır. Bu çelişiklik Soysal'a mahsus değildir. Standart bir imtihan sistemi bulunan (eğitim idaresi ister merkezileşmiş ister merkezileşmemiş olsun) her yerde "progresif eğitim" taraflılarının daima içine düştüğü bir çelişikliktir.

Kızılçullu programını dikkatle incelediğimiz zaman birçok önemli yenilikleri bulunduğunu, fakat bunların orijinal olmaktan çok uzak olduklarını görürüz. Soysal, ayrı kimselerin "Köy Öğretmen Okulları"ndan beklediği şeyleri sadece mantıkî sonuçlarına götürmüştür. Kızılçullu programı üç ayrı programa katılmış dördüncü program ile önemli genişlikte ders dışı faaliyetler programının bir karmasıdır. Okul programının temelini orta müfredat programı sağlıyordu. Bu çok yüklü programın klasik tarafları azaltıldıkça mahallî tarih öğretimi, ve birçok yeni lâboratuvar ve amelî iş çalışmaları konmuştur. Meslek derslerinin sıralanması, esas itibarile, şehir öğretmen okullarının programlarında olduğu gibidir. Kanat'm tesiri ile Kızılçullu programının bu tarafı en az pragmatik olan taraftır. Teknik derslerin sıralanması bakımından ise Sosyal, ilkokulların resim ve elişleri öğretimi ile sanat okulları programlarının uygulanabilecek tarafları arasında bir karma yapmıştır. Yalnız ziraat öğretiminin sıralanması oldukça orijinaldir ve geniştir. İçine aldığı konular kooperatif ekonomisinden bahçe ziraatinin ayrıntılarına kadar çeşitlenir. Nihayet, sanat dışı faaliyetler plânlı ve teşkilâtlı bir sıralamaya konmuştur; bunlar da sahne temsillerinden motosiklete binmeye kadar çeşitlenir. Soysal haklı olarak bu programın muhtevasının, dünyadan uzak bir köyde tek başına çalışacak bir köy ilkokul öğretmenin ihtiyaçlarının hepsini içine alacak kuvvette olduğunu iddia ediyor. Köy idealisti tezi bakımından Kızılçullu'nun mezunu öteki öğretmenlerden daha bilgili, köylüden ve teknik memurdan daha çok sanattan anlar olmalı idi.

Bu kocaman yüklü programı manasızlıktan kurtarmak yolunda Soysal'ın ve öğretim üyelerinin gösterdiği gayretler öğülmeğe değer. Ders yılını daha makul ölçüye çıkarmak, çeşitli ders konularını daha makul birimlere sokmak suretiyle Kızılçullu, benzer şartlar altında en iyi batılı eğitimcilerin yapabileceğinden aşağıda kalmadı. 1946 - 53 devresindeki "ıslah edilmiş köy enstitüleri", program bakımından Kızılçullu'nun silik gölgelerinden başka bir şey değildi. Miss Wofford'un raporunun tesiri altında meydana getirilen programlar Kızılçullu'nun programlarından çok daha az ustalıklı ve "progresif" idiler.

Kızılçullu öğrencilerinin sırf beden tahammüllerinden bol bol faydalanma sayesinde Kızılçullu'nun programlarının uygulanması Türkiye'de tahsil görmüş hiç bir zümreden aşağı kalmıyacak kuvvette bir öğrenci kitlesi yaratabilirdi. Kızılçullu öğrencileri Kayseri Öğretmen Okulu'ndan gelen bir öğrenci grubunu yapılan bir tartışma partisinde ezmişti. Daha sonra yüksek meslek okulları ile karşılaş-

malarında Kızılçullu mezunları övülecek başarı gösterdiler. Kızılçullu mezunlarının mezuniyet araştırmaları Gazi Terbiye Enstitüsü öğrencilerinin (yukarda zikredilen bir misalinin gösterdiği) yayınlarından daha üstün kalitede idi. Fakat aşılması imkânsız güçlük, Tonguç'un daha 1930 yıllarında gösterdiği güçlüktü. Yirminci Yüzyılda, pedagojik bakımdan ne kadar progresif olursa olsun, mektepçiliğin her şeklinde beden tahammülü, insanın birikmiş bilgilerini, tekniklerini ve sorumluluklarına kapsamaya kâfi değildir.

Bu başarılarına rağmen, Kızılçullu'nun programı Soysal'ın güttüğü belirli amaçları gerçekleştirme bakımından bir başarısızlıktır. Kızılçullu'nun bilgililik bakımından Batmın orta öğretimi bitirmiş öğrencilerinden hiç te aşağı olmayan en iyi mezunları "ağaçları sayarken ormanda kayboldular". Kızılçullu hesabına ve başka memleketlerdeki benzeri müesseseler adına yapılmış iddiaların aksine, bunların ne Türkiye'nin ulusal meselelerinin kavranması ne de "köy ilkokul öğretmeni" olmak isteği ile sonuçlanmadıkları görülmüştür. Kızılçullu'nun şehir dışında kurulması, öğrencilerinin gözlerini şehirde yerleşik işlerde iş bulma arzusundan çeviremedi. Onları köy toplumu ile temas halinde tutma yolunda yapılan bütün gayretler, onları köyden kaçmak azminden alıkoyamadı. Bu gayretler öğrencilere ulusçuluk idealizmini aşılamak şöyle dursun, şehir öğretmen okullarında olduğu kadar bile bir köycülük idealizmi aşılayamadı. Kızılçullu programları, öğrencileri züppeliklerden alıkoymada başarılı oldu; fakat sadece Efruz Bey olmamak, Anglosakson eğitim sisteminin hayranlarının muhayyilesindeki o kendine güvenen, müteşebbis, pratik iş adamı olmağa yetmez! Kızılçullu mezunları, kendi ifadelerinin gösterdiği gibi, Çifteler mezunlarına kıyasla daha bilgiç (pedantic) idiler.

Çifteler'deki program görüşüne geldiğimiz zaman burada birçok önemli farklar görürüz. Bunların bazıları hayli teknik niteliktedir. Bazıları ise, daha sonra tartışacağımız köy enstitülerinin bütünü çerçevesi içinde anlaşılmadıkları takdirde, yanlış anlaşılacak niteliktedir; bu itibarla bunlardan burada bahsetmiyeceğiz. Fakat özel olarak dikkate değer olan bir farka, Çifteler'de eğitim tahsili işinin nasıl ele alındığını göstermekle işaret edebiliriz.

Kızılçullu'da öğretmenlerin meslekî derslerine takabül etmek üzere Çifteler'de öğrencilere roman, biyoğrafi eserleri, öğretim usullerine veya psikolojiye dair el kitapları okutturulurdu. Kızılçullu'nun proğramının amacı olan bilgi verici yeni bir görüş açıcı malzeme bu kaynaklardan çıkartılırdı. Okunan bu eserler, öğrencilerin öğretmeni ile (o zaman bu işi enstitünün direktörü olan İnan yapıyordu) birlik-

te toplu olarak tartışılırdı. Öğrenim konusu olan konunun öğretilmesine bir nevi hazırlanış demek olan bu tartışmada öğrencinin okuma hataları veya olayları yanlış anlama gibi halleri düzeltilirdi. Bundan sonrası, öğrenciye önemli gözüken mesele ve konuların tesbiti idi. Bunların bazıları öğretim işinde tecrübeli bir kimsenin aklına gelmiyecek şeyler olabilirdi. Bazıları öğrencinin köy eğitim meselelerini, köy eğitim işlerinde pek tecrübeli kimselerin bile kavrıyabileceğinin ötesinde meseleleri kavradığını gösterirdi. Bazıları ise olgunlaşmamış fikirlerdi ve böyle oldukları tartışma ile gösterilirdi. İşte bu meseleler ve konular Çifteler'de eğitim öğretimine girişin mihverini teşkil etmiştir.

Kızılçullu'da proğramın geliştirilmesi Kızılçullu'nun öğretmenlerinin terbiye edilişi işi olduğu halde, Çifteler'de proğram doğrudan doğruya öğrencinin eğitimine hizmet etmiştir. Çifteler'de öğrencinin dersi hazırlaması aynı zamanda araştırma ve öğrenme metodlarında yetişmelerini, hem de Kızılçullu'nun (pedagojinin anlayışına göre) modern bir ilkokul öğretmeninin veya eğitim idarecisinin muhtaç olduğu kalitede öğrenmelerini sağlıyordu. Her öğrencinin ayrı ayrı ne öğrendiğini tespit etmek kolay olmuyordu, fakat bu amaç için gereken metodları geliştirmek mümkün oluyordu; ve gerçekte bu gibi çalışmalar, kapatılmasından önce, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde de aynı zihniyetle başlamış bulunuyordu.

Çifteler'de önem verilen şey, bir süre sonra değişmesi pek muhtemel olan veya bilgiçlik gösterme değerinden başka bir değeri olmayan bilgileri öğrenmekten ziyade bilinmeyen şeyleri öğrenmenin metodlarının geliştirilmesi idi. Bununla beraber, Çifteler öğrencilerinin olay bilgilerinden uzak tutulduğunu iddia etmek mümkün değildir. Çifteler öğrencileri, daha az baskı altında, Kızılçullu öğrencilerinden daha çok okuyorlardı.

Çifteler'de öğrenci belirli bir ders kitabına veya eğitim mesleğinin belirli bir tefsirine bağlanmıyordu. Çifteler'in ihtiyaçlarını karşılamak için Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabı yazarı aramasına veya çok geçmeden değeri geçecek ders kitapları bastırma masraflarına katlanmasına lüzum yoktu. Millî Eğitim Bakanlığı dünya klâsikleri tercümeleriyle, bugünkü meslek yayınlarını türkçeye çevirtmekle, Türkiye'de yapılan araştırmalarla ilgili belgeler yayınlamaları ile Çifteler'in proğramlarının kitap ihtiyaçlarını da karşılamış oluyordu. Roman gibi hafif okuma eserlerinin Çifteler'de ilgi uyandırma ve hatta bilgi verme bakımından değeri olduğu kabul edildiği için Çifteler'in okuma ihtiyacı yayınevleri için de bir müneb-

bih olduğu gibi Millî Eğitim Bakanlığı'nın da bu yolda yayınlarda bulunmasını kolaylaştıracaktı.

Tarih öğretimi : Çifteler'de uygulanan tarih öğretimi tarzı, Soysal'ın polemiklerindeki iddiaları bakımından bakılırsa elverişsiz bir durumda gözükür. Çifteler'in tarih öğretiminin bir yanı vardı ki bu hemen hemen bütün tarih görüşlerinin bir tenkidi demek olan ve kuşku yaratıcıların işine yarıyacak, bir nitelikte idi. Fakat garip tir ki, Soysal'ın Çifteler aleyhindeki şahsi hıncından çok faydalanan Irkçı - Turancılar en çok Kızılçullu'dan hoşlanmıyorlardı.

Gerek Kızılçullu, gerek Çifteler profesyonel tarihçilerin mahallî tarihi ve halk tarihini incelemeye karşı ilgi göstermeyişlerinden şikayetçi idi. Her ikisinde de mahallî tarihin incelenmesine önemli yer verilmişti. Fakat amaçları bakımından ikisi arasında farklar vardı. Çifteler bakımından tarih insanın cehalet, yoksulluk ve adaletsizliğe karşı savaşının ve bu savaştaki terakkisinin hikâyesi idi. Halkçılık, bu savaşın siyasî bir prensip ve toplumsal bir ülkü halinde ifadesinden başka birşey değildi. Türk köylerinin toplumsal, politik ve ekonomik geçmişini incelemek uygarlığın tarihini incelemenin bir aracı ve halkın yaşama şartlarına realist yoldan değişme getirmenin ön-şartı idi. Mahallî tarih kalıntılarını incelemek, köylerin çeşitli uruba, dil ve adetlerini toplamak ve tasnif etmek, Türk vatandaşlarının tarih boyunca geçirdikleri çeşitli hayat tecrübelerini öğrenme ve anlamanın en iyi aracı idi.

(D) Kemalizm prensiplerinin uygulanması : Yukardaki paragrafta bahsedilen noktanın bu bahisle ilgisi vardır. Birleşik Devletler gibi, kuruluşundan sonra gelişmesi devrimsiz bir düz yolda giden memleketlerde eğitimcilerin kendi kendilerini eleştirmemeleri mümkündür. Yaptıkları şeyler hakkında söylediklerinin gerçekten yapmakta oldukları şeyler olduğunu rahatça kabul edebilirler. Bilhassa, şu veya bu okul metodlarının ideolojik temellerinin ve sonuçlarının ne olduğunu araştırmak zorunda kalmazlar. Türkiye gibi Batının yürüdüğü yolda yürümek isteyen memleketler kendi ulusal eğitim sistemlerini kurarken, Batı toplumlarının her noktada kendi eğitim sistemleriyle insicam halinde olduğunu sanırlar. Bu yüzden Batı öğrenim müesseselerinin içinde, Batı uygarlığının daha önceki devirlerinden kalma kalıntıları bulunduğunun farkına varmazlar. Meselâ, Batı eğitim sistemlerinin temel yapısı, Ondokuzuncu asırda halkın seçim hürriyeti fikri henüz daha (Türkiye'de kullanılan bir terimi kullanacak olursak) "aşırı solculuk", (Anglo-Sakson terimi ile) "aşırı radikallik" sayılmakta olduğu bir devirde kurulmuştu. Batı orta öğretim sisteminin okul proğramları, meselâ Amerika'da, erkek zen-

cilere oy verme hakkı vermekle beraber bu hakkı kullanma fırsatı verilmeyen, kadınların ise siyasî hayatın tamamiyle dışında bırakıldığı ve eğitimde sâdece bir "azınlık" gibi görüldüğü zamandan beri esaslı bir değişikliğe uğramamıştır.

Kızılçullu ile Çifteler arasındaki temelli farklardan biri, Çifteler'de uygulanan her şeyin ideolojik bir ölçüye göre uygulanması, Kızılçullu'nun ise pedagojik prensiplerle ideolojik prensipleri bol bol birbirine karıştırması ve çok defa da bu karıştırmayı oportünistçesine yani işine geldiği gibi yapmasıdır. Köy enstitülerini bütün olarak inceleyecek olan bölümde Çifteler'in metodunu daha kesin olarak söz konusu edeceğiz. Fakat Kızılçullu, Köy Enstitülerine karşıt olan bir ideolojik ve pedagojik görüşü temsil ettiği için burada ikisi arasında bazı karşılaştırmalar yapmak lüzumu vardır. Bu, bilhassa, Köy Enstitüleri aleyhine çevrilen ideolojik iftiraların kaynaklarını da, ilerde bu konuya geldiğimiz zaman, bize hatırlatması bakımından faydalı olacaktır. Bu karşılaştırmayı dört nokta etrafında yapmak, farkları göstermek bakımından, yeter.

Köy enstitüsü görüşünün tarihinde önemli bir dönüm noktası, Kanat ve Soysalın Köy Enstitüleri aleyhine İkinci Maarif Şurasına getirmeğe muvaffak oldukları tartışmalar olmuştur. O zaman pedagojik temellere dayanarak bu iki zat, Köy Enstitülerinin yabancı dil, ve tarih öğretimi usullerine hücum etmişlerdi. Türklüğün İslâmiyetten gelen gelenekleriyle kız ve oğlan öğrencilerin beraber eğitimi (Co - education) meselesi gibi iki konuyu ayrı olarak ele almakla Soysal'ın halkçılık prensibinden ulusçuluk prensibine ağırlığı kaydırmasının kendisini nasıl Kemalizmin reddine götürdüğünü ve yine aynı noktaların Çifteler sisteminde önemli bir yapıcı tarafı olduğunu bu tartışmaların ışığı altında göreceğiz.

Yabancı dil öğretimi : Kızılçullu'da yabancı dil olarak İngilizce kabul edilmişti. Genel ve zorunlu olarak yabancı dil okutulmasına Tonguç şiddetle, İnan da mutedil olarak muhalif idiler. Bu iki görüş arasında dolaysız bir zıdlık olmadığını ilerde Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü münasebetiyle yabancı dil öğretimi hakkındaki tartışmalarda göstereceğiz. Burada sâdece Kızılçullu'nun yabancı dil öğretimini zorunlu yapması, Çifteler'in ise bunu kabul etmemesinin Şura'da Köy Enstitüleri hakkında yeter bilgisi olmayan dinleyicilere ne ifade ettiğine işaret edeceğiz.

Maarif Şurasında Soysal ve Kanat dinleyicilerin çoğuna tesir edecek deliller ileri sürdüler. Şura'nın "aydın" üyelerine, yabancı dilin adamı "kültürlü" yaptığını; "humanist" düşünceli üyelerine karşı yabancı dil bilmenin öğretmeni başka milletlerin yayınlarından

faydalandıracağını; kendi mesleklerine daha çok yer verilmesini isteyen yabancı dil öğretmenlerine karşı Kızılçullu mezunlarının yabancı dil bilme sayesinde yabancı memleketlere gidebileceklerini, memleketteki yabancılara yardım edebileceklerini, ve nihayet yabancı dil öğretiminin diğer konuların öğretiminde faydası olan birşey olduğunu sayıp döktüler. Bu deliller karşısında, Şura'daki üyeler Kızılçullu tezini daha bilimsel ve daha kültürlü buldular. Köy enstitülerinin yabancı dil öğretmesinin faydasız bir iş olacağı fikrinde ısrar edenlerin görüşleri ise 'iptidailik" ve "şovenistlik" eseri saydılar.

Gerçekte ise, iki tarafın görüşünde asıl ölçü rolünü oynayan şey yabancı dil öğretimi meselesi değil, yabancı dillerden türkçeye çevrilmiş malzemenin kullanılması meselesi idi. Modern bir Batı dilini öğretme fikrinin altında yatan amaç, öğrenciye bu dille ifade edilmiş veya bu dile çevrilmiş bütün fikir ufuklarını açmaktır. Halbuki asıl güdülen maksat bu fikir ve arama hürriyetini sağlamak olmayınca hiç yabancı dil öğretmeme tezine karşı açık kalan şık yabancı dili öğrencinin bu dile ilgisini öldürecek şekilde okutmak veya günün birinde acayip bir ecnebi ile karşılaştığı zaman basma kalıp bir iki cümle söyleyebilecek kadar öğretmektir. Geleceğin köy öğretmenlerine, kendi başlarına kaldıkları zaman yabancı eserlere başvurabilsinler diye yabancı dil (İngilizce) öğretilmesi taraflısı olan aynı Kanat ve Soysal türkçeye tercüme edilmiş olan ve fakat hepsi de İngilizce dilinde elde edilebilecek olan eserleri, hatta daha okulda iken, öğrencilerin okumalarına muhalefet etmişlerdir. Demek ki asıl maksat yabancı dil öğretmekle öğrenciye zengin bir fikir ufku açmak değildi. Onlarca, bir parçaçık İngilizce bilmekle İngilizce yazılmış eserleri ancak bir parçaçık okuyabilmek, yabancı dilleri hakkile bilen Türk tercümecilerinin öğrencileri kendi düşünce ve araştırma alanlarıyla ilgili fikirlerle dolaysız temasa getirmelerinden daha iyi idi! Kanat, eğitim enstitülerinde fikir hürriyetinin ve kafa bağımsızlığının yeri olmadığını kategorik bir şekilde iddia ettiği zaman, yabancı dil öğretme taraftarlığındaki paradoksunun gerçek anlamını açıklamış oldu.

Çifteler'in görüşüne göre ise, önemli olan şey, başka dillerde ifade edilmiş olan fikirleri, yabancı bir dile başvurmaksızın, öğrencilere açık bulundurmaktı. Yabancı dilleri öğrencilerden daha selâhiyetle bilen tercüme edicilerin yaptığı tercümeleri kullanmakla öğrencinin yanlış okuma veya okuduğunu yanlış anlama imkânları da azaltılmış olur. Bir eğitim müessesesi çerçevesi içinde fikirleri öğrenciye tanıtmakla ve böylece onların tartışmak, eleştirmek ve Türki-

ye'nin problemleri bakımından ne ifade ettiklerini belirtmek yolu öğrencinin herkese açık olan eserleri kendi başına yalnızca anlamağa kalkışarak kafasında hayali fanteziler kurması tehlikeleri önlenmiş olur. Gerçekte, Çifteler, bir süs olarak değil bir araç olarak ve bunun böyle olduğunu bilerek yabancı dil öğrenmeyi teşvik etmiştir.

Kızılçullu'nun dolaysız çelişikliğinden daha önemli olan nokta, Kanat - Soysal pedagoji tezinin Kemalizmin ne kelimesiyle ne de ruhuyla uyuşamaz olmasıdır. Kemalizm, fetişleri taklit değil, yani Batı'nın geçici pedagojik usullerini taklit değil Türkiye'yi dolaysız olarak modern uygarlıkla muasır hale getirme amacı ile hareket eder. Dil öğretiminin bir disiplin verme değeri olduğu iddiası Batı'da klâsikçiler tarafından orta öğretimde ölü dilleri okutma amacı ile ve orta ve yüksek öğretimin liberalleştirilmesi ve demokratlaştırılması aleyhine ileri sürülmüştür. Yine Batı'da, modern dilleri öğretme metodları, klâsik dilleri öğretmede eski zamanlarda kullanılan metodları hemen hemen olduğu gibi benimsemiştir. Öğrenme olayı üzerinde yapılan modern incelemeler, disiplin öğreniminin başka şeyleri öğrenime tesiri olduğu iddiasının bilimsel temeli olmadığını göstermiştir. Yığınlara ulaşma araçlarının ve birçok yardımcı öğretim araçlarının ilerlemesi, Türkiye okullarında kullanılan eski dil öğretimi metodlarından daha kolay metodlarla yabancı dil öğrenimini mümkün kılmıştır. Bunlar da modern uygarlığın eserleridir. Türkiye'nin Batı uygarlığını alması iddiasile Batı'da eskimiş usullere yapışması şart değildir. Türk devriminin istediği şey taklitçilik değil, sağduyuyu ve bilimsel deney metodlarını benimsemektir.

Çifteler'de tutulan yol iptidailik veya gericilik değil, Batı'da ancak şimdi "progressif okullar"ın çoğuna girmeye başlamış olan görüşle uygunluk halinde olan bir yoldu. Elinde bulunan araç ve imkânlarının müsaadesi nisbetinde, Köy Enstitüleri bütün halinde, fonksiyonu kalmamış eğitim geleneklerini terketmede Batı'nın önünde yürümüştür. Bu yol, birçok yeni "ulusal diller"in doğuşu olayı ile ve uluslar arasında daha geniş ve daha sıkı temaslar zarureti ile daha iyi uyuşan dil öğretimi metodlarının gelişmesine yol açacak bir yoldur.

Bir Türk köy öğretmeninin, karşılaşacağı bir yabancı seyyaha yardım etmek için yabancı dil öğrenmesini lüzumlu bulmak, Atatürk'ün tarih tezi ile yok etmeğe çalıştığı aşağılık duygusunun ve ulusal şuur yokluğunun bir ifadesinden başka birşey değildir. Uluslararası işlerle meşgul olmayan halkla kendi çıkarları yüzünden temasa gelecek olan ecnebilerin kendi dertlerini o ulusun diliyle anlatacak hazır-

lıkta olmasını veya onu anlatacak araçları kendisinin sağlamasını beklemek her bağımsız ulusun hakkıdır. Kendisine saygı gösterilen yabancının da o ulusun diline ilgi göstermesi bir saygılılık icabıdır. Fransızların, İsveçlilerin ve Latin Amerikalıların, Anglo - Saksonların kendilerini dünyanın merkezi sanmalarına karşılık gösterdikleri başarılı direnme, şovenizm değil dar kafalılığa karşı yapılmış bir tepkidir. Bir Türk köy öğretmeninin, türkçe bilmeyen bir ecnebi ile konuşamamakla büyük hikmetler öğrenmekten mahrum kalacağını düşünmek, Çifteler deneyini meydana getirmiş olan uzun tecrübeleri inkâr etmektir. Ecnebi seyyaha bile yabancı gelecek bir dili öğretmeye kalkışmaktansa, en iyisi şu seyyahların Türkiye ve Türkler hakkında neler söylediklerini türkçeye tercüme etmeli; o zaman, maalesef, görülecektir ki memleketin dilini öğrenme zahmetine katlanmayan bu seyyahların ağız birliği edercesine söylediği şey Türklerin medeni olamıyacağı, Türkiye'nin ancak seyyahın kendi memleketinin ulusal ekonomisine iyi bir ek olacağı, Türklerin "Şarklı" kafasının Batı demokrasisini, hürriyetini ve felsefesini asla anlıyamıyacağıdır.

Tarih görüşü : Tarih öğretimi üzerindeki ayrılık ve tartışma yabancı dil öğretimi meselesinden de daha şiddetli olmuştur. Eğitimsel ve pedagojik gelişmelerin bu yanı modern uygarlığın rasyonalistik idealinden o kadar uzaktır ki UNESCO, okul tarih kitapları yazılmasında iki taraflı işbirliği yapılması amacını gerçekleştirmek için özel bir daire kurmuştur. Almanlar, İngilizler, Fransızlar, ve Amerikalılar şöyle dursun İskandinavyalılar bile herkesçe kabul edilebilecek tarih kitabı yazmakta kendi aralarındaki üstünlük iddialarından veya övünmelerden kurtulamamışlardır. Bütün olarak Batı, dünya uygarlığı tarihi içindeki kendi modern devre tarihini üstünlük iddialarında bulunmadan yazamıyor. Ancak üniversite seviyesinde sosyal, politik, ekonomik ve entellektüel cereyanlara karşı ciddi ve bilimsel bir ilgi gösterilmekle beraber, tarih öğretimi tasvirî olmak, büyük olaylara, meşhur adamlara, isimlere, tarihlere önem vermek eğiliminden bu seviyede bile kurtulamıyor ve insanın uygarlık tarihini Ondokuzuncu yüzyılın ulusçuluk anlayışına veya çok dozda din inançlarına bulamadan okutamıyor. Batı'da orta öğretim alanında bu eğilim daha da barizdir. İlk öğretim alanında ise, kolayca anlaşılacak sebeplerle, tarih öğretimi daha samimi ve daha humanisttir; bununla beraber, Amerika'da deneyci toplumsal psikoloji araştırmaları göstermiştir ki çocuk daha ilk öğrenimini bitirmeden (tarih anlayışında önemli rol oynayan) ırk benliği ve başka uluslara karşı presüje elde edişi olmuş bitmiş bir iş haline geliyor.

Kemalizmde halkçılık fikri ve Türk tarih tezinin asıl dâvası olan ulusçuluğu humanistçe anlayış, isolationist Amerikan, insular ve kolonyalist İngiliz, romantik ve expantionist Alman tarihçiliğinin bir taklidi olmaktan çok uzak olan bir tarih öğretimi görüşünü ifade eder. Bu, Batı'yı taklit yüzünden Türk okullarına yerleşmiş olan tarih öğretiminden de, Kızılçullu'da uygulanan ve halkçılığı önemsemeyip ulusçuluğa yüklenen ve (biraz aşağıda görüleceği gibi) lâiklik ile devrimcilik prensiplerini reddetmeye varan görüşten de ayrı birşeydir. Okullardaki tarih öğretimi ile Kızılçullu'daki öğretim, başlangıç noktalarında aynıdırlar ve Çifteler'de uygulanan usulü tahrif ederek gösteren polemik yayınları bu yüzden, olduğu gibi kabul edilmiştir.

Tarih öğretiminde, Batı orta öğretim okullarında uygulanan yolu taklit etmekte olan Türk orta öğretim tarih öğretimi usulünü kabul eden Kızılçullu'da tarih politik ve askerî tarihe önem verir. Metod, analitik olmaktan ziyade deskriptif, mukayeseli olmaktan ziyade kronolojiktir. Öğrenciden istediği şey, "anlama"dan ziyade "belleme"dir.

Kızılçullu, Orta Asya Türk tarihine karşı pek az ilgi göstermiştir, (bununla beraber Çifteler'in aynı şeyi yapmasını başka sebeplerle tenkit etmiştir.) Farklı maksatlarla ve farklı yollarla Kızılçullu mahalli tarihe karşı, Fenike, İyonia, Helen ve Hristiyan tarihine karşı ilgi göstermiştir. Gerek Kızılçullu ve gerek Çifteler, Atatürk'ün Turancılığı reddedişi yolunda yürüyerek, tarihin ırkçıturancıların özellikle ilgilendikleri kısmı ile ilgilenmemişlerdir. Çifteler Cengiz Han, Büyük İskender, Napolyon gibi tarihî şahsiyetlerle ilgilenmemiştir; memleket fetihlerinin, otokrasi sistemlerinin geçmişin tarihini yapıcı bir görüşle incelemede büyük bir faydası olmadığı fikrini benimsemiştir. (Öğrenciye memleketi ve ulusu savunma ülküsünü verme işi başka yoldan ve en uygun şekilde yapılmıştır.) Kızılçullu tarih öğretiminde ise savaşlar, üstünlükler, aşağılıklar, yakmalar, yıkmalar önemli bir rol oynuyordu. Tarihin eğitim bakımından önemli tarafını ayırmak amacı ile, Çifteler kendi programına resmî müfredat programının bazı kısımlarını almadı. Çünkü bunlar Çifteler'e hakim olan geleneğin ruhuna uymuyordu. Bu yüzden çifteler demagogların hücumuna uğramış, programında Türk tarih öğretimine yer vermediği, ulusçuluğa düşman olduğu iddialarına uğramıştır.

Gerek Kızılçullu'da ve gerek Çifteler'de mahalli tarihe büyük önem verilmiştir. Demek ki her ikisinde de kapalı olarak tarihçilerin bu alanda araştırmalar yapmakla ilgilenmedikleri tenkit ediliyordu.

Bununla beraber, bunu yalnız Çifteler bir prensip meselesi olarak ortaya koydu. Kanat ile Soysal ise bunu, İstanbul arşivleri yerine köylü tarihine dönmek istemeyenleri kendi taraflarına çekecek bir propaganda vesüesi olarak kullandılar. Gerçekte, iki müessese de mahallî tarihe karşı gösterilen ilgi birbirinin zıddı idi. Çifteler unutulma halinde olan halk sanatlarını ve halk geleneklerini toplamak, tesbit etmek ve onları yaratma malzemesi olarak kullanma ile ilgili idi; Kızılçullu ise, kozmopolit sayılan Atatürk'ün humanizmine karşı "Anadolucu kültür"ü bir amaç olarak muhafaza etmek ve yaymakla ilgili idi. Çifteler'de Türk köyünün geçmişini anlamak, onun rasyonel şekilde modernleştirilmesi yolunun bir şartı olarak görülüyordu; Kızılçullu'da ise bu, uluslararasıcı İslâmlıkla radikalist Kemalizmin tesirlerinden kaynağı köyde olan Türk ruhunu (ethos) korumak veya geriye getirmek içindi. Çifteler'de yerli köylerle muhacir köylerinin tarihinin ve problemlerinin incelenmesi modern öncesi Türk uygarlığı ile modern Batı uygarlığının karşılaşmasını incelemenin bir başka yolu idi ve Türk geleneklerinde modern uygarlık şartlarına uygun olan veya onlara uydurulabilir olan tarafların neler olduğunu tespit etmenin bir metodu idi. Bu çeşit problemler Kızılçullu'da teşvik görmezdi ve öğrencilerin mâsumane araştırmaları görüldükleri takdirde "yabancı" tesiri altında "Türk karakteri"nden sapma şeklinde tefsir edilirdi. Çifteler'de halkın ve halk kahramanlarının savaşlarını incelemek modern ülkülerin ilhamlarını anlamanın bir aracı olarak görülür; Kızılçullu'da ise halkın iyi özellikleri sâdece Türklüğe mahsus değişmez özellikler olarak görülürdü.

Kızılçullu'da Fenikelilerin, İyonyalıların, Helenlerin, Hristiyanların ve modern Avrupa'nın tarihi mahallî tarihi inceleme ile sıkı ilgisi bulunan konulardı. Fakat gerek bunlar ve gerek Hitit'ler üzerinde duruş, birçok kimselerin sandığı gibi, uygarlıkların tarih sahnesinde birbirinin peşi sıra gelişini göstermek için değildi. Bunlar Anadolu'nun tarihinde oynadıkları role göre tartılırlar, bunun ötesinde "Anadolucu" Türklük anlayışına göre Türklüğün bunların karşıtı olarak gösterilmesinde bir araç olurlardı. Bazı köy enstitüleri yapmış olmakla beraber, Çifteler Türk tarih tezini bir doğma olarak almıyordu. Geniş anlamındaki tarih öğretiminde Batı uygarlığının toplumsal, politik, entellektüel ve ekonomik temelleri üzerinde duruluyor; gerek Türk tarihinde gerek Batı tarihinde halk ve aydın hareketleri bu öğretimde yer alıyor; Jefferson'un yazıları, Lincoln'un nutukları, Booker T. Washington'un mücadeleleri bile yer alıyordu Liberal yazarların Batı liberalizmini eleştiren yazıları, köycülük hare-

ketine benzeyen hareketlerin tenkidi, Avrupa'daki diktatörlük rejimleri, halkın yaşayış şartları tartışma konusu ediliyordu. Bunlar, Kanat ve Soysal'a polemik yapmak için vesileler hazırladığı gibi, daha aşırı olan Irkçı - Turancı yazarların demagojik saldırışlarına hedef oldu.

Lâiklik : Kızılçullu'nun Kemalizm prensiplerini yanlış anlayıp yanlış uygulamasının ve bu yüzden çelişikliklere düşmesinin belki en iyi misalini din meselesinde görürüz. Gerek Kanat gerek Soysal yazılarında ve konuşmalarında din ve Islâmlık aleyhinde olduklarını açıkça ifade etmişlerdir. Soysal bu noktada daha da sertti. Ona göre, Türk köylüsünün bütün felaketlerinin sebebi, İslâmlığın fatalizmi ve din adamlarının ikiyüzlülüklerinin tesiri altında Türklüklerini kaybetmiş olmaları idi (21.) Soysal, kompleks tarihî olaylar hakkında din ile, halkın kendi vicdanına ait bir inanış şekli olarak din arasında bu basit genellemeleri yaparken, siyaset ve devletin temeli olarak bir ayırma yapmıyordu. Kemalist lâikliğin bu en önemli ve ince tarafı onun gözünden tamamiyle kaçmıştı. Soysal, modern demokrasilerde ferdin vicdan hürriyetine ait olan ve sâdece kendi bileceği bir iş sayılan din işinde bu kadar kabaca ifade edilmiş din aleyhtarlığını o kadar ileri götürmüştü ki öğrencilere Kızılçullu bağlarında yetişmiş üzümlerden yapılmış şarap içirdi. Halkın bunu haber alması ve Bakanlığa duyurulması üzerine Soysal Bakanlık tarafından resmen azarlandı. O zaman Soysal bunu, İlk öğretim Genel Müdürlüğü'nün lâikliğe aykırı hareket ettiğine bir delil olarak gösterdi. Halbuki bir eğitim müessesesinde, öğrencilerin kendi vicdanlarına ait bir işte dince doğru görülmeyen bir harekete sevkedilmeleri hiç bir lâiklik anlayışı ile bağdaşamazdı. İşte, gerek dinin tarihte ve toplum hayatında oynadığı rolü ve gerek Kemalizmin lâiklik anlayışını yanlış ve ters anlayan aynı Soysal 1946 da gerici din taraflılarının modasına uyarak Köy Enstitülerinin din düşmanı olduğunu iddia etmekten çekinmedi, ve bir kere daha lâiklik ve onun eğitim münasebetlerindeki yerini anlamadığını ve çelişiklikler içine düştüğünü gösterdi.

Çifteler'de (ve diğer Köy Enstitülerinde) din konusu şuurlu bir şekilde ve lâiklik anlayışına uygun bir tarzda ele alınmıştır. Çifteler'deki tutumun sebeplerinden biri ihtimal ki öğrencilerin, "sünnî" ve "âlevî" diye ayrılan köyler bulunan bir bölgeden gelmiş olması idi. Modern lâik Türkiye'de din meselesinin lâikliğe göre nasıl anlaşılacağını öğrenciler kavrıyamadıkları takdirde, enstitüde iki kampa ayrılmaları ve enstitünün birlik ve bütünlüğünü bozmaları tehlikesi vardı.

(21) Sosyal, **Kızılçullu Köy Enstitüsü I** (İzmir, 1940) Üçüncü kısım.

Çifteler, lâiklik anlayışına tamamiyle uygun olarak, İslâm ortodoksluğu ve heterodoksluğu arasındaki doktrin farklarının tartışmasına girmedi. Öğrenci ödevlerinde bu mesele bir tarih, siyaset meselesi olarak inceleniyor ve bunun modern bir ulus toplumunu bölmeyecek bir mesele olması gerektiği tekrarlanıyordu. Bu tutumun belki en güzel tarafı, gerek sünnî, gerek alevî halkın usul ve âdetlerini inceleyerek Türk - İslâm geçmişinden gelen bügünkü kültür mirasının çeşitliliğinin ve zenginliğinin belirtilmesi olmuştur. "Alevî" öğrenciler, "sünnî" arkadaşlarına katılarak büyük bir lâik kültür değeri olan türkülerini, masallarını, oyunlarını ortaya koyuyorlardı. Bu öğrencilerin ortaya koyduğu halk kültürü malzemesi öteki tarafın hayranlığını kazanıyor; ulusal kültürün ruhu ile daha çok âhenk halinde olan bu sanat eserleri bütün öğrenciler tarafından benimsenerek yayılıyordu. Böylece başlangıçta öğrenciler arasında fark sebebi olan şey, bir şikâyet konusu olmak şöyle dursun, birlik ve karşılıklı saygı ve tolerans temali oluyordu.

1952 - 54 arasında görüştüğüm Çifteler Köy Enstitüsü mezunlarının bir kısmı kuvvetli dinî inançları olan kimselerdi. Bunlar başında edilen iddialar zıddına, Çifteler'de hiç bir dinsizlik olayı görmediklerini, istisnasız, ifade ettiler. Bir tanesi, "samimi bir sünnî müslüman" olduğuna kani olduğu direktör İnan'ın alevî öğrencilere saygı göstermesini Çifteler'de öğrendiği en değerli ders olduğunu, heyecanını saklıyamıyarak, ifade etti. Şuna iyice inanmıştı ki "mezhep ihtilâfları, modern çağda insanların karşılıklı anlayışla üsteleyebilecekleri tarihî mahsuller"di. Diğer biri, Çifteler'den çıktıktan sonra Kur'an'ı dikkatle okuduğunu, orada Köy Enstitüleri aleyhine yapılan iddialara hak verecek hiç bir şey bulamadığını söyledi. "Bir öğrenci olarak Çifteler'de hiç bir şikâyetim yoktu. Şimdi geriye doğru baktığım zaman da öyle. Büyüme halinde olan ve bizim gibi çalışan öğrencilerin oruç tutmaktan din ödevlerini makine gibi yerine getirme meselelerine kadar (Kur'an'da din ödevlerinin böyle anlaşılmadığını görüyorum) din meselelerinin tartışılması kadar tabiî birşey olamaz. Diyeceksiniz ki ben dindarım; fakat kendimde din dersi verecek selâhiyet görmüyorum. Din derslerini, bilhassa köylerde, tekrar okula sokmanın bir hata olduğuna inanıyorum" dedi.

Çifteler gibi bir yatılı eğitim müessesesinde, Kemalist anlamda lâikliğin birçok yanlarıyla, gündüzlü okullarda olduğundan fazla karşı karşıya gelinmesi zaruridir. Millî Eğitim Bakanlığı için enstitü plânlarına bir cami koymak lâiklik anlayışıyla bağdaşamazdı. Gerek Çifteler'in, gerek diğer köy enstitülerinin civarında talebenin erişebileceği köy camileri vardı (Gariptir ki, ilkokullara din dersi sokul-

duktan sonra yapılan "köy enstitüleri"nde durum böyle değildi!) fakat öğrencilerin bu camilere gitmeye kalkıştıkları görülmemiştir. Söylendiğine göre (ki biz bunu pekinleştiren belgeleri görmüş değiliz) sağlık sebepleriyle öğrencilerin oruç tutmaması için emir verilmiştir. Yukarda zikredilen görüştüğümüz mezunlardan birine bunun hakkında sorduğumuz zaman böyle bir emirden haberi olmadığını söyledi ve şöyle ilâve etti: "Birşey yapmak lâzımdı. Çünkü bir iki öğrenci gösteriş yapmak için oruç tutmağa ve yatakhanelerde namaz kılmağa başladılar. Bunlar bugün ne namaz kılarlar ne de oruç tutarlar, fakat o zaman bilhassa küçük yaştaki öğrenciler arasında bunu moda haline getirmeğe kalktılar. Ben ve başkaları bunlarla tartışıyorduk. Çok geçmeden onlar da yaptıklarından bıktılar." Diğer taraftan, ilerde tekrar söz konusu edeceğimiz gibi, İslâmlığın bugünkü hayata intibak ettirilecek kültürel tarafları, Çifteler'deki toplumsal hayata pek güzel kaynaştırılmıştı.

Kız ve erkek öğrencilerin eğitimi : Cinsiyet hayatının girdiği toplumsal problemler daima muhafazacılarla hür görüşlü insanlar arasında bir ayırım noktası olur. Muhafazacıların gözünde, cinsiyet ve kadınlık meselelerini tartışmak, Meşrutiyet devrinin gerici İslâmcılarından birinin kaba ve çirkin bir benzetişle dediği gibi, "insanın yatak odasına kadar burnunu sokmaktır." Eski aile, kadın - erkek münasebetleri ve cinsiyet ahlâkının gerici destekleri silinip süpürüldükten sonra ise gericiler "milli ahlâk" bayrağı altında kendilerine yeni bir destek bulmağa başladılar. Bunlar artık kızların "okutulmasını" reddedemiyorlardı. Bunlar Batı'da anlaşılan anlamda (Batı'da kadın ve erkeğe "haklarda eşitlik" kavramının tarihi Türkiye'de olduğundan çok fazla eski değildir) kadın ve erkeğın eğitimi fikrini kabul ettiler. Fakat, yeni hürriyet, sorumluluk ve hayat zaruretleri kavramlarına dayanan yeni bir aile ve toplumsal hayat yaratmak yolunda yapılan her yeni teşebbüs karşısında bu yeni çeşit muhafazacılar hemen her noktada direnirler.

Kanat kitabında, kendisinin kızların okutulması dâvasına taraftarlığında ve Soysal'ın kız ve oğlan öğrencilerin okutulması fikrinin şampiyonu görünmek istemesindeki paradoksu bize izah eder. Ona göre kızların okutulmasını gerektiren zaruret, onların yuva kuracak ve geleceğin ulusalcılarını yetiştirecek kimseler olmasından ibarettir. Onun hayalinde yaşıyan nasyonal - sosyalist bir devletin muhafazacı ve ulusalcı ülküleriyle kızların aşılanması lâzımdır, çünkü hem cahil kalmış kadınlar İslâm ülkülerinin en kuvvetli dayanağı oluyorlar, hem de Kemalist rejimin kurduğu müesseselerde okuyan kızlar ve oğlanlar otoritelere boyun eğmemek temayüllerini gösteri-

yorlar. Sözünü âdeta "Türk hayat tarzının baş yıkıcısı Atatürk'tür" demeğe getirecek noktaya kadar gelen Kanat'ın nazarında iki çeşit aile ve toplum var. Birinde gençler ve kadınlar garantili haklar ister, diğerinde ise toplum ve aile münasebetleri kadın ve erkeğin, genç ve yaşlının belli yerleri patriyarkal bir otoritenin düzeni altında ayrılır. Türk hayatı ikinci çeşitten olmalıdır. Ona göre bir Batı kadınlarını taklit eden kadın tipi, bir de "ulusal özellikleri"ni muhafaza eden kadın tipi vardır. Birinci tip alabildiğine düşer ve sefaletten başka birşey getirmez. İkincisi ise, sadakat, iffet, ve fedakârlık örneği olur.

Soysal, ideolojik rengini en önce ve en çok kadın ve erkek meselelerinde gösterdi. Diğer birçok hallerde olduğu gibi, Kanat'a nazaran sözlerini daha çok çiğneyerek söyler, ve bunu yaparken romantizmini daha da açıkça gösterir. Soysal, konusuna, dünyanın her tarafında görülen fakir ve köylü halkın trajedisini romantik bir şekilde tasvirle başlar. Anadolunun köy kadınlarının değerlerinin yine romantik bir tasvirinden sonra Soysal kadınların endüstri ve iş hayatına girip girmiyeceği meselesine gelir. Her iki şıkkın iyi ve kötü taraflarını objektif olarak tartışacağını iddia etmekle beraber, kadını aile dışında çalıştıran toplumların başına gelen felâketleri (birçok olay hataları yaparak) sayar. Sosyal kızların okutulmasını iki iş için zaruri bulur : Köy kadınlarını okutmak için, bir de harp zamanında köy öğretmenlerinin yerini almak için köy kızlarını okutmak lâzımdır. (22)

İşte, Kemalizm reformlarından doğan hukukî, toplumsal, ekonomik ve kültürel prensiplerden tamamiyle tecahül eden bu görüş Kızılçullu'daki kız ve oğlan eğitimi metodunun temelini teşkil eder. Bu metod, Ziya Gökalp ve Kâzım Nami gibi Meşrutiyet devri reformcularının liberalliğinden bile mahrumdur; yaratıcı bir tarafı yoktur; ve kendisine verilecek isim, "bir idare altında kız ve oğlanların paralel olarak eğitimi usulü" olabilir.

Kızılçullu'da uygulanan kız - oğlan eğitimi usulünü anlamakta Soysal'ın kendi yazıları güvenilemez bir kaynaktır. Fakat bu yazılarında, eğer okuyan kimse onun önceden kabul ettiği fikirleri belirse, ancak onların ışığı altında kavrıyabileceği ip uçları verir. Yine ancak Soysal'ın kız - erkek eğitimi veren bir müesseseyi idare ediş tarzını görmüş olan kimselerin tecrübelerinin ışığı altında onun taraftar olduğu metodu anlayabilir. Bu sistemde kız öğrenciler oğlanlarla ayni dershanede otururlar. Zeybek oyunu oynarken veya piyes vesaire gibi hallerde elleri birbirine değer. Yemeklerini ayrı yerler, çalışma salonları ayrıdır, zenaat ve ziraat programları ayrıdır, ba-

(22) **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi I, S. 67 - 70**

kım ve tamir işlerinde işleri ayrıdır ve bütün bu faaliyetler esnasında "gayrıtabii fiiller" olmasını önlemek için öğretmenlerin kontrolü altındadırlar. Kızılçullu'da, Soysal'ın idaresi zamanında kız ve erkek öğrenciler arasında tek karşılıklı münasebet olayı, bu "tabii" ile "tabii olmıyan"ın sınırlarının ne olduğunu gösterir. Okulca tertiplenen bir gezi esnasında "gayrıtabii" davranışlarından dolayı bir erkek ve bir kız öğrenciye ceza verilmiştir. Bunların birbirlerine bakıştıkları görülmüş. Bütün sınıf arakdaşlarının hep birden söylediğine göre romantik ve hattâ cinsî anlamda bir sevişme münasebeti olmak şöyle dursun, aralarında özel bir dostluk bile yokmuş. Çok güvenilir kaynakların bildirdiğine göre, Soysal erkek öğrencilerin İzmir'in genelevlerine gitmelerine bilerek müsaade ediyordu; çünkü onun nazarında bu fiil "tabii" idi. Öte yandan, kadın öğretmenlerin şahsî hayatı üzerinde o kadar şiddetli ve her şeyden şüphe edici bir kontrol koymuştu ki bir öğretmenin hastalanmasına ve sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na istifasını vermesine sebep sayılmıştır. Anlaşıldığına göre, Soysal, evli olmayan öğrencilerin müsavi tahsil ve müsavi meslek alâkalarına dayanan evlenmeler kurma isteklerine de, diğer birçok meslek alanlarında olagelen bir iş olduğu halde, taraftar değildi.

Soysal, kız ve erkek öğrencinin eğitimi usulünü İlk Öğretim Genel Müdürlüğünün muhalefetine rağmen kendisi getirdiğini iddia etmesine karşılık, Tonguç'un lâyihasını okuyan bir kimse bunun böyle olmadığını görür. Kızılçullu ve Çifteler'de başlatılacak olan deney safhası kız ve erkek öğrencinin birlik eğitimi fikri ile plânlanmıştı ve bu karar, düşünülerek alınmıştı. Birçok tehlikeleri hesaplandıktan sonra, her ne pahasına olursa olsun yapılacak deneyin gerçek bir karma eğitim metodu ile yürütülmesine karar verilmişti. Meşrutiyet devrinden beri, bilhassa Ziya Gökalp'ın yazıları ile başlayan, toplum hayatında kadın ve erkek münasebetlerinin modernleşmesi isteği Kemalizm devriminden sonra yeni imkânlara kavuşmuştu. Eski toplumsal kontrollerin gevşemesiyle yeni toplumsal hedefler gösterilmediği takdirde bu cereyanın köksüzleşmeye ve aşırı davranışlara yol açacağını bilmek için Kanat'ın yol göstericiliğine lüzum yoktu. Diğer bir münasebetle Tonguç'un söylediği gibi, toplumsal düzene yeni bir şekil verme işine kozmopolit şehirlerden başlamak masraflı ve güç bir işti. Oralarda eğitim müesseseleri yalnız geleneksel sistemlerle ve onların yeni şartlar altında bozulmuş şekilleriyle uğraşmakla kalmıyor, bütün büyük şehirlere mahsus anti-sosyal ahlâksızlık hallerinin merkezleşmesi derdi ile de savaşmak zorunda bulunuyordu.

İşte Tonguç'un bu görüşüne göre, bu meselede de doğru olan yeni yolu köylü açacaktı. Türk köylerinin bütün çeşitlerinin ayrıntılı bir incelenmesine dayanmamakla beraber, genel bir hüküm olarak bu fikir doğru idi. Genel olarak, köylerde kadın - erkek münasebetleri daha serbest ve modern şartlara daha uygundu. Köy kadınları toplum ve iş hayatından ayrı, peçe ve kafes arkasına konmuş değildi. Kadın ve erkek ayrılığı olduğu hallerde de bu, sun'î duvarlar ve barikatlarla değil, köy âdetlerine göre fertlerin eğitilmesi yolu ile olurdu. Kızların ve kadınların tek başlarına uzak yerlere kadar gittiği, kadınların erkeklerle daha serbestçe konuştuğu haller duyulmamış şeyler değildi. Fakat her şeyin üstünde köy kadını ekonomik hayatın dışında kalmamıştı. Memleketin bazı yerlerinde ise âdeta ziraat istihsali onların kontrolü altında idi. Çok kere mahsulleri pazara götüren kadındı. Genel olarak denebilir ki birçok ekonomik önemde kararlar alınmasında büyük rolleri vardı ve bilhassa savaş zamanlarında birçok ekonomik fonksiyonları taşıyan ve yürüten onlardı. Bu kadınların ekonomik hayatta ve ekonomik bir işletme idaresindeki tecrübelerinin, şehirlerdeki bürokraside çalışan birçok erkeklerin üstünde olduğunu söylemek belki mübalâğa olmıyacaktır. Köy kadınları, birçoklarının sandığı gibi politik hayattan da tamamile uzak değildi. İstiklâl Savaşı zamanında bunun en güzel misalini verdiler. Türk köylerinde patriyarkal aile tipi genel tip olmakla beraber, kuvvetli matriyarkların varlığı tek tük denemiyecek kadar çoktur. Gerek batı, gerek doğu illerinde, köyün "hükûmet" ile olan işlerini yürüten kadınlar görülmüştür; bunlar bazı muhtarlar gibi bir figüran değil, açıkgöz politikacılar ve idareciler olarak şöhret kazanmışlardır.

Hulâsa, Türk köylerinde yeni bir toplumsal münasebet sistemi yaratmak için gerekli ham madde hazırdı. Bu ham madde, şehirlerde Batı usullerinin taklitçisi olan küçük bir kısım kadınların tutumları gibi "kökü dışarda" değil, halis yerli malı idi. Mesele, bir seçme yapmak ve yeni Türk şartları için en gerekli olanları ulusun bütün halinde toplum hayatına örnek olacak şekilde eğitim yolu ile yerleştirmekti. Bir defa enstitülerde anlayışlı öğretmenlerin yardımı ile köy gençliği böyle bir örnek kurduktan sonra bu bütün Türk eğitimine genişletilebilecek bir sistem olabilecekti.

Meseleyi bu şekilde düşünme çok ileri ve cesurdu. Batı'da en deneyci eğitim müesseseleri bile, toplumda kadın ve erkek münasebetleri meselesine eğitim yolu ile insicamlı (consistent) bir çözümle yol bulamamışlardır. Amerika'nın en liberal co-education eğitim müesseseleri Victoria devri geleneklerinin ve skandal tüccarlarının karşı-

sında az çok gerilemekten kurtulamamışlardır. Hürriyeti, hiçbir kaide tanımamak şekline getiren ve ister istemez her hürriyet rejiminde çıkacak olan istisnaları âleme teşhir etmek, sorumluluklardan sıyrılmanın aracı olarak kabul edilmiştir. İngiltere'de ve Avrupa'nın birçok yerlerinde de gündüzlü ortaokullarda karma eğitim genelleşmediği gibi, hele yatılı ve şehir dışı eğitim müesseselerinde hemen hiç kabul edilmemiştir.

Türkiye, cinsiyet meselelerinde Batı toplumlarında toplumsal değişmelere engel olan birçok püriten fikirlerden serbest kalmıştır. Bununla beraber, Çifteler'de uygulanacak olan usulü tehlikeli bir hale sokacak birşey vardı. Bu da köylüyü sanki bir başka cinsten bir insanmış gibi görmek huyudur. Ancak pek az hür fikirli ve fikirlerine sadık Türk, köylüyü kendi gibi sayar. Türkiye'de kızlarının sevişerek evlendiğini, "en famille" plâja gittiklerini, eşlerinin politik hayata veya iş hayatına girdiğini övünerek söyliyecek çok kimseler vardır, fakat köylü aile ve kızlarının da ayni şeyi yapması fikri karşısında irkilmeyecek az kişi vardır. Bunlar İstanbul'da karma öğretimli hususi bir yatılı okulda bir gayritabiilik bulmazlar da köylü kız ve erkek çocukların, köyde olduğundan çok daha az yakınlıkla ayni eğitim müessesesinde birlikte bulunmalarını, "ahlâk", "fazilet", "köy gençliği ahlâksızlığa sürükleniyor" feryatlarını koparmadan karşılayamıyorlar. Şüphe yoktur ki, böyle bir müesseseyi gözlerinin önüne getirdikleri zaman, birbirleriyle saygı şartları altında toplum hayatına katılma fırsatları bulunmayan bu insanların muhayyilesindeki erotik manzaralar işin içine karışıyor. Bu yüzden, genç kız ve erkeklerin şehirden uzak bir yerde bir avuç öğretmen nezaretinde birlikte yaşamaları bunların muhayyilelerinde bir cinsiyet cenneti manzarası yaratıyor. Böyle bir müessesenin içinde, muhayyilesi en geniş aşk romanı yazarlarının bile düşünemiyeceği âşikane buluşmalar ve sevişmeler tasavvur ediyorlar.

Çifteler deneyinin böyle iftiralar ve hücumlara sebep olacağı, bunların bazı kimseler tarafından kendi çıkarlarına kullanacağı mukadder olmakla beraber, İlk Öğretim Genel Müdürlüğü herhangi bir idarenin ve müessesenin karşılaşabileceği problemlerin en tehlikelisi olan bir problemi, insanda en derin hayranlık bırakacak bir tarzda ele aldı. Bu, deneyin kaçınılamaz olarak gözükecek olan tökezleme halleri karşısında ne yapılacağı meselesi idi. Kabul edilen tutum, "ahlâk kurtlarının önüne kurban atarak kaçmak" yolunun tersi oldu. En büyük dikkatle plânlanan bilimsel deneylerde bile daima bir "insan hatası"nın payı kabul edilir. Köy Enstitülerinde girişilecek deney öyle bir deneydi ki bunda bu normal hata payından fazlasını

beklemek normal birşey olacaktı. Daha eski kuşaklara mensup olan eğitimcilerin kendileri, modern Türkiye'de gerçeklenmesi istenen kadın-erkek münasebeti sisteminde köy gençliğine rehberlik edemiyecek kadar tecrübesiz idiler. Çoğu, kendi cinsinden başka bir yabancı cinsle yüzyüze geldiği zaman ve bir toplantı içinde huzursuzluk duyarlar veya başkalaşırlardı. Hayat şartlarının icabı vaktinden önce olgunlaşmış gözükmekle beraber, deney konusu olan öğrenciler cinsî olgunlaşmamn eşiğinde bulunuyorlardı. Başarılı sonuçlar elde etmek için kritik bir düşüp kalkma devresinin geçeceği muhakkaktı. Böyle bir deneye konacak genrlerin istikbalini korumak için, İlk Öğretim Genel Müdürlüğü, hataların, sâdece ferdî öğrencilerin hataları değil, prensipleri ve örneği onlara mânalandıramamak ve kabul ettirememek hatası olduğunu kabul etmekle yepyeni bir görüş ortaya koydu.

Çifteler'in gösterdiği başarıları, geçmiş hataları kendi kendini eleştirici tolarans unsuru olarak kabul etmesiyle izah edebiliriz. İlerde, Köy Enstitülerinde uygulanan karma eğitim hakkındaki rivayetleri ve gerçekleri tartıştığımız zaman bu nokta üzerinde daha fazla duracağız. Burada Çifteler'deki karma eğitimin, çok defa üzerinde durulmuş olan yanlarına işaret etmek faydalı olacaktır.

İlk Öğretim Genel Müdürlüğü, karma eğitimle sâdece bir eğitimsel deney konusu olarak ilgili bulunmuyordu. Çifteler'de, Çifteler'in amaçlarının bir eğitim müessesesi kurarken, zımni olarak kabul edilmiş bir ahlâkî sorumluluk olduğunu biliyordu. Köy çocuklarını köylerde çalışacak kimseler olacağı düşüncesiyle köylerinden koparıp almakla tâ Meşrutiyet devrinde tartışılan aile meselelerinden daha da önemli ve geniş meseleler ortaya çıkarılıyordu. Çifteler'de öğrenciler yeni bir iş, fikir, ve kültür çevresi içine gireceklerdir. Burada sağlık bakımı usulleri, çocuk bakımı, ve günlük hayat tarzları gibi geldikleri köylerde olandan tamamile farklı olan şeyler göreceklerdi. Bunları daha sonraki hayatlarında devam ettirmeleri lâzımdı. Bunların, bilhassa ilk kuşakta, köylerde çalışmanın ve aileleri ile olan münasebetlerinin güçlüklerini oldukları gibi kabul edeceklerini beklemek makul bir şey değildi. Evlenme çağına geldikleri zaman yine eskiden olduğu gibi aileleri tarafından seçilecek ve aynı derecede tahsili olmayan kızlarla mı evleneceklerdir? Diğer taraftan, kendileri kadar tahsil görmüş şehir kızları "köy çocukları" ile evlenecekler veya onlarla beraber köylerde kalacaklar mıydı? Enstitü mezunları böyle kızlarla tanışsa bile, o kızların aileleri evlenmelerini istemiyeceklerdi. Enstitülerin amaçlarının gerçekleşmesi bakımından çok önemli ve nazik olan bu durumu kolaylaştırmak için yapılacak

en iyi şey aynı tarz eğitim görmüş olan bu kız ve erkek mezunların evlenmelerini kolaylaştırmaktı. Bu da, eğitim işlerinin başında bulunanlara bir takım ana-baba sorumlulukları yükleyecekti. Kız ve erkek öğrencilerin birbirlerine karşı saygı gösterecek şekilde tanışmalarını kolaylaştıracak bir ortam yaratmak lâzım gelecekti. Önlerine, kendi eğitim seviyelerine, ve meslek hayatlarına uygun toplumsal etiket örnekleri koyarak, aile hayatının mânasını anlamalarına hizmet etmek lâzımdı. Öğrencilerin aileleri ile tanışmak, bilhassa kızları satar gibi en çok verene evlendiren ailelere yol göstermek lâzımdı. Bir çok hallerde münasip bir yuva kurmak için gereken şeyleri hazırlamak, yapılacak evlenmenin geleceğini teminat altına almak demekti.

Bütün bunların yanlış anlaşılması, başkaları tarafından tahrif edilmesi, bilhassa köylerin toplumsal hayat şartlarında değişme olmasını istemeyen kimselerin muhalefeti ile karşılaşması mümkündü. Çifteler'deki hayatı üstünkörü gören kimselerin, orada yapılmak istenen ve yapılan şeylerin, şehir hayatındaki meselelerden esas bakımından farklı olmadığını kolayca görmesine imkân yoktu.

Gerçek anlamiyle karma eğitim ve düzenli bir toplumsal ortam yaratmak işi, başlangıçta kabul edilen kız öğrencinin az sayıda olmasıyla ciddi bir güçlükle karşılaştı. Başlangıçtaki 1/19 nisbeti genç köylünün alışık olmadığı bir harem-selâmlık tefriki doğurmağa başladı. Bu, enstitünün önlemesi gereken bir gayritabiilikti. Bunun tesirlerini, Çifteler'in ilk öğrencilerinden aşağıdaki hatıralarında görebiliriz: "Birinci sınıfa gelen talebeler için bir yatakhane ayrılmıştı. Gelenlerin hiç biri böyle toplu hayata alışmış değillerdi. Gece yarılarına kadar gevezelik ederdik. Gündüzki çalışmalarımızdan, öğretmenlerden, köy hayatından söz açmakla başlayan konuşmalarımız, hemen her zaman olduğu gibi, kadın, kız lâfıyla sona ererdi. Muhalif yerlerden bir araya toplanan insanların başlangıçta gösterdikleri bir hususiyet, bizim aramızda da vardı. Yani, olduğumuzdan daha başka görünmek, her nedense övünmek, karşımızdakini mat etmek ihtiyacını duyuyorduk. Kimi hemen ilk konuşmasında bünuşmasında bütün bilgilerini ortaya döküverir, kimi karşısındakiyle imtihan olmaya kalkar, kimi köyde yaptığı delikanlılıktan bahseder; hele yanındaki karyolada yatan arkadaşım hemen her gece yana yakıla koşu atlarından bahseder, hiç durmadan bu atlara bakan ırgatlarını överdi... Enstitünün Hamidiye kısmında hiç kız öğrenci yoktu. Kızlar Mahmudiyede bulunuyorlardı. İçimizde bazı arkadaşlar vardı ki saçını, başını tarar, kendi elbisesi yoksa emanet ceket, pantalon bulur, herhalde düzgün bir kıyafetle ikide bir Mahmudiyeye

giderlerdi. Fakat nedense hepimizin içinde oraya gitmek için gizlediğimiz bir arzu vardı. Daha sonraki sınıflarda biz de kız arkadaşlarla birlikte ders yaptığımız zaman anladım ki bu gibilerin akıldan noksanlıkları yoktu. Meğer kızlara karşı tecessüsümüz, onlardan ayrı olmaktan ilerigeliyormuş." (23)

Enstitünün vereceği kız ve erkek mezunların sayısı arasındaki nisbetsizlik, gördükleri eğitim dolayısiyle enstitülü kızların değerlerinin yükselmesi yüzünden daha da artmıştı. Zengin köylerden, Muallim Mektebi mezunu köy öğretmenlerinden, Gazi Terbiye Enstitüsü'nden veya başka yerlerden gelmiş bekâr enstitü öğretmenlerinden enstitülü kız mezunlarla evlenmek isteyenlerin sayısı çoktu. Köylerde kızlar için âdet olarak verilen ağırlıktan iki bin misli ağırlık teklifleri oluyordu; ve kızları için yüksek ağırlık almayı düşünen ailelerin enstitülerin müdahalesine itirazlarının asıl sebebi bu idi. Bu kızlar içinde ailelerinin zoru ile kendilerine eş olamıyacak erkeklerle evlendirilenler arasında bedbaht olanlar görülmüştür.

Halk efkârının, Çifteler'deki meselelerin bu yanı hakkında pek az bilgisi olmasının sebebi, enstitü öğretmenlerinin gerek kız ve gerek oğlan öğrencilere başarılı bir şekilde destek olmalarıdır. Çifteler olgun bir öğretmen heyetine sahip olmak bakımından talihli idi. Fakat diğer birçok enstitülerde de öğretmenlerin çoğu öğrenciler için öğretmen olmaktan önce birer ana-baba olmuşlardır. Başka şartlar altında, bu öğretmenlerin önderliği olmasaydı, öğrencilerin ve bilhassa kızların kendilerini şaşırmaları tehlikeleri büyüktü. A. B. Yalman enstitülü kızlarla şehirlerdeki tahsil görmüş kızlar arasında birinciler lehine mukayeseler yapar; köy enstitülerinin en insafsız düşmanları bile enstitülü kız öğrencilerin "Batılı kadınlar" gibi olduklarını iddia edememişlerdir. Bunlar köy enstitülerinin köy kızlarını kadınlıklarından ayırdıklarını iddia etmek gülünçlüğüne düşerek içine düştükleri çelişikliği görememişlerdir.

Kanat ve Soysal'ın asıl itirazları Çifteler'in yukarda anlattığımız meselelerine karşı değildi. Bilhassa Soysal, Türk köylerinde bekârlığın ve evlenme meselelerinin güçlüklerini bilecek ve öğrencilerine bu bakımdan hak verecek kadar tecrübeli idi. Köy enstitülerinin diğer yanları hakkında tenkitlerini yağdırmakta sınır bilmediği halde enstitülerdeki karma eğitim meseleleri hakkında ihtiyatli davrandı. Fakat bu, Büyük Millet Meclisi'nde şahsî kinlerini boşaltmak fırsatı çıkıncaya kadar devam etti ve oradaki konuşmasında bütün ölçüsünü kaybetti.

(23) Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, S. 578 ve 583

Muhafazacıların en çok öfkelendiği şey, enstitülerin erkek ve kadın ayırımı yapmaksızın eşit fırsatlar ve sorumluluklar tanıması idi. Atatürk'ün yolunda yürüyerek Çifteler, iş hayatmda kadın ile erkek arasında fark gözetmiyordu. Bazı meslekî alanlara hazırlanmada bir dereceye kadar bir ayırma yapılıyordu. Bilhassa, köylerde kadınlar arasına en çok kadın öğretmenler girebileceği için ebe olarak yalnız onların yetiştirilmesi tabiî idi. Programa dahil çalışmalarda kızlara ve erkeklere daha uygun düşecek iş ve mesleklere yetiştirilmede ayrılıyorlardı. Diğer taraftan, dokuma, mutfak, revir işlerinde kızlar da erkekler de ödev alıyorlardı. Yapı işlerinde her iki grup ta çalışıyordu. Bir tarafın diğer tarafın yaptığı işlere karşı ilgi göstermesi teşvik ediliyordu. Meselâ, Çifteler'in aşçısı işini bıraktığı zaman bu iş otomatik olarak yemek pişirme ve ev idaresi öğrencisi olan bir kıza verilmedi. Gönüllere başvuruldu ve bunların içinde en istekli olan bir erkek talebeye verildi. Bunun tersine başka bir misal ilgi vericidir. Çifteler öğrencileri diğer enstitülerin yapı işlerine gönderilmeye başladığı zaman kız öğrencilerden biri gruplardan birinin başkanlığı için müracaat etti. Enstitü idaresi, köylülerin bir kadın başkana itiraz etmesi ihtimalini düşünerek tereddüt ediyordu. Nihayet müsaade verildi ve sonuç şaşılacak derecede başarılı oldu. Köylülerin itiraz etmesi şöyle dursun, verdikleri hüküm şu oldu: "Bizim kızlarımız bile bunu yaptıktan sonra bizim ne kusurumuz var?"

Çifteler'de, daha çok erkeklerin girdiği meslek işlerine kızların veya daha çok kadınların tuttuğu işlere erkeklerin girmesi halleri kayda değer sayıda olmamıştır. Enstitü idaresi bunu teşvik etmediği gibi önlememiştir de. 1946 ya kadar bu tutum bütün öğrenciler tarafından desteklenmiştir. Görüştüğümüz mezunlar arasında yalnız biri, bir kız, yapı işini ağır bulduğunu söylemiştir. Çifteler sistemi altında başlayan bir kısım kızlar, 1946 dan sonra Kızılçullu'daki sisteme göre devam ettiler ve orada kızlar ve erkekler iki ayrı enstitü haline getirildiği zaman mezun oldular. Bunlar birinci sisteme taraftar olduklarını ve diğer iki usulü beğenmediklerini söylemişlerdir. Dokuz kişilik bir grup adına konuşanın dediği gibi, "Bizim mesleğimizde okullara bakmak, muhtar vesaire gibi adamlarla münasebete girmek gibi işler var. Nedense, bu değişikliklerden sonra, erkeklerin karşısında kendimize güvenimizi ve tabiiliğimizi kaybettik." Çifteler'de uygulanan usulü muvafık bulan bir tatar köyü muhtarının şu sözleri belki bazı okuyucularımızı hayrete düşürecektir: "Bizim oğlanlarımızdan ziyade kızlarımızın hayatlarını kazanabileceği bir

mesleğe ihtiyacı vardır. Biz geçmişteki tecrübelerimizle hayatın beklenmedik hallerini öğrendik, zorluk karşısında kaldığı erkek vücudu ile çalışarak yaşayabilir. Halbuki böyle hallerde kızların ve kadınların bilgi ve meharet sahibi olmaya ihtiyaçları vardır." Bu sözler Atatürk'ün "Nüfusunun yarısının, gelişme imkânlarından faydalanmayan bir ulus, kendini modern bir ulus sayamaz" sözünden kelime bakımından farklı olsa da, anlam ve ruhça onun aynıdır.

(E) **Öğrencilerin kendi kendilerini idare etmesi** : Bu meselenin Kemalizm prensipleriyle büyük bir ilgisi vardır ve özellikle bugün üzerinde önemle durulacak bir meseledir. Kanat'ın "Anglo-Sakson Self government" prensibi dediği şey, bugün demokrasilerde olduğu kadar totaliter rejimlerde de uygulanan pedagojik bir araçtır. Progresif eğitimcilerin bunda düşündüğü amaçlar: (a) öğrencinin derslerine karşı ilgisini canlandırmak ve öğrendikleri şeyin amaçlarını daha iyi kavramalarına yardım etmek, (b) demokratik idare usul ve araçlarını "gerçek hayattaki gibi" yaşamalarını sağlamaktı. Pek nadir haller müstesna, bu anlamdaki "kendini idare" sistemi Kızılçullu'da uygulanan sistem gibi olmuştur.

Fakat bu sistem, demokratik bir müessese olmadığını isbat etmiştir. Amerikan okul sisteminin bu karakteristik yanı üzerine yapılmış olan sosyolojik incelemelerin sonuçlarını hulâsa edersek ve bu konuda Amerikan usulü ile Çifteler usulünü mukayese edersek şunları buluruz; (a) Pedagojik bir araç olarak öğrencilerin "kendilerini idare"si servet farklarından fikrî farklara kadar öğrenciler arasındaki farklılıkların sivrilmesine meydan vermiştir; (b) fertlerin fikirleri ve ilgileri üzerine başkalarının baskı koyma teşebbüslerine ve kuvvetli olanların kendi aralarında birleşmelerine yol açmıştır; (c) önder durumuna geçenlerin yetişmesine önem verdiği halde genel vatandaş örneğinin gelişmesine aynı önemi verememiştir; (d) birçok öğrencilerde, yetişkinlerin toplumundaki önemleri ve liderlik kabiliyetleri hakkında, realistlikten uzak sanılar yaratmış, bir cumhurbaşkanı adayından ziyade gangsterlere veya demagoglara yarayan teknikleri beslemek suretiyle bu gibi öğrencilerin gelecekte anti-sosyal ve anti-demokratik hareketlere girişebilir tipler olmasına yaramıştır. Bu sistem içinde yetişmiş bazı kimselerin ileri sürdüğü bir tenkit te şudur: eğitim alanında "kendi kendini idare" usulü, okulu (veya otorite sahibi olan şahısları) otorite kullanma sorumluluğundan kurtarmak için öğrencilerin yapması istenen şeyleri onlara (yani elinde otorite bulunmayanlara) kendi istekleriyle yaptırmanın yolu-

dur (24). Bu sistemi iyi niyetle düşünen progresif eğitimcilere karşı çevrilen bu şiddetli tenkitler bize Kanat'ın "öğrencilerin kendi kendine idareleri" usulünü bir nevi nasyonal sosyalizm totaliterciliğini haklı gösterme aracı olarak kullanmak isteyişini hatırlatıyor. Kanat şöyle diyor: "çocuk disiplinin lüzumuna kani olur ve kanaatine uygun hareket ederse itiyatları daha kuvvetli, karakteri daha sağlam ve içtimai hareketleri daha şuurlu olur. Bunun için Anglosaksonların self-government dedikleri kendi kendini idare prensibi Yirminci Asır pedagojisinin en kıymetli ve en verimli buluşlarındandır... Talebenin okulun nizam ve kaidelerini sevmesi mühim olmakla beraber, bundan çok daha mühim olan cihet, disiplinin kendisidir." Disiplin kurmakta öğretmenlerin ödevlerini anlattıktan sonra Kanat şu hükmü vererek taraftar gözüktüğü self-government usulünün gerçek yüzünü açıklar: "Fikir hürriyeti ve kanaat serbestliği safsatasına kapılarak öğretmenlerin çeşit çeşit dünya ve hayat telâkkileri ile talebe karşısına çıkmaları bir felakettir. Fikir hürriyeti, kanaat hürriyeti her yerde akla gelebilir, fakat... Terbiye müesseselerinde asla bahis mevzuu olamaz." (25)

Soysal'ın, Kızılçullu'da öğretmenler arasında yapılan toplantılar, öğrencilerle yapılan açık tartışmalı toplantılar vesaire hakkındaki bütün yazdıklarının altında demokratik saiklerden ziyade yukarda ifade edilen amaçları bulmamak mümkün değildir. Gerçekte, Kızılçullu idaresi bu usuller sayesinde, öğretmen ve öğrencilerin ölçü ve damgasını öğrendiği nisbette meselâ matematik veya edebiyat öğretimi veya köy realiteleri, Kemalizm prensipleri hakkında kendi görüşlerine uymayan görüşleri baskı altına almak için gerekli tedbirleri almağa muvaffak olmuştur. Kızılçullu'da uygulanan kısa ömürlü bir "kendikendini idare" deneyi, bunun ne maksatla uygulandığını bize gösterir. Soysal, mezun olmak üzere olan öğrencilerin son yıllarını müessesenin asıl kısmından ayrılmış bir koloni halinde geçirmelerine karar veriyor. Bu öğrencilere, alıştırıldıkları "sıkı disiplin" yerine bütün görünüşüne göre "tam bir demokratik hürriyet" denebilecek bir hürriyet veriliyor. Bunlar kendilerini köy kanununa göre ve kendilerinin yapacağı ve uygulayacağı bir iç tüzüğe göre idare edeceklerdi. Bu gurupla ça-

(24) Kuzey Amerika eğitim sistemi hakkında eğitimci olmayan kültürlü kişilerin ileri sürdüğü bu tenkid, eğitimcilerin itirazlarına sebep olmuştur; fakat bu tenkidi çürütmek yolunda ileri sürdükleri deliller kandırıcı olmaktan uzaktır. Son zamanlarda bir çok toplumsal yardım teşekküllerinin okullarda vatandaşlık eğitimi meselesini incelemeğe karar vermeleri yapılan tenkidlerin bir temeli olduğunu gösterir.

(25) **Milliyet İdeali**, S. 198 ve 200.

lışmaya memur edilen öğretmene, kendi oyunu kulianmaktan öteye, öğrencilere tesir edecek herhangi bir hareketten sakınması şiddetle tenbih ediliyor. Başlangıçta Soysal'ın pek güvenmediği birinci gurupta deney pek mükemmel yürüdü. Kızılçullu amaçlarına göre âdeta seçme öğrencilerden meydana getirilen ikinci deney ise idarenin emri ile yarıda kesildi. Bu işe memur edilen öğretmenin anlattığına ve onun ifadelerini tekit eden belirtilere göre, bu farkın iki sebebi vardı biri, iki gurubu teşkil edenler arasındaki nitelik farkı; ikincisi, dış kontrolların kaldırılmasına farklı şekilde tepki göstermeleri. Daha ziyade tesadüf eseri olarak birinci gurupta liderlik kaabiliyeti olan ve işleri ciddiye alan öğrenciler istisna denecek derecede fazla idi; Kızılçullu mezunları içinde tanınmış birçok kişilerin adları bu sınıfın üye listesinde görülecektir. Kendi şehadetlerinin gösterdiği gibi, bu öğrenciler Kızılçullu'daki tahsilleri esnasında köy idealistleri nazariyesine inandırılamamışlardı. Bunların, asıl düşüncesi daha fazla tahsil etme müsaadesini elde etmeye yarayacak kuvvetli bir intiba yaratmaktı. Bunların gurupta ortalama vatandaş tipine tekabül eden öğrenciler üzerine yaptığı tesir, bu bağımsız müessesede bulunmayı, dinlenmek ve İzmir'in sağladığı eğlencelerden faydalanmak vesilesi sayanlardan daha ağır bastı. Sayıca fazla olan ve kuvvetli toplumsal kontrole alışık bulunan bunlar ilk öğrencilik yıllarında olduğu gibi uslu davrandılar. Böylece bu gurup imtihanı parlak sonuçlarla bitirdi. İkinci gurubun ortalaması muhtemel olarak birinci gurubun ortalamasına yakındı; hattâ Soysal'ın Kızılçullu'da uygulanan öğrenci devşirme usulü hakkındaki iddiaları eğer doğru ise, ortalamadan da yukarda idi. Böyle olduğu halde, bu grupta kuvvetli önderlik kabiliyetleri yoktu. Yani Soysal'ı temsil edecek biri yoktu. Grubun bir birlik ve yapıcılık göstermesi, Kızılçullu sisteminde geliştirilmemiş bulunan demokratik toplum şuurunun varlığına bağlıydı. Bu olmayınca, kendi işlerini hakikaten kendileri tayin etmekte serbest oldukları iddiasına inanan birkaçı daha önceki zümrenin İzmir'e gitmek hususundaki kısmî serbestliğini tam bir serbestlik şekline sokmağa ve şehrin genevleriyle tanışma aracı yapmağa kalkıştı. Gayrıresmî bir liderlik sağlıyanlar bunlar oldu. "Kendî kendini idare etme" efsanesinin bu şekilde fiyasko vermesi bu bağımsız koloninin hayatını da sona erdirdi.

Çifteler'de uygulanan "kendi kendini idare" anlayışı ne sadece bir pedagoji aracı, ne de bir idare efsanesiydi. Çifteler idaresi kendî nihaî otoritesini ve sorumluluğunu ne kaldırdı, ne de yapmacıktan kaldırmış gibi görünmek iddiasında bulundu. Böyle olduğu halde, bu otorite ve sorumluluk o şekilde uygulanmıştır ki direktör enstitüde bulunmadığı zamanlarda önemli bir hadise çıktığı takdirde bile yok-

luğu hissedilmemiştir. Liderlik yaşa, mevki veya toptan ehliyete bağlı birşey değildi. Burada liderlik bir iş hakkında özel bir fikrin şahsî olmayan, kollektif değerlendirilişi temeline dayanırdı. Uygulama sadece çoğunluğun oy vermesi veya el kaldırmasıyla yapılmazdı, ileri sürülen fikirlerin tartışılmasıyla herkes tarafından en makûl olduğunda birleşilen teklif neyin uygulanacağını gösterirdi. Karar bu şekilde alındıktan sonra, idare artık rasyonel bir şekilde herkesi tatmin edebilecek şekilde savunamıyacağı bir tutum üzerinde ısrar edemezdi. Bu şekilde, idare demokratik bir hükûmet idaresinde görülen tarzdaki bir kontrole girmiş oluyordu. Köy enstitülerine özel olan ve onları, "kendi kendini idare" prensibini uygulayan bütün diğer eğitim müesseselerinden ayıran bu siyasî demokrasi usulüne ve onun gelişimine ilerde birçok misallerle rastlıyacağız.

Diğer müesseselerde genel toplantı denen toplantıların çok önemli bir yanı, bunların muaşeret meseleleriyle ilgili olması idi. Muaşeretle kasdettiğimiz şey, şekil bakımından ayni veya farklı durumları olan kişiler arasındaki temel münasebetlerdir. Bu, öğrencilerin kendilerini idare meselesinde demokrasilerde henüz daha üzerinde durulmamış olan bir konudur. Batıda öğretmenler ve eğitim idarecileri, kısmen doktorlar ve avukatlar gibi bir meslekî mevki elde etme yolundaki uğraşmalarının bir eseri olarak, öğrencilerin kendileri hakkında hüküm vermelerine karşı daima çok hassastırlar. "Kendi kendini idare" prensibini uygulama amacıyla yapılmış birçok tecrübeler bu yüzden sona erememiştir. Bu konu bilhassa Kemalist Türkiye için çok önemli birşeydir. Çifteler'e ait iki misal bize bunun hakkında mükemmel bir anlayış sağlıyacaktır (26).

Çifteler'de uygulanan bir âdete göre her hafta genel bir toplantı yapılır ve geçmiş haftanın hesabı verilirdi. Bu toplantılar direktör yerine geçen bir öğrencinin başkanlığında olurdu. Toplantıların birinde harita odasına ve öğretim malzemesinin sınıflara dağıtımı işine bakan öğrenci görevini istediği derecede yapmamış olduğunu kabul etti. Yerine gelecek olanın bu görevde daha çok başarı göstermesini temenni ederken bunun harita odasını kullanacak kimselerin elbirliği yapmasıyla mümkün olacağına işaret etti. Maalesef tarih öğretmeninin haritaları harita odasına iade etmekte ısrarla intizamsızlık gösterdiğini söyledi (Bu öğretmen, Çifteler'de bulunan bir iki üniversite mezunundan biriydi). Yarın öğretmen olacak olan öğret-

(26) Dikkate değer başka misaller Yalman'ın yazılarında bulunabilir; bunlar Çifteler öğrencilerinin karşılıklı tenkidi nasıl anladıklarını gösterir. Özel olarak bak, Yalman, **Yarının Türkiyesine Seyahat** (İstanbul, 1944) S. 20 - 21.

men arkadaşlarına, böyle bir hareketin başkalarına ait olmayan işleri başkalarının yapmasına sebep olduğunu, harita odasına ihtiyacı olanların ihtiyaçlarının düzenli olarak giderilmesini aksattığını, bu gibi malzemenin yıpranmasına sebep olduğunu, bunun halkın öğretim malzemesi için harcadığı paranın israfı demek olduğunu bildirdi. Sözlerinde, ne kendini haklı çıkarma, ne de şahsa karşı bir tenkit yapma havası yoktu. Bu sözlere karşı söz konusu edilen öğretmen, mecburiyet olmadığı halde, bu meseleyi söz konusu ettiğinden dolayı öğrenciye teşekkür etti (Sonradan hususi olarak direktöre hareketinin herhangi bir aksaklığa sebep olduğunun farkında olmadığım söylemiştir. Bu öğretmen sadece, yıllardan beri kendi öğretmenlerinin alıştırdığı birşeyi yapmakta idi).

Diğer misal şudur : başka bir öğrenci başka bir toplantıda öğretmen arkadaşlardan birinin gösterdiği bir düşüncesizliğe işaret etti. Tarladan tek başına ve çok yorgun olarak dönerken öğretmenlerden biri at üzerinde yanından geçmişti. Bu öğretmen, öğrencinin selâmını almadıktan başka atını sürerek öğrenciyi çamur içinde bırakmıştı. Eğer mevkileri tersine olsaydı, kendisinin öğrenciyi yanına almayı teklif etmesi bir nezaket işi sayacağını söyledi; ve birinci misalde olduğu gibi, sözlerinin şahsî olmadığım göstererek, arkadaşların daima başkalarının halini ve hatırını düşünmelerinin unutulmaması gereken birşey olduğuna işaret etti. Bu misalde, henüz daha yeni olan ve konuşmada adı söylenmemiş olan öğretmen kızdı ve öğrenciyle şahsiyat şeklinde bir tartışmaya girişti. Toplantı muaşeretine bu aykırı hareketi başka bir öğrenci önledi. Toplantıdan sonra, öğretmen böyle şeylere tahammül edemiyeceğini, öğretmenin otoritesine saygı gösterilmeyen böyle bir müessesede kalmıyacağını söyleyerek başka bir yere naklini istedi. Bu öğretmen, sonraları Enstitüye yazdığı bir mektupta yapılan tenkidin haklı olduğunu, kendisindeki otoritercilik alışkanlığını yenemediğini anladığını itiraf etti.

Bu olaylar, köylü gençlerin Osmanlı muaşeret terbiyesine basit ve dolaysız konuşmayı uygulayışlarının en güzel misalleridir. Çifteler'in, kendini idare prensibini uygulama tarzı, manevi alışkanlıklarda değişme meselesini ortaya koyuyor ve bunun şahsiyet ve garezkârlığa düşmeden incelendiği bir plâna getiriyordu. Ancak şahıslarını kendi hareketlerinden ayıramıyan kimseler bu usule tahammül edemezdi. Bu usul, kendilerine saygı gösterilmesi ve otoritelerini kullanmaları için yapma dayanak kullanan kimseleri rahatsız edebilirdi. Makûl otorite ise yalnız şeklen sayılmakla kalmıyor, ikinci misalimizdeki tartışmanın kesilmesinin gösterdiği gibi, fiilen de sayılıyordu. Toplumsal nezaket meselelerinde yaş ve mevki en aşağı

başka yerlerde olduğu kadar saygı kazanıyordu, fakat işe ve toplumun iyiliğine ait meselelerde bunlar, sadece, ferdî anlayış ve kabiliyette başkalarından üstün bir seviyeye getirdiği ölçüde sayılıyordu.

F) Köy - Enstitü münasebetleri : Kızılçullu ile Çifteler arasında yapacağımız son karşılaştırma konusu bunların dış çevre ile olan münasebetleridir. Enstitülerdeki "misafir evi" misalini alırsak bu noktayı yeter derecede göstermiş oluruz. Bu, bize ayni zamanda Çifteler'i toplumsal bir cereyanın temsilcisi haline getiren olayları kavrama imkânını da verecektir.

Soysal, Kızılçullu'daki "misafir evi"ni şöyle tasvir eder "1937 den itibaren müesesede bir köylü misafir evi kurulmuştur. Burada çocukların ana, baba, dedeleri gelince bir gece yatarlar, çocukların yemeğinden yerler, görüşür, konuşur, dertleşir, müesseseyi gezer, giderler. Tam beş yıl bu misafir evi işlemiş, çocukları, velilerini sevindirmiş, müeseseye ısındırmış, onlardaki misafirperverlik ruhunu beslemiştir" (27).

Bunu tartışmadan önce bir de Çifteler'deki "misafir evi"ne bakalım. Buradaki de Kızılçullu'da olduğu gibi her şeyden önce öğrencilerin aileleri için açılmıştır, sırf hükümet memurlarının misafir edilmesi için değil. Çifteler'de misafir evinde kalma müddeti tespit edilmiş değildi. Bir öğrencinin ana babası kaldığı müddetçe öğrenci günlük faaliyetlerden muaf sayılır ve ana babasıyla kalırdı. İşgal edilmemiş odalar çok defa seyahat eden ve konaklamaya ihtiyacı olan kimselere verilirdi.

Başlangıçta birçok köylüler, Çifteler'in misafir evini bir nevi "bedava hotel" yerine koymağa başladılar. Pazara gidip gelirken Çifteler'den geçenler enstitüde dururlar, ve misafir evinin yatağından, yiyeceğinden vesair konforundan faydalanmağa bakarlardı. Bazı ana - babaların süresiz kalmak kararıyla geldikleri de olurdu. Diğer taraftan, gelip geçen hükûmet memurları misafir evini hep meşgul bularak acı acı şikâyet ediyorlardı. Gerek bunların ve gerek Soysal'ın iddiasına göre Çifteler önüne gelen köylüyü yedirerek hükûmetin parasını kötüye kullanıyor, çamaşır ve temizleme işleriyle öğrencinin zamanını israf ediyordu. Buna rağmen, Çifteler misafirseverlik politikasına sarsılmadan devam etti.

Başlangıçta, Çifteler öğrencileri de köylülerinin fikrine uyarak misafir evini istismar etmekle hükûmete "oyun oynadıklarını" sanıyorlardı. Bunu, telefon tellerini kesip balya yapmak misalinde oldu-

(27) **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi** II. S. 231 - 232.

ğu gibi hükûmetin alıpta vermediği birşeyi ona ödetmek gibi birşey sanıyorlardı. Kendilerini idarenin tarafında görmek duygusuna henüz gelmemiş olan öğrenciler hemşerilerini ana - babaları gibi gösterirler ve hükûmetin nimetlerinden faydalanmalarını sağlarlardı.

Fakat enstitüdeki çalışmaların temposu geliştikçe (28) öğrenciler misafir odasına gitmeyi istememeye başladılar, çünkü arkadaşlarından ayrılmakla kalmıyorlar, işin içyüzünü bilenler tarafından atılan lâflara hedef oluyorlardı. Bunlar idareyi işin içine karıştırmaksızın misafir evi hakkındaki görüşlerini değiştirmeye koyuldular. Kendi gerçek ana - babalarına sadece kısa bir ziyaretin münasip olacağını söylemekle kalmadılar, fakat "daimî" misafirlere de bedavacılara hizmet etmeğe vakitleri olmadığını bildirdiler. Önce köy muaşeretinin ölçülerinin dışında sayılan ve ahlâk ölçüleriyle düşünülmeyen birşey şimdi köy tesanüdünün bir şekli olarak gösterilmeye başladı.

İdarenin köylünün makûllüğüne güvenişini köylü de teyid etmeğe başladı.Önceleri enstitüyü bir han yerine koyan köylüler eski seyahat tarzlarına dönmeğe başladılar. Enstitünün her zuhurata koşan bir yardımcı olduğunu, ilâç sağladığını görerek misafir odasına şimdi bu alışılmamış hükûmet işlerinin diğer bir çeşidi gözüyle bakmağa başladılar : misafir evi ancak köylünün başı sıkıldığı zaman başvuracağı bir sığınak sayılmağa başladı. İşte, yukarıda bahis konusu ettiğimiz köylünün enstitünün ihtiyacı olan unu verme teklifi, ödenmemiş bir borcu ödemek isteğinin ifadesi idi dediğimiz zaman kasdettiğimiz şey bu misafir evinin anlaşılış tarzındaki değişme idi.

Böylece, Çifteler'in misafir evi de Kızılçullu'nun misafir evi gibi kullanılmaya başladı. Fakat yol ve sonuçlar temelden farklı oldu. Kızılçullu mezunlarının bildirdiğine göre, Soysal'ın bütün dikkatine ve teftişlerine rağmen Kızılçullu'nun misafir evinde kalanların çoğu gerçek ana - babalar, hattâ akrabalar bile değildi. Kızılçullu öğrencileri köylü olarak kendileriyle idare olarak hükûmet arasında bir zıddiyet olduğu hissi altında yaşamışlardır. Onlarca kendilerinin ilk ödevi önce hemşerilerine misafirseverlik göstermekti. Bu ödevlerini yerine getirmek için idareye yalan söylemek zorunda kalmışlardır.

Misafir evleri tek başına müesseseler değildi. Bunlar enstitülerin köylüye karşı olan davranışlarının temeli olmuşlardır. Bu davranışlar bakımından da iki müesese arasında temelli farklar vardı.

---

(28) Bunun çok güzel bir tasviri olan anonim bir otobiyografi yazısı için bakınız : Tonguç, **Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy** (İstanbul. 1947' S. 579 - 580.

Kızılçullu'ya göre köylülerin, önceden tesbit edilmiş rolleri oynadıkları ölçüde değer ve mânaları vardı. Kendileriyle enstitü arasındaki münasebetlerin zamanını, süresini, niteliğini tayin etmekte onların hiç bir rolü yoktu. Bütün bunları tek taraflı olarak yalnız Kızılçullu'nun program icapları tayin ederdi. Köylü, Kızılçullu'nun onlara ders vermek veya ağırlamak ne zaman işine gelirse o zaman çağrılırdı. Kızılçullu öğrencileri ve öğretmenleri, Kızılçullu programı köylünün ne zaman sayılacağını veya köylüye ne zaman yardım edileceğini göstermişse o zaman köye gitmişler ve köylüye yardım etmişlerdir. Yardımın ne olacağını tayin etmekte ne öğrencilerin ne de köylülerin bir rolü vardı. Kızılçullu'nun kapısını çalma cesaretini gösteren bir köylü, neden geldiğini ispat edemeden kapıdan içeri giremezdi. Köylüye, Kızılçullu'nun kendilerinin olduğu duygusunu verecek hiçbir fırsat verilmemişti.

Kızılçullu'da öğrenciler mezun olduktan sonra dil, ülkü, bağlılık bakımlarından artık "köylü"lükten çıkmış olacakları farzederlerdi. Köylüyü sevecekler, köylünün iyiliği için çalışacaklar, fakat köylünün üstünde bir oligarşiye mensup olacaklardı.

Çifteler bunun tamamiyle zıddı olan bir fikre dayanıyordu. Yukarda verdiğimiz misaller, köylü vatandaşların tesirinin derecesini gösterir. Köylünün dili, davranışları, özleyişleri Çifteler'in içine girmiş ve Çifteler'in özellikleri haline gelmiştir. Köylü ile olan münasebetler bir taraflı değil, karşılıklıdır. Köylü, kendi hükûmetlerinin amaçlarına hizmet etmekle ödevli olduğu ölçüde, Çifteler köylünün bu amaçlara hizmet etmesinde kendisine yardımcı olmağa çalıştığı gibi köylünün doğrudan doğruya kendi ihtiyaçlarına yardımcı olmağa çalışmıştır.

3. Kızılçullu ve Çifteler Deneylerinin Sona Ermesi

17 Nisan 1940 da Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulü ile bu deney safhası şekil bakımından sona erdi. Köy enstitülerinin gelecekteki gelişmesinin modeli Çifteler oluyordu. Fakat Sosyal, şimdi artık resmen köy enstitüsü sayılan Kızılçullu'nun direktörü olarak kaldığı sürece Çifteler ve Kızılçullu, enstitülere verilecek şekle geçiş meselesinde iki farklı görüşü temsil etmeğe devam ettiler.

Soysal Köy Enstitüleri Kanunu'nun otoritesini tanımıyordu. Kızılçullu öğrencilerini protesto edici hareketlerde bulunmağa sevketti, birçoklarının müesseseden çekilmesini kolaylaştırdı ve iki enstitünün öğrencileri arasında tek taraflı rekabet kıvılcımını tutuşturdu. Bu rekabet, 1942 de Yüksek Köy Enstitüsünün kuruluşuyla iki

enstitünün öğrencileri karşılaştıkları zaman yüze çıktı. Tonguç'un herkesçe bilinen kırtasiyecilik aleyhtarlığından ve mahallî teşebbüsleri teşvik edişinden faydalanarak Soysal kendini Milli Eğitim Bakanlığı'nın müdahale selâhiyeti dışında görmeğe, kendini büyük bir eğitim sisteminin peygamberi ve kurucusu saymağa başladı. İdaresi zamanında belirttiği şahsiyetinin özellikleri köy enstitülerinin açtığı çığırın gerektirdiği özelliklere uymaktan çok uzaktı. Meselâ ferdî şahsiyete önem vermede Tonguç ile Soysal zıt görüşlere maliktiler. Soysal, öğrencilerin hürriyetinin savunucusu olduğu intibaını verdiği halde, bu hürriyetler çokluğa veya onun değişen iradesine bağlıydı. Kendi fikirlerine ve otoritesine itiraz edemiyecek durumda olanlara karşı koruyucu bir baba muamelesi gösterir, fakat bunu yapacak mevkide olanlara karşı tam tersine hareket ederdi. Eleştirme yapmada Tonguç kadar açık davranırdı; fakat Tonguç'un eleştirmeleri ne kadar şahıs dışı ve prensip işi ise onun eleştirmeleri de o kadar kişisel ve presüjeli idi. Yanında çalışanlara hiç güveni yoktu. Bilhassa kadın öğretmenlerin hususi hayatına karşı özel bir kuşku beslerdi. Hareketlerini yakından ayrıntılarıyla gözetleyemediği kimseler hakkında öğrencileri haber alma aracı olarak kullanırdı. Bu çeşit bir haber alma sisteminin ahlâk bozucu tesirlerine ilâve olarak kullandığı bir teknik bu tesirleri büsbütün fazlalaştırıyordu. Başarısızlık gösteren birini tekrar çalışır da başarı gösterir ümidiyle teşvik edeceğine, onlara küçük bir aşağılık sayılan cezalar verirdi. Çalışma arkadaşlarına kendi otoritesini daima hatırlatmak için onların çalışma zamanları dışındaki hayatlarına âni müdahaleler yapardı. Çok sert maddi çalışma şartlarından fazla Soysal'ın otokratik idaresi birçok kimselerin deneyden çekilmesine sebep oldu. Öyle bir zaman geldi ki Tonguç, prensibi olan kişisel olmama prensipinden ayrılarak, Soysal'ın yanma gönderilenlere ellerinden geldiği kadar sabırlı olmalarını tavsiye etmeğe mecbur kalıyordu. Becerikli bir direktörün hatırı için bu olmaması gereken hallere ve verilen fena misale bir son vermek kaçınılmaz birşey olacaktı.

Tonguç ve onunla çalışanların bilimsel araştırma prensiplerine uyma yolundaki başarılarının zıddına, Soysal aksi meyilleri gösteriyordu. Tonguç'un resmi raporlarında nazarî hükümler, ahlâki hükümler olaylarla yanyana gösterilirdi; Soysal'ın raporlarında ise olaylar daima seçilir ve hep kendi fikirlerini destekleyecek şekilde dizilenir ve belirtilirdi. Tonguç'un bir eserine alındığı için polemik maksadile bahsettiği (29) bir raporunun da gösterdiği gibi, realist bir tahlilci olmaktan ziyade romantik bir idealist idi. Soysal hiç bir yazısında çalışma arkadaşlarına hiç bir başarı payı vermez. Eserle-

rini okuyanlar sanır ki (Tonguç'un eserlerinde hep kollektif işbirliği ile yapılmış işler olarak nakledilen ve kendisi de dahil olmak üzere kişilere mal edilmeden) anlatılan şeylerin biricik kahramanı ve dehası yalnız kendisidir. Tonguç kişiliğini reklâm etmekten kaçındığı ve bu, bütün deneylemenin bir özelliği haline geldiği halde, Soysal kendi kişiliğinin hep ön plânda gelmesini istiyordu (30). Türk eğitiminin geleceğine ait çok önemli bilimsel bir deney işinde çalışan bir adama yakışmıyacak şekilde Soysal kendini basında popüler bir sima haline getiriyor, deneyin direktörlüğü ile Millî Eğitim Bakanlığı'na ait olan selâhiyetleri kendine mal ediyordu. Basının ve halkın putlar yaratmak eğilimini önleyecek tedbirler alması gerekirken, Soysal, deneyin kişiler dışı prensiplere dayanan ulusal bir iş olduğu kaidesini çiğnemiştir. Soysalı putlaştırmada, her yerde bir kahraman, bir "akıncı" arayan, çok defa yazılarının sorumluluklarını düşünmeden yazan başyazar Yalman'ın da büyük bir payı vardır. Soysal'ın baş reklâmcısı haline gelen bu başyazar, bir tek kişiyi kahramanlaştıran makale serisiyle, Bakan Yücel'i, bu hale bir son vermesini kendisinden istemeye mecbur etti. Soysal'dan edindiği fikirlerle, köy enstitüleri deneyinin özünü ve amacını hiç anlamamış olan Yalman, bu istek üzerine yazdığı bir notla durumu büsbütün ters göstermiştir.

Hareketleriyle kendini köy eğitimi meselelerinde en son otorite olarak gösteren Soysal köy enstitülerinin tarihi hakkında yazdığı eserde Kanat'ın bile fikri kendisinden aldığını iddia etti (31). Dediğine göre, 1928 de yayınladığı bir makale ile Kanat'ı bu konuya ilgilendiren kendisi olmuştu. "Köy Enstitüsü" adını da 1937 de kendisi bulmuştu. Büyük bir memleket ve eğitim dâvasını, kendi şahsî dâvası haline getiren Soysal muhayyilesinde kendi sisteminin Türkiye'nin köy eğitimini çözümlediğine inanıyor, kendi sistemine bütün Türk eğitiminin temeli olarak bakıyordu. 1942 de Millî

(29) Soysal, **İlk Öğretim Olayları ve Köy Enstitüleri** (Bursa. 1945) S. 100. Soysal. Tonguç'un **Canlandırılacak Köy** adlı eserine bu raporu Soysal'ın adını vermeden koymasına kızmıştır. Raporun Tonguç'un şahsına değil. Bakanlığın "mânevi şahsiyetine" verildiğini söyleyip kendi şahsı için bir iddiada bulunurken, bu raporun kendi şahsı tarafından değil, Bakanlığın bir deneye memur ettiği bir makam tarafından yazılmış olması gerektiğini unutuyor. Tonguç bu raporu verirken ad zikretmemiş, fakat tasvirî bir şekilde, yazarın hangi makam olduğunu bildirmiştir. Yapılan işlerde kişilik iddiası konusunda iki adam arasındaki farkı bu misal iyi gösterir.

(30) Ankara'da yapılan eğitmen gösterileri hakkında çıkan yazılar **Kültür Bakanlığı Dergisi** (Ocak 1937, S. 144) nde yeniden basıldığı zaman Tonguç bu yazılardan kendi adını silip çıkarmıştı. Bu, Tonguç'un, yapılan işlerden şahsını silme siyasetinin en aşırı bir örneğidir.

Eğitim Bakanlığına aldırış etmeden Kızılçullu'da bir yüksek kısım kurmaya doğru kendiliğinden tedbirler almağa başladı.

Bu hale bir son verilmesi mukadder olmakla beraber, bunun zamanını ve sebebini de Soysal'ın kendisi hazırladı. İzmir'de görevlerini yaparken Kızılçullu'da oturan Bakanlık müfettişleriyle kavga ederek, bunların enstitüyü terk etmelerini ağır bir dille ve herkesin içinde emretti. Olaya şahit olanların bildirdiğine göre, müfettişlere Kızılçullu'yu ve hesaplarını teftişe selâhiyetleri olmadığını bildirdi. Bu, şahıslara hakaretten ziyade devletin bir amme müessesesini teftiş etme hakkına karşı bir meydan okuyuştu. Soysal kendinde kabine üyelerinin bile malik olmadığı bir bağımsızlık görüyordu. Tonguç onu yerinde alıkoymak isteseydi bile artık buna imkân yoktu. 1942 Ağustosunda Soysal'ın başka bir göreve nakli ile Kızılçullu deneyi sona erdi.

Fakat bu tedbir, Soysal'ın yarattığı özüntü verici durumu kapatmaya yetmedi. Soysal bir öğretmen okulu öğretmenliği veya ilköğretim müfettişliği yapacak durumda değildi. Köy enstitülerini temsil eden adam diye tanınmış olmasmdan faydalanma yolunu seçti. Davet edilmediği İkinci Maarif Şûrasına bir dinleyici olarak geldiği halde, Kanat ile birlikte, birçok oturumlarda ve koridorlarda Köy Enstitülerinin "asıl" köy enstitüsünün yani Kızılçullu'nun bozulmuş şekli olduğunu yaymaya çalıştıktan başka, Tonguç'un şahsına da hücum etti. İddia ve ithamlarını gittikçe artan polemik yayınlarında ve hatta Bakan Yücel'e verdiği bir raporda tekrarladı.

Bu çıkışlardan sonra Soysal 1946 ya kadar az çok sahneden çekilmiş görülür. 1946 da kendi memleketinden bağımsız aday olarak seçimlere girdi; köy enstitüleri dolayısıyla kazandığı şöhretten, Halk Partisine karşı bilinen antipatisinden ötürü Demokratlar tarafından ve köy enstitüleri dâvasında hiçbir bilgisi olmadığı halde onu politika mücadelelerine bulaştırmaktan hiç çekinmeyen bir kısım basın tarafından desteklendi. Soysal, kendi şahsî dâvasını politikacılık kariyerine bir araç olarak kullanmaktan çekinmedi; yazdığı yazılar ve Mecliste söylediği sözler, Halk Partisine ve daha doğrusu Kemalizme savaş açmış olan gerici basında geniş yer buldu ve onların işine yaradı. Soysal'ın eğitim meselelerini politikaya sokmakla, köy enstitülerine ve genel olarak Türk Eğitimine ne kadar zarar verdiğini burada değil, ilerde göreceğiz. Bundan önce, 17 Nisan 1940 tarihinden sonra Köy Enstitülerinin gelişmesini inceleyeceğiz.

---

(31) **Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü** (Bursa, 1942)

KESİM

III

Kuruluş ve Hareket Olarak Enstitüler

BÖLÜM VIII

KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU

Bu bölümün amacı, Köy Enstitülerinin kurulması ile sonuçlanan çabaların içeriden görünüşünü okuyucuya tanıtmaktır. Bunun ayrıntıları o kadar çoktur ki, burada sâdece genel çizgilerle gösterebiliriz.

1. Köy Enstitülerinin Hukukî Temeli : 3803 Sayılı Kanun

Çifteler deneyinden elde edilen fikirleri müesseseleştirecek bir kanun tasarısı hazırlamak kolay bir iş değildi. Başlıca teknik engellerden biri Köy Enstitüsü mezunlarının hizmet şekli meselesi idi. Devlet tarafından okutulan ve zorunlu hizmete bağlı mezun çeşitleri arasında enstitü mezunları için düşünülen şekle benzer bir misal yoktu. Mevcut şartlara göre enstitü mezunlarının maaşlı memur sayılmaması yeni bir fikirdi ve adalete uygun gözükmüyordu.

Birçok gecikmelerden sonra 3803 sayılı kanunun tasarısı nihayet Meclise geldi ve Mart 1960 da Encümene verildi. 17 Nisan 1940 da genel oturumda tartışmaya kondu. Bu tartışmalarda üyelerin tasarının hangi tarafına dokunduklarına bakarak, Çifteler deneyinden çıkan sonuçları anlamaktan ne kadar uzak bulundukları hakkında bir fikir edinebiliriz.

Birçok daha önemli noktalara ilgi gösterilmediği halde Bütçe Alt - Komisyonunda yapılan tek değiştirme Köy Enstitülerinde istihdam edilecek kimseler üzerinde oldu. Tasarı bunları sayarken Köy Enstitüleri mezunları ile başlıyor ve genel olarak teknik derslere önem vermiş olan Enstitülerin mezunlarını ilk sıraya alıyordu. Yani mezunun şekil şartlarından ziyade bilfiil tecrübe sahibi olma vasıflarına önem veriyordu. Komisyon geleneksel hiyerarşi zihniyetine uydurmak için sırayı değiştirdi ve en başa Üniversite ve Yüksek okul mezunlarını, en sona da teknik vasıflı olanları koydu.

En hararetli tartışma "Enstitü" kelimesi etrafında döndü. Bazıları bunun yabancı bir kelime olduğunu bazıları bir "okul"a uygulanamıyacağını söyliyerek tenkit ettiler. Bir üye de "Enstitü" yerine

"Enistitü" denmesi için uzun uzadıya ısrar etti. General Kâzım Karabekir ile Doktor Osman Şevki Uludağ tasarının lehine konuşarak Enstitülerin köy gençlerini askerliğe hazırlıyacağını ve Türkiye harbe girdiği takdirde Enstitülerin memlekete yiyecek sağlıyacağını söylediler. Karabekir, Enstitülerin işsiz kalmış kimselerin barınmasına da yarayacağı fikrinde idi. Şevki Uludağ ise, kendi seçim bölgesinde bir Enstitü açılmasını istiyordu. (Onun yaptığı baskılar yüzünden İvriz Köy Enstitüsü vakitsiz olarak açılmış, bu yüzden karşılaşılan güçlükler birçok ölçüsüz tenkitlere sebep olmuştur.) Dikkate değer bir nokta, birçok Meclis üyelerinin Enstitülerin sâdece köy çocuklarına açık olmamalarını istemeleridir. Bu fikirde olan bir grubun başında Karabekir vardı. Onlara göre yalnız köy çocuklarını almakla dilce ve askerlikçe başka kafada kuşaklar yetiştirilmiş olacaktı.

Tasarıda ve esbabı mucibede öyle noktalar vardı ki bunlar hukukî bir şekil altında açıklanmış olsalardı şiddetli itirazlara uğrıyacağı muhakkaktı. Meselâ, birçok üyelerin nazarında köylere ilkokul öğretmeninden önce, okulda dönenleri vermeli idi. Tasarıda böyle bir tefrik yoktu. Kanun ve esbabı mucibe başka kimsenin "öğretmen" olamayacağını özel olarak açıklıyordu. Kanun, erkek ve kadın arasında da bir ayırma yapmıyor; esbabı mucibede karma eğitimi kabul ediyordu. Karabekir gibi birçok üyeler bunu belki kabul edemiyeceklerdi. Kanun tasarısının bir bütün olarak müzakeresinde ısrar etmekle hükümet, zaten bir uzlaşma mahsulü olan tasarının bütünlüğünü kurtarabilirdi. Kanun bir oturumda 278 oyun birliği ile kabul edildi. 148 üye yoktu veya oyları kayde geçmedi. Sonraları meydana gelen olaylar bakımından, şu noktayı kaydedelim: Celâl Bayar, Adnan Menderes ve Fuat Köprülü bu oy vermeyenler arasında idi!

Kanun, 1940 ile 1942 - 43 arasında 14 enstitü kurulmasını gerektiriyordu. Kızılçullu ve Çifteler'den başka Gölköy Enstitüsü o zaman vardı. Bir dördüncüsü Trakya'da açılmış ise de bazı toprak meseleleri ve Almanya'nın saldırması tehlikesi karşısında bir müddet yerine yerleşemedi. 1937 denberi bir Eğitmen kursu yeri olan Cılavuz, binaları bulunan bir yer olduğundan, kuzeydoğu bölgesi için Enstitü yeri olarak seçilmişti. Haruniye - Adana'da, eski bir Alman misyoner hastahanesinin binaları kullanılarak bir Enstitü kurulacaktı. Üç Enstitü de elverişli arazi bulununca Eğitmen kursu bulunan yerlerde veya yakınlarında kurulacaktı. Bunlar, Beşikdüzü, Gönen ve Akçadağ Enstitüleri oldular. Geri kalanlar tamamiyle yeniden kurulacaktı. Yerleri muvakkat olarak belirlenmişti.

2. Köy Enstitülerinin Kurulması

1940 da dünyanın büyük bir kısmı savaşa tutuşurken Türkiyede eğitim yolu ile geriliğe karşı açılacak bir savaş için "İlköğretim Seferberliği" hazırlıkları yapılıyordu. Türkiye'nin liderleri sulh yolu ile yapılacak böyle bir "otuz yıl savaşı"nın modern Türkiye'yi uygarlık ereklerine ulaştırmasını istiyorlardı. Köy Enstitüleri hareketi, işte bu sulhçü savaşın ağırlık merkezi oldu.

Bu savaşın kaleleri olan Enstitü binalarının yapılması, müessese haline gelmeleri hakkında aşağıda verilecek izahlar bütün ayrıntıları içine almaktan, kronojolik sıra ile bütün olayları kapsamaktan çok uzaktır. Burada daha ziyade ana hatları ile ve karşılaşılan güçlüklerle, bu güçlüklerin sebepleriyle, bu güçlüklerin çözümlenme araçları ilgileneceğiz. Tartışma konusu olarak aldığımız olaylar küçük başarıların bile nasıl büyük güçlüklerle, birçok insanların zahmetleriyle başarıldığını bize gösterecektir. Bu gün tarih çerçevesinden baktığımız zaman, savaş meydanından uzakta iken, kusur bulmak kolaydır. Savaş yerindeki komutanın karşısına çıkacak uzak ayrıntı meselelerini ise önceden kestirmek aynı derecede kolay olmayan bir işti. —

Aşağıda vereceğimiz skeçler Köy Enstitülerinin gelişmesinin keyfe göre, tesadüflere bağlı, tecrübesizlikler ve ehliyetsizlikler eseri olarak meydana gelmediğini gösterecektir. Açılan seferberlik, her büyük iş gibi, sayısız karar verme anları ile karşılaşacaktı; verilen şu veya bu karar tecrübelerden edinilen sonuçlara göre ve muhtemel risklerle muhtemel başka şıklar arasında yapılmış hesaplamalarla, zamanında ve yerinde, verilmiştir.

İlk Hazırlık : Daha Enstitüler kanunu geçmeden önce birçok tedbirler alınmıştı. Mart 1940 da yeni direktörlerin çoğu tayin edilmiş bulunuyordu. Bunların hemen hepsi eğitmen kurslarında veya Çiftelerde veya Kızılçullu'da tecrübe görmüş kimselerdi. Kendilerine kadrolarında çalıştıracakları kimseleri seçme salâhiyeti verilmişti. Kurulmuş Enstitülerde bulunan eğitmen namzetleri öğrenci akınına karşı hazırlıklar yapmışlardı. Gayri resmî malzeme sağlıyan firmalarla lüzumu halinde siparişler verilmek üzere temasa geçilmişti. Henüz kanun geçmeden ve tahsisat alınmadan bundan daha fazlası yapılamazdı.

Çeşitli sebeplerden ötürü işlere bir an önce ve hızla başlanmak isteniyordu. Yıllık tahsisatın malî yıl bitmeden önce kullanılması lâzımdı. Tarım yapılacak toprakların, bütün bir tarım yılının kaybedilmemesi için süratle elde edilmesi lâzımdı. Enstitü kurulacak yer-

lerin çoğunda yapı mevsimi kısa idi. Kış gelmeden, üstü örtülü binaların altına girilmediği takdirde büyük zorluklarla karşılaşılacaktı. Hükümette ve mecliste değişiklikler olabilirdi. Bilhassa meclise işe başlanmış ve ilerlenmiş olduğunu göstermek lâzımdı. Bakan Yücel'in 1940 yılında dediği gibi, köy enstitüleri işi o kadar büyük yatırımlı bir işti ki, bu süratle, ilerlediği takdirde gelecek hükümetler bunu kolay kolay bırakamazlardı. Gerçekten bunu söylememiş olsa bile bunun ileriyi gören bir fikir olduğunu olaylar göstermiştir.

Enstitü Yerlerinin ve Arazisinin Seçilmesi Meselesi : Enstitülerin nerelerde kurulacağı meselesi üzerinde uzun uzadıya düşünülmüştür. İlk kurulan enstitülerin herbiri muhtelif idarî bölgelerden öğrenciler alacaktı. Her enstitünün, aşağı yukarı aynı ziraat özellikleri olan bir bölgenin az çok merkezî bir yerinde bulunması, herbirinin bu özelliklere göre ziraat faaliyetlerini merkezleştirmesi istenecek bir şeydi. Fakat öyle basit ve tabii bir fikir bile birçok meselelerle karşılaşıyordu. Cılavuz'un bölgesinde astropikal Ilıca vardı. Beşikdüzü'nün kırk millik yarım kutru içinde balıktan mısıra, mısırdan fındığa, tütüne, ormandan kuru tarıma geçiliyordu. Seçilecek yerlerde su bulunması, işe yarayacak bina ve tarla bulunması, az çok taşıt vasıtaları bulunmas,; hastahane, pazar ve hükümet dairelerine ulaşma imkânları bulunması lâzımdı. İdeal olarak arazinin istimlâke baş vurmadan sağlanması, yerin halkı tarafından enstitü istenmesi ve yeni binalar plâna göre yapılırken kalınacak bina bulunması gerekliydi. Bu ideal şartlardan ne dereceye kadar ayrılmak zarureti olduğunu misallerle görmek mümkündür. Vereceğimiz misaller enstitülerin o kadar çok tenkitlere uğrayan "yaratıcı" olmak prensibine yani "iş yolu ile hiçten var etmek" prensibine yol açan preblemlerin ancak bazılarını bize gösterecektir.

İlk değişikliği daha kanun geçmeden önce yapmak zaruret haline geldi. Buna, o zaman ideal bir fırsat gibi gözüken bir şey sebep olmuştu. İzmir ile Çanakkale arasında demiryolu üzerinde bir köy olan Savaştepe halkı, orada bir enstitü kurulduğu takdirde arazi ve kolaylıklar sağlıyacaklarını vadetmişlerdi. Fakat direktör Sıtkı Akay işe başlamak üzere gelince beklenmedik bir tavırla karşılandı. Beraberinde getirdiği yükü indirmek ve taşımak için ücretle çalışacak biri bile çıkmadı. O zaman öğrenildi ki, teklif kendini göstermek isteyen bir valinin zoru altında yapılmıştı. Direktör, halkı sözlerinde durmaya zorlamak veya geri dönmek veya duruma aldırmadan işe zorluklar altında girişmek şıkları karşısında kaldı. Sonuncu şıkka karar verdi ve vadedilen iyi toprakların yerine köyün eteklerin-

deki sahipsiz ve bakımsız topraklara razı oldu. (1) Bu durum yüzünden bu enstitünün gelişmesi iki kat güç oldu. Başlangıçta ideal gibi gözüken bir durum, ilk köy enstitülerinin büyük baş ağrılarından biri haline geldi. Fazla olarak, ulu orta tenkit yapan birçok kimseler enstitü işlerini yürütenlerin gösteriş için kasten en kötü yerleri seçtiği yolunda tenkitler yapmasına yol açtı.

Bundan da daha karışık durum Aksu Enstitüsü direktörü Talât Ersoy'un başına gelmiştir. Enstitünün Antalya'da Akdeniz kıyısında veya onun yukarısındaki yayla bölgesine açılması için siyasî yollardan teşebbüs yapılıyordu. Enstitünün Antalya'da açılmasına karar verildi. Enstitünün grek devrinden kalma Perge harabelerine kurulması ve buranın tamiri işini de başaracağı gösterilen sebepler arasında idi. Bu bölgede malarya bulunmakla beraber gösterilen yer. zikredilen sebep dolayısiyle ve yakında bir devlet çiftliği bulunması bakımından makuldü. Fakat direktör gelir gelmez kendini karışık bir arazi ihtilâfı içinde buldu. Büyük bir toprak sahibi enstitüye bütün bir köyü içine alan büyük bir toprak parçasını satmayı teklif etmişti. Kendi tanıdıklarından mürekkep olan komisyon üyeleri araziye çok yüksek bir değer biçtiler. Yerlerinden atılacağından korkan köylüler Cumhurbaşkanına telgraf çekerek hükûmetin aldatıldığını, enstitünün başka bir yerde kurulması uygun olduğunu bildirdiler. Bunun sonucu uzun bir tahkikat süresinin başlaması ve bu yüzden enstitünün bu süre içinde topraksız kalması oldu. Nihayet arazi tahmin edilen kıymetin yarısına satın alındı. (O zaman bile gerçek fiatından çok fazla olduğu söyleniyor.)

Aksu'nun bu arazi meselesinin enteresan bir epiloğu da var. Arazinin sahibi olan zat, arazi enstitüye âdeta zorla satıldıktan sonra milletvekili olmuştu. Meclise teklif etmek üzere bir kanun tasarısı hazırladı. Buna göre istimlâk edilen arazi istenirse sahibi tarafından eski fiyatından satın alınabilecekti. Maksadı, arada geçen zaman içinde değeri artmış olan toprakları eski fiyatına geri almaktı. Satış muamelesine ait bütün kayıtlar nedense bu seçim bölgesinin tapu dairesinde yok oluvermişlerdi! Bununla beraber, plân yine de yürümedi. 1946 da yapılan ve ileride göreceğimiz sözde ıslah tedbirlerinden biri olarak görevinden alınmış olan direktör, plânı suya düşürdü: Bu arazinin istimlâk edilmeyip sahibi tarafından kendi teklifi ile satılmış olduğunu isbat edecek vesikalar gösterdi. Bu yüzden Meclisten çıkan kanun gereğince bu arazi geriye alınamazdı. Fakat

---

(1) Sıtkı Akkaş, "Savaştepe Köy Enstitüsü", **Köy Enstitüleri Dergisi**, II sahife: 207 - 8

hâlâ 1953 yılında bile "bir okulun ihtiyacından" fazla sayılan arazinin tekrar satışa çıkarılmasını sağlıyacak çâreler aranmakta idi. (2)

Aksu'nun arazi meselesi sâdece büyük toprak sahiplerini ilgilendirmiyordu. Başka taraflarda olduğu gibi burada da enstitünün çevrede yeni oluşundan kendi çıkarına faydalanmayı düşünen köylüler çıktı. Günün birinde bir köylü yanında muhtarla beraber, enstitü ile yol arasındaki metrûk bir arazi parçası için tazminat istemeye geldi. Bu köylü ile muhtar, söz konusu araziyi üç misli büyüklüğünde gösteriyorlar ve arsa fiyatından ödenmesini istiyorlardı. Bereket versin ki enstitüye etrafta olup bitenlerden bilgi veren birisi, iddia edilen arazinin gerçekte devlet çiftliğine ait olduğunu haber verdi. Bu malûmata dayanarak direktör köylü ve muhtarı çağırıp tapu dairesi vasıtasiyle meseleyi tahkik ettirmeye ve bir hal yoluna varmaya hazır olduğunu bildirince köylü ile muhtar bir daha gözükmediler. Gözükmedilerse de muhtar, enstitü aleyhine rivayetler yaymaya hiçbir fırsatı kaçırmadı. (3)

Enstitü Direktörleri Enstitü direktörlerinin yepyeni çeşitte idareciler olduğunda enstitülerin dostları da, düşmanları da birleşirler. Tonguç'un ve enstitülerin kendilerine yüklediği önemli ödevlerin zorlaştırdığı şartlar altında, onların böyle yeni tip adamlar haline geldiğini görmek mümkündür. Bu başarılı direktörleri meydana getiren birinci unsur insiyatifsizliği, hareketsizliği, hiyerarşi istibdadını yaratan ve meşrulaştıran temellerin ortadan kaldırılması olmuştur. Enstitü direktörlerine kabiliyetlerini ve takatlerini göstermek için her türlü fırsatlar sağlanmıştı. Beşikdüzü Direktörü Hürrem Arman'ın hatıraları bütün Enstitülerde görülen "kendi yolunu bulma" işinin nasıl olduğunu bize çok iyi gösterir. Direktörleri, Direktör yapan ve Enstitü idarelerine şeklini veren bu olmuştur. Kendisinin anlattığına göre Arman, Beşikdüzü'ne vardığı zaman bir binanın nasıl yapıldığına bile dikkat etmemiş bir kimse idi. Kurulmuş bir okulun usullerine göre nasıl idare edileceğini biliyordu. Fakat, bunun, meselâ, müteaddit nüsha ambar envanterlerinin nasıl yapılacağını bilmekte bir faydası yoktu. Bir kulübeyi badana ettirmeye kalkınca köylülerin alay-

(2) Yukardaki malûmat 1952 - 53 de Millî Eğitim Bakanlığından, Aksu Enstitüsünde bulunmuş altı kişi ile olan görüşmelerden ve Antalyada bilgisi olan iki vatandaştan derlenmiştir.

(3) Talât Ersoy, "Antalya - Aksu Köy Enstitüsünün Kuruluşu", **Köy Enstitüleri**, II (1944) S. 86 - 92.

larıyla karşılaşmıştı. Aydınlara mahsus bilgiçlik iddiaları ve gururu kırılmaya başlamıştı. Nerede ise yapı işlerinden anlayan bir eğitmen namzedinin yanında bir çırak olmaya hazırdı. Balıkçılık işlerinde, yapı malzemesi bulma işlerinde de aynı şeyler oldu. Kendisine kendi gerçek görünüşünü gösteren tecrübeler karşısında halka nasıl yaşanacağını öğretmeye gelmiş olmak iddiasını terketti. Halk, onsuz pekâlâ yaşayabiliyordu, fakat kendisi onlar olmaksızın yaşayabilecek hale gelebilmek için onlardan çok şey öğrenmeye mecburdu. Gerçek anlamıyla bir direktör durumuna geldiği zaman, serbest tartışma ve toplumun fikrini alma yoluna gitmeksizin hiçbir karar almamak usulüne o kadar alışmıştı ki, artık klâsik idarecilik usulleri ona câzip gözükmüyordu. (4)

Bu birinci unsur, Köy Enstitüsü Direktörlerinin ikinci bir özelliğine yol açtı: zaman ve paranın irrasyonel şekilde israf edilmemesine dikkat etmek zorunda idiler. Geleneksel idare tarzında olduğu gibi işleri oluruna bırakamazlardı; halkın parasınm ziyan edilmesini umursamazlık edemiyecek durumda idiler. Köy Enstitüleri, "bal tutan parmağını yalar" sözünün ilk defa olarak ahlâk çerçevesi içinde görülmediği devlet kurumları olmuştur. Başlangıçta bir zaruret tedbiri olarak "bahşiş" tazyiklerine yer veren Direktörler olduysa da bunu hiçbir zaman bir prensip olarak kabul eden çıkmadı. Bunun bir "rüşvet" veya "hırsızlık" olduğuna inanmaktan şaşmadılar. Hareketleri, geçmişin bu çok kötü huyundan memnun olmıyanların takdirlerini çekmekle beraber, çıkarlarına dokunulanların düşmanlıklarına sebep oldu. Enstitü direktörlerinin hepsi, onları yola getirmek için çeşitli tüzüklerin ve talimatnamelerin noktalarına, virgüllerine varıncaya kadar ne çârelere baş vurulduğunu gösteren vakalar anlatırlar. Bu gibi taktikler küçük memurlar seviyesinde kalmıyordu. Valilerin bile Enstitülere ve enstitü muamelelerine bakılmamasını veya onlardan kaçınılmasını emrettiklerini gösteren vakalar vardır. (5) —

(4) Hürrem Arman, "Beşikdüzü Köy Enstitüsünün kuruluşuna ait bazı hâtıralar", **Köy Enstitüleri** II (Ankara, 1944) S. 130 - 35.

(5) Yayınlanmamış hatıralarda ibret verici vakaların bir kısmını **Köy Enstitüleri**, II'de bulmak mümkündür. Bu derginin bu sayısı enstitüleri tanıtmak maksadıyla çıkarılmıştı, birçok şiddetli hücumlara uğradı. Meselâ Soysal, köy enstitülerinde ziraat ve teknik işlerin bilinmediğini ispat etmek için derginin bu sayısında çıkan fotoğraf ve başlıkların ayrıntılı bir tenkidini yaptı. Bak: **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri** (Bursa, 1945) S. 26 - 31.

Enstitü direktörlerinin kırtasiyecilik engellerini yenerek çalışmalarının üçüncü bir sebebi, sâdece başaramadıkları şeylerden sorumlu olacaklarını bilmeleri idi. Memuru müsbet iş başarmaktan alıkoyan bir sürü kırtasiyecilik duvarları içine kendilerini hapsetmediler. Bazıları ellerindeki tahsisatı son damlasına kadar kullanmak için tehlikeleri göze aldılar. Meselâ bir direktör, malî yılın sonuna yaklaşması üzerine elindeki tahsisatı ancak gelecek yıl yapılacak olan su yolu malzemesinin alınması için kullanmaya karar vermişti. Malzemenin alınacağı imâlathane, nizamata aykırı olduğundan, istenen malzemeyi kredi ile vermiyor ve yine nizamata uymadığından muhasebe avans vermiyordu. Direktör malzemenin vasıl olduğunu bildiren bir makbuz verdi ve diğer taraftan da enstitüden hayli uzak olan imalâthaneden malzemeyi getirmek için adamlarından birini gönderdi. Memur, harp dolayısiyle bütün sivil marşandiz vagonlarının kaldırıldığını görünce o da direktörünün zihniyetiyle hareket ederek bir taka kiraladı ve malzemeyi deniz yolu ile sevketti. Bu hem nizamlara aykırı idi, hem de denizaltı tehlikesinden dolayı sigorta imkânı yoktu. Malzeme gelmediği veya ansızın bir müfettiş geldiği takdirde, hapishaneyi boylıyacaklarını düşünen direktör ve memur uykusuz geceler geçirdiler. Malzeme geldikten sonra yaptıkları işi Tonguç'a itiraf ettiler; onu işin içine karıştırmamak için giriştikleri teşebbüsü ona duyurmamışlardı. (6) Bu gibi misaller burada sayılamıyacak kadar çoktur. Bunlar, yaptığı işin önemini kavrayan ve kendi dürüstlüğüne güveni olduğu için iyi niyetle yapılmış riskleri göze alan kimselerin yapabileceği şeylerdir. Bunda, hiç şüphe yok ki, başlarında bulunan adamın, Tonguç'un örneği büyük bir rol oynuyordu. Onun durmadan çalıştığını bilen direktörlerin, masalarının başında oturup işleri oluruna bırakmaya vicdanları razı olmuyordu.

Tahsisat Meseleleri: Her zaman, fakat daha ziyade başlangıçta, enstitülerin en güç meselelerinden biri para meseleleri idi. Bunlar üç kaynaktan ileri gelen güçlüklerdi. (a) Türkiyenin maliye usullerinden doğan güçlükler, (b) Mecliste Bütçe tahsisatının kanunlaştırılmasiyle

(6) Olayın içinde bulunanlar tarafından bildirilmiştir.

ilgili olanlar, (c) verilen tahsisatın alınması ve kullanılması ile ilgili usuller. Türk maliye sistemi, yerleşmiş ve eski bir mazisi olan ve sâdece mutat kırtasi masraflara ihtiyacı olan devlet dairelerinde oldukça iyi işleyen bir sistemdir; fakat hızla yapılacak işlerle uyuşamıyan bir sistemdir. Bu yüzden köy enstitülerinin karşılaştığı en önemli engellerden biri olmuştur. Enstitülerin para ihtiyacı, malî yıl sonuna kadar olacak bir ihtiyaç değil, bir anda olacak ihtiyaç nev'indendi. Biran önce yapı işlerine girişmek için enstitülerin kış basmadan, kar ve yağmurlarla yollar geçilmez hale gelmeden önce bir anda gereken malzemeyi almak mecburiyetleri vardı. Bu gibi ciddi zorluklar olmasaydı, enstitülerin malî durumu çok elverişli olabilecekti. Fakat gerçekte hemen hemen bütün enstitüler acele ihtiyaçlar karşısında daimî bir para sıkıntısı çekmişlerdir. Bir direktör ödünç aldığı tek elli liralık banknotu kredi karşılığı olarak kullanarak haftalarca idare etmeye mecbur kalmıştır. Başka bir direktör, haftalarca gecikmeden sonra, 30.000 lira değerindeki yapı işleri için, 2.000 lira alabilmişti. Bir müddet sonra 6.000 liralık bir havale geldi; fakat parayı alamadan havale iptal edildi; gelen telgraf "tahsisat kalmadı" diyordu. (7)

Malzeme Temininde Rastlanan Güçlükler : Köy Enstitüleri kanununun kabulünden sonra Tonguç'un karşılaştığı ilk tecrübelerden biri, Köy Enstitüsü hareketinin Türk ekonomisi için ne demek olduğunu gösterir. Meselâ, başlangıçta enstitülerin ihtiyacı olan kumaşı verebileceğini Devlet Dokuma Kombinası vadettiği halde, enstitülerin ihtiyacı olan yünlü kumaş miktarı bildirilince, fabrikanın istenen renkteki kumaşı tedarik etmesi şöyle dursun, verilen miktarın tamamını bile toptan karşılıyamayacağı meydana çıktı. Yani devletin yünlü kumaş endüstrisi bu çeşit bir istihlâk hacmi ile yapılacak bir siparişi istenen zamanda karşılayacak şekilde ayarlanmış değildi. Şimdi istenen malzemeyi istihlâk edecek olan nüfus köylü nüfusu olduğundan ya bu dokuma endüstrisinin bağlı bulunduğu pi

(7) Arman, "Beşikdüzü Köy Enstitüsünün kuruluşuna ait hatıralar", Köy Enstitüleri II, S. 136.

yasa ekonomisinin dışında bulunuyor veya ancak arasıra daha ucuz ve düşük kaliteli mensucat alabiliyordu. Kumaş ihtiyacından başka, ayakkabı, yatak takımları, sabun, mutfak malzemesi, kalem, kırtasiye, âlet vesair binbir maddeye ihtiyaç vardı ki bunlar şimdiye kadar istihlâk edilmediğinden piyasada arza hazır bir halde değildiler. Bunların birçoğu, hatta çivi gibi maddeler, hariçten idhal ediliyordu. Harbin başlaması ve Türkiye'nin iki taraftan abluka edilmiş hale gelmesi yüzünden bu maddelerin fiyatları alabildiğine yükselmişti. Bulunabilenler karaborsaya ve enstitülerin erişemiyeceği yerlere çekilmişti. Birçok şeylerin yerine başka birşey koymak ve bunları aramak, bulmak lâzımdı. Enstitüler kendi ihtiyaçlarını kendi kaynaklariyle temin etmek zorunda kalıyorlardı. Meselâ bazı enstitüler tuğla ve alçı ihtiyaçlarını kendileri sağlar hale geldiler. Bununla beraber, Beşikdüzü Enstitüsü direktörünün Trabzonda malzeme temini işindeki tecrübeleri gösteriyor ki, memleket dışında fevkalade bir hal olmamış olsaydı bile enstitüler yine gerekli ihtiyaçlarını, meselâ Trabzon gibi bir şehirde bile, sağlamakta sıkıntı çekeceklerdi. Enstitü direktörleri tasarrufa riayet ettikleri, birçok maddelerin yerine ucuz veya kolayca elde edilir veya enstitüde yapılır maddeler koyarak malzeme satıcılarının ihtikârlarına karşı gelecek tedbirleri aldıkları zaman bu kimselerin şikâyetlerine, dedikodularına, hatta iftiralarına uğramışlardır.

Öğretim Personelinin Devşirilmesi Yeni müesseselerin ihtiyacı olan personeli bulmak meselesi arazi ve malzeme bulmak meselesinden daha güç bir mesele idi. Köy Enstitülerinin ihtiyacı olan sayıda öğrenci elde edebilmek için, eğitmen teşkilâtının bilhassa şimdiye kadar ilkokulu olmıyan yerlere kadar genişletilmesi lâzımdı. Orta öğretim seviyesine göre ayarlanan enstitülerin daha yüksek meslekî hazırlığı bulunan personele ihtiyacı vardı. Eğitmen teşkilâtı zaten dar bulunan kalifiye ilköğretmen, ilköğretim müfettişi ve enstitü hareketine katılmaya istekli muallim mektebi mezunları gibi unsurlar rezervini tükenmiş bir hale getirmek üzere idi. Ortaokul seviyesinde öğretmenlik etme vasıfları olan birçok "yüksek kaliteli" öğretmenler şehirlerdeki rahat yerlerini bırakıp kırda bayırda kurulmuş Köy Enstitülerinde çalışmayı göze alacak kafada değildiler.

Enstitü direktörlerinin en büyük derdi istenilen sayıda ve kalitede adam bulamamak idi. Aksu Enstitüsünün direktörü, Tonguç'un bu işi başarmayı kendisine bıraktığını anlatır. Bütün tanıdıklarına yazdığı mektuplar, teminatlar para etmemişti. Bütün yıl, elinde sadece iki erkek öğretmen (bunların biri bir arkadaş, diğeri de Bakanlık tarafından bulunmuştu; her ikisi de gece gündüz çalışıyordu) ve iki kadın öğretmen vardı. Bunların birisi yapılmamış işleri yapılmış gösterirdi. Diğeri ise daha gelir gelmez dört saatlik öğretimi çok ağır bulmuştu. Her ikisi de öğrencileri enstitüdeki hayat şartlarından şikâyete tahrik etmiş, öğretmenlerin öğrencilere uşak muamelesi yapmaya başlamalarına sebep olmuşlardı (8).

Bu zaruretlerin tesiri ile, Enstitüler tahsil görme vasıflarına bakmaksızın asıl önemi pratik öğretmenlere ve zanaatkârlara verdiler. Bunlara gösterdikleri kabiliyetlere ve yararlıklara göre değer verildi. Bu zümreden olan öğretmenler Enstitülerde öyle iyi bir mevki kazandılar ki sonraları Üniversite ve yüksek okullardan tek tük gelmeye başlayan yüksek tahsilli öğretmenler Enstitülerde daha üstün bir nazariyeciler hâkimiyeti kuramadılar. Bunlar ancak başarıları ile kendilerine mevki ve takdir kazanmaya mecbur kaldılar; bunu yapınca da sun'î destekler kullanmaya ihtiyaçları kalmadı.

Teknik İstişare ve Hizmet Meseleleri : Köy Enstitüleri baştan sona kadar daima teknik desteklenmeden mahrum kaldılar. Bunda karşılaşılan güçlükler üç kaynaktan geliyordu: (a) politik ideolojik, (b) kültürel ve idarî, (c) eğitimsel, Bunlardan doğan güçlüklerin yarattığı meseleler o kadar çoktur ki, bunları ayrı ayrı meselelerle ilgili olarak zaten göreceğiz. Burada sadece bilhassa son iki kaynaktan doğan tipik bir iki vak'ayı ve bunların doğuş halinde bulunan Enstitülere şekil vermedeki tesirlerini gözden geçireceğiz.

Enstitülerin direktörleri, çeşitli tipte mahallî memurların Enstitülerin yardımına koşacaklarını zaten beklemiyorlardı. Bununla beraber, hiç olmazsa bazılarının kendi teknik alanlarında Enstitülere yardım etmek zahmetine katlanacaklarını umuyorlardı; gerek kendi mesleklerindeki ve gerek diğer alanlardaki hükümet memurlarından gördükleri muameleleri hiç beklemiyorlardı.

Güçlükler, Enstitülerin arazi meseleleri dolayısiyle kadastro ve tapu işlerinde başladı. Akçadağ'ın direktörü, Malatya Nafıa Dai-

(8) Talât Ersoy, "Antalya - Aksu Köy Enstitsünün Kuruluşu". adı geçen dergi, S. 93

resine arazinin mesahası için müracaat ettiği zaman bunun birbuçuk aydan önce yapılamıyacağı cevabını aldı. İş için de hayli yüklü bir fiyat istendi. (Bu, devlet parasını devletin bir kesesinden öteki kesesine aktarmaktan ibaret basit bir işti). Fakat ne zaman ve ne de takdir edilen bedel makuldü. Ne rica, ne de baskı fayda verdi, çünki gerçek sebep rutin olarak yapılması gereken işlerin vaktinde yapılmaması yüzünden birikmiş olmasından başka birşey değildi. Bu durum karşısında direktör ve asistanı kolları sıvıyarak 750 dönümlük araziyi ölçmeye koyuldular. Bu işi üç günde bitirdiler. Arazinin neden ölçüldüğünü haber alan çapulcular bir gece içinde ağaç namına ne varsa yere serdiler. (9)

Enstitülere teknik yardım sağlanamamasının sebebi sadece alâkasızlık veya yeni bir müesseseye karşı düşmanlık değildi. Belki daha önemli olan sebep, Enstitülere teknik fikir ve yardım sağlıyacak bu makamların kendi eğitimleri bakımından böyle bir yardımı sağlıyacak kafada olmamaları idi. Aşağıdaki üç vak'a Enstitülerin karşılaştığı teknik yardım meselesinin diğer yanları, "yaratıcılık" tezinin önemi ve yardımsızlık karşısında Enstitülerin aldığı istikamet hakkında bize bir fikir verebilir.

Enstitülerde hem içme hem sulama suyu olacağı tezini kabul eden İlköğretim Genel Müdürlüğü teknisyen olmayan kimselerin tesbit ettiği yerleri ölçmek üzere mühendisler hazırlamıştı. Akçadağ Köy Enstitüsünde araziyi inceleyen mühendisler buraya su sağlanamayacağı hakkında kesin rapor verdiler. Arazi meselesinin az çok hal yolunda olduğu ve öğrencilerin gelmek üzere oldukları düşünülerek direktöre su meselesinin halli için emir verildi. Enstitünün başka tarafa taşınmasına imkân yoktu. Mühendislerden müsbet bir sonuç alamıyan direktör, ampirik halk bilgisine başvurmaya mecbur oldu. Ta eski zamanlardanberi bilinen bir usule göre su bulunan yerleri tesbit ettiği söylenen iki köylü bulundu. Bunlar, kısa zamanda çok iyi bildikleri dağları dolaştıktan sonra suyu buldular. Çok eski zamanlardanberi İran'da kullanılan bir usulle suyu, açık kanallarla Enstitüye akıtacak seviyeye yükselttiler. Vadettikleri günde Enstitüye içmeye, sulamaya, Enstitünün değirmenine ve hattâ civardaki hükümet çiftliği ile köye yetecek kadar su gelmişti. (10)

(9) Şerif Tekben, **Canlandırılacak Köy Yolunda** (Akçadağ, 1947 S. 37 - 8) Daha tafsilâtlı bir vak'a için bak: Ahmet Korkut, "Pülür Köy Enstitüsünün Kuruluşu", **Adı geçen dergi**, S. 233 - 5.

(10) Şerif Tekben, **adı geçen eser**, S. 43. Vak'a burada pek kısa anlatılmıştır; daha ayrıntılı bilgi o zaman enstitüde çalışan kimselerle yapılan görüşmelerden edinilmiştir.

Bu iş için çok yüksek bir ücret isteyen köylülere ödenen para asıl projede sadece malzeme parası olarak ödenecek miktara müsavi idi. İşin yalnız bir kusuru vardı. Su yolları açıkta olduğu için kış gelince Enstitü personelinin seferber olup buzları kırması gerekiyordu. Bu tesisat hemen hemen on üç yıl Enstitüye mükemmelen hizmet ettikten sonradır ki toprak altı borular döşenmesi için gereken tahsisat ve malzeme geldi!

Bu olaya benzer birçok tecrübelerden çıkan sonuçlar Tonguç'un yıllarca önce müphem bir şekilde ortaya koyduğu toplumsal ve eğitimsel ipotezlerin doğruluğunu gösteriyordu. Sonuçlar şunlardı: (1) Maddî şartlar (meselâ taşıt meseleleri), modern meslekî bilgisi olanların bu bilgileri bunların doğduğu yerlerde (yani Batı'da) hâkim olan maddî şartlar altında uygulandığı şekilde uygulamasına mâni oluyor; (2) kültürel âmiller, özellikle meslekî bilgileri uygulayacak kimselerin yapısı, bu bilgilerin gerçek hayattaki şartlara ve uygulanmış hale gelmesine mâni oluyor; bu bilgiler kitap bilgisi olarak kalıyor ve sözde teknik uzmanlar eski usul bir idare sistemine kendilerini bağlayarak birer kâtip veya memur durumuna girerek mevkilerini muhafaza ediyorlar; bilgilerini yaratma ve keşif amaciyle kullanmıyorlar; (3) Türk teknik meslek adamlarının iş haline çevirecekleri bilgiler telefon telini balya yapmada kullanma devrini geçmiş olan toplumların ihtiyaçlarına dayanılarak doğmuştur; bilimsel bakımdan doğru ve uygun olanın ne olduğunu bilenler, Batı toplumlarının şartları olmayınca seviyelerini bilimsel sayılmayan yollara baş vurarak düşürmeye yanaşmıyorlar; bundan dolayı bunlar Köy Enstitülerini "iptidaî" ve "bilimsel olmayan metodlarla çalışan" müesseseler sayıyorlar. Bütün derdin kaynağı realite idi. Türkiye, modern endüstrileşmiş toplumların kullandığı teknikleri aynen kullanmak için gereken ön şartlardan mahrumdur. Bu şartların yokluğu karşısında telefon teli ile balya yapma tekniğine baş vurmak zaruri oluyor.

Modern bilim prensiplerine dayanan bir buluculuk, yaratıcılık olmayınca, Köy Enstitüleri ampirik olarak meydana gelmiş pratik çözümleme usullerine baş vurmaya mecburdu. Bundan ötürüdür ki Köy Enstitülerinin, özellikle Yüksek Köy Enstitüsünün başlıca prensiplerinden biri halk ampirizmi ve modern bilimsel metodları sağduyu ile kaynaştırmak olmuştur.

Öğrencilerin Gelişi: Köy Enstitüleri Kanununun kabulünden iki ay sonra ve enstitü direktörlerinin ödevlerine başlamasından hemen hemen üç ay sonra öğrencilerin seçilmesi işi başladı. Yayınlanmış materyelin gösterdiği gibi, sonuç üzerinde durulmaya değer.

Soysal ve onun gibi bu işten müteessir olanların iddiasına göre öğrenci devşirilmesinde baskı kullanılmıştır. Sorumlu Enstitü direktörleri ve öğretmenleri bazı yerlerde bunun böyle olduğunu kabul ediyorlar ve bunun bazı yerlerde bir zaruret olduğunu söylüyorlar. Bu zaruret için gösterilen sebeplerin yerinde olduğunu daha sonraki öğrenciler hakkında edinilen malûmat gösteriyor. Bunu ileride göreceğiz. Fakat devşirilen çocuklardan gelen malûmat baskı kullanıldığına dair belge vermiyor; hattâ Köy Enstitülerini kötülemenin moda haline geldiği zamanda bile hiçbiri böyle bir iddiada bulunmamıştır. Tersine, üstün olan eğilim, Enstitülere gelenlerin kendi istekleriyle ve toplumsal baskıya rağmen geldiklerini söylemek yönündedir.

Öğrencilerin seçilmeye başlaması emri verildikten bir hafta geçer geçmez ilk kafileler gelmeye başladı. İlk gelenler arasında bir zanaata girmek veya bir iş bulmak maksadiyle kasabalara gelmiş çocuklar vardı. İleride göreceğimiz gibi, Enstitüleri bırakanların veya oradan kaçanların çoğu bu zümredendir. Doğrudan doğruya köyden gelenlerin çoğu askere gider gibi en eski urbalarını giyerek gelmişlerdi. Gelenlerin çoğu enstitüleri, şimdiye kadar köy çocuklarının gidemediği şehir ortaokulları gibi bir okul sanıyorlardı. İlk gelenlerin pek azı beraberinde belgeleriyle gelmişti. Direktörler, bunları oldukları gibi kabul etmek veya geri çevirip kilometrelerce uzak köylere belgelerini alıp getirmeye zorlamak şıkları karşısında kaldılar. Direktörlerden biri şöyle diyor: "Bunları geri göndermeye cesaret edemiyordum, tekrar gelmezler korkusuyla... Gelenlerin ve dönenlerin nisbetine bakarak böyle düşünüyordum. Zaten bunlar neyi isbat edecekti? Ama mesele şu idi ki öğrencilerin senetlerinin tamamlanması işi birkaç yıl uzadı. Bunun dışında bizi ilgilendiren şey evraktan ziyade enstitüye uyup uymayacakları meselesi idi."

İlk gelen öğrenciler dolayısiyle (ve Enstitülere bol sayıda öğrenci gelinceye kadarki zamanlarda) iki problem ortaya çıktı. Bu problemlerin biri sonraları tamamiyle haksız tenkidlere yol açtı, diğeri ise Enstitüler bakımından önemli bir nokta üzerine tesir etti. İlk yazılarında Soysal'ın gösterdiği gibi, Türkiye'nin en iyi bölgesinde bile endemik hastalıkları olmayan elli öğrenci bulmak bile bir mesele idi. İkinci cihan savaşından sonra DDT'in memleketin birçok bölgelerinde kökünden değişiklikler yaptığı zamandan önce Enstitüler, adi haşerelere karşı durmadan savaşmak zorunda idiler. Yeni sirayet sık sık görülüyor veya tatil zamanlarından sonra ve dışarı ile temastan sonra tekrar beliriyordu. Buna karşı Enstitü-

ler orduda olduğu gibi çocukların saçlarını kestirmek, her gün sıkı bir muayene yapmak usulünü uygulamışlardı. Yabancılara ve bilhassa İkinci Cihan Savaşından sonraki Batı'lı gözlemcilere bu, öğrencilerin kişiliğini ve şahsiyetini kasten yok etmek gibi gözüktü. Bunların gözünde böyle şeyler, 1950 öncesi "diktatörlüğü"nün devamı olan "antidemokratik" şeylerdi. (11). Enstitülerin bu tarafının sözde "demokratlaştırılması"nın gerçek yüzünü, Enstitülere hâkim olan "demokrasi"yi tarihsel çerçevesi içinde gördüğümüz zaman kavramış olacağız.

Haşere derdinden daha önemli olan bir mesele endemik ve bulaşıcı hastalıklar; özellikle malarya ve veremdi. Savaş devri şartları altında röntgen malzemesi sağlama zorlukları yüzünden ilk yıllarda veremli veya verem taşıyıcı çocuklar alınmıştı. Gerçekte malaryalı çocukları geri çevirmek demek birçok Enstitülerin kapanması demek olacaktı.

İşte bu gibi güçlükler karşısında Enstitülerin doktor bulması veya bulduğu doktorları tutabilmesi ciddi bir mesele oldu. 1946 dan önce kurulmuş olan Enstitüler için koca memlekette on dokuz doktor bile bulunamadı; 1946 dan sonra da durum temelli olarak değişmiş değildir. Enstitülere yapılan haksız hücumlar münasebetiyle ve karaborsa faaliyetlerini kasdederek bir Enstitü direktörünün dediği gibi "Öyle zamanlar oldu ki bin öğrencinin sağlığı için elimde yalnız bir şişe aspirinden başka birşey yoktu. Bu kimin kabahatidir?"

Enstitülerde ölüm vakaları olmuştur. Bunların bazıları yapı işlerinde kazalardan, bazıları tıbbî yardım yokluğundan, köy bölgelerini zaman zaman saran epidemik hastalıklardan olmuştur. Enstitülerin düşmanları bunu hemen fırsat bildiler ve Enstitüleri sorumlulukla ve ilgisizlikle suçlandırmaya kalktılar. Elde, bu tenkidlerin değerlendirilmesine yarayacak istatistikler yoktur. Ancak 1946 dan sonra ölüm nisbeti düşmüştür. İkinci Cihan Savaşı ve sonrası yıllarında önleyici ve tedavi edici ilâçların tedarik edilme derecesi, 1950 yıllarında müracaat eden öğrencilerin aile tarihleri, Enstitülerden çok daha az nüfus sıkışıklığı olan köylerde görülen ölüm nisbetleri göz önünde tutulacak olursa öğrencinin bir Enstitüye girmesinin âdeta en sağlam hayat sigortası poliçesi alması demek olduğuna hükmetmemek mümkün değildir. (1952 de Enstitüye giren 500 öğrencinin kayıtları göstermiştir ki sadece bu öğrencilerin akrabaları arasındaki ölüm nisbeti, Enstitülerin bütün tarihi boyun-

(11) Dr. Kate Wofford 1952 de sunduğu raporda bu fikirde idi. Aşağıda XIII üncü Bölüme bakınız.

ca öğrenciler arasında görülen nisbetten çok daha yüksekti. Köylerde çocuk ve lohusa ölümü nisbeti çok yüksek olduktan başka, bu Enstitü öğrencilerinin akrabaları içinde kendi yaşlarında olanlar arasında kaza veya hastalık yüzünden ölüm vakası kaydedilmeyen pekaz öğrenci vardı.) Bilhassa ilk Enstitülerin büyük bir öğrenci kitlesi karşısında ancak birkaç zayiat vermesi, bakımsızlığa delâlet etmek şöyle dursun, kahramanca bir başarı gösterildiğine delâlet eder.

Söz konusu etmek istediğimiz personel ile ilgili ikinci mesele yani evlenme meselesi, Türkiyede şehir ve köy toplumları arasındaki farktan ileri gelen bir meseledir. Evli veya nişanlı olan öğrencilerin, yüksek okul aşağısı okula alınması resmen caiz değildir. Şehir okullarında bu kaide büyük bir mesele yaratmaz. Fakat Enstitülere gelen öğrencilerde durum başka idi. Köy âdetlerine göre bunların bazıları evlendirilmiş bulunuyor, bazıları da Enstitüye gelirken ismen evlendirilmiş bulunuyordu. Bazıları evlenme çağı sayılan çağda bulunuyor ve evlendirilmesi bekleniyordu. Enstitüler çok defa öğrenciler arasında evli olanları veya evlendirilmek üzere olanları ne yapacakları meselesi ile karşılaştılar. Bunları bir okul talimatname maddesi yüzünden okuldan çıkarmak gerek fert ve gerek ulus için eğitim, meslek ve ekonomi bakımından kayıp vermek demekti. Diğer taraftan evlenme olaylarına göz yummak kanuna aykırı bir hareket olmakla kalmıyor, Enstitülerin de bir çok menfaatlarına aykırı oluyordu. Ancak öğrencilerin evlenme kararını tehir ettirme yönünde eğitim yolu ile tesir etmek, ciddiye alınabilecek bir tedbirdi. Enstitüler erkek ve kız öğrencileri beraber bulundurmak prensibini kabul etmemiş olsalardı, bu önemli amelî meseleye ister istemez bir cevap bulmak zorunda kalacaklardı. Bu meselede görüldüğü gibi, Enstitüler çok defa geleceğe ait meselelerden ziyade, geçmiş ve olmakta olan meselelerle karşılaşmışlardır.

Harp Şartlarının ve Zaruretlerinin Yarattığı Meseleler: Türkiye savaş dışında kalmış olmakla beraber, bu savaş Enstitülerin tarihi üzerinde önemli bir rol oynadı. Enstitülerin gelişmesini hızlandırdı. Başka şartlar altında gecikmesi muhtemel olan deneylere hemen girişilmesine sebep oldu. Diğer taraftan, dış görünüşlerin ötesine bakmak zahmetine girişmeyenlerin eline uluorta tenkidler yapma fırsatları verdi. Savaşın dolayısız tesirleri Enstitü aleyhtarlarının işine yaradığı gibi, dolaylı tesirleri daha sonraları Enstitülerin hayatını tehlikeye sokan vesileler hazırladı. Bunları ileride göreceğiz.

Burada savaşın tesirleri hakkında sadece birkaç misal vermekle yetineceğiz. 1940 da yapılan kısmî bir seferberlik birçok eğitmenlerin, eğitmen namzetlerinin ve bir Köy Enstitüsü direktörünün askere alınmasına sebep oldu. Enstitülerin kuruluşundan iki ay sonra ve eğitmenlerin Enstitülerde önemli ödevler almasının beklendiği bir zamanda bu olay, büyük bir darbe oldu. Millî Savunma Bakanlığı ile yapılan anlaşma üzerine Enstitülerde çalışanların, gerçek zaruret hali müstesna, otomatik olarak çağırılmamasına karar verildi. Bu makul kararı, sonraları Köy Enstitülerine karşı uluorta lâkırdı edildiği devirde, bazı kimseler Millî Savunma Bakanlığının zararlı fikirlerinden dolayı Köy Enstitülerine güvenmemekte oluşuna bir delil olarak göstermişlerdir!

1940 sonbaharındaki bazı olaylar hakkında eldeki kaynakların bildirdikleri birbirini tutmuyor. Soysal temmuz ve ağustos aylarında ilk Enstitü sınıflarına 150 - 300 öğrenci birden alındığını, bunların ikibuçuk ay sonra ikinci sınıfa geçirilmesi için emir verildiğini söylüyor, (12). Savaştepe direktörü, daha birinci grup iyice yerleşmeden yeni öğrenciler alınmasında bir hızlandırma olduğunu göstermekle beraber, bunun Soysal'ın iddia ettiği nisbette olmadığını bildiriyor. Böyle beklenmeyen bir karar alınması hakkında tenkid yolunda iddialar yapıldığı halde gerçek sebep şimdiye kadar aydınlanmamıştır. İzah ve bilgi noksanlığı karşısında biz bunu o sırada Türkiye'nin sınırlarına dayanmış olan Alman ordularının yarattığı harp tehdidi yüzünden her ihtimale karşı alınmış bir tedbir olarak izah etmeye mütemayiliz. Ancak bu sadece bir tahmindir; ileride Enstitülerin tarihini bütün ayırtları ile yazacak olan kimseler bu faraziyeyi doğrulayabilirler. Eğer faraziyemiz doğru ise, olay ileri geri tenkid yapanlarla açıkça tartışılacak bir olay değildi. Bu çeşit tahrik edici tenkidler ancak memleket savunmasına, Türkiye'nin savaş dışı kalmak azmine zarar verebilirdi. Diğer birçok başka hallerde olduğu gibi, Enstitü direktörleri bu çeşit olay ve kararlar üzerine kendilerini savunma yoluna gidemezlerdi. Böyle bir imkân olan zaman geldiğinde ise sorumsuzca yapılan tenkidler yayılmış ve tesirlerini yapmış bulunuyorlardı.

Enstitülerin gittikçe artan idarî güçlükler karşısında savaş süresinin en kritik yıllarını sağ salim atlatmış olmaları âdeta bir mucizedir. Soysal'ın polemiklerinde bulunan diğer bir tenkid noktası Enstitülerin bu yıllar içinde karşılaştığı diğer bir problemi göstermeye yarar. Onun iddiasına göre 1940 yılında direktörlere gönde-

(12) **İlköğretim Olayları**, S. 12

(13) Sıtkı Akkay, "**Savaştepe Köy Enstitüsü**", **Köy Enstitüleri II**, S. 209

rilen bir emirle ertesi yıl yiyecek tahsisatının kesileceği ve ona göre tedbirler alınması bildirilmişti. Soysal bunu, Enstitülerin ekonomik amaçlarının saçmalığına delil olarak yorumlar; çünkü bu, Enstitülerin kendilerine yeter hale gelmediklerini ve gelemiyeceklerini gösterir. (14) Enstitülerin yiyecek maddelerinde, hiç değilse Enstitüler arasında mal mübadelesi yolu ile, kendilerine yeter hale gelmeleri şüphesiz ki bunların amacı idi. Fakat Tonguç bunun bir gece içinde gerçekleşecek bir şey olduğunu sanacak kadar mevcut şartlardan habersiz bir adam değildi. Verilen emir, bir nikbinlik ifadesi değil, ihtiyatlılık ve öngörürlük alâmetidir. Daha o zamandan dar bütçelerle idare eden Enstitüler daha da kötü şartlara hazırlanmalı idiler. Türkiye'nin bütün dünyayı tutuşturan bir savaş denizi ortasında kaldığını hatırlamak lâzımdır. Normal yiyecek ithalâtı artık yapılamıyordu. Yarım milyon çiftçi savunma ödevi başında idi. Millî Savunma Bakanlığı yiyecek maddeleri stok ediyordu. Karaborsa doğmuş, her tarafta fiyatlar yükselmişti. Enflâsyon tesirleri ile vergi gelirleri düşerken Millî Savunma'ya daha büyük tahsisat verilmesi gerekiyordu. Bu durum karşısında Enstitülere verilecek tahsisatın düşmesi mukadderdi. Enstitüler kendi ihtiyaçlarının bir kısmının halline bakmak zorunda idiler. Ne kadar istihsal edebilirlerse ulus çabasına o kadar hizmet etmiş olacaklardı. 1940 yılında kestirilemeyecek olan şey, 1942, 1943 yıllarının Türk tarihinin en kötü ziraat yılları olacağı idi. Tenkidçiler ancak vaadler, başarısızlıklar ve hatalarla ilgilenirler. Gerçekte ise, bu yıllar içinde birçok köylü açtı ve birçok öğrenciler onların yüklerini hafifletmek ve kendilerini doyurmak için enstitülere koşmuşlardı. (Çifteler'in, geçen bölümde söz konusu ettiğimiz, borç un alışı olayı işte bu zamanda olmuştu.)

Uluslararası durum 1941 de başka bir güçlük daha doğurdu. Trakya'da durum gittikçe gerginleşiyordu. Zarurî olmayan kimselerin boşaltılması programının bir parçası olarak Kepirtepe Enstitüsünün Anadolu'ya taşınması emri çıktı. Bu Enstitünün iki yıl içinde bu dördüncü taşınması oluyordu, gerek maddî, gerek psikolojik bakımdan ziyanlı bir işti. Bununla beraber, bu taşınma Enstitüler arasında ulusal ruhun kuvvetlenmesine yaradı. Kepirtepe öğrencileri, muvakkat hükümet merkezi olması ihtimali göz önünde tutularak yapılmış olan Hasanoğlan Enstitüsüne (15) ilk yerleşen grup olmuştur.

(14) Adı geçen eser, S. 13

(15) Bu, ancak harpten sonra ve Hasanoğlan'ın acele yapıldığı yolunraki iddialar dolayısiyle yapılan tahkikat esnasında ifşa edilmiştir.

Enstitüler Arası İşbirliği: Orijinal plânlarda Ankara yakınlarında bir Enstitü kurulması fikri yoktu. Devlet merkezine çok yakın bir Enstitü bulunmaması isteğinin birçok sebebi vardı. Bir defa Enstitünün, devlet hesabına gezmeye çıkan yerli ve yabancı büyük zatların bir gezinti yeri haline getirilmemesi düşüncesi vardı. Bunun çok yerinde bir düşünce olduğunu sonraki yıllar gösterdi. Bu zatlar ilk intibalarını ciddi gözlemlerle düzeltecek durumda olan kimseler olmadıklarından ziyaretleri Enstitü için daima bir dert olacaktı. Diğer bir sebep -ki bunun da yerinde olduğu sonra görüldü- Enstitüye politikayı bulaştırma tehlikesi idi. Fakat zaruretler bu riskleri göze almaya zorladı.

Hasanoğlan'ın inşasının gelişme şekli Enstitüler hareketinin ilerlemesinde önemli bir rol oynamıştır. Burada bunların bazılarının kaydedilmesi faydalı olacaktır. Bunların daha geniş anlamdaki sonuçlarını ileride tartışacağız. Hasanoğlan Köy Enstitüsü diğer on dört Köy Enstitüsünün mahsulüdür. (Bunların herbirinin kendi yapı işleri de vardı) Önce Hasanoğlan bir çadır şehri haline geldi. Temmuz 1941 de Enstitüye dışarıdan ilk öğrenci grubu gelmeye başladığı zaman Kepirtepe'nin 226 öğrencisi, Hasanoğlan köyünden gelen köylülerin de yardımı ile, bir hamam, bir çamaşırhane, iki genel helâ ve 500 kişilik muvakkat bir yemekhanenin inşasını bitirmiş bulunuyorlardı. Keza iki kilometre uzakta bulunan bir noktadan borular döşeyerek Enstitüye su getirmişler ve köy çeşmesinin üstünü örtmüşlerdi. Temmuzda bir öğretmen, 20 öğrenci ve 10 eğitmen namzedinden mürekkep takımlar Pazarören, Akpınar ve Cılâvuz'dan geldi. Yirmi gün içinde bunların herbiri bir atölye yaparak döndüler. Bunların yerine Gölköy, Akçadağ ve Düziçi takımları geldi. Bunları Beşikdüzü, Aksu ve Çifteler'den gelen takımlar takviye etti. Enstitü öğrencilerinin sayısı 500 ü buldu. Ne yatak takımları, ne de uyuyacak yer vardı. Yiyecek temini çok zordu. (16) Bu takımlardan sonra Savaştepe, Kızılçullu ve Arifiye grupları geldi. Kepirtepe öğrencileri Trakya'ya döndükleri ve Enstitülerini yapmaya başladıkları zaman Hasanoğlan'da yirmiden fazla bina yapılmış, bunların herbiri işbirliği yapmış olan Enstitülerin sembolü olmuştu.

Enstitüler arası bu ilk işbirliği konusunda şimdilik sadece güçlükler ve noksanlara işaret etmekle yetineceğiz. Sonuçları ve güçlüklerin yenilişini hayranlıkla görmelerine rağmen, birçok öğret-

(16) Rıza Dönmez, "Hasanoğlan Köy Enstitüsünün Kısa Tarihçesi", **Köy Enstitüleri Dergisi, I** (Ocak 1945) S. 25

menlerin ve politikacıların üzerinde ençok iz bırakan daha ziyade bu güçlükler ve noksanlar olmuştur.

İnşaat takımlarının başında bulunanların en can sıkıcı derdi sık sık malzemesiz kalmaları, görevli mimarların ve teknik personelin birbirlerini nakzetmeleri, bazı takımların küçük yaştaki öğrencilerden mürekkep olması idi. Bir yanlışlık yüzünden bir parti malzeme Enstitü yakınındaki küçük istasyon yerine uzak bulunan marşandiz istasyonuna bırakılmıştı. Bu yüzden öğrenci grubu bu kereste vesaireyi elleriyle Enstitüye taşımak zorunda kaldılar. (Hasanoğlan'ın resim galerisinde bulunan bir tablo, el arabaları kervanının başında sırtında bir kiriş taşıyan Enstitü Direktörünü gösterir.) Başka bir hata yüzünden, beton demirleri düğümlenmiş halde gelmişti. Bunların elde bulunan kaba âletlerle düzeltilmesi gerekti. Vakitsiz gelen yağmurlar yüzünden çadır sahası bir bataklık halinde idi. Öğrencilerin bazıları hastalandı, bazıları bitkin hale geldi. Fakat belki en büyük hata, bir öğretmenin münasip âletleri kilitlemesi yüzünden öğrencilerin ayaklarıyla çimento karmalarına müsaade ederek alkali yanıklarına sebep olması oldu. Hasanoğlan köyünün halkı da "Enstitü başımıza iş açtı" diye feryada başladı.

Burada iki noktayı aydınlatmak lâzımdır. Nisbeten küçük yaştakilerden müteşekkil olan ve diğer gruplardan geri kaldıklarını gören yukarıda adı geçen öğrenci grubu, diğerleri uyumaya gidince onlara yetişmek için çalışmaya karar vermişti. Âletlerin bir yere kilitlendiği görerek, çamurla çimentonun farkını unutup "köy usulü" ayaklarla çalışmaya kalktılar. Enstitülerine ak alınla dönmek uğruna ayaklarının yanmasına aldırmadılar. Köylülerin reaksiyonuna gelince, bunu İbrahim Yasa şöyle izah ediyor: Köylü başlangıçta köy yakınında Enstitü açılmasını fabrika açılması gibi birşey sanarak bundan para kazanılacağı umudu ile memnun oldu, sonra işin böyle olmadığını görünce değişti. (17)

Buna benzer reaksiyonlar diğer birçok Köy Enstitülerinde de görüldü. Meselâ Beşikdüzü'nde Vakfıkebir'in tüccar çiftçileri, Enstitü öğrencilerinin berberliklerini, kundura tamirciliğini vesaireyi kendileri yapmakta olduklarını görünce Enstitüye tarla sağlama vaadlerinden döndüler. Savaştepe'de kasaba halkı ilk tecrübelerinden sonra yıllarca Enstitüye karşı düşmanca bir tavır takındı. Ancak 1952 - 53 de öğrenci sayısının azalmasına karar verildiği zamandır ki ne kaybetmekte olduklarını anlamaya başladılar.

---

(17) **Hasanoğlan Köyü** (Ankara, 1935) S. 82.

Ekonomik Gelişme ve Meslekî Farklılaşma ile Enstitü Yerlerinin Münasebeti: Kızılçullu, Çifteler deneyi, Enstitüleri gelişmiş bölgelerden uzakta bulunan yerlerde seçmenin önemini göstermişti. Enstitülerin kuruluşu tecrübeleri de bir müessesenin yerleşmesine elverişli noktalar üzerinde ısrar etmenin pratik olmadığını göstermiştir. Türkiye bâkir topraklar memleketi değildir. Ortalamadan yukarı noktalar ancak yerleşmiş köylerle uğraştıktan sonra elde edilebilir. Kendi amaçlarına sadık kalmak için Enstitülerin geride kalanlarla yetinmesi gerekti. Böyle yerleri geliştirme büyük zahmetler ve uzun zaman istemekle beraber, teşkilâtlı ve rasyonel çalışmanın neler yapabileceğini bundan iyi gösterme fırsatı olamazdı.

Belli başlı vilâyet merkezlerinden uzak yerlerde kurulmakla Enstitüler, yalnız ziraî istihsal bakımından değil, fakat ayni zamanda sınaî istihsal bakımından da, günlük ihtiyaçlarının çoğunu kendileri sağlamak zorunda idiler. Enstitülerin en önemli günlük ihtiyacı ekmekti. Ortalama olarak her öğrenci günde bir somun ekmek istihlâk ediyordu. Yani Enstitülerin günde 1.500 kilo ekmeğe ihtiyacı vardı. Kar, yağmur, fırtına, sel demeden bunun hergün temini lâzımdır. Birer birer Enstitüler, kendi değirmenlerini ve fırınlarını yapmak zorunda olduklarını gördüler. Kızılçullunun anti-materyalist prensiplerinin zıddına, Enstitüler ekonomik anlamda rasyonel olan değirmenler ve fırınlar kurdular. Ekmek işlerine ait bazı ödevler sıra ile yapılmakla beraber, önemli olanları gönüllü olarak alınan ihtisaslaşma sahaları oldular. Değirmenler civar çiftçi için de iş yaptığından öğrenciler hem bilgi kazanıyorlar, hem de ekmek endüstrisinin bütün safhalarını öğreniyorlardı. Bu, onların normal eğitim faaliyetlerinin bir talî kolu oldu.

Diğer ihtiyaç elverişli bir istihlâk maddeleri kaynağı bulmaktı. Öğretmen ailelerinin yiyecek maddelerine ihtiyacı vardı. Bunlar, yerli olarak bulunacak maddelere alışık değillerdi. Şehirli mutfağına uygun et, yağ, gibi şeyleri bulmak zor olduğu gibi, bazı yerli esnafın tekeline bağlı kalıyordu. Gerek öğretmen ve ailelerinin ve gerek öğrencilerin öteberi eşyaya ihtiyacı vardı; çok defa bunlar vilâyet kasabalarında bile bulunmayan şeylerdi. Bu ihtiyaçları karşılamak üzere Enstitülerin ekonomik zihniyetle işleyen istihlâk kooperatiflerine ihtiyacı vardı. Bunlar, sırf nasıl para biriktirileceğini, nasıl para yatırılacağını, kooperatifin işletme usullerinin ne olduğunu, piyes oynarken yapma rollere girer gibi öğrenciye öğreten çeşitten kooperatifler değil, basbayağı sahici kooperatiflerdi. Ferdî ihtiyaçları giderme maksadiyle kurulan istihlâk kooperatiflerinin basit bir teşkilâtı vardı. Kooperatifçilik dairesinin hazırla-

dığı çok kompleks nizamnamelerle başlamadılar. Bu kooperatif tecrübeleriyle gerek öğretmenler ve gerek öğrenciler kooperatifin ne olduğunu iyice kavradılar. Enstitülerde daha kompleks amaçlı kooperatifler kurabileceği zaman geldiğinde her birinde kompleks kooperatif idaresi işlerine bakan biri bulunurdu. Diyebiliriz ki, Türkiye'de ihtisaslaşmış bazı ziraat bölgeleri dışında, spontane olarak kooperatifçiliğin ilk uygulandığı yer Köy Enstitüleri olmuştur.

Enstitülerin diğer çok önemli bir günlük ihtiyacı elektrikti. Modern hayatın bu esaslı ihtiyacı o zaman bütün vilâyet merkezinde bile sağlanmış değildi. Ziraî bölgelerin kalkınması vasıtası olarak teklif edilmiş ziraî elektrifikasyon projeleri siyasî destekleme bulamamıştı. İşte "korku ve cehaletin bu büyük düşmanı" Türkiye'nin köy bölgelerine ekonomik kanal yerine eğitim kanalı ile girdi. Enstitüler birer birer elektrik tesisatı cihazlarını elde etmeye başladılar. Vilâyetten bir yardım sağlıyamayan Cilâvuz'un direktörü ile fizik öğretmeni bir hidroelektrik tesisat için kaba ölçüler aldılar; kitabı ve sağduyuyu kullanarak bir elektrik cihazı kurdular ki, zaman zaman durmasına rağmen hemen hemen on yıl çalıştı ve iş gördü. On yıl sonra daha iyi cihazlarla, daha iyi bir tesisat kuruldu. (18)

Diğer Enstitüler de az çok aynı tecrübeleri geçirdiler. Zamanla Enstitülerde elektrik işlerinde uzman olan, bir Enstitüden diğerine seyahat eden öğretmenler ve öğrenciler yetişti.

3. Köy Enstitülerinin Teşkilât ve İşleyişi

Köy Enstitüleri teşkilâtını doğru olarak kavrayabilmek için bir okul teşkilâtını veya meselâ ilköğretmen okulları teşkilâtını incelemede kullandığımız usulden bambaşka, farklı bir yoldan yürümek lâzımdır. Bunun için biz meselâ müfredat programları, dersler gibi şeylerden başlamıyacağız. Biz okul teşkilâtı üzerinde yazan kimselerin en sona bıraktıkları bir konu ile başlıyacağız. Bu da disiplin konusudur.

Fakat disiplin konusunu ele aldığımız zaman bunu öğretmenin derslerde öğrencileri kontrol etmesi veya okul idaresinin okul intizamını sağlaması meselesi olarak ele alacak değiliz. Çünkü Köy Enstitülerinde durum, okullarda olduğunun tam tersinedir.

(18) Halit Ağanoğlu, **Köy Enstitüleri Yolunda** (İstanbul, 1949) S. 41 43. On yıl sonra civarda bulunan bir kasaba, Nafia idaresi vasıtasiyle elektrik getirtmişti; Köy Enstitüsünde fizik hocasının yaptığı işi burada bir Alman uzman yapmıştır!

Köy Enstitülerini sonradan görenlerin veya görmeden tenkid edenlerin unuttuğu birşey vardır ki o da ilk Köy Enstitülerine gelen öğrencilerin, Enstitü mezunlarının yetiştirdiği ve Enstitülere gönderdiği öğrencilerden ve şehir okullarına gelen aynı yaştaki öğrencilerden farklı oluşlarıdır. Enstitü açmak sadece Enstitü binaları yapmak meselesi veya "bu günden itibaren kimyaya başlıyoruz" demek nev'inden bir karar verme meselesi değildi. Bütün bunları yapabilmek için, herşeyden önce Enstitünün bir gece içinde dağılıp yok olmıyacağını emniyet altına almak lâzımdı.

Enstitü öğretmenlerini en çok şaşırtan ve öğretici tecrübeler veren şey, gelen öğrencilerin kendilerine alışık oldukları bir gözle bakmamaları idi. Öğretmenler konuştukları zaman öğrenciler hiçbir şey anlamadan yüzlerine bakıyorlardı. Öğretmen olmak sıfatiyle alışık oldukları saygıyı öğrencilerden görmüyorlardı. Gerçekte, öğretmenlere karşı yabancı gibi bakıyorlar, hattâ alay bile ediyorlardı. Aşağıdaki satırlar, bize "aydın"ın realiteye ulaşabilmesi için daha ne kadar yol alması gerektiğini gösterir:

"İlkokulu bitirmiş olmalarına rağmen Türkçeyi çok zorlukla konuşanlar vardı. Yeni alınan çocuklar üzerinde yapılan bir denemede bilmedikleri kelimelerden bazıları: Sürahi, not, iskarpin, matbaa, balkon, çerçeve, helâ, firenkgömleği, kavanoz, kupa, çakı, çatal, yatak çarşafı, mangal, karikatür, eczacı, söylev (nutuk), mecmua (dergi), kitaplık (kütüphane), aspirin, keman... Bu ve buna benzer yüzlerce kelimenin bilinmeyişi karşısında öğretmene ifade bakımından zorluk doğuruyordu. Günlük hayatımıza karışmış, yılardan beri tabii bir şekil almış birçok basit âdetler onlara yabancı geliyordu. Çocuklar kendileri için yeni olan bu halleri gülerek garip karşılarken biz de onların aldıkları bu duruma şaşıyor, bazan sinirleniyorduk. Şinasi Tamer anlattı: İşe başladığı günlerde özenmiş, yemek masalarını muşambalamış, çay bardakları ve kaşıkları almış, herkesin önüne peçete koymayı düşünmüş, çatal kaşık ve bıçakları tamamlamış. Öğrencileri buyur etmiş. Çok geçmeden bir de bakmış ki muşambalar bıçak yaraları ile delik deşik, çay kaşıkları ortada yok. Çatalların bir kısmı kırılmış, ötekiler de kullanılmıyor. Zeytin ve zeytinyağlı yemeklere el sürülmüyor. Bu yemeklerin bulunduğu günlerde öğrencilerin yarısından fazlası ekmeğini alıp yemekhaneden çıkıyor. Bazı öğrenciler helâ ve su kullanmıyordu. Bilhassa geceleri şuraya buraya pisliyorlardı." (19)

Başka bir Enstitü direktörü gülümseyerek aşağıdaki hâtıralarını anlattı:

---

(19) **Tekben, Canlandırılacak Köy Yolunda,** S. 54 - 55.

"Sabahleyin uyandığım zaman hâlâ bu Enstitünün direktörü olup olmadığımdan emin değildim. Bir süre, bana gelenden çok giden oluyor gibi geliyordu. Akşam yemeğinden kalma bir iki ekmek kabuğunu cebine koyup birşey demeden sadece istikamet duygusuna dayanarak dağ, orman demeyip yola çıkmaları işten değildi. Bu o hale geldi ki peşlerine düşmeye başladım. Tenkid edenler kaliteden bahsediyorlar. Böyle zamanda benim iş yapacak adama ihtiyacım vardı. Kendilerini çalıştırma tarzımı görünce buna uyamıyacak olanlar bırakıp gidiyorlardı. Kalitesi olanlar geri kalanlardı. Sadece onları geliştirmek kâfi idi. Bazı öğrenciler yeni elbiselerini alınca savuştular. Ben bir daha gelmiyecekler sanırken bir iki hafta sonra süklüm, püklüm geri geldiler: yeni urbalarını göstermeye gitmişlerdi. Dönüşte başkalarını da getiriyorlardı. Bunun için gidiş geliş yüzlerce kilometrelik yol yürüdüler."

Şakacılığı ve Demokrat bir eğitimci oluşu ile tanınmış olan bu direktör ilk sıkıntılarını şöyle anlattı:

"Öğrenci seçenler bunlara bir cumhurbaşkanı kadar para kazanacakları yollu mübalâğalı şeyler söylemişler, hepsi de köyün ağır iş hayatından kurtulmak için geliyordu. Burası okul değilse, onu hiç olmazsa bedava bir otel haline sokacaklardı. Pedagoji kaidelerine belki uymaz ama, itiraf edeyim ki ilk zamanlarda kuvvete baş vurmaya mecbur oldum. Ben durmadan çalıştığım halde bunlar, oturup bana bakıyorlardı. Öğrenci Başkanlarına iş takımları kurmalarını söylediğim zaman benimle eğleniyorlardı. Artık gerçekten efendi olduklarını sanıyorlardı. Bereket versin ki ufak tefek değilim. Çocuklar çalışmaktan güçlü kuvvetli idiler ve benim dediklerime aldırış etmiyorlardı. Ama şunu da söyliyeyim ki dayak yiyince kızmıyorlar ve şehirli çocukları gibi kin beslemiyorlardı. Dayak yemek haysiyete dokunmuyordu. Böylece birer ikişer bana katılmaya başladılar, gerisi de onları takip etti. Onları asker gibi teşkilâtlandırdım, şikâyete vakit kalmayacak kadar çalıştırdım. Enstitü işlerine ve çeşitli ödevlerine tayin edilenlerin defter tutması lâzımdı. Bunlar haftalık toplantılarda okunuyordu. En ufak ayrıntılara kadar kaydetmek mecburiyetinde idiler. Bunu yapmayanlar ödevden çıkarıldı. Bu sayede sorumluluk duygusunu, kendilerine devrolunan otoriteye saygıyı ve dürüstlüğü öğrendiler. Bütün diğer işler ancak bundan sonra gelir. (20)"

---

(20) Özel görüşme. Bu direktör 1946 tasfiyesinde Enstitü direktörlüğünden çıkarılmış, bir ortaokula verilmişti. O, bu ortaokulu örnek denecek bir müessese haline getirdi.

Enstitülere gelen öğrenciler bir taraftan hayatta hiçbir tecrübesi olmayan, naz içinde yetiştirilmiş, diğer taraftan keyfî aile ve öğretmen idaresine alışmış kimseler değildi. Geniş ölçüde hürriyeti olan kimselerdi. Bir Yüksek Enstitü öğrencisinin, yaptığı bir incelemede gösterdiği gibi, birçok köylerde bulunan delikanlı teşkilâtı çok demokratik bir toplumsal ve eğitimsel rol oynar (21). Türk toplumunu, kontrolsüz yaşlıların idare ettiği, mevki ve yaşa saygı göstermenin en temelli özelliği olduğu fikri bir toplumun büyük parçası olan gençlik üzerinde yapılan gözlemlere uymuyor. Diğer taraftan, Enstitü öğrencileri gerçek anlamıyla hürriyet yokluğunun ne demek olduğunu biliyorlardı. Davranışları ve alışkanlıkları köy toplumunun gerçeklerini ve bu toplumla politik üstünlüğü olan toplum arasındaki münasebetleri aksettiriyordu. Tekben'in dediği gibi: "Yetişme yolları başka, görgüleri ayrı, çeşitli alışkanlıklar taşıyan çocukları önceden hazırlanmış talimatnamelere uydurarak idare etmek ve yetiştirmek imkânsızdı. Şehir okullarından ayrı işleyişe sahip ve henüz bir incelemeye tâbi tutulmamış köy muhitlerinden gelmiş olan öğrencilerin herşeyden evvel çok iyi tanınması gerekiyordu. Bir taraftan işin içine girerek elden geldiği kadar çalışırken bir yandan da hergün rastlanan olaylar üzerinde dikkatle durarak bazı neticelere ulaşıyorduk. Öyle hadiselerle karşılaşıyorduk ki bunların önünde ne yapacağımızı bilmiyorduk. Hırsızlık tabii sayılan birşeydi. Hergün postal, gömlek, battaniye, yatak takımı kaybolur, bavullar, torbalar açılır, işin garip tarafı bu işleri yapmak diğerleri tarafından mesele sayılmazdı. Kuvvetlinin daima büyük payı alması, zayıfın kuvvetliden, küçüğün büyükten dayak yemesi şikâyeti mucip haller değildi. Birgün yaşı epeyce ileri, güçlü kuvvetli bir öğrenci kışlanın avlusunda küçük bir çocuğu yerden yere vuruyor, her tarafını kan içinde bırakıyor. Bunu pencereden gözetleyen iki öğretmen çocuğun şikâyete geleceğini umuyorlar. Dayağı yiyen hiç oralı değil. Ağlıyarak bir kenara çekiliyor. Kendisini çağırıyorlar:

— Nedir bu halin, ne oldu?

— Hiç.

— Nasıl hiç, biz gördük, Halim seni dövdü.

— Hayır dövmedi, şakalaşıyorduk" (22).

Yine Tekben'in izah ettiği gibi, bir haksızlığın düzeltilmesi için baş vuracak bir yer olduğu fikri yüzyıllarca köylünün bilmediği şey-

(21) İsmail Tıknaz "Köyümde Delikanlılar Birliği", **Köy Enstitüleri Dergisi, I.** (Ocak 1945) S. 57 - 61.

(22) **Canlandırılacak Köy Yolunda,** S. 53 - 54.

di. En basit ve iptidai anlamında, yaşayabilmek bir kuvvet ve çevreye uymak meselesi idi. Birbirlerini koruma ihtiyacı karşısında kaldıkları zaman Enstitü öğrencilerinin başvurdukları yer direktör olmuyordu. Ne kadar iyi niyetli olurlarsa olsunlar bunlar yine de "hükümetin" sembolleri idiler. Köylünün onlardan şimdiye kadar gördüğü şey zarar, vergi, kanunu olmayan yollarla faydalanma, jandarma idaresi gibi şeylerdi. Öğrencilerin kendi aralarında meydana gelen birleşmeler, hemşehriler arası toplaşmalar şeklinde kendini gösteriyordu.

Enstitü direktörlerinden biri, Enstitü içinde bölge rekabetlerinin çarpıştığını görüp; bu çok tehlikeli eğilime karşı Enstitü öğrencilerinin iki özelliğini kullanarak uğraşmaya başlayınca Enstitünün âdeta silâhlı bir kamp manzarası gösterdiğini anlatır: "Diğer tarafların baş kaldıramıyacağı bir tarafı kazanmam gerektiğini biliyordum. Ta başlangıçtan dağlık ve uzak bölgelerden gelenlerin daha dikkafalı oldukları belli oluyordu. Bunlar daha ağır işler yapabiliyorlardı ve enstitü amaçlarına daha elverişli idiler. Ova köylerinden gelenler daha çok okumaya hevesli idiler. Fakat asıl mesele çıkaranlar onlar arasından geliyordu. Taraf tutuculuk prensiplerime aykırı olduğu halde başka çâre göremiyordum. Öğrenciler beni doğrudan doğruya dinlemiyorlardı. Daha otoriter olanlarını salâhiyetli işlere koymaya başladım. Bunlara kendi fikirlerimi anlatıyor, onlar da öğrencilerin anlıyacağı şekilde bunları bildiriyorlardı. Daha küçük yaşta olup da kuvvetlilerin sert muamelelerine uğrayanlar bunların etrafında toplandılar. Kabadayılar tarafsız kaldılar. Zamanla onlar da diğerleri gibi yola geldiler ve otoriteyi tatmaya başladılar" (23).

Bu direktörün söylediklerinde üzerinde durmak gereken meselenin ip uçlarını buluruz. Onun tecrübeleri diğer direktörlerin tecrübelerinden çok farklı değildi. Hepsi de maddî ve psikolojik değişime uğrayan öğrencilerle, Enstitüye gelinceye kadar bunun dışında kalmış olanları mukayese ediyorlar. Köy Enstitüsü hareketinin geleceği, az çok şehir tesiri altında kalmış yerlerden gelme liderlerle Enstitü tarafına geçen liderler arasında sessizce devam eden yarışma devam ettiği sürece sallantıda kalacaktı. Birçok sebeplerden ötürü, öğrencilerin eğilimi kuvvetli bir "memleketlilik" yönünde idi. Bu zihniyet, aşırı şoven ideolojilere en elverişli bir yatak hazırlar. Kemalizme aleyhtar olan "Anadoluculuk" ideolojisi Anadolu kasabalarının "memleketlilik" zihniyeti (Provincialism) nin

(23) 1954 yılında yapılmış bir görüşmede.

eseridir. Enstitü direktörleri öğrenci liderlerini, okul başarıları ölçülerine göre, kasaba zihniyetini benimseme eğilimine göre, "hükümetin adamı" olmak isteğine göre seçselerdi Enstitülerin geleceğini, köy toplumunun olduğu yerde saymasını isteyen doktrinleri "yarı okumuşluk"lukları yüzünden benimseyenlerin ellerine teslim etmiş olacaklardı. Nasıl Enstitü direktörleri liderliklerini ancak bu liderliklerin tanındığı ölçüde yapabilmişlerse, öğrencilerin kabul edebileceği liderler seçmek ve onlara güvenmekle, Kemalizm prensiplerine uygun bir şekilde aklın üstünlüğüne dayanan bir idare kurmakta önemli bir rol oynamışlardı.

Enstitülere özel ve bambaşka bir Enstitü zihniyeti 1941 de (yani enstitülerin kuruluşundan bir yıl sonra) Hasanoğlan Enstitüsünün inşaatında çalışacak öğrenci takımlarının kuruluşu ile doğmağa ve gelişmeye başlamıştır. Yukarıda verdiğimiz misallerin gösterdiği gibi, o zamanlar da kuvvetli bir Enstitüler arası veya bölgeler arası rekabet zihniyeti vardı. Bu rekabet hattâ teşvik de edildi. Fakat bu teşvik ancak yaratıcılık âmili olacak şekilde yapıldı. Yıkıcı rekabetler ve geçici önderlik öğünmeleri teşvik edilmedi Yapılan işler göğüs kabarması, olayların açıklanması ve tartışılması yolları ile makûllük sınırları içine getirildi; gruplar arasındaki rekabet dış engellere ve düşmanlara karşı rekabet şekline çevrildi. Bunun sonuçlarına ait misâlleri ileride göreceğiz.

1940 dan 1953 e kadar Enstitülerin disiplin meselelerine ait inceleyebildiğimiz iki Enstitü dosyası, Enstitü idaresinin disiplin sağlama meselelerindeki özelliklerini gösterir.

Enstitünün ikisinde de idare değişiklikleri olmuştu. Kayıtlar, direktörlerin disiplin siyasetinin tesirlerini ve farklı siyasetlerin farklı sonuçlar verdiğini gösterir. Disiplin dosyası kabarık olan hallerde (ki bunlarda tatilden geç gelme, bazı derslerde bulunmama gibi daha ziyade öğrencinin kendi iradesiyle ilgili olaylar görülüyor) çok defa rastlanan şey, öğrencinin daha önemli ve daha ağır antisosyal fiillerde bulunduğudur (silâhla hücum, hırsızlık, kumar, civar yerlerde cinsî hareketler, Enstitü idaresi aleyhine tahrikat gibi). Bu çeşit dosyalar hemen daima Enstitüde bir idare değişikliği olduğu zamana veya disiplin kurmada başarısız bir idarenin zamanına rastlar. Diğer taraftan dosyalarda disiplin olaylarına dair az kayıtlar bulunan zamanlar Enstitüde başarılı bir disiplin kurucu idarenin bulunduğu zamanlara rastlar. Bu gibi hallerde dosyalarda rastlanan disiplin hadiseleri adi yumruk kavgası, ufak ihmal olayları, verildikleri ödevleri yerine getirmeme gibi hadiselerden

ibarettir. Demek ki öğrencilerin disiplin işlerinin temeli, öğrencilerin kendi istekleriyle disipline uymalarını sağlamaktadır.

Bu, Köy Enstitülerindeki disiplin meselesinin başka öğretim müesseselerinde olduğundan farklı bir özelliği olduğunu gösterir. Hayatta tecrübesi olmayan çocukların devam ettiği okullardaki durumun tersine, Enstitülerde disiplin idarenin tepeden uygulayabileceği bir şey değildir. "Okulculuk" usulü disiplin kurmaya çalışan enstitü idareleri, disiplin kurmada başarı elde edememişlerdir. Köylü öğrencilerin daha büyük ölçüde kendi hareketleri üzerinde irade kudreti olduğunu önceden kabul etmek gerekiyordu. Bundan dolayı enstitülerde disiplin meselesinde idare - öğrenci münasebeti şehir okullarında olduğunun tersine olmuştur.

Disiplin işlerinde başarılı bir direktörün aşağıdaki sözleri yukarıda kaydettiğimiz noktayı açıklar: "Kız erkek münasebetleri tabii bir yola girmiş bulunmaktadır. Geçmiş yıllarda cinsî terbiye bakımından alınan tedbirlerde düşülen hatalar tashih edilmiştir. Kız öğrencilerle erkekler arasına kalın bir duvar çekmek, elele dokunmalarını, göz göze gelmelerini şüpheli karşılamak, yemekhanelerini, mütalâa yerlerini ayırmak aksi neticeler doğurmaktadır. Bunu anladıktan sonra ilk günlerde uzaktan kontrollü bir serbestî verildi. Bir taraftan da çocukların anne gibi sevdikleri bayan öğretmenlerin gereken telkinleri yapmak ve bilgileri vermek üzere bilhassa kızlarla meşgul olmaları sağlandı." (24)

Enstitülerde birlik ve iş temposu kurulduktan sonra toplumsal kontrolun nasıl disiplini sağladığını, mezun olduğu yüksek öğretimden doğrudan doğruya 1942 de Gönen Köy Enstitüsüne gelen ve enstitülerin 1953 de birer ilköğretmen okulu haline getirilişini görmek talihsizliğine uğrayana kadar kalan bir öğretmen şu canlı şekilde anlatıyor: "Meydana gelen değişikliği tasavvur edemezsiniz. Buraya geldiğim zaman kendi kendime bütün bu saçma işleri ben herhalde yapmıyacağım diyordum. O zamanki direktör çok anlayışlı bir adamdı. Ne hissetmekte olduğumu ve ne düşündüğümü anladı, benimle tartışmaya kalkışmadı. Adama çok ihtiyaçları olduğu halde bana mezuniyet verdi. Döndüğüm zaman, bana fazla yorulmamamı, işlere yavaş yavaş alışmamı söyledi. Hâlâ hatırlarım, oturmuş istifa etmeyi düşünüyordum. Önümde bir yığın kereste duruyordu. İki öğrenci uzun bir kirişi almaya gelmişti. Kaldıramadılar, bir tanesi: "Öğretmenim, biraz yardım eder misin?" dedi. Ne yapabilirdim? Bir ucundan tuttum. Tutuş o tutuş.

(24) Tekben, **Canlandırılacak Köy Yolunda**, S. 97

Herkes o kadar meşguldü ki, bunun dışında kaldınız mı bir hiç olduğunuzu görürdünüz. Ödevinizi yapmadınız mı, kimse bir şey söylemezdi; çünkü onlar için sadece mevcut değildiniz. Şimdi (bir sürü okulculuk metodlarının gelişi ile) bunlar kalmadı. Öğretmenler, öğrencilere efendice hareket etmelerini, öğretmen namzedine lâyık şekilde hareket etmelerini öğretiyorlar. Pratik sanat öğretmenlerine şimdi kimse kıymet vermiyor. Eskiden herkesin bir işe girişmesi bir alışkanlık haline gelmişti. Bakın, şimdiki şu hale (Eski atölyenin şefi, bir iki tahta parçasına basmamak için, ilkbahar çamurlariyle çimenleri çiğneyerek geçiyordu.) Şu tahta parçalarını toplarsa kredisini kaybedeceğinden korkuyor. (On sekiz aydanberi bitirilmemiş, yüzüstü duran ve müteahhide yaptırılan bir yapı işini göstererek) Buradan her geçişimde şu dama çıkmak için kaşınıyorum. Âdeta bir dam ustası haline geldim. Şu gördüğünüz sekiz koca binayı bir yılda biz yaptık. Bugün de çalışırdım ama, bu gibi işler yapmamamız için talimat var. Şimdi herkes buradan kaçmağa bakıyor. Ben çıkarılıncaya kadar duracağım. Böylece belki birşeyler kalır. Bu yere alnımın o kadar terini döktüm." (25)

Enstitülerin gelişmesi ile meydana gelen demokrasi, şehirli vatandaşların alışık olduğu demokrasiden bambaşka bir şeydi. Bu demokrasi, öğrenciler arasında doğuşundaki özelliğini muhafaza etti. Enstitü toplantılarında ve tartışmalarında parlâmentoculuğun nutuk çekme, dolaşıklı ve müphem lâflar etme, çok lâkırdı etme usullerinin değeri yoktu. Söylenecek birşey oldu mu lâfı gevelemeden söylemek lâzımdı.

Programlar: Yukarıda anlattığımız disiplin meseleleri, bilhassa sırf "köylüyü okutmak" amacı için çok eğitimsel değeri olan birşey olmakla beraber, ilk Köy Enstitüleri hakkında söylenecek şey bundan ibaret değildir. Öğrenciler yeni imkânlar kazanmak düşüncesiyle gelmişlerdi. İçlerinde Enstitüye gelmek için köyden kaçanlar az değildi. Bazıları hemen hemen hiç talihsiz oldukları halde kabul edilmeye hak kazandıklarını inandırmak için çırpınıyorlardı. Enstitü idaresi ve öğretmenleri ile kendi aralarında rasyonel bir hayat şekli kurdukları andan itibaren, eğitmen deneylerinde ve Çifteler deneyinde gördüğümüz şeyin aynı oldu, yani öğrencilerin âdeta şimdiye kadar hapsedilmiş bir halde kalan enerjileri bütün kuvvetiyle patlak verdi ve öğrenme yoluna döküldü.

Çiftelerin açtığı çığırda olduğu gibi, Köy Enstitülerinin programlarının üç yönü vardı: Öğretim programı, yeni tecrübelerin

(25) 1954 ilkbaharında Gönen'de yapılan bir görüşmeden.

yaşanması, problem çözümleme metodlarında alışkanlıkların kurulması. Bunlar her Enstitünün öğretim heyetinin eskilik ve tecrübe seviyesi ölçüsünde, bütünleştirilmiştir. Ayrıntılarda aralarında çok farklar var, fakat bütün olarak hepsi aynı örnek ve kalıp tı. Bu eserde her enstitüyü ayrı ayrı ele almağa imkân olmadığından bu bütünü genel çizgileriyle anlatmaya çalışacağız.

Her Enstitü direktörü, kendi sonuçlariyle zaman zaman İlköğretim Genel Müdürlüğünden gelen talimatı uzlaştırıyordu. "Akademik" ile "pratik" arasında bir ikilik yapma eğilimi vardı. Direktörlerin çoğu tahsilleri ve tecrübeleri bakımından, resmî müfredat programlarından tam anlamı ile bağımsız kalamamışlardı. İleride yapılacak araştırmalarla aksi isbat edilmesi ihtimali olmakla beraber, bizim vardığımız sonuca göre gerçek anlamı ile bilimsel deneycilik özelliklerini kendinde toplayan tek direktör Rauf İnan olmuştur.

İlk zamanlarda uygulanan öğretim programı, uygulayanların da kabul ettiği gibi, Kızılçullu'da olduğu gibi, mevcut müfredat programlarının bir pot-pourri'si idi. 1943 e gelindiği zaman, direktörlerin çoğunluğu programlarındaki ikiliğin farkına varmağa başladılar. Artık geleneksel anlamı ile bir müfredat programı peşinde değillerdi. Bunu terkedecek kadar olgunlaşmışlardı. Bunun yerine, tecrübelerini değiş-tokuş etmelerini sağlıyacak ve hepsinin birden yönelecekleri bir yol ve hedef aramaya başladılar.

Bu yolda yapılan ilk denemeye tam anlamı ile başarı denemez. Bir yenilik olarak, Enstitü öğretmenleri konu bölmeleri tesbit etmeye dâvet edildiler. Ya kendi noksanları yüzünden veya daha muhtemel olarak Millî Eğitim Bakanlığı hiyerarşisinden geçmesi yüzünden, meydana gelen programın bazı parçaları (bilhassa tarih ve fiziksel bilimlere ait olanları) bütün içinde sırıtıyordu. Bunlarda Talim ve Terbiye heyetini belli eden koku vardı. Tarihe ait olan yerler Çiftelerde uygulanan metoda aykırı idi; hattâ Kızılçullu'nun metodundan daha geri idi. Bu "resmî" program 1946 ya kadar, ayrı Enstitülerin bağımsız plânlama kuvvetine ve elâstikiliğine uyabildikleri ölçüde uygulandı.

Gerçekte program meselelerinin güçlüklerinin çözümlenmesi işi, Yüksek Köy Enstitüsünün ele alacağı bir işti. Enstitüler üzerinde hâlâ tesirini gösteren akademik Mektepçilik ve "Muallim Mektebi" zihniyetini, ancak eğitim alanındaki tecrübeleri Enstitüler prensiplerine uygun olan kimseler kırabilecekti. (İleride göreceğimiz gibi, Yüksek Köy Enstitüsünün neden gericilik hareketinin ilk ve en korkulan hedefi olduğunu bu bize izah eder).

Öğretim meselesine geçmeden önce, Köy Enstitülerinin 1952 - 54 de tersini müşahede ettiğimiz elâstiklik vasfının bir faydasına işaret etmek isteriz. Öğrencilerini memleketin daha az gelişmiş taraflarından alan Enstitüler daha ağır bir tempo ile ilerleme durumunda idiler. Köy Enstitülerinde standard öğretim müfredatı uygulamamak sayesinde, bütün enstitülerin herbiri kendine özel problemlerin çerçevesi içinde normal bir başarı gösterebilmişlerdir.

Programların ikinci yönüne gelelim. Gerek Çiftelerde ve gerek Kızılçullu'da "küme sistemi" denen bir teşkilât ve tecrübe usulü kullanılmıştı. Bu, eğitmen deneyinden edinilen bir usuldü. Bu, İngilizlerin élite okullarının çok incelettiği tutorial sistemin hemen hemen aynı olan bir sistemdi. Bunun dayandığı pedagojik prensip, öğrenci ve öğretmenleri az çok otonom aile birimleri halinde teşkilâtlandırmaktı. Köy Enstitülerindeki şeklinde bu sistemin çok pedagojik olmaktan başka yönleri de vardı. Uygulanması, Enstitülerin ilk kuşaklarda kullanmaya mecbur olduğu bazı öğretmenlerin kusurları yüzünden aksaklıklara uğradı. Bununla beraber, en başarılı şekillerinde bu usul, uluslararası dünyada uygulanmış başka en iyi usullerle yarışacak kuvvette idi. Direktörlerin şikâyetlerine rağmen uygulanan ortalama hali ile küme sistemi, daha sonra Amerikan tesiri ile konan "guidance" sisteminden daha üstün bir usuldür.

"Küme", temelinde idarî bir birim idi ve Enstitünün bina durumuna tesir eden bir âmildi. Meselâ Akçadağ ve Pazarören'de küme birimleri Enstitünün mimarî temelini teşkil ettiler. Her birim bir öğretmen dairesi, toplanma ve ders yeri, yatakhane, helâ ve Akçadağ'da olduğu gibi mutfaktan müteşekkildi. Bu bünye, yapılacak gündüzlü ve yatılı köy okullarının bünyesine tekabül eder. Bunları enstitü personelinin yapması kendilerine gerçek ve canlı yapı tecrübeleri vermiş ve mimarî plânın iyi ve kusurlu taraflarını görmeye yaramıştır. Bilhassa Pazarören mimarlık bilimi ile pragmatik köy mimarlığının güzel bir terkibidir. Gerek estetik ve gerek faydalılık bakımından tesiri mükemmeldir.

Prensip olarak (ve gerçekte genel olarak) kümeye yakın oturan öğretmen kümebaşı oluyordu. Bu şahıs, Köy Enstitüsü sisteminde çok önemli bir rol oynayacak durumda bulunuyordu. Bu öneminden dolayı direktörler onu küçümseme eğilimini gösteriyorlardı. Kümebaşı âdeta bir ana ve baba gibi idi. Kümebaşı olan kadın veya erkek öğretmen enstitünün çeşitli parçalarının işleyişinde koordinasyon sağlıyordu. En önemlisi, Köy Enstitülerinin en önemli özelliği olan "okuma" ve "serbest tartışma" devrelerini onun

idare etmesidir. Enstitü öğrencileri hakkında hüküm verme, kümebaşının öğrencilerin her birini yakından ve her durum karşısında tanıma derecesine bağlı idi. Bu hüküm vermede akademik kabiliyet çeşitli mihenklerden ancak bir tanesi idi. Öğrencinin bütün halinde ve tamamiyle rasyonel bir şekilde tartılmasını sağlamak kümebaşının ödevi idi. 1952 - 54 yıllarında Enstitülerde rastladığımız eskiden kalma öğretmenler arasında, adı verilen mezunu binlerce öğrenci arasında, toplumsal geçmişi, maddî görünüşü, psikolojik kuvvet ve zaafları ve küme içindeki derecesi ve genel teşhisi ile kolaylıkla hatırlayan eski kümebaşlarına rastladık. O zaman ilköğretmen okulu haline sokulan bu müesseselerde çalışan birçok öğretmenler ise, bir veya iki yıl okuttukları öğrencilerini ancak okul numarası ile tanıyorlardı!

Kümebaşının günlük iş proğramını aşağıda zikredeceğiz. Burada kısaca sistem hakkında bir iki noktayı daha kaydedeceğiz. Başarılı bir kümebaşı olmak için öğretmenin kendini öğretmenliğe vermesi veya aile sorumluluklarından bağımsızlığı bulunan bir kimse olması lâzımdı. Ortalama olarak, kadın kümebaşılarının daha başarılı oldukları görülmüştür. Evli olan erkek kümebaşıların başarı derecesinde, eşlerinin kültür seviyesinin önemli bir rolü olmuştur. Şehir ve kasaba zihniyetini temsil eden veya kültür seviyesi kocalarının kültür seviyesinin altında olanlar, erkek öğrencilerin kendi dairelerinde yakın oluşundan ürküyorlar, "gürültü" den ve "rahatsız edilmek" den şikâyet ediyorlardı. Direktörlerin eşlerinin kültür seviyesi de daima bunda önemli bir rol oynamıştır. Bütün Enstitünün maneviyatını yükseltmede veya düşürmede direktör eşleri nâzım rol oynamışlardır. Direktör'ün eşi, ideal olarak bir Köy Enstitüsü direktörünün eşinde bulunması gereken özelliklere malik ise kümebaşı sistemi ideale yakın derece mükemmel yürümüştür. Bu gibi Enstitülerde meselâ dışarıdan gelen ziyaretçiler olduğu zaman kız ve erkek öğrencileri, ailenin kızları veya oğulları gibi çağırmak âdetti, böylece modern aile hayatı ile temas ettirilmiş oluyorlardı ki bu yatılı bir müessesede kümebaşının nisbeten öğrenciye pek yakın oluşu ile bile mümkün olabilecek bir şey değildi.

Enstitülerin Günlük Hayat Ve İş Takvimi : Enstitülerin özellikleri günlük hayat faaliyetlerine tesir etmiştir. Her gün ilk uyananlar, ekmekçi öğrenciler ve yardımcıları idi. Bilhassa başlangıçta bunlar profesyonel birinin nezareti altında çalışırlar ve ödevleri süresince diğer faaliyetlerden muaf tutulurlardı. Bunlardan sonra, depo ve yemekhane işleri ile görevli idareci öğrenciler kalkardı. Bun-

lar öğün nöbetinde bulunan öğretmenleri ve mutfak ödevlilerini kaldırırlardı. Malzemenin tartılmasında ve verilmesinde, mutfağın temizliğinde, işlerin gecikmemesinin sağlanmasında ve hatta yiyeceklerin muayenesinde nöbetçi öğretmenlerle müşterek sorumlulukları vardı.

Genel olarak Enstitü şafak sökerken veya saat altıda kalkardı. Yıkanma ve giyinmeden sonra öğrenciler ve öğretmenlerin çoğu herhangi bir grup temrini yaparlardı. Birçok hallerde bu bir halk dansı şeklinde olurdu; bazen oyun veya jimnastik şeklinden olurdu. Bazan buna yapı programı katılır ve meselâ Akçadağ'da olduğu gibi taşıt aracı olmayınca yeni elektrik santralı inşaatına lâzım olan temel taşlarını taşımak üzere yürüyüşe çıkılırdı. Hasanoğlanda da buna benzer ekzersizler yapılırdı.

Enstitülere özel kahvaltıdan sonra öğrenciler günlük çalışmaya başlamadan önce bir saat kadar serbest bulunurlardı. Yatakhane ve dershaneler temizlenir ve havalandırılırdı. Nöbet ile yapılan bir iş de kümenin çamaşır memuru olan öğrencinin, öğrencilere veya Enstitüye ait çamaşırları çamaşırcılara dağıtması idi. Elektrik ve hoparlör bulunan yerlerde haberler, müzik veya Enstitünün proğramı yayınlanırdı.

Saat sekizbuçuk sıralarında toplanılarak yoklama ve günlük işlerin dağıtımı yapılırdı. O zaman kümebaşı öğrencilerin kıyafetini gözden geçirirdi. Bu muayeneler çok ciddi idi. Herkesçe ciddiye alınırdı. Hasta olanlar tedaviye, elleri, tırnakları kirli olanlar temizlenmeye yollanır, düğmeleri çözük olanları kendilerine düzen verirlerdi. İstisnai bir hal olmadıkça, öğrenciler sabah öğretmenleri ile birleşerek marş söyleyerek dershaneye veya atölyelere veya tarlalara giderlerdi. Bir asker olarak çok yer görmüş olan okuma - yazmasız kültürlü bir köylünün dediği gibi: "Gün bu delikanlılarla başlıyor, her yan onlara cevap veriyordu, Türkiye bunlardı."

Sabah programı üç saat kadar sürerdi, fakat her Enstitünün kendi sistemi vardı. Genel olarak, lâboratuvar, işlik ve tarla işi sürekli devam eder; dershane çalışması ise ya kesintili olur veya saat hesabiyle yapılırdı. En radikal deney Çifteler'de, sonra da Hasanoğlan'da Rauf İnan'ın uyguladığı usuldü. Bu usule göre, her hafta bir konu o haftanın mihrak noktası olurdu. Bu usulü tahrif ederek gösterenlerin iddiası hilâfına, bunda meselâ bir hafta oturup boyuna geometri teoremleri okunulmazdı. Yapılan şey grupun ödev memuru, yapı işçisi, mandolin çalıcı, tarih, coğrafya veya ziraat ista-

tistikleri öğrencisi olarak yaptığı veya yapacağı işlerin matematik yönlerini incelemekti. Şahıs olarak bir araştırma konusu üzerinde çalışan bir öğrenci matematik haftasında, Türkçe haftasında, tarih haftasında incelemesine devam edebilirdi. Elindeki projeye göre bu ayrı mihrak noktaları, belirli problemler çerçevesi içinde anlayışını derinleştirir veya genişletirdi.

Öğle yemeğinden sonra, sabahki çalışmaya benzer bir çalışma devresi olurdu. Bu arada, idarî ödevleri olanlar Enstitünün âzami verimlilikle çalışmasını sağlıyacak işlerle meşguldürler. Bunda her Enstitünün ayrı bir usulü vardı. Bazı Enstitülerin bu noktada tuttuğu yol Kızılçullu'da tutulan yola pek yakındı. Bu usulde derslerin belirli bir programa göre devamı esastı. Öğrencilerin yapacağı idarî işler, onların derslerde bulunmadıkları zamanlara getirilecek şekilde düzenlenmişti. Derslerin yapıldığı zamana rastlayan ödevler tek öğrencilere verilen ödevlerdi. Bu ödev yüzünden derste bulunmayan öğrenci kendi arkadaşlarına yetişmeye mecburdu. Ödevli öğrenciler dersler dışında yapılan grup faaliyetlerine katılmazlardı. Yine bu usule göre bir grup öğrenciye ihtiyaç gösteren ve Enstitüsü dışından gelen kimselerle yapılacak mahiyette olan işler duruma göre düzenlenirdi. Meselâ Enstitüye malzeme getiren köylüler öğleden sonraya kadar beklemeye mecburdular. Bu yüzden bir gün kaybediyorlar, ve yerlerine gece vakti dönmeye mecbur oluyorlardı. Bu usulde, beklenmedik hallerde ne yapılacağını tayin edecek bir mekanizma yoktu. Bu gibi hallerde direktörün kendisinden emir alınmadıkça hiçbir şey yapılamazdı. Bu yüzden direktörün bulunmadığı hallerde lüzumsuz gecikmelere yol açılıyor, bu sistemde öğrenciler idare işlerinde sâdece bir nevi "uşak" rolünü oynuyorlardı.

Enstitülerin çoğunluğunda uygulanan diğer usulde ise, sâdece pek az zaman isteyen işler muhtelif sınıf öğrencilerine verilirdi. Proğram, o şekilde tertiplenmiştir ki ancak bir iki "gün" idarî işlerle ve proğram dışı ödevlerle meşgul olunuyordu. Fırın ve merkezî idare işleri gibi işlerde bulunup da normâl ve bütün zamanı alan işlerden muaf tutulanlar ihtiyat olarak tutulurlardı. Tesadüfî işler veya beklenmedik zuhurat mahiyetindeki işler için küçük veya büyük gruplar çağırılırdı. Bunlar başlarında nezaret edecek biri olmak üzere veya tamamiyle nezaretsiz olarak okumak, yazmak, oynamak vesaire gibi faaliyetler yapmakta serbesttiler. Böylece, hiçbir öğrenci idarî işler verilmesi yüzünden kendi "küme"sinin faaliyetinden alıkonmuş olmuyordu. Dışarı ile olan işler, başkalarını düşünerek ve iş

zihniyeti ile yapılırdı. Vaktiyle enstitü ile iş yapan bir kamyon şoförünün 1952 de söylediği şu sözleri bu noktaya işaret eder: "Eskiden kamyonu şuraya kadar sürer ve hoş geldin ile karşılanırdık. Şimdi bize sanki mikroplu imişiz gibi muamele ediyorlar. İçeriye girme müsaadesi gelmesi için saatlerce bekleriz. Sanki saklanacak bir işleri varmış gibi!" Bu usulde öğrenci ve öğretmenlerden idare ödevleri olanlara daha çok salâhiyet verilirdi. Direktörün daha önemli işlere kendini vermesi için daha çok zamanı olurdu. Fakat bu usul daha yüksek idare becerikliliği isteyen bir usuldür. Zaif bir liderlik altında başarılı sonuçlar vermediği gibi disiplinsizlik alışkanlıkları yaratır. Fakat bu usulü uygulayan Enstitülerde daha tesirli demokratik kontroller sayesinde bu sonuçların ehemmiyetini azaltacak karşı tesirler bulunuyordu.

Bu iki usulden hangisi olursa olsun, spor, müzik eksersizleri fert halinde çalışma, edebî faaliyetler, sahne faaliyetleri ve benzeri faaliyetler öğleden sonra devresi ile akşam yemeğinden önceki kümelerin tartışmalı okuma toplantıları zamanı arasındaki zamanda yapılırdı. Bu "küme" toplantıları harcî âlem "derse çalışma" faaliyetinden bambaşka bir şeydi. Bunda, önemli bir eser yüksek sesle okunur ve tartışılır, sualler sorulur, günün meseleleri üzerinde fikirler alışverişi yapılırdı.

Yemekten sonra bir derse çalışma devresi verilir ve günlük proğram genel olarak dokuzbuçukta veya onda sona ererdi. Öğrenci ve öğretmen idareciler Enstitüyü yatağa yatırırdı. Genel olarak bir öğrenci nöbetçi yangın vesaire gibi tehlikelere karşı nöbetçi kalırdı. Tesbit edilmiş olan iki yangın vakasında yatakhaneler boşaltılmış, öğrenci yangın takımları faaliyete geçmiş, büyük beceriklilik ve cesaretle yangını önlemişlerdir.

Enstitünün haftalık programı cumartesi günleri onikide sona ererdi. Bir bayrak merasiminden sonra genel bir toplantı yapılır, nöbetçi grup yeni nöbetçi gruba işi devretmeden önce genel bir temizlik ve muayene yapılırdı. Bu muayeneler, bir merasim kıtası komutanını titretecek derecede esaslı olurdu. Tencere diplerinden, raf tepelerine kadar her şey sıkı bir muayeneden geçerdi.

Enstitülerin şehirlerden uzakta oluşlarından, Kızılçullu'da öğrenciler şehre gidebildikleri halde, diğerlerinde gidemezlerdi. Bu yüzden, hafta tatili faaliyetleri Enstitülerde daha önemli oluyordu. Arifiye, Aksu, Kepirtepe, Gönen ve bilhassa Çifteler'de eğlence ve sanat faaliyetleriyle çok yakından ilgili öğretmen bulunup bu-

lunmaması büyük fark etmezdi. Öğrenciler pek az dış yardımla spontane veya plânlı eğlence proğramlarını kendiliklerinden hazırlıyacak kabiliyette idiler. 1941 - 1942 de enstitüleri görenler bunu bildirdikleri gibi 1952 de Çiftelerde talebenin kendisi tarafından tertiplenmiş bir müsamereyi gördük. Bunda çok başarılı monologlar, taklitler, enstrümanlı, müzik, halk dansları varyantları gösterilmiştir. Pamukpınar, İvriz, Pazarören ve Dicle gibi Enstitülerde bu işlerde öğrenciler daha çok dış yardıma bağlı idiler. Bunların öğrencilerinde daha az kültür çeşitliliği olduğu gibi eğlence faaliyetleri toplumsal olmaktan ziyade ferdci olmaya mütemayildi. Bir ihtimal olarak diyebiliriz ki bu Enstitülerde kültür hayatı öğretmenlerden ziyade, başka Enstitülerden gelen öğrencilerin tesiri altında bulunmuştur.

Enstitülerin yıllık programı akademik, teknik ve ziraat okullarının programlarından büsbütün farklı idi. Her Enstitü bütün yıl açıktı. Öğrenciler küme olarak kırkbeş gün kadar bir süre için tatile giderdi ve bu nöbete konmuştu. Fakat tatilde bile bu öğrencilerin Enstitü ile ilgili sorumlulukları vardı. Meselâ dönüşte kendi köylerinin çevresinden toplanma nebat ve hayvan çeşitleri örnekleri, el zanaatı işleri ve halk kültürü örnekleri getirmeleri beklenirdi. Köyleri hakkında bilgi toplamaları ve Enstitüyü kendi köylerinde temsil etmeleri beklenirdi. Tatil için köye giden bazı öğrencilerin köyde çıkan bazı durumlar dolayısiyle avadanlık veya ilâç almak uzere Enstitüye geldikleri haller olmuştur.

Spor Dışarının ilgisini çekmeyen, Enstitülere hücum vesilesi olmayan spor faaliyetlerinin Enstitülerdeki gelişimi, eğitimsel, sosyolojik ve ideolojik bakımlardan önemli olmuştur. Mevcut imkânları ölçüsünde Enstitüler daha ziyade ferdî ve intra - mural sporlara önem vermiştir. Spora verilen önem, şehirlerdeki eğitim müesseselerindekinden fazla olmuştur. Halkevlerinin şehirler için yaptığı spor faaliyetlerine benzer taraflar olmakla beraber, bazı önemli farkları vardı. Halkevlerinin spor faaliyetlerinin amacı, hareketsiz şehir gençlerini harekete getirmek olduğu halde, Enstitülerin spor faaliyetlerinde daha ziyade eğlence özelliği vardı. Spor faaliyetlerinin diğer değerleri inkâr edilmemekle beraber, sporun iş hayatı bittikten sonra dinlendirme ve eğlendirme tarafı üzerinde durulmuştur. Takımlarda öğrenci ve öğretmen karışıktı veya birbirlerine karşı oynanır ve her iki tarafça da mükemmel sportmenlik özellikleri gösterilirdi. Bu sporların Enstitülerde çok önemli bir sosyolojik tarafı vardı. Bu sporların amacı, Kızılçullu'nun ideolojik temellinin zıddı idi. Aşağıdaki kısa tasvir bunu izah edecektir.

Hemen hemen istisnasız, Enstitülere gelen öğrencilerin bildiği yegâne spor güreşti, bazı bölgelerden, bilhassa Güney bölgelerden gelenler yağlı güreşte hayli ileri idiler. Bu spor şeklinin popüler olduğu Enstitülerdeki öğrencilerde, şehirlilerin batıdan gelen sporlarda gösteremedikleri sportmenlik ölçüleri çok yüksekti. Gerek güreşte, gerek diğer sporlarda yüksek bir sportmenlik ahlâkı Enstitülerin ayırıcı özelliği olmuştur. Enstitülerde güreş popüler bir spor olmağa devam etti. Öğrenciler hem serbest, hem grekoromen güreş öğreniyorlardı. Aralarında olimpiyat ölçülerine ulaşan çıkmamış olmakla beraber, memleket ölçüsünde güreşçi haline gelen çoktur. Dikkate değer bir nokta, güreşte usta haline gelenlerin tekniklerini başka öğrencilere istekle öğretmeleri ve güreşi sâdece bir spor olarak almaları idi.

Güreşten sonra voleybol derhal Enstitülerin en popüler sporu haline geldi. Bu spora öğretmen ve öğrenci, kadın ve erkek herkes serbestçe katılabiliyordu. Bir takım sporu olarak voleybolde erişilen ölçüler Batı'da herhangi bir eğitim müessesesinde erişilen ölçüler ayarında idi. Enstitüler sayesinde Türkiye'nin zirai bölgelerinin ilk takım sporu voleybol olmuştur. Bu, öğrencilerin köylerde oynamaları ve mezunların köylere götürmeleriyle olmuştur. 1951 de henüz daha motorlü vasıtaların gelmediği yerlerde voleybol sahaları gördük. Birçok köy ilkokullarında kız ve oğlan öğrenciler voleybol oynamaktadırlar. Futbol gibi voleybol da okul görmemiş köy delikanlıların kahvede lâf etmek, oyun oynamak yerine baş vurdukları bir spor olmuştur.

Enstitülerde futbol da popüler oldu. Enstitü öğrencilerinin futbol maçına girebilecek yaşa geldikleri zaman şehirlerdeki yarıprofesyonel futbol takımları ile yaptıkları maçlarda başarılar elde etmişlerdir. Bir Enstitüde bir maç sporu olarak futbol kaldırıldı, çünkü civardaki spor kulüpleri "yalın ayak köylü" çocuklarına mütemadiyen yenilmeyi hazmedemiyerek maça girmekten kaçınmışlardı. Halbuki bu Enstitüde futbol önemli bir eğlence sporu olarak oynanıyordu. Enstitülerde kurulan uzun gelenek sayesinde 1952 de bile vücut kuvveti olan öğretmenler futbola iştirâk ediyorlardı. Bazı oyunlarda nefesi kesilen, vücudu ağırlaşmış eski futbolcu öğretmenlere öğrenci oyuncuların nasıl gol yaptırdıklarını, karşı tarafın bunlarla efendice şakalaşmalarını farketmek zor bir iş değildi. Burada şunu da kaydetmeden geçemiyeceğiz ki "Anglosakson sportmenliği"nde Köy Enstitülerinde varılan sportmenlik seviyesi, Türkiyedeki İngiliz ve Amerikan eğitim müesseselerinde varılabilen seviyeden daha üstündür; gerçekte, öğretmen iştirâki noktasın-

da Enstitülerde görülen durumu, Türkiyede bulunan Amerikan öğretim müessesesinde göremedik.

Bütün Enstitü öğrencilerinin koşu ve alan sporlarında asgari standardlar sağlaması istenirdi. Bu, şehirli Türkiyesinde bile bir yeniliktir ve en çok öğretmenlerin katıldığı Enstitülerde buna daha büyük önem verilmiştir. Aynı şey basketbol için de söylenebilir. Diğer taraftan akrobasi oyunları da çok popülerdi. Enstitüler kendi bölgelerindeki gösterilere muntazaman kendi takımlarını göndermişlerdir. Kayak, kızak ve teknik dağcılık soğuk bölgelerin Enstitülerine spor olarak kabul edilmiştir. Kaba şekilleriyle bunlar, zaten birçok öğrencilerin seyahat zaruretleri dolayisiyle bildikleri şeylerdi. Cilâvuzda bunlara kız öğrenciler de katılıyor ve başarı göstererek ötekilerden aşağı kalmıyorlardı. (26)

Bütün Enstitülerde öğrenciyi su sporları ile tanıştırmaya doğru şuurlu çabalar gösterilmiştir. Bu, denizden uzak Enstitülerde kamp faaliyetleri veya öğrenci değişimi ile mümkündü. Deniz sporları, denize yakın yerlerin öğrencileri arasında bile fazla bilinmiyordu. Bazı Enstitülerin direktörlerinin kız öğrencileri bunlar hemen hemen boğazdan bileğe kadar örtülü oldukları halde yüzmeğe teşvik etmeleri, oldukça tenkitlere uğradı. Bu havadis İstanbul basınına aksettiği zaman, bikinileriyle denize giren birçok "geleneksever" zatlar kızların denize sokulmasına tenkit etmişlerdi!.

Spor ve eğlence yolu ile köylere Enstitülerce modernleştirici yenilikler sokulduğunu söylemek mübalağa olmıyacaktır. Köylüler, Kanat ve Soysal'ın ve bütün şovenist grupların asla ve değiştirilemez saydıkları bir kültürel - toplumsal hayat alanında meydana gelen değişikliklere karşı gelmemişlerdir.

Köy Enstitülerinin Faaliyetlerini Genişletmeleri Köy Enstitülerinin içinde ve Enstitüler arasında yukarıda anlattığımız yollar ve araçlarla dinamik bir birliğin yaratılmış olması, sonuçları önemli olan ve birbiriyle ilişiği bulunan iki gelişmeye yol açtı. Bir taraftan Köy Enstitüleri bir Enstitü hareketi haline gelerek faaliyet alanlarını genişletmeye başladı. Çok geçmeden tamamiyle bağımsız bir destekleyici yapı kazanmağa doğru gelişmeğe başladı. Diğer taraftan, kendi faaliyetlerinin kalitesini yükseltme yönlerinde süratle ilerlemeye başladı. 1940 da yegâne düşünce "ne olursa olsun, bir kere başlansın" düşüncesi iken, 1946 da Enstitüler kendi faaliyet-

(26) Ağanoğlu, **Köy Enstitüleri Yolunda**, S. 58 - 59

lerini kritik bir şekilde değerlendirme yolunda inceleme yapacak hale geldiler.

İlköğretim Genel Müdürlüğü, hiçbir safhada, mevcut Enstitülerle rekabet etme düşüncesiyle kendi faaliyet sahasını genişletme teşebbüsünde bulunmadı. Her atılan yeni adım, Enstitülerin bütünlüğünü sağlıyacak şekilde atılmıştır. Bu daire, diğer devlet kollarının da savaşa istekle katılacakları ümidini hiç kesmemişti. Köy Enstitüleri hareketi ile, Ziraat ve Sağlık Bakanlıkları ile olan münasebetleri bunu gösterir.

Köy Enstitülerinin ve köy ilkeğitiminin Türk ziraatçılarından istediği şeyler şunlardı (1) Enstitüler için ziraat öğretmenleri sağlamak, 2) köy enstitüleri öğrencilerine, mezunlarına, yeni okuma öğrenmiş çiftçilere ve çocuklara uygun yayınlar yapmak, (3) Enstitüler, eğitim görme halindeki çiftçiler ve köy okulları için ziraat malzemesi sağlamak, (4) okul bahçeleri uzmanı ve denetleyicisi olarak öğretmenler, sağlamak. Ziraat Bakanlığının meslekî müesseseleri "Tevhit-i Tedrisat" kanununun hükmünden sıyrılmıştı. 1940 a kadar Millî Eğitim Bakanlığının elinde ziraat personeli yoktu. Ziraat okullarının hiçbirinin ziraat öğretmeni yetiştirecek hazırlığı yoktu. Çiftçi, ormancı ve hayvan yetiştirimi için kurulan pratik öğretim, hükümet memuru olmak isteyen adamlar yetiştiriyordu. Yüksek ziraat öğretim müesseseleri pratik olmaktan ziyade skolastik yani mektepçi idi. Yaptıkları yayınlar ezoterik mahiyette şeylerdi; yetiştirdikleri mezunlar ancak Bakanlığın bürokratik işlerine ve Bakanlık işletmelerinin idareciliğine yarayacak kimselerdi.

Daha 1939 da Ziraat Bakanlığının eğitmen işinden elini çekmesinden önce eğitmen kurslarına ve ilk Köy Enstitülerine ziraat öğretmeni sağlanmağa başlanmıştı. Kendi personel kadrolarındaki artış nisbeti, Enstitü hareketine katılması şöyle dursun, kendi ihtiyaçlarına yetecek derecede değildi. Köy Enstitülerine âriyet verilen ve genel olarak Ziraat Bakanlığına mecburi hizmet borcu olan ziraat öğretmenleri her ay geri çağrılma tehlikesi altında idiler. Bunların pek azı daimi olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmak isteğinde idi. Terfi ve daha yüksek öğrenim görme fırsatları Ziraat Bakanlığında idi.

Bu güçlükleri gidermek amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı 1940-41 de ziraat tahsili için öğrenci bursları vermeğe başladı. Fakat bu yeter bir çözüm yolu değildi. Yukarıda söylendiği gibi, ziraat okullarının dersleri Millî Eğitim Bakanlığının bilhassa Köy Ensti-

tüleri hareketinin ihtiyaçlarına uygun değildi. Fazla olarak, Ziraat Bakanlığında ve onun ziraat okullarında Köy Enstitülerine aykırı bir ideoloji hakim olmakta idi. Millî Eğitim Bakanlığının kendi görüş ve ihtiyaçlarını aksettirecek müesseseler kurması zaruri idi. Bu, ileride söz konusu edeceğimiz Yüksek Köy Enstitüsünün 1942 de kurulmasında kendini gösterdi.

Doktorlar, mimarlar, yapı uzmanları, hukukçular ve hatta çeşitli tiplerde eğitim idarecileri bakımından da durum böyle idi. Yüksek öğretim müesseselerinin hiçbiri, eğitimsel ihtisaslaşmalarla ilgili konular ve derslerle alâkalı olmadığı gibi Köy Enstitülerine hakim olan pisikolojiden haberleri bile yoktu. Millî Eğitim Bakanlığına personel hazırlayan kendi müesseseleri okul kitâbı yazma, ilkeğitim ihtisası kolları gibi şeyler üzerinde ihtisas eğitimi vermiyordu. Köy Enstitüsü hareketinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere bu gibi müesseselere öğrenci göndermek Köy Enstitülerinin tecrübelerinden doğan eğitimsel ve meslekî kavramlarla uyuşamaz kavramlar edinen kimseler yetiştirmek demek olacaktı. Bundan ötürü, Köy Enstitülerinin devamı olan bir müessese kurulması Enstitü hareketinin devamını sağlamak için önüne geçilemez bir zaruretti.

Enstitülerin acele ihtiyaçları ve köylerin sağlık ihtiyaçları için Enstitülerin tıp okulları açamıyacağı meydandadır. Bu yolda yapılan şey, bize Köy Enstitüsü hareketinin, az bile olsa bir yardım sağlıyacak olan diğer devlet müesseseleriyle elbirliği ederek genişleme yolunda tutmak istediği yolun ne olduğunu gösterir. Sağlık Bakanlığı köy ebeleri için veya köy sağlık memurları yetiştirmek için ihtisas öncesi eğitim sağlıyacak durumda değildi. Köy Enstitüleri, Enstitülerde sağlık memuru yetiştirilmesi ve Sağlık Bakanlığınca köy ebeleri yetiştirilmesi için Sağlık Bakanlığı ile temasa geçti. 9 Temmuz 1943 tarih ve 4459 sayılı kanun bu anlaşmayı resmileştirdi.

Köy Enstitüsü öğrencileri üçüncü yıl sonunda "eğitim" veya "sağlık" kollarından birini seçeceklerdi. (Okumaya fazla hevesli olmayanların ikinci yolu seçmeye temayülleri olmuşsa da bu hiçbir zaman genel bir kaide olmamıştır). İkinci ihtisaslaşma alanını seçen kızlar doğrudan doğruya Sağlık Bakanlığının yönettiği kurslara nakledildiler. Oğlanlar bu eğitimi veren bir Köy Enstitüsüne naklonuldular. Bunda Hasanoğlan ve Kızılçullu başlıca iki merkezdi. Diğer bazı Enstitülerde de kurslar verilmişse de bunlar elverişsiz şartlar altında olmuştur. Meselâ Tekben diyor ki: "Akçadağ Köy Enstitüsünün 800 mevcutlu topluluğunun sağlığı ile ilgilenecek

bir doktor bulunamıyor, yeni açılan sağlık kolunun öğretmenliğini kabul ettirmek için harcanan gayretler boşa çıkıyordu." (27)

Bunun sonucu olarak ve trahumdan yaralanmalara kadar her şeyi tedavi etme zorundan doğan tecrübeler yüzünden Akçadağ'ın öğretmen kadrosu "sağlık öğretmeni" olarak iki misline çıktı. 1946 da 457 Akçadağ mezunundan 63 tanesi "halk sağlığı memuru" unvanı taşıyordu. Dört vilâyetin köylüsü ile din tüccarlarının sattığı ve yarı sihir, yarı empirik bilgi karışığı zararlı ilâçlar arasına bu 63 sağlık memuru ile Enstitülerde "ilk yardım" eğitimi gören Enstitü mezunlarından başka girecek hiçbir tıp adamı yoktu.

Mezun olduktan sonra ebelerle sağlık memurları, Enstitülerin diğer mezunları gibi ve aynı şartlar altında işe konmuşlardı; yalnız şu farklarla: (1) eğitim makamlarına değil vilâyet makamlarına karşı sorumlu idiler, (2) bir köye değil, köyler kümesine hizmet edeceklerdi. Fakat meslekî ödevlerinden başka eğitimsel ödevleri de vardı ve "öğretmen"ler gibi onların da salâhiyetleri vardı.

Bu proğramda üzerinde durulmağa değer iki nokta vardır. İlköğretim Genel Müdürlüğünün ilk görevi Türkiye'nin ihtiyacını karşılamaktı, Fakat onun eğitim görüşü ve köy ihtiyaçlarını anlayışı "halk"ı meslek ocakcılık zihniyetinin üstünde tutmayı gerektiriyordu; aynı zamanda ulusal ihtiyaçlarla fert eğilimlerini uzlaştırmayı güdüyordu. İlköğretim Genel Müdürlüğüne başka bir görüş hakim olsaydı, "her köye bir öğretmen" yerleştirerek kendi prestijini arttırmağa bakacaktı. Meselâ, Soysal'ın görüşü tamamiyle bu yolda idi. (28) Yine böyle bir zihniyetle hareket edilseydi, Genel Müdürlük kendi adamları üzerinde yalnız kendi hükmünün geçmesini isteyecek ve kendi bütçesinden yetiştirdiği adamları başka bir bakanlığın kullanarak kendi prestijini arttırmasına iyi bir gözle bakmayacaktı.

Ziraat Bakanlığının görüşü tamamiyle bu yolda idi. Kısmen Sağlık Bakanlığı da böyle düşünüyordu. Sağlık Bakanlığı Millî Eğitim Bakanlığının görüşünü kısmen paylaşmakla beraber, tıp mesleği üzerine devletçi bir siyaset kuracak kudretten mahrumdu. Ancak bu Bakanlığın sözcüleri Köy Enstitüsü hareketine borçluluklarını daima kabul etmişlerdir. 1950 nin ilk yıllarında enstitüler her taraftan bombardıman edildikleri bir zamanda Sağlık Bakanlığına mensup tanınmış bir şahsiyet halk sağlığına en büyük hizmeti yapanın

---

(27) **Canlandırılacak Köy Yolunda**, S. 78

(28) Soysal, **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi**, II S. 283

Sağlık Bakanlığı değil, Köy Enstitüleri olduğunu yayınla ifade etmiştir.

4. Yüksek Köy Enstitüsü

Köy Enstitülerinin kuruluşunda işlenen hataları kapatmak maksadiyle açıldığını iddia eden Soysal'ın (29) fikri hilâfına, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü enstitü hareketinin personel problemlerine cevap verecek mantıkî, ve hatta zaruri müessese idi. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü diğer yüksek öğretim müesseseleriyle rekabet etmek için kurulmuş değildi. Amaçları (a) diğer müesseselerin ele almadığı ihtisaslaşma alanlarında gereken eğitimi vermek, (b) Enstitüler hareketinin ruhuna, usullerine ve ülkülerine göre yetiştirilmiş personel sağlamaktı.

Yüksek Köy Enstitüsü 1942 de Ankara'da ilk Kızılçullu ve Çifteler mezunlarının toplanması ile kuruldu. Bu sağlam bir başlangıç değildi. Enstitüler çok kritik bir safhada bulunuyorlardı ve büyük bir dikkatle çalışılması gerekiyordu. Çok önemli kanunlar yapılmak safhasında idi. Enstitüler şiddetli bir finans güçlüğü içinde idiler. Bir Yüksek Köy Enstitüsü kurulmasını sağlıyacak bir kanun henüz ortada yoktu. Ancak, şuradan buradan tasarruf edilecek bir miktar tahsisat vardı. Bina tahsisatı, kalifiye öğretmen sayısı henüz daha gerçek sahasmda değildi. Bunlara ilâve olarak, çeşitli sebeplerle, Kızılçullu ile Çifteler arasındaki çatışma sebebiyle namzet öğrenciler arasındaki tatminsizlik vardı. Kızılçullu mezunları Hasanoğlan'a zaten Enstitüler kanununa kızmış olarak ve Soysal tarafından yeter derecede doldurulmuş olarak geldiklerini dolaylı bir şekilde göstermişlerdi. Bunlar Çifteler'den gelenleri ve İlköğretim Genel Müdürlüğünü bu telkinler sayesinde tabii bir düşman olarak görüyorlardı. (30)

1942 de ve daha az derecede 1943 de Hasanoğlan'daki Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri Ankara'da bulunan yüksek öğretim müesseselerine gönderildiler. Bazıları Ankara'da Yüksek Teknik Eğitim okuluna daimi olarak kaydolundular. Tesbit edilebildiğine göre Gazi Terbiye Enstitüsüne ve Ankara üniversitesinin fakülteleri ha-

---

(29) Soysal, **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri**, S. 37 ve 91 - 95.

(30) Kızılçullu'nun, pek azı müstesna, ilk mezunlariyle yapılan görüşmelerden edinilmiş malûmat.

line gelmek üzere olan yeni fakültelere daimi öğrenci olarak kaydolunan bulunmadı. Bazı öğrencilerin her ikisine de dinleyici olarak gittikleri anlaşılıyor. Ayrıca çeşitli fakültelerde bulunan profesörler tarafından kendilerine özel dersler veriliyordu. Diğer taraftan, Yüksek Köy Enstitüsünün öğrencileri, ilk Köy Enstitülerinin kuruldukları şekle benzeyen bir şekilde kendi vasıtalarını yapmak ve kurmak işi ile meşguldüler.

Yüksek Köy Enstitüsü 1944 - 1945 de ilk ilerlemelerini kaydetmeye başladı. Bu yıl içinde öğrenci kitlesi de çeşitli Köy Enstitüsü öğrencilerini temsil edecek hale gelmişti. Proğramlar intizama girmiş, öğretmen temini işi oldukça düzelmiş, Yüksek Enstitünün binaları şekil almaya başlamıştı.

Öğretim süresi üç yıldı. Bütün öğrenciler edebiyat, yabancı dil, tarih, sosyoloji, psikoloji, eğitim, tabiat bilgisi ve fizik bilimleri gibi genel eğitim dersleri alıyorlardı. Bu alanlardaki öğretmenlerin önemli bir kısmı, Millî Eğitim Bakanlığında veya Ankara'nın yüksek öğretim müesseselerinde çalışan kimselerdi. Köy Enstitülerinde olduğu gibi, ferdî okuma, grup halinde tartışma, zaman zaman verilen konferanslar ve belirli amaçlarla yapılan incelemelere dayanan kendi kendine öğretim sistemine ehemmiyet veriliyordu. Meslekî, umumî ve orijinal araştırma gittikçe önemli bir rol oynuyordu.

Genel derslere ilâve olarak, her öğrenci bir ihtisas branş ve konusu seçerdi. Bunlar şunlardı: (31)

	1944 - 45 de girenler	1946 Ekimde mezun olanlar
Güzel sanatlar	34	21
İnşaat	34	12
Demir İşleri	23	11
Hayvancılık	21	7
Tavukçuluk	5	3
Tarla - Bahçe ziraatı	36	17
Ziraat idaresi ve ekonomisi	50	33
Ev idaresi ve Elişleri	8	0

(31) Yüksek Köy Enstitüsü hakkında istatistik malzeme yeter derecede değildir. Kaydolunan öğrenci sayısı hakkında rakamlar için bakınız: T. C. Başbakanlık İstatistik Um. Md. lüğü **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1944 - 45 (1947)**, S. 169. 1945 de onaltı Köy Enstitüsünden 95 mezun giriş imtihanlarını kazanmıştır : **Köy Enstitüleri Dergisi**, 1 Ocak 1945, S. 176 - 77. Bunların çoğunun gerçekte Yüksek K. E. ne girmiş olduklarını kabul edebiliriz. Diploma alanların sayısı için bakınız: Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, S. 506. 1947 de Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldığı zaman 250 kadar öğrencisi vardı.

Bu ihtisas kollarının amacı Köy Enstitülerine adam yetiştirmekti. Mezunlar Köy Enstitülerinde öğretmen ve idareci olarak Köy Enstitüleri hareketinin anladığı anlamda ilköğretimde denetleyici (supervisor) ve danışmanı ve bu işler destekleyici personel olarak çalışacaklardı.

Bununla ilgili olarak iki yeni memurluk nevi de düşünülmüştü. Bunların oynayacağı rolü Köy Enstitülerini Türk eğitim politikasının temeli olarak kanunlaştırmış olan 4274 sayılı kanunun hükümleri ışığı altında daha iyi kavrayabiliriz. Burada şu kadarını söyliyelim ki, İlköğretim müfettişliğinin fonksiyonlarında bölünmeler, ilâveler yapılacak ve bu tamamiyle yeni bir yöne doğru çevrilecekti. Yeni "eğitim danışmanı" Birleşik Devletlerde "in - service teacher educator" terimi ile kastedilen kimseler olacaktı. "Kesim Denetmeni" (area supervisor), zatişleri ile plânlama danışmanlığını birleştiren veya Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler için enstitünün hizmet bölgesi içinde koordinasyon işini yapan kimse olacaktı.

Yüksek Köy Enstitüsü ile Köy Enstitülerinin faaliyetleri arasında daimi bir temas kurulmuştu. Böylece, Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri fildişi kuleye çekilmiş olmuyorlardı. İlk yıl öğrencileri Enstitülerin birinde iki ay kalıyordu. İkinci yıl öğrencileri yine iki ay gezici öğretmenlik yapıyordu. Bu sıfatla okul binaları işleri ile, doğrudan doğruya köye giden ilk Enstitü mezunları ile ve Enstitü hareketinin genişleme işleriyle meşgul oluyorlardı. Bundan başka, öğrenci takımları kendi ihtisas alanlarına göre memleket içinde seyahatler yapıyorlardı. Her yıl bir kısım Enstitü direktörleri kendilerini ilgilendiren özel ve genel problemleri tartışmak üzere Yüksek Köy Enstitüsüne geliyorlardı. (32)

Bu sıkı münasebetlerin önemli bir sonucu Yüksek Köy Enstitüsünün bir broşür serisi yayınlaması olmuştur. Bunlar özel konular üzerinde bilgi edinme isteklerine karşılık olarak yazılıyorlardı ve parasız olarak başvuran okullara dağıtılıyordu. İlk seri şu konularda olmuştur:

(1) İpekçilik, (2) Köylere içme suyu getirilmesi, (3) Devlet Posta Telgraf hizmetleri, (4) Hayvan yemleri, (5) Tohum islâhı, (6) Bitki, böcek ve taş koleksiyonları, (7) Halk hikâyeleri toplama usulleri, (8) Yabancı dil öğrenme metodları, (9) Konservecilik, (10) Çocuk bakımı, (11) Dokumacılık ve boyacılık. (33) Görülüyor ki bu-

(32) Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, S. 507 - 499. Köy Enstitüleri Dergisi koleksiyonlarına bakınız.

(33) **Köy Enstitüleri Dergisi**, I (Nisan 1945), S. 346.

radaki konuların bazıları okuyucuların mefruz alâkalarına veya Enstitünün öğrenme amaçlarına dayanan ve Enstitüler dışına çevrilmiş bir yayına girişen bir devlet dairesinin aklına gelmeyecek konulardır.

Yüksek Köy Enstitüsünün yaptığı diğer önemli bir iş Köy Enstitüleri Dergisinin yayınlanmasıdır. Bu dergi üç ayda bir çıkacaktı. Ocak 1945 de başlamış ve beş sayı çıkmıştır. Bunlar Köy Enstitülerinin ve Yüksek Köy Enstitüsünün yaptıkları işler hakkında çok değerli bilgiler ihtiva eder. Çeşitli Enstitülere ait havadisler, verilen konferans ve derslerin hülâsaları veya tam tefrikaları, kitap tenkitleri, İngilizce - Türkçe tercümeler, edebiyat eserleri, çeşitli eğitim meselelerinin tartışılması ve birçok alanlarda yapılmış inceleme yazılarını ihtiva ediyorlardı. İleride birçok noktalarla ilgili olarak bu dergiyi sık sık kaynak olarak kullanacağız. Burada dergi ile ilgili olarak üç noktaya daha işaret etmek isteriz.

Çifteler ile Kızılçullu arasındaki tartışmalardan birinin yabancı dil öğrenimi etrafında döndüğü hatırdadır. Köy Enstitülerinin, diğer okullarda uygulanan verimsiz yabancı dil öğretimi usulüne karşı verdiği cevap bu dergide bulunuyor. Birinci sayısında çıkan bir yazı yabancı dil öğrenmenin değerini, özel olarak yüksek Köy Enstitüsüne niçin yabancı dil öğretildiğini ve bunda kendi kendine öğrenme metodunun uygulanışını anlatıyor. Yazar, Yüksek Köy Enstitüsünde niçin yabancı dil öğretildiğini ve bunda kendi kendine olarak yabancı dil öğrenmesi gerektiğini, faydalı tercümelerden mürekkep bir köy kitaplığı serisi meydana getirmenin zaruretini izah ettikten sonra, "biz yabancı dili ne bir kazanç aracı olarak ne de bir süs olarak değil, köye kültür götürme aracı olarak öğreniyoruz" diyor. (34)

Aynı sayıya beş İngilizce metin ile Türkçe çevirileri konmuştur. Bunların konuları Köy Enstitüleri hareketinin prağmatik ve üniversel özelliklerini gösterir. Bu çevirilerden görülüyor ki yabancı dil öğrenme : (a) fonksiyonel araştırma aracı olarak, (b) öğretme metodlarını öğrenme aracı olarak, (c) doğrudan doğruya gerekli olan materyele uygulanmış olarak, (d) bilgi verme istenen davranışları geliştirme, teknikleri öğretme ve köy öğretmenlerinin ve Enstitü öğrencilerinin ferdî olarak yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırma aracı olarak anlaşılmaktadır.

(34) Süleyman Adıyaman, "Yüksek Köy Enst. de Yabancı dil" **Köy Enstitüleri Dergisi** I Ocak 945 S. 88 - 90

Yüksek Köy Enstitüsü ihtisası bölmelerindeki faaliyetlerde yapılan inceleme - araştırma usulüne de aynı prensipler hâkimdi. Öğrenciler, Köy Enstitüleri mezunları için dolaysız ilgisi bulunan inceleme projeleri alıyorlardı. Meselâ derginin üçüncü sayısında yapılmakta olan dört araştırma hakkında dört rapor vardır. Biri "yabani otlar" hakkındadır, ve doğrudan doğruya gözleme dayanan bir araştırmadır. Bunların botanik çeşitleri, incelemenin yapıldığı bölgelerde bulunan yabani otların Türkçe ve bilimsel adlarını gösteren bir sözlük ihtiva ediyor, ve nadasa bırakılmış ve ekimli topraklarda görülen yabani ot kesafetleri hakkında örnekler veriliyor. Diğer bir araştırma bir güney köyünde bir ailenin menşei ve günlük hayatı hakkındadır. Üçüncüsü, bir grup çalışmasına ait rapordur; "iş eğitimi" hakkında bir terimler sözlüğüdür ve kaynak vazifesi görecek bir ansiklopedi için örnek maddeler ihtiva ediyor. Dördüncüsü, bir öğretmenle birlikte bir nahiyede yapılmış bir botanik gezisinin sonuçları hakkındadır. Tasvir mahiyetindeki materyele ilâve olarak bu bölgede bulunan botanik nevilerinin Lâtince ve Türkçe adlarını vererek ziraat enstitülerinin yayınlarını okumak için bir rehber sağlıyor.

Köy Enstitüleri hareketinin ihtiyaçlarına ve amaçlarına hizmet ettikten başka, bu araştırmalar Yüksek Köy Enstitüleri ile diğer Yüksek Öğretim ve araştırma müesseseleri arasındaki farkı göstermeğe yarar. Bunlar, kitaplardan edinilmiş nazarî bilgiler veya yabancı eserlerden alınmış ve Türkiye'nin kendi realiteleri içinde denenmeden ezberleme konusu yapılmış bilgiler yerine öğrencilerin doğrudan doğruya olaylara giderek bilimsel metodları kullanmaları görüşünün mahsulleri idi. Böyle bir görüşle hareket edildikçe Yüksek Köy Enstitüsü özellikle iki alanda, tarih ve zirai ekonomi alanında, "Köycüler"in, "Türkçü"lerin, "Anadolucu"ların ve "Turancı"ların ideolojik tepkilerine yol açacaktı. Köy Enstitüleri dergisinin diğer önemli bir özelliği, köy enstitüleri hareketinin yaptığı işlerin yine enstitüliler tarafından eleştirilmesi ve değerlendirilmesi hareketinin ilk örneğini, derginin beşinci sayısında gördüğümüz gibi (35) vermeye başlamasıdır. Burada dört Köy Enstitüsünden gelen ve derginin ilk üç sayısında çıkan yazılar hakkında yazılmış olan 800 eleştirme yazısının mukayeseli bir incelemesi çıkmıştır. Yani dergiyi okuyan enstitülülerin eleştirmeleri tekrar derginin eleştirme komitesi tarafından eleştirilmekle iki taraflı bir değerlendirilme yapılıyor ve dolayisiyle Enstitülerin öğretim kalitesi tartışma konusu oluyordu. Ye-

(35) **Köy Enstitüleri Dergisi**, I (Şubat - Temmuz, 1946) S. 157 - 62.

ni bir eğitim hareketinin kendi kendini eleştirme ve değerlendirme yoluna girmiş olması istisna denecek önemde bir iştir. Şimdi aşağıda daha ayrıntılı olarak göreceğimiz kendi kendini değerlendirme işinin, Köy Enstitüleri hareketinin ideolojik ve politik hücumlara uğradığı bir zamanda yapılması ayrıca dikkati çekecek bir şeydir.

5. Enstitülerde Kendi Kendini Değerlendirme ve Değişme

Köy Enstitülerinin kuruluş işinde karşılaştıkları problemlerin adım adım çözümlenmeleriyle, Enstitüler yaptıkları işlerin kalitesi problemleri ile meşgul olmağa başladılar. 1944 den sonraki gelişmelerde önemli bir rol oynayan olay, Enstitü mezunlarının iş başına gitmeleri olmuştur. O zaman Enstitülerin başlıca amaçı, yani köy toplumunda değişiklik meydana getirme amacı bakımından yaptıkları işin değerini ölçmeye yarayacak bir temel meydana geliyordu. Bunda çeşitli Enstitülerin tuttuğu yol esas itibariyle aynı idi, bu bakımdan sâdece birini almakla bu gelişmeyi gösterebiliriz.

Mezun olmazdan biraz önce mezun olacak sınıfın öğrencileri ayrı ayrı olarak bir aylık bir "intern" lik süresi ile köylere gönderiliyorlardı. Bu "intern"lere bir aylık yiyecek veriliyor, kendi yataklarını, kitaplarını ve öteberilerini taşıyorlardı. 1944 de Akçadağ'dan 171 "intern" gönderildi. Akçadağ Enstitüsünün direktörü bunların geçirdiği tecrübelerin bir kısmını şöyle anlatır:

"Adaylar köylere dağıldıktan sonra beş Enstitü öğretmeni tarafından iş başındaki durumları incelendi. Bu gözlem ve incelemeler sonunda çeşitli bilgiler elde edildi. Köylüler adayları iyi karşılamışlardı. Her adaya bir aylık yiyecek olarak verdiğimiz erzak içinde çay, şeker ve gaz köylerde imrenilen şeyler olmuş. Adaylar bu çeşit mallarına bir kısım fakir köylüleri ortak yapmışlar. Bazı yerlerde çay ve şekerleri hastalara ilâç gibi kullananlar olmuş. Işıksız köylerde (o sırada gazyağı karaborsada bile bulunmuyordu) öğretmenin etrafı misafir halkalariyle çevrilmiş. Aday bu durumdan faydalanarak bu topluluklara gece dersleri tatbik etmiş. Köylerde sanat âleti olarak hiçbir şeye rastlanmıyor. Bir keser bile bulmak mümkün olmuyor. Adayların bir kısmı enstitüye dönerek takım alıyorlar. Yirmi altı köyde okul ve köylüler için helâlar yapılıyor. Fakat bunları kullandırmak için bir aylık çalışma kâfi gelmiyor... Halk türküleri, mandolin sesleri, halâylar ve zeybek oyunları köylüleri çok sarıyor. Sonraki senelerde mandolinli öğretmen istemek için Enstitüye ka-

dar köylüler gelmişlerdir. O sırada hemen hemen köyde salgın halinde uyuz vardı. Aynı zamanda çiçek, tifüs hastalıklarına da rastlanıyor. Elazığ taraflarında ölüm vak'aları tesbit ediliyordu. Adaylar birer mektupla Enstitüden ilâç getirtiyorlar, köylüyü tedaviye çalışıyorlardı. Diğer tehlikeli hastalıklara rastlandığı zaman Enstitü doktoru veya hükümet tabibinin haberdar edilmesi yolu tutulmuştur. Fakat adayların bu iyi niyete dayanan hareketleri nedense bazı resmî makamlarca hoş karşılanmıyordu. Bu baş belâları da nereden çıktılar deniyordu. Çocuklarımızı üzen bu hal bizi şaşırtmıyordu... Staje giden bir aday köyde ders zamanı olmasına rağmen okulu kilitli buluyor. Öğretmen gelir açar diye bekliyor. Aradan en gün geçtiği halde gelen olmuyor. Bu duruma alışmış olay köylüler öğretmenin geleceği gün belli olmaz diyorlar. Aday, karakolun telefonundan faydalanarak durumu Millî Eğitim Müdürlüğüne bildiriyor. Yolsuzluklardan haberdar edilerek rahatsız olmaktan hoşlanmayan Müdür, çocuğu şiddetle azarlıyor. Sana ne, sen vazifene bak, daha resmî sıfatını almadan böyle işlere karışma, cevabını alıyor." (36)

Enstitülerde, Enstitü hayatı ile köy "intern"liği arasında bir bağ olmak üzere bir alışma yeri olarak "tatbikat okulu" kurma eğilimi vardı. Bunlar şehirlerdeki Muallim mekteplerinin tatbikat okullarından veya Kanat'ın muhayyelesindeki tipten farklı şeylerdi. Meselâ Akçadağ'dakinde ambar, silo, 2,5 dönüm kadar sebze bahçesi, 20 dönüm kadar tarlası vardı. "Her gün bir öğrenci bu okulu, tavukları, ineği ve fırını ile birlikte teslim alırdı. Önceden yapılmış bir plâna göre çalışırdı." (37) Köylere gönderilen "intern"ler orada kendi yetişme tarzından farklı yetiştirilmiş öğretmenler yanında bulunduklarından bu "tatbikat okulları"nda tecrübe görmeleri bu noksanı giderecek bir tedbirdi. Gerek Tekben, gerek diğer Enstitü direktörleri öğrencilerin bu tatbikat okullarda ve köylerde tecrübeler görmeleri ve deneyler yapmaları ile yepyeni bir köy okulu programı doğacağı kanaatında olduklarını tekrar tekrar ifade etmişlerdir. (38)

Enstitüler köylere "intern" olarak gidenlerle Enstitülerden mezun olanlara daha iyi yardım etme teşebbüslerinde de bulunmuşlardır. Meselâ 1946 da Akçadağ'dan mezun olanlara, mukavele gereğin-

---

(36) Tekben, **Canlandırılacak Köy Yolunda**, S. 76 - 78.

(37) **Aynı eser**, S. 99.

(38) **Aynı eser**, S. 101. keza bakınız: Enstitü direktörlerinin Yüksek Köy Enstitüsünde verdikleri konferansların hulâsaları, **Köy Enstitüleri Dergisi**, I (Ocak 1945) S. 1951 -52.

ce verilecek şeylerden başka, "bir soba, dolap, sandalye, mandolin, seçilmiş kitaplar" verilmiştir. (39) Enstitülerin çalışmalarının mihrak noktası gittikçe daha fazla ölçüde dışarıya doğru, yani köylere doğru kaymağa başladı. Yine aynı şekilde Enstitüler tesadüfi köy işlerinden plânlı kalkınma projelerine doğru gelişiyorlardı.

Enstitülerin ileride tartışılacak olan bu yeni safhası ile birlikte Köy Enstitülerinin sayısında da artış oluyordu. Böylece bir Enstitünün bölgesi küçülüyor ve idaresi daha kolay hale geliyordu. Bu üremede uygulanan teknik, kurulmuş bir Enstitünün yeni bir Enstitüye babalık etmesi idi. Bunun en başarılı örneği 1944 Ortaklar Köy Enstitüsünün kuruluşunda görürüz. Bu, Soysal'dan sonra gerçek Enstitü haline getirilmiş olan Kızılçullu'nun idaresi altında olmuştur. Burada önemli bir nokta şudur ki yeni Enstitü tamamiyle yeni bir öğrenci kitlesi ile başlamadı. Enstitü ruhu ve metoolojisi oraya nakledilen eski öğrenciler tarafından getirildi.

6. Sonuç

Bu bölümde Enstitülerin her türlü ters şartlar altında, hatta hareketsizlik ve muhalefet karşısında kendilerini korumak için yaptıkları çabaları gördük. Gelecek bölümde Enstitüleri yeni bir toplumun yuvası olarak ve hatta kendi çevrelerine tesir yapabilecek kuvvete gelmiş müesseseler olarak bulacağız. Enstitüler etrafmda çıkan münakaşaların ve Enstitülere karşı açılan savaşın ip uçlarını bu bitirdiğimiz bölümde gördüğümüz çatışmalar değil, fakat şimdi geçeceğimiz bölümde göreceklerimiz verecektir.

(39) Aynı eser. S. 108.

BÖLÜM : IX

TOPLUMSAL BİR HAREKET OLARAK ENSTİTÜLER

Köy Enstitülerinin kurulması, çalışmağa başlaması olaylarını ve problemlerini gözden geçirdikten sonra şimdi Enstitülerin Türk evriminin başlıca problemlerinin çözülmesi yolunda başardığı işlerin özel yanlarını inceleyeceğiz.

Köy Enstitüleri zamanında girişilmiş olan bir çok teşebbüsler (meselâ Konservatuvar, klâsikler tercümesi, Halkevlerinin sanat ve kültür çalışmaları, Çocuk İslah Evleri vesaire) kendi alanlarında Türk evriminin gelişme ve gerçekleşmesine doğru adımlar olmuştur. Fakat bunların hiçbiri Türk toplumunun şimdiye kadar el değmemiş taraflarına Köy Enstitüleri ölçüsünde uzanamamıştır. Hiçbiri Köy Enstitüleri ölçüsünde teşkilâtlı, plânlı, sürekli,olarak, toplumun en önemli ve en geniş parçasına tesir etmek imkânlarına malik değildi. Hattâ bazıları önemli bir toplumsal iz bırakmadan gelip geçici olmağa bile mahkûmdu. Halbuki Köy Enstitüleri, bir defa çalışma yoluna girdikten sonra, modern Türk tarihinde şimdiye kadar görülmedik bir işi, Türk toplumunun büyük kitlesine Kemalizm devriminin özleyişlerine göre, tesir etme işini, inanılmaz bir hızla gerçekleştirmede sonuçlar vermeyi başardı. Bu bakımdan, eğitmen ve Köy Enstitüleri kompleksi yalnız eğitimsel değil, aynı zaman toplumsal ve kültürel bir hareket haline gelme özelliklerini taşır. Enstitülerden daha bir kuşak geçmeden Meşrutiyet ve Cumhuriyet devirleri aydınlarının o kadar özlediği, fakat o kadar imkânsız gözüken toplumsal değişme ve kültürel yaratma yönünde elle tutulur sonuçlar devrişilmeğe başladı.

Köy Enstitülerine toplumsal bir haraket özelliğini veren yanlarını dört başlık etrafında tartışacağız: (1) Yeni toplumsal değerlerin gelişmesi, (2) Ulusal kültürün yaratılışı, (3) Ekonomik hayatın ihtisaslaşma ve meslekleşmeğe doğru gelişmesi, (4) Memleket eko-

nomisinin verimliliğini arttırma problemi Bunları, Enstitülerin tesirlerinin görünüş sırasına ve ilerdeki tesiretme imkânlarına göre sıraladık. Bunlar, aynı zamanda, Türk düşünürlerinin Meşrutiyettenberi üzerinde durdukları ve modern uygarlığa geçişin problemleri saydıkları problemlere tekabül eder. İlâve etmeğe hacet yoktur ki, Türk evriminin 27 Mayıs Devriminden sonra başlamış olan yeni safhasında da karşılaştığı ve karşılanacağı başlıca problemler bunlardır.

1. Yeni Toplumsal Değerler

Köy Enstitüleri ile temas eden herkesin herşeyden önce ve hemen farkına vardığı şey, bunların yepyeni değerleri bulunan bir toplumu emzirip büyütmekte olduğudur. Bu toplum, diğer okul toplumları gibi kendi içine kapanmış, dış dünyadan ayrılmış, kendi içinde büyüyen bir toplum değildi. Bu toplumun dışarıya doğru büyüme ve yayılma kuvveti o kadar canlı idi ki eski toplumla bir çok noktalarda karşılaşma ve çatışma haline gelecekti. Eski toplumun içinden gittikçe fazla ölçüde parçaları kendi faaliyet alanının içine alıyordu. **Bunu yaparken, eski** toplum değerlerinin kuvveti karşısında eriyip veya onlarla uyuşup kaybolmadı. Bunu kolayca gören herkesin soracağı sual tabii olarak şu idi: Köy Enstitülerinin yaratmakta olduğu toplum Kemalizm devrimin özlediği toplum mudur?

En aşırı anti - Kemalistlerin, meselâ Nihal Atsız gibi düşünenlerin, bir an bile düşünmeden verdiği hüküm, Köy Enstitülerinin Kemalizmin ta kendisi olduğu hükmüdür. Onların menfi anlamda verdikleri bu hükmün, müsbet anlamda doğru olduğuna şüphe yoktur. Köy Enstitülerinin Kemalizmin prensiplerini ahlâk, toplumsal ve manevi değerler bakımından nasıl somutlaştırdığını misâlleriyle göreceğiz.

Devrimcilik : Türkiyede modern dünüşün çıkışından beri aydınlar halk adına şu veya bu yolda hükümler vermişlerdir. Meselâ muhafazacılar "halkın" dindarlığını ele alır, onların dini değerleri muhafaza etmekten öteye birşey özlemediğini iddia eder. Ulusculuk taraflısı aydınlar bugünkü "halk"ı anlayışlarında kararsızdırlar. Fakat "halk"ın gelenekleri değiştirmeği istediğine inanırlar. Gerçekçiler "halk"ın içinde bulunduğu şartları göstermekten öteye gitmezler; "halk" özleyişlerini anlatmak istedikleri zaman "halk"a atfettikleri şeyler ikinci elden edinilmiş şeylerdir. Yalnız Türkiyede değil,

bütün dünyada yirminci yüzyılın dili ile kendini ifade edebilecek köylü ender sayılacak bir olaydır. Onların içinden sıyrılıp da "aydınlar" merdiveninden çıkabilenler, eski durumlarını unutmak şartiyle, bunu yapabiliyorlar.

Türkiye'de ilk defa olarak Köy Enstitülerinin gelişi iledir ki söz edenler ve yazı yazanlar "halkın yenilik iradesini" inkâr edilemez bir selâhiyetle ifade etmeğe başladılar. Akçadağ Köy Enstitüsünün bir ikinci sınıf öğrencisinin aşağıdaki kısa yazısı bize Enstitü öğrencilerinin Devrimciliği nasıl anladıklarını basit fakat çok canlı bir misalle anlatır:

"Kendi yetiştirdiği ağacın dibinde dalmış, romanım okuyordu. Fakat ne yazıkki güneş artık ışıklarını ondan esirgiyor. Ancak karanlıkta gözlerin süzdüğü satırlar birer çizgi halini alıyorlar. İstemiyerek kitabı kapıyor. Tam o sırada tepesinden akan bir ışık hüzmesi etrafını aydınlatıyor. Hah, şimdi güneşe uğurlar olsun. Kıskanç ışığını esirgesin varsın. İnsan zekası ondan daha üstündür. İşte kendi emekleriyle yaratılmış elektriğin helâl ışınları! Yine romana devam edebilirsin. Ey güneş, sen batarken biz dostlarını unutuyorsun. Fakat biz hiç de ümitsiz değiliz. Işıkların senin olsun. Dön de bak bir defa! İşte fikir ve bilek kuvvetimizle meydana gelmiş medeniyet ışıkları... Onu da bizden alamazsın ya, o ışıklar bizim en tabii hakkımızdır". (1)

"Bu ışık" Köy Enstitülerinde parladıkça, muhafazacıların en gericilerin o kadar korktuğu ve yukarıdaki yazının okadar canlı olarak anlattığı uygarlık sevgisi yayılmağa mahkûmdu. Gelenek veya eski ruh hasretinden ayrı olan Enstitü öğrencisinin, modern uygarlığın kudretine inanışı lâf ve hislere değil, işe ve gerçeğe dayanıyor. Bu, onu memleketin "gerçek efendiler"in haklarını da bilecek ve isteyecek duruma getirecektir. Artık anayasaların bahsettiği tabii hakların yalnız bir avuç insan için değil, halkın çoğunluğu için olduğunu biliyor. Enstitülerin öğrencileri şiir veya neşirle bu çoğunluğun uygarlık yolundaki özleyişini, aydınlara muhtaç olmadan, her vesile ile ifade etmişlerdir.

Halkçılık : Köy Enstitülerindeki toplum, geniş Türk toplumunda köylü ve şehirli nispetine benzer bir nispette halkın toplumu idi.

---

(1) Şerif Tekben, **Canlandırılacak Köy Yolunda** (Akçadağ, 1947) S. 67 - 8. Yazıyı yazan H. Karakuş. Akçadağ üç yıl lüks lambası ile yaşamıştı. Bu yazı Enstitüye elektrik tesisatı kuruluşu üzerine yazılmıştı.

Enstitülerdeki şehirli veya şehirde okumuş öğretmen ve idarecilerin öğrenci sayısına nispeti bütün Türkiyede şehirli ve köylü nispetine uygundur. Enstitü toplumu içindeki nüfuz ve kuvvet muvazenesi, yüzbinlerce ve belki milyonlarca köylü çocuğu Enstitülerin içinden geçip gittikçe şehir toplumunun karşılacağı durum hakkında bir fikir verecek biçimde idi.

Enstitü hareketinin halkçı karekterini en iyi medeni ahlâk konusunda görebiliriz. Ahmet Emin Yalman'ın aşağıda yazdıklarını birçok devlet memurlarının kendi tecrübeleri ve şahadetleri doğrulamaktadır:

"Diğer bir gence, bir Enstitü tarafından yüzlerce lira verilir. Git filân yerden bağ çubuğu al gel denilir. Burası uzakça bir yer, çocuk gider, vazifeyi yapar. Dönüşte bir istasyonda geceyi geçirmesi ve sabah diğer bir trene aktarma etmesi lâzım gelir. Meğer o gece istasyonda bir müfettiş varmış ve bekleme odasının üstünde yatıyormuş. İstasyon memuru müfettişin rahatsız olmamasını, kendisinin sobayı yakmaya mecbur bulunmamasını.... düşünerek bekleme odasını kilitler. Enstitülü ile diğer vatandaşlar açıkta kalırlar. Gece soğuk olduğu için hangi çok sıkıntı çekerler. Diğerleri bu muameleleri olağan birşey diye karşılarlar.. Fakat Enstitülü memurun ve müfettişin karşısına dikilir. Şikâyet defterinizi verin, şikâyetim var, der. Atlatırlar. Bunun üzerine en yakın İşletme Müfettişliğine baş vurur ve oranın şikâyet defterini ister. Yine atlatılır. Ankara'da Umum Müdürlüğe gider. Oradaki memur da şikâyet defterini vermez. Bunun üzerine Enstitülü Umum Müdürlüğe resmen istida yazar; vatandaşın şikâyet hakkı olduğu, defter verilip usul ile bu iş yapılmazsa Münakalât Vekâletine şikâyet etmeğe mecbur kalacağını söyler. Şikâyet defteri bunun üzerine verilir. Enstitülü de iyice içini döker. Bir müddet sonra Umum Müdürlük, Maarif Vekilâletinin alâkalı dairesine bir tezkere göndererek şikâyetin tetkik edildiğini, memurun cezalandırıldığını ve böyle durumlarda bekleme odalarının bundan sonra aktarma bekleyen vatandaşlara kapanmıyacağını bildirir." (2)

Demokratik zihniyetli ve tahsil görmüş birçok kimselerin bile keyfi harekete ve memur tahakkümüne boyun eğmeği bir alışkanlık haline getirdiğini, prensip uğruna bu gibi haraketleri karşı isyan etmek şöyle dursun, kendi menfaati adına bile ses çıkarmadığını

(2) **Yarının Türkiyesine Seyyahat** (İstanbul, 1944) S. 161 - 162.

düşünürsek, bir Enstitü öğrencisinin bir prensip uğruna inatla meseleyi takip etmesi halkın kanuni hakları fikrinin ne kadar ciddiye alındığı gösterir.

Bir Enstitü öğrencisinin kaleminden alınan aşağıdaki parça Enstitü hareketinin anlattığı anlamdaki halkçılık ile Köy Kanununun ve "köycüler"in anlattığı halkçılık arasındaki farkı gösterir:

"Enstitümüzden (Savaştepe) Çanakkale köylerine ekip olarak gittik... otuz kişilik gruplara ayrılmıştık. Bu gruplar fakir köylülerin okullarını yapacakları.... köye vardığımızda halkın çoşkun gösterilerile karşılaştık... Aralarında şöyle konuşmalar olduğunu duyuyorduk: Bunların içinde çok küçük dadalar var, bunlar nasıl duvar yapar, diyorlardı. Ertesi gün işe başladık. Bütün gücümüzü kullanıyorduk.... Köylünün dada sözü bizde çok büyük bir tesir bırakmıştı. Köylüye çocuk değil, bir öğretmen namzedi olduğumuzu ispat etmek istiyorduk. Hakikaten dediğimizi yaptık.... Köylüler bizi takdir etmekten kendilerini alamadılar. Köylü Enstitü öğrencilerinin ne demek olduğunu bilmiyordu. Onbeş günde koskoca bir binayı bitirdiğimiz zaman Enstitü talebesi nasıl bir öğretmen olacaktır, bunu öğrenmiş oldu. Köy Muhtarı, ihtiyar olmakla beraber yeniliği kavramış bir adamdı. Kuzu ziyafeti filân veriyordu. Biz onun ziyafetini istemiyorduk, ihtiyacımız da yoktu. Fakat köylüye kendimizi o kadar sevdirmişiz ki bu ziyafetler hep sevginin mahsulu idi. Öğrendimiz şey şu oldu: köylünün bizim hakkımızdaki kanaati menfi imiş. Sonradan kanaatlarının yanlış olduğunu anladılar... Sonunda şu kanaat hasıl oldu; her sene köylüye yardım etmek için Enstitü talebesi gitse iyi olur. Çünkü köylülerimiz bizi ancak bu suretle tanıyabilirler. Biz onlara, yaratıcı bir öğretmen olabileceğimizi ancak ekiplik yolu ile anlatırız. Şimdi gönderseler yine giderim, çünkü ortada memleket dâvası vardır." (3)

Bundan da daha mânalı ve bu neviden bir tecrübeyi aşağıda zikredeceğiz. Enstitülerin bu "halka doğru" hareketi, "halktan ayrı" olarak haraket edenlerin kişi çıkarlarına dokunacaktı. Bunun bir misalini Düziçi Köy Enstitüsündeki bir olay gösterir (bunun 1948 da tepkileri olacağı için olayı burada zikrediyoruz.) Düziçi geniş bir ovaya nazırdır. Enstitü kurulduğu zaman bu ovanın ancak kuru ziraata elverişli olduğu görüldü. Bir çok kişiler, topraklarını gerçek değerlerinin üstünde fiyatlarla Enstitü için satmışlardır.

(3) Tonguç, **Canlandırılacak Köy** (İkinci basılış, İstanbul 1947) S. 598

Enstitü kendi su meselesinin halline çalışırken, bütün ovayı değiştirmeye yetecek bir su kaynağının gayrimeşru bir şekilde bir ailenin tekelinde olduğu öğreniliyor. Enstitünün baskısı altında buna bir son veriliyor; gerek Enstitü ve gerek civardaki dört köy sudan faydalanmağa başlıyor. Bunun sonucu olarak köylü, pamuk piyasasının çok iyi olduğu bir devrede kesif pamuk ziraatına başlıyor. Tarlalarını Enstitüye satıp hükümeti aldattıklarını sanan kişilerin gözüne Enstitü artık aldatılan bir zavallı gibi gözükmemeye başlıyor. Su meselesinde çıkarları bozulanların kışkırtmaları ile, halk, Enstitünün ta baştan burada su bulunduğunu bildiğine, pamuk fiyatlarının yükseleceğini de bildiğine hükmediyor. Demek Enstitü, halkın elinden suyunu almak, halkı aldatmak için halka dost gözüküyordu! (Bu olayın arkası var, bunu ileride Enstitülere karşı çevrilen hücumları incelediğimiz zaman zikredeceğiz.)

Köy Enstitülerinin halkçılık anlayışını, 1940 da yaratılan "köylünün zenginleştiği" efsanesiyle karşılaştırmak suretiyle de gösterebiliriz. Daha Enstitüler kurulduğu zaman, Enstitülerin bir Şehirli - Köylü ikiliği yaratacağını iddia edenler oldu. Gerçekte ise, böyle bir ikiliğin zaten bulunduğunu gösterecek sayısız ata sözleri vardır. (4) Cilâvuz direktörünün dediğine göre, Enstitülerde sorumsuz mevkii olan bir takım sorumsuz kimseler köylünün bir gün galip şehirliden hakkını arayacağı yollu sözler söylemişler (5), ancak Enstitülüler tarafından yazılmış hiçbir yazıda böyle bir iddia yoktur. Halbuki diğer taraftan basında köylü aleyhine görülmedik şiddetle bir alay etme ve hücum etme edebiyatı alabildiğine gidiyordu. (6) Vatan gibi liberal bir gazete bile köylü aleyhine yazılar ve karikatürlerle dolu idi. Gerçekte, hem köylü, hem de şehir ve kasaba halkı şehir ve kasabalı muhtekirlerin ve istifçilerin spekulasyonları altında inlediği halde, Vatan gazetesinin karikatürlerinin devamlı konusu klüp rakısı içip, şehir kabarelerinde su gibi para döken köylü idi. (7) Bütün bu iddiaların altında yatan tez, köylünün şehir lokantala-

---

(4) Nusret Köymen, "Türk Atasözlerinde Köy ve Şehir", Ülkü cilt III (7 Ekim 1942) S. 6.

(5) Halid Ağanoğlu, Köy Enstitüleri yolunda (İstanbul, 1949) S. 67 ve 101.

(6) 1942 ve 1943 yıllarında bu fikirleri inceleyen ve tetkik eden yazılar çıkmıştır. Bilhassa bakınız: Şevket Süreyya Aydemir, Ulus, 13 - 14 Ekim 1942; F. Celâl Güven, "Karikatür mecmualarımızda köylü", Ülkü, Cild V (1) Ekim, 1943),

(7) Vatan Gazetesinin 1942 yılına ait renkli ilâvelerine bakınız.

rına ve eğlence yerlerine gitmeğe hakkı olmadığı fikri idi. Bir insan zengin oldu mu, ancak şehirli olduğu takdirde böyle şeylere kalkışması, tasvip edilmese bile, tabii bir hak gibi görülüyordu.

Halbuki aynı devrede Enstitü yazarları, basının olayları göremediği bir persektif içinde görebilmişlerdir. Köy toplumunda, yalnız, topraksız veya yarıcı köylüyü, küçük toprak sahibi köylüyü, ve topraksız köylüyü, değil, bütün türk toplumunu zararlandıran âmilleri görebilmişlerdir. Bütün yazılarda köylü terimi uluorta kullandığı halde, Enstitü yazılarında aynı şekilde şehirli teriminin kullanıldığı görülmez. Yazılarda üzerinde durulan köylü veya şehirli değil, bunun ağaları", "şarlatanlar", "tefeciler", "züppeler", "bürokratlar" ve bunun gibi tiplerdir. Bunların hepsi, köylü olsunlar şehirli olsunlar, Ulusu ve halkı zararlandıran kimselerdir. Bunların içinde köylü olanlar daha kabahatli veya şehirli olanlar daha mâzur değildir. İşte bu halkçılık anlayışına karşı çıkarları bozulanların tepkilerini ileride Enstitüler aleyhine yapılan hucümların incelenmesinde söz konusu edeceğiz.

Ulusçuluk : Ulusçuların ulusçuluğu ile Köy Enstitülerinin Ulusculuğu arasındaki fark, birincinin yapmadan söylediğini ikincinin söylemeden yapmasıdır. Köy Enstitüleri haraketi gerek zihniyeti ve gerek ilgilenmeleri bakımından tamamiyle ulusal bir hareketti. Bu hareket, kültürun mahalli kalmış olan bir çok taraflarının ulusallaşmasına hizmet etmiştir. Ulusculuğun bu anlamdan birçok ifadesini Enstitülerin yaptığı işler hakkında göreceğimiz daha birçok misâller gösterecektir.

Köy Enstitülerinde örnek ulusculuk davranışının tipik bir misâlini, 1943 de Anadoluda vukua gelen yersarsıntısı felâketine karşı Enstitülerin tuttuğu yol bize gösterir (bu yersarsıntısında Arifiye Köy Enstitüsü doğrudan doğruya zarar görmemişti. Akpınar ve Düziçi daha sonra başka yer sarsıntılarına uğramışlardır. Birincisi hemen hemen tamamiyle yıkılmış ve yeniden yapılmıştır.) Bu felâket Arifiye Köy Enstitüsünün birçok öğrencilerinin köylerini zararlandırılmıştı. Facia haberi gelir gelmez bunlar hemen köylerine hareket etmişler ve oralarda çalışmağa koyulmuşlardır. (8). Fakat asıl önemli olan bu değildir. Bundan daha önemli olan şey, felâket haberi karşısında diğer Enstitülerin birlik olarak harekete geçmesi ve felâket gören yerlerde teşkilâtlı çalışma daha başlamadan önce onların işe başlamasıdır. Türkiyenin ta öte ucunda bulunan Düziçi Köy Enstitüsünün dosyalarında rastladığımız bir telgrafın kopyesi hâdisenin hemen arkasından Arifiye Köy Enstitüsü eliyle felâket yerleri-

ne dağıltılmak üzere yüzlerce yatak yola çıkarılmak üzere olduğunu bildiriyor. Yine aynı dosya, Enstitü öğrencilerinin iktidarlarına nisbetle, büyük denilecek miktarda bir paranın gönderildiğini bildiriyor. Diğer okulların Kızılay Şubeleri öğrencilerin kendi ailelerinden aldıkları paraları felâket yerlerine aktarma etmekle yetindikleri halde Enstitüler buralarda kalkında işinde çalışacak ekipler göndermişlerdir.

Yersarsıntısı yüzünden evsiz kalmış olan ilkokul öğretmenleri için yapılacak yirmi evin inşaatında çalışmak üzere Pamukpınar Köy Enstitüsünden gönderilen ekipde bulunan bir öğrencinin notları o kadar manalı, o kadar çok şey anlatıcıdır ki buraya bir kısmını koymaktan kendimizi alamadık:

"Yurdun her tarafından erek yoldaşlarına yardım koşan, onları bir an evvel rahata kavuşturmak için ter akıtan ekipler geliyor. Onlarla konuşuyor, anlaşıyoruz. Böylelikle şarkın millî oyunları, millî kültür değerleri batıya, batınınkiler de Orta Anadoluya, oradan da Şarka taşınıyor. Yurdun insanları kendi millî değerlerini kaybetmekten kurtularak onların hepsini görme ve öğrenme saadetine kavuşuyor. Ben de içimden her hangi bir yere gitmek arzusunu duyuyordum.

Ben de içimden her hangi bir yere gitmek arzusunu duyuyordum.
Bu arzum yerine geldi. Adapazarına zelzelede evleri hasara uğrayan öğretmenlere ev yapmak için onyedi arkadaşla birlikte ekip gittim. Altı Enstitüden de ekip gelmişti. O günleri halâ hatırlarım. Tatlı hatıraların etkisinden bir türlü kurtulamıyorum. Her ekip üçer öğretmen evi yaptık. Birbirimizden çok faydalandık... şimdi ise iş bize bir eğlence geliyor... Köyde doğmuş, başka yer görmemiş olan ben, kazaya, kazadan vilâyetine, vilâyetimden de benim için bir masal mevzuu olan diğer vilâyetlere gidiyordum. İnsan yurdunu gezdikçe daha çok bağlanıyor. Güzelliklerinden zevk, ıstıraplarından da ıztırap duyuyor... Bu da bana hatırlatıyorki kişi yalnız kitaplarla kalmayıp insani ve tabiatı tahlile koyulmalıdır... Geziden maksadımız yalnız vilâyet görmek değil, tarihi eserler tetkik yeteneğini kazanmak, gözlemle o yerin coğrafi mevkine nüfuz etmek, insan tanımaktı..... Asırlarca İmparatorluğa başkentlik yapmış olan Rumeli tarafındaki şehirden (İstanbul'dan) yükselen minareler, kuleler ve apartmanlar gözlerimizi kamaştırarak ömründe böyle bir şey görmemiş köylü çocuklarına... tatlı bir hayal demi yaşatıyordu.... Vaktiyle resimlerini görmüş olduğumuz sarayların, büyük camilerin, sebillerin karşısında Enstitüdeki arkadaşlarımızı da bunlar hakkında tenvir etmek maksadıyla tetkikimize devam ediyor,

not alıyorduk. Hepimizin de içerisinden çıkmış olduğumuz basit damlı, ışıksız evlerimiz canlanıyor. Onları yüksek apartmanlar şeklinde değil de, medeni bir insanın ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yapmanın çârelerini araştırıyor, köylülerimizi ışığa, metoda, kültüre kavuşturacağız diye kıvanç duyuyorduk. İşte millileşme! işte erişilmez hür bahtiyarlık örneği budur." (9)

Bu satırlardaki idealizm doğmatik ve ayırıcı bir idealizm değildir. Kalıplaşmış sözler ve semboller ötesine bakabilen, insanın problemlerine, tabiatın güzelliklerine ve insanın yaratıcılık özleyişlerine yönelen bir ulusculuk.

Lâiklik : Kemalist devrim put yıkıcı, pragmatik ve hatta agnostik idi, fakat manevi değerlerle din meselesinin tartışma konusu olacağını herkes biliyordu. Devrimleri silip süpürecek mutaassıp hareketlerin tehlikesi bulundukça bu gibi meselelerin tartışılmasından kaçınmak tabii idi. Küçük şehirlerin muhafazacılığın asıl merkezleri olduğu biliniyordu. Fakat din meselesinde köylünün tepkisi ne olacaktı? Bazılarına göre köylü muhafazacı ve mutaassıpdır; bazılarma göre ise, dini taassupla aşılanmadıkça köylünün din taassubu yoktur. Köy Enstitüleri bu meselenin aydınlanmasında bir mehenk taşı oldu.

Köy Enstitülerinin büyük çoğunluğunun şeriatçıların görüşlerine karşı ilgisiz, hatta karşıt olduğuna hiç şüphe yoktur. Fakat, Mahmut Makal'ın yazılarının gösterdiği gibi, bu, Enstitülerin lâikliğinin tesiri altında meydana gelmiş bir şey değildir. Her islâm toplumunda olduğu gibi, köylünün esas dinî görüşü şeriat değil, sihrîdir. Köylü, ulemanın ve devletin, inanışları şeriat kaideleri şeklinde kalıplaştırma gayretlerine uymamıştır. Enstitülerdeki eğitimin yaptığı şey, halk inançlarının dayandığı sihri inançları yok etmek olmuştur. Bunun dışında, halk kültüründen geri kalan şey, halk edebiyatı, halk müziğidir ki kısmen dini, kısmen lâik sembollerden ilham alan bir halk yaratmasıdır. Şeriatcı din bunu daima aşağı görmüş, ortodoks müslümanlıkla uyuşmaz saymıştır. Halbuki bu halk kültürü islâmî olduğu kadar humanistdir.

Köy Enstitülerinin yaptığı şey, halkın dinini yıkmak değil, halk inançlarının ve kültürünün humanist manevi ifadelerini millileştirmek olmuştur. Enstitülerin hiç birinde öğrenciler kendilerinden bir din eğitim isteği göstermemişlerdir. Çifteler Enstitüsündeki

(8) **Yalman, Yarının Türkiyesine Seyyahat**, S. 26 30 da öğrencilerin çalışmalarını anlatır.

tecrübelerin gösterdiği gibi, öğrenciler, medreselilerin beslediği mezhep ayrılıklarını aşmakta zorluk çekmemişlerdir. Öğrenciler, Kemalist lâiklik anlayışını köye taşıdıkları zaman, ciddi din adamlarının da aleyhtar olduğu üfürükçülerle, muska yazıcılariyle, şeyhlerle ve diğer din istismarcısı tiplerle çatışmışlardır. 1950 - 1960 irtica yıllarında, Enstitü mezunlarının önüne lâiklik ve Enstitülerin din görüşü aleyhinde bulunmak fırsatları çıktığı halde hiçbir Enstitülünün bu yola gitmeyişi çok mânalıdır. Enstitü mezunları, din öğretiminin okullara tekrar sokuluşunu tenkit etmişler; bunun köylünün aydınlanması dâvasına ve Türk evrimine bir tehlike teşkil ettiğini görenlerin başında gelmişlerdir. Bunda diğer zümrelerden fazla cesaret gösterdikleri gibi, son yıllarda Türkiye'de dinin canlanması meselesini sanki Türkiye'de ele alınmağa değer biricik konu imiş gibi ele alan bazı Batılı yazarlara bile örnek olacak bir tahlil kabiliyeti göstermişlerdir. (10)

Kız Erkek Münasebetleri ve Cinsiyet Ahlâkı : Ondokuzuncu yüzyılın sonundan beri kadın ve aile meseleleri Türk düşünürlerini ilgilendiren bir konu olmuştur. Fakat Atatürk iledir ki cinsiyet ayrımı yapmaksızın her vatandaşın hukuki, siyasi, toplumsal ve mesleki bakımlardan eşitliği, gericiler müstesna, herkes tarafından kabul edilmiştir. Bununla beraber kadın ve erkek münasebetleri meselesinin akıl ve objektif tartışma ışığı altına getirilmesine engel olan âdetler, inançlar ve tabular, her toplumda olduğu gibi, Türkiyede de devam etmiştir. Bu yüzden bu konu üzerindeki görüşler ve terimler çelişiklerden kurtulamamıştır. Enstitülerde karşıt cinsler arasındaki münasebet meselelerini tartışırken, "cinsi münasebet" terimi ile erotik istekler yaratan münasebetlerde kadın ve erkek cinsleri arasında toplumsal hayat içindeki münasebetler birbirine karıştırılmıştır. Liberal görüşlü aydınlar kadın erkek münasebetlerinde kendilerini geleneklerden kurtardıkları halde, şehir toplumunun "dejenere ve ahlâka aykırı" eğilimlerinden köylünün korunması gerektiği fikrine saplanmış-

---

(9) Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, S. 599 - 601 de çıkmıştır..

(10) Karşılaştırma için bakınız: Mahmut Makal, **Kurusevda** (İstanbul - 1957) Aydos Toros, "Din Derslerinden Sonra Lâik Öğretim", **Pazar Postası** (28 Ekim, 1958) ve Pul Stirling, "Realigions Change İn Republican Turkey", **The Middle East Journal** (Washington, 1958). Bir Anadolu köyünde inceleme yapmış olan Dr. Stirling Türkiyedeki din problemini kavrayışında şaşılacak ölçüde anlayışsızlık göstermiştir.

lardır. Romantik ve muhafazacı yazarlar, şehir toplumunda kadın ve erkeğin yer almasına karşı besledikleri tepkinin tesiri ile köylünün "temiz ahlâkı" konusu üzerinde hayali takdirler yaparken akıllarında karşıt cinslerin toplumsal münasebetleri yerine, hep bu erotik münasebetler meselesi yer almıştır. Meselâ, halk partisinin İstanbul Şubesine mensup bir iş adamı olan genç bir üyesi, kendi eşinin toplumsal hayatta faal olduğunu, hatta plâja veya gece eğlence yerlerine kendisiyle beraber gittiğini iftiharla söylerken, yine aynı görüşme esnasında, Köy Enstitülerinin kız öğrencilerinin ("erkekleşmiş sovyet kadınları gibi") tulum giymelerini, Enstitülerin kız öğrencilerin boğazdan dize kadar uzayan mayolar içinde erkek öğrencilerle birlikte yüzmelerine müsaade etmelerini şiddetle tenkit etmiştir. Bu çelişikliğin sebebi, şehir toplumunda ihtibaslar içinde kalan erotik isteklerin tepkisi altında bu aydınlar Köy Enstitülerindeki "cinsi münasebet" terimi ile kastettikleri şeyin alabildiğine giden bir cinsi sevişme işi olduğunu sanmışlardır. Köy Enstitüleri hakkındaki bilgileri demagokların ve ikinci elden edinilmiş bilgilerle hareket edenlerin söylediklerine veya yazdıklarına dayandığı için Enstitüler fuhuş yatağı ile sevgi cenneti karışığı bir yer olarak anlaşılmıştır.

Köy Enstitülerini doğrudan doğruya incelemiş, oradaki öğrenciler arası münasebetleri ve öğrenci ahlâkını müşahade etmiş kimselerin tepkisi ise büyük bir hayranlık duygusundan başka bir şey değildir. Bu hayranlığın temeli olan olaylar yayın konusu olacak değerde sayılmadıklarından şehir halkoyunun bunlar hakkında doğru bilgisi olamamıştır. Yazarlar içinde yalnız Yalman bu konu üzerinde yazmış, fakat o da sâdece Enstitülerde yakışıksız olayların görülmeyişini, kız öğrencilerin korkak ve mahcup olmayışlarını kaydetmiştir. (11) Yazar bu iki nokta üzerinde lüzumundan fazla durmakla beraber, şüphe yok ki, her iki nokta da önemlidir. Ancak Enstitülerin bu konudaki özelliği sâdece bu iki noktadan ibaret değildir. Önemli olan nokta, Enstitülerin kız öğrencilerinin ve erkek öğrencilerle olan münasebetlerinin, Türkiye şehir toplumunda görülen manzaradan farklı ve çok daha normal bir manzara göstermekte oluşudur. Enstitülü kız öğrenciler, şehirdekilerden yalnız mahcup olmamakla ayrılmazlar, fakat ikincilerin verilen hürriyetleri aşırılık ve arsızlık şekline sokma yolunda gösterdikleri eğilimin tam aksini göstermek bakımından da ayrılırlar. Giydikleri tulumların, işten nasırlaşmış ellerinin ve temiz köylü görünüşlerinin ar-

(11) **Yarının Türkiyesine Seyahat**, S. 24 ve 85 - 88.

kasında Enstitülü kızlar erotik anlamda değil, tabiilik anlamında, kadınlıklarını (femininity) muhafaza ettiklerini gösteriyorlar. Batıdaki feminizm hareketinin ilk zamanlardaki öncülerinde görülen erkek olma taklitciliği, sözlerinde, jestlerinde ve görünüşlerinde erkek gibi görünme özentisi onlarda yoktu. Diğer taraftan şehir toplumlarında, Millî Eğitim Bakanlığını müdahele etmeğe mecbur eden ve kadın öğretmenlerde olduğu kadar öğrencilerde de görülen süslenme ve makyaj düşkünlüğü bu Enstitülü kızlarda yoktu. Bu kızların, köylerine döndükleri zaman, boyunlarına altın dizilerini takacak insanlar haline geleceklerini gösteren hiçbir alâmet de yoktu.

Enstitü öğrencileri cinsiyet içgüdüleri ve cinsi üreme konularının öğrenilme ve tartışmasında şehir toplumu öğrencilerinden çok daha yüksek bir seviyeye ulaşmışlardır. Şehir okullarındaki öğretmenler karma eğitimli sınıflarda cinsiyet biyolojisini ve fizyolojisini okutmanın ne kadar güç olduğunu tecrübeleriyle bilirler. Enstitülerdeki öğrenciler, cinsi münasebetlerin piskolojik ve sosyolojik yanlarını olduğu kadar moral taraflarını da gayri tabiiliklere düşmeden tartışma kabiliyetini göstermişlerdir. Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri Freudizm'in "incest", "sublimatizm", perverslik vesair noktalar üzerindeki incelemelerini olgunlukla ve objektiflikle tartışabilmişlerdir. Edebiyatçı olarak, Enstitü öğrencileri kıskançlık veya dedikoduculuk gibi olayların evlilik münasebetleri üzerine olan tesirleri konularını ele almışlardır. (12)

Enstitü mezunları içinde eski geleneklere göre evlenemiyenler veya kendi ölçülerine denk eş bulamıyanlar yeni bir çeşit idealizmin örneği olarak kaldılar. Kendilerini marazî yollarla realiteden kaçma duygusuna kaptırmadan "kaybedilmiş bir nesil" olarak kaldılar. Toplumsal baskıya rağmen Enstitü mezunları içinde bir çoğunun bekâr kalması, ileriki kuşaklarda erkek ve kızların özleyişleri ile kültür seviyeleri arasında bir uçurum bulunmıyacağını gösterebilir (13).

---

(12) Bakınız: İsa Öztürk, "Freudisme", **Köy Enstitüleri Dergisi**, I (Şubat ve Temmuz 1946) S. 171 - 180 ve "Dedikodu", **ayni dergi**, (Ekim 1946) S. 548 - 50.

(13) Türk ve Amerikan öğrencilerin davranışlarını karşılaştırma maksadiyle Köy Enstitüleri ve şehir öğrencileri ile cinsiyet ve evlenme konuları üzerinde yaptığımız tartışmalar, Enstitülerin daha yüksek bir olgunluk seviyesinde olduğunu göstermiştir. Özellikle, bunlarla Amerikan Kollejleri öğrencileri arasındaki fark dikkati çekecek derecede idi.

Enstitülerde cinaslı konuşmalar, pornografik kelimeler, fiil ve sözle yapılan çirkin hareketler gibi şeyler dikkati çekecek derecede yoktu. Enstitü öğrencilerinin düşkün olduğu edebiyat örnekleri, sansasyon yazıları değil, klâsiklerdir. Cinsiyetine dayanarak arkadaşları arasında perestij yaratmağa veya bundan faydalanmağa kalkışanların sayısı kale alınamıyacak kadar az olmuştur. Enstitü öğrencileri arasında homoseksüalitenin diğer yatılı okullarda, özellikle erkek öğrenciler arasında olduğundan çok daha düşük olduğu kaydedilmiştir. (14).

Enstitü erkek öğrencilerinin çoğunluğu, kendi Enstitülerindeki "kız kardeşleri"nin şahıslarının ve şereflerinin koruyucusu tavrını almışlardır. Bu öğrenciler gericilik devrindeki gerici basının, Enstitülerdeki ahlâk durumu hakkındaki iddialarından müteessir olmuşlar, gazete yazarlarına bu konu üzerinde mektuplar göndermişlerdir. Şehir toplumunda eğilim daha ziyade hısım ve akraba olan kadınları koruma yolunda olduğu halde, Enstitülerde bu daha soyut ve daha çok toplumsal bir prensibi olan bir davranıştı. Birinci çeşit davranışın mantiki sonucu, "her aile kendi şerefini korumalıdır, şu halde şerefi korunmayan kızın da ahlâklılığı olamaz", demektir. Enstitülerin erkek öğrencileri geleneksel düşünüşün tersine hareket etmişlerdir.

Enstitü öğrencileri arkadaşlık sınırlarının aşılmasına yol açmamakla beraber Enstitülü kızlarla evlenme olaylarına karşı müsbet bir tavır almışlardır. Enstitülü karı kocalar, Enstitülü oluşlarına evliliklerinin bir kaynağı ve desteği olarak bakmışlardır. Bir çiftin dediği gibi, köyde evlenme bir alış veriş meselesi olduğu halde Enstitülü evlenmesi ahlâkî bir sözleşmedir. Aileleri fakir olanlar veya Enstitülü ile evlenmeye ailesi rıza göstermeyen öğrencilerin "yuva" kurmalarına Enstitüler maddi ve psikolojik anlamda yardım etmişlerdir. Diğer tahsil görmüş gruplar arasındaki evlenmelerde boşanma nispeti hayli yüksek olduğu halde, Enstitülü evlenmelerinde bu böyle olmamıştır.

Enstitüler öğrencilerinin ahlâkî şerefini korumada kıskançlıkla davranmış olmakla beraber, normal münasebetler sınırlarını aşanların cezalandırılması işinde müraice usullere baş vurmamışlardır. Bu gibi olaylarda Enstitülerin suçluyu müraicesine teşhir et-

---

(14) Bu hükmümüz, konuyu dikkatle incelemiş olan bir araştırıcının gözlemlerine dayanmaktadır. Bu önemli ve ciddi araştırma, bu konu üzerindeki tabular yüzünden yayınlanamamıştır.

memeleri, demagoglara Enstitüleri kaynayan bir kazan gibi gösterme fırsatını vermiştir. Enstitülerin disiplin dosyaları üzerinde sabırlı bir çalışma ve dikkatle yapılmış karşılaştırma ve kontrol etme yolları ile yaptığımız inceleme, onbinlerce öğrenci arasından cinsiyet alanında münasebetsizlik hududunu geçenlerin sayısının yarım düzineyi aşmadığını göstermiştir. Kaydedilmiş olayların biri, bir mezun asistana aittir ki, bu kişi Enstitüden çıkarılmıştır. Diğer iki vak'ada da bir kız öğrenci alâkalı idi ve birinci vak'adan sonra kız öğrenci kabahatsız bulunduğundan ve çevre değiştirmenin vereceği fayda düşünülerek başka bir Enstitüye nakil edilmiştir. Diğer bir vak'a, mezun olmak üzere olan ve nişanlı bulunan bir çifte aittir. Zanna dayanan, fakat isbat edilememiş olan iki vak'a da kız öğrenci ile erkek öğretmene aittir; her iki vak'a da evlenme ile neticelenmiştir. Bir iki vak'a da bir iki öğrenci ile Enstitülü olmayan kadınların veya böylece müsaadeli genel evlerin dahil olduğu vak'alardır. Böyle bir sicil, bir şehir okulunun kıskanacağı bir sicildir. Başka yerlerde ve aynı devrede sâdece mahkemeye intikal ve kayıt edilmiş olan ve sâdece din adamlarının işlemiş olduğu ırza geçme vak'aları Enstitülerdeki vak'aların tümünden fazladır. Köy Enstitüleri içinde temsil edilen kültür farkları, köylerde gençlerin evlenme yaşının erken oluşu, Enstitülerin tarla ve işlik çalışma yerlerinin hazırlıyabileceği kaçamak imkânları, ve köylerde cinsiyet davranışları hakkında yazılan yazılar gözönünde tutulursa, Enstitüdeki ahlâk seviyesinin üstünlüğü daha da kuvvetle kendini gösterir. Yalnız Çifteler Köy Enstitüsü bölgesinde evlenmeden önceki kadın ve erkek münasebetlerinin geleneksel olarak sözleşilmiş kaçırma ile sonuçlandığı Çerkes köyleri; büluğa ermiş bir kızın ilk çocuğu doğuncaya kadar açıkta gezmesini ve hatta kaynı ile konuşmasını meneden Tatar köyleri olduğunu ve Enstitüde bunlardan gelen öğrenciler bulunduğunu hatırlamak yeter. Müşterek bir ahlâk anlayışı yaratmak için bu Enstitünün bu birbirine zıt anlayışlarla mücadele etmesi gerekmiştir. Şehirlerde ise öğrenciler az çok ayni kültür ve gelenek zümrelerine mensupturlar ve hele yukarıda zikredilen birinci şekildeki bir âdet oralarda herkesce reddedilecek bir şeydir.

Sonuç: Bütün bu misâller, Köy Enstitülerinde ahlâkî, mânevi ve ideolojik değerleriyle Türk devriminin özleyişlerine daha uygun özellikleri bulunan yeni bir toplum şekli yaratılmakta olduğunu gösterir. Yalnız bu yenilik ve farklılık, Kemalizmi ve onun devrimci görüşünü kabul etmemiş olan kimselerin Enstitülere karşı düşmanca bir tavır almasına yeterdi. Entellektüel bakımdan ilerici, fakat hisler bakımından muhafazacı olanların ise belirli bir hüküm verecek

görüşü yoktu. Gerici demagojinin tesirlerine en elverişli olanlar işte bu zümreden olanlar olmuştur. Enstitülerin geliştirdiği toplumsal ve ulusal değerleri benimsemiş olanlar için ise mesele, bu değerleri Enstitülerin geniş topluma doğru genişletip genişletemiyeceği; Enstitü çevresi içinde gelişen değerlerin dışardaki toplumla çatışma haline gelip gelmiyeceği meselesi idi.

2. Ulusal Kültürün Yaratılışı

Ziraat alanında devletçi bir siyasetin görülmemesi, Köy Enstitülerinin başka müesseseler tarafından pasif veya aktif bir mukavemetle karşılaşması gibi olaylar düşünülürse, Enstitülerin en önemli başarılarını kültür alanında göstermiş olmalarına şaşmamak lâzımdır. Köy Enstitülerinde görülen kültürel gelişmeler pedagoji, eğitim ve sosyoloji bakımlarından önemlidir.

Köy Enstitüleri ve Halk Kültürü : Türklerin toplumsal hayatında müziğin rolü ve önemi Cumhuriyet devrinden önce bile anlaşılmıştı. Ulusun uygarlık değişiminde ve modernleşmesinde müziğin rolünü belki ilk kavrayan adam II. Mahmut olmuştur. Bir kişi müstesna, Batı yazarları, II. Mahmud'un askeri bandolarla ve Batı müziği ile ilgilenmesinin münasebetini anlayamamışlar ve onunla alay etmişlerdir. Onun ampirik olarak yaptığı şeye ilk teorik şekli veren Ziya Gökalp olmuştur. Gökalp, bir müziğin tekniğini ve araçlarını uygarlığın tayin ettiğini, fakat onun kullanma şeklinin bir kültür meselesi olduğunu göstermiştir. Gökalp, şunu da görmeğe muvaffak olmuştu; halktan uzak kalmış olan kimseler ancak halk müziği eğitiminden geçtikten sonra Batı tekniği ile modern Türk müzik sanatını yaratabileceklerdir. Atatürk Batı müziğinin kayıtsız şartsız hazmedilmesi üzerinde durdu. Müzik Konservatuvarı ve Halkevleri, halk müziğinin toplanması ve muhafazası işi ile ilgilendi. Bela Bartok gibi dünya çapında müzikçilerin davet edilmesi, toplumsal anlamı olan yeni Türk müziği yaratılması isteğinin bir ifadesi idi.

Fakat bunların hiçbiri tesir ve imkân bakımından Köy Enstitüleri hareketinin yaptıklarının tesir ve imkânlarına malik olamamıştır. Eğitmen deneyi ve Köy Enstitüleri, aslında değerli olmakla beraber bir az da antika toplama neviinden yapılan halk müziği toplama işinin ötesine giderek davanın yaratıcılık bakımından asıl önemli olan tarafına gelmişlerdir.

Eğitmen deneyi, eğitimcilere, halk müziğinin sâdece monoton, ağlayan, hasta ruhlu bir müzik olmadığını, gösterdi. Türkiyede halk arasında daha yakın ve itibarda olan alaturka müziğin tersine, eğitmen kurslarının ve Köy Enstitülerinin müziği, içinde kuvvet, mizah, gelişmemiş bir seviyede polifoni, ve insancıl (humanist) bir felsefe bulunan bir müzikti.

Enstitülerin en büyük başarılarından biri olan buluş, halk müziğini batı müzik tekniğine uygulayabilecek, Türk müzik temlerini ve duygularını Kemalizm'in özlediği batı tem ve duygularına akıtabilecek bir manivelâ bulmuş olmasıdır. Müzik aleyhdarlığı sofuluğa veya kahvehane seviyesi müziğe karşılık, Cumhuriyet Türkiyesinin değerleriyle uyuşma halinde olan halk türkülerini teşvik etmekle Enstitüler, toplumsal ve devrimsel imkânları olan bir ulusal müzik yaratılması yolunda önemli adımlar atmışlardır.

Enstitüler herşeyden önce, gelen öğrencilerdeki bir eğilimi yenmişlerdir: Köylü arasında, şehirlinin avam müziğinin halk müziğinden üstün olduğu inancı vardır. Bu çeşit şehir müziği yerine öğrencilere marşlar öğretilmiş, müzik kabiliyeti olan öğretmenler Enstitü marşları bestelemişlerdir. Öğrencilerin kendi bölgelerine özel, hareketliliği ve toplumsallık değerleri olan türküleri söylemeleri teşvik edilmiştir. Tabii bir seçim yolu ile ve Enstitüler arası tanışmalarla bunların en çekici olanları ulusal ölçüde yayılmağa başladı. Bunlar Enstitü mezunları ile radyonun ulaşamıyacağı yerlere eriştiler.

Fakat son derecede önemli olan bir nokta, Enstitülerin her öğrencinin, şu veya bu dereceye kadar kendini müzikle ifade etmesi üzerinde israr etmesidir. Enstitülerin başlıca müzik aracı olarak mandolin ve harmonikayı seçmesi gerek eğitimcileri ve gerek halkı ilğilendirecek bir noktadır. Bu karar, iyi niyetli müzik uzmanlarının kanaati zıddına alınmıştı. Meselâ Adnan Saygun bu yabancı müzik araçlarının Türk köylerinde tutunamıyacağı fikrinde idi. (15) Bu araçların seçilmesinin sebepleri şunlardı: (1) Kullanılmaları nispeten kolay ve asgari profesyonel öğretimle öğrenilebilir, (2) hem Türk hem Batı müzik ifadesine elverişlidirler, (3) bilhassa mandolin, Enstitü işliklerinde yapılabilir ve böylece mezunlar köylerine bu müzik aracı ile gidebilirlerdi, (3) bu araçlar hem tek olarak hem de orkestra halinde çalmağa elverişli idi.

(15) "Gençliğin Musiki Terbiyesi İçin Ne Yapmalıyız?" Ülkü, cilt 1 Mart 1942, S. 8 - 10.

Enstitüleri ziyaret edenler, öğrencilerin her gittikleri yere mandolinleri ile birlikte gitmelerini takdirle karşılamışlardır. Enstitülerin ulusal günlerde bando ile çaldıkları marşlar da iyi bir tesır bırakmıştır. Ve nihayet köylü, bu mandolinli, harmonikalı mezunları dört elle karşılamışdır. Uzak mesafelerden Enstitüye gelerek, kendilerine gönderilecek öğretmenin müzik bilen bir öğretmen olmasını istediklerini söyleyen köylüler olmuştur. Çocukları okula gönderme mukavemetini veya öğretmene karşı herhangi bir mukavemeti yenmeye en çok muvaffak olan mezunlar, müzikte en başarılı olan Enstitülüler olmuştur. Müzik, halka kendilerini tanımada ve sevdirmede başlıca araç olmuştur.

Köy Enstitüleri 1940 - 1946 yılları arasında yüksek bir sanat başarısı olan müzikçi yetiştirmemiş olmakla beraber, yine Köy Enstitülerinin kurduğu müzik geleneği sayesindedir ki 1951 de keman çalan ve Batı müziği bilen ve konservatuvara giriş imtihanına hazırlanan öğrenciler bulunabilmiştir! Yüksek Köy Enstitüsünde de ihtisas alanlarından biri müzikti. İncelememiz sırasında müşahade ettiğimiz bu alandaki bir öğrenci Batıdaki herhangi bir ilkokul müzik öğretmeninden aşağı değildi. Müzik öğretimini, müziğe karşı öğrenci arasında sevgi yaratma işi ile mükemmel bir şekilde kaynaştırabiliyordu.

Köy Enstitülerinde müzik öğretiminin gelişmesinde en ciddi güçlük, müzik öğretmeni kıtlığı olmuştur. Müzik öğretmenlerinin çoğu müzik pragmatistleri olmaktan ziyade bilgicilik veya klâsikliğin meraklısıdırlar. Köy Enstitülerinde öğretmenliği pek az Konservatuvar mezunu göze alırdı. Bu sebeplerle Enstitüler meslekten müzikçi olmayanların öğretimine geniş ölçüde muhtaç kalmışlardır. Bunlar öğretim tekniği ve grup halinde türkü söyletme işlerinde Enstitü idarecilerinden faydalanmışlardır.

Meslekten musiki öğretmeni azlığı karşısında Enstitüler halk müzikçilerini kullanmışlardır. Aşık Veysel birçok Enstitülerde müzik öğretmiş ve kendisinin "gören" arkadaşı Hidayet Gülen'in bildirdiğine göre öğrencileri istekli ve anlayışlı bulmuştur. (Enstitülerdeki halk müziğine karşı saygı ve Enstitülerde çalışan kimselerin ihtiyaçlarının nasıl anlayışla kavrandığını göstermesi bakımından burada aşık Veysel'e ait bir olayı zikredeceğiz: Tonguç'un bir ziyareti esnasında Veysel, ilk baharda memlekette olmanın güzellikleri hakkında içinden doğma bir ballad söylemişti. Pulsuz ve

istidasız ifade edilen bu istek sayesinde Veysel bir iki gün sonra kendini sılaya götürecek trende buldu) (16)

Halk oyunlarında da ayni usuller uygulanmıştır. Her Enstitünün bulunduğu bölgenin en tanınmış oyuncuları Enstitülerde çalıştırılmıştır. Meselâ Hasan Çakı Kızılçullu, Lâdik, Hasanoğlan, Düziçi ve Savaştepede oyun öğretmiştir. Ayrı yerlerde ve bölgelerde bilinen oyunların ulus ölçüsünde yayılmasında, Enstitü binaları yapma işindeki öğrenci mübadelesinin rolü olmuştur. Ayrıca, çeşitli oyunların doğru şekillerini öğrenmek amacı ile Enstitüden Enstitüye öğrenciler gönderilmiştir. Enstitülerde, çok defa şehirlerde görülen uydurma "folklorcuların" yanlış oyun şekilleri değil, bu doğru şekiller öğretilmiş ve Enstitü mezunları tarafından memlekete yayılmıştır.

Çok önemli olan bir olay, Enstitülerde kız ve erkek öğrencilerin modern toplumsal dansın öncülüğünü yapan şekillere benzer bir tarzda halk oyunlarını birlikte oynamalarıdır. Türkiye'de kadın ve erkeğin birlikte dans edişi geleneğinin varlığını bir çok Türk aydınları bilmezler. Evlenmeden önce kız ve erkek beraber dans etmeyi bir çok aydınlar çerkes köylerine mahsus bir istisna sanırlar. Halbuki biz Gaziantep çevresindeki köylerde kadın ve erkek karışık halk oyunu oynandığını gördük; Van etrafındaki köylerde de bu istisnai birşey değildir. Bunun doğu vilâyetlerinin dağ köylerinde normal bir kaide olduğunu gösteren deliller vardır. Bunun, şehir muhafazacılığının ve sünni inançlarının köylere nüfuz ettiği nisbette yok olduğunu tahmin ediyoruz. Kızılçullu'da kabul edilmiş olan ve o zamanın direktörü tarafından büyük bir terakki sanılan Tarcan zeybeği, Köy Enstitülerinden önce yanlış olarak asıl Türk halk oyunu sanılmakta olan bir oyunun sâdece yenileştirilmiş bir şeklinden başka bir şey değildir.

Enstitü mezunlarının bir çoğunun özlediği bir nokta, Enstitülerin toplumsal görüşünün bir noksanlığı yüzünden, Köy Enstitülerinde bugünkü toplantılardaki dans şekli öğretilmemesidir. (Bunun bir noksan olup olmadığı ciddi şekilde tartışılabilir; ancak şurası doğrudur ki Enstitü mezunlarının dans bilmeyişlerinin bil-

---

(16) Hidayet Gülen, "Aşık Veyselden Hatıralar", **Ülkü**, Cild. VI (16 Mayıs 1944) Aşık Veysel, "Seçilmez" **Ülkü**, Cild. VIII (Nisan 1945); Abdullah Ön, "Hasanoğlan Köy Enstitüsünde Müzik Çalışmaları", **Köy Enstitüleri Dergisi**, Cild I (Ocak 945) S. 83 - 86; Mustafa Kara "Arifiye Köy Enstitüsünde Müzik Çalışmaları", **ayni, dergi** (Temmuz 1945), S. 401 - 403

hassa askerlikte şehirli subaylar yanında elverişsiz bir duruma düşmelerinde, evlenme meselelerinde, vesair toplumsal münasebetlerde menfi bir rolü olmuştur.) Köy Enstitülerine "dans okulu" diye hücumlara sebep olan, müzik alanında yapılana benzer bir şeyin halk oyunu alanında da yapılmış olmasıdır. Enstitü öğrencilerine, gerek meslekî ve gerek toplumsal amaçlarla, batının çocuk oyunları öğretilmiştir. Bu oyunlar, mandolin gibi, sâdece bir köprüdür. Bu oyunlar, İsveç jimnastiğinden veya Batı'nın geleneksel saray hareketlerinden daha modern ve daha tabii hareket ve jestleri öğreten örnekler olarak kullanılmıştır. (17)

Enstitüler ve Modern Türk Kültürü : Köy Enstitülerinin modern Türk kültürünün gelişimine tesirini Türk okuyuculara bizim söylememize hiç lüzum yoktur. Dil, yayın, toplumsal eleştirme, sanat ve edebiyat alanlarında Enstitülerin tesiri herkesin görebileceği hale gelmiştir. Dil ve edebiyat yolu ile Enstitülü yazarların halk üslûbunu ve kelimelerini yazıya geçirmeleri vaktiyle Gökalp'ın düşündüğü veya Dil Kurumunun gerçekleştirmeye çalıştığı dil ve edebiyat devriminden daha esaslı bir yenilik imkânlarını vadetmektedir. Burada şu nokta üzerinde durmak isteriz ki Makal, Baykurt gibi okuyucu kitlelerinin pek iyi tanıdığı yazarlar ne tesadüfün mahsulleridir, ne de Enstitülerin kültür sahasındaki yaratıcılığı, kendini sâdece edebiyat sahasında göstermiştir. Köy Enstitülerinin, öğrencilerini yüksek bir kültür seviyesi ile karşılaştırması ve onları o seviyeye çıkarması sayesinde bu sayıda yaratıcı yazarlar meydana getirmesi mukadderdi. Klâsikler tercümelerini; ortalama Köy Enstitüsü öğrencisinin Enstitüde olsun veya olmasın, okumaları ve kesif şekilde tartışmalar, kuvvetli bir okuma ve kaliteli edebiyat arama alışkanlığı yerleştirmiştir. Enstitülerde yaratıcı yazıya kuvvetle önem verilmesi ve öğrencilerin, teşvik edilmesi, onlarda kuvvetli bir edebi anlayış ve eleştirme seviyesi yaratmış, bu istidatlı yazarların gelişmesinin temeli olmuştur. Halkın o kadar tanımadığı alanlarda da Enstitüler ayni başarıları göstermişlerdir. Meselâ, ziraat, sanat ve eğitim konuları üzerinde yazdıkları yazılar bir kuşak öncelerin yazılarından üstündür. Enstitü mezunlarından eğitim konusu üzerinde yazmağa devam edenlerin tesiri altında Türk eğitim literatürü derin bir değişmeye uğramıştır. Dar gelirlerine rağmen bugün Türki-

(17) Mahmut Öztekin, "Millî Oyunlarımız ve Köy Enstitüleri", **Köy ve Eğitim**, Cild. I, Ağustos, (Eylûl olsa gerek), 1954, S. 8 - 10,

ye'de ciddi mesleki yazıların en büyük müstehliki yine bu kitledir.

Köy Enstitülerinin yaşadığı devirde Yüksek Köy Enstitüsünün çıkardığı dergi, o zamanki Enstitü yazılarının en olgun örneklerinin çıktığı yerdi. Bununla beraber, başka Enstitülerin çıkardığı dergiler ve hatta kitaplar da vardı. Köy Enstitüleri sisteminin baltalanmasından az önce Akçadağ kendi basımevini kurmağa muvaffak olmuştu. Bu basımevinin amaçları, ve çalışması hakkında Enstitünün direktörü ayni basımevinde basılan kitabında şunları yazmaktadır: "Bu yoldaki çalışmalardan iki taraflı fayda sağlanmaktadır. Her yıl dışarıda bastırılan birçok defter, kâğıtlar için harcanmakta olan yüzlerce lira tasarruf edilmiş oldu. Öğrenci ve öğretmenler tarafından bazı yayınların yapılmasında basımevinin başlı başına müessir olduğu görülmüştür. İyi ve düzenle çalışmalar sayesinde Enstitüde bir dergi çıkarılabilmektedir.. Bundan başka iki şiir kitabı, bir broşür, Malatya kayısıcılığa ait bir kitap ve bazı resmi dairelerin evrakı ile komşu Köy Enstitülerinin cetvelleri basılmıştır. Basın ve yayım işlerinde öğrenciler çalışmaktadır. Diziciler, tertipciler ve basıma ait diğer teknik işlerde epeyce öğrenci yetişmiş bulunmaktadır." (18)

Enstitü mezunları meşakkatlı yollarla yayın mesleğinde de rol oynamışlardır. Memleketin büyük iki merkezi dışında mesleki yayınlar yapmağa, böylece bu alam İstanbulun ve politikanın dışına çıkarmağa muvaffak olmuşlardır. Hiçbir yardım görmedikleri halde, Enstitü mezunlarının yayınları sayıca artmıştır. Bunlar Türk basınına, devamlı bir basın hürriyeti olabilmesi için şart olan bir şuuru getirmeğe namzed olduklarını şimdiden göstermektedirler.

Güzel sanatlarda Enstitülerin başarılar göstermesi için pek az imkânlar vardı. Enstitülerde çalışan güzel sanat öğretmenlerinin sayısı pek azdı. Böyle olduğu halde, imkân buldukları alanlarda diğer öğrenci grupları ile olan yarışmalarda Enstitülerin kazandıkları mükâfatlar, nispet gözetilirse, daha yüksekti. (19)

Güzel sanatlarda Yüksek Köy Enstitüsü en çok sivrilmiştir. Burada öğrenciler güzel sanat öğretmeni ve ilk öğretim güzel sanat danışmaları olarak yetiştiriliyorlardı. Bu Enstitüde yapılan bü-

(18) Şerif Tekben, **Canlandırılacak Köy Yolunda** S. 102.

(19) Refik Epikman, "Okullar Arası II. Resim Sergisi", **Ülkü**, Cild. II (15 Mayıs, 1948) S. 32 - 34

yük hacımdaki heykeller hakkında bir "liberal aydın"ın görüşü ile bir Yüksek Köy Enstitüsü öğrencisinin görüşünü karşılaştırmak ilgi çekici olacaktır: liberalliği ve kültürü ile tanınmış olan Avni Başman'a göre Semothrace'in "Kanadlı Zaferi"nin bir replikasını yapmak lüzumsuz bir şeydi; böyle bir heykeli köylüler anlayamazdı; bundan dolayı Enstitüye düşman olacaklardı. Bu görüşe karşılık bir Yüksek Köy Enstitüsü mezunu şunları söylemiştir. "Bizim köylü oluşumuzdan dolayı iptidai halk eserlerinden başka bir şey yapmamızı istemiyorlar. Kanadlı Zafer heykelinden sarsılanlar köylü değil, kendileridir. Çünkü bu heykelleri yapanlar ve dikenler köylü idi. Böyle bir sanat eserini yalnız takdir etmeyip kopyesini yapabilmemiz onları memnun etmemiştir. Onların anladığının tersine, "Kanadlı Zafer" bizim hayat ve uygarlık sembolümüzdü. Bazı aydınlarımızın bu heykeli koymamıza cinsi bir mana vermeleri gülüçtür. Namık Kemâl'in Tevfik Fikret'in vesairenin heykellerine emeklerini koyan bizler mi köylüyüz yoksa bu heykellerin ortadan kaldırılmasını istiyenler mi köylüdür?"

Yüksek Köy Enstitüsünden mezun olup da cezalandırılmak maksadıyla ilkokul öğretmenliklerine verilenler gittikleri yere modern sanat zevkini getirmişlerdir. Bunların evlerini döşemelerinde sanat zevki bir çok "modernleşmiş" ailelerde görülen zevk karışıklığı ile bir tezad teşkil eder. Köy Enstitüleri incelememizin en unutulmaz olaylarından biri Bingöl dağlarında hayvan sırtında iki günlük bir seyahatten sonra fakir bir muhtarın evinde, Akçadağ'dan mezun bir öğretmenin öğrencisinin skeçlerinden mürekkep bir galeri ile karşılaşmamız olmuştur. Bize arkadaşlık eden tanıdığımıza bu öğrencinin babası ince bir istihza ile şöyle dedi:

"Bunlar hiç değilse Hükümetin gönderdiği afişlerden daha iyi, Eh, hiç olmazsa bukadarcık medenileştik!" ve sonra, askerlikte yıllarca yeryer gezmiş bu okuma bilmez kültürlü adam şunu ilâve etti." Bundan sonra bize inşallah bir yol yaparlar da biz de insan gibi yaşamasını öğreniriz!"

Yüksek Köy Enstitüsünün yaptığı amfiteatrde gerek grek, gerek modern piyesler oynanırdı. İddia edildiği gibi bunlar ekzantrik işler değildi. (Garibi şu ki Enstitüleri bir taraftan da kültürsüzlükle suçlandırmışlardır). Bu piyesler, Köy Enstitüleri hareketinin kültürel bir Türk toplumu yaratılması uğruna açtığı çığırın sembolu idi. Bununla beraber Enstitülerdeki birçok temsil faaliyetlerinin doğrudan doğruya eğitimsel fonksiyonları vardı. Bu eğitimsel mahiyetindeki temsillerden gayri, eğlendirici mahiyette ve hazırlıklı veya hazırlıksız olarak yapılmış temsiller de verilirdi.

Enstitülerin piyes ve temsil faaliyetlerinin Enstitüleri dış topluma tanıtmak yolunda önemi olmuştur. Bunlar çok defa köylüye açıktı, ve gelenlerin sayısı önemli idi. Bazı temsiller daha da geniş bir çevreye kadar genişlemiştir. Meselâ Yıldızeli öğrencileri temsillerinden birini Sivas'ta bir tiyatroda ve civardaki askeri kamplarda vermişlerdir. (20). Arifiye öğrencilerinin Adapazarında verdiği bir temsil İstanbul basınında öğülmüş, temsilde kız ve erkek öğrencilerin beraberliğinin kültürel faydaları üzerinde durulmuştur. Kepirtepe, Paydos piyesini Trakyanın çeşitli yerlerinde oynadıktan sonra İstanbulda da oynamış ve takdir kazanmıştır.

Bunlar sâdece eğlendirme veya dar anlamıyla öğretim maksadıyla yapılmış şeyler olmaktan fazla bir mâna taşır. Bunların temsil ettiği zevk ve kültür seviyesi Anadoluda dolaşan tulûat ve vodvil kumpanyalarının seviyesinin çok üstündedir. Keza, harpten önce ve sonra Anadoluya yayılan sinamalarda gösterilen birçok filimlerin kültür seviyesinin üstündedir. Fazla olarak bunların konuları ve meseleleri halkın kendi hayat ve tecrübelerine daha yakın olmak itibariyle kültürel, estetik bakımından da daha büyük rolleri vardı. Enstitülerin bu faaliyetlerinin tesirini memleketin muhtelif yerlerinde köy okullarında ve köylerde gördük. Bazı yerlerde okulun eğlendirici bir müessese oluşunun öğrenci sayısı ve devamı üzerine müspet tesir olmuştur. Bazı yerlerde aileler bunu okulun faydalı bir müessese oluşunun bir delili olarak almışlar ve çocuklarının okula devamlı gitmesini sağlamışlardı. Bazı yerlerde öğretmenin sanat öğretiminin tesiri altında kalarak okula sık sık çocukların derslerini dinlemeye geldikleri görülmüştür. Bir öğretmen, köyde fazla iş olmayan mevsimde, anababaların dershanelere dolduğunu ve çocuklarının okumalarını dinlemekten hoşlandıklarını anlattı. Ders ve temsilleri görenler arasında zamanla bir nevi halk oyu diyebileceğimiz şey meydana geliyor. Dinleyiciler çocuklar hakkında hükümler veriyorlar, mukayeseler yapıyorlardı. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin bir meselesi, Enstitülerden aldıkları geleneğe göre okullarında uyguladıkları bu faaliyetleri, ve bunlar dolayısiyle okulun adeta bir nevi "millet mektebi" haline gelişini okul talimatnameleri ile ve zaman zaman gelen müfettişler önünde papağan gibi bellenmiş ders manzumeleri yapma usulü ile nasıl özleştirecekleri meselesi idi.

---

(20) Cem Aşkun, "Sivas Mektubu", Ülkü, Cild. IV (1 Temmuz 1943).

3. Meslekleşme

Eğitmenler, ordunun, daha fazla eğitilmeye elverişli unsurlar olarak verdiği kimselerdi. Bazı istisnalar bir yana, bunlar daha önceki tahsillerindeki mahrumiyetlerinin boşluğunu bir daha dolduramamışlardır. Bunların çoğunluğu ancak pek ilksel mahiyette eğitim işine elverişli olabilirlerdi. Fakat eğitmenler, Köy Enstitülerine daha öteye eğitilebilir ve kabiliyetleri geliştirilebilir unsurlar verdiler. Bunların yanında, köyde okuma imkânı olmakla beraber şehir okullarına gitme imkânları olmayan unsurlar ve nihayet köyde hiçbir okuma imkânı olmayan unsurlar vardı. Fakat, Köy Enstitülerinin Türk köy toplumundaki temelinin çok genişlemiş olmasına rağmen, bütün ziraat bölgelerine "aydınlatıcı bir kuvvet" yayılıncaya kadar, Enstitüler bütün Türkiyenin bütün köy dünyasının tam imkânlarını temsil etmekten uzak kalacaktı. Bu, Enstitülerin birer orta öğretim ve meslek öğretim müessesesi olmaktan önce düşüneceği bir işdi.

Bundan ötürü, Enstitü mezunlarının ilk kuşağında bulunanların çoğu bir super - eğitmen olmağa mahkûmdu. Köy Enstitüleri bulunmadığı takdirde bunların hemen hiçbirinin babalarının mesleğinden başka bir işte çalışamıyacağını veya şehirde birer ırgat veya işçi olacağını düşünürsek, ilk kuşağın çoğunluğunun "her telden çalacak" cinsinden kimseler olacağını söylemekte haksızlık etmemiş oluruz. Başlangıçta ancak pek üstün kabiliyetlilerin Enstitülerin kendilerine açtıkları imkânların hepsinden tamamiyle faydalanacağı tabii bir şeydir. Fakat daha sonraları bu böyle devam etmiyecekti, çünkü Enstitülere alınan öğrenci sayısı gittikçe artıyor ve farklılaşma ve ihtisaslaşma fırsatlarını da arttırıyor; bir taraftan da Enstitülere (ebelik, sağlık memurluğu gibi) ihtisas kolları yavaş yavaş giriyordu.

Enstitüler hareketi içerisinde öğrencilere sağlanan ihtisas imkânları, mezunlara toplumun sağlayacağı ihtisas imkânları ile karşıt bir manzara gösterir. Enstitüler, öğrencilere, Türk toplumunun sağlıyacağı bütün meslekî eğitim imkânlarının hemen hepsini sağlıyabilecek durumda idiler. Gerçekte Enstitü hareketinin ana meselesi bu idi. Fakat Enstitülerin bunu gerçekleştirmedeki başarısı o kadar hızlı oldu ki, toplumun ihtisas kollarında mezunları kullanma imkânlarını geride bıraktığı gibi, kendisinin bu imkânları yaratma gücünü da geçti.

Enstitü öğrencilerinin iş tecrübeleri adi işçilikten yüksek iş yöneticiliği (managerial skill) şekillerine kadar çeşitlenir. İlk grup

öğrenciler arasında ortalamadan yukarı kabiliyetleri olanlar, Türkiyenin ekonomik gelişimi için çok lüzumlu olan ihtisas kolları üzerinde durdular. Bunların Enstitülerde gördükleri eğitim, diğer her hangi bir eğitim müessesesinde sağlanmıyordu. Meselâ mobilyacılık anlamında sanatkârlık olmakla beraber, Enstitü öğrencilerinin çoğunluğu kalifiye veya yarı kalifiye marangoz, demirci, inşaatçı olarak sınıflandırılabilir. Bunların hemen hepsi kooperatif idaresi ve diğer ziraat ihtisas kollarında tecrübe görmüşlerdir. Keza idare işlerinde de tecrübe görmüşlerdir. 1946 ya gelindiği zaman, Enstitüler birbirlerine hidroelektrik dinamo tesisatından kooperatif hesapları murakabeciliğine kadar çeşitli işleri yapabilen tek veya takım halinde öğrenciler verecek hale gelmişlerdi. İlk Enstitü mezunları arasında radyo elektrikçiliği ile hayatını kazanabilecek veya yüksek kalitede peynircilik yapabilecek kimseler yetişmişti. Bütün bunların öğretiminde noksan olan taraf, bu ihtisas kollarının ekonomik bakımından realist olmaması değil, Köy Enstitülerindeki realizme eşit bir realizmin devlet plânlama ve idarelerinde mevcut olmaması idi.

Enstitü mezunlarının meslekî farklılaşmasını tayin eden iki faktür vardı: Enstitülülerin ihtisas kazanmış olanlarını kullanma imkânları; dış toplumun bunları kullanma kapasitesi. Meselâ elektrikçi olarak yetişen bir mezun, bir Enstitüde bir öğretmen olarak veya Enstitü hareketinin teknisyeni olarak birkaç yıl çalıştırıldı, sonra (1946 dan sonra) yeni elektrik getirtilmiş bir yerde elektrik işleri yaparak kazancını köy öğretmenliği maaşına ekledi. Halbuki sütçülük ihtisası yapan bir diğeri bozuk peynir yapan mustahsillerle yarışamıyacağı için böyle yardımcı bir iş şeklinde peynircilik yapamıyacağını anladı. Halk onun yapacağı saf peyniri satın alacak kudrette değildi; kendi de rasyonalize edilmiş bir piyasa bulunmadığı için öğretmenliğini bırakıp kapı kapı peynir satmağa girişemezdi. 1946 dan sonra Enstitüler bu ikinci noktanın önemini kavramağa başlamışlardı.

Gerçek anlamıyla ihtisas eğitimi varlığı 1943 den 1946 ya kadar devam eden Yüksek Köy Enstitüsünde verilmiştir. Bu Enstitüdeki çeşitli ihtisas kollarının amacı Köy Enstitüleri hareketinin ihtiyaçlarını karşılamaktı. Yani, eğitimsel bir gözle yöneltilmişlerdi. Bununla beraber, güzel sanatlar, ev idaresi, çiftçilik, eğitim ve kültür alanlarındaki ihtisas kolları bu ihtisas kollarının teknik tarafı ile ilgili yüksek öğretim müesseseleriyle yarışabilecek durumda idi. Yüksek Köy Enstitüsünün hücumlara uğramasının sebeple-

rinden biri de bu idi. Yüksek Köy Enstitüsü 1946 da gözlerini Enstitülere çevireceği, Enstitülerin meslekî amaçlar bakımından noksanlarını rasyonel bir şekilde ele alacak bir hale geldiği bir zaman da yok edildi.

4. Ekonomik Hayata Tesir

Enstitülerin ekonomik amaçlarının belirtildiği altı yıllık süre içinde Enstitülerin gerçek anlamıyla ekonomik bir bağımsızlık merhalesine gelmelerine imkân yoktu. Buna, eğitimcilerin gösterdiği sebeplerden değil, fakat başka sebeplerden ötürü, şaşmamak lâzımdı. Bir defa Enstitüler yeter derecede sermayelendirilmemiştir. Ekonomik varlık ve malzeme yokluğu zamanında, enflâsyon şartları altında, yalnız ihtikârcıların ve gayrimeşru kârlar edinenlerin hüküm sürdüğü bir zamanda kurulmuşlardı. Ziraat işletmelerini Köylünün zar zor karnını doyurduğu ve hatta yer yer görülmemiş kıtlıklar bulunduğu bir zamanda yerleşmişlerdi. Enstitü idareleri, kendilerinin de kabul ettikleri gibi, ekonomik yönetimde tecrübesiz idiler. Fakat belki en mühimi, Enstitüler, amaçlarına ve ihtiyaçlarına taban tabana zıd bir hukukî, idari ve mali sistem içinde çalışmağa mecburdurlar. Bu, sistemin engellerinden kaçınma yollarını ne özel teşebbüs sahipleri gibi, ne de mali otonomisi olan Devlet Teşekkülleri gibi uygulayacak durumda değillerdi.

Asıl insanı hayret ettiren şey, bu şartlar altında, Enstitülerin bu altı yıllık süre içinde kendi bölgelerine nasıl tesir edebildikleridir. Son derecede önemli olan bir şey de bu tesirin harp sonundan 1946 ortasına kadar hızlanmış olmasıdır.

Enstitülerin ekonomik tesirleri dört tipte olmuştur: (1) ârızî ticarî tesirler, (2) istihsal üzerinde canlandırıcı tesirler, (3) ekonomik şartlar üzerine ârızî tesirler, (4) ekonomik şartlar üzerine dinamik tesirler. Birinci ve üçüncü tip tesirler, Enstitülerin ulusal ekonomik gelişim bakımından amaçları olan şeyler olmaktan ziyade, şumullu anlamda devletcilik siyasetinin bulunmaması yüzünden olmuştur.

Ârızî Tesirler : Bazı Enstitülerin bazı köylerin yanıbaşında bulunması köylerin ekonomik hayatı üzerine tesir etmiştir. Meselâ Hasanoğlan Köyü üzerinde yapılmış olan bir incelemede Köy Enstitüsünün çeşitli tesirleri sayıldıktan sonra şöyle denmektedir: "Bu suretle Hasanoğlan yavaş yavaş komşu köyler için bir pazar haline gelme temayülünü göstererek kasaba özelliklerini kazanmağa

başladı. Hasanoğlanlılar haftada bir gün kendi köylerinde pazar kurulması için gerekli yerlere müracaat ettiler. Köyde bir otel yapmak için teşebbüse geçenler oldu. Dükkânların malları arttı, çeşitleri çoğaldı ve bu gelişmelerle köye iktisadi rekabet de girmiş oldu". (21)

Enstitünün bu tesiri istihsal faaliyetlerine tesirden ziyade ticari olmuş, Hükümete taahhüt işleri yapan ve diğer hizmetlerle meşgul olan kimselerin sayısının artmasına sebep olmuştur. Bunun, istenecek bir tesir olmadığı iddia edilebilir. Hatta Hasanoğlan da Enstitü mevcut olmasaydı, köyün fazla nüfusunun endüstriye yarayacağı, köyde görülen küçük ticaret teşebbüslerine yatırılan sermayenin daha rasyonel bir şekilde ziraat cihazları vesaireye yatırılması mümkün olacağı da ileri sürülebilir. Enstitünün köyde yün, meyve vesaire gibi maddelerin fazla istihsalini tahrik etmesi, kısmen daha elverişli pazarlara bu maddeleri sevketmek için lüzumlu olan taşıt araçlarının yokluğunun yerini almış olmasından ileri gelmiştir. Enstitünün asıl yaptığı şey, vergilerden edinilmiş devlet parasının bu bölgeye akmasına sebep olmak olmuştur. Bu bölgedeki köyler arasında tedavül eden yeni para, yol inşaası, kontrollü bir ziraata kredi uygulanması, traktör, kamyon veya otobüs montaj atölyesi kurulması gibi işlerde kullanılabilirdi. Diğer deyimiyle, devletçi bir iktisadi gelişme sistemi bakımından, Enstitülerin zirai bölgesinin "okul" olarak (meselâ Kızılçullu gibi veya Köy İlköğretmen Okul olarak) varlığı esaslı bir ekonomik avantaj sağlayamaz. Enstitüler sâdece birer okul olsalardı, ekonomik bir fayda sağlanması olsa olsa ancak çok uzun vadeli bir mesele olurdu. Enstitüde sermaye yatırımı, Enstitü öğrencilerinin eğitimsel seviyelerinin yükselmesi onların ekonomik istihsal kabiliyetlerini de arttıracaktır, faraziyesine dayanmak icabedecektir. Bu, meselâ Amerikada bir kimsenin tahsil seviyesi ile kazanç seviyesi başabaş gider iddiasından farklı bir şeydir. Enstitülerin istihlâk maddeleri masrafları, Enstitüye bu maddeleri sağlayan köylünün artan geliri sermaye gelişimi maksadına kullanılacaktır, faraziyesine dayanır. Adı geçen eserin bildirdiğine göre eserin yayınlanmak üzere olduğu sıralarda (1955) köyde bir zirai kredi kooperatifi kurulmak üzeredir, fakat bir okul olarak Enstitünün bunda bir rolü olup olmadığı ancak bir tahmin meselesidir.

---

(21) I. Yasa, **Hasanoğlan Köyü** (Ankara, 1955) S. 238 - 9.

İstihsal üzerine tesir : Enstitülerin, Enstitülere arz edilen köylü istihsalinin kalitesi üzerine tesiri olmuştur. Doğrudan doğruya ekonomik yoldan olmaktan ziyade, eğitimsel yoldan olan bu tesirin ancak uzun vadeli ve geniş ölçüde sonuçları görülecekti. Bu tip tesirin en iyi misâlini Enstitülerin mezunlarına kaliteli hayvan sağlamak yolunda yaptığı teşebbüslerde görürüz. Öğrencilerle yapılan mukaveleler gereğince, tayin edildikleri yerlerin şartlarına ve kendi tercihlerine göre taşıt aracı, ekim aracı veya sütcülük için hayvan verilmesi gerekiyordu. Devlet hayvan üretimi çiftlikleri bunların hepsini sağlıyacak durumda değildi. Enstitülerin kendileri henüz kendi hayvan sürülerini kurmakla meşguldüler. Bu itibarla serbest pazardan hayvan tedariki zarureti vardı. 1945 - 1944 de, ilk mezunlar için hayvan tedarikinde kredi zorlukları ile karşılaşıldı. Satışa arzedilen hayvanlar hem az, hem kalitesizdi. Köylüyü hayvanlarını arttırmağa ve kaliteyi yükseltmeğe teşvik edecek saik yoktu. Sâdece kendilerine lâzım olmayan hayvanları tiplerine ve ağırlıklarına göre satıyorlardı. Enstitülerin kaliteli hayvan fiyatı ile hayvan satın alacağı havadisi yayılınca bir çok köylü piyasaya sürecekleri hayvanlarını Enstitülere götürdüler. Gelecek yıllar içinde hiç değilse Enstitü bölgelerindeki köylünün hayvancılık usullerinde göze çarpar bir ilerleme kaydetmiş olacaklarını tahmin etmek mümkündür. Enstitülerin sütçülük ve hayvancılık mezunlarının çok geçmeden gördükleri gibi, gerek tüccar ve gerek müstehlikin kaliteli hayvan talebinde bulunması için yapılacak çok şey vardı.

Söylemeğe hacet yoktur ki, Enstitüler bu ikinci tip tesiri, maaşlı devlet memuru yetiştiren birer okul olmadıkları müddetçe yapabilecekler ve devam ettirebileceklerdi. Bu şekilde birer müessese olarak yapacakları hayvan istihlâkinin üzerine önemli bir tesiri olamaz. Yukarıda söylediklerimiz, hayvancılık bölgesi olmayan bölgelerde bulunan Enstitüler hakkında verilen malûmattan edinilmiştir. Fakat harpten sonra Kars bölgesinde yapılan incelemeler, Ziraat Bakanlığının bu bölgede yaptığı önemli gayretlere rağmen, burada et sanayiinde yabancı sermayeyi çekecek kadar bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

Arızî ve Dolaylı Tesirler : Enstitülerin meydana gelmesine sebep oldukları bazı değişikliklerin de ekonomik bir yanı vardır. Bunlar Enstitü civarındaki halkı ilgilendiren, fakat ulusal ekonomi bakımından esaslı bir tesiri olmayan şeylerdir. Meselâ Hasanoğlan Köy Enstitüsünün ihtiyaçları dolayısiyle yakmdaki demiryolu istasyonuna marşandiz istasyonu da eklenmiştir. Bunun, Hasanoğlan Köyünün gelişmesine büyük bir tesiri olmuştur. Bununla beraber, aynı hat üze-

rinde ekonomik önemi bakımından daha önceye alınacak yerler bulunmuş olması da muhtemeldir. Ayni şey Düziçi için de söylenebilir. Burada Enstitü bir köprü yapılmasına sebep olmuş, ve bu köprü kaza merkezi ile köylerini vilâyet merkezine bağlamıştır. Daha iyi bir misâli Gönen Köy Enstitüsünde görürüz. Gönen potansiyel olarak çok zengin, fakat yağışlı mevsimlerde ve bilhassa harp şartları yüzünden yeter vagon bulunmaması dolayısiyle kendi pazarlarından tamamiyle tecrit edilmiş bir noktada idi. Daha ziyade Enstitünün orada bulunması ve Enstitünün devamlı teşebbüsleri sayesinde bu bölge harpten sonra vilâyet yol yapımı proğramında öne alınmıştır.

Pazarören Köy Enstitüsünde daha da önemli bir misâl buluruz. Bu Enstitü doğu - batı yolları arasında bir noktada idi. Marshall yardım plânı sonucu olarak ve yol yapımı plânında meydana getirilen değişikler sayesinde bugün Pazarören Enstitüsü Anadoluya ayrılan 50 kilometrelik bir yolun daimi olarak bakım ve tamir görmesine sebep olmuştur. Bu bölgenin köylerinin dış dünya ile teması bu yola bağlıdır. Bu temaslar, dolayısiyle ekonomik değerlerinden dolayı değil, fakat bu bölgenin fazla bir ekonomik imkân taşımaması bakımından önemlidir. Bu bölgenin nüfusunun genç unsurlarının iş aramak için başka yerlere gitmesi, göçebe olarak veya iptidai seviyede ziraatçı olarak ne yapabileceklerini ve ne elde edemiyeceklerini görmelerine bağlıdır. Bu suretle, Pazarören sâdece bir okul haline geldiği halde bile ekonomik bir fonksiyon yapmaktadır.

Bütün bunlar, Enstitülerin dolayısız ekonomik tesiri yanında ârizî mahiyette kalan tesirlerdir. Enstitülerin doğrudan doğruya ekonomik tesiri, Enstitülerin kendi ekonomik ereklerine bağlı bir iştir. Her Enstitüde, kendi istihsal faaliyetlerini rasyonelleştirmek, kendi bölgesi içinde ekonomik anlamda bir liderlik yapabilmek için kendi yolunu bulmak için çalışılmıştır. Bunun kolay veya güç oluşu bölgeden bölgeye değişmiştir. Bundan dolayı bütün Enstitülerin bu yoldaki terakkileri hep ayni olmamıştır. Meselâ Beşikdüzü gibi bazı Enstitüler başlangıçta tuttukları yolun yanlışlığını görerek ereklerini belirlemişlerdir. Diğer bazıları, meselâ Akçadağ, Köy Enstitülerine son verildiği zaman çalışmalarının meyvelerini görmek üzere bulunuyordu. Buna rağmen bütün Enstitülerin çalışmalarında yavaş yavaş belirmeye başlayan bir şekil vardı ki, bunu istisna olarak kalan misâllerden görebiliriz.

Doğrudan doğruya ekonomik tesir Bölgesinin ekonomik hayatı üzerine doğrudan doğruya tesir eden Enstitülerin başında Arifiye Enstitüsü gelir. Bunun sebebi, Enstitünün kendi bölgesine özel

olan ziraai istihsal yapmasını sağlıyacak toprak elde edememesi olmuştur. Bu yüzden Enstitü yanı başındaki Sapanca gölünden balıkçılık işine döndü. Burada kurduğu tesislerle Enstitü, kendi ihtiyacını sağladıktan başka, fazla istihsalini civar kasabalara sevk etmiştir. Bu göl balık bakımından zengin olduğu halde burada şimdiye kadar ticari amaçla balıkçılık yapılmamıştı. İzmit ve Adapazarında kurulan ensdüstri dolayısiyle genişleme halinde bir pazar vardı. Enstitünün yolunda yürüyen köylüler de balıkçılığa başladılar. Balıkçılık, bu bölgenin en önemli endüstrilerinden biri oldu. Yine Enstitünün tesiriyle birçok küçük çiftlikler birleştirilerek meyve istihsali yapmağa başladılar. Bu bölgenin meyvesi, hatta balığı, İstanbula kadar genişleyen bir piyasaya yayılmağa başladı.

Beşikdüzü de topraksızlıktan dolayı denize baş vuran diğer bir Köy Enstitüsüdür. İlk teşebbüsler okadar başarılı olmadı. Karşısında Sapanca gibi uysal bir göl değil, Karadeniz gibi sert ve tehlikeli bir deniz vardı. Öğrenciler Türkiyenin en iyi denizcileri için bile mesele olan bir işin hakkından gelecek durumda değildiler. Enstitü, Karadenizin profesyonel balıkçıları ile balık piyasasında rekabet edemezdi. Fakat Enstitü, bölgenin balıkçılık endüstrisinde devrim yapacak bir iş yaptı. Balıkçılık tesislerine ilâve olarak konservecilik tesisleri kurdu. Fakat bunun tam anlamiyle gelişmesine meydan kalmadı. Böyle olmakla beraber, teşebbüsün ne imkânlar taşıdığını, İstanbulda yüksek fiyatlarla satılan balık çeşitlerinin Beşikdüzünün yakınındaki kasabada adetâ bedava verildiğini hatırlamakla kavrayabiliriz. Konserve ensdüstrisinin bulunmayışı yüzünden Karadenizin balıkçı halkının çoğu İstanbulda doklarda işçilik yapmaktadır.

Ekonomik bir tesir safhasına gelmeden önce büyük güçlükleri aşmak zorunda kalan Enstitülerin en iyi misali Kepirtepe Enstitüsü olmuştur. Bu Enstitünün kendi hesabına pek az ekonomik başarı elde etmiş bir Enstitü olması bakımından tecrübelerinin büyük önemi vardır. Verilen bütün hükümlere ve yapılan bir teşebbüsün başarısızlığına rağmen, Kepirtepe içme suyunu sağlıyacak bir arteziyen kuyusu açmağa muvaffak oldu. Daha ziyade bunun tesiri altında Trakyanın bütün kuru ziraat yerlerinde arteziyen kuyuları yükselmeğe başladı. O zamana kadar topraktan zar zor çok zayıf bir mahsul elde edebilen çiftçi İstanbul ve Edirnenin sebze müstahsili olmağa başladı. Tarla fiyatları yükseldi, serbest meralar ziraata çevrilmeye başladı. Fakat Kepirtepe'nin bu hizmeti kendi aleyhine oldu. Et ve yoğurt satışından zenginleşen çobanlar mer'asız kaldıklarını görünce, Köy Enstitülerini ciddiye almayan, hayvan yemi meselesini çözümleyecek

tedbirler almamış olan ziraat idaresini kabahatlı görecekleri yerde bundan Enstitünün suçlu olduğuna hükmettiler. Zenginleşen köylü de İstanbul ile ve şehir eğitim ölçüleriyle tanışma yüzünden kendi okullarının da şehir okulları gibi olması sevdasına düşmüştü. Bundan dolayı, 1946 dan sonraki devirde dışarıdan gördükler teşviklerle Kepirtepe öğrencileri Köy Enstitüsü geleneğini ilk reddeden Enstitülüler olmuştur. Diğer Enstitülerde bu, yavaş yavaş olduğu halde, Kepirtepenin Enstitü olarak kendilerine sağladığı uyanıklık sayesinde Enstitünün bir okul haline getirilişi işini hızlandırdılar.

Cılavuz Enstitüsü hayvancılığı kendi amacı olarak seçmişti. Ve en münasip olanı da bu idi. Böyle olduğu halde gariptirki Cılavuz'ün ekonomik tesiri hayvancılıkta olmamıştır. Burada Enstitü hareketinin özel teşebbüs üzerine tesirinin bir misâlini görürüz. Enstitünün ziraat öğretmenlerinden biri, Enstitü civarında çok kısa süren büyüme mevsiminde kokulu bir çiçek yetiştiğine dikkat ediyor. Bu çiçeğin mükemmel bal vereceğini tahmin ederek deneme maksadıyla Cılavuz'a kovan getirilmesini teklif ediyor. Böylece, arıcılık Cılavuz'ün iktisadi faaliyetlerinin başlıca unsuru oldu. Enstitü ile temas sayesinde dışarıya da yayıldı. Ve Enstitü mezunları tarafından köylere getirildi. 1951 - 1954 yıllarında bu bölgenin yetiştirdiği bal, İstanbul piyasasına kadar ulaşmıştı.

En çok zorluklarla karşılaşan Enstitüler step bölgelerinde bulunan Enstitüler olmuştur. Bunlarda kuru ziraat (dry farming), yegâne mümkün ziraat şeklidir. Pazaröreh ve Çifteler bunun misalleridir. Pazaröreh bu bölgenin sert iklimine uygun sebze çeşitlerini geliştirmeği denedi. Bunun imkânsız bir hayal olmadığını Rusya'da yapılan bilimsel deneyler göstermiştir; fakat hemen erişilecek bir sonuç değildir. Pazaröreh ekonomik bakımdan geri kalmağa mahkûmdu. Bunun tam zıddı Gönendir. Bu Enstitünün civardaki gülyağı fabrikasına satışdan elde edilen hazır bir geliri vardı. Pazaröreh ile Gönen'in mezunlarının karşılaşacakları ekonomik imkânlar da birbirlerinden çok farklıdır.

Aşağı yukarı ayni şartlar altında bulunan Çifteler yorulmak bilmez bir çalışma ile neler başarılacağını gösteren bir Enstitüdür. Çifteler, ekonomik ereklerine varmağa imkân bulamadı, fakat daha önce zikrettiğimiz gibi ağaçlandırma işleri daha sonrası için önemli bir gelir kaynağı sağladı. Enstitünün ağaçlandırma işindeki tesiri, bölgesi içinde gittikçe gelişti.

Bu bölüme son verirken Enstitülerin çatışma ve tartışma konusu olan bir meselesini zikretmemiz lâzımdır. Enstitüler, asıl hayattaki

köylünün elinde bulunan araç ve metodları kullanmayı prensip olarak kabul etmişlerdi. (Zaten maddi imkânsızlıklar dolayısiyle biricik yol da bu idi.) Bu prensibi tenkit edenler oldu. İkinci Cihan Harbi öncesi şartları altında, Ziraat Bakanlığının model çiftliklerinin memleketteki ziraat usulleri üzerine tesir etmekte gösterdiği başarısızlıklar karşısında makul gözüken bu prensip, bir iki seçme bölgedeki şartlarda beklenmedik ve ani değişiklikler kaydedilince bir dereceye kadar iflâs etti. Bazı bölgelerde Marshall Plânı sonucu olarak zirai makinalaşma hareketleri doğdu. Meselâ Konya ile İvriz Köy Enstitüsü arasındaki bölgede çiftçi, Enstitüde beygirle çekilen sabanı bile uzak bir hayal sanırken, bazıları birdenbire traktöre kavuştular, hatta ekmebiçme makinaları bile elde ettiler. Ansızın traktör şoförü, makinist, kaynakçı, akaryakıt dağıtıcı gibi unsurlar ihtiyacı ile karşılaştılar. Önemli malî imkânları olduğu halde Enstitüler bu mesleklere göre ayarlanmamışlardı. Bu yüzden Enstitü mezunları, çiftçiye traktör bakımı işlerinde veya yeni istihsal faaliyetlerini rasyonalize ettirmede faydalı olamadılar. Bu, Enstitülerde uygulanmış olan prensibin kusurunu gösteren bir misâl olarak alınabilir. Fakat şu noktanın belirtilmesi lâzımdır. Türkiye'deki bütün eğitim müesseseleri içinde yeni şartlara kendini intibak ettirebilen biricik müessese Köy Enstitüleri olmuştur. Bir nokta daha: Sözü edilen devirde Enstitüler birer İlköğretmen okulu haline getirilmişlerdi.

Yeni cihazların çoğu rasyonel bir şekilde kullanılmadı ve kalifiye tamir işçisi yokluğu yüzünden ciddi bir şekilde tahribata uğradı. (22).

Köy Enstitülerinin ekonomik ereklerine tam anlamı ile varmaları için altı yıllık sürenin yetmiyeceğini yukarıda söylemiştik. Köy Enstitüleri memleketin eğitimsel yolla ekonomik alanda kalkınmasını sağlıyacak bir plânlama işi idi. Kısa zamanda ilerlemiş memleketlere yetişme çabasında olan memleketlerde nüfus, sıhhat, nafıa, eğitim, ticaret, endüstri ve ziraat alanlarında plânlamalar yapılması şarttır. Köy Enstitülerini ulusal bir köy kalkınması dâvasının merkezi haline getiren bir kanunun, böyle bir plânlamanın temellerini hazırladığını gelecek bölümde göreceğiz.

---

(22) Bu problemin tartışması hakkında bakınız **Türkiye'de Ziral Makineleşme.** (Ankara Üniversitesi Siyasî bilgiler Fakültesi yayınları, sayı 21 - 33 Ankara 1952) S. 50 - 65.

BÖLÜM X

ENSTİTÜ HAREKETİNİN ULUSAL SİYASETİN BİR KESİMİ OLARAK MÜESSESELEŞMESİ

Köy Enstitüleri hareketi, 1942 de Türk siyasî sisteminin bir parçası haline getirilmek safhasına geldi. Hareketin devamlılığı bununla sağlanabilirdi. Köy Enstitüleri, geniş toplumdan kendini ayıran, kendi prensiplerine göre bir toplum şekli kuran ütopi toplumları veya kolonileri gibi bir şey değildi. İlk zamanlara mahsus olan arama, deneme safhalarını geçmişlerdi. Artık Türk toplumunda, toplumu Türk Devriminin amaçlarına göre değiştirecek, vereceği mezunlarla bunu geniş Türk toplumuna yayarak yapacak bir müessese halinde billûrlaşacak bir safhaya gelmişlerdi. Enstitüler devletin kurduğu ve desteklediği müesseselerdi; bu bakımdan da bunların hukukî, idarî, ekonomik ve toplumsal müesseselerle ilgilerinin kanun yoluyla belirlenmesi lâzımdı. Köy Enstitülerinin, mevcut münasebetlerin bir ifadesi olmaktan ziyade bir devrim aracı olacak müesseseler olarak kurulduğunu hatırlamak lâzımdır. Onların şimdi kanunî bir varlık olarak kurulması hukukî, idarî ve malî müesseseler, haklar ve vazifeler yaratacaktır. Başlıca iş, Enstitü mezunlarını Türk köy toplumu içine yerleştirmek idi.

1. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu

Köy Enstitüleri mezunlarının fonksiyonlarını kaidelere ve yatırımlara bağlayan bir kanunun hazırlanması, kabulü ve uygulanması işinin bir takım hukukî ve idarî zorluklarla karşılaşacağı muhakkaktı. Böyle bir kanun gerçekte Türk toplumunun büyük parçasını içine alan bir eğitim kanunu olacaktı. Gelecek bölümlerde göreceğimiz gibi, siyasî âmiller de işin içine girecekti. Köy Enstitüleri hareketi ilk denemesini bu zorluklar karşısında geçirecekti. Köy Enstitüleri var

olanın değil, olması gerek olanın bir aracı olduğu için bu, kaçınılamaz bir şeydi.

Kanunun hazırlanması ve özellikleri : 19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 sayılı kanunun geçişine girmeden önce kanunun içindekileri kısaca görelim.

Tasarı üzerinde çalışmalar daha 1940 dan önce başlamıştı. Eğitmen deneyine ve Köy Enstitülerine ait çeşitli kanunlar (3238, 3104, 3803 sayılı kanunlar ve 1936 - 1942 bütçe kanunları) hazırlayıcı mahiyette idi. Yeni tasarının hazırlanmasında önce bu kanunların, talimatname ve nizamnamelerin kusurlu tarafları gözönünde tutuldu. Bazı ayrıntı noktaları müstesna, yeni tasarı önceki kanunların sağladıklarını ortadan kaldırmıyor; onları tamamlıyor ve ahenkleştiriyordu. Enstitü hareketinin henüz daha deneyleme yollariyle çözülememiş olduğu meselelerde kanun sâdece yol arayıcı bir özellik taşır. Daha sonra ayrıntılı kanunlarla tamamlanacak taraflara yer vermesi bakımından da deneyci bir özellik taşıyordu.

1940 tarihli Köy Enstitüleri kanununda olduğu gibi, bunda da gecikmelerle karşılaşıldı. Bu gecikmelerin bazıları, henüz daha Millî Eğitim Bakanlığında bile yok edilmemiş olan kırtasiyecilikten ileri geliyordu. Bazıları ise, tasarının diğer kanunlarla olan ilişikliklerinin çözümlenmesi yüzünden oldu. Bir kısım gecikme sebepleri de Millî Eğitim Bakanlığının hukuk müşavirlerinin zihniyetinden ileri geliyordu. Geleneksel hukuk zihniyetinin bu tasarının yeniliklerine ısınması gerekiyordu.

Tasarı Meclise, liberal ve mutedil bir başbakan olan Dr. Refik Saydam'ın ansızın ölümünden bir ay önce geldi. Bu çeşit tasarılar genel olarak hükümetin görüşünü ifade eden tasarılar olarak geldiği halde, bu tasarı ulusal bir siyasetin ifadesi olarak geliyordu. Fert ve bakan olarak kabine üyeleri kanunun uygulanmasını kolaylaştırmayı üstlerine almışlardı. Köy Enstitüleri kanununda olduğu gibi, hükümet tasarının bütün halinde müzakeresini ve oya konmasını teklif etti.

Öyle gözüküyor ki bu tasarıya karşı muhalefet, Enstitü kanununa karşı olandan fazla idi. (1) Fakat Meclis zabıtlarında bu belli olmuyor. Özel çıkarları ve ideolojik eğilimleri aksettirmekle beraber, söz alanlar sâdece ayrıntılar üzerinde belâğat gösteriyorlardı. Esbabı mucibede gösterilen erekleri kimse tartışma konusu yapmadı; özellikle tasarının diğer müesseselerle ve hele idare teşkilâtiyle olan ilgi-

(1) Tonguç, **İlköğretim Kavramı** (İstanbul 1946) S. 371

leri üzerinde kimse durmadı. Tasarı iki kere okunduktan sonra 19 Haziran 1942 da büyük bir çoğunlukla kanunlaştı.

Bu kanunun Türkiyenin idarî, malî, toplumsal kanunları, köy işleri ile ilgili devlet daire ve kurumlarının vazifeleri, devlet bakanlıkları arasındaki işbirliği ve zatişleri meseleleri bakımından önemli sonuçları vardı. Tam anlamiyle uygulanması için ilgililerin yol gösterici ve ayni zamanda kanunu anlatıcı açıklamalarına ihtiyaç vardı. Bu amaçla, İsmail Hakkı Tonguç tarafından hazırlandığı belli olan bir izahname hazırlandı. Bunda umumî hükümler ve kaidelerden ziyade kanunun her maddesini ayrı ayrı açıklayan izahlar vardı. Bu açıklamalar ayni zamanda bütün Enstitü hareketinin mahiyetini ve amaçlarını, Soysal - Kanat grubunun yukarıda anlattığımız görüşünden ayrı taraflarını ve şimdiye kadar gelip geçmiş eğitim görüşlerinden farkını anlatan bir vesikadır.

Köy Enstitülerine hücumlar yapıldığı zamanlarda bu izahnamenin kanunun hükümlerine aykırı olduğu, bu yüzden kanun - koyucuların aldatıldığı, bu vesikanın hukukî bir değeri olmadığı, hatta Türk hukuk sistemine aykırı olduğu ileri sürüldüğü için bunun kanunla karşılaştırılması gerekir. Kanunun esbabı mucibesi, kanunun metni, ve izahname dikkatle incelendiği zaman görülür ki üçü arasında bir tutmazlık bulunması şöyle dursun, birbirlerini tamamlayıcı mahiyettedirler. Aldanan kanun koyucu olmaktan ziyade kanunun sonuçlarını kabul edemiyen kafaların kendisi olmuştur. Söz konusu izahnamenin hukukî bir vesika olmadığı doğrudur. Kanunun ne ifade ettiğini hukukçulara değil, eğitimcilere eğitim bakımından izah eden bir vesikadır. Kanunun kendisine aykırılıklar, bu izahnamede değil, idarecilerin ellerindeki çeşitli nizamname ve talimatnamelerin bazı hükümlerine dayanılarak bu kanunun koyduğu ve izahnamenin açıkladığı işlere bir engel olarak ileriye sürülen iddialarda olmuştur. Kanun karşısında bu gibi nizamname ve talimatnamelerin hükmü olmaması gerekirdi. Bu kanun, Kemalist devrimin getirdiği bir çok kanunlar gibi devrimci bir kanun, yani olanın yerine olması gerekeni koyduran bir kanundu. Bütün amacı, Türk toplumunun büyük çoğunluğuna Cumhuriyetin prensipleri ve idealleri ile ahenkli bir eğitim çeşidini yaymaktı. Bunu gerçekleştirmek için kanun muhtemel her türlü engellere karşı açık bir delik bırakmamağa çalışıyordu. Köy Enstitüleri suretinde anlaşılan ve uygulanan manasiyle bir köy eğitimini, bir ilâç yutarcasına almayı emretmek gibi, kanunun müphem bir tarafı, yoktu. İzahnamenin yaptığı şey, bu ilâcın en makûl şekilde nasıl verileceğini göstermekten ibaretti.

Fakat görülüyorki toplum içinde kanunun bu anlamını anla-

mıyan veya kanunu bu anlamda anlamak istemiyen kimseler vardı. Bunlar kanunun amaçlarını engellemek için her hangi bir hukukî formaliteyi istismar edecek düşünüşte kimselerdi. Meselâ, Meşrutiyet devrinin maarifçileri "fakir köyler"in devlet yardımına ihtiyacı olduğunu kabul etmişlerdi. Bu "fakir" gözüken köylere yakından baktığınız zaman orada hemen her şeye sahip olan ağaların bu köylerin bütün eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak kudrette oldukları, fakat bu ahlâkî ve hukukî mes'uliyetten kolayca sıyrılma yollarını kullandıkları görülür (2). Kanun, gerçekten fakir olan köyler üzerine haksız bir yük yükletmemeği sağlıyacak hükümler koymakla, şimdiye kadar eğitimin yayılmasına çıkarları yüzünden engel olmuş olanlara dokunuyordu. Yine tecrübeler göstermişti ki okul dışında köy hayatının çeşitli yanlariyle ilgilenmek sorumluluğunda bulunan kimselerin sâdece ilgilenmekle kalmayıp bu ilginin gerektirdiği tedbirleri almak hakkı da olması gerekti. Yani bunların kanunun istediği tedbirleri yürütmek selâhiyeti olması, bunlara karşı gelenlerin veya bunların gerektirdiği sorumluluklarından kaçanların engellerine karşı korunmaları lâzımdı. İşte, kanunun verdiği bu hakları, vazifeleri ve selâhiyetleri Köy Enstitüleri hareketinin mümessillerinin kullanabilmesi için Enstitüler hareketinin özelliğini teşkil eden rasyonel ve demokratik metodların uygulanmasında rehberliğe ihtiyaçları vardı. İşte, kanunun mihanikî bir şekilde değil, fakat Köy Enstitüleri hareketinin usul ve amaçlarına göre uygulanması yolları bu izahnamede gösteriliyordu.

Bir çok önemli yanın dışında, kanun diğer iki güçlüğü daha önlemeyi gözönünde tutmuştu. Bütün tecrübeler göstermiştir ki Köy Enstitüleri hareketinin başarı elde etmesi, geleneksel mali kontrollerden ve idareci kavramlarından bağımsız olmasına bağlıydı. Diğer taraftan, kanunun diğer mevcut kanunlardan tecahül etmesine de imkân yoktu. Amaçları bakımından ne kadar devrimci olursa olsun, mevcut yüzlerce kanun ile olan ilişikliklerini gözönünde tutmak zaruri idi. Bu kanun yepyeni bir hukuk ve toplum kavramına dayanan bir kanun olmak itibariyle, ilgili olduğu meselelerde cari olan kaidelerle de uygunluk halinde olması bir zaruret olacaktı.

---

(2) Meselâ Urfa civarındaki ova köylerini gezerken ilk bakışta halkın kendi eğitim masraflarını kendilerinin sağlaması fikri insana gülünç geliyor. Fakat bir düğüne gittiğiniz zaman oradaki ağa kadınlarının boynundaki altın veya mücevher dizilerinin yalnız bir tanesinin bir köy okulunun bol bol finanse edebileceğini görürsünüz.

2. Kanunun Başlıca Kavram Yenilikleri

Eğitimin amacı : Kanunun gerek orijinalliği ve gerek ayrmtıları Köy eğitiminin muhtevası ve amacı hakkında yeni bir görüş getirmesinden doğmuştur. Bu görüşe göre, amaç, okuma yazma öğrenmek değildir. Eğitimin amacı, sadece halkı "aydınlatma" yolu ile "okur'yazar" yapmak veya halka ulusculuk aşılamak, veya hatta "pratik bilgi"ler öğretmek de değildir. Amaç, köy toplumunun ekonomik ve kültürel hayatına modernleştirici değiştirmeler getirmektir. Üzerinde asıl durulan şey teknik ilerlemedir. Bu amaç, kanunun çok tartışmalara sebep olan ve köy öğretmenlerinin ve eğitmenlerinin vazife selâhiyetlerini gösteren 10. maddesinde ifade edilmiştir. Kanunu açıklayan İzahnameden aldığımız parçalar bunu gayet güzel anlatıyor:

"Köy okulu talebesine, tahsil çağının süresi içinde her şeyden bir parça okusun anlasın düşünüşü ile nazarî mahiyette kitap bilgisi verilmekten kat'i surette kaçınılacak, onlara yalnız içinde bulundukları ve ileride askerlikte içinde bulunacakları iş ve mücadele aleminin icaplarına uygun ameli ve tatbiki bilgiler ve hünerler kazandırılacaktır. Köy kültürüne uygun düşecek sosyal eğitim ve öğretim tedbirleri ekonomik tedbirleri getirici, hazırlayıcı mahiyette olacaktır" (10. maddenin izahından)."

"Kanunun madde 10, fıkra B deki köy halkının millî kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek.. hükmünü mücerretlikten kurtarmak, iş halinde gerçekleştirmek lâzımdır. Köy halkının sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirilmesi deyince makine ve motor devrinde bulunduğumuzu, ancak bu devrin insanı olduğumuz takdirde bunu yapabileceğimiz hiç hatırdan çıkarmamak lâzımdır. Köy okullarında ve Enstitülerinde basit telefon ve elektrik cihazlarından başlanarak talebeye radyo, bisiklet veya motosiklet kullanmayı öğretmemiz lâzımdır... Makine ve motor terbiyesini de köy okullarında başlamak ve yaymak gerektir. Pahalı.. tesislerin tamamlanmasını beklemeyip köyce kullanılacak su ve değirmen motorlarında çalışmak gibi amelî istifade yollarını aramalıyız. Motor ve makineyi köy okulunun ilk oyuncağı yapmaktan başlıyarak Köy Enstitülerindeki teknik terbiyenin esaslarını kökleştirmek gerektir" (39. maddenin izahından).

"Köy öğretmenlerine, bilhassa köy Enstitülerinden mezun olacak öğretmenlere köyde erbabı ya hiç veya az bulunan birer meslek öğretilmelidir. Onların bu bilgilerinden, köy gençleri-

ni ve halkını faydalandırmak için eğitmen ve öğretmenin iktidarına göre ilkokullarda meslek kursları da açılacaktır. Ve derslere daha yüksek okullara devam edemiyenlerden 16 yaşını tamamlamamış bulunanlar devama mecbur tutulur. Ayrıca.. yetişkin köy erkek ve kadınlarından istekliler de alınır... Meslek kurslarının mevzuu olabilecek köy işleri şunlardır: Duvarcılık, sıvacılık, dülgerlik, demircilik, bahçıvanlık, hayvan bakımı ve üreticiliği, köyün sağlık durumu ile ilgili hastalıklarla mücadelecilik, çocuk bakımı, meyvecilik, bağcılık, şarapçılık, tütüncülük, zeytincilik, balıkçılık, yüzücülük, kayakcılık, güreşçilik, binicilik, atıcılık ve avcılık, bisiklet, motesiklet ve traktör kullanıcılık, peynircilik, tavukçuluk, sebze konserveciliği, biçki, dikiş, nakış, su yolculuğu, yol yapıcılığı, artezyencilik, elektrik tesisatçılığı, çamaşır, hamam, buğu sandığı temizleyiciliği, köy kaldırımcılığı, radyo onarımcılığı gibi" (1. maddenin izahında).

Köy Enstitülerinin yeri ve rolü : Köy eğitimini yürütecek kimselerin kaynağı olmak bakımından Köy Enstitüleri köy kalkınmasını merkez aracı haline geliyor. Kendi bölgelerinde kalkınma işlerinin plânlama, uygulama ve kontrolü işinde çeşitli vazife ve sorumluluklarla görevlendiriliyorlar. Bir nevi iktisadi devlet teşekkülleri gibi, bir devlet teşekkülü manzarası gösteriyorlar. Aşağıda kanunun bu yanını başka bakımlardan inceleyeceğiz.

İlköğretimin yeri : Köy okulları, Enstitüler, ve Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki münasebetler yolu ile Millî Eğitim Bakanlığı yalnız eğitim bakımından değil, fakat aynı zamanda köyün ekonomik, ziraî, sıhhî ve kültürel kalkınması işlerinin merkezi haline geliyor. Diğer bakanlıklar ona yardımcı daireler haline geliyor. Bunlar kooperatif, malzeme, teknik servis ve Millî Eğitim Bakanlığına bilgi verme görevleriyle ödevlendiriliyorlar. Kanun, Ziraat Bakanlığı uzmanlarının köy okullarının ziraat işlerini ilerletmede işbirliği yapmalarını emrediyor. Kanun Orman Müdürlüklerine, okul yapımında kullanılacak keresteyi parasız olarak verme ödevini yüklettiyor. Köylü ve Enstitülere orman bölgelerinden sâdece bazı ücretleri ödeyerek okul inşaatında kullanılmak üzere kereste alma hakkını veriyor. Yanlız Orman idaresi orman muhafazısına ait kanunlara göre ve teknik icaplara göre ağaç kesimi yapılacak yerleri tayin edecektir. Gereken âlet, taşıt aracı, malzemesi ve insan emeğini sağlamak ödevi Köy Enstitülerine veriliyor. Kanun Sağlık Bakanlığına her köy okuluna bir sağlık ilk yardım çantası sağlamak ödevini veriyor. Vilâyet ve Sağlık Bakanlığına sorumlu kalmakla beraber vilâyet sağlık memurları Millî Eğitim Bakanlığına karşı da

sorumlu oluyorlar. Köy halkının sağlığı köy öğretmenlerinin ödevi olması itibariyle ve köy öğretmenlerinin görevine engel olmak suç sayılması itibariyle hükümet sağlık memurlarının köy sağlığı işinden kaçınmaları ceza konusu oluyor. Sağlık memurları köy okullarının sağlık durumlarını teftiş ve muayene etmek ve raporlarının bir suretini M. Eğitim Bakanlığına sunmakla görevli tutuluyorlar. İçişleri ve Adalet Bakanlıklarının vilâyetlerdeki temsilcileri köy eğitim teşkilâtının korunması, desteklenmesi ve işlerinin kolaylaştırılması görevleriyle ödevlendiriyorlar. Köy eğitmenlerinin disiplin, memuriyet ve çalışma işlerinin kontrolü geniş ölçüde Vüâyetlerin selâhiyeti olmaktan çıkıyor. Kanun, Nafıa Bakanlığına Köy Enstitülerinin ihtiyacı olan yolların yapılması, kara veya su marşandiz depoları inşası ödevlerini veriyor. Böylece, kanuna göre, Köy Enstitüleri bütün eğitim ve kalkınma işlerinin merkezi haline geliyor. Kanunun hükümlerinin bir sonucu olarak vilâyetlerin yol yapımı programlarının Köy Enstitülerinin bölgeleri için yapacakları yol proğramlarına göre tadil edilmesi de gerekecekti.

Devlet teşkilâtı bakımından kanunun belki en önemli tarafı, Köy Enstitülerinin ve köy okullarının Millî Eğitim Bakanlığının denetmenliği altında istihlâk ve istihsal kooperatifleri kurabilmeleridir. Bu kooperatiflere öğretmenler, eğitmenler, öğrenciler ve köylüler dahil olabilecekti. Köy kooperatiflerinin ağırlık merkezi böylece Ekonomi Bakanlığından köylere kaymış oluyordu. Kooperatif hareketinin liderliği, memurların elinden bir müstahsil olarak tarif edilen Enstitü mezunu öğretmenlerin eline geçiyordu.

Köy Enstitüleri mezunları : Kanun, köy öğretmeninin bir müstahsil ve müteşebbis olmasını gerektiren önceki kanun hükümlerini kuvvetlendiren hükümler ihtiva ediyordu. Tecrübeler göstermiştir ki mahallî farklar, ekonomik şartlar, mezunlar arasında kişisel farklar, çalıştıkları yerlerdeki toplumsal sınıfların durumu gibi âmiller bu amacın gerçekleşmesinde rol oynayan âmülerdir. Köy öğretmeninin ekonomik rolü ve durumu ile ilgili tedbirleri düşünerek Kanun, "ilkokul öğretmeni" kavramına yeni bir tarif hazırlamaktadır. Kanundaki anlayış, öğretmeni bir okul hocası olarak görmediğini kesin bir şekilde açıklar. Eğitimin ne olacağını ve amaçlarının ne olduğunu yeni bir şekilde nasıl açıklamışsa burada da öğretmeni, köy toplum hayatını iş yoluyla modernleştirme aracı olarak gösteriyor.

Kanun, devlet memurlarının kişisel hak ve ödevleri bakımından da yeni kavramlar getiriyordu. Bu bakımdan devletle vatandaş ve iş adamı arasındaki münasebetlerde de yeni bir görüşe götürüyordu.

Bu kanun devletle fert arasında kooperatif, sosyal sigorta fikrini, devlet tarafından desteklenmiş yatırım ve ziraî sigorta fikrini getiriyor; idare hukukuna, ulusal amaçlara hizmet eden yapıcı hizmetlerin ulusça mükâfatlandırılması kavramını getiriyordu.

Kanun, devletle köy öğretmeni arasındaki münasebetleri de tersine çeviriyordu. Köy okulu ve köy öğretmeni hiyerarşik yapıda en aşağı veya en son iken şimdi Millî Eğitim Bakanlığının ve hükümetin merkezî bir organı haline geliyordu. İlkeğitim denetmenlik bölgesi, bir köyler grubunu ihtiva ediyor ve bunların merkezi olan bir yerde merkezleniyordu. Bu bölgelerin birleşmesinden bir Köy Enstitüsü Bölgesi meydana geliyor ve bunların her biri Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer idare birimleri ile bağımsız olarak münasebetler kuruyordu. Kanuna göre, köy öğretmeni Köy Enstitüsüne bağlı idi. Vilâyet mülkiye ve eğitim makamlarına sâdece bazı idarî işlerde bağlı olacaktı. Köy öğretmeninin, vilâyetteki üstlerinin haiz olmadığı hak ve selâhiyetleri olacaktı. Köy öğretmeni ile vilâyet makamları arasındaki farklılık, yeni kanunun ışığı altında diğer kanun ve nizamnamelerin kaidelerinde yapılacak değişikliklerle düzenlenecekti. Kanunun en çok tartışmalara ve bir çok hükümlerinin uygulanmamasına yol açan tarafı bu olmuştur.

Köy ve köylü : Fakat kanunun en tartışmalı hükümleri köylünün köy eğitimindeki sorumluluklarına dair olan hükümleri oldu. Bu yolda yapılan tenkitler çeşitli ve birbirine zıt istikametlerden geldi. Bunların içinde en meşru görülen itiraz, Kanunun ve Enstitü hareketinin hükmü dışında kalan âmillerden gelmiştir.

Kanun bir çok noktalarda köy kanununu tekit ediyordu. Kendisi de köy idaresi alanında temel kanun olan Köy Kanunu yoluyle uygulanacktı. Yeni kanuna göre okul yerini, okul binası malzemesini ve inşaatını sağlamak sorumluluğu köye aittir. Okulun tamir işleri, okul malzemesi ve köylünün eğitiminin desteklenmesi köyün ödevleridir. Kanun köy eğitiminin şumulünü genişletmiş olmakla köyün eğitim sorumluluklarını da arttırmış oluyordu. Keza, Enstitü mezunu öğretmenlerin desteklenmesi ödevleri de bunları arttırmış oluyordu. Buna karşılık, kanun daha önce bulunmayan bir takım kolaylıklar sağlıyordu. Kanunun maksadı, bunları Köy Enstitüleri yoluyle azami derecede sağlamaktı.

Kanunun en göze çarpan yeniliği okul yapımı, okulların su, yol, bahçe ve tamir işleri için çalışma mükellefiyeti koymasıdır. Aksi özel olarak tasrih edilmedikçe, 18 ile 50 yaşlar arasındaki her erkek ve kadın yılda azami 20 gün inşaat işinde çalışacaktı. Bu hizmet bedel ödemek suretiyle de yerine getirilebilecekti. Diğer önemli bir

yenilik, okul sorumluluklarını yerine getiremiyenler ile çocuklarını okula göndermiyen ana - babalar hakkında konan yaptırımlardır. Bunların makûl olmayan şekilde ve mihanikî olarak uygulanmasını kanun önlemeye gayret etmiş olmakla beraber, bunun bir köy öğretmenini bir eğitimci, bir önder ve bir dost olmak yerine bir polis memuru haline sokması tehlikesi vardı. Köyde hükümetin ve yeni eğitim sisteminin biricik temsilcisi öğretmen olduğu için bu tehlike muhakkaktı. Bazı tip köylerde bu bir mesele haline gelmediği halde, bir çok köylerde öğretmenin bu çifte rolünün yürümediği görülmüştür.

Kanunun ileriye ait yeniliklerinin önemli olanları hukukî olmaktan ziyade olaylara tesirleri bakımındandır.. Kanun, zaten olay halinde bulunan bir hareketin ifadesi olarak meydana çıkmıştır; bu hareketin amaçlarını kendi kendine bu kanunun gerçekleştireceği düşüncesiyle yapılmış değildir. (Köy kanunu veya kooperatif kanunları gibi). Kanunun, Köy Enstitülerinin köylünün hukukî sorumluluklarını yerine getirmede paylaşacağı ödevleri bulunduğu yolundaki hükümleri Köy Enstitülerinin gelişimi ile zaten bir gerçek haline gelmek üzere olan birşeydi. Köy Enstitülerinin varlığı, gittikçe genişlemeleri ve gelişmeleri köylere daimi veya muvakkat olarak malzeme ve personel sağlanmasını gerçekleştirecekti. Bu nokta gözönünde tutulursa kanunun köy toplumu üzerinde yüklediği yükün göründüğü kadar ağır olmadığı görülür. İtirazların gerçek sebebi, Köy Enstitüleri hareketinin zaten var oluşu yüzünden kanunun istediği somut tedbirlerin kanunu uygulama amaciyle yapılabilecek halde bulunması idi. Yoksa köy kanununun uygulanmadan kalan hükümleri gibi bunlar da kimsenin itirazına yol açmıyabilirdi.

Teessüf edilecek nokta, bu kanunun, köylünün hayli aleyhine olan başka kanunlar ortada dururken çıkarılması ve yürürlüğe konmasıdır. Bu diğer kanunlar gelecek bölümde tartışacağımız bir takım politik değişmelerin bir ifadesidir, fakat halkın nazarında bunlar Kemalizmi benimseyen partinin malı sayılıyordu. Diğer teessüf edilecek nokta, eğitim maksadiyle çalışma mükellefiyetinin bütün vatandaşlar kütlesine (köylü ve şehirli) eşit olarak uygulanmasını, liberallik adına yapılan baskıların önlemiş olması olmuştur. Şehirli her türlü ve daha iyi eğitim kolaylıklarını bedavadan elde ederken köylü, kendisinin neden hem ödemeye hem çalışmağa mecbur tutulduğunu pek haklı olarak soracaktı. Köy Enstitülerini yıkmak isteyenlerin Köy Enstitüleri öğrencileri ve mezunları arasında köylünün şehirliden ayrı ve aşağı görüldüğü fikrini yaymaları zor bir iş değildi.

3. Kanun ve Türkiyenin Ana Eğitim Problemleri

Kanunu bu eserin başındanberi tartıştığımız Türkiye Eğitiminin temelli problemleri çerçevesi içinde incelemek suretiyle daha doğru olarak değerlendirmek mümkündür.

Eğitimin finansmanı meselesi : Bu bakımdan bu kanun kendisinden önceki kanunları tamamlar niteliktedir. Bu önceki kanunların bu noktada neler sağladığını gözden geçirelim. Her Köy Enstitüsüne ve eğitmen kursuna döner sermaye sağlanmıştır. Bu sermayeler, Köy Enstitüleri ilk gelişim safhalarını atlattıktan sonra sermayeye ihtiyaç gösteren gelişmeleri karşılayacaktı. Türkiyede zaten buna benzer iktisadî devlet teşekkülleri vardır. Burada amaç eğitimsel olmakla beraber, her bölgenin ihtiyacına göre ekonomik istihsal kudretini arttırmaya tesir etmek bakımından benzetiş yersiz değildir. Rasyonel gelişme ve sermayeyi rasyonel olarak kullanma imkânları vermekle, eğitmen teşkilâtı ve Köy Enstitüleri diğer eğitim müesseselerinde görülen zaman ve para harcanmasına sebep olan metodlardan kurtulmuş oluyorlardı. Bunlar sâdece Divanı Muhasebet ve Murakabenin genel kontrolüne tabidirler. (3)

Köy Enstitülerinin yapı ve sair masrafları öğrencilerin eğitim proğramının bir parçası olarak yapılan işlerle ve mahallî olarak tedariki mümkün yapı malzemesinin kullanılmasiyle karşılanıyordu. Şu halde Köy Enstitülerine yapılacak başlıca masraf âlet, taşıt aracı, endüstri ham maddesi ve cihazları gibi belirli bir ölçüden öteye genişlemiyecek olan şeyler için olacaktı. Döner sermayelerin ekonomik faaliyetlerine zıt olarak, Köy Enstitülerinin eğitimsel faaliyetleri, Enstitülerin başlıca istihlâk ihtiyaçlarını gittikçe artan ölçüde karşılamakta idi (4).

Köy Enstitülerinin uyguladığı kendi ihtiyaçlarını karşılamak, yeni Enstitüler halinde üremek, köy ekonomisi için istihsal yapmak kavramı 1941 de yapılan islâhat ile teknik öğretim alanına da uygulanmaya başlanılmıştı.

Diğer ilkokul öğretmenlerinden farklı olarak, eğitmenler ve Köy Enstitüleri mezunları doğrudan doğruya devletin çalıştırdığı ve Millî Eğitim bütçesinden ödenen kimselerdi. (Bunun siyasî ve mahallî kontrollerden ayrılamamış olması, özellikle ekonomik ve politik zorluk devirlerinde, ciddi bir mahzur olmuştu). Ziraat Ba-

---

(3) 1939 tarihli 3704 sayılı kanunun 2. ve 3. maddelerine bakınız.

(4) 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanuna bakınız.

kanlığı eğitmen işinden elini çekince, eğitmenlere bilgi, fidan, tohum ve ilâve kurslar sağlamak, bir miktar ziraat aracı ve sermaye sağlamak, bunların kullanılabilmesi için bir miktar sermaye vermek gibi işler Millî Eğitim Bakanlığına veya Köy Enstitülerine kalmıştı. Eğitmenlerin köy eğitimine bilfiil hizmet etmekten öteye hükümetten isteyeceği bir şey yoktu. Böylece, hiç değilse nazari olarak, eğitmen teşkilâtının masrafları zamanla artmayacak, sâdece eğitmen hizmet alanı genişlediği ölçüde artacaktı. Böylece artık hizmet yapmayan veya hizmetinin değeri kalmamış olan kimseler devlete yük olmağa devam etmiş olmayacaktı. Sağlık sebepleri ile işinden çıkan Enstitü mezunları da Millî Eğitim Bakanlığına malî bakımdan bir yük olmıyacaktı. Bunlar gereken hallerde Bakanlığın sanatoryum ve pravantoryumlarından parasız faydalanabileceklerdi. Başka sebeplerle Enstitüyü bitirmeden bırakanlar hukukan giyim, yeme vesaire masraflarını devlete ödemeye mecburdular. Gerçekte bu ancak öğrenci veya velilerinin kötü niyetleri belli olan hallerde uygulanmıştır.

Kanun kabul edildiği zaman, Enstitü mezunları resmen "öğretmen" olarak adlandırılmışlardı. Bunlar idarî ve malî bakımdan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı idiler. 9 Haziran 1943 tarihli ve 4459 sayılı kanun ile halk sağlığı uzmanlığı yürürlüğe girmişti. Sağlık memurları ve ebeler de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı idiler. Bunların memuriyet şartları da diğerlerinin ayni idi. 20 yıl hizmeti tamamlamıyan mezunlar hükümete eğitimlerinin masrafının iki mislini ödemiye mecburdular. Mezunlar bu 20 yıl süre içinde diğer bir hükümet memurluğu alamazlardı. (Bu süre, standard 7,5 yıl mecburî hizmet süresi veya tahsil masraflarının ödenmesine muadil idi.)

Mezunlara sağlanacak şeyler şunlardı: Başlangıçta şahsî masraflarını karşılayacak ufak bir tahsisat; 3 ayda bir ödenecek bir ücret; alet, tohum, saban veya hayvan, fidan gibi köy okulunun envanterine girecek demirbaş; öğretmen evi, okul işliği ve tarla, mera, meyva bahçesi gibi mülklerden parasız faydalanma. Kendi çalışmalarının mahsülü kendilerinin olacaktı ve bunlar tabiî afetler, salgın hastalıklar, kaçınılamaz ziyanlar gibi hallere karşı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sigorta ediliyordu. (bu, Türkiyede ziraî sermaye yatırımı sigortasının yegâne uygulandığı haldir). Mezunlar ve ailelerinin parasız sağlık bakımına ve sanatoryum ve pravantoryumlarda tedavi edilmeye hakları vardı. Mezunlar mecburî olarak iki sandığın azası olacaklardı (5).

(5) 3803 sayılı kanun, madde 4, 5, 7, 14 ve 18, 21.

Köy Enstitüleri kanunu, yeni bir tekaüt plânı da ihdas ediyordu. Bu plân ilköğretimi devlet maliye sisteminin bir parçası haline getirmede atılmış diğer bir adımdı. Alalâde ilkokul öğretmenleri vilâyet bütçelerinden sağlanan, çeşitli memur katogorilerini içine alan ve Ziraat Bakanlığı tarafından idare edilen bir tekaüt sandığına bağlı idiler. Bu sistemin uygunsuzluğu şundan bellidir ki ilkokul öğretmenlerinin vilâyetlerden alacağının yekûnu 1946 da bir mliyon dolardan (3,5 milyon Türk lirasından) fazlaya baliğ olmuştu (6). Köy Enstitüleri kanunu Millî Eğitim Bakanlığı kontrolü altında yeni bir öğretmen tekaüt sandığı ihdas ediyordu. Sandığa hem işveren, hem iş alanın para yatırması prensibi kabul edilmişti. Sandığın sermayesi ölü olarak bırakılmıyacak, işletmeye yatırılacaktı. Böylece Enstitü mezunları hem tekaütlüklerini alacaklar, hem de diğer öğretmen katagorilerinin aldığından fazlasını alacaklardı. (1949 da aynı kavramlara dayanan ve bütün devlet memurlarına cari olan yeni bir tekaüt sandığının kurulması ile bu sandık kaldırılmıştır.)

İkinci sandık, köy öğretmenleri sağlık ve sosyal yardım sandığıdır ki bu birincisinden de yeni bir müessesedir. Bu da işveren ve işalanın müştereken katıldığı bir sandıktır. Tediyatı, ödeme esnasında ölüm hallerinde, sakatlanma hallerinde, herhangi şart altında olursa olsun ölüm hallerinde, ölenlerin ailelerine yardım şeklinde, doğum, evlenme, aile reisinin hastalığı ve zaruret halinin tahakkuku halinde, şahsî mülke yangın ile zarar gelmesi halinde olacaktı. Ayrıca seyahat, kendisinin veya kendine muhtaç olanların eğitimi ve buna benzer işler için de yardım sağlanıyordu (7).

Görülüyor ki köy öğretmenleri ve Köy Enstitüleri teşkilât kanunundan önce yapılmış olan kanunlar Türkiye köy eğitiminin finansı meselelerine, bu meselelerin doğurduğu maneviyat ve istikrarsızlık meselelerine bir çözümleme bulmuştu. İlköğretim için yapılacak masraflar birçok maksatlara yarayacak şekilde oluyordu. Hükümetin müstahsil olmayan masraflarını kısıyor; bir taraftan kanunî yoldan yeni bir entepreneur tipi yaratırken ultra modern bir sosyal yardım ve sigorta sistemi kuruyordu. Söylemeğe hacet yoktur ki yepyeni kavramlara göre yapılan teşkilât ve kanunlar za-

---

(6) Tonguç, **İlköğretim Kavramı**, S. 372.

(7) **Köy öğretmenleri Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı Nizamnamesi**, madde 28 ve 29. Bakanlar Heyeti kararname sayısı 2/19696, tarihi 31.Mart.1943. Bu sandık 3803 sayılı Köy Enstitüleri kanununun 16. maddesi ile ihdas edilmişti.

manla denendikçe düzeltmelere muhtaçtı ve uygulanmalar ekonomik terakkiye bağlı idi.

Yeni kanun bunların hepsini tekit ediyor. Sağlık ve içtimaî yardım sandığı azalığını eğitmenlere, Enstitü mezunlarına, kâtiplere, ustabaşılara ve Enstitü öğretmenlerine, gezici öğretmenlere ve başöğretmenlere, ilköğretim müfettişlerine teşmil ediyordu. Sandığın gelir kaynağı genişletilerek köy okul işletmelerinden elde edilen kârın % 2 ilâ 5 i ilâve ediliyordu. (madde 68).

Kanun Enstitü öğretmenleri için ekonomik sonuçları olan ve Enstitülerde uygulanan bazı usulleri de kanunîleştiriyordu. Öğretmenlerin aile ihtiyacı için ayrılan bahçelerin kullanılma hakkı, kendi hesaplarına hayvan yetiştirme kolaylıklarından istifade hakları olacaktı. Enstitüde sağlanan ibate için kira vermiyecekler; işbaşındaki öğretmenlere parasız yiyecek verilecekti. Böylece, hükümetin daha fazla veremediği aylıklarına yardım edilmiş olacaktı. İstihsal ve istihlâk kooperatifleri kurma hakkındaki hükümler de ekonomik sonuçların alanını genişletiyordu. Bunların, o zaman birer avantaj sayıldığı şundan bellidir ki o zamana kadar Enstitülerin tatmin edici olmaktan uzak olan personel meseleleri 1942 - 1943 den sonra geniş ölçüde düzeldi. Harp dolayısiyle sabit maaşlarla geçim masraflarındaki enflâsyon arasındaki fark, Enstitülerde hizmet etmeyi cazip bir hale getiriyordu. Bir çok şehir öğretmenleri hiçbir yardım görmeksizin tavuk yetiştirmeye veya sebze ekmeğe başvuruyorlardı, öyle olduğu halde az maaşlı öğretmenler arasında gıdasızlık ve verem adeta salgın denecek derecede genişti.

Kanunun köy toplumunda eğitim faaliyetlerinin finansına ait hükümleri Köy Enstitülerindeki gelişmeleri sağlayan ekonomik kavramların şumûllendirilmesinden ibarettir. Fakat bu kanunun uygulanma kanalı olan köy kanununun bir çok kusurları bu kanunda da kendini göstermiştir. Kanun, köy toplumunun kendi eğitim işlerinin esas yükünü kaldırabileceği fikrine hukukî bir şekil verdi. Bununla beraber, realizmden çok uzak olan bu görüşü, kanun güttüğü amaçlarla ve kanunun uygulanma yönlerine verdiği şekil ile hafifletmeğe çalışmıştır.

Kanuna hâkim olan niyet, köylere ve köylüye asgarî para masrafı ile azamî ekonomik değeri olan üniversel eğitimi sağlamaktı. Kısmen yanlış olarak kanun, yapı mevsiminde köylünün çoğunluğunun ekonomik anlamda işsiz olduğunu kabul ederek bu işsiz insan gücünü, diğer birçok "gelişmiş" veya "gelişmemiş" memleketlerde yapıldığı gibi, ulusal amaçlar için değerlendirmeği düşünmüştü. Çeşitli amme kaynaklarını birbirine katarak okul yapımı masrafla-

rını, nazarî olarak, azaltmayı düşünüyordu. Bunda kanuna şu düşünce hâkim olmuştu: Ziraat Bakanlığı ve onun Orman İşletmeleri, Devlet Demir ve Deniz yolları, cam, demir, çimento sanayii hep amme işletmeleri idi ve hepsinin de amacı ulusal kalkınma idi; şu halde bunlar, zaten sun'i olan tarife fiatlarından eğitimsel, ekonomik bir kalkınma programı gerçekleştirmek için vazgeçebilirlerdi. Böylece, köy halkı amme hizmetleri için iki kat ödemekten kurtarılmış olacak, ve millî kalkınma onların bedenî ödeme kabiliyetleri olmayışı yüzünden kösteklenmiş olmıyacaktı. Kanun, bu noktada Ziraat Bakanlığının M. Eğitim Bakanlığı ile aynı fikirde olmadığını gösteriyor. Ziraat Bakanlığı yalnız kereste tarife fiatlarından vazgeçiyor, fakat çeşitli idarî ücretlerden vazgeçmiyordu. Sonraki tecrübeler Ziraat Bakanlığının bu kadarına bile muvafakat etmediğini gösterecektir. Nazarî olarak köylü şunlardan sorumlu olacaktı: (a) müşterek köylü mülkü veya devlet mülkü olmayan hallerde araziyi satınalmak, (b) iş mükellefiyetinin bir parçası olarak yapılmadığı hallerde yol taşıt masraflarını ödemek, (c) mahallinde tedariki kabil olmayan veya kanunun özel olarak belirttiği yapı malzemesini tedarik etmek, (d) okul ve öğrenci için gereken malzemeyi sağlamak. Köy Enstitülerinin fakir olan köylere kapı ve çerçeve, masa ve tabure, vesair öğretim malzemesini parasız veya ucuz olarak sağlayacağı kabul ediliyordu. Enstitü mezunları ve okul öğrencileri okul techizatını ve bina onarma işlerini tamamlıyacaklardı (8). Yerine göre, yakacak, sıva gibi şeyler başlıca bakım maddelerini, tebeşir, kitap, kâğıt, gibi şeyler de genel masrafları teşkil edecekti.

Kanunun kapalı şekilde hedef olarak aldığı kimseler hali vakti yerinde olan köylülerle, köyde oturmayan toprak sahipleri idi. Bunlar 19. yüzyılda Batı'da olduğu gibi köy eğitim kalkınmasına aleyhtar olmamakla beraber onunla ilgilenmeyen kimselerdi. Yeni kanun hükümlerinin sertliği sayesinde bunların kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirecekleri az çok safdilâne bir şekilde umuluyordu. Yine az çok safdilâne bir şekilde inanılıyordu ki Köy Enstitülerinin ve Enstitü mezunlarının bunları yakından tanıması sayesinde gizli kalmış servetler köy eğitimine harcanmak için harekete getirilecekti. Tecrübeler bu meseleler üzerinde birçok şeylerin kavranmasına yol açtı.

---

(8) Köy okullarının ve meslek kurslarının ihtiyacı olan maddelerin listesi için bakınız: Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, S. 617 - 618. Bunların yarısı Köy Enstitülerinde yapılacak şeylerdir.

Mevcut kanunlar ve uygulanan usuller bakımından bakılırsa kanun köy nüfusu üzerine ağır bir yük yüklemiş oluyordu. Yukarıda işaret ettiğimiz gibi bu haksızlığı düzeltmek için eğitim iş mükellefiyetinin şehir nüfusuna da teşmilini derpiş edecek kanunlar hazırlanma halinde idi, fakat bunlar hiçbir zaman gerçek haline gelmedi. Bu kanunun köylü arasında sebep olduğu tenkitleri önlemek için ancak çok temelli bir vergi reformu yapılması gerekti ki bu da Millî Eğitim Bakanlığının kudreti dışında olan bir işti.

İdare : Kanun merkez ve vilâyet idarelerine ait kanunlarda bir değişiklik yapmamış olmakla beraber, nazarî ve amelî hakımdan Türk idare sisteminin ıslâhına sebep olacak kuvvetli bir vesika idi. Kanunun bu yanı, ifade edildiği şekil yüzünden, kolayca görülemez ve anlaşılamaz. Gerçekten kanunun en şiddetle dokunduğu şey, idare sorumluluklarının ifası şeklidir. Cumhuriyet devrinde çıkmış olan sayısız kanunlar, nizamnameler, talimatnameler, yeni kanunun amaçlarına uygun hareket ve çalışma alışkanlıklarına imkân vermekle beraber işlerin yapılışını, veya selâhiyetlerin ve ödeneklerin kullanılışını tesirli bir şekilde kontrol etme işini sağlayamamıştı. Pek göze batar kötü idaresizlik halleri müstesna, köylü ile hükümetin münasebetleri mülkî memurların ahlâk ve insafına kalmış bir iştir. Tarihi ve ekonomik sebeplerle yalnız müstesna kişiler hükümeti veya köylüyü ahlâk sınırları içinde görmüştür.

Kanunun Köy Enstitüsü Direktörlerine verdiği yeri ve rolü, mülkî idare teşkilâtına kıyaslama yoluyla baktığımız zaman kavrarız. O zaman görülüyor ki Köy Enstitülerine eski maarif eminliklerine verilen kudretten daha geniş selâhiyetler verilmektedir. Fazla olarak bu, kendilerini destekleyici otonom bir teşkilât bulunması ve köy eğitimi kavramının hukukî muhtevasının genişletilmesi ile de eminliklerden ayrılır. Eminliklerin sâdece mülkî idare âmirlerine tavsiyeler yapmak selâhiyeti olduğu halde, yeni kanuna göre mülkî idare âmirlerinin Millî Eğitim Bakanlığına yalnız tavsiyelerde bulunmak selâhiyeti vardır.

Kanunun idare bakımından dolaylı tesirlerini anlatmak için de önemli bir iki özelliğini ele almak lâzımdır. Kanunda vilâyet makamlarının köy öğretmeni üzerine hukuk dışı her türlü kontroluna imkân verilmiyor (bununla beraber, bunun tamamiyle yok edilememiş olduğunu daha sonraki tecrübeler göstermiştir). Enstitü mezunlarını tayin eden, terfi ettiren, tekaüde sevkeden veya işinden çıkaran mülkî idare değil, Millî Eğitim Bakanlığı oluyor. Mülkî idare makamlarının geriye kalan selâhiyeti, bunların bir yerden başka

bir yere naklini tavsiye etmektir. Öğretmenler gelirlerini vilâyet bütçelerinden veya mülhak bütçelerden değil, doğrudan doğruya Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden alıyorlar. Parayı yine mahallî idareler göndermeğe devam ediyorlar ve bu Enstitü mezunlarını bir nevi kontrol olarak kullanılıyor, fakat mezunların muhabere etme selâhiyetleri dolayısiyle bu mahdut bir kontrol oluyor. Üçüncü nokta, Enstitü mezunlarının disiplin işlerinde mülkî memurlara sâdece dolaylı bir kontrol kalmış olmasıdır. Kanun çok demokratik ve meslekî yeni bir disiplin sistemi koyuyor; bu sistemde Vilâyet Disiplin Kurulları gibi teşekküllerin ancak bazı üyeleri daha yüksek disiplin heyetlerinde bulunuyorlar ve ancak bunlar yolu ile mülkî idarenin bir tesiri olabiliyor. Bunun dışında disiplin selâhiyetleri meslekten olanların elinde idi. Dördüncü nokta, köy öğretmeninin işini köstekleyen ve ödevlerini yapmasına engel olanların hareketleri kanunda cezalandırılacak bir fiil olarak gösterilmekle, eskiden beri alışılmış bir hiyerarşi kontrolü önlenmiş oluyordu. Eskiden mülkî idare âmiri her fert aleyhine polis kuvvetini kullanma kudretine malikti. Mülkî âmire bu gibi selâhiyetleri vermekte düşünülen şey, devlet nizamına müteveccih faaliyetleri ve irtica hareketlerini önlemek olduğu halde, bu bir idareciyi veya idareyi tenkit edenler aleyhine bile kullanılmıştır. Bu gibi hallerde keyfi hareket daha yüksek makamlarca iptal edilebiliyorsa da idareci sâdece idarî hatalardan sorumlu oluyordu. Bu hatanın sebep olduğu şahsî ziyandan sorumlu değildi.

Kanun, Enstitü mezunlarının bir üst âmirlerini mülkî idare alanından Enstitü hareketi alanına sokacak tedbirleri almıştı. Kanun gezici öğretmenlerin ve ilköğretim müfettişlerinin sorumlu oldukları köy gruplarının merkezi olacak bir yere yerleşmelerini emrediyor. Rasyonel bir şekilde yönetilen her eğitim sisteminde bunun böyle olması bedihi bir şeydi. Gaye, uzak vilâyetlerdeki memurların hep bir araya toplanmasını önlemekti. Köy Enstitüsü kesimlerinin daha küçük bölümleri vilâyet ve kaza sınırlarını aştığı için bu da mülkî idarecilerin mevkiinde ve öneminde bir azaltmayı ifade ediyordu. Fakat bu memurların gelişmemiş kaza ve nahiyelerde yerleşmelerini icap ettirmekle bu tedbirin Köy Enstitüleri teşkilâtına katılmayan ilköğretim müfettişlerinin hoşuna gitmeyeceği tabiî idi. Diğer idarî kanunlar bu yeni kanuna göre tadil edilmedikleri müddetçe, bu tedbirin bir takım irrasyonel durumlar yaratması mukadderdi. Meselâ Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki sorumlulukları dolayısiyle ilköğretim müfettişlerinin vali her çağırdıkça bulundukları yerle vilâyet arasında mekik dokumaları icabedecekti. Kanun bu

ziyanlı işleri, ilk öğretim müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığının adamları olduğu ölçüde, önlemeye çalıştı. Kanun, gezici başöğretmenlere ve müfettişlere arazi, teknik ve yapı işleri için vilâyet kanalı ile değil, doğrudan doğruya kaza makamları ile temasa geçmek selâhiyetini veriyordu. Bunları plânlamak, eğitim ve malzeme meselelerinde doğrudan doğruya Köy Enstitüleriyle temasa geçmek selâhiyetleri de vardı. Önemli bir yenilik de ilköğretim müfettişlerine zorunlu hallerde doğrudan doğruya Millî Eğitim Bakanlığı ile temas selâhiyetini veriyordu, ancak valiyi de ayrıca haberdar etmeleri şarttı. Müfettişlerin şahsiyeti ve eğitimi dışında, bu yeni idare zincirinin bir kusuru, kaza makamlarının gerek kanunen, gerek alışkanlık dolayısiyle vilâyet makamına bağlı olmaları idi. Kanunun uygulanması sırasında bunu önlemek için alınan tedbirleri ileride göreceğiz.

Diğer dikkate değer bir yenilik gezici öğretmenlerin ve müfettişlerin sağlık ve içtimaî yardım sandığına mecburi olarak üye olmaları hakkındaki hükümdür. Gezici başöğretmenler eğitim disiplin kurullarında da temsil ediliyorlardı. Kanunun bu hükümleri, Enstitü mezunlarının ileride köy ilk eğitim hareketinin bütün idare ve denetleme işlerini ellerine almalariyle sonuçlanacak bir reformun temellerini atmış oluyordu. Yani eğitime bundan sonra mülkî âmirler değil, Köy Enstitüleri hâkim olacaktı. Eğitim kalkınması bakımından hükümet yapısının temelinde köy öğretmeni bulunuyor, ve bunların çalışmalarını plânlama ödevi Köy Enstitülerine veriliyordu. Nasıl köy öğretmeni öğretimden halk sağlığına kadar bir çok hayat alanlarında kalkındırma işleriyle görevli oluyorsa Köy Enstitüsü direktörleri de hemen hemen bütün köy kalkınması işlerini plânlama görevi ile ödevlendiriliyordu. Bu gibi plânlar, Millî Eğitim Bakanlığına gönderilmeden önce valilerin mütalâasına sunuluyorsa da onun bunları geciktirmesine veya önlemesine imkân yoktu. Köy Enstitüleri doğrudan doğruya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ve onunla temas halinde idi. Cumhurbaşkanı da Millî Eğitim Bakanlığı yolu ile Köy Enstitüleriyle doğrudan doğruya ilgili bulunuyordu. Köy Enstitüleri, köy öğretmenlerini maddî ve manevî her alanda desteklemek görevi ile ödevli idiler. Dolayısiyle Enstitü direktörlerinin köylerde toprak ihtilâfları, mahkeme işleri, vergi yolsuzlukları gibi işler hakkında inceleme yapmak ve hükümete bildirmek gibi görevleri olacaktı. Öğretmenler telefon bulunan köylerde köy veya jandarma telefonlarını resmî işler için kullanabileceklerdi. Öğretmenlerin resmi ödevlerini yapmalarına engel olmayı kanun menediyordu. Böylece, vilâyet idaresi işinde merkezî devlet ile köy ara-

sında iki haberleşme kanalı açılmış bulunuyordu. Bu çok önemli yeniliğin nezaket ve önemini ileride göreceğiz.

Kanun hükümlerindeki yeniliklerle devlet memurluğu kavramında da önemli değişiklikler yapılmış oluyordu. Köy Enstitüleri hareketinin personel işlerindeki usullerine hukukî bir resmiyet veriliyordu. Devlet memurları hakkında diğer kanunlarda hâkim olan görüşle bu yeni görüşü karşılaştırırsak, yeni kanunun ne kadar büyük bir yenilik ifade ettiğini daha iyi kavrarız. Bundan önceki memurlukla ilgili bütün kanunlarda temel düşünce, memur ödevini yapmadığı takdirde, memura ne yapılacağı meselesi olmuştur. Genel olarak memurların hizmetlerine karşılık mükâfatlandırma fikri istisnaî bir şeydir. Meselâ bir ilkokul öğretmeninin bekleyebileceği şey, olsa olsa resmî bir dille yazılmış bir teşekkür mektubu olabilir, meğer ki bu öğretmen Üniversitelerce tasdik edilmiş bir icadın bulucusu olsun. Bu gibi hallerde bir de bir iki aylık bir kıdem kazanabilirdi. Bir memurun uzun, sebatlı ve yapıcı mesaisi için maddî veya maddî olmayan hiçbir karşılık beklenemezdi. Gerçekte işe, dolaylı olarak, iş yapmamak, sorumluluk duymamak, mümkün olduğu kadar boş durmak daha kârlı oluyordu. Sesini çıkarmayıp bir köşeye çekildiği müddetçe memur hiçbir riske atılmamış oluyordu. Memurların işlerinin yapılması hakkında o kadar çok nizam ve kaide vardı ki memurun işini hakkiyle yaparken hatalara düşmesi tehlikesi çoktu. Sıhhat için tehlikeli bulunan iş alanlarında ödev yapmakta girişilen riskleri girişilmeye değer yapacak karşılıklar yoktu. Memurlar arasında gayri resmî olarak meydana gelen ahlâk görüşüne göre böyle bir şey akılsızlıktan başka bir şey değildi; hukuk kaidelerinin bunun aksine bir sözü olmayınca da böyle bir görüş zımnî olarak hukukan da desteklenmiş oluyordu.

Yeni kanun ise uzun, sürekli ve verimli hizmetin mükâfatlandırılması fikrini getiriyor ve ona baş yeri veriyordu. Özellikle zor şartların hâkim olduğu yerlerde yapılan hizmetin değerini tanıyordu. Gerçi, devletin maddî şartları dolayısiyle pek fazla maddî faydalar sağlanmıyordu, fakat meslekte yükselme yolunda imkânlar veriliyordu. Asıl önem verilen şey, bu gibi hizmetlere karşılık ulusal takdir kazanma hakkı idi. Başarı gösteren köylü, öğretmen Enstitü mezunu yaptığı işin tanınması, takdir edilmesi mutluluğuna erebilecekti.

Kanun, ceza yaptırımlarını kullanma usulünü muhafaza ediyordu. Ancak bunların en son tedbir olarak kullanılacağını hem kanun, hem İzahname açıklıyordu. Kullanıldığı zaman da, ceza mihanikî bir şekilde kullanılmayacaktı. Kanunun anlayışına göre yan-

lış veya kötü hareketlerin sebepleri vardı ve bu sebeplerin kaldırılması için çalışılması lâzımdı. Sağlık ve İçtimaî Yardım Sandığının kurulması sebeplerinden biri de memurun kendi mesleğinde çalışmaması sebeplerini ortadan kaldırma yolunda alınacak tedbirlerin düşünülmesi idi. Diğer sebepler meslekî bilgisizlik, denetleme yokluğu, işleri rasyonel bir şekilde anlamayış gibi şeylerdi. Bundan ötürü kanunda memuru cezalandırmaktan çok onu ehliyetli hale getirme görüşü hakimdi.

Birçok sebeplerden ötürü uygulanmada tesirsiz kalmış olmakla beraber, disiplin usullerinde kanunun getirdiği yeni anlayış çok önemlidir. O zamana kadar köy öğretmenleri (daha doğrusu memurların büyük çoğunluğu) hakkında, memurun iş şartlarının problemleriyle doğrudan doğruya teması olmayan kişiler veya guruplar tarafından hüküm verilir ve disiplin uygulanırdı. Bu memurların disiplin kurullarında temsilcileri bulunmadığı gibi, pek ciddi haller ve adlî sonuçları olan vak'alar müstesna, kendilerini savunma imkânları da yoktu.

Yeni kanun iki yeni disiplin organı yaratıyordu. Birincisi, kazalarda eğitmen ve öğretmen disiplin olayları ile ödevli idi. İkincisi, vilâyetlerde ve birinciye ait vakaları yeniden gözden geçirmekle ve gezici öğretmen ve başöğretmenlerin disiplin işleriyle görevli idi. Birinci heyetin beş üyesi şunlardı. 1 — Bir ilköğretim müfettişi, 2 — bir ilkokul başöğretmeni, 3 — bir gezici öğretmen, 4 — bir eğitmen, 5 — bir köy öğretmeni. Son ikisi doğrudan doğruya kendi üstleri tarafından; üçüncüsü dolayısiyle üstleri tarafından; ikincisi, birinci tarafından aday gösterilir ve vilâyet eğitim müdürü tarafından tayin edilirdi. (ikinci şahıs zamanla muhakkak bir Köy Enstitüsü mezunu olacaktı). Şu halde yalnız birincinin Köy Enstitüsü hareketinin mahsulü olmaması ihtimali vardı; fakat Yüksek Köy Enstitüsünün gelişmesiyle onun da bu hareketin mahsülü olması mümkün olacaktı. İkinci organın beş üyesi ise şunlardı: 1 — vilâyet eğitim müdürü 2 — bir ilköğretim müfettişi, 3 — bir gezici öğretmen veya başöğretmen, 4 — bir eğitmen, 5 — bir köy öğretmeni. Sondan üçü birinci organda olduğu gibi, seçimle, birinci ve ikinci ise otomatik olarak heyetin üyesi oluyorlardı. Burada da üyelerin çoğunluğu Enstitü hareketinde gelen kimselerdir. Bundan başka, gezici öğretmen veya öğretmenlere ait vak'aları inceleyecek üyelerin ikisi hiyararşi bakımından bakılırsa "mâdûn" mevkiinde idiler. Fazla olarak, her iki organın bütün üyeleri meslekten olan kimselerdi; mülkî idarecilerin hiçbiri bunlarda temsil edilmiyorlardı ve Millî Eğitim Bakanlığına ait bir selâhiyet olan disiplin kararlarının temyizi işin-

de hiç rolleri olmuyordu. Böylece, İzahnamenin de anlattığı gibi, kusurlu hareketlerin sâdece bir ceza verme konusu olarak görülmesinden ziyade bir eğitim problemi olarak görülmesi imkânı fazlalaştırılmış oluyordu.

Bütün bunlardan başka kanunun getirdiği idarî yeniliğin büyük bir önemi de antisosyal ve mesleğe aykırı fiiller üzerine sosyal kontrol fikrini getirmiş olmasıdır. Başka bir deyimle, kanun meslekî ahlâkın gelişmesi için temeller atıyor ve bu ahlâkın müsbet, yapıcı bir görüşü olan ve meslektaşlar tarafından yürürlüğe konan bir ahlâk olmasını sağlıyordu. Bu, o zamana kadar Türkiyede cari olan ve hükümet servisleri içinde bütün meslek gurupları üzerine kontrol ve hâkimiyet kurmak amacında birleşme demek olan idareci ocak zihniyetinin taban tabana zıddı bir meslek ahlâkı görüşüdür. John Dewey'in bile Türkiyedeki kısa ziyareti esnasında Türk öğretmenleri arasında maneviyatın zayıflığını hissetmiş olduğunu düşünürsek kanunun bu tarafının büyük önemini anlarız.

Millî Eğitim Bakanlığı Kanun Millî Eğitim Bakanlığının taşra teşkilâtı ve Bakanlığın diğer hükümet organları ile münasebetleri hakkında cesurane hükümler ihtiva etmekle beraber, Bakanlığın köy okulları ve Köy Enstitüleri bakımından iç teşkilâtı hakkında bir şey söylemiyor. Yukarıdaki tartışmalarımız bakımından bunun ciddi bir kusur olduğu görülür. Nitekim, siyasî değişiklikler bu kanunu meydana getiren rejimi yıkıp Köy Enstitüleri hareketine düşman bir iktidarı Bakanlığa getirince kanunun bu noksanının sonuçları çok hazin olmuştur.

Yukarıda işaret ettiğimiz gibi kanunu açıklayan İzahname İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yapılmış, buna nizamname yahut talimatname gibi hukukî bir şekil verilmemişti. Bir rehber mahiyetinde olan bu izahnamenin tesiri; bunun kanunu uygulama yerinde olanlarca kendiliklerinden kabulüne ve Enstitü hareketinin özelliği olan idare görüşünün devamına bağlı idi. Fakat kanun, yüzde yüz uygulanabilmesi için gerekli olan hukukî ve idarî islâhatı henüz bu safhaya getirmediği gibi Millî Eğitim Bakanlığının teşkilâtı içinde de İlköğretim Genel Müdürlüğünün temsil ettiği ve kanunda ifade edilen zihniyete uymayan tarafları kaldıracak bir yenilik getirmiyordu. Kanunu hazırlayanların bu iki büyük hatayı işlemiş olması pek muhtemel olarak harpten sonra normal hayatın geleceğini, Türkiyenin siyasî bir istikrar devresine kavuşacağını, Millî Eğitim Bakanlığının hukukî ve idarî taraflarının bu kanunun hükümleriyle uyuşur hale getirilecek şekilde bir islahât imkânına kavuşacağını sanmalarından ileri gelmiştir.

4. Kanunun Uygulanması

Kanun ancak üç yıldan az bir süre için uygulanabildi. İdeal şartlar altında bile, kanunun normal bir şekilde uygulanır bir hale gelinmesi için üç yıllık bir süre lâzım gelecekti. Bu itibarla, geçen yıllar içinde kanunun bütünü olduğu yerde kaldığı halde ancak şu veya bu maddesinin verdiği şu veya bu sonuçlara dayanarak kanun hakkında hükümler vermek büyük bir haksızlık olacaktır. Bundan dolayı kanunun uygulanmasını şu bakımlardan incelemek gerekir: (a) 1946 da Yücel'in Bakanlığının sona erişinden önceki sürede nicelik ve nitelik bakımından tesirini, (b) Bu süre içinde ve biraz sonrasında kanunun uygulanması esnasında beliren eğilimleri, (c) Kanunun dayandığı görüşleri, Köy Enstitülerindeki eğitim ve Enstitü hareketinin geleceği bakımından bu kanunun uygulanmasında edinilen tecrübelerin sonuçlarını incelemek lâzımdır..

Enstitü mezunlarının mukavele şartlarını gözden geçirirsek, bunların ekonomik bakımdan intibaklarında okul binaları yapım programının, başrolü oynayacağını anlayabiliriz. Ayni şekilde, mukaveleleri gereğince kendilerine verilmesi gereken âlet ve hayvan sağlanması işinin nicelik ve nitelik bakımından ne dereceye kadar yolunda yürüdüğü meselesi, Enstitü mezunlarının istikbali bakımından çok önemli bir mesele olacaktı. Enstitülerin kuruluşlarında kumaş, tabak, yatak çarşafı gibi şeyleri bile tedarik etmede çekilen güçlükleri hatırlarsak, Türkiyede o zamana kadar ancak ordunun karşılaştığı bu kadar büyük bir işin kompleksliğini kavrayabiliriz. 1942 den sonra Türkiyenin her tarafından bloke edilmiş oluşunu ve bunun içerideki tepkilerini hatırlarsak bu maddeleri sağlamanın ne büyük ölçüde bir iş olduğunu anlarız. İşte bu sebepler yüzünden eğitim kalkınması işinin ulusça desteklenen bir seferberlik şeklinde ortaya konmuş olmasının ne kadar zarurî olduğunu kavramakta güçlük çekmeyiz. İşte, bu bina, hayvan, malzeme ve destek sağlama işleri bize Köy Enstitüleri mezunlarının karşılaşacağı zorluklarda ferdî olduğu kadar kollektif sorumluluğun mehenkini verecektir.

Geriye ait engeller : Kanunun şiarlarından biri kanunun uygulanmasında köylünün ezilmemesi idi. İş mükellefiyetinin mevsimsiz olarak yapılması, okullar için para yükünün teksif edilmesi gibi halleri önlemek amaciyle 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, Enstitü mezunu gönderilecek bir köye üç yıl öncesinden haber verilmesini emrediyordu. Fakat Köy Enstitüleri hareketinin elinde olmayan sebepler yüzünden bu prensip ancak 1946 mezunları için, yani 5.

mezun devresi için uygulanabilmiştir. 3803 sayılı kanun zaten Kızılçullu ve Çifteler ilk mezunlarını verişlerinden ancak iki yıl önce Meclisten geçmişti. Bu prensibe göre okul yapımına ait olan kanun ise ilk mezunlar çıktıktan sonra geçmişti. Çeşitli köy okullarının projeleri, iki yıl önce bunun için emir çıktığı halde (arada tam 14 tane Köy Enstitüsü kurulmuştu) Millî Eğitim Bakanlığının teknik şubeleri tarafından 1943 ortasına kadar hazırlanamamıştı. Yani ikinci mezun döneminden sonra! Bu projelerden biri, ondan mesul olanlar yerine Köy Enstitülerinin aleyhine tepkilere sebep olduğundan geri alınmış ve yeniden yapılmıştı. Yeni kanunun geçişinden hemen sonra arazi temini ve okul inşaatı hakkında sarih talimat aldıkları halde, vilâyetlerde mülkî, eğitim ve teknik makamların yüz tanesinden biri bile Temmuz 1943 de, yani bir yıl sonra yeniden emir alıncaya kadar, hiçbir harekette bulunmamıştı. (9). Bu, kanunun ve Enstitülerin aleyhinde yapılmış olan kasıtsız bir çok baskıların bir sebebi olmuştur.

Kısmen bir çâre olarak, kısmen de Enstitüler hareketinin personel ihtiyaçlarını giderme düşüncesiyle bütün 1942 ve 1943 mezunları doğrudan doğruya Yüksek Köy Enstitüsüne verildiler. Bunların bazıları şahsî veya ailevî sebeplerle tekrar öğretmenliğe gittiler. Bunların ideal bir durum bekleyemeyecekleri meydandadır ve gerçekte karşılaşmış oldukları güçlükten dolayı Enstitüler hareketini sorumlu görmelerine imkân olamazdı. Bu mezunlara karşı manevî bir sorumluluğu olduğunu gören İlköğretim Genel Müdürlüğü kendi prensiplerinden bir fedakârlıkta bulundu. Bu mezunlar okul kurma işine memur edildiler. Kendilerine vaat edilen şeylere karşılık olarak muntazam maaş veya ücret alabilmek için gereken tedbirler alındı.

Bu konu üzerindeki yazılı tenkitlerin başlıca kaynağı Soysaldır. O da misallerini münhasıran Kızılçullu mezunlarına hasretmiştir. Soysal mezunlara vadedilen şeylerin sağlanmamış olmasını, bazılarının kendi istekleri ile (kendi istekleri yüzünden zarara uğramamalarını sağlamak için) kasaba okullarına tâyin edilmelerini gelişigüzel tenkit ediyor. (10) Sağlık sebepleri yüzünden mukavele hükümleri feshedilen ve Kızılçulludan mezun bulunan bunlardan bi-

---

(9) M. Eğitim Bakanlığı genelge, sayı 6/8976, tarih 2/Temmuz/1943 bakınız: Bedri Ediş, M. Eğitim Düsturu, genelgeler (3. basılış 1948) 1. kitap. S. 377. bu eser kanunun uygulanması ile ilgili zengin vesikalar ihtiva ediyor.

(10) İlköğretim Olayları. S. 36 - 44

rinin İzmir bölgesinde esaslı bir ticaret işine giriştiği bildirilmiştir. 1953 de Millî Eğitim Bakanlığından elde edilebilen bilgiye göre 1948 de Millî Eğitim Bakanlığından ayrılan ve ekonomik bakımdan başarılı işe girişen, bazı hallerde yeni ziraî teşebbüsler kuran mezunlar arasında bu katagoriye mensup Çifteler mezunları vardır.

1944 de yapılan yeni hamle : 2000 kişi olacağı tahmin edilen 1944 mezunları için İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Köy Enstitüleri direktörleri bütün kaynaklarını ve kuvvetlerini seferber ettiler. Bu mezunların yüzde 10 kadarı Yüksek Köy Enstitüsüne gidecekti veya doğrudan doğruya Enstitülerde teknisyen veya öğretmen yardımcısı olarak kullanılacaklardı. Geri kalanların bir kısmı öğretmensizlik yüzünden kapalı okulları açacaklar, bölge gündüzlü ve yatılı okullarında çalışan ve Enstitü mezunu olmayan öğretmenlere katılacaklar, bir kaçı büyücek köylerde okul inşaatı işlerine takım halinde gönderilecekler, geri kalanlar da okulu bulunmayan yerlerde okul kurma işine girişeceklerdi. Bu katagorilerin her birinin yapı, malzeme ve desteklenme ihtiyaçları arasında farklar vardı. Bu mezunlar Edirne'den Kars'a, Trabzon'dan Antalya'ya kadar yayılan bir alan üzerine dağıldıklarından herbirinin şartları ayrı ayrı idi. (Bu şartları önceden kestirmek ve tedbirler almak yolundaki Bakanlık genelgeleri için yukarıda adı geçen Düstura bakınız.)

Hepsi için önceden âlet takımları ısmarlandı. Müttefik ve mihver devletlerinin ablukalarını sıkılaştırmaları yüzünden bazı gerekli âletler ithal edilemiyordu. Türkiyenin kendi demir ve çelik sanayii, henüz daha mevcut bulunmayan ağır sanayinin ihtiyaçlarına göre ayarlanmıştı; çivi, çekiç, ingiliz anahtarı gibi modern şeyler, köy teknisyeninin en basit âletleri için bile memleket ithalata muhtaçtı. Malzeme yokluğu, fiyat enflâsyonu ve ihtikâr fırsatları karşısında bazı müteahhitler taahhütlerini yerine getiremiyeceklerini vaktinde bildirdiler, bazıları son dakikada taahhütlerini yerine getirebildiler. Bazı müteahhitler de taahhütlerini iptal ettirerek, 1943 de orta ziraat okulları programına girişmiş bulunan Ziraat Bakanlığının aynı maddeler için açtığı daha elverişli münakaşalara daha elverişli fiyatlarla girdiler. (Ziraat Bakanlığının bu teşebbüsü M. Eğitim Bakanlığı ile giriştiği yarışmanın yeni bir çeşidi idi. Bunun ideolojik yanına ileride geleceğiz).

Bu son hal, girişilen işte devletçiliğin gerektirdiği koordinasyonun yokluğuna bir misâl teşkil eder. Ayrıca, özel teşebbüs sektöründen devlet ve partiye kadar, çıkar çatışmaları olduğunu gösterir. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Enstitü mezunlarını köylere âdeta tırnaklarıyla toprak kazmak için eli boş göndermektense, teda-

riki mümkün olan âletlerin kalitesine bakmaksızın kabul etmek ve dağıtmak zorunda kaldı. 1944 den sonra, Enstitü işlikleri, mezunlara yarayacak âletleri yapma işine başladı. Ulusal bir devletçi plânlama teşkilâtı yokluğu yüzünden bunun mantıkî sonucu Enstitülerin küçük ölçüde bir endüstri merkezi haline gelmek mecburiyetiyle karşılaşmaları oluyordu. Bu sanatlar, Enstitülerin döner sermayesinin kaynaklarına göre ayarlandığı takdirde gerekli Enstitü mezunlarına iş yapmaları için bir ekonomik araç olabilir.

Âlet meselesinden daha da önemli olan mesele hayvan tedarikî meselesi idi. Enstitüler mezunları için gerekli hayvanları sağlayacak derecede hayvancılıkta ilerlemiş değillerdir. Enstitü mezunları için gerekli hayvanların devlet çiftliklerinden sağlanması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ile Ziraat Bakanlığı arasındaki yazışmaları bu incelememizde kullanmak mümkün olmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığının makûl iddiasına göre islâh edilmiş hayvanların mezunlara verilmesi islâh edilmiş hayvancılığı köy seviyesine yaklaştırmış olacaktı. Ziraat Bakanlığının yapması lâzımgelen ödeve, yani özel teşebbüs şeklinde hayvan üreticiliği endüstrisini köylü arasında başlatmak ödevine bu yoldan girişilmiş olacaktı. Köy Enstitülerinden birine yakın olan bir haranın müdürünün şu sözleri, Ziraat Bakanlığının bu meseledeki durumunu ve profosyonel ziraatçıların köylerden ne kadar uzak bulunduğunu gösterir: "Bizim onlarla (yani Köy Enstitüleriyle) bir alâkamız yoktur. Öğretmenlere bu iyi hayvanları vermek ziyandır. Bizim kendi proğramlarımız vardır; biz çiftçi ile doğrudan doğruya kendimiz temas halindeyiz". Direktörün bahsettiği bu "doğrudan doğruya temas"ın köylü hayvancılığını ilerletmek yolunda gözle görülür bir tesiri olmadığı köylünün elindeki hayvanların çok düşük kalitesinden bellidir (Marshall yardımı dolayısiyle yabancı uzmanlar Kars bölgesinde bile kalitenin çok düşük olduğunu tesbit etmişlerdir). Enstitülere müteahhitlerin getirdiği hayvanlar da acınacak derecede düşük kaliteli hayvanlardı. Enstitü direktörleri, hükümet dışı yollardan geliştirilecek kaliteli hayvanlar yetiştirinceye kadar bulabildikleriyle yetinmeğe mecbur kalmışlardır.

Enstitülerden birinin başvurduğu bir çâre Enstitü hareketine hâkim olan görüşü ve tesirlerini ölçmemize yarayabilir. Enstitü mezunlarının, daha kolaylıkla işe yarar hayvan bulabilecekleri düşünülerek bir defasında mezunlara hayvan yerine para verildi. Bu mezunların bazıları tayin edildikleri yere giderken ihtiyaçları olan hayvanları satın aldılar; fakat tâyin edildikleri köylere vardıkları zaman kendilerine tahsis edilecek toprakların halâ tedarik edil-

mediğini gördüler. Âmirleri tarafından okul öğretmenliğinden başka bir işle uğraşmamaları emredildi; bazıları kendilerine vâdedilmiş olan tohum, saban, ev eşyası gibi şeyleri almak için gereken parayı almak maksadiyle gittikleri zaman maliye memurları tarafından geri çevrildiler. Birçokları geçimlerini sağlayabilmek için ellerindeki hayvanları satmak zorunda kaldılar. Birçokları, Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığından, kanunun maddelerinde vuzuhsuzluk olduğu iddiasiyle, faydalanamadılar. Mezunların bazıları ise hayvan satın almayıp kendilerine veya ailelerine ait hayvanları satın almış göstererek parayı ceplerine attılar. Kendilerine verilen parayı yerine kullanmamak suretiyle Enstitünün çevresinden ayrılıpta tek başına kalınca toplumun tesiri altına giren bu mezunlar, hayvan ziyanından dolayı Sosyal Yardım Sigortası Sandığından sigorta parası talep edenlerin ilki oldular. Sigortaların bu şekilde aldatılması teşebbüsleri en disiplinli memleketlerde bile görülen bir şeydir. (İngilteredeki ulusal sağlık teşkilâtının ilk zamanlardaki tecrübeleri bunu göstermiştir). Bu gibi iddiaların reddedilmesi, bu arada tahkikatın iyi yapılmaması yüzünden meşru olan taleplerin de reddedilmesi, delillerden ziyade rivayetlere inanan kimseler arasında sigorta sandığının bir "rezalet" olduğu kanaatını uyandırdı. Gerçekte ise, Yücel'in Bakanlığı sona erdiği zaman sigorta taleplerini karşılamak üzere elde bir milyon liradan fazla para vardı. Bir çok mezunlar hakları olduğu halde ve kendilerine müracaat etmeleri tavsiye edildiği halde müracaat etmemişlerdi. Sandığın manasını, işleyişini, usullerini Enstitü mezunlarının bilmesi ve öğrenmesi Enstitülerin ödev saydıkları bir şeydi. Meşru yollardan yan çizen Enstitü mezunlarının sayısı nisbet gözetilirse pek az olduğu halde Enstitüler bunu pek ciddiye alarak ve diğer müesseselerden farklı olarak bundan kendilerini sorumlu saymışlar ve 1944 ile 1946 arasındaki yıllarda bu gibi hallerin sebeplerini ortadan kaldırmayı amaç güden tedbirler almışlardır. Bunlar arasında mezunlar ve mezunlarla Enstitüler ve Bakanlıkla bunlar arasında daha sıkı haberleşme imkânlarını, maliye memurlarının işbirliğini sağlamak, evlenecek mezunların Enstitülere giderek orada evlenmelerine müsaade etmekle, düğün masraflarından tasarruf etmek, yeni evlilere Enstitülerde yapılan şeylerden faydalı olanları vermek hayvan sağlama işlerini daha toplu bir hale getirmek gibi tedbirler vardır.

Yukarıda da söylediğimiz gibi, Enstitü mezunlarını yerleştirme meselesinde zaruri olan şartlardan biri okul binalarının plânlarının hazırlanması işi idi. Enstitülüler yapı işlerinde hayli tecrübe kazanmış olmakla beraber, durumları bu kadar büyük bir iş için

gerekli olan hukukî, idarî ve siyasî şartları tatmine kâfi değildi. Fakat, bir istisna ile, Türk mimarları köy okulları gibi adi şeylere tenezzül edecek durumda değillerdi, daha doğrusu eğitsel mimari ihtisası yapmış da değillerdi. Yalnız iki mimar (bunların ikisi de kadındı) memleketin uzak köşelerinde köy okulları yapımı işlerinin zorluklarını göze alabilmişti. İhtimal ki Nafıa Bakanlığının bütün vilâyetlerde yeter sayıda teknik personeli yoktu. 1941 de istenen plânlar için müsabaka açılmış, müsabakayı kazananlar bile belli olmuştu. Fakat projelerin Teknik Üniversiteden, Bakanlığın ilgili şubelerinden vesair zaruri heyetlerden geçmesi için iki yıl geçmesi icabetti. Geçtiği zaman da bir tanesinde o kadar büyük bir hata vardı ki, daha önce eğitmen kurslarından birinin inşaatının plânlarını yapmış olan bir gezici öğretmen bu hatayı derhal görmekte gecikmedi; fakat nihayet Nafıa İdaresi "burnunu böyle şeylere sokmamasını" ihtar ettiği zaman bu hallere dayanamayıp istifa etti. Projeler üzerindeki bir çok gösterişli imzalara rağmen plânın şartnamesine göre kesilmiş olan kirişlerin kısa geldiği görüldü. Bunun sonucu zamanın, malzemenin heba olması, Enstitü işlerine karşı küskünlükler ve tenkitler yaratılması oldu. Plânlar bir daha gözden geçirilmek üzere iade edildi, fakat ne bu hâdiseyi yayıp istismar edenler ne de hatadan sorumlu olanlar, Enstitü hareketinin bundan sorumlu olmadığını ilân etmek dürüstlüğünü göstermediler.

Bu vesile ile Enstitü hareketinin gelişmesinde basının oynadığı role dokunmak isteriz. Esefle söylemek gerektir ki Köy Enstitüleri hareketine karşı aldığı tavırda basının, hür bir basın olmaya hak kazandığını gösterecek belgeler bulmak zordur. Hükümeti destekleyen organlar bile propagandacılık ödevlerini yapmamışlardır. Bunların Köy Enstitüleri hakkında yazdıkları da işin insan tarafından ziyade soğuk, basmakalıp, bir takım hesaplar ve rakamlardan ibaret şeylerdi. Partinin organı olan Ülkü dergisi, köycülük ideolojisinin, hatta Kemalizm aleyhtarı unsurların bir organı haline gelmişti. Bu dergi, Köy Enstitülerinin, köy okulları ve Enstitüler teşkilât kanununun, bu kanuna göre girişilmiş olan seferberliğin sanki hiç farkında değildi. Enstitülü yazarların yazılarını ve İnönü'nün, Enstitüler hakkındaki nutuklarını basmakla beraber, Ülkü dergisinin köy konularındaki yazılarının tonu Enstitü hareketine zıt ve aleyhtar bir tonda idi. İstanbul Basını içinde Enstitülere yegâne ilgi gösteren gazetenin Vatan Gazetesi olduğunu Ahmet Emin Yalman haklı olarak iddia etmiştir. Fakat Vatan Gazetesinin bu ilgisi, diğer "liberal" gazetelerin ilgisizliğinden, ve Kemalizm aleyhtarı fikirlerin sözcüsü olan gazetelerin düşmanca ilgisinden belki de daha za-

rarlı olmuştur. Yalman'ın bol lâkırdılı, hissî, yanlış bilgilere dayanan kışkırtıcı yazıları kendi gazetesinin diğer sütunlarında çıkan ve "Adana'da falan falan köyün okulu yıkıldı", "falan falan köylerin halkı okul inşaası işinde haksızlığa uğramalarını protesto ediyorlar" nev'inden kısacık haberlerle burun buruna duruyordu. Ne yazık ki Vatan kolleksiyonlarında sorumlu bir basın örneğine ençok yaklaşmış olan biricik yazı serisinin konusu 10.000 Enstitü öğrencisi içinde bir öğrencinin işlediği (öğrencinin annesinin ırzına tecavüz edilmesi yüzünden işlenmiş) bir cinayet olayı idi. Vatan Gazetesinin yazı personeli ancak 1953 de (yani köy okulu inşaatı programının başlamasından altı yıl sonra) gazetenin memleket serisinin hazırlanması vesilesiyle memleketin köy şartları hakkında Mahmut Makal'ın **Bizim Köy**'inde ortaya attığı meseleleri değerlendirmeğe yarayabilecek ölçüde ilk elden bilgi edinebilmişlerdir. Kemalizm aleyhtarı yazıların iddiası üzere Enstitülerin köylü ile şehirli arasında düşmanlık yarattığı tezini desteklemek için belge arayanlar bunları "Enstitü dostu" Vatan Gazetesinin sütunlarında bol bol bulabilirler. Gerek Vatan ve gerek diğer gazeteler, köylü, çiftçi, ağa, bey, plântasyon sahibi, ziraat maddeleri spekülatörü gibi tipler arasında ayırma yapacakları yerde bunların hepsini "köylü" veya "hacıağa" katagorisine sokarak, şehirli okuyucular arasında köylü aleyhine his yaratmağa âlet olmuşlardır, Demokrat Partinin çıkışı vesilesiyle hükümet partisine hücum etmek için bazı gazeteler Köy Enstitülerini bir rezalet veya komünizm teşkilâtı gibi gösteren yazıları, hiç düşünmeden, bağırlarına basmışlardır. (27 Mayıs Devriminden sonra ve Yücelin ölümü veya Köy Enstitülerinin durumu münasebetiyle yazı yazan iki fıkra yazarı, İstanbul'un iki önemli gazetesindeki sütunlarında, vaktiyle bilmeden Yücel veya Enstitüler aleyhine yazılmış yazılara ve yapılmış iddialara katıldıklarını, hiç sıkılmadan yazmışlardır.) 1946 - 1950 yılları arasında Basının oynadığı role ileride döneceğiz.

Kanunun tesirleri ve yarattığı cereyanlar : Yukarıdaki satırlar Enstitüler hareketine karşı 1946 dan, 1950 den, ve 1960 dan önce ve bu gün alınan tavırları gözden geçirmeye yarayacak ip uçlarının yalnız bir kısmını vermektedir. Aşağıda aynı konuya kronolojik olarak devam edeceğiz. Bu, bizi kanunun ve Enstitü hareketinin çok kısa deneylenme ömürleri içinde, gözükebildiği kadarı ile kuvvetli ve zayıf taraflarını tartışmaya hazırlayacaktır.

Enstitüler hareketinin Türk toplumu üzerine yaptığı tesirin kuvvetini görebilmek için, 1944 ile 1946 arasında, yani hareketin henüz daha yeni bir yolda kendini denemekte olduğu, sayısız güç-

lüklerle karşılaştığı devre içinde bu tesirin yıllık artış derecesini görmek lâzımdır. Bunu en iyi gösteren belge, Cumhurbaşkanı İnönü'nün 7 Ağustos 1944, 17 Nisan 1945, 17 Nisan 1946 tarihli ve ilköğretimin durumu hakkında halka verdiği açıklamalardır. Bunları olaylarla birlikte izah edersek, bugünün okuyucuları için bunların anlamı daha iyi açıklanmış olacaktır.

İdare makamlarının gösterdiği hareketsizlik karşısında İnönü 1944 de bizzat kabine toplantısına başkanlık etti. Bu toplantının sonucu olarak çıkan direktif, Enstitü hareketini destekleme işinde gösterilen isteksizliğe müsaade edilemiyeceğini açık ve kesin bir dille anlatıyor. Hükümetin bu toplantısında Enstitüler hareketine verilen kuvvetin derecesini, çıkarılan bildirinin aşağıdaki satırlarından anlamak mümkündür: "Karşısında bulunduğumuz zorluk pasif direnmedir. İlköğretimin kıymetini... vatandaşa anlatamıyoruz. Daha fenası, vatandaşa anlatacak olan vazifelilere anlatamıyoruz.... Hususiyle bu çeşitlerden biri memleketin bir köşesinde bir selâhiyet başında, hele bir vilâyet başında bulunursa, talihsizlik hakiki bir felâket olur. İhmalci ve inanmamış bir valinin ilköğretimde kusurunun farkına varıldıktan sonra da, iyileşmiş neticeyi ancak dört sene sonra alabilirsiniz. Deprem gibi elde olmayan felâketler sebebiyle olmaksızın açıktan açığa geri kalmış olan valiliklerimizin memlekete bildirildiğini okurken utancımdan ne kadar ıstırap çektiğimi anlatamam. Bu bahsi, bu senelik bu kadarla kesiyorum".

Millî Eğitim Bakanlığı ile Ziraat Bakanlığı arasında 24. madde ve 2. madde bakımından daha sonra meydana gelen münasebetler, kabine toplantısından çıkan direktifin bu kabine üyelerinin hepsinin paylaştığı bir fikir olmadığının bir ifadesi olarak alınabilir. Bu devrin en hazin belgelerinden biri, 24. maddenin uygulanması meselesindeki şikâyetlere Ziraat Bakanı Hatıpoğlunun verdiği cecaptır. Bakan, Orman İşletmelerine yazdığı 35431/136 sayılı ve 21.6.1944 tarihli bir genelgede "bazı Vilâyetlerden alınan yazılardan köy okulları ve Enstitüler için parasız kereste verileceği kanaatı"nın yanlış olduğunu, "tarife bedelleri ve imal masrafları karşılığı gibi bedellerin alınmamasının işletmelere tahmil edilen büyük bir fedâkârlık" yüklettiğini bildirdikten sonra diyor ki: "kanun, muafiyetleri münhasıran okul için derpiş etmiştir. Binaenaleyh kereste miktarının tayininde talebe dersaneleri, yemekhane ve yatakhaneler gibi okulun aslî bünyesine dahil olan binalara lüzumlu ihtiyaç gözönünde tutulacaktır".

24. maddenin maksadı teşkilât kanununa ve köy kanununa göre köylüye ait olan okul yapımı masraflarını mutlak asgariye in-

dirmekti. Kanunun anlamına göre, "okul" sâdece dersaneler binasından ibaret olmayıp iş mükellefiyetine giren bütün yapılar, halkın sorumluluğu ve Enstitü hareketinin belirlediği eğitimsel geliştirimler (meselâ öğretmen evi, işlik, okul mobilyesi, öğretim malzemesi, Köy Enstitüleri tarafından hazırlanan amme işleri) kastedilmektedir. Kendini, köy kalkınmasının devletçilik yoluyla sağlanması programının bir parçası olan, bu işlerin dışında gören Orman idaresi, Bakan Hatipoğlunun desteklemesiyle, sanki devlete karşı özel bir teşebbüsüh çıkarını güden bir tavır aldı. Bakanın emri üzerine 24. maddenin sâdece klâsik anlamda okul binasını kastettiğini iddia etti. Verdiği malzemenin ücretlerini sun'î ve keyfî ölçülere göre tarhetti. Daha önemlisi, Ziraat Bakanlığının orman koruma sorumluluğu perdesi altına girerek 24. maddenin anlamını hiçe indirecek bir tavır almasıdır. Birçok hallerde kereste taleplerini, "teknik sebepler"le reddetti. Orman kesimine müsaade edilen yerlerde ise kerestenin taşınma masraflarının, ayni kerestenin serbest piyasadaki fiatlarından daha yüksek tuttuğu görüldü. Fazla olarak, devlete ait taşıt araçlarında yer yokluğu Enstitü mezunlarının ihtiyaçları bakımından öldürücü gecikmelere sebep oldu. Bu gibi haller, tabiî, Münakâlât Bakanlığının hatalarına veya tedbirsizliğine yükletiliyordu.

Bu çeşit bozguncu hareketleri, Hatipoğlunun yüksek perdeden meşru göstermeğe gayret etmesine gülmemek mümkün dğildir. Kesim yapılan ormanlarda yeniden ağaçlandırma ve halka faydalı fidanlıklar yetiştirme gibi tabiî fonksiyonlarla ödevli bulunan bir idareye hitaben Hatipoğlu, genelgesinde kereste kesilecek bölgelerin tayini işi "şüphesiz ihtisas adamının işidir" diyor ve sanki Ziraat Bakanlığı ile Orman İdaresi, Türkiye Cumhuriyetinden ayrı bir idare imiş de Türkiye Cumhuriyetinin dâvalarından "sâdece biri" olan eğitim dâvasının hatırı için "büyük fedakârlık" yapıyormuş gibi kendi adamlarına talimat veriyor ve işletmelerimizin böyle bir yüke tahammülü yok amma hatır için yapıyoruz gibi sözler ediyor (11).

Orman İşletmesinin ilgisizliği o derecede idi ki yalnız 1944 - 1946 yıllarında değil, 1954 de bile Köy Enstitüleri ve mezunlarının tesiri ile uyanan ağaçlandırma isteklerine karşı Orman idaresi fidan sağlamaktan âciz kalmıştı. 1944 - 1946 yıllarında köy kalkınması için gerekli olan kereste miktarının gerçekten Türkiye ormanlarını tehdit edecek bir tehlike olduğu hiçbir zaman ispat edilmemiştir. Bakanın hükmünün, "ihtisas adamlarının" çok dikkatli bir belirleme-

(11) **Milli Eğitim Düsturu**, cilt 6. genelgeler, S. 404 - 405.

sine dayanan teknik bir hüküm olmaktan ziyade keyfî bir hüküm olduğu 24. madde yüzünden çıkan olaylara Orta Anadolunun az ormanlı bölgelerinden ziyade Türkiyenin orman bölgelerinde rastlanmasından bellidir.

Ziraat Bakanlığının tutumu, kabine ve parti birliğine aykırı hareket edişin en aşırı şekli olmakla beraber, diğer bazı bakanlıkların hareketleri de Enstitü mezunlarına engeller çıkarmaktan geri kalmamışdır. Maliye Bakanlığı ile olan yazışmalar buna misaldır. İçişleri, Nafıa, Sağlık, Bakanlıklarına ait misalleri aşağıda vereceğiz.

Kabine kararının yayılması, okul yapımı ve öğrencilerin devamı işlerinden horumlu olan kimselerin ötesine gidemedi. İkinci ihtar memurlara kendilerini artık halkoyunun üstünde görmekten vazgeçmelerini anlatmağa çalışıyordu. İnönü'nün Enstitü hareketlerinin ödevleri, tutumu, gelişimi hakkmda millete karşı verdiği açıklamalar bunun en manalı misalidir. Daha sonraki yıllardan farklı olarak Cumhurbaşkanı o zaman bu açıklamalarını radyodan kendisi tarafından değil, Millî Eğitim Bakanı tarafından okunarak yapmıştı. Bu konuşmanın birçok yerlerde yayınlandığı halde Ülküde yayınlanmamış olması dikkate değer. Cumhurbaşkanının sert ihtarını, onun söylevinden sonra bakan kendi söylevindeki takdirkâr sözleriyle hafifletmeğe çalışmıştır.

İnönü'nün açıklamaları bugün dikkatle incelenmeğe değer; ancak biz sâdece iki noktası üzerinde duracağız. En önemli olanı, şimdiye kadar köy okulları hakkında uygulanan usullerin şehir okulları ve şehir eğitimi işlerine de uygulanacağı fikridir. Bu, millet ölçüsünde bir dâvada şehirlerin kendilerine düşen sorumlulukların dışında bırakılmayacağı yolunda en yüksek siyasî otoriteden gelen en son belirti olmuştur. Yeni bir görüşle bütün ulus eğitiminin ele alınacağı ve artık köylünün ayrı bir vatandaş sınıfı gibi sayılması devrinin sona ermek üzere olduğu görülüyor. Fakat bu yolda gerekli olan kanunlar, parti içindeki boğuşmalar yüzünden asla meydana çıkmadı. Köy kanununun, ve 3803 sayılı kanunla 4274 sayılı kanunun köylüye yüklediği eğitim yüklerini şehirlinin de yüklenmesi fikri, şehirlerde Kemalizmi tutan aydınların ve serbest meslek sahiplerinin aklına bile gelmedi. Gerçekte bu kanunların ifade ettiği yeniliğe karşı ayaklananlar sâdece gericiler veya "35 ler" olmadı, Halk Partisine demokrasi adına saldıran doktorlar, avukatlar ve gazeteciler de İnönü'nün açıklamasındaki fikre karşı sağır kaldılar.

İnönü'nün ikinci fikri, rasyonel ve sebatli iş yapma üzerinde durmasında kendini gösterir. Teşkilât kanununun müsbet görüşü ile uygunluk halinde olarak Cumhurbaşkanı Vilâyet makamlarının karşılaştığı güçlükleri takdir ediyor ve başarılı iş görenlerin tanındığı ve belirlendiğini kaydediyor. Fakat bu güçlükleri yenmek için geceli gündüzlü çalışmamış olanların da bilineceğini ve halk tarafından bilinmesi gerektiğini anlatıyor. 1944 de bu sözlerin ancak Enstitülerle karşılaşmış olanlarca bir değeri vardı. Mayıs 1945 den önce bu sözlerin anlamı yalnız idare makamlarına değil, Büyük Millet Meclisi azalarına kadar girmiş bulunuyordu. Devletle halk arasındaki boşluğun doldurulduğunu arada geçen iki yıl ispat etmiş oluyordu.

Birçok kimseler, halkın politikada söz sahibi haline gelmesinin ancak Demokrat Partinin kurulmasından sonra gerçekleştiği kanaatindadırlar. Bunun yanlıştığı meydandadır. Hükümet ve politikacılar tarafından halka yaklaşmağa doğru asıl hareket bu kanunun uygulanması vesilesiyle başlamıştır. Bu, daha sonraki çok parti gürültüleri devrindekinden bambaşka özellikte olan bir hareketti; ve Kemalizmin anlamındaki "halk idaresi" görüşünün haklılığını gösterecek tarafları vardı.

1943 den sonradır ki Bakanlar ve Cumhurbaşkanı, "büyükler"-in seyahatı şeklinden ziyade "iş seyahatı" şeklinde memlekette dolaşmağa başlamışlardı. Şimdiye kadar hiçbir büyüğün uğramadığı, memleketin en uzak bir köşesindeki Cılavuz Köy Enstitüsü birdenbire Başkanından aşağıya doğru birçok yüksek mevkideki kimselerin ziyaret ettiği bir yer oldu. Bu ziyaretlerde halâ bir merasim havası olmakla beraber, Ankaradan dışarı çıkan bu kimseler şartları doğrudan doğruya görüyorlar, bunları düzeltmek için yapılan işleri görüyorlar, vilâyet makamlarındaki adamların da ister istemez harekete geçmesine sebep oluyorlardı. Bu tarihten sonradır ki devlet memurları memleketin eğitim hareketine katılmağa, eğitim meselelerine karşı leyhte veya aleyhte kanaat sahibi olmağa başladılar. Yapılan seyahatler gelişigüzel gezintiler değildi. Eğitim seferberliği ile ilgili işlerin yapıldığı yerlerde meydana çıkan problemlerle ilgileniyorlardı. Bu seyahatların şumulü hakkında bir fikir vermek için söyliyelim: 1944 yılında İlköğretim Genel Müdürü bir jeep ile 1200 köy ziyaret etmiştir. Seyahatlar çok defa habersizce ve âdeta baskın şeklinde olurdu. Meselâ 1944 yılında M. Eğitim Bakanı, İlköğretim Genel Müdürü ve diğer bazı bakanlık memurları Trakyada okul yapımı işlerini teftişe çıkmışlardı. Belirli bir zaman-

da Silivride eğitim müdürleri ile buluşacaklarını bildirmişlerdi. Fakat bunların, İstanbul'a uğramadan Çanakkale'den Trakyaya geçecekleri kimsenin aklına gelmedi. Heyet okul yapıldığı iddia edilen yerleri gezdikten sonra Silivriye geldi. Bu yerlerin hiçbirinde inşaat temelden yukarıya çıkmış değildi. Birçok yerlerde de hiçbir şey yapılmamıştı. Seyahatlarını geleneksel seyahatlardan ziyade bir iş seyahatı saydıklarından, hükümet makamları bile haberdar edilmemişti. Geleneksel karşılamalar ve merasim de yoktu. Gördükleri şeyleri, söylemeden heyet Silivride toplanan zatlardan okul yapımı işleri hakkında sualler sormağa başladı. Hepsi adına konuşan biri bu yerleri şahsen birer birer teftiş ettiğini, hepsinin de Enstitü mezunlarını bekler vaziyette hazır olduğunu Yücele temin etti. Yücelin cevabının nasıl bir cevap olduğunu söylemeğe hacet yok! Bu gibi olaylar Bakana hayli düşman kazandırdı, bunların bazıları ileride anlatacağımız devirde intikam almak fırsatını buldular.

Yine aynı yıl içinde başka bir vesile ile İnönü Enstitülere geniş bir resmî seyahat yapmıştı. Pamukpınar Köy Enstitüsüne yakın bir istasyonda toplanan ağalara okul yapımı işlerinin ne halde olduğunu sordu. Köy okulunun Enstitü mezununu dört gözle beklediğini, öğretmenin yerleşmesi için her şeyin yapıldığını temin ettiler. Cumhurbaşkanının yanında bulunan Tonguç ise konuşan ağanın okul yapımını köstekleyen başlıca şahsiyet olduğunu öğrenmişti. Cumhurbaşkanı Ankaraya döndüğü zaman bu kendisine bildirilince kendisine söylenen yalana karşı o kadar kızmıştı ki adamın cezalandırılması için verdiği emirden Tonguç'un ricasiyle ve derdi çözümlemeyip tersine daha fazla düşmanlığa yol açacağı düşüncesiyle vazgeçti. Bunun yerine ağaya gönderilen bir teşekkür telgrafında Cumhurbaşkanının verdiği izahattan çok memnun kaldığı ve pek yakında köyü ziyaret edip yeni okul binasını görmekten haz duyacağı bildirildi.

4 Ocak 1945 tarihinde Yücel ilk yılın sonuçlarını hülâsa etti. Bunda zikredilen niceliğe ait bir iki ayrıntıyı incelerken İlköğretim Genel Müdürlüğünün yalnız köy eğitimi ile değil, şehir ilköğretimi işleriyle de meşgul bulunduğunu hatırlamak lâzımdır. 1943 ile 1944 arasında okullara devam eden öğrenci sayısında 179546 artış olmuştur (verilen rakamlarda hatalar olması muhtemel olmakla beraber, mukayese yapılan yılların rakamlarında da hatalar olacağından birbirlerini götürürler). Bu artışın bir kısmı Enstitü mezunlarının eğitmenlere ve diğer köy ilköğretim müesseselerine katılmalarından ileri gelmiştir. Fazla olarak Enstitü mezunlarının kurduğu

okullara alınmış olan 85.000 öğrenci vardır. Eğitmen okullarına kaydedilmiş 289270 çocuk da buna ilâve edilmelidir. Böylece, Türkiyenin ilköğretim sistemi içinde 289270 öğrenci Enstitü hareketinin sonucu olarak okumaktadır. Ayrıca bu öğretim seferberliğinin dolaylı sonucu olarak belli olmayan sayıda öğrenci vardı. Bu rakamlar, yüzdelere çevrildiği zaman daha manalı olur. Kanunun uygulandığı ilk yıl içinde bütün ilköğretim öğrencilerinin % 20 den fazlası bu kanunun, daha doğrusu temsil ettiği Enstitü hareketinin eseri idi. Ayrıca, 1944 Cumhuriyet Bayramında mezun olan 1999 enstitü mezununun 1878'i doğruca 1744 köye gitmiştir. Halbuki 1944 mezunlarının sayısı, gelecek yılların mezun sayısına nisbetle küçüktür. Böyle olduğu halde, bunlar bütün memleketin köylerinin hemen hemen % 5 ine gitmiştir!

Köy okulları yapımı yüzdeyüz başarılı bir program olmaktan uzak kalmıştır. Böyle olduğu halde, daha önceki ve daha sonraki yıllarla karşılaştırıldığı zaman sonuçlar hayret verecek ölçüdedir. Bu köylerin 1530 una ait raporlara göre (Kars, Maraş ve Trabzondan neticeler alınamamıştır) % 30 undan fazlası ük defa olarak okul yapılarını gerçekleştirmişlerdir. 595 yeni dershane binası yapılmış, 948 bina tamir edilmiş, 1430 işlik ve 1546 öğretmen evi yapılmıştır. Bu rakamların bazılarının asılsız olabileceği akla gelebilirse de, yukarıda kaydettiğimiz nev'inden teftiş olayları gerçek ile uydurma arasındaki farkı hemen hemen pek az denecek kadara indirmiştir. Bu köyler geri kalmış vilâyetlerden olmamakla beraber, 20 vilâyette 50 den 90 a kadar yeni okul tesisleri kurulmuştu. Bu rakamlara, yapılan okul binaları ve eğitmen veya Enstitü mezunu olmayan öğretmenler için yapılan evler dahü değüdir (bunlar hakkında hazırlanan rapor yayınlanmamıştır.)

Yücel'in raporunun çok önemli bir tarafı vilâyet vilâyet yapılan işlerin değerlendirilmesidir. Menfi taraflardan ziyade müsbet tarafları belirten Bakan, vilâyetlerin 23 ünü ödevlerini tamamiyle yapmış olmaları itibariyle öğmüştür. 31 tanesini "eskiden yapılmış binaları tadil etmek ve daha az yeni okul yapmak suretiyle işin en temelli kısımlarını tamamlayanlar" sözü ile tanıtarak hafif bir azarlama ile yetinmiştir. Yalnız 5 tanesi (Antalya, Edirne, Kars, Seyhan ve Tekirdağ) "programı tamamlamak için başlanılan işlere devam edenler" denerek geçiştirilmiştir. Bunlardan Kars ve Antalya yüklü işlerinden dolayı mazur görülmüştü. Tek tek Enstitü mezunları için ise "başarı"lardan ziyade "başarısızlıklara" önem verilmiştir. Fakat zaman bakımından ve teşkilât kanununu deneylemek bakımından başarılar nikbinlik verecek niteliktedir.

Yücel'in raporu sorumlu idarecilere karşı yumuşak davranma siyasetinin sonu olmuştur. 17 Nisan 1945 de İnönü millete ilköğretim durumunu radyoda açıklamağa başladığı zaman durumun bu defa farklı olduğu görüldü. Köy Enstitüleri kanununun 5. yıl dönümü olan o gün basında ve radyoda, eğitim işlerinde büyük başarıları görülen binlerce köylünün, eğitim memurlarının idarecilerin, Enstitü öğretmenlerinin ve mezunlarının adları yayınlanmıştı. Müsbet iş yapanların bu şekilde tanınması ve tanıtılması yeni bir şeydi. Fakat bundan yeni olan şey İnönü'nün madalyonun öbür tarafını da göstermesi oldu. Belki ilk defa olarak görev başındaki âmirler Devlet başkanı tarafından halk huzurunda tenkit ediliyordu. Avrupalı ve Amerikalı dinleyiciler bakımından bu konuşma yumuşak görülse bile, Kemalist rejimin liderlerinin devrim rejiminin bu organlarına karşı şimdiye kadar göstermedikleri derecede sert ve kesindi. İnönü'nün açıklamasına göre, başarısızlık gösteren vilâyetlerin sayısı 39 dan 4 inmişti. Cumhurbaşkanı bunlardan yalnız bir tanesi için bir mazeret bulamadığı gibi gelecek yıla ait de bir ümit emaresi göremiyordu. Diğerleri için açık bir ümit kapısı bırakmıştı (12).

İnönü'nün 17 Nisan 1946 da tekrar radyoda konuşmasından önce Köy Enstitüleri hareketi ile idare âmirleri arasındaki münasebetlerin iyileşmesine doğru ilerlemeler kaydedilmiş, idarecilerin haklı olan şikâyetlerinin sebeplerini ortadan kaldırma yolunda tedbirler alınmış, öğretim seferberliğinin köyler ve politika alanında dolayısız tesirleri gözükmeğe başlamıştı. Köy Enstitüleri Dergi'sinde çıkan bir rapora göre Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri ile kaymakamlık kursu öğrencileri karşılıklı anlaşma maksadiyle karşılıklı ziyaretlerde bulunmuşlar, kaymakam namzetleri Adanada Düziçi, Edirnede Kepirtepe, ve önceki yıl yapılan işler hakkında rapor göndermek zahmetine bile katlanmamış olan Trabzon vilâyetinin Beşikdüzü Köy Enstitülerini görmeğe gitmişlerdir. Bu rapordan bu ziyaretler esnasında ciddi bir iş yapıldığı gözükmüyorsa da yine de bir iyileşmeğe doğru bir temayül olduğunu gösterir.

Diğer önemli bir gelişme, vilâyet idare ve eğitim âmirlerinin kendi usul ve nizamlarına karşı tatminsizlik duymağa başlamaları olmuştur. Kırtasiyeciliğin bırakılıp bütün idare sisteminde kökten bir reform yapılması fikri kuvvetlenmeğe başladı. Bu görüş 1946 da

---

(12) **Milli Eğitim İle İlgili Söylev Ve Demeçler**, I. S. 70 - 73. İnönü'nün bu konuşması basında çıktığı gibi **Ülkü** dergisinde de çıkmıştır.

resmî bir seviyeye kadar yükseldi ve gelecek bölümde göreceğimiz gibi, bazı şartlar altında hazin bir şekle girdi.

Okul yapımı plânları üzerinde ilk yılın tecrübeleri sayısız çeşitte okul arsalarına uygun mahdut sayıda plânlar yapılması güçlüğünü, okul yapımını kontrolla ödevli kimselerin teknik bilgisizliklerini göstermişti. (bunların bazılarının teknik tahsili de vardı). Bir taraftan, ilk plânlar tekrar gözden geçirilmiş ve yapılacak binaların daha kullanışlı bir hale sokulmasına karar verilmişti. Diğer taraftan da yapı işlerini az çok zeki ve tahsilli kimselerin idaresi altına sokmak amacı ile kararlar alınmıştı. İkinci Cihan Savaşından sonra yapı masraflarının yükselmesi yüzünden Amerikada moda "do - it - yourself" (kendin yap) usulü ondan önce Türkiyede 1945 -1946 okul yapı işlerinde uygulanmıştır. Ayrıca, Köy Enstitülerinde yapı işlerinde tecrübeli öğrenciler kendi bölgelerindeki köylerin yapı işlerine çağırılınca gitmelerine karar verilmiştir. Köy Enstitüsü ile vilâyet arasında iyi bir işbirliği bulunan Eskişehir'de, köy okulları yapımı işlerine karşı halk arasındaki şikâyetler hemen hemen tamamiyle yok olmuştu. Bu vilâyetteki bu başarılı durum yüzündendir ki 1953 de ziyaret ettiğimiz üç ayrı bölgede görüştüğümüz köylüler Enstitüsüz kaldıklarından şikâyet ederek ve Ankara'da "pistonu" olan biriyle konuştuklarını zannederek hükümet çivi, cam, kereste gibi maddeleri sağladığı takdirde iş mükellefiyeti usulüyle okul yapmağa hazır olduklarını, şimdi çocukları için okulu bulunan köylere Enstitülerin yaptığı okullar gibi okullar istediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle muhacir köylerindeki ilk tecrübeler, kanunun okul yapımı hükümlerinin iddia edildiği kadar ağır olmadığını göstermiştir. Gerçekte yapılan şikâyetlerin çoğu, kanunun önlemeye çalıştığı, toplumsal, politik ve idarî şartların mahsulü idi. Kanuna hâkim olan görüş ve uygulama usullerinde değişikliğin yapılması istenen iki mesele iş mükellefiyetiyle toprak mülkiyeti meselelerine aittti. Birinci noktada edinilen tecrübeler kanunun kadın ve erkek köylüye okul yapımında çalışma mükellefiyetine bağlanmasının ezici ve gayri tabii olduğunu göstermemiştir. Ancak bu tecrübeler, Batıda olduğu gibi Türkiye'de de şehirli aydınların köyde "işsizlik" meselesini yanlış anladıklarını, köyün geleneksel imece kavramının kanunlarda yanlış anlaşıldığını göstermiştir. Bu noktaları açıklamağa yerimiz elverişli olmadığından şu kadarını söyleyelim ki 1946 dan sonra durumu düzeltmek iddiasiyle alman tedbirlerin söz konusu ettiğimiz

tecrübelerle hiçbir ilgisi olmadığı gibi bunlar ilerici tedbirler olmaktan ziyade gerici tedbirler olmuşlardır.

İkinci nokta, okul yapımı meselesinin Türkiyedeki toprak mülkiyeti meselesiyle karşılaşmasının mukadder olduğudur. Teşkilât kanununun "absentee" yani giyabî toprak beyliği ile feodal toprak ağalığı üzerine yapacağı tesirler yüzünden bütün Enstitü hareketinin Büyük Millet Meclisi sahnesine getirilmesi mukadderdi. 23 Mayıs 1945 de bütçe görüşmeleri bir imtihan vesilesi hazırladı. Bu imtihanı Millî Eğitim Bakanı başarı ile atlatmıştı.

Bütçe müzakerelerinde Millî Eğitim Bakanını ençok tenkit edenlerden biri Eskişehir Milletvekili Emin Sazak idi. Halk Partisi üyesi olan bu milletvekili Köy Enstitüleri hareketinin ve teşkilât kanununun büyük toprak sahiplerinin çıkarlarına dokunacağını ilk görenlerin başında geliyordu. Halbuki Sazak başlangıçta köy eğitimi dâvasını desteklemiş, Köy Enstitüleri kanununun lehine konuşmuş, bu kanunun müzakeresi sırasında eğitmen kurslarını desteklemişti. Resmi biyografisine göre, Sazak ilkokulu köyde okumuş, çiftçi, Türkiye'nin ilk kereste fabrikasının sahibi, ve D. yolu müteahhidi idi. (13) Bu görüşe göre Sazak, Batı'da kapitalist denen tipe mensup olduğu gibi İngilizcede "absentee landlard" denen, yani doğrudan doğruya çiftçi olmayan ve topraklarını dolayısiyle işleten guruba girer; yani kendisi doğrudan doğruya köylü değildi. 1943 ten sonra Sazak'ın köy eğitimi hakkındaki fikirleri değişiyor. Hatta "Enstitülere fakir çocuklar alındığı için bunların günün birinde ayaklanıp hak istemeğe kalkışacaklarından" korktuğunu ifade etmeğe başlıyor. Fakat Sazak kendini daima halkın çıkarlarının koruyucusu olarak gösterdiği için bütçe müzakerelerinde okul yapımı işlerinin kendi çıkarlarına değil, köylünün çıkarlarına dokunduğunu iddia ediyordu. Bakanın misal vermesi hususundaki ısrarları üzerine nihayet iddialarını desteklemek üzere bir köyün adını verdi. Bakanın İlköğretim Genel Müdürlüğü, Çifteler Köy Enstitüsü ve Eskişehir valisi ile telefon ile ve derhal yaptığı tahkikat üzerine Mecliste Sazak'ın rastgele verdiği misalde iddia ettiği köylüye zulum edildiği olayının asılsızlığı meydana çıktı. Burada, Bakanın konuşması esnasında bir köylüden gelen istida münasebetiyle ve Sazak'ın kendisini kastederek söylediği ve Sazak'ın cevaplandıramadığı bazı söz-

(13) Tahsin Demiray, **Türkiye Yıllığı 1947** (İstanbul 1947) S. 46

lerini, okul binaları yapılması meselesi hakkında aydınlatıcı değeri olduğu için kısaca bildirmek isteriz. Sekiören köyünden vilâyete yazılan bir mektupta köye 1948 de Enstitü mezunu öğretmen gelmesi ve kanun gereğince bundan üç yıl önce okul ve öğretmen evleri yapılması gerektiği için bu işlere biran önce başlanması isteği bildiriliyordu. Bu mektubu okuduktan sonra Bakan şunları söyledi: "Bu gösteriyor ki kanunlarımızı köylümüz bazı yüksek memurlarımızdan daha iyi anlamaktadırlar. Çünkü onların (memurların) içerisinde, kanunda öğretmen verildikten sonra geçecek üç sene içerisinde okul binasının yapılacağını zannedenlere tesadüf ettik... Emin Sazak arkadaşımın oturduğu yerde içini çekmeğe hakkı vardır. Çünkü ilköğretim dâvası milletlerin rüştünü ispat etme dâvasıdır. İlköğretim dâvası feodal sistemle kendini idare etmek isteyenlerin samimi olarak istemiyeceği bir dâvadır". Bakan bunların zihniyetinin "bindiğimizin atın insanlar gibi akıllı olmasını istemeyiz". diyenlerin zihniyeti olduğunu sözüne ilâve etti (14).

Bilindiği gibi, Sazak'ın Halk Partililiğinin de samimi olmadığı çok geçmeden Demokrat Partiye geçmesiyle kendini belli etti. Fakat aynı derecede bilinmeyen taraf, Bakanın bütçe müzakerelerinde zikrettiği Eskişehir valisi ile Çifteler Köy Enstitüsü direktörü ve bu Enstitüde olduğu iddia edilen faaliyetler hakkındaki olaylarda Sazak'ın oynamış olması muhtemel olan roldür. Bu noktaya ileride tekrar döneceğiz.

1953 yılında Eskişehir vilâyetindeki gözlemlerimiz esnasında Sazak'ın iddia etmiş olduğu gibi orta ve küçük toprak sahipli köylerde yapılmış tazyik olaylarına ait belgeler göremedik. Halbuki bu yılda köylü istediği gibi konuşmaya azamî surette malikti. Tersine, yukarıda işaret ettiğimiz gibi, tam aksine fikirler beyan etmişlerdir.

Bu bütçe müzakerelerinde ve diğer vesilelerde Bakan Yücel aleyhindeki muhalefet, parti içindeki çekişmelerin bir ifadesi idi. Bu konuya ileriki bölümde geleceğiz. Burada kanunun uygulanması meselesinde hükümetle halk arasındaki münasebetten bahsetmekte olduğumuz için bu devirde bu münasebetleri aydınlatması bakımından 1946 yılına ait Bakanlık bütçesinin müzakeresinde Bakanın konuşmasından şu parçayı nakletmek isteriz. "Yine bazı arkadaş-

---

(14) M. Eğitim İle İlgili Söylev Ve Demeçler, III, S. 233, 34.

larımız bazı mıntakaların okulları yapıldığı halde öğretmen bulunmadığını söylüyorlar. Bu vakidir ve doğrudur. Amma, bu, bizi memnun edecek bir sebepten gelmektedir. Biz okulların sene sene, yer yer listesini yapmış bulunuyoruz. Okulların ve köylere verilecek öğretmenlerin proğramı basılmıştır. Bazı mıntakalarda üç sene sonra bitirilmesi lâzım geleni gayret edip bir senede bitiriyorlar. Halbuki biz proğramımıza bil farz 1947 senesinde oraya öğretmen gidecek diye koymuşuz. 1944 senesinin sonunda başlayıp 1945 senesi içinde okulu bitirdikleri için okul, iki sene öğretmensiz kalmak mecburiyetinde bulunuyor" (15).

1945 sonlarında ve 1946 başında Enstitü mezunlarının karşılaştıkları zorlukların teşkilât kanununun mana ve çerçevesi içinde önlenebileceği kanaati hâkimdi. Bu kanaat siyaset plânından aşağı doğru gelen bir kanaat olmaktan ziyade aşağıdan yukarıya doğru yayılan bir kanaatti. İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Enstitü direktörleri hem ayrı ayrı mezunların içinde çırpındıkları küçük manzarayı, hem de Enstitü hareketinin genel çerçevesini görecek durumda idiler. İki yılın tecrübelerinden hem birinci hem de ikinciye ait bazı kanun tadillerinin gerekli olduğu anlaşılmıştı. 1946 da iki yeni profesyonel katagorinin ihdası, yani öğretmen eğitim danışmanlığı ve kesim denetmenliği bu yolda yapılmış bir teşebbüstü. Fakat gereken bütün düzeltmelerin yapılması için zaman lâzımdı. Fakat ne Enstitü hareketinin, hatta ne de hükümetin elinde olmayan siyasî sebeplerle, bu zaman gittikçe kısalıyordu.

17 Nisan 1946 da İnönü eğitim seferberliği hakkında son defa olarak radyoda konuştuğu zaman Köy Enstitülerinin temposu artık tam hızına gelmiş bulunuyordu. Cumhurbaşkanı yeni rakamlar verecek durumda idi; okul öğrencisi sayısında 100 bin artış vardı. Köylerdeki teknik kurslardan mezun olan köy ilkokulu mezunlarının sayısı 13500 idi (bu durum karşısında açılmış Köy Enstitülerinin Enstitüye girmeğe ehliyetli bütün talipleri alamıyacak dereceye geldiğini de sözlerine ilâve edebilirdi). Köy okul yapımı işi yüzdeyüz gerçekleşmiş değildi; fakat 875 yeni okul, 741 işlik, 993 öğretmen evi yapılmış, 851 köy okulu onarılmış ve genişletilmişti. Cumhurbaşkanı yapı malzemesi noksanı, kuraklık, ve toprak temini gibi

(15) Aynı eser, S. 274.

güçlük âmillerini anlattıktan sonra daha önceki yıl geri kalmış olan vilâyetlerin kayıplarını telâfi ettiklerini de bildiriyordu (16).

İnönü'nün bu nutkunda, daha önceki konuşmalarında görülen güven ve kesinliğin bulunmayışı Köy Enstitüleri Hareketinin akibetini tayin etmekte beklenmedik bir rol oynayacak olan bazı siyasî ve diplomatik olayların cerayan etmekte oluşundan ileri geliyordu. Artık konumuzun bu yanına burada dönebiliriz.

(16) Bu konuşma 17 Nisan 1946 tarihli gazetelerde çıktığı gibi Ülkü'de de çıkmıştır: cilt 1 (1 Mayıs 1946) S. 1-2.

KESİM
IV

Köy Enstitülerinin Yıkılması

BÖLÜM XI

POLİTİKADA ve EĞİTİMDE ANTİ - KEMALİST HAREKETLER

Köy Enstitüleri hareketi, mevcut idare teşkilâtının zihniyetiyle kendi zihniyeti arasındaki farklar yüzünden, mukavemetle, kıskançlıkla ve hatta düşmanlıkla karşılaşmıştı. Bununla beraber, Köy Enstitülerinin temposu Vilâyet merkezlerinde duyulur hale gelmeğe başladıktan sonra, gerginlik yerine bir uzlaşmaya doğru gidildiğini gösteren alâmetler gözükmeye başlamıştı. 1945 ten sonra Anadolunun içerlek bölgelerinde sivil marşandiz trenlerinin, kamyonların, yapı malzemesinin ve insan gücünün tekrar ortaya çıkmasiyle vilâyetlerdeki idare âmirleri Köy Enstitüleri hareketinin baskısından ziyade kendi usul ve kaidelerinin baskısını hissetmeğe başladılar. Dinamik ve rasyonel iş yapma, artık bir yenilik olmaktan çıkıp bir alışkanlık haline gelmek üzere idi. Bu bakımdan Köy Enstitüleri zamanla daha elverişli şartlar altında gelişmeğe devam edeceklerdi, eğer ikinci dünya harbinin Türkiyede yarattığı dalgalanmalar, Köy Enstitüleri hareketinin temeli olan Kemalizmi temelierinden sarsacak olaylar yaratmamış olsaydı!

Gerek Köy Enstitüleri hareketinin, gerek diğer kalkınma programlarının koşar adım gelişmeleri Türkiyenin sulh içinde kalmasına bağlı idi. Bu zaruret Türkiyede ta baştan âdeta kendiliğinden anlaşılmıştı. Bu yüzden harp patladığı andan itibaren Türkiye harbin dışında kaldı. Belki ikiyüz yıldan beri ilk defa olarak Türkiye, bir cihan çatışmasının hedefinin kendisi olmadığını görüyordu. Kemalizm ne faşizm, ne liberal demokrasi, ne de komünizm idi. Onun her şeyin üstünde tuttuğu amaç, ulusal kalkınma ve ilerleme dâvası idi. Türkiye karşılaştığı dâvalar bakımından harbin kendisini ilgilendirmediğini gördü. Savaşa katılan tarafların hiçbiriyle bir kavgası olmadığı gibi, herbiri ile de sulh halinde kalmayı istiyordu. Fakat Köy Enstitülerinin ve genel olarak Türkiyenin kalkınma dâvasının yürümesi için bir şart daha lâzımdı. Bu da Kemalizm geleneğini yü-

rütmek azminde olan bir hükümetin memlekette istikrarlı ve sürekli bir idare sürdürmesi lüzumu idi.

Birinci şartın yokluğu, ikinci şartın da yokluğu demek olabilirdi. Şu halde, bu bölümde tartışma konusu yapacağımız mesele, uluslararası askerî ve ideolojik çatışmalar ve savaşlar, tarafsız Türkiyenin iç şartları üzerine nasıl tesir etmiştir, Türkiyenin bu çatışmalar dışında kalmak isteğine rağmen, bu tesir nasıl Kemalist sistemin yıkılışına sebep olmuştur, bu tesirler neden harp zamanından ziyade harp sonu yıllarda kendilerini göstermişlerdir, sorularından ibarettir.

Bu suallerin cevaplarını ararken gerilere, hatta devletçilik rejiminden önceki zamanlara dönmek lâzımdır. Çünkü, harp sonu devresinde Kemalizme karşıt olan hareketlerin ilk alâmeti ta 1930 yıllarından başlar.

1. Anti - Kemalist İdeolojiler

Türkçülük, Turancılık, Irkçılık adlarıyla tanınan cereyan zaman zaman ufak bir mutaassıp zümre arasında kaldığı halde, 1942 den itibaren birdenbire önemli bir olay olmağa başladı. 1930 yıllarında İstanbul Üniversitesinde Nihal adında bir öğrenci etrafında toplanmış ve kısmen Rusya'dan gelmiş muhacirlerin desteklediği küçük bir hareket olan Turancılık, Kemalizmin başarılı devrinde ihmal edilebilecek derecede önemsiz bir hareketti. Almanyada Hitlerizmin başa geçmesinden sonra ise bir Faşizm cereyanı şeklini almağa başladı. Bu hareketin ideolojisinin başlıca noktaları Irkçılık, Anti - komünizm (fakat gerçek anlamındaki antikomünizm değil. çünkü bu zümreye göre kendi ideolojisine uymayan her fikir eninde sonunda komünizm demektir), Anti - semitizm ve nihayet Anti - kemalizm ve dolayısiyle Batı aleyhtarlığıdır. Irkçılık veya Turancılık ideolojisinin özü olan ulusçuluk görüşü, kemalizmin ulusçuluk görüşünden tamamiyle farklı ve hatta ona zıdtır.

Kemalizm ulusculuğu, Türk ulusunu dış dünyadan ayıran değil, birleştiren bir ulusçuluktur. Türk tarih tezinin antropoloji ve ırk ile ilgilenmiş olması, Türkiye dışında ve hatta içinde Kemalizmin ırkçı olduğu sanısına yol açmıştır. Bunun yanlışlığının en kuvvetli misali, Turancı Irkçıların Kemalizmin tarih tezinin en büyük düşmanı olmalarıdır. Atatürk tarih tezinin ırk görüşü, Türklerin yalnız kültür ve uygarlık bakımından değil, ırk bakımından da tarihin bellibaşlı uygarlıklarını yaratan kavimlerinin dışında veya gerisin-

de değil, içinde ve başında olduğunu göstermeğe yönelir. Birçok Avrupa tarihçileri ve yazarları, hatta müslüman birçok yazarlar, yalnız geçmişte değil hatta bu gün bile, Türkü uygarlık yıkıcı, Orta Asyadan kopup gelmiş uygarlıksız göçebeler olarak gösterirler, Atatürk'ün desteklediği, kuvvetli sezişler ve görüşler kattığı tarih tezi, yine Atatürk'ün kurduğu Tarih Kurumunun bilimsel değerli araştırmaları, yayınları, kazıları, Millî Eğitim Bakanlığının desteklediği klâsik ve hümanist eğitim, hep bu Türk aleyhtarı görüşü, hiç değilse Türklerin kafasından söküp atmak, Türkün hem antikiteden önce, hem antikitede, hem de modern batıda meydana gelmiş uygarlıklara yabancı olması şöyle dursun, onlarda önemli rollar oynadığını göstermek amacını güdüyordu.

Gerçekte Kemalist tarih felsefesi, bugünkü Türk ulusunun temeli olarak hem ırk kavramını, hem din kavramını reddeder. Türk Anayasasının tanıdığı ve garanti ettiği insan hakları doktrini Kemalist ulusçuluğun temelini teşkil eder. Türk ulusal birliğini yaratacak ve devam ettirecek şekilde Türk kültür ve eğitimine katılan her insan, doğum yeri, rengi veya dinî kanaati ne olursa olsun, bu görüşe göre, Türk vatandaşıdır. Gerçekte bu sonuncu görüşü ilk getiren kimse, Irkçıların kendilerine mâlettikleri Ziya Gökalp olmuştur.

Irkçıların ulusçuluğu bu görüşün tam zıddıdır. Bu görüşe göre Türklerin hiçbir ırkla bağı yoktur. Bütün diğer ırklardan üstün olduğu için tarihte daima başka ırkların düşmanı olmuştur. Harp ve istilâcılık bu ırkın doğuşundan gelen özelliğidir. Türk ırkı başka ırklarla karıştığı zamanlarda hep felâket gelmiş, aşağı ırkların kurnazlıklarına kurban olmuştur. Hitler ırkçıları, nasıl Alman ırkının her ırkın üstünde olduğuna inanıyorlarsa Turancı ırkçıların da baş inancı şu cümle ile ifade ediliyordu: "her ırkın üstünde Türk ırkı". Irkçıların belli başlı düşman saydıkları ırklar ve milletler çeşitli olmakla beraber (bunlar arasında Âriler ve Cermenler nedense pek gözükmez) Almanyada Hitlerizmin zaferinden sonra Anti - semitizm Turancı ırkçılığın da başlıca özelliklerinden biri olmuştur.

Irkçılar bu günkü meseleler yönünden de Kemalizme aleyhtardırlar. Demokrasi, Türk ırkının yabancı olduğu bir şeydir. Eşitlik, insan hakları gibi fikirler yahudi uydurması saçmalardır. Bir Türk, özellikle Osmanlı İmparatorluğundan Islâv, Grek, Arap bölgeleri olarak ayrılan yerlerde doğmuş olan bir Türk, Türk olduğunu ancak şeceresi ile ispat ettikten sonra Türk vatandaşı olabilir.

Bu son görüş hem bir çok ileri gelen Türk devlet adamlarını, hem birçok Türk vatandaşlarını, hatta birçok ırkçıları şüphe ve

gölge altına koyuyordu. Atatürk Selânik'li, İsmail Hakkı Tonguç Bulgaristanlı, Türk devriminin birçok ileri gelen adamları Rumelili idi. Irkçılar İzmir, İstanbul, Karadeniz bölgelerinde doğmuş kimseler için bile açık veya kapalı şekilde iddialarda bulunmaktan çekinmemişlerdir. Fakat işin gülünç tarafı, bu silâhın geri teperek ırkçı liderlerini bile vurması olmuştur. Rekabet halindeki iki ırkçı önderi karşılıklı olarak birbirlerini Rumluk veya Ermenilik ile suçlandırmışlardır. Bu iddiaları gerçekte ne doğru, ne de yanlıştır. Çünkü Türkler, Müslüman milletler arasında şecere ve ensap meraklısı olmamakla ün salmış bir ulustur. Gerçekte şecere göstermek veya nesep iddia etmek bir kimsenin ya Türk olmadığını veya şecere tertip eden bir sahtekâr olduğunu gösteren en sağlam delildir. Irkçılık görüşü, yalnız kendi önderlerini yabancı ırktan gelme iddiasına maruz kalmakla bırakmıyor, fakat Türk ulusal uyanışında hizmetleri inkâr edilemiyecek ve yanlış olarak ırkçıların kendilerinin fikir babaları olarak saydıkları birçok kimselerin, yalnız müslümanlaşmış ve Türkleşmiş hristiyanlar veya Avrupalılaşmış yahudiler olduğunu hatırlamağa da zorluyor. Bunlardan sâdece Ahmet Vefik Paşayı, Mustafa Celâlettin Paşayı; İngilizce ilk modern Türk gramerini ve dil tarihini yazan Lumney Davis'i, Türk tarihine ilgi uyandıran Vambery ve Leon Çahun'ü (bunların son üçü yahudidir) zikretmek yeter.

Irkçılığın bu özellikleri, ikinci cihan harbinden önce Kemalizm aleyhtarı bir romantik hareket halinde başlayan ideolojilerinin harp sırasında bir Türk eseri olmaktan ziyade Almanyadaki Nazi ideolojisinin bir kopyası haline geldiğini gösterir. Nazi propagandacılarının, Türkiyedeki ırkçılık hareketiyle ne zamandan itibaren ilgilenmeğe başladığı bilinmemekle beraber, Hitlerizmin Almanyada zafer kazanması ırkçılık hareketinin kuvvetlenmesine tesir etmiştir. Taraftarları arasına Üniversite profesörlerinin bile katıldığını görürüz. Hitler ordularının kazandığı zaferler, Türkiyedeki ırkçıların kuvvetle ortaya çıkmalarına fırsat verdi. Türkiyede kâğıt sıkıntısı ve yayın için sermaye darlığı olan bir devirde ırkçı yayınları her tarafta mantar gibi gözükmeğe başladı. Şahıslar aleyhine yaptıkları yayınlar dolayısiyle bunların zaman zaman hükümet kararıyle kapatıldıkları oldu. Bu ırkçı yayınlarının bir özelliği gayet şiddetli bir hissî uslûpla yazılmaları, kan, ateş, savaş gibi terimlerle oynamaları, şahıslar aleyhine çirkin sözlerle, açık veya kapalı suçlamalarla dolu olmalarıydı. Atatürk ve bakan Yücel'i tehzil etmek amacıyla yazılmış "Dalkavuklar Gecesi" adlı bir eser gizlice elden ele dolaşıyordu.

Mihver propagandasının dünyada ve Türkiyede hızını arttırdığı bir devirde Türkiyede ırkçı yayınlarının bir çığ gibi artması Türkiyenin yukarıda anlattığımız durumu bakımından paradokslu bir sonuç yarattı: Siyasî ve askerî bakımdan Türkiye tarafsız; diplomasi ve rejim bakımından Batı müttefiki; fakat halkoyu bakımından Nazi rejimi taraftarı olarak gözüküyordu. Irkçılık, Anti - seminizm, Batı aleyhtarlığı, demokrasi ile alay etme, ve genel olarak şovenizm nihayet Halk Partisinin üyeleri arasında da yer alacak derecede adım adım ilerliyor ve yerleşiyordu. Irkçılık fikirlerinin, özellikle Kemalizm aleyhtarlığı tarafının yayılmasında ırkçıların epeyce işine yarayan şey Rusyanın Türkiye için bir tehlike teşkil etmesi olmuştur. Moskof tehlikesi ve komünizm aleyhtarlığı bunların ne biri ne ötekiyle ilgisi olmayan hedeflere hücüm edilmesinde mükemmel bir örtü veya duman perdesi işini görmüştür. Irkçı propagandasının tesiri altına düşen kimseler gerçekte Moskof veya komünizm aleyhine değil, Türk devriminin ve Kemalizm prensipleri ve başarıları aleyhine bilmeden sürükleniyorlardı. Irkçılık, Moskoflar veya komünizm veya yahudiler aleyhine bir başarı gösteremedi, fakat Kemalizmi zedelemekte ve onun aleyhine daha sonra gelecek olan ve başka bir grubun temsil ettiği savaşı hazırlamakta büyük başarısı oldu.

Bununla beraber, genel olarak Kemalizmin ve özel olarak Köy Enstitülerinin yıkılmasında ırkçılık hareketi baş rolü oynayamamıştır. Savaş karşısında Türkiyenin kendi tarafsızlığını, iki taraftan da gelen baskılara rağmen, devam ettirmekte Cumhurbaşkanı İnönü'nün güttüğü siyasetin incelik ve başarılılığı bu gün yavaş yavaş anlaşılmağa başlamıştır. Bu siyaset başarılı olmasaydı ve Türkiye iki taraftan birinin veya her iki tarafın istilâsına uğrasaydı ihtimal ki ırkçılara gün doğacaktı. Bu ümitlerle girişilen bir hükümet darbesi bile İnönü'nün uyanıklığı sayesinde meydana çıkarılmış ve akamete uğratılmıştır. Fakat bu esnada gözden kaçan şey, asıl beşinci kolun başka bir tarafta hazırlanması olmuştur. Irkçılık hareketi bunu perdelemeğe yaramıştır. Irkçılık ideolojisi hükümete giremediği gibi, Köy Enstitülerine de girememiştir.

İkinci Dünya Harbinin güçlük ve baskılarına, Nazi ve Komünizm propagandalarına, ırkçılık tesirlerine karşı başarı ile duran Kemalizm, kendi partisinin kucağında büyümeğe başlayan başka bir kuvvetin tesiri altında sallanmağa başlamıştır. Bu, ta İstiklâl Savaşı zamanında Atatürk'ün şahsına ve güttüğü fikirlere karşı gelmiş olan, sonra Kemalizmin zaferi karşısında sinen veya silinip kaybolan ve "Anadoluculuk" adı ile adlandırılan bir hareketin, yeni

ve genç unsurlar tarafından canlandırılmış şekliyle Halk Partisinin içine sızmağa başlaması ile olmuştur. Irkçılık hareketinden kendini ayıran birçok özellikleri sayesinde Anadoluculuk, herkesin kolayca görüp tanıyamadığı bir hareket olmuştur. Bu yüzden gerek Türkiyede, gerek Türkiye hakkında gözlemler yapmış kimseler arasında onun varlığından bile haberi olmayan kimseler olduğu gibi böyle bir şeyin varlığını inkâr edenler de olmuştur. Halbuki ırkçılar bu noktada hiç yanılmamışlardır. Onların yayınlarında "Anadolucular" bu adla anılmaktadırlar, ve zaman zaman onlarla ayrı veya birlik oldukları noktalar üzerinde tartışmalar olmuştur.

Irkçılardan farklı olarak, Anadolucular birleşmiş bir siyasi gruplaşma, bir hareket veya bir parti olmamışlardır. Söz konumuz olan devirde, yine ırkçılardan farklı olarak, Halk Partisine karşı bir cephe de almamışlardır. Tersine, Halk Partisinin içine sızma, yayılma ve ona hâkim olma yoluna gitmişlerdir. Kemalizmin bu günkü Türk ulusçuluğunu Millî Misak sınırları çerçevesi içine alması Kemalist ulusçuluğu ile Anadolucu ulusçuluğunun ayni şeyler olduğu sanısına yol açmıştır. Gerçekte ise, ikisi arasında Kemalizm ile ırkçılar arasındaki fark kadar fark vardır.

Irkçılık hemen hemen sâdece İstanbul'a mahsus, bu şehirin şartları altında çeşitli sebeplerle ulusal değerlerinin tehlike altına düştüğü hissine kapılan ve çoğu genç öğrencilerden taraftar bulan, inançlar bakımından kökü Türk toplumundan ziyade dışarıda olan bir hareket olduğu halde, Anadoluculuk Anadolu kasabalarının eşraf veya "absentee" toprak ağalarının tutum ve çıkarlarının beslediği bir görüştür. Muhafazacılığı ile Kemalizmin devrimciliğine, romantikliği ile Kemalizmin Aydınlıkçılığına ve Rasyonalizmine düşmandır. Bu eserin yukarıki bölümlerinde anlattığımız "köycülük" görüşünün bir çeşidi Anadoluculuğun görüşüdür. Liberal, Batıcı, şehirli aydınların "köycülüğü", her şeyden önce köylünün "cahil"liğini geriliğinin sebebi saydığı için "köylüyü aydınlatma" anlamında bir köycülüktür. Bu çeşit aydın kendi durumu ve görüşü gereğince köylüye ulaşamıyacağı için "köycülüğü" hayalden ibaret kalır. Anadolucu "köycülük" ise, köylünün birinci görüş anlamında aydınlanmasını Anadolunun toplum düzeni için bir tehlike sayar, Türk köy toplumunu, Kemalist Türkiyenin özlediği yeni bir ulusal uygarlık içinde bütünleştirmeği bir yıkıcılık, hatta komünistlik olarak görür. Bu yüzden Anadolucu Köy Enstitüsü görüşü, Kemalist Köy Enstitüsü görüşünden farklıdır; fakat birçok hallerde ayni kelimelerin kullanılışı yüzünden aradaki farkı birçok kimseler görememişlerdir. Köy Enstitülerinin kuruluşunda yukarıda karşılaştığımız iki

görüş tekrar gözden geçirildiği takdirde, bilhassa Emin Soysal'ın temsil ettiği görüşün farklarını kaydetmek suretiyle Anadoluculuğun ideolojik tarafları hakkında bir fikir edinilebilir. Anadoluculuğun eğitim görüşünü aşağıda daha ayrıntılı olarak tartışacağız.

2. Anti - Kemalist İdeolojilerin Siyaset Alanına Sızması

Cumhurbaşkanı İnönü'nün tesiriyle Halk Partisinin demokratlaşmağa doğru yaptığı bir deneme özellikle Anadoluculuğun parti içine sızmasını kolaylaştırmıştır. Bu deneme sayesinde parti içinde Kemalizmden farklı ideolojik görüşlerin hem sayısı hem taraftarları arttı. Ayni parti içinde ve Halk Partisinin Kemalist programına aykırı düşmeyecek şekilde bunların yanyana tutulması, Türkiyenin yaklaşmakta olduğu bir ideoloji buhranı halinde, çok nazik bir mesele olacaktı. İnönü'nün uzlaştırıcı siyasetiyle parti içinde Kemalizm ile uzlaşmamış ve fakat şimdilik ses çıkarmamağı kabul etmiş kimseler zaten yer almış oluyordu.

Halk Partisinde merkezden ziyade taşrayı daha çok temsil ettirme gibi ilk bakışta demokratlaştırma yolunda bir hareket olarak gözüken 1946 seçimleri denemesi Halk Partisi içinde ideolojik çatışmaların ve tutarsızlıkların başlangıç noktası oldu. Bu tarihten sonra parti kongrelerindeki çatışmalar, parti meclis gurubunun kapalı toplantılarındaki çatışmalar, hatta ufak bir grubun gizli toplantıları gibi küçük gruplaşma hareketleri hep bu buhranın ifadeleri olmuştur. Demokratik bir düzende normal olan bu gibi politikacılık hareketleri ne yazık ki tehlikeli bir taraf taşıyordu; parti mücadeleleri içinde, özellikle Anadoluculuk fikirlerini taşıyanlar Anti - Kemalist fikirleri ve ırkçılık ideolojisini devletin eğitim yolunda giriştiği işlere karşı kullanmaktan çekinmemişlerdir.

Büyük şehirler müstesna, seçim usullerinin demokratlaştırılması denemesinin ne demokrasiye ne de siyasi eğitime bir faydası oldu. Partinin taşra teşkilâtı mahallî eşraf ailelerinin kontrolü altında idi. Halkevlerinde yeni bir tip profesyonel politikacı yetişiyordu. Şimdi politika alanına gelen yeni simalar Kemalist devrim ile doğrudan doğruya bağı ve tanışıklığı olmayan kimselerdi. Etrafı harp ateşi ile çevrili, ekonomisi gelişmemiş, kalkınma hamlelerine muhtaç, parlamanter usullerin aşırılıklarını ve zararlı taraflarını kontrol edecek müesseseleri henüz gelişmemiş bulunan memleketlerde bu tipin politikada yer alması gerçek bir trajedi olur. Memleket çapında tanınmış yazar, hukukçu, eğitimci, asker veya doktor

gibi Halk Partisinin eski kadroları yerine gelen bu "yeniler", kısa zamanda ün salmak ve mevki elde etmek yarışında parti ve parlamento mücadelelerinin imkân verdiği her çeşit demogojiye baş vurabildiler.

Bunların bu yoldan geri kalmadıklarını ve başvurdukları çârelerle gerek Halk Partisi gerek Kemalist rejim aleyhine halk arasında huzursuzluk yaratmada rol oynadıklarını iki misalle görmek mümkündür.

Harp şartlarının yarattığı ihtikâr, istifçilik, ithal maddeleri yokluğu, ilâç darlığı gibi haller hükümeti birçok zorluklara soktuğu gibi halk arasında hoşnutsuzluklara ve devleti suçlayıcı birçok dedikodu ve rivayetlere yol açmıştı. Bunun hedeflerinden biri de Millî Eğitim Bakanlığı olmuştu. 1947 - 1950 yılları arasında bile halâ Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen ve öğrencilerinin sıhhî ihtiyaçlarını karşılayacak tedbirleri kasıtlı olarak almadığına inananlara rastladık. Hatta Yücel'in Türk öğretmenine düşman olduğundan dolayı bunun yapıldığını ileri sürenler bile oldu (1). Millî Eğitim Bakanının öğretmenlerin traş olmaları, temiz giyinmeleri, öğrenciler sınıftan çıktıktan sonra çıkmaları gibi meseleler hakkında verdiği direktiflerin bile öğretmenlere karşı kasıtlı olarak güdülmüş tertipler olduğuna inananlar olmuştur (2).

Halkın sıkıntısını hükümet aleyhine çevirmekte, suları çamurlandırmakta, ırkçıların hücümlarının büyük rolü oldu; fakat parsayı toplayan Irkçılar değil, Anadoluculardı. Henüz daha iş başında olmaktan ziyade perde arkasında ve sorumsuz durumlarda olan Anadolucular, Irkçıların yarattığı havanın tesiri altında bazı hükümet icraatını bir ırkçılık tedbiri şekline sokmakta rol oynamışlardır. Bunun en acıklı misali Varlık vergisi olayıdır. Bunun ne dereceye kadar ırkçılık propagandası tesiri altında son şeklini aldığını, bu konu üzerinde işin bizzat içinde bulunmuş bir kimsenin yazdığı eserin incelenmesiyle görmek mümkündür (3).

Bu gibi olayların sonucu İnönü'nün mevkiinin sarsılması, Halk Partisinin her giriştiği işe karşı güvensizlik, ve hepsinin üstünde

---

(1) "Meclise gönderilen bir mezuniyet talebi", **Bilgi**, II (1 Mayıs, 1948) S. 3. İstanbul Muallimler Birliğinin organı olan bu dergi gerçekte Anadolucu profesörlerin sözcüsü idi.

(2) Şerif Bilgehan, "Yücel anketine cevap", **Bilgi**, IV (1 Eylül, 1948) S. 2-21. Bu anket Yücel aleyhine materyel toplamak amacı ile açılmıştı.

(3) Faik Ökte, **Varlık Vergisi Faciası** (İstanbul. 1951).

Kemalizmin kendisi hakkında şüphecilik yaratılması olmuştur. Halk partisi dışarıya karşı birleşik bir manzara göstermeğe çalıştığından ve halk bu parti içinde ak koyun ile kara koyunu ayıracak bilgiyi edinme imkânlarına malik olmadığından ırkçıların özellikle Yücel'i kötülüklerin kaynağı olarak göstermeleri çok kolaylaşmış oluyordu. Yücel zamanında girişilmiş birçok işleri ve Köy Enstitüleri hareketini bizzat destekleyen adam olarak da, İnönü kolaylıkla hedeflerden biri olacaktı.

Irkçıların yaptıkları Anti - Kemalist propagandanın eğitim müesseselerine ve Köy Enstitülerine sızmasını önlemek amaciyle Millî Eğitim Bakanlığı tedbirler aldı. Daha 1942 yılından itibaren kin ve ayrılık yaratıcı şovenist propagandaya karşı Köy Enstitülerinde tutulan yol, fikir ve tartışma hürriyetini teşvik etmek oldu. Kızılçulluda yukarıda anlattığımız otoriter tutumun buna uygun olmamasının Emin Soysal'ın oradan alınmasında bir rolü olduğuna şüphe yoktur. Köy Enstitülerinde tutulan yol, öğrencilerin eline serbestçe geçecek olan ırkçılık propaganda materyellerini yasak etmekten ziyade ırk ve milliyet konuları üzerinde bilimsel yönden yazılmış eserleri sağlamak, öğrencilerin bu konular üzerinde okumasını, düşünmesini, tartışmasını ve aydınlanmasını temin etmek olmuştur. Bu propagandaların tesiri altında kaldığı görülen bir iki öğretmen sırf bu yüzden yerlerinden alınmamış, yaptıkları hizmet ve teknik kabiliyetleri gözönünde tutularak yerlerinde alıkonmuşlar, sâdece öğrenci üzerine doğrudan doğruya tesir etmelerini önliyecek tedbirler alınmıştır. Zaman zaman bazı öğrencilerin komünist propagandası yapıldığı yolundaki şikâyetleri ciddiye alınmış, bu gibi şikâyetlerin geldiği yerleri Tonguç, sık sık ziyaret ederek bunları öğrencilerle birlikte tartışmıştır. İlerde görüleceği gibi bu şikâyetlerden yalnız bir tanesi daha sonraya kadar sürüp gitmiştir. Baş vurulan tedbirlerden biri de Enstitü direktörlerinin zaman zaman Ankara'ya çağrılarak bu meseleleri kendileriyle müzakere etmek olmuştur.

Bu tedbirler sayesinde Köy Enstitülerinde, "Ulusçu" veya "Sağcı" tanınan öğrenciler bile dışardaki ırkçılardan veya Anadoluculardan farklı kalmışlardır. Irkçıların Enstitüler içinde önemli ölçüde bir hareket uyandıramayışları, öğrenci kütlelerini arkalarında sürükliyemeyişleri bunları Köy Enstitülerinin ezelî düşmanı haline getirmiştir. Daha sonra, ileride anlatılacak mücadeleler dolayısiyle, bu düşmanlıklarını başka şekillerde Enstitüler aleyhine kullanmağa muvaffak oldukları halde bu düşmanlık bu güne kadar devam etmiştir.

Bununla beraber, Köy Enstitülerinin akibeti üzerinde rol oynamak bakımından daha ziyade, eğitim alanında kendini gösteren Anti - Kemalist görüşler önemli olmuştur.

3. Eğitim Alanında Anti - Kemalist Görüşler

Siyaset alanına ve Halk Partisi katlarına sızmalarından önce Anadoluculuk görüşleri Millî Eğitim Bakanlığı içine yerleşmiş bulunuyordu. Yücel'in Bakanlığı zamanında Millî Eğitim Bakanlığında bir Yücel, Tonguç gibi kimselerin temsil ettiği görüş, bir de bu görünüşün arkasında daima kendini şekilsiz ve hattâ kapalı olarak devam ettiren ve fakat Bakanlığın içinde geçen hemen her şeye nüfuz edebilen zıt bir ceryan vardı. Bunun mensuplarından ve en önemlilerden olan ve sonra Bakan olarak Köy Enstitülerinin gerçek yıkıcısı olan Sirer'den ileride bahsedeceğiz. Burada sâdece bu zümrenin resmî pedagoğu olan ve yukarda da zikredilmiş olan Halil Fikret Kanat'ın fikirlerini hulâsa edeceğiz. Onun Köy Enstitüleri fikrinin asıl babası olduğu yolunda yaratılan efsane, Anadolucu gurubun iki maksadı için icadedilmişti: (a) İsmail Hakkı Tonguç'un idaresi altında şekil almış olan Enstitülerin tahrif edilmiş ve yanlış yolda yürütülmüş eğitim müesseseleri olduğunu isbat etmek, (b) İmkân bulununca Köy Enstitülerini birer öğretmen okulu şekline sokmak.

Kanat'ın **Milliyet İdeali** ve **Topyekûn Millî Terbiye** adlı eseri, Anadolucu fikirlerin organı olan dergilerde alkışlarla karşılanmıştı. Bu eserin başarısı, Almanya'da hâkim olan Nasyonal Sosyalist görüşleri eğitim meselelerine Kemalizm görüşünün ayni gibi gözükecek şekilde adapte etmesi olmuştur. Her ikisinin de dıştan "ulusçu" oluşu ve her ikisinin de "devletçi" görünüşü, Kanat'ın bu işini kolaylaştırmıştır. Fakat, eser dikkatle incelendiği zaman ve mefhumları, gayeleri ve hatta bibliyografyası göz önünde tutulduğu zaman Kanat'ın fikirlerinin ilham kaynaklarının Türkiye içinde değil, dışında olduğunu gösterir. Eserin adındaki "Topyekûn" terimi bile bir Nazi terimidir. Kanat, bu dışa ait noktalarda gösterdiği yanıltma başarısından başka, içe ait ustalıklı bir metotla Atatürk ve Kemalizm aleyhine fikirleri peçeleyerek kuvvetle ileri sürmeye muvaffak olmuştur. Bu metodla, Nasyonal sosyalizm ile Rus komünizmi arasında yaptığı bir mukayese ile Nasyonal Sosyalizm ile Kemalizm arasındaki farkları gözden kaybettirmekle kalmayıp, Nasyonal Sosyalist sistemini sanki Kemalizmin aynı imiş gibi alarak ve onu

esas tutarak komünizm aleyhine kimsenin itiraz edemiyeceği fikirleri serbestçe kullandı ve bunları Naziliğin doğruluğunun ve üstünlüğünün delili olarak ileri sürdü. Kanat'a göre Birinci Cihan Harbinden sonra Alman ve Türk toplumlarının karşılaştıkları meseleler aynıdır. Aradaki fark sâdece birincinin ulusçuluğu kendisine rehber olarak almasına karşılık Türklerin yahudiler, komünistler (yani Kemalistler) gibi antinasyonalist unsurların istilâsı altında kalmış olmasıdır. Türk ulusçuluğunun özlediği, fakat gerçekleştiremediği her şeyi, sınıf mücadelesini yoketmek, devletçiliği kurmak, inkilâpçı olmak, maddî yükseliş, hattâ halkoyu ile Hitleri başa getirmek anlamında Cumhuriyetçilik amaçlarının hepsini Nasyonal Sosyalizm gerçekleştirmiştir. O halde Türkiye Almanya gibi ileri ve yüksek bir toplum olmak istiyorsa oradaki siyasi, ekonomik ve eğitimsel metodlar uygulanmalıdır. Kanat'ın eserinin amelî kısmında Nasyonal Sosyalizmi anlatan sayfalarının anlatmak istediği sonuç budur.

Bu esere hâkim olan bu görüş açısından bakılınca, şimdi, Kanat'ın 1942 de köy eğitimi dâvasının çözümü yolunda ileri sürdüğü fikirlerin gerçek anlamı daha iyi meydana çıkıyor. Ona göre Türkiyenin bütün eğitim dâvası gençliği ulusal ideal ile aşılamak araçlarının uygulanması meselesinden başka bir şey değildir. 1935 te Kurun gazetesinde çıkan makalelerinin, 1937 de Saffet Arıkan'a sunduğu lâyihanın temelindeki eğitim görüşü şimdi açıkça anlatılmış oluyor. Bütün ulusu tek bir siyasî ideolojinin tahakkümü altına getirmenin birinci yolu, eğitimden önce, tek partiyi, yani o zamanki Halk Partisini Nazi partisi gibi bir hale getirmekti. Nasyonal Sosyalizmi telkin usullerinden bahsederken, Kanat, bütün ulus bir tek parti ideolojisinin etrafında birleştikten sonra, geştapo metodlarının neden lâzım olacağı noktasında kendisi de bir acayiplik görmekle beraber, ona benzer metodları Türkiye için faydalı bulmakta devam ediyor. Meselâ diyor ki: "Ayrıca halkçı, ahlâklı ve çalışkan fırka müfettişleri yetiştirilmelidir. Bunları vazifesi, hüviyetlerini kimseye belli etmeden halkla temas etmek, halkın şikâyetlerini dinlemek ve bilhassa küçük büyük bütün devlet memurlarından vaki olan şikâyetlerin elle tutulan ve gözle görülen nevilerini derhal merkeze bildirmektir. Memleketin dört bucağını dolaşacak olan müfettişler çok vakit müteahhit rolünde, bazen dairelerde iş takip eden vatandaş rolünde ve bazen da gümrükten mal çıkaran tüccar rolünde görünebilirler. Bunların hiçbir icraî salâhiyeti olmamakla beraber sırasında acele tedbir alınması gereken vaziyetlerde merkeze haber vermekle beraber bulundukları bölgenin en büyük sivil ve askerî

makamlarından yardım görebilirler" (4) Bir pedagogu gülünç düşürecek böyle safdilce fikirlerle tavsiye edilen metod her çeşit totaliter rejimlerde görülen hafiyelik teşkilâtından başka bir şey değildir. Nitekim Kanat bunun Almanya'da uygulanmış olduğunu, zararları büyük olduğu halde, zarurî olduğunu şu satırlarla anlatıyor! "....Vatan ve millet mefhumlarına tamamen yabancı oldukları için yaşadıkları memleketlerin havasını her vakit hodbinlik, menfaatçılık, gizli ve zararlı faaliyetlerle, casusluklarla ifsat etmeğe mütemayil bulunan Yahudi ırkını göz hapsi altında bulundurmak bakımından inkılâpçı memleketlerin bidayette bu neviden gizli teşkilâtlar kurması hiç de lüzumsuz sayılmaz. Sonra yeni rejimin ortaya attığı ideallerin etrafa, ve bilhassa gençler arasında kök salmasına mani olan her türlü tenkitlerin ve muhalefet fikir ve hareketlerin önüne geçilmesi de son derece lüzumlu ve faydalıdır". (5) Böyle metodların "son derece lüzumlu ve faydalı" oluşunun en söz götürmez isbatını da Kanat şöyle kaydediyor: "1939 Dünya muharebesinde Alman gençliğinin fedakârlıkları ise Nasyonal Sosyalistlerin az zamanda ruhlarda yaratmağa muvaffak oldukları millî ruhtan ileri gelmiştir." (6) Bu parçalar bize Kanat'ın ne çeşit bir eğitim istediğini, neden eğitim müesseselerinde "fikir hürriyeti ve kanaat serbestliği safsatası"nı bir "felâket" saydığını yeter derecede anlatır. Böyle bir görüşe uygun olaraktır ki Kanat, Sosyal idaresindeki Kızılçullu'nun bu esasları gerçekleştirmeğe çalıştığını belirterek şöyle diyor: "Yeni açılan Köy Enstitülerinde vazife alacak olan Müdür ve öğretmenlerin burada enaz bir ay staj görmeleri ve bundan sonra vazifeleri başına gitmeleri son derece faydalı olur kanaatindeyim" (7). Böylece, bütün Köy Enstitülerine Kanat'ın anladığı ve Soysal'ın gerçekleştirdiği şekli vermek mümkün olacaktır. Bu yapılmadıkça Köy Enstitüleri, Kanat ve taraftarlarının düşünüşüne göre topyekûncü millî terbiyenin düşmanı olan kimselerin istediği şekle girecekti.

1943 Şubatında toplanan İkinci Maarif Şurası Kemalist ve Anti - Kemalist eğitim görüşlerinin çarpışma sahnesi oldu. Harp devri şartlarının ahlâk alanında yaptığı tesirlerle meydana gelen olayların ve Kemalizm aleyhindeki unsurların ahlâk ve maneviyat propagandalarının tesiri altında, bu toplantının genel konusunun ahlâk

---

(4) **Milliyet İdeali ve Topyekûn Millî Terbiye**, S. 65 - 66

(5) **Ayni eser**, S. 87.

(6) **Ayni eser**, S. 92

(7) **Ayni eser**, S. 193

dâvası olmasına karar verilmişti. Şuranın başkam olan Yücel'in nazarında Kemalizim prensiplerini değiştirmek veya tefsir etmek bu şuranın vazifesi değildi; onun vazifesi Türk Anayasasında ifadesini bulan Kemalizm prensiplerine göre eğitim işlerini tartışmak, gereken kararları almak ve tavsiyeler vermekti. Fakat özellikle komite oturumlarındaki tartışmalar Kemalizm ve Anti - Kemalizm tartışması şekline girdi. Kemalist görüşe göre düşünen eğitimcilere göre eğitim ve ahlâk meseleleri lâiklik ve hümanizm meseleleri idi. Anadolucu görüşün taraflısı olanlar ise Millî Eğitim Bakanlığını, özellikle güttüğü tarih ve edebiyat eğitimi ile, millî ahlâk buhranının başlıca sebeplerinden biri olarak görüyorlar ve programlara hücum ediyorlardı.

Eğitim alanında Kemalizm, Anti - Kemalizm çatışmasının bu kadar açık bir şekle girmesi, gerek parti içinde ve gerek Millî Eğitim Bakanlığı içinde (özellikle Reşat Şemsettin Şirer gibi) Anti - Kemalist, romantik totaliterci görüşlere taraftar unsurların iyiden iyiye sızmış olması sayesinde mümkün oluyor, hattâ teşvik görüyordu. Liberal görüşlü ciddi aydınların direnmesi olmasaydı bütün Türk vatandaşlarının kanlarının muayene edilmesi, okullarda Türk tarihinden başka tarih okutulmaması, klâsikler tercümesi işinin durdurulması vesaire gibi ırkçılara mahsus fikirlerin Şura'ya kabul ettirilmesi belki de mümkün olacaktı (8). Fakat hiç değilse bir "başarı" elde edilmişti: Şura'ya üye olmadığı halde hayli faaliyet gösteren Soysal ile delege olarak gelen Kanat, Köy Enstitüleri hakkında bilgisi bulunmayan bir çok liberal üyelere bunların modern pedagoji prensiplerine aykırı olduklarını, iptidailiğe dönmeği temsil ettiklerini inandıracak telkinlerde bulunmağa muvaffak olmuşlardı.

Eğitim alanındaki bu Anti - Kemalist görüşlerin kabarışına muvazi olarak basın ve yazı alanında şiddetli bir Almanya taraftarlığı perdesi altında demokrasi ve Kemalist ulusçuluk ve uygarlık görüşü aleyhinde bir baraj ateşi açılmıştı. Komünizmi yıkmağa çalışan Alman orduları ile kendilerini aynîleştirenler Türkiyede de sanki benzer bir savaş yapıyorlar ve karşılarındakileri gittikçe artan bir inançla orada karşı cephe olan komünizm cephesi ile aynîleştiriyorlardı. Kuvvetli bir demagoji ustası olan Peyami Sefa gibi yazarlar, bu iki düşman arasındaki savaşın ilerlemelerine veya ge-

(8) Maarif vekilliği, İkinci Maarif Şurası (1943). Bu eser sâdece, önemli olmıyan genel oturumları içine alır; kaldı ki onlar bile tam değildir. Yukarıdaki malûmat oturumlara katılan delegelerden veya dinleyicilerden edinilmiştir.

rilemelerine uygun olarak seslerini yükseltiyorlar veya hafifletiyorlardı. Gerçek sebeplerini ve hedeflerini tanınmaz bir hale sokan bu propaganda barajı bir müddet devam ettikten sonra, Avrupa'da savaşın sonunun ne çeşit olacağını kesin olarak gösteren alâmetler başlayınca yeni bir safhaya girmeğe başladı.

1944 Mayısında, Türk hükümeti ta Alman - Rus anlaşması zamanında başlayan Türkiye ile Rusya arası münasebetlerdeki gerginliği, Türkiyenin harp öncesi dostluk ve sulh siyaseti geleneğine göre düzenlemeğe çalıştığı sırada ilk olay patlak verdi. Olayın baş aktörü ırkçı lideri olmakla beraber gerçekte onu bu role getiren, bir müddetten beri gözleri Bakanlık mevkiinde olan Sirer'in himaye vaadleri olmuştur. Kendiliğinden doğmuş bir öğrenci gösterişi şeklinde gösterilmek istenen olayın tertipli ve plânlı olduğu meydandaydı. Ankara olayı hükümeti ve rejimi devirmeği amaç edinen bir hareket olduğunu açığa çıkarmış, bu hareketin önderlerinin muhakemelerine yol açmıştır. Bu muhakemelerin gelişimi harp zamanı propogandalarının tesirlerini yoketmenin zor bir iş olacağını göstermiş olmakla beraber, sulhun gelişi ile Irkçılık, Anadoluculuk gibi ceryanların tesirli bir hale gelmesinin mümkün olduğu kanaatini yarattı. Irkçılığın tesirsiz bir hale gelmesiyle parti içindeki Anadoluculuk fikirleri Kemalizmin zaferi ile önemsiz bir duruma sokulabilecekti. Bakan Yücel'in bu düşüncede olduğu anlaşılıyor.

Bu görüş aslında doğru olmakla beraber, asıl trajedi hiç beklenmedik taraftan gelmekte idi. Harp sonu meydana gelen uluslararası meseleler, Türkiye içinde birikmekte olan gerginliklerin ve huzursuzlukların bir kere daha toparlanarak bir çığ gibi Kemalizm, Milli Eğitim Bakanlığı, Yücel ve Köy Enstitüleri üzerine yüklenmesine imkân verdi.

4. Kıskacın Ağzında

Kemalizm önderleri ve Türk aydınları ikinci cihan savaşı sona erip de Türkiyenin üstünde dolaşan tehlikelerin atlatıldığını sandıkları ve tam geniş bir nefes alacakları zamanda idi ki üç olay Türkiye'yi bir fikir mezbahası haline soktu. Bu üç olay Türkiye üzerine çevrilen Sovyet baskısı, San Fransisko Konferansı, ve Truman doktrininin ilânı idi.

Birinci olay dolayısiyle Sovyet hükümetinin ileri sürdüğü haksız ve gayri makul istekler, itibardan düşmüş olan Irkçıların durumunun düzelmesine yaradı, çünkü bu olay halka memleketin gerçekten komünizm tehlikesi altında olduğunu gösterdi. Irkçıların işine

yarıyan Sovyet iddiaları Türk hükümetinin durumunu zayıflatmış, ve bundan sonra bu Sovyet iddialarına hükümetin siyasetinin sebep olduğu veya hattâ bunda ortak olduğu yolunda iddialarda bulunulması bir adım meselesi olmuştur. Bu adımı da attıktan sonra, memlekette Irkçı olmıyan, Nazilik taraftarı olmıyan kim varsa bunların memleket içinde komünizm ajanları olduğunu iddia etmek sâdece ikinci bir adım meselesi olacaktı.

İkinci olaya gelince, San Fransisko konferansı Halk Partisi için daha da şiddetli bir darbe oldu. Batı demokrasilerince ve bilhassa Birleşik Devletler görüşünce bir memlekette tek parti idaresi olması hürriyetsizlik ve baskı rejimi demekti. Böyle bir görüşün Türkiye bakımından sonucu, demokrasinin parti politikacılığı anlamına alınması ve hürriyetin de her zümrenin Kemalizme saldırması hürriyeti anlamına alınması olmuştur.

Türk aydınları San Fransisko konferansının Türkiye'de sebep olacağı liberal rejimi Kemalizmi zedelemeksizin uygulamanın yolunu düşünürlerken üçüncü olay geldi; 1945 martında, yani Köy Enstitülerinin iç gelişimi hakkında İnönünün konuşmasından iki hafta önce Sovyet hükümeti 1925 te imzalanmış olan Türk - Sovyet tarafsızlık ve saldırmazlık paktının yenilenmiyeceğini ilân etti. Bunu Kars ve Ardahan üzerinde yeni Sovyet istekleri ve Montreux anlaşmasının gözden geçirilmesi istekleri takip etti. Buna karşılık Birleşik Devletler de Truman doktrinini ilân etti. Türkiye ve Yunanistan üzerine Sovyet baskısını önlemek amaciyle ilân edilen Truman doktrini de, Sovyet istekleri gibi, Irkçıların, Anadolucuların ve ayrıca bir alay şarlatanın eline bulunmaz politikacılık silâhları verdi. Bunlara gün doğmuş, istedikleri hedefe istedikleri gibi saldırmak hürriyetine kavuşmuşlardı. Kim en yüksek perdeden ve en kuvvetli "Komünist" diye bağırabilirse o, batının en candan ve en kuvvetli dostu oluyordu. Harp yılları boyunca Batının en amansız düşmanlarından biri olan yazar Peyami Safa bile şimdi demokrasinin ve Batının en hararetli bir âşıkı olmuştu.

Sıcak savaşın facialarından dışarıda kalmayı ustalıklı bir politika ile başaran Türkiye, soğuk harbin buz gibi dondurucu dalgalarına beklenmedik bir zamanla itilivermişti. İşte Köy Enstitülerinin alın yazısını tâyin eden büyük olay budur.

5. "Demokrasi" Geliyor

Demokrasinin gelişini en candan hararetle karşılıyanlar Kemalizm aleyhtarları oldu. Yalnız dinciler henüz daha yeteri kadar hazırlıklı değillerdi. Fakat çok geçmeden onlar da hürriyet orjisine

katılacaklardır. Şimdi hükümet, mahkeme, polis, üniversite, edebiyat ve fikir susacak, sindirilecek; fikir ve şahsiyet katliâmı başlıyacaktır. Basın dünyasında yepyeni bir "zıpçıktı" janrı doğdu. Bilhassa haftalık dergilerde sansasiyonel ifşalar yarışı başladı. Birleşik Devletlerdeki mac Carthynin Türkiyedeki öncüsü olan zat Halk partisinin kendi sinesinde doğdu; durumun ne kadar karışık olduğunu bundan anlamak mümkündür. O zamana kadar adı duyulmamış olan Fahri Kurtuluş adlı bir genç doktor, kâh bir orman yangını, kâh bir okul yanması, kâh bir Millî Eğitim binası yanması olayından faydalanarak memleketi, yer yer komünist kundakçıların tutuşturduğu bir yangın yeri gibi göstermeğe muvaffak oldu. Demagoji terrörü o dereceyi buldu ki Halk Partisinin Kemalist unsurları ve hattâ onun ve devletin başkanı bile dehşet içinde kaldılar. Sonradan bu sahte demokrasinin önderi haline gelen ve bu yoldan Cumhurbaşkanlığına gelen zatın adamlarından biri, çıkardığı bir haftalık dergide, Atatürk inkilâplarının topunun birden Moskovadan dikte edildiğini "isbat" eden "vesika"lar yayınlandı. Ne eğitim, ne kültür ve sanat başarıları, ne dil devrimi, ne harf devrimi, hattâ ne de klâsikler tercümeleri gibi olaylar bırakıldı; hepsi birer ihanetti.

Bir kere bu korku, şüphe, iftira havası yaratıldıktan sonra karmakarışık bir kör ebe oyunu başladı. Şimdi hiçbir iddiayı isbata lüzum yoktu. Her isbat edilmemiş iddia, başka bir iddianın isbatı oluyordu. Bu, kar topu gibi yuvarlana yuvarlana, büyüye büyüye, ilerlemiş yaşına rağmen hürriyet ve demokrasi taraflısı olduğu hiç duyulmamış usta bir avukat olan Kenan Öner'in elinde bir dağ haline geldi.

Bu olaylar sâdece politika işleri olsaydı, konusu sâdece eğitim olan bu eserde zikredilmelerine lüzum olmıyacaktı. Çünkü bu eserin konusu Türkiyenin iç politika olaylarını incelemek değildir. Fakat karşılaştığımız bu fırtınanın şimdiye kadar farkına varılmamış olan bir tarafı vardır ki Köy Enstitülerinin incelenmesinde ister istemez o tarafa bakmamız gerekiyor: Bu inanılmaz orjinin asıl hedefi, nişan tahtası Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanı ve Kemalizmin eğitim dâvası ve müesseseleri idi. Millî Eğitim Bakanlığına çevrilen savaşın sâdece bir politika savaşı değil de bir ideoloji savaşı olduğunu en iyi gösteren şey, bütün Kemalizm aleyhtarlarının ister ırkçı, ister anadolucu, ister dinci olsun; ister Halk Partisi içinde, ister dışında ve karşısında olsun, müşterek bir cephede omuz omuza, el ele birlik olmalarıdır. Bunun en belirli ifadesi 1947 Yücel - Önel dâvası olmuştur

6. Enstitülere Hücum Başlıyor

Bu olayların Millî Eğitim alanındaki tepkilerini görmek için 1945 ve 1946 bütçe tartışmaları arasındaki olaylara dönmemiz gerekir. 1946 bütçesi, 1945 Aralık sonunda, yani ikinci ırkçı nümayişlerinden ve Celâl Bayar'ın Halk Partisinden istifasından üç hafta sonra başlamıştı. Henüz daha bir muhalefet partisi kurulmuş değildi. Fakat hava buna doğru gidilmekte olduğunu gösterecek derecede elektrikli idi: Meclisin bu devresinde Şemsettin Sirer'in Eğitim Bakanlığını hedef tuttuğu belirli bir hale gelmişti. Bununla beraber ve Sazak'ın okul programları dolayısiyle yaptığı hücümlara rağmen Yücel'in durumu kuvvetli görünüyordu. (9).

1946 Ocak ayında Demokrat Partinin kuruluşu, duruma yeni bir renk verdi. O zamana kadarki kör döğüşüne şimdi bir de Halk Partisi - Demokrat Parti ve Halk Partisi içinde "Yumuşak"larla "Sert"ler çatışması katıldı. Daha son zamana kadar Halk Partisinin içinde olduklarını unutan Demokrat Parti kurucuları bir taraftan Halk Partisini antidemokratik olmakla suçlarlarken, öte yandan da demokrasi düşmanı olan ırkçıları, dincileri teşvik ediyorlardı. Çeşitli zümreler tarafından gönüllü olarak desteklenen Demokrat Partinin 5 ay içinde elde ettiği kazançlar Halk Partisi üyelerini dehşet içinde bırakmıştı. Bu hava içinde yeni bir kabine kuran ve "Sert"lerin ümit bağladığı Recep Peker'in kabinesinde eğitim bakanlığı önemli bir portfolio olmıyacaktı ve bunda Yücel'in bulunuşu bu kabine için bir yük, bir hücüm hedefi olacaktı. Böylece, 7 Ağustos 1946 da Türkiyenin eğitim tarihinde en uzun ve en verimli Millî Eğitim Bakanı olan Yücel'in Bakanlığı sona erdi.

Millî Eğitim Bakanlığına, elinde kocaman bir carte blanche ile gelen Sirer'den güya beklenen şey, demokratların Köy Enstitüleri aleyhine çevirdikleri hücümları tesirsiz bırakacak tedbirler almaktı. Aynı zamanda, Köy Enstitülerini, Halk Partisinin seçim başarıları elde etmesine yarıyacak şekilde devam ettirme siyaseti güdülecekti. Köy Enstitüleri yalnız Yücel'in değil, devlet başkanı İnönünün himaye ve ilgisinden mahrum kalıyor, yeni bakanın yumuşak ve nazik ellerine teslim ediliyordu.

Diğer taraftan, Demokratlar harıl harıl gelecek seçimlere hazırlanıyorlardı. Bu arada Halk Partisinden Demokrat Partiye aktarmalar devam ediyordu. Demokrat Parti, Halk Partisinin prensip-

(9) T. M. M. M. Zabıtları, 23 Mayıs 1945.

siz üyelerini kendine çektikten başka eğitim tartışmalarından elinde iki kozu daha vardı: Sirer ve Soysal! Demokrat Partinin seçim kampanyasına, asıl amacı Yücel'i yıkmak olan Sirer kadar faydalı ve sürekli şekilde hiç kimse hizmet etmemiştir. 1946 seçimlerinde Demokratların desteklemesi ile bağımsız olarak seçilen Soysal ise ayni gayeye Sirer derecesinde hizmet etmiştir. Meclisin bir sayın üyesi sıfatiyle, Yücel'in karşısına geçerek, intikamını almak ona nasip olmuştu.

Sirer'in Bakanlığı: Uzun zamandan beri Millî Eğitim Bakanlığında rol oynıyan, politikaya girip Halk Partisi üyesi olan, 1944 Ankara nümayişlerinde uzun bir parmağı bulunan Sirer ile daha yakından tanışmamız zamanı gelmiştir. Bütün benzerleri gibi, onun en tehlikeli tarafı, üstüne aldığı role uygun bir şahsiyeti olmadığı intibaını vermesindedir. O, ne yapıcı Kemalist devrimcilere, ne yıkıcı ırkçı önderlerine, ne de polemikçi ve otoriter Soysal'a benzemiyordu. Köşebaşlarını korku içinde dönecek kadar, kapı tokmaklarından ürkecek kadar narin ruhlu gözüken bu zattan Köy Enstitüleri gibi büyük bir abideyi yıkmağa kalkışacak cesareti kimse bekliyemezdi. Şimdiye kadar hiçbir alanda cesur ve kuvvetli bir başarısı görülmemiş, politikaya kuvvetli bir şahsî destekle "memleket çocuğu" kategorisi altında sokulmuştu.

Rol dağıtan tecrübeli bir rejisörü yanıltacak derecede aldatıcı olan bu görünüşün altında Sirer'in başka bir tarafı vardı ki Bakanlığa gelişi bunun doğrudan doğruya kendini göstermesine imkân verdi: Şiddetli bir ihtiras ve memleketi "soysuz"lardan ve "köksüz"lerden temizleme işinde kendi misyonuna karşı âdeta bir mehdî imanı taşıyordu. Koltuğa oturduğu andan itibaren eski çekingenliği, kararsızlığı, idaresizliği yerine kuvvetli bir inatçılık, şaşmaz bir fikri sabit, şuurlu ve hesaplı bir tertipçilik kabiliyeti ön plâna geldi. Köy Enstitülerine dönmeden önce Yücel'i yıkmak lâzımdı; bu uğurda kendi partisinin muhalifleriyle işbirliği yapmaktan çekinmedi; avukat Öner'i destekliyecek Bakanlık vesikalarını dolaylı yollardan karşı tarafa iletti. Demokrat Parti tarafından da ne Mecliste ne dışarıda bir tenkide, bir muhalefete maruz kalmadı. Anti - Kemalist muhalefet, daha şimdiden, hem de "Sert"ler kabinesinde, kendi istedikleri Bakana kavuşmuşlardı.

Muhalefeti böylece kendi tarafına aldıktan sonra Sirer kendini memur bildiği büyük misyonunu gerçekleştirme plânının uygulanmasına geçti. İlk iş Enstitüleri, Kanat ve Soysal'ın özlediği şekle sokmaktı. Bu işte o kadar imanla çalıştı ki "reform"larında Soysa-

l'ı bile kat kat ileride bırakacak kadar gerilere döndü. Gelecek bölümde bunun ayrıntılarını göreceğiz.

13 - 31 Aralık 1946 bütçe çalışmalarında bilhassa 23 ve 24 Aralık günleri, artık Halk Partisinde disiplin ve dayanışma eseri kalmadığı gösterir. 23 Aralık günü Köy Enstitüleri üzerinde yapılan bir tartışma, parti arası ve parti içi kavgaların üstünlüğü yüzünden sadece teknik mahiyette olmaktan öteye gitmedi. 24Aralık günü tartışmalar biraz daha tenkitli oldu. İlk söz alan üyelerden biri Türk öğretmeninin kendini sadece millî şuuru, millî tarihi ve Türk dilini öğretmeğe hasretmesi gerektiğine işaret etti. Sirer'in yakınlarından olan diğer bir üye Yüksek Köy Enstitüsünün lüzumsuz olduğu, kaldırılması gerektiğini söyledi. Bu oturumda yer yer yapılan söz kesmeler, araya söz katmalar havanın gerginleşmekte olduğunu gösterir. Fakat fırtına okullarda din öğretimi üzerine koptu; fakat Başbakan Peker kuvvetli bir konuşma ile bu konuyu yatıştırdı ve oturumun kapanmasını sağladı.

Fakat bu günün Sosyal için büyük bir gün olması mukadderdi. Oturum açılır açılmaz söz alarak Meclis zabıtlarında 11 sayfa tutan bir konuşma yaptı. Bu konuşmasında Yücel ve Tonguç hakkındaki yazılarında ileri sürdüğü iddia ve isnatları tekrar sayıp dökmeğe başladı. O kadar şahsiyata dalmıştı ki politika sahnesinde bile bu kadarı fazla görüldü, şahsiyata girişmemesi kendisine ihtar edildi. Enstitüler nerede ise gayri tabiî işler yapılan yerler haline gelmişti; ana - babalarının rızası hilâfına öğrencileri birbirleriyle evlendiriyorlardı. Enstitüler din aleyhtarlığı yapıyordu. (Soysal vaktiyle İslâmiyetin Türk karekteri üzerine zararlı tesirler yaptığını iddia ediyordu) ve en nihayet, geçmişteki tartışmaları hatırlatarak bunların Enstitülerin komünizm yuvaları olduğunu isbat ettiğini bildirdi. (10).

Soysal'ın bu çıkışı dikkatle plânlanmış olsaydı (plânlanmış olduğu pek muhtemeldir) bundan uygun psikolojik an bulunamazdı. Enstitüler aleyhine söylenen ve yazılan şeyler arasında hiçbiri bu konuşma derecesinde halk düşünüşü üzerine tesir etmemiştir. Soysal hakkında daha önce (bilhassa Yalman tarafından) yapılmış reklâmlar sayesinde o, Enstitülerin bir senbolü, hattâ yapıcısı sanılıyordu. Şimdi Enstitüleri bu kadar yakından bilen bir adam Enstitülerin ahlâksızlık, yıkıcılık ve ihanet yuvaları olduğunu Meclis kürsüsünden açıkça söyleyince buna kim inanmazdı. 1952 - 1954 yıl-

(10) T. B. M. M. Zabıtları, Aralık 23 - 24 1946.

larında kaydettiğimiz fikirler, mütalâalar, yazılarda ileri sürülen bu ahlâksızlık ve komünistlik iddialarının dayandığı en büyük otorite Soysal'm bu nutkudur. Bu nutku ile Soysal, halkın Halk Partisine çevirdiği korkuların, gerginliklerin, ve tatminsizliklerin yöneltileceği apacık bir nişan tahtası vermiş oluyordu. Türkiyede çeşitli kültür seviyelerinde sayısız insanın gözü Köy Enstitülerine, Tonguç'a ve tabiî Yücel'e çevrilmişti. ve bu sayısız insan şimdi öğrenmişti ki bu işlerin gerisinde Türkiyeyi ve Türklüğü yoketmek amacını güden ve ipleri Moskovada bulunan görünmez bir teşkilât vardı. Öner - Yücel dâvasındaki şahitler de hep bunu söylememişler mi idi?

Bu sarsıcı "ifşalar"a karşı basının aldığı tavır dikkate değer. Kendini ırkcı hücumlarından zarzor koruyan, şimdi Demokrat Partinin en coşkun şampiyonu olan Yalman, Soysal'ın nutkunu hiçbir fikir beyan etmeden neşretti. Demokrat Partinin yarıresmî organı olan Kudret gazetesi Soysal'dan ziyade din tartışmalarına yer verdi; din konusunun tartışılmasından sevincini gizlemeyerek komünizme karşı savaşta dinin en önemli bir araç olduğu üzerinde durdu. Hiçbir Gazetede Köy Enstitüleri ve Kemalist, yani lâik eğitim dâvası lehine ve Enstitülere çevrilen iddiaları reddedecek ve hatta bunların doğruluğundan şüphe gösterecek bir satır çıkmadı.

Yeni Bakan Sirer'in asıl büyük günleri Öner - Yücel davası ile geldi. İki yıl süren bu dâva, Önar'in ölmesi üzerine kapandı, fakat bu dava esnasında Öner'in getirdiği şahitlerin konuşmalarının Türk eğitim ve fikir hayatı üzerine açtığı yaraların kapanması için çok yıllar geçecektir. Bu şahitlerin çoğunluğu ırkçı diye tanınan veya kendilerini öyle ilân eden kimselerdi. Bütün mahkeme boyunca Köy Enstitüleri sık sık iddia ve isnat konuları olmuş; Öner'in kendisinin yaptığı iddialar bazı Yüksek Köy Enstitüsü mezunlarının geri çağırılmalarına ve muhakeme edilmelerine yol açmıştır. Bu dava sayesinde şahadet ve müdafaa hak ve sorumsuzluğu perdesi altında akıllara durgunluk verecek bir cesaret ve ustalıkla gerek Öner ve gerek birçok şahitler iki yıl halkoyu üzerine telkinde bulundular. Bilhassa iki teknik bol bol kullanıldı. Biri, yazı veya vesikaların asıllarını göstermeden tahrif ederek tefsir etmek ve manalar çıkarmak metodu idi. Meselâ Öner. Köy Enstitüleri Dergisindeki yazıları alarak, bir kitap tenkidinden komünistlik, bir hikâyeden ordu aleyhtarlığı, Freudism hakkındaki bir yazıdan ahlâksızlık sonuçları çıkardı. Diğer usul o zaman çok kullanılan montaj usulü idi: birbirleriyle ilgisiz parçaları yanyana getirip, birbirine bağlayıp bir bütün meydana getirmek, sonra bu bütünden is-

tenilen manaları çıkarmak. Bu montaj usulü ile Köy Enstitüleri Türkiyeyi saran görünmez bir teşkilâtın önemli bir parçası olarak gözüküyordu. Bir mahkeme odasında söylenen bu sözler sorumsuz bir basın tarafından velveleli bir şekilde günügününe yayınlanıyor, güdülen propaganda için ne radyo ne de televizyona ihtiyaç kalmıyordu. Bu şartlar altında halkın, bunlara peri masallarına inanır gibi inanmasına şaşmamak lâzım gelir.

BÖLÜM XII

ENSTİTÜLERİN YIKILIŞ SAFHALARI

Gericilik ve demogojinin makas ateşi arasında Köy Enstitülerinin, Türk evriminde çok kere olduğu gibi, gelenekçilik ve oportünizm satırına teslim edilmesi mukadderdi. Bir olay olarak, bu beklenmedik birşey olarak görünür; fakat bir fikir olarak Türk reformu tarihinin hiç de yabancı olmadığı bir şeydir. Tonguç'un prensiplerinden biri "başarılı bir taarruz, bütün generaller kaybedilse bile çökmeyecek bir taarruz olarak hazırlanan taarruzdur" şeklinde hülâsa edebileceğimiz prensipti. Köy Enstitüleri hareketine katılmak isteyenlere karşılık beklemelerini, daima daha kötü ile karşılaşmağa hazır bulunmayı tavsiye ederdi; işte şimdi mesele şu idi: Bütün Enstitü ordusu yok edilecek veya teslim olacak mı idi? Birkaç ömrü birden bir araya koyup birkaç yıllık Enstitü savaşına harcayan nice insan neticenin ne olacağını heyecanla bekliyordu.

Reşat Şemsettin Sirer'in Bakanlığında ne gibi adımlar atılacağını kestirmek zor değildi. Bu devirde yapılanları ayrıntılariyle anlatmanın değeri; alınan tedbirlerin kendi değerlerinde değil, Köy Enstitüleri hareketinin önem ve değerinin hangi noktalarda olduğunu bir kere daha ispat etmesindedir. Biz bu yüzden bunlardan burada bahsedeceğiz. Sirer zamanında Enstitülerin bünyesinde yapılan değişiklikler bize, yukardaki bölümlerde Enstitüler hareketinin en önemli özellikleri olarak gösterdiğimiz tarafların neler olduğunu bir kere daha gösterecektir.

Sirer'in yaptıklarını anlatmanın diğer bir sebepten daha önemi vardır. Birçok kimseler Sirer'in Enstitüleri yoketmeyip devam ettirdiği fikrindedirler ki, bu doğrudur. Fakat bu gerçeği kabul ederken gözden kaçan çok önemli bir nokta vardır: Sirer'in devam ettirdiği şey bir isim, bina, yer olarak Enstitülerdi, fakat Köy Enstitülerini asıl Köy Enstitüleri yapan fikir ve görüş değildi. Onun yapacağı şey Köy Enstitülerini, fikrin "gerçek" babası olan Kanat ve ilk "gerçek-

leştiricisi" olan Soysal'ın görüşüne ve yoluna döndürmek; başka bir deyimle Tonguç gibi "ehliyetsiz" idareciler elinde bozulan ve dejenere edilen fikri ve müesseseyi doğru şekline sokmak, "ıslâh" etmek olacaktı. Bu "ıslâh"ın mahiyetinin ne olacağı, gerçekleştirilmiş şekli ile Enstitüler için ne demek olacağı bilinmediğinden birçok kimseler bu ıslâhı âdeta alkışladılar. Bunun daha ileriye doğru bir gelişme olacağını sandılar. Bundan dolayıdır ki 1953 yılında büe oldukça önemli sayıda Enstitü mezunu ve öğrencisi Sirer'i Enstitülerin "dostu", kurtarıcısı gibi sayıyorlar, Enstitüleri isim olarak bile alıkoymamağa karar verip son satırı indirenlere yolu hazırlayanın o olduğunu göremiyorlardı. İşte bu ikinci sebepten dolayı da Sirer'in bu sözde "islâhat" veya "onarma" icraatını biraz ayrıntılarla burada gözden geçirmek lâzımdır.

1. "Onarma" İşi Başlıyor

Sirer'in bakanlığı 7 Ağustos 1946 da başladı. 8 Haziran 1948 de sona erdi. Sirer, Kemalist eğitimin yıllarca didine didine yaptıklarını bu oldukça kısa bakanlık süresi içinde bozmak başarısım göstermiştir. Bu eserde biz sadece Köy Enstitüleri ile ilgili olduğumuz için Sirer idaresinin Türk eğitiminin diğer alanlarındaki tahribatını inceleyecek değiliz.

Söylemeğe hiç hacet yoktur ki Sirer'in "onarıcılığımn" ilk hedefi İsmail Hakkı Tonguç olacaktı. Bu, Tonguç'u yok etmek için Sirer'e has metodlarla olmuştur. Önce, görülen hizmetlerinin takdiri olarak Talim ve Terbiye Heyeti üyeliğine "terfi" ettirildi. Sonra, Sirer'in ortakları tarafından Enstitüleri tehlikeli unsurlardan temizlemeli velvelesi devam ederken, Tonguç usulcacık bir şehir okuluna resim ve elişleri hocalığına nakledildi. Yücel, daldığı Öner davasında Tonguç'un "terfi" ettirildiğini, aleyhine bir soruşturma yapılmadığını Enstitülerde iddia edilen şeylerin yokluğuna bir delil gibi gösterince Sirer, bu iddiayı çökermek için, harekete geçti; Tonguç'un devlet tahsisatını kötüye kullandığını ispat etme amacı ile uzun ve karışık bir soruşturma işini başlattı. Fakat bunda hiçbir başarı elde edemedi. (1950 de demokratlar zamanında başlatılan bir soruşturmada da bir başarı elde edemedi. Ancak 1953 de Tonguç'a suçsuzluğu kesin olarak ve hususi olarak bildirildi.) Köy Enstitüleri ile ancak sansasyon vesilesiyle ilgilenen basın, Tonguç'un eğitim hayatından uzaklaştırılışı karşısında tam bir ilgisizlik gösterdi. Bazı sütun yazarları bunu belki de alkışlamıştır. 1959 a kadar Tonguç kendi köşesine çekildi, eserler yayınladı; fakat etrafına çevrilen karantina kordonu

o kadar başarılı idi ki Türkiyeye gelen Amerikalı eğitim uzmanları ya Tonguç'un adını hiç duymamışlardır veyahutta duymuşlarsa onun "ehliyetsiz ve şüphe altında bir idareci" olduğunu "gayri resmî" olarak öğrenmişlerdir.

Diğer taraftan, Köy Enstitülerinin normal olarak devam etmekte oldukları efsanesini pekinleştirmek için Yüksek Köy Enstitüsünde öğretmenlik etmiş olan bir zat ilk öğretim genel direktörlüğüne getirildi. Daha sonra, aslında felsefe öğretmeni olan ve Yüksek Köy Enstitüsü öğretmenliğinde bulunmuş olan Yunus Kâzım Köni geldi ve Halk Partisi iktidarı sonuna kadar kaldı .

Köninin idaresi zamanında "zararlı unsurların temizlenmesi" perdesi altında Enstitü direktörleri ve öğretmenleri arasında "temizleme"ler başladı. Hiçbirinin elinde yapılan telmihlere cevap verme imkânı yoktu; hiçbirinin suçu olmadığından yine Sirer usulünce uzak veya ehemmiyetsiz yerlere sürüldüler. Bunlar, gerçekte, Enstitü hareketinin anlamını ve önemini en iyi kavramış kimseler olduktan başka bunların yerlerinden alınışları, Enstitülere oportünistlik ruhunu sokmağa da yarıyordu. 1952 yılında Enstitülerin başında bulunan direktörler arasında mevkiini, bu "temizlemeler" esnasında gösterdikleri "hizmetlere" borçlu olanların sayısı az değildi.

Bu tedbirlerin dolayısız veya dolayılı birçok tesirleri olmakla beraber, bu yıkıcı değişikliklerden bütün Enstitüler ayni derecede müteessir olmamışlardır. Bazı Enstitüler, kendilerine köy öğretmen okulu sıfatını verecek mahiyetteki değişikliklere kolaylıkla intibak etmişlerdir.

2. Öğretim Heyeti

Enstitü eğitim personelinin geleneksel öğretmenlerden müteşekkil bir hale getirilmesi siyaseti; yani Tonguç'un metodunun tam tersi olan bir metodun uygulanması Sirer'in ideolojisine uygun olan bir siyasetti. Bu, Kanad'ın pedagojisine, Soysal'ın tavsiyelerine de uygundu. Bununla beraber, yapılan değişiklik bunların tesiriyle olmuş değildir. Evvelki metodun tersine hareket edilişinin asıl sebebi, "sağcı" veya "milliyetçi" denilen kimseleri Enstitülere yerleştirmek ve Sirer'in sorumsuzcasına, sonuçlarını düşünmeksizin üniversite mezunlarını Enstitülere doldurmak vaadi olmuştur. O zaman kendilerine "milliyetçi gençlik" dedirten delikanlılar nümayiş yapmakta, insan kirletmekte, adam dövmekte çok cesur olan ve Sirer'e çok hizmetler etmiş olan kimseler olmakla beraber, ideal uğ-

runa Köy Enstitülerinin sert ve feragat isteyen hayatına katlanacak cinsten kimseler değillerdi.

Bu yüzden Köni, Sirer'in gönüllü "milliyetçi" gençleriyle bu öğretmen problemini çözümliyemiyecekti. Karşısında iki şık vardı: Ya Enstitülere yalnız ideoloji bakımından makbul kişileri gelişi güzel tâyin etmek veya ideolojisi ne olursa olsun Enstitülerde kendi isteğiyle çalışmak isteyeni tâyin etmek. Gerçekte Köni birinci şıkkın iflâsı karşısında üçüncü bir şıkka başvurmak zorunda kaldı: İdeolojiye bakmaksızın gelişigüzel tâyin etmek.

Öğretmen problemini daha başarılı bir şekilde çözümlediğini ispat etmek için Sirer, 1947 de verdiği istatistikte Tonguç'un Enstitülere sadece ilkokul öğretmenleri (yani muallim mektebi mezunları) ve mektep görmemiş ustaları aldığını ispat etmeğe çalıştı. Gerçek durumunun ne olduğunu ileride göreceğiz.

Köy Enstitülerine, bu Enstitülerde çalışmak ideali olmayan kimseleri tâyin etmenin sonuçlarından biri, bunların başka bir yere nakledilmelerini sağlamak için her çareye başvurmağa başlamaları olmuştur. Bunlar siyasi nüfuz kullanmağa kadar varan yollarla nakillerini sağladıkça Köni namzetler kazanını biraz daha dibine doğru kazımağa mecbur oluyordu. Meselâ Gönen Köy Enstitüsü 1940 ta kuruluşundan 1946 ya kadar büyük bir muvazene sağlamış bir Enstitü idi. Bu Enstitünün binaları, Enstitünün tartışmalar dışında kalması bu muvazenenin ve direktörünün ehliyetinin eseridir. Yalnız 1947 - 1949 arasında bu Enstitüde direktör iki defa değişmiş ve bu ya direktörün bu mevkii istemeyişinden veya bu görevi yapamayışının sabit olmasından ileri gelmiştir. Bu tarihten sonra Gönenin direktörleri takriben her 18 ayda bir değişmeye başlamıştır. 1946 - 1947 ve 1947 - 1948 yıllarında Enstitüde, yüksek öğretim mezunlarının sayısı birdenbire yükselmişti; fakat evvelce Enstitüler aleyhindeki hücumların tamamiyle dışında kalan bu Enstitüde ilk ve biricik "komünistlik" hâdisesi bu son devre içinde görülmüştür! (öyle gözüküyor ki Köni gittikçe popüler bir hale gelen bir metoda başmuştu: Gazi Terbiye Enstitüsünden mezun ve denildiğine göre aklî bir rahatsızlıktan dolayı tâyin edilmemiş bir kimseyi Gönene tâyin edip göndermiş. Millî Eğitim Bakanlığı binası yandığı haberi gelince "Ruslar geldiği zaman komünizmin ne olduğunu görürsünüz" kabilinden sözler etmesi üzerine Enstitü tarafından geri alınması istenmiş.) Yine 1946 - 1948 de öğretmen - öğrenci nisbeti daha iyiye doğru gitmiş, fakat 1954 de öğrenci sayısı çok azaldığı halde bu nisbet 1946 daki nisbetin çok aşağısına düşmüştü.

Köy Enstitülerinin, Anadoluculuk ideolojisinin kuluçkaları haline getirilmesi hülyasının ta ilk adımdan suya düşmesini mukadder kılan daha başka misaller vardır. Fakat bu demek değildir ki Enstitülerin Kemalizmin kaleleri olmalarına müsaade edilecekti. Mademki Anadoluculuk hülyası gerçekleşemeyecekti, o halde hiç değilse Enstitüleri eklektik, renksiz ve karaktersiz birer "okul" haline getirmeliydi.

Fakat yeni öğretmen siyasetinin pedegojik bakımdan bile menfi sonuçlarını görmek zor değildir. Geleneksel orta ve yüksek öğretim müesseselerinden yetişmiş, Enstitülerdeki çalışma hayatına göre hazırlanmamış, mevkilerinden memnun olmayan, gözü şehirlerde olan öğretmenlerin Enstitüleri istilâ etmesi üzerine Enstitülerdeki iş hayatının temposu derhal ağırlaştı. Bu yeni öğretmenler Enstitülerin tesiri altına gireceklerine, kendileri Enstitülere, bilhassa küçük öğrencilere, tesir etmeğe başladılar. Bunların hatta daha yaşlı öğretmenlere bile tesir ettikleri görülmüştür. Zamanla Enstitülerdeki iş hayatının akışını sağlayan görevleri yapmak herkesin kaçındığı bir mesele haline gelmeğe; öğretmenler ve öğretmen namzetleri ödevlerini yapmamağa başladılar. Yeni öğretmenler, eski alışkanlıkları yüzünden ve disiplinsiz bir öğrenci kütlesiyle karşılaşmış olmanın verdiği tecrübe yokluğu yüzünden, kendilerindeki kusurlu tarafları görme imkânından, alıştıkları tarzlardan ayrılmak kabiliyetinden mahrumdular. Bunlar yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü Enstitülerin demokratik geleceğine aykırı değillerdi; sadece daha yüksek tahsilleriyle öteki öğretmenlerden üstün olduklarına inanıyorlardı. Enstitülerde, Kızılçullu usulü self - government uygulayanlar bunlar olmuşlardır.

Yeni direktör ve öğretmenlerin Enstitülerde öğrenecekleri birşey olmadığı kanaatları ikinci derecede başka sonuçlar verdi. Meselâ sırf alışkanlık yüzünden ve bir de Enstitülerde onarma ve yapı işlerinin devamı ihtiyacından ötürü devam etmekte olan toplantılar canlılıklarını kaybettiler. Bunlar fikir ve değerler meselelerinden ziyade günlük adî fiillerle ilgilenen, öğrenci ile öğrenci arasında tartışmalar ve öğretmenlerin öğrencileri tenkit etmeleri şeklinde yapılan toplantılar oldular. Öğrenci liderlerinin nöbetle tâyin edilmesi uygulanmayan yerlerde bunların seçimi bir popüler olma yarışı haline geldi. O zamanki çok parti sisteminin ve Birleşik Devletlerde okullarda self - government usulü uygulandığı yolundaki haberlerin tesiri altında "parti"ler kurma, seçim "program"ları yapma, söylevler verme "demokrasi" nin zaruretleri olarak alındı. Enstitülerdeki değerlendirme metodunun 1952 de ancak belirsiz izleri kalmıştı.

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki sıkı bağ ve işbirliği ortadan kalktığı gibi, öğretmenlerin öğrencileri tek tek ve sınıf dışında tanıma usulü de kalkmıştır. Kendilerini "orta eğitim öğretmeni" veya "profesyonel öğretmen" sayan öğretim üyelerinin başka kaygıları, Yücel zamanında bile "müfredat dışı (ekstra curricular) faaliyetler" fikrini benimseyememiş olan şehir orta öğretim okulları ile kendilerini bir örnek hale getirmek olmuştur. Enstitülerin nizamlarını şeklen değiştirmediklerinden öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin kendiliklerinden teşkilâtlandıkları ve yaptıkları müfredat dışı faaliyetlere ve idare işlerine karşı sadece bir nevi müfettişlik durumu almışlar; öğrencilerle birlikte çalışmak, müfredat dışı faaliyetlerle öğretmek, iş ve eğlence faaliyetlerini beslemek, zenginleştirmek ve mânalandırmak gibi işler sadece çok kabiliyetli öğretmenlere mahsus bir istisna haline gelmiştir. Öğretmenler arasında öğrencilerin bulundukları yerlerden başka yerlerde bulunmak ve yaşamak isteği artmağa başladı. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yemek yemesi âdeti hemen hemen kalktı. Dikkate değer nokta şudur ki yalnız öğrenci sofralarında bir toplum havası, maddî anlamda yemek yemenin üstüne yükselme eğilimi bulunabilir hale geldi. Öğretmenlerin dinlenme ve eğlenme zamanlarındaki faaliyetleri, Enstitülerin vaktiyle o kadar savaştığı toplumsal ve eğitimsel problemlerin varlığını aksettirir. Bunlara tam bir kahvehane havası hâkim olmağa başladı; o derecede ki 1952 de ziyaret ettiğimiz ve adını mahfuz tutacağımız bir Enstitüde öğretmenlerin çoğu tam bir Fındıklı kahvesi havası içinde tavla ve iskambil oynuyorlardı. Derse girme zamanı gelenler hiddetle ellerindeki zarları veya iskambil kâğıtlarını masanın üstüne vurup derse giriyorlardı. Çoğu düzgün olmayan bir kılıkta ve traş olmamış bir halde idiler. Bu havaya uymayan bir azınlık vardı ki bunların "komünistlikten şüpheli" sayıldıkları söylenirdi. Bu şüpheden kendilerini kurtarmak isteyenler, bu Fındıklı kahvesi havasına girmeye mecburdular.

Öğretim personeli konusunu şimdilik kapatmadan önce Sirer'in insan lekeleme siyasetinin diğer yıkıcı bir sonucuna işaret etmek isteriz. Onun bu siyaseti yüzünden Enstitülere kendi istekleriyle hizmetlerini sunan sanat, müzik ve fikir adamları Enstitülerden çekildiler. Bunun sonucu olarak Kanat ve Soysal'ın bile kabul ettiği ve zaruri gördüğü sanat, halk zanaatları, folklor ve halk edebiyatını öğretecek unsurlardan Enstitüler mahrum kaldılar. Böylece Sirer, bunların Anadoluculuk ideolojisi bakımından olsun yaşatılması imkânlarını baltalamış oldu. Enstitülere yurtseverlik duygulariyle hizmete koşanlar şöyle dursun, Enstitülere bir yanlış anlama yüzünden

cezbedilmiş olanlar bile ellerini çektiler. Enstitü hareketine katılmak artık kimseye bir yükselme, kendi kişiliğinin değerini görme duygusu veremez hale geldi.

3. Parçalama ve Disiplin Siyaseti

Sirer çok geçmeden gözlerini, Enstitüler hareketinin gelenek bakımından tesirli saydığı bir tarafına çevirdi. Kasım 1946 da bir köy eğitimi konferansı topladı. Bu konferansın zabıtları yayınlanmamıştır, fakat toplantıya katılanlar bize onun amacı ve neler tartışıldığı hakkında bir fikir verebilirler. Sirer'in bakanlığa tâyin ettiklerinden başka az sayıda Enstitü mümessili, Nahiye, Kaza ve Vilâyet idarecileri, ilköğretim müfettişleri ve vilâyet eğitim müdürleri çağırılmıştı. Yani konferans, Köy Enstitülerine karşı menfî bir tavır almış olan unsurların kurduğu bir mahkeme olacaktı. Bundan bir müddet sonra toplanmış olan üçüncü Maarif Şûrası zabıtlarından tahmin edebiliriz ki bu toplantının gayesi Yücel rejimini kötülemek ve Enstitü mezunlarının kendi okullarına bakmalarını, başka işlere "burunlarını sokmamaları"nı sağlamaktı. (1)

Bu konferansın sonuçlarından biri, Enstitü mezunlarının İlköğretim Genel Müdürlüğüyle doğrudan doğruya muhabere etmemelerinin emredilmesi oldu. Bu, eskiden olduğu gibi, mahallî mülkî idare kanallariyle olacaktı. Böylece sahne yeniden idarecilerin eğitimciler üzerine hükmetme siyasetine hazırlanmış oldu. Bunun Türkiyenin eğitim gelişmesi bakımından ifade ettiği zarar, Sirer ve Köni'nin şahsî kusurları yüzünden Millî Eğitim Bakanlığının kendisine ait teşkilât kanunlarının hazırlanıp geçirilmesini önlemek suretiyle kat kat arttırılmış oldu. Tonguç'un şahsî kabiliyetleri, onun Arıkan ve Yücel gibi bakanlar tarafından desteklenmesi sayesinde İlköğretim Genel Müdürlüğü sadece bir bürokrasi teşkilâtında bir istasyon olmaktan çıkmış, fonksiyonel bir eğitim, hatta eğitim siyaseti güden bir organ haline gelmişti. Ta Satığ, Baltacıoğlu, Cumhuriyet devri eğitimcileri ve nihayet Tonguç, Enstitüler kanaliyle gelen eğitim ruhunu Millî Eğitim Bakanlığına tepeden değil dipten ve temelden sokmağa muvaffak olmuşlardı. Köni, Tonguç gibi, bürokrasiye dirsek çevirecek kudrette bir adam değildi. Hazırlanışı bakımından bir eğitimci olmadığı gibi, bir idarecilik tecrübesi bile yoktu. Sirer'in

---

(1) **T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, 3. Milli Eğitim Şûrası Çalışma Programı** (Ankara, 1946)

kendisi de bu formasyonda olduğu gibi üstelik Talim ve Terbiyecilerden fazla formalite meraklısıydı. Bu iki zat çok geçmeden Bakanlıkta Müsteşarlık, Müfettişler heyeti, Talım ve Terbiye, İlk Öğretim Genel Müdürlüğü ve Köy Enstitüleri üzerine hükmeder hale geldiler.

Bunlardan sadır olacak "usul ve nizamlar"ın acısını ilk hissedenler Enstitü mezunları oldular. Sirer hiç vakit kaybetmeksizin öyle usuller getirdi ki bu mezunlar maaşlı ilkokul öğretmeni olmayı yalvara yalvara isteyecek hale geleceklerdi. Enstitü mezunlarını birer memur haline getirmek lâzımdı.

Birden fazla öğretmenli köy okullarının bazılarında üstün kaabiliyet ve tecrübe gösteren Enstitü mezunlarının, okul başöğretmenliğine tâyin edilmelerine karşı yapılan itirazlardan faydalanarak, topunun birden başöğretmenlikten çıkarılıp yerlerine muallim mektebi mezunu öğretmenlerin tâyin edilmesi emredildi. (2) Böyle bir emrin hem meslekî, hem ekonomik sonuçları vardı. 4274 sayılı kanunun 10. maddesinin yüklediği idarî sorumluluklar altında oldukları halde, bu Enstitü mezunları böyle idari bir görevin sağlayacağı ücretten mahrum edilmiş oluyorlardı. Kendilerine verilecek ve bütün vakitlerini alacak öğretmenlik işleri yüzünden de kanunun kendilerine sağladığı bir hak olan kendi ekonomik işleriyle meşgul olamıyacaklardı. 1948 den sonra Enstitülü olmayan öğretmenlerin maaş durumunda yapılan artış ile bunların durumu daha da kötüleşti. Yine 1948 de yapılan program ve idare değişiklikleriyle Enstitü mezunlarının Enstitü geleneği üzere faaliyetlerini yapmaları hemen hemen tamamiyle imkânsızlaştırıldı. Fazla olarak, kendi meslekleri içinde sırf Enstitülü, yani köylü oldukları için açıkca farklı muamele görmeğe başladılar. Maaş ve hizmetlerinde eşitlik istekleri, okul başöğretmeni olmalarını önlemek amacıyla konmuş olan sun'î engeller yüzünden olmuştur.

Mahallî idare otoritelerine, Enstitü mezunlarına karşı muamelelerinde tam bir serbesti vermek suretiyle Sirer, eski bir toplumsal kontrol metoduna başvurmuş oluyordu. Enstitüler, eski zamanlarda bile tahsisatlarını maliye memurlarından almakta zaten zorluk çekerlerdi. Otuz yıldan fazla bir zamandır ilkokul öğretmenleri dolaylı ve dolaysız yollarla haksız muamelelerin hedefi olmuşlardı. Enstitülüler buna karşı daha kuvvetli ve teminatlı duruma gelmişlerdi. Fakat Bakanlıkla temasları kesilince, durumları öteki öğretmenlerin durumundan daha da kötü hale geldi. İntikam almak sırası me-

(2) **Tebliğler Dergisi**, sayı 441 (18 Haziran 1947) Genelge Sayısı 6/14382.

murlara gelmişti. Birçok Enstitülü öğretmenlerin maaşlarını almaları için yolculuğu ve masrafları göze almaları lâzımdı. Birçok hâllerde de gittikleri yerde, Bakanlıktaki idaresizlikler yüzünden, maaşlarının gelmediği söylenerek geri çevriliyorlardı. Okula ve programlara sıkı sıkıya bağlanan öğretmen, hakkını aramak için ne Bakanlığa, ne Vilâyete başvuracak imkâna ve zamana malik değildi. Üstelik bazı hallerde 4274 sayılı kanun onun aleyhine kullanılmağa başlandı: Parasını almak için okulu bıraktığı zaman, okulunu bırakıp gitmek suçuyla suçlandırabilirlerdi. Buna itiraz edince 10. maddeden disiplin kuruluna veriliyordu. Bu kurulların üyeleri, ayni disiplin tehdidi altında, Enstitülü olmayan kurul başkanının sözünden çıkamıyorlardı. Öğretmen, davasını sivil makamlara getirse o zaman da üst bir makama itaatsızlıkla suçlandırılabilirlerdi. Rastladığımız her Enstitülü ve eğitmenin başından bu mahiyette bir olay geçmiştir. Vilâyet Maarif Müdürlüklerinde bu mahiyette vakalara şahit olduk. Bunları ayrıntılı taraflarıyla kaydetmeğe imkân yoktur.

Bundan da daha kaba ve iptidaî bir usul, komünistlik aleyhtarı soruşturma adı altında uygulanan usuldü. Bir veya iki vak'a müstesna, bunların çoğu ne mahkemelere, ne de halkoyuna erişmemiştir. Usulün en iptidaî şekli jandarmaların öğretmen evlerini basması, kitaplarını ve eşyalarını allak bullak etmeleri, köydeki akrabalarını, öğretmenin akrabası olduklarına lânet ettirecek hale gelinceye kadar sıkıştırmaları, resmen bir suç gösterilmeden az veya kısa sürelerle hapsetmeleri yoludur. (Bunların bir çoğu henüz bilinmiyor; biz ilk elden bilinen vakaları tesbit edebildik.)

1946 dan sonra yalnız mezunların değil, köylülerin de Enstitülerle münasebeti kesildi. Bu, bir taraftan Enstitü idarelerindeki değişikliklerin, bir taraftan da bunları birbirinden koparıp ayrı tutma siyasetinin bir sonucu idi. Bir kadın öğretmen, Nisan 1948 de ziyarete gittiği kendi Enstitüsünün kapısından geri çevrildiğini anlatıyor (3). Kendi eliyle yaptığı Enstitünün, kendisinden destek beklediği, görmeği özlediği Enstitüsünün taş duvarlarla ve nöbetçilerle çevrildiğini görmek, içeri girmenin "yasak" olduğu söylenerek geri çevrilmek onun için ne acı birşeydi. Ancak yakındaki Hasanoğlan köyünde dostluk ve misafirperverlik bulmuştu.

Hasanoğlan Enstitüsünden mezun bir oğlu olan okuma yazmasız bir köylü, ikinci evlâdını Enstitüye götürüşünün hatıralarını ayni acılıkla şöyle anattı "Oğlumla beraber kapıya geldik. Nöbetçi öğrenci sen burada bekle dedi. Çocuğu içeri aldılar. Epeyi bir zaman

(3) Halise Apaydın, "Bir hatıra", **Köy ve Eğitim** (Nisan, 1954) S. 19-20

geçti. Kendisini göreyim dedim. Ne halde olduğunu merak ediyordum. Ötekinden daha küçük yaşta idi. Haydi dayı git işine. Merak edilecek şey yok dediler. Nereye gidebilirdim? Ne tanıdığım, ne eşyam vardı. Benden korkacak ne vardı? Ben iki oğlumu devlete vermiş bir adamım. Bir baba oğlunun nasıl yerleştiğini olsun görmesin mi? Hâlâ merak ediyorum. İki ay geçti, hiçbir haber yok. Oraya kim gidebilir? Para göndereyim diyorum, fakat eline geçeceğinden emin değilim."

Köy Enstitüleriyle köy öğretmeni arasındaki bağı büsbütün koparan kanunlar çok daha sonra geçirilmiş olmakla beraber ilk adımı Sirer atarak idare otoritelerine eğitmenleri ve Enstitü mezunlarını tâyin ve nakil selâhiyetini verdi. Naziriyede bu, eğitim işlerinin mahallî olarak idare edilişine bir elâstikilik vermek gibi gözüküyorsa da gerçekte güdülen şey bir kontrol aracı daha koymaktı. Nakil edilmek tehdidi bu öğretmenlere keyfî olarak hükmetme maksadıyla kullanabilirdi.

4. Yüksek Köy Enstitüsü

Köylerin sosyolojik şartlarından dolayı köy öğretmenliğinin karşılaştığı problemler zaten muazzam ölçüde iken, Sirer'in aldığı tedbirlerin her biri bile Enstitü geleneğinin devamını imkânsızlaştırmağa yeterdi. Bu geleneği büsbütün kurutmak için Sirer daha da esaslı tedbirler aldı. Ona göre tehlikenin asıl kaynağı Yüksek Köy Enstitüsü idi. Bunu yoketmekte Enstitü geleneğinin pınarı kurutulacak idi. 1946 bütçe müzakerelerinde Sirer'in arkadaşları bu müessesenin lüzumsuzluğuna işaret etmişlerdi. Bu "lüzumsuz" olma tezinin tutulacak tarafı yoktu. Yüksek Köy Enstitüsünün sağladığı meslekî eğitimi sağlayan başka hiçbir müessese bulunmadığını evvelce görmüştük. Her halde bu yüzden bu iddia tutunamazdı ve reddedildi. Başka bir sebep bulmak lâzımdı. Bu da Çifteler Köy Enstitüsünde kaydedilen bir solculuk vakasını, bu Enstitünün direktörünün Yüksek Köy Enstitüsü direktörü olması dolayısiyle Yüksek Köy Enstitüsüne ilmiklemek suretiyle yapıldı. Direktör bu görevden alındı ve solcu fikirlerin yayılmasını önlemek bahanesiyle Yüksek Köy Enstitüsü de kapatıldı. Mezun olmak üzere olan sınıfın öğrencileri derhal askere alındılar ve yedek subay olma imkânından mahrum kaldılar. Sirer'in entrikalarından haberi olmayan kimseler, askeri makamların bu öğrencilere güvenleri olmadığından onları subay çıkarmadığı sanısına düştüler. Bunlar hizmetlerini bitirdikten sonra eski öğretmenleri Köni tarafından adî birer köy öğretmenliklerine tâyin edildiler.

Mezun olmayanlar daha yumuşak bir muameleye tâbi tutuldular. Sirer'in kendi ortaokul öğretmenleri projesi için sivriltmekte olduğu bir eğitim müessesesine verildiler. Böylece hem köy hem ilköğretim alanmdan uzaklaştırılmış oluyorlardı.

Daha sonra çok az sayıda mezunlara Gazi Terbiye Enstitüsünün en az prestijli üç bölümüne imtihanla girme izni verildi. Bir kaçına yüksek teknik öğretim burs imtihanlarına girme müsaadesi verildi. Bu müesseseler şehirli öğrencileri tercih ettiklerinden, alınanların sayısı pek azdır.

İlköğretim müfettişlerinin ödev ve görevlerini ayırma fikri Yüksek Köy Enstitüsünün kapatılmasiyle terkedildi. Gerek Köni ve gerek onun halefi zamanında umum müdür muavini olan ve kısa bir müddet ve başarısız olarak Köy Enstitüsü direktörlüğü yapmış olan bir zat bize 1952 de şunları söyledi: "müfettiş ile kesim denetmeni ve eğitmen danışmanı arasında hiçbir fark yoktur. Bunlar onlar yani (Tonguç) zamanında mevki icadetmek için uydurulmuş unvanlardı. Bize asıl lâzım olan şey, müfettişlerin sayısını arttırmaktır." Bu sözler, böyle düşünenlerin Enstitü hareketinin en önemli pedegojik mefhumlarını anlamaktan ne kadar uzak bulunduklarını gösterir.

Sirer'in elaltından yardımı ile, Yücel - Öner davasında Köy Enstüleri dergisinin üzerinde çok durulmuştu. Bu davada Önerin iddiaları üzerine, tahsil için yabancı memleketlere gönderilmiş olan mezunlar geri çağırılıp soruşturmaya ve mahkemeye tâbi tutuldular. Çağırılanlar hep Çifteler Köy Enstitüsü mezunları idi. Kızılçullu mezunu olanlar, ideolojik bakımdan güvenilir unsurlar oldukları kanaatiyle çağırılmadılar.

5. Enstitüler "İslâh" Ediliyor.

Köy Enstitülerini onarma maksadiyle Sirer'in en önemli teşrii faaliyeti 5012 sayılı ve 19 Şubat 1947 tarihli kanunu geçirtmesi olmuştur. Bu kanun esas olarak tek maddelik bir kanundur. Getirdiği yenilik kadınları eğitim seferberliği mükellefiyetinden istisna etmesidir. Fakat kanunun bu noktadan daha başka bir önemi vardı. Halk Partisinin meclisteki büyük bir çoğunluğu bulunduğu bir zamanda geçirilen bu kanun, eğitim seferberliği ödevlerini şehir nüfusuna da teşmil etmeyi tasarlayan ve 1945 te İnönü'nün kuvvetle desteklediği cereyanın tam tersini temsil eder. Ayni zamanda Atatürk'ün kadın ve erkek eşitliği prensibine aykırı bir ruh taşır. Bu kanun münasebetiyle meclis kürsüsünde şöylenen nutuklar, Atatürk'ün gününden be-

ri bu meclisin kürsüsünden duyulmamış gerici fikirlerle dolu idi. Nerede ise bunlar, Türk tarihinde ilk defa olarak, köylü kadınının peçe ve kafes arkasına konmasını isteyeceklerdi! (4)

1947 ilkbaharında Sirer artık Köy Enstitülerine direkt darbeyi indirmeye hazır hale gelecek derecede silâhlanmış bulunuyordu. Mecliste artık Yücel'in sesi kesilmişti. Siyasî kariyeri yıkılmak üzere idi. Harp zamanının liberal gazeteleri şimdi muhalefet partisinin ateşli taraftarları kesilmişlerdi, gözleri Köy Enstitüleri ve memleketin eğitim dâvalarını görecek halde değildi. Üstelik Köy Enstitülerini bir Halk Partisi işi olarak görüyorlardı. Kemalizmin yarattığı hür ve ileri düşünüş şimdi vatan ihaneti ve komünistlik damgası yemek tehdidi altında sinmişti. Sansasyon dergileri bütün Kemalist devrimlerin Moskovadan ilham edildiğini açık açık söyleyecek kadar işi rezalete dökmüşlerdi. Enstitülerin sesini duyuracak bir araç ve imkân yoktu. Bu hengâme içinde Sirer dışardan bir "mutedil" olarak gözüküyor (demokrat muhalefet ondan pek memnundu), Köy Enstitülerinin hayrını ister bir "dost" rolünde muvaffak oluyordu; onun yapmak isteği şey Enstitüleri sâdece zararlı unsurlardan temizlemekten başka birşey değildi.

Enstitüler hakkında resmen hazırlanmış ve işlenmiş yönetmenlik mahiyetinden ilk vesika 29 Nisan 1947 de çıktı. Bu vesika Sirer'in Anadoluculuk ideolojisinin mükemmel bir ifadesidir ve bunda Soysalı fersah fersah geride bırakmıştır. 184 uzun maddeden mürekkep, okunması insana can sıkıntısı veren bu muğlak vesika, dikkatle okunmadığı takdirde insana Köy Enstitülerinin meydana getirdiği usul ve metodların bir Düstur (code) haline getirilişi hissini verir (muğlaklığın verdiği gizlilik altında el çabukluğu yapmak Sirer devrine has bir teknikti). Enstitülerde kalanların çoğu belki de bu yönetmenliği okumak zahmetine katlanmamışlardır. Çünkü bu vesika ancak formalist bir hukuk diline alışık olanların okuyup, inceleyip işe yarayacak kaçamak noktalarını yakalamalarına yaraması için yazılmış bir şeydir (5).

Yönetmenliğin ikinci ve dördüncü maddeleri uzun ve karışık cümlelere ve lüzumsuz yere kullanılmış kelimelere rağmen Enstitülere hâkim olacak yeni görüşün ne olduğunu yeter derecede açıklar. Bu, daha önceki görüşün tam zıddı olan bir görüştür: Eğitim yolu ile

---

(4) B. M. M. Zabıtları, 19 Şubat 1947

(5) "Köy Enstitüleri yönetmenliği", **Tebliğler Dergisi**, sayı 431 (28 Nisan 1947): keza: Gökalp Arkın, **İlkokul Öğretmenlerine Genel Kitap** (İstanbul, 1948) S. 590 - 619.

değişecek olan köy toplumu değil, köy toplumuna kendini uydurmak üzere değişecek olan eğitimdir. Yönetmenliğin gerisi eğitimin bu değişmesinin nasıl olacağını sağlamak için emirler, tavsiyeler, nasihatlarla doludur.

Yönetmenlik Enstitülerde kullanılagelen idarî fonksiyonların unvanlarını olduğu gibi devam ettiriyor; yapılacak işleri sayıyor; bunlar eskilerden farklı değildir. Ancak bunların herhangi birisinin yapılamayışının suçluluk sorumluluğu yüklemiyeceğini anlatıyor. Enstitülerin idaresine öğrencilerin katılması noktası tamamiyle unutulmuştur. İdarenin bütün selâhiyet ve ödevleri tek taraflı olarak ancak idare ve öğretim heyetine aittir. "Öğrenci" sâdece idare edilme objesi olarak ve bir de "odun taşıyıcı"lık görevi gibi şeylerin zikredildiği hallerde gözüküyor. Enstitülerin demokratik geleneğinin böyle yokedilişine ilâve olarak Enstitü öğretim heyeti şimdi yeni bir mahiyet göstermeğe başlıyor. Meselâ, direktör bir nevi yatılı öğretmen okulu direktörü, bir döner sermaye, maddî tesisat başkanı oluyor; devlet dairelerinden ve malzeme kaynaklarından kilometrelerce uzakta bunların herbirini idare edecektir. Evvelce günlük hayatın her ayrıntısiyle meşgul olmadığından bunların hepsini kavrayabilirdi; şimdi bunların her birini yürütme resmen onun ödevi oluyordu. İlâve olarak sayısız kırtasiye işleri içine dalacaktı. Başka deyimle, Köy Enstitülerinin yokettiği şeyler tekrar getiriliyordu.

Öğrencilerin, eğitim işi içinde yapıcı bir rol oynayamıyacaklarını anladıktan sonra, yönetmenliğin asıl önemli tarafına gelmek için onu daha fazla okumaya hacet yok. Üçüncü bölümde öğrenci disiplin işlerine geliriz. Madde 113, şimdiye kadar Enstitülerde antisosyal hareketleri çok azaltmış olan usulleri dolaylı olarak ortadan kaldırıyor. Bir Enstitü disiplin komitesi ihdas ediyor. Bu komite idareden iki ve öğretmenlerden iki olmak üzere 4 üyeden müteşekkil olacaktı. Tabiî bunun demokratik olması için de bu seçim "gizli oy ile" olacaktı!

Madde 118 in başında şu başlık var: "öğrencinin yapmakta serbest olmadığı işler". Maddede bunlar sayılıyor: Enstitü içinde her hangi bir şekilde toplantı yapmak, nutuk söylemek, konferans vermek, Enstitü dışında toplantı ve gösterilere katılmak, Enstitü içinde ve dışında kitap, dergi, broşür, beyanname dağıtmak, duvarlara ilân yapıştırmak ve duvar gazetesi çıkarmak. Bu devrin olaylarını iyi incelememiş bir dış gözlemci bu maddeyi okuyunca birkaç yıldır nümayişler yapan, bina yıkan, insan döğen öğrencilerin sanki Köy Enstitüleri öğrencileri olduğunu sanacak ve bu maddenin böyle çirkin halleri önlemek maksadiyle konduğuna hükmedecektir.

Fakat bunların, gerçekte İstanbul ve Ankara gibi şehirlerde olduğu, birçoğunun arkasında gizli tertipli olarak bizzat Sirer'in veya adamlarının bulunduğunu öğrendiği zaman hayreti kat kat artacaktır. Biz, Köy Enstitüleri öğrencilerinin bu çeşit hareketlere davrandıkları veya katıldıkları hakkında hiç bir ize rastlayamadık.

Bu yönetmenlikten sonra gelen genelgelerle bu gibi "öğrencinin yapmakta serbest olmadığı işler"in denetlenmesi Enstitü direktörlerinden alınıp Millî Eğitim Bakanlığına verilmiştir.

Yönetmenlikte bundan sonra gelen başlık şöyledir: "doğrudan doğruya suç sayılan işler". Burada 30 adet suç fiili birer birer sayılıyor; âdeta ufacık bir ceza kanunu! Bunların bazıları sanki Enstitülerde yapılagelmekte olan suçlarmış gibi bir intiba verecek şekilde yazılmış. Meselâ:

6. Derslik, kitaplık ve mütalâa salonları ile başka çalışma yerlerinde sessizliği bozacak şekilde davranmak.

8. Enstitü içinde ve dışında içki ve başka keyif verici maddeler kullanmak, Enstitüye sarhoş gelmek, sigara içmek.

10. Yemek ve yatak salonlarına vakitsiz girip çıkmak.

16. İşçilerin işlerine karışmak... onlarla lâubali hareketlerde bulunmak.

Bu ceza maddelerine göre Enstitülerde sağduyu ile hareket eden bir öğrencinin bile, Enstitü toplumunun gerektirdiği faaliyetlerde bulunurken antisosyal hareketlerde bulunan bir öğrenci kadar, suç işlememesine imkân yoktur.

Fakat bu yönetmenlik, uygulanması hakkında gönderilen genelgenin yanında pek hafif kalır (6). Bu genelge ile Enstitülerin eğitim programının en karekteristik tarafı yok edilmiştir. Bu genelgeye göre, müfredat içi faaliyetlerle müfredat dışı faaliyetler arasına bir duvar çekilecektir. Her Enstitüde "eğitsel kol" denilen zümreler kurulacak. Böyle bir şey için kendiliğinden bir ihtiyaç ve ilgi olsun olmasın bunun kurulmasını yönetmenlik emrediyor. Bunların kuruluş ve işleyişinden emin olmak için bu acaip kolların başları olacak olan öğretmenleri, öğretmenler kurulu tayin edecek. Yine bu kurul, yönetmeliği hazırlayıp incelemek ve onanmak üzere Bakanlığa gönderecek. Kolların başları olan öğretmenlerin "isimli çizelgesi" de iki kopya olarak Bakanlığa gönderilecek.

Yönetmelik, hakkındaki genelge mahallî olarak programlaştır-

(6) Bak; M. Eğ. Bakanlığı, "Genelge", sayı 11161 (9.Mayıs.1947), keza: Arkın, adı geçen eser, S. 629.

mayı, spontane hareketleri, Soysal'ı bile isyan ettirecek derecede, imkânsızlaştırıyordu. Enstitüler yıllık bir program ve pratik faaliyetler, konferanslar ve oyun faaliyetleri hakkında bir cetvel hazırlayacaklardı. Bakanlık tarafından tasdik edildikten sonra, Bakanlıktan emir almaksızın, bunlardan ayrılınmayacaktı. Genelgede, biricik "serbest" bırakılan iş olan okuma bile madde 15 ile sıkı bir kontrol altına konmuştur: "Köy Enstitülerinde uygulanmakta olan öğretim programına uygun ders kitapları olmamakla beraber, elde mevcut ders kitaplarından Enstitülerde okutulacaklara ait bir liste Tebliğler Dergisinde yayınlanacaktı. Enstitü idareleri öğretim yılı başında ders kitaplarını bu listeyi gözönünde tutarak kitap ödeneğine göre her sınıftaki öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak şekilde vaktinde tedarik edecek ve alınan kitapların adlarını, hangi tarihde aldıklarını bildiren bir çizelgeyi Bakanlığa göndereceklerdi. Kitap çizelgesinde bulunmayan kitaplar ders kitabı olarak alınmayacaktır."

Bu genelge, erkek ve kız öğrenciyi birbirinden ayırma işini de tamamlıyor. Genelge bunların ders çalışma yerlerinin ayrı odalarda olmasını emrederken, sanki şimdiye kadar Enstitülerde kız ve erkek öğrenciler ayni yatakhanelerde beraber yatıyorlarmış gibi, bunların yatakhanelerinin de ayrı olması gerektiğini bildiriyor! Genelge ayrıca kız öğrencilerin birer "ev kadını" ve "köy anası" olarak yetiştirilmelerini emrediyor. "Ev kadını" ile ne kastedildiği belli ise de "köy anası" olmanın ne demek olduğunu biz anlayamadık.

Gerek yönetmenliğin ve gerek genelgenin dayandığı tez, Bakanlığın Enstitülerin her işi hakkında hüküm ve karar vermeğe muktedir olduğu, Bakanlığın izni dışında hiçbir şey yapılamıyacağı, bütün ayrıntılara kadar her şeyin Bakanlıktan sorulması gerektiği tezidir.

Yukardaki genelgenin arkasından çok geçmeden yani 20 Mayıs 1947 de "Köy Enstitülerinde serbest okuma işleri" hakkında bir genelge daha geldi (7). Elde edebildiğimiz malûmata göre bu genelge ile birlikte gelen mahrem bir emirle Enstitülerden kaldırılacak eserlerin neler olduğu da bildirilmişti. Köy Enstitülerinde sanki şimdiye kadar zümre halinde okuma ile tek okuma denen şeyler bilinmeyen şeylermiş gibi lüzumsuz direktifler verildikten sonra asıl maksat 4,5 ve 7 inci maddelerde açıklanıyor:

---

(7) "Köy Enstitülerinde Serbest Okuma İşleri", sayı 6/11907, 20 Mayıs 1947, keza: Arkın, **Aynı Eser**, S. 639 - 640.

4. Serbest okuma saatlarında öğrenciler, seviyelerine uygun ve okumalarında sakınca bulunmayan ders dışı kitaplar, dergiler, broşürler ve gazeteler okuyacaklardır.

5. Öğrenciler serbest okuma saatlarında okudukları kitapların özetini çıkaracaklar, bu özetleri ayrı bir dosyada saklayacaklar, bu dosyalar kümebaşı öğretmenlerince sık sık gözden geçirilecek, öğrencilerin kitapları özetlemedeki kusurları düzeltilecek, dosyaların düzen ve temizliği sağlanacak ve öğrenciler zaman zaman özetlerini kümebaşlarının nezareti altında öğrencilere anlatacaklardır.

7. Enstitülerde serbest okuma ve kitaptan faydalanma işleri bir iç yönetmenlik halinde saptanacak, saptanan esaslar öğretmenler kurulunun inceleme ve tasvibinden geçirilecek ve okunmak üzere iki nüshası Bakanlığa gönderilecektir.

Dördüncü maddedeki "seviyelerine uygun" kaydı, öğrencilerin klâsikleri okumalarını önlemek maksadını güdüyordu. Enstitü kitaplıklarında yasak edilen eserlerin neler olduğunu bildirmek için sahifeler ister. Şukadarını söyleyelim ki, Köy Enstitüleri dergisi Bakanlığın emriyle Bakanlık deposuna hapsedilmiştir. Yasak edilen eserler arasında Booker T. Washington'in Kölelikten Kurtuluş (Up From Slavery) adlı eseri de vardı. Enstitülerin boşalan kitaplık raflarında kalan eserler çeşitli bakanlıkların yayınları, adî el kitapları, sözlükler ve romantik polemik yazılarıydı. Anadoluculuk yayınları, dergileri bilhassa tavsiye ve teşvik ediliyordu. Batı eserleri olarak iki kitap, **Mefkureci Muallim** ile **Beyaz Zambaklar Memleketi** pek hararetle tavsiye ediliyor ve bu da bakanlığın Batı eserlerine kayıtsız kalmadığının bir delili sayılıyordu. Bu eserlerin öğrenciler arasında ne dereceye kadar rağbette olduğu hakkında 1952 de Cilavuz Köy Enstitüsünde şahit olduğumuz bir olay bir fikir verebilir. O zaman Bakan olan Tevfik İleri "Beyaz Zambaklar'ı okuyan elini kaldırsın" deyince 10-12 öğrenci parmak kaldırdı. Bakan, bunlardan çağırdığı bir öğrenciye eseri hülâsa etmesini söyleyince öğrencinin bu eseri okumadığı anlaşıldı. İkinci öğrenci daha başarılı oldu ve Bakandan birçok "aferin"ler aldı. Biz bu iki eserin Enstitü öğrencileri arasında sevilerek okunan popüler eserler haline geldiği sonucuna varamadık .

6. İlköğretmen Okullarına Doğru

Köy Enstitülerini, Soysal'ın Kızılçullu örneğine sokmak veya alâlade bir öğretmen okulu haline getirmek için birçok hukukî değişiklikler yapılması lâzımdı. 5117 sayılı ve 18 Haziran 1947 tarihli

bir muvakkat kanun kendilerine toprak verilmemiş olan mezunlara 6 ay için ayda 25 lira verilmesi hakkında idi ve sâdece 1947 mezunlarına aitti. 9 Eylül 1947 de 5229 sayılı kanun çıktı. Bu kanun Kanadın yazılarına hâkim olan devlet memuru öğretmen anlayışına doğru daha ileri atılmış bir adımdı. Birinci maddesine göre, Enstitü mezunları 100 lira maaş alacaktı (vergiler kesildikten sonra bu, 76 lira kadar bir şey oluyor) ve bu üç ayda bir ödenecekti. İkinci maddede bahsedilen "uygulama bahçeleri"nin idarî kontrolü müfettişlere veriliyor, yani Enstitü mezunları köy ziraî eğitiminde ve ekonomisinde fonksiyonel bir rol oynamaktan çıkarılıyor, sâdece idareci parsonelin emirlerini yerine getiren bir "nümune bahçıvanı" oluyordu. Enstitü mezunu, âmirlerin verdiği emirleri yerine getirme esnasında okul demirbaşına ait şeylerin ziyanından mesuldu. Kanunun diğer maddelerine göre mezunlara dağıtılmış olan hayvanlar, âletler ve meslek cihazları hükümete iade edilecek veya mezunların kendileri tarafından satın alınacaktı. Mezunlar için ayrılan toprak okul menfaatine ya imece ile veya başka bir usulle işletilecek veya eski sahibi tarafından satın alınabilecekti. Okul bina ve bahçeleri için gereken toprakların sağlanması hakkındaki maddeler mülkî idare otoritelerine eski selâhiyetlerini iade ediyordu. Bu kanunun bu son maddeleri 4274 sayılı kanunun hükümlerinden kaçınma için bir çok açık kapılar sağlıyordu.

Üç ay kadar bir süre için bu kanun Köy Enstitüleri mezunlarının çok lehine bir kanun gibi gözüktü. Diğer öğretmenlerden farklı olarak kendilerine bir ev, bahçe, iki sosyal sigortanın sağlayacağı faydalar ve devlet bütçesinden ödenecek bir maaş bağlanıyordu. Fakat bu sürenin sonunda Meclis, Türkiyenin o zamanki ekonomik durumu hakkında hayali denecek kadar nikbin görüşlerin tesiri altında, birkaç yıl önce Yücel zamanında ekonomik bakımdan imkânsız diye reddedilen kanuna benzer bir kanun geçirdi. Bu kanuna göre Enstitülü olmayan ilkokul öğretmenleri daha elverişli şartlarla devlet maaş bütçesine alınıyorlardı. Bir müddet sonra çıkan bir kanun yalnız Enstitü mezunlarına mahsus olan tekaüt avantajlarını bütün öğretmenlere teşmil etti. Bunun sonucu olarak mezunların ayrı tekaüt sandığı daha az avantajlı gelir sağlar hale geldi. Böylece avantajlar bakımından herkesle müsavi hale geldikleri halde sorumluluklar ve ödevler bakımından daha ağır yükler altında kalmış oluyorlardı. 4274 sayılı kanunun gerektirdiği fevkâlade sorumluluklara, Enstitüler kanununun yüklediği fevkalâde hizmet mecburiyetlerine, 5129 sayılı kanunun yüklediği mükellefiyetlere karşı şehirlerdeki ilkokul öğretmeninin maaşının yarısından az bir maaş

alıyorlar ve gerçekte 5129 sayılı kanunun sağladığı mülkiyet faydalarından mahrum edilmiş bir hale geliyorlardı. Şehir muallim mektebi mezunlarından ve diğer devlet parasıyla okuyanlardan esirgenmemiş olan eğitimsel ve meslekî fırsatlardan mahrum bırakılıyorlar; Enstitülü ve köylü olmalarından ileri gelen hukuk dışı sert kontrollara ve muayenelere maruz bırakılıyorlardı. Daha önceki mezunlara dağıtılmış olan dikiş makinelerinin ve avadanlıkların toplatılması hem kendi maksatları için hem köylere teknik yardım maksadı için bir iş yapmalarına mani oldu. Zaten çok geçmeden görülecekti ki Millî Eğitim Bakanlığı ile Tarım Bakanlığı tarım dersleri ve malzemeleri işlerinde uyuşamıyacaklar ve işbirliği yapamıyacaklardı. Bu yüzden köy okullarını tarım malzemesiyle, fidanlar ve tohumlarla doldurma iddiaları da bir hayalden ibaret kaldı.

5129 sayılı kanun Köy Enstitülerinde bir takım proğram değişiklikleri yapılmasını da sağladı. Bu değişiklikler, 1947 - 1948 de Ankarada yapılan bir takım toplantılardan sonra başlatıldı ve yeni istifalara sebep oldu (meselâ Cılavuzun 1940-1947 yılları direktörü, Kepirtepenin 1947 - 1949 yılları direktörü). Bu program değişikliği, ilkokul programlarında yapılan bir program değişikliğine bağlandı. 1945 - 1946 arasında Enstitü direktörleri, ilkokul programlarının gözden geçirilmesi lüzumunu görmüşlerdi. Mevcut program 1927 de hazırlanmış ve Türkiye realitesine uymayan bir programdı. Düşünülen yeni program şehir ve köy ilkokul programları arasında daha fazla fark bulunmasını, köy okulları programlarında okul ve dersaneye daha az yer verilmesi ve köyde okumuş çocuğun ölünceye kadar köylü olacağı faraziyesine dayanan hükümlerin kaldırılmasını sağlayacaktı.

Sirer'in yaptığı ilkokul program islâhatı, bunların tam tersini güttü. Realitelere gözler yumularak köy ilkeğitimi ile şehir ilkeğitimi arasında hiçbir fark olmadığı iddia edildi. Üstelik bu daha demokratik imiş! Gerçekte tamamiyle antidemokratik sonuçlar verecek olan bu görüşü desteklemek için daha sonraları Amerikalı eğitim uzmanları getirtildi.

1948 programının ne kadar gerileyici bir program olduğunu anlamak için, geri olduğu için daha ilerisi istenen 1927 köy okulları programı ile karşılaştırmak yeter. Eski programın hedefini gösteren birinci madde şöyledir: "tedrisat daima son derecede amelî ve ayanî olmalıdır" (yani eğitim pratiğe ve göstermeğe dayanmalıdır). (8) Bu prensip zaten Köy Enstitülerinin kabul ettiği bir pren-

(8) T. C. Kültür Bakanlığı, **Köy Mektepleri Müfredat Programı** (1930 tarihli yeni harflerle basılmış şekli) 1938. S. 4.

sip olmakla beraber bu prensipten çıkarılan program Türk eğitiminin gerektirdiği amelî ihtiyaçlara uygun bir program değildi. 1948 programının temeli ise şu prensibe dayanıyor: eğitimin amacı "çocuğun, Türk milletinin bir evlâdı olmanın şerefini duyması ve sorumluluğunu kavramasını" sağlamaktır (9). Her Türkün daha doğuştan malik olduğu bu kadar tabiî bir şeyi, bütün eğitim çabalarının uğraşa uğraşa gerçekleştireceği uzak bir erekmiş gibi saymak için, insanın ya gözlerinin bir Türk Ulusunun varlığını görmeyecek kadar kapalı olması veyahutta ikinci Mahmut zamanının yetiştirdiği eğitimcilerden bile çok gerilerde bulunmuş olması lâzımdır. (O devrin buna baka eğitimde ne kadar realist olduğunu görmek için bu eserin birinci bölümüne bakınız).

1948 ilkokul programı hem şehir hem köy okulları için uygulanacaktı. Köy eğitimi için ancak iki fedakârlıkta bulunuluyordu. Köy okul binalarının yetersizliğini kabul ederek birçok sınıfların bir veya iki öğretmene (veya eğitmene) verilmesi lüzumunu kabul ediyordu. Şehirde yaşayan öğrencilere malûm olan birçok konuların köy çocuklarınca bilinmediği de ister istemez kabul ediliyordu. Fakat bulunan çâre bu gibi konuları yok farzetmekti!

1948 program islâhatı ile Baltacıoğlu'nun veya Tonguç'un istihsal prensibi kavramları şöyle dursun Soysal'ın istihsal prensibi kavramı bile reddedilmiş oluyordu. Pestalozzi'nin deneylerinden edindiği maddî istihsal gayesi aleyhtarlığı o derecelere götürülmüştü ki Enstitü müfredat programları komitesindeki bazı üyeler bu şartlar altında Köy Enstitüleri öğrencilerine "materyalist"lik ile itham edilmeden pratik mahiyetteki dersleri nasıl okutmağa devam edeceklerini anlamaktan aciz kalmışlardı. Öyle anlaşılıyor ki bir üye, öğrencilerin yaptığı bir masanın dördüncü ayağının takılmadan bırakılmasını bile teklif etmişti: üç ayaklı ve işe yaramaz bir masayı yapmakla öğrenci "masa"nın "mana"sını anlayabilecek, ekonomik istihsalde bulunmak gibi maddî bir küçüklüğe düşmeksizin masa yapmanın tekniğinin "mana"sını kavrayacaktı! Buna inanamazsak ta, bir Enstitü direktörünün (ki hiçbir zaman bir öğretmen okulu direktöründen başka bir şey olmadığı Enstitüleri Soysalın anladığı anlamda anladığı eserinden bellidir) aşağıdaki sözleri, Kanat pedegojisinin vardığı mantığı bize gösterir: "Enstitülerin müfredat programlarının yeniden hazırlanması için yapılan 1947 toplantısında, bir metrekarelik sıva ile sıvacılık zanaatının kazanılabileceği ve bundan fazlasının sâdece lüzumsuz yorgunluk olacağını ileri süren

(9) M. Eğitim Bakanlığı, **İlkokul Programı** (1948) S. 1

meslektaşımız bulunmuştu. Ziraatın da kazma, çapa, tarla sürme işlerinin de bir amele işi olacağı, bunun için bu gibi çalışmalara fazla yer verilmesinin lüzumsuz bulunacağı yetkili meslek adamlarımızın fikirlerini teşkil etmişti. Enstitülerde iş bir gaye değil, adam yetiştirme vasıtasıdır ve iş bir metrekarelik sıvadan ibaret değildir, bir bütündür. Bir binanın yapımı, temelden çatıya varıncaya kadar birçok safhalar arzeder ve her safha birbirini tamamlar. Bütün safhaları birbirini tamamlayarak geçebilmek bir irade kuvvetinin de ifadesidir." (10)

"Üç ayaklı masa" ve "bir metrekare sıva" taraftarlarının pek de az olmadığı anlaşılıyor. Fazla olarak, Enstitülerin ekonomik karekterini tamamiyle yokedebilmek için kanunî değişiklikler lâzımdı. Döner sermayeler durdukça, Millî Eğitim Bakanlığı şehir dışı öğretim okullarının maddî ihtiyaçlarını karşılayamıyacağını anladığı müddetçe Enstitü öğrencilerinin istihsal faaliyetlerinde kullanılması devam ettirilecekti. Fakat 5129 sayılı kanun, Enstitülerde meslekî ve teknik ziraî eğitimin lüzum ve anlamını yok etmiş bulunuyordu. Köy Enstitülerinin çıraklık ve "problem çözme" teşkilâtının artık eğitimsel, toplumsal, ekonomik sebepleri, kalmamıştı. Olsa olsa sâdece pratik derslerle yapı ve onarma faaliyetleri arasında bir ayırma yapılabilirdi. Dersler, nazariye, ameliye ve gösteri prensiplerine göre ayarlanacak programlarla her yıl tekrar edilip durulacak dersler olacaklardı. Demek ki Enstitülerde herhangi bir istihsal faaliyetinin bir bütçe aracı olmaktan başka bir manası kalmamıştı. Bu, "köylü kendi eğitim işinin yükünü kendi üstüne alsın; hükümet, büyük bir kısmını köylünün ödediği vergilerle, şehir eğitimini finanse etsin" görüşünün şimdi ortaöğretim seviyesine uygulandırılmasından başka birşey değildir. Böylece, Köy Enstitüleri, Sirer'in yaptığı bir iki "islâhat" ile kuruluşlarının asıl sebep ve hikmetini teşkil eden prensibin tam zıddı olan bir prensibe dayandırılmış oluyordu. 5129 sayılı kanunun çıkışından itibaren Köy Enstitülerinde vaktiyle kalkınma seferberliğinin temeli olan iş, şimdi sâdece Enstitü öğrencilerinin üstüne yükletilmiş olan bir çalışma mükellefiyeti haline gelmişti. Bir sistemin dayandığı prensipleri yıkınca, o sistemin adı değiştirilmese bile meydana gelen şeyin aslının zıddı olduğuna bundan güzel bir misal olamaz. Ne yazık ki, ne bu prensipleri ne de yerine nelerin konduğunu, incelememiş olan birçok kimseler bu facianın farkına varamamışlar ve

(10) Halit Ağanoğlu, **Köy Enstitüleri Yolunda** (İstanbul 1949) S. 106.

Sirer'in gerçekten Enstitülerin dostu ve islahatçısı olduğu efsanesine inanmışlardır.

Köy Enstitülerinin programlarının değiştirilmesi işi ile beraber Sirer'in bakanlık süresi de artık sonuna yaklaşmağa başlamıştı. Üyesi bulunduğu kabinenin ergeç düşmesi mukadderdi. Bu mukadder gün gelmeden Sirer, 5210 sayılı ve 24 Mayıs 1948 tarihli kanunu da çıkartmak suretiyle başladığı işi tamamladı.

Bu kanunun başlıca maksadı Halk Partisine oy kazandırma düşüncesi idi. Bu kanun devrimci Kemalist partinin ne hale geldiğini, yolunu ne kadar şaşırdığını çok güzel gösterir. Kanun, 1950 seçimlerinde hiç bir hayrı görülememekle beraber, eğitim bakımından epey şey yaptı; (a) eğitim işlerinde inisiyatifi tekrar İçişlerî Bakanlığına verdi; (b) köy kalkınma dâvasının seçim çıkarlarına tâbi bir hale getirilmesinin yolunu hazırladı. Bu sayede 4274 sayılı enstitüler kanunu da bilfiil hükümsüz bir hale getiriliyordu.

Kanunun söylemek istediği şey şudur: köylü 4274 sayılı kanunun hükümlerini sabote ettiği takdirde ve kendi işini yapmayıp hükümete bıraktığı takdirde okullarını hükümet bedavadan yapacaktır. Kanun, köy kalkınma plân ve yönetiminde Enstitülerin rolünü tamamiyle ortadan kaldırıyor; köy eğitiminin gelişimini daha fazla ölçüde Tarım ve İçişleri Bakanlığının Millî Eğitim ile işbirliğine bırakıyor ve bu arada, İçişleri Bakanlığını üstün ve nâzım bir mevkie getiriyordu. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı Türk evriminde ve toplumsal kalkınmadaki yerini ve önderliğini terk ediyordu. Böylece Bakanlık, 20 yıl önceki eminliklerin kaldırıldığı zamanki pasif ve rahat yerine çekiliyordu. Türk köy kalkınma dâvası terkediliyor; Türk köy toplumuna modern eğitimin girmesini istemeyenler mes'ul ediliyor; köylüye şimdiye kadar yapılanların dinsizlik olduğunu söylemek imkânlarını verdiği gibi, "4274 sayılı kanunu uygulamak aptallığında bulunmayın; hükümet nasıl olsa yapacak" deniyordu.

BÖLÜM XIII

BAŞLANGIÇ NOKTASINA DÖNÜŞ

Reşat Şemsettin Sirer Türkiyede devletçiliğin başlangıçından beri Millî Eğitim alanında kazanılmış olan şeyleri kazımaya kısa bir zaman içinde muvaffak olduktan sonra 1948 ilkbaharında Peker kabinesiyle birlikte düştü, fakat misyonunu yerine getirmiş, muvaffak olmuştu. Bu tarihten Mayıs 1950 tarihine kadar her şey ancak ve ancak bir gayeye, yani seçimleri kazanma gayesine göre olacaktı. Bunu sağlamak için İçişleri Bakanlığı geleneksel yerine tekrar geldi. Lâiklik prensibi şöyle bir kenara itildi. İlkokullara din dersleri kondu; yeni din okulları açıldı; Köy Enstitüleri çeşitli sebeplerle parti politikacıları elinde bir oyuncak haline geldi. Sirer'in halefi Banguoğlu zamanında ilkokullara din dersleri konmasiyle Köy Enstitüleri mezunları bir taraftan din propagandacılarının hedefi olurlarken bir taraftan da okullarda din dersleri okutmak zorunda kalıyorlardı. Bunların birçoğu bunun lâikliğe aykırı olduğu kanaatında idiler.

L Bir "Enstitü" Müsveddesi

Bunun dışında bu bakanın zamanında konumuzu ilgilendirme bakımından en önemli olay yeni bir "Köy Enstitüsü" kurulması oldu. İlköğretim Genel Müdürlüğünde kalan Köni'nin, eskilere baka "Enstitü" kurmakta kendisinin ne kadar maharetli olduğunu gösterme kaygusuyla çok yazgan oluşu sayesinde bu Enstitünün kuruluş şartları hakkında ayrıntılı bilgilere malikiz.

Adı Ernis olan bu "Enstitü"nün kuruluşuna ait Köni tarafından verilen malûmat, Köy Enstitüleri ve onların meydana geliş şartları ve gelişmeleri hakkında ne kadar az veya ne kadar yanlış bilgi bulunduğunu bize göstermesi bakımından önemlidir. Halbuki Köni,

birçok yazarların elde edemiyeceği malûmatı elde edecek durumda idi; böyle olduğu halde 10 yıllık Köy Enstitüleri tecrübesinden hiçbir şey anlamamış olduğunu gösteriyor. Yaptığı işler "fikirsiz taklit, sebepsiz yenilik" formülünde hülâsa edilebilir. Ernisin kuruluşu bütün diğer Enstitülerin ayrı ayrı, teker teker geçirdikleri hataların hepsini bir bütün halinde nefsinde toplamış, buna karşılık bu Enstitülerin başarılarının bütünü şöyle dursun, parçalarını bile gerçekleştirememiştir.

Köni önce Enstitülerin yeter sermaye olmadan alelacele yapıldıklarını söyledikten sonra, Ernisin ne kadar alelacele başlandığını ve teşebbüsün rasyonel bir şekilde finanse edilmediğini gayet safdilâne bir şekilde anlatmağa koyulur. Oldukça ayrıntılı bir şekilde anlattığına göre Bakan Banguoğlu bir tur esnasında Van Gölü sahillerinde, metrûk bir tesisatın bulunduğu bir yere bayılıyor ve derhal Köniye harekete geçmeyi emrediyor. Köni bundan sonra anlattığına göre Van bölgesinin köy ilköğretimi durumuna bir göz atmakla gelecek bütçe devresi gelmeden önce Vanda bir Enstitü açmak bir yana, diğer Enstitülerin ödeneklerinden 820 000 lira kesmeğe mecbur olunulduğunu, Enstitülerin inşaat işleri için 1949 ödeneklerinin daha şimdiden ellerinden alındığını söylüyor. Fakat bu arada Van Bölgesinde gördüğü realitenin, diğer Enstitülerin kurulmasının sebebi olduğu tamamiyle gözünden kaçıyor.

Bir seri cümlelerle Köni kendisinin bir aksiyon adamı olduğunu anlatmağa çalışırken tipik bir aydın olduğunu gösteriyor; yapılacak bir şey sırf yapılması istendiği için yapılır kanaatindadır. Enstitü kuracağı için kabına sığamadığını anlatarak uçağa atlayıp Ernise gidiyor ve yeni Bakanın dediği gibi yeri gerçekten şairane buluyor. Ancak oradan çektiği telgrafta şöyle diyor: "Ernis yeter arazisi, suyu ve başlangıçta tamir ve tadil edilerek kullanılacak taş binaları bulunması bakımından maksada elverişlidir. Her türlü imar faaliyetine elverişlidir... Tek mahzur, binaların civarındaki elli dekarı bulan sazlık ve bataklıktır. Sinek ve sıtma çoktur. Sağlık bakanlığının yardımı ile bu bataklık kısa zamanda kurutulmalıdır. Bu tehlike bertaraf edilmeden hiçbir işe teşebbüs edilemez. Sağlık Bakanının şahsî ilgisiyle gönderilecek bir ekibin acele bataklığın kurutulması incelemesi gerekiyor" (1).

Dönüşte yaptığı soruşturma sonucunda burada katiyen sıtma tehlikesi olmadığı kendisine temin ediliyor; şüphe ve tereddüt et-

(1) "Ernis Köy Enstitüsü", Ülkü 11. sayı, 24 Aralık 1948 S. 15

tiği için âdeta mahçup olurcasına "bilgili bir iradenin bulunduğu şahsiyetlerde tehlikeler gülünç vehimler menzilesine düşüyordu" diyerek kendi iradesini taktir ettikten sonra sağlık memurlarının bataklığı hemen kurutacağına inanarak Enstitü için gereken muamelelere derhal girişiyor. Söylemeğe hacet yoktur ki Ernisteki bataklık biz Ernisi ziyaret ettiğimiz 1952 yılına kadar bulunduğu yerde mevcuttu. Bunun hiç farkında olmayan Köni, eski Enstitülerin karşılaştığı kusurların Tonguç'un tembelliğinden ve muhabere etmeyişinden ileri geldiğine sarsılmaz şekilde inanmıştır. Başarısının heyecanı içinde "Enstitü" açıldığı zaman öğrencileri çadır altında değil, sıcak bir bina içinde barındırdığını anlatıyor; bunun için de yatak takımları, techizat, taşıt aracı, yapı ekipleri ve hatta "Enstitü" için son gerekli unsur olan "öğrenci"leri diğer Enstitülerden aldığını söylerken içine düştüğü çelişiklikleri görmüyor. Bütün bunlar vaktiyle meydana getirilmemiş olsaydı kendisi nasıl bir "Enstitü" kurabilirdi, bu Köninin gözünde bir saniye olsun canlanmıyor!

Gerçekte Ernis, gerçek bir Enstitü olmak şöyle dursun Könin ideali olan basit bir köy öğretmen okulu için bile elverişsiz bir yerdi. Orada bulunduğu iddia edilen bahçeler bir okulun numune bahçesi bile olacak halde olmadığı gibi, okulun yemekhanesine biraz sebze yetiştirecek halde bile değildi. Burada yapılabilecek ziraatin, buraya öğrenci olarak başka Enstitülerden getirilen öğrencilerin tarım bölgeleriyle de hiçbir alâkası yoktu. Ernisi Bakana ve Köniye o kadar cazip gösteren "taş binalar" orada önceden bulunan ordu birliğinin subay ailelerini barındıracak büyüklükte yarım kerpiç külübelerdi. Diğer Enstitüler kurulmadan önce kullanılmış yerli binalarla mukayese edilecek tarafları yoktu. 1948 programlarının gayeleri bakımından artık bir mesele teşkil etmemekle beraber, Ernisin kilometrelerce uzaklarında tek bir köy bile yoktu. Taşıt meselesi bakımından eski Enstitülerin en elverişsizi olan Pazarörene bile üstün hiçbir tarafı yoktu. Gerçekte iklimin sertliği, birçok ihtiyaçlarının sert bir göl yolu ile sağlanması zoru, bu gölün Ernise yakın tarafının yılın birçok aylarında donması bakımından daha da kötü durumda idi. Vilâyet içindeki yeri bakımından o kadar elverişsiz bir nokta idi ki Vilâyete gidecek muhabere bir haftada gider, bir haftada gelebilirdi. Böyle bir hal 1946 öncesi Enstitüleri için önemli olmayabilirdi; fakat Sirer'in yarattığı muazzam bürokrasi sayesinde Enstitü ile Bakanlık arasında bir iş üzerinde yapılacak bir muhabere için aylar geçmesi gerekirdi.

Bu önemli kusurlarına karşılık Ernisin yerinin iki avantajlı

tarafı vardı: biri Süphan Dağının muhteşem manzarası; diğeri Van gölünün sudkostik muhtevası! Fakat sanat anlayışından ziyade idareciliğin hâkim olduğu bu okulda manzara o kadar ehemmiyetsizdi ki yemekhane âdeta dağ manzarasını kapatacak bir şekilde yapılmıştı. Köy Enstitülerinden ekonomik alâkanın yok edilişi yüzünden burada Van gölü sâdece yüzmek için tehlikeli bir sudan başka birşey değildi. Nitekim orada bulunduğumuz süre içinde bir boğulma vakası olmuş, bu gibi vakalara karşı da hiçbir kurtarma tertibatı bulunmadığı görülmüştü. 1952 yılında Ernis kontrolden ve uygarlıktan uzak mevkii ile Köy Enstitülerinde yapılan değişikliklerin ne sonuçlar verdiğini elle tutulur şekilde görmeğe yarayacak bir laboratuvar haline gelmişti. Müfettişlerin gidip gelişlerinden de burada soruşturma konusu olan olaylar geçmekte olduğu anlaşılıyordu.

2. Demokratların İdaresi ve Enstitüler

Bangıoğlu ve Köninin bu "Enstitü" müsveddesine ve Halk Partisinin etrafını saran kurtlara şuradan buradan kurbanlar ata ata kendini kurtarma gayretlerine rağmen 1950 seçimleri geldi; ne din vaadleri para etti ne de verilen kurbanlar, seçimler kaybedildi. Ve Demokrat parti iktidara geldi.

Yeni rejimin ilk Eğitim Bakanı olan liberal ve mutedil görüşlü Avni Başman'ın gelişi ümitler yarattı. Bakanlığın temelli bir islâhata uğraması, Talim ve Terbiye Heyetinin genişletilmesi ve modernleştirilmesi, 1946 - 1950 yıllarının köycü gidişinin tersine çevrilmesi yolunda fikirler ve ümitler beslendi. Fakat üç ay içinde bu Bakan bir prensip meselesinden dolayı istifa edip de yerine öğrencilik yıllarından beri azılı bir demagok ve yeni Demokrat Partinin en çok haykıran bir hatibi olarak tanınan Tevfik İleri gelince bu ümitler suya düştü. Rejim değişmesine rağmen, Millî Eğitim Bakanlığının bürokrat kodamanları oldukları yerlerde kaldılar. Bakanlık ve Türk eğitimi, eski rejimin bütün kalıntılarını temizlemeğe ahdetmiş politikacıların at koşturacağı bir alan haline geldi.

Memleket aydınları Halkevlerinin yokedilmesini teessürle karşıladılar. Sirer rejimi memleketin fikir hayatını çökertmiş, eğitim alanını bir yangın yerine çevirmişti. İleri için ideal şartlar hazır bir halde idi. Çok geçmeden İleri, Enstitüler aleyhine savaşın son merhalesini açtı. Büyük Millet Meclisinde bunların tamamiyle kaldırılmasının daha doğru olduğunu ilân etti. Enstitülerin 1946 dan önce pedegojik taraflarını tenkit edenlerin aklına bunların büsbütün terk

edilmeleri fikri asla gelmemişti. İlerinin ortaya attığı fikir üzerine bunların ilköğretmen okulları olarak muhafazası fikri ileri sürülünce yeni bakan fikrini değiştirerek 1950 sonbaharında Enstitülerin ne yapılması meselesine karar vermek üzere bir konferans topladı.

Bu toplantıda bulunan bir Enstitü direktörünün verdiği bilgiye göre burada bulunanların çoğu ömürlerinde tek bir Köy Enstitüsü bile görmüş kimseler değildi. İlerinin tesiriyle konferans, maddi durumları iyi olmayan Enstitülerin kapatılması, diğerlerinin de zaten tâbi tutuldukları kısıntılardan daha fazla kısıntılara uğratılması fikrine yönelmişti. Fakat Enstitülerde bulunan öğrencilerin atılması veya muallim mekteplerine verilmesindeki maddî güçlükler görülerek birinci fikirden vazgeçildi. Başlangıçta çoğunluğun Köy Enstitülerine karşı gösterdiği muhalefet, Hasanoğlan Köy Enstitüsüne yapılan bir iki günlük bir ziyaret sonunda ve Enstitü delegelerinin tesiriyle yumuşadı. Bunun sonucu olarak verilen rapor İleri'nin fikrini tervic etmedi. Bununla beraber, varılan ikisi arası bir karar da aslında aynı kapıya çıkan bir karardı. Rapora göre Enstitülerdeki kız öğrenciler bir kız Köy Enstitüsü halinde birleştirilecek; şehir muallim mekteplerine uymak için öğretim müddeti 5 yıldan 6 yıla çıkarılacak; bütün ilköğretmen eğitimi tek bir idare altında teşkilâtlandırılacak ve hepsine bütün halinde bir program uygulanacak; şehir ve şehir dışı öğretmen okullarına, köy ilkokulları mezunlarına % 80 bir kota ayrılmak şartıyla, giriş imtihanlarıyla öğrenci alınacaktı. Raporda en az itiraza uğrayan noktaların hemen uygulanmasına geçildi. Öğretim süresi 6 yıla çıkarıldı; Kızılçullu bir kız Köy Enstitüsü haline getirildi. Öğrenci sayısını barındırma imkânlarına uydurmak iddiası ile Enstitülere alınacak yeni öğrencilerin sayısı keyfî bir esas üzerinden tahdit edildi. Kızılçulludaki erkek öğrenciler başka yerlere dağıtıldılar. Bu arada son kalan Sağlık Memuru yetiştirme bölümü kapatıldı. Enstitüler tamamiyle birer öğretmen okulu haline getirildiler. Kızılçulludan akın eden öğrenciler ve son sınıfların 1951 de bir yıl daha okumak üzere alıkonmaları yüzünden yeni alınacak öğrenci sayısı kısıldı. Kızılçullu Nato'ya verilince, Kız öğrenciler Bolu'da bulunan çok daha küçük eski bir Orman okulu binasına taşındılar. Bir kısmı ikinci bir kız Köy Enstitüsü haline getirilen Beşikdüzüne gönderildi. Beşikdüzündeki oldukça kalabalık erkek öğrenciler geri kalan erkek Köy Enstitülerine dağıtıldılar. Enstitü öğrencileri böylece hallaç pamuğu gibi dağıtıldı. 1952 de İleri, Enstitüler adını kaldırarak Köy Öğretmen Okulları adını taktı.

İleri'nin Millî Eğitim Bakanlığını Demokrat Partinin seçim çı

karlarının bir âleti haline getirmek isteyişi üzerinde kısaca durmak isteriz. Yukarıda sözü edilen konferansın, köy ve şehir öğretmen okullarına öğrenci kabulünü kota sistemi üzerine dayandırmasının sebebi, Köy Enstitülerine ancak köy ilkokullarını bitirenlerin alınacağı hakkındaki kanun hükmünü kaldırıp öğrenci almak siyasetini kanuna değil, idarî makam kararlarına bağlamak isteği idi. Bu, Köy Enstitülerinin maddî terakkisi ve ilk zamanlara mahsus fazla çalışma şartlarının kalkmasıyla önemi artmış olan bir koruma tedbirinin yokedilmesi demekti. Köy ilkokul mezunları, şehir öğretmen okullarına girerken şehir ilkokul mezunlariyle rekabet edemiyeceklerinden bunlara orta ve yüksek öğretim için Köy Enstitüleri kanalı açık bırakılmıştı. Fakat şimdi şehir ilkokul mezunlarının bu Enstitülere girmesi mantıkan mümkün olunca kota sisteminin tamamiyle bırakılıp müsabaka imtihanlarına göre öğrenci alınmasını kanunen önleyecek hiç birşey yoktu. Bu şu demektir ki ufak bir adım atılmakla Köy Enstitülerinin hükümet memurlarının ve eşraf çocuklarının parasız okuma yerleri haline getirilmesi mümkün olacaktı. Bu da Köy Enstitülerinden köy çocuklarının tamamiyle bertaraf edilmesi imkânını hazırlayabilecekti. Böyle bir ihtimalin zikredilişine karşı o zaman İlköğretim Genel Direktörü olan ve Enstitülü olmayan öğretmenlerin sözcülüğünü eden Ferruh Sanır'ın makûl bir izah yapamadan bunu sırf hissî bir şekilde red ve inkâr etmesi bize, bu işin arkasında bir takım çıkarların baskısı olduğu intibaını vermişti. Gerçekte bu istikametteki cereyan 1952 de başladı ve köylü ve şehirli öğrenci nisbeti kotasının kaldırılmasına doğru harekete geçildi. (Köylü olmayan öğretmenlerle eşit haklar elde etmek için savaşan Enstitülü öğretmenler de bilmeksizin bu cereyanın kuvvetlenmesine yardım ettiler.)

Sirer ve Banguoğlu'nun tahribatına rağmen, bunlar Enstitüleri dışardakilere karşı korur durumda bulunmağa mecbur kaldıklarından Enstitülerde dayanışma ve birlik ruhu yıkılmamıştı. Kemalizm geleneğinde yürüyecek bir bakan ufak tefek değişikliklerle Enstitülerin temposunu yeniden diriltebilirdi. İleri bu siyaseti tam tersine çevirdi. Nutuklarında Köy Enstitüleriyle ilgili herkesin, aksini ispat edinceye kadar, şüphe altında olduğunu tekrarlamaktan çekinmedi. Demogojisini Köy Enstitülerinin içine kadar soktu. Enstitü öğrencilerinin karşısında Enstitü öğretmenlerini tahkir etmekten çekinmedi. Kendi rejiminin öğretmenlerini "misyoner köycüler" olarak vasıflandırırken Enstitü öğretmenlerini tembellik ve ehliyetsizlikle suçlandırdı. Öğrencileri, öğretmenlerine değil kendisini takip etmeğe davet etti. Köy Enstitülerinin iç dayanışması ilk olarak İleri'nin Kepirtepeye yaptığı bir ziyaret esnasında yıkılma alâmeti gösterdi.

Kendilerine "Kepirtepe İlköğretmen Okulu" adını veren bu Enstitünün öğrencileri olmuştu. Bu, ad değişmesinin kanunlaşmasından hayli zaman önce olmuş ve bunda bu öğrencilerin isteklerinin belki de bir rolü olmuştur.

İleri Enstitülerin içinde bozgun yaratma taktiğine 1952 de şahidi olduğumuz bir Cılavuz seyahatinde devam etti. Mahallin ileri gelenlerinden, gazetecilerden, köylü ileri gelenlerinden ve Enstitü öğrencilerinden mürekkep bir kalabalık karşısında Enstitü öğretmenlerine son derecede hakaret edici bir dille hücüm ederek öğrencileri Enstitü disiplinine karşı isyan etmeğe teşvik etti. Enstitünün ağır çalışma şartları altında burada çalışmak için bu öğretmenlerin budala olması lâzım geldiğini ilân ederek başka yere nakillerini isteyenleri hemen nakledeceğini bildirdi. Halk Partisinin Enstitülerden kominizmi ve ahlâksızlığı yok edemediğini iddia etti. Bu, Cılavuz'u kendileri için yıllardan beri emek verdikleri bir yuva sayan en kabiliyetli ve fedakâr öğretmenlerin artık sabırlarının son merhalesine gelmelerine sebep oldu. Nakillerini istediler ve bu istekleri hemen yerine getirildi. Yerlerine onların kalitesinde başkaları konamadığından Cılavuz sönük ve silik bir okul haline geldi.

Dini siyasete alet olarak kullanmakta kendisinden öncekileri geride bırakan İleri, din eğitimini Köy Enstitülerinde de mecburi hale getirdi ve daha sonraki bakanlığı zamanında da eski Köy Enstitülerinin din adamı yetiştirme merkezleri haline getirilmesini teklif etmeğe kadar gitti. Bu teklifin basında yarattığı tepki sayesinde böyle bir tedbire gidilemedi ve fazla olarak Köy Enstitülerine karşı basında bir ilginin uyanmasına yol açtı.

3. Demokratların İdaresinde Eğitimin Durumu

Demokrat rejimin yeni bir eğitim siyaseti bulma yolundaki teşebbüslerini tartışmadan önce ikinci cihan savaşı ertesi meydana gelen şartları ve eğitim ihtiyaçlarını kısaca gözden geçirmek faydalı olacaktır. Yapılmak istenen şeylerin bu noktalardan ve Köy Enstitüleri görüşü ile kıyaslanarak hükümlendirilmesi lâzımdır.

Ticaretin daralmasına, ağır savunma masraflarına ve enflâsyona rağmen Türkiye savaşın sonuna yüzyıllardanberi olduğundan daha iyi bir finans durumu ile çıkmıştı. Elinde hatırı sayılır bir altın rezervi ve geniş dış kredileri vardı. Borçları ödemek için hazinenin dibini kazımağa ihtiyacı yoktu. İthalâtın karşılığını ödeyecek durumda idi.

Savaş sonundan sonraki yıllar içinde bu durum daha da iyiye doğru gidiyordu. Avrupanın savaştan zarar görmüş memleketleri ziraat maddelerine şiddetle muhtaçtı ve bunları dolar memleketlerinden sağlayacak halde değillerdi. Üstüste iyi mahsul yıllarının gelmesi, geniş miktarda ziraat âletlerinin ithali Türkiyeyi önemli bir buğday, tütün, kuru meyve, pamuk vesair maddeler ihracatçısı haline getirdi. Bu yıllar içinde Türkiye Birleşik Devletler ve Kanada gibi rakiplerinin karşısında ayakta durabiliyordu.

Millî Eğitim Bakanlığının elinde evvelce görülmedik ölçüde maddi imkânlar vardı. Bilhassa 1950 ile 1953 arasında, yani Avrupanın ekonomik kalkınması, diplomatik alâkanın başka taraflara çevrilmesi, demokrat rejimin liberalizminin başarısızlığı gibi sebeplerle balonun sönmeğe başlamasından önceki yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının elinde Türk eğitiminin beklediği manivelâyı kullanma işinde müthiş fırsatlar vardı. Bu fırsatlar kullanıldığı takdirde 1934 - 1946 yıllarının seviyesinde olacak bir gelişmenin sağlanması âdeta bir başarısızlık olacaktı. Fazla olarak, Köy Enstitülerinin karşılaştığı zorlukların bazıları memleketin bazı bölgelerinde yol programının uygulanmasıyla ve ziraî makinaların girmesiyle kalkmıştı. Bu teknolojik değişikliklerin köylünün hareketliliği, köyün dış dünya ile temasa gelmesi üzerine de tesirleri başlamıştı. Öğretmen isteği, çocukları okula göndermek isteği bu gibi bölgelerde artmıştı. Yine bu bölgelerde yalnız halk değil, çocuklar bile yeni uygarlık araçlarını görüyor; birçok evlere cam, sandalya, çatal, masa, resim ve tuvalet eşyası girmeğe başlıyordu. Memlekete onbin kadar yeni ziraat makinasının girişi yeni meslek tiplerine ihtiyacı arttırmıştı. Çiftçinin traktör şöförlerine, makinistlere, lâstik tamircilerine, kaynakçılara, benzin istasyonlarına ihtiyacı vardı. Vaktiyle okulda çocuklarına bahçe işleri gösterildiğinden şikâyet edenler şimdi çocuklarına yeni araç ve makinalar öğretilmemiş olmasından şikâyet ediyorlardı.

Bunlarla memleketin her tarafında aynı ölçüde olmasa bile, Millî Eğitim Bakanlığını bekleyen, ondan yeni hamleler isteyen şartlar doğmağa başlamıştı. Okullarda sözde komünist avlamakla, din demagojisi yapmakla vakit harcayan Eğitim bakanlarının ve eğitimcilerinin bu şartlardan faydalanarak Türk eğitimini daha ilerlere götürmelerini zorlayan daha yeni ve önemli dâvalar vardı.

4. Yine Yabancı Eğitim Uzmanları

Türkiyenin yüzyıllık uygarlık ve eğitim savaşının, sayısız düşüp kalkmalar sonunda Köy Enstitüleri hareketi ile çözümünü bulduğu bir zamanda, bu yeni şartlar karşısında daha da ilerilere gitmesi beklenirken Sirer ile başlayıp İleri ile tamamlanan yıkma ve yok etme siyasetinin sonunda Millî Eğitim Bakanlığı gözlerini tekrar yabancı uzmanlara çevirdi. Cumhuriyet devrinin başında Türkiyenin daha da büyük ölçüde yabancı uzmanlara başvurduğu halde kendi derdinin çâresini yine kendi eğitimcilerinin cabalariyle bulduğu unutuldu. Millî Eğitim Bakanlığının şimdi tek düşüncesi Birleşik Devletler Hükümetinin ve Amerika hayırsever teşekküllerinin belki bir daha elde edilemiyecek cömertliğinden faydalanma oldu. Bu cömertliğin politik amaçlardan ötürü olması ihtimalini unutarak, yabancı uzman ve materyel yardımı eğitim politikasının temeli yapıldı.

1950 - 1954 arasında Türkiyeye gelen Amerikan eğitim uzmanlarının "eğitimsel liberalizm" tavsiyelerini burada uzun uzadıya incelemeğe ne imkân ne de lüzum vardır. Bu devrin yıldızı Türkiyenin ilköğretimi ve öğretmen eğitimi işlerinin islâhı için "dikkatle seçilmiş, en selâhiyetli kişi olarak" Florida Üniversitesinden getirtilen Dr. Kate V. Wofford idi. İstenen islâhat, Köy Enstitüleri usulünün yerine geçecek usulü bulmak meselesi idi.

Bu devirde Amerikalı uzmanların "gelişmemiş" memleketlere karşı aldıkları tavra uygun olarak, Bayan Wofford'ın raporu, başka milletlere ne yapmak lâzım geldiğini söylemek kaidesiyle, Batılı eğitimci ile Batılı olmayan eğitimci arasındaki farkın birincinin emretme ve fikirleri aydınlatma kabiliyetinde olduğu faraziyesine dayanır. Ciddiyet ve samimiyetine şüphe olmayan Bayan Wofford Türkiye hakkındaki malûmatını Bakanlığın, İngilizce bilen Türklerin ve bütün bilgisi resmi kaynaklardan gelen Batılı gözlemcilerin sağladığı belgelerden edinmişti. Bu kaynakların birincisinin gayesi Köy Enstitülerini yoketmekti. İkincisi, yabancı, azınlık veya iktidar çıkarlarının sözcüsü; üçüncüsü ise, sâdece tecessüsden başka bir ilgisi olmayan kimselerdi. Türkiyede kaldığı dört aylık süre içinde Bayan Wofford'a memleketin çeşitli bölgelerini gezmek, birçok Enstitü ve köy okullarını ve sair eğitim müesseselerini görmek ve sayısız öğretim görevlileriyle bir tercüman aracılığı ile görüşmek için bütün kolaylıklar gösterildi.

Bayan Wofford'ın raporunda da okul yapımı programında bir ge-

rileme olduğunu, şehir öğretmen okullarına ve Köy Enstitülerine yazılan öğrenci sayısının düştüğünü gösteren istatistikler bulunuyor. Çok sayıda okul mezunlarının daha fazla eğitim imkânlarını elde edemediğini, bir çok köy okulu öğrencilerinin ilk öğretim imkânlarından mahrum kaldığını da gösteriyor. Fakat bu malûmatin kendi konusu ile bir ilgisi bulunmadığı sanısında olduğu da raporunda belli oluyor. Ona göre Türkiyenin ilköğretim ve öğretmen eğitimi meselesi Birleşik Devletlerde aynı konudaki problemin bir aynı olmaktan başka birşey değildir; yalnız şu farkla: Türkiyede bu problemin çözülme yolunu bulacak olanlar mahallî makamlar olmaktan ziyade devlet olacaktı. Bu esasa dayanarak tam kendisinden beklenen ve davet edilmesinin sebebi olan şekilde tavsiyelerini yapıyordu: Şehir öğretmen okullariyle Köy Enstitüleri programlarını birleştirmek ve bunları daha tam anlamıyla öğretmen meslek okulları haline getirmek (2). Bayan Wofford ve onun Türkiyeye çağırılmasını sağlayanlar, Türkiyeden İlköğretmen okulları ve Köy Enstitülerinden seçilmiş öğretmen ve direktörlerden mürekkep bir grup yapılarak, kendisinin mensup olduğu Florida Üniversitesine gönderilme kararıyle mükâfatlandırıldılar. Amaç, bunların orada gördükleri staj sonunda yeni bir ilkokul ve öğretmen eğitimi programı hazırlamaları olacaktı. Bu, "küçük, fakat ümit verici bir başlangıç" idi. Bu inceleme grubundan elde edilen tecrübeler, Bayan Wofford tarafından hazırlanan ve Amerikaya çağırılan yabancı öğrenci gruplarıyla olan münasebetleri inceleyen daha geniş bir incelemenin malzemesi oldu (3).

Bazılarına maddî fayda sağlayan, bazılarının mevki durumuna faydası olan, zaten kabiliyetlerini geliştirmiş ve göstermiş olan bazılarının görgüsünü biraz arttıran bu inceleme seyahatının Türkiyenin eğitim dâvasiyle ilgili bir tarafı yoktu. Grup, bu seyahatın kendileri üzerine yapması beklenen intibalara uygun bir şekilde tavsiyelerde bulundu. Meselâ bölge okullarının, 1935 ten kalma 4-H klüplerinin değeri üzerinde duruldu, yine 1942 - 1946 zamanından kalma "müfettişten ziyade öğretmene yardımcı denetmen" kavramının

---

(2) Kate V. Wofford, **"Report On Rural And Primary Education And Related Teacher Training İn Türkey"** (Türkiyede Köy ve İlköğretim ve Onunla İlgili Öğretmen Eğitimi Hakkında Rapor) Ankara, 1952.

(3) Kate V. Wofford, **The Workshop Way with Foreign Students** (Florida Üniversitesi yayınlarından, 1954).

öneminden, "insan gelişimi" üzerine dersler ilâvesinden bahsedildi (4).

Fakat bu grup Amerikada bu "yeni" fikirleri keşfede dursun Bayan Wofford'un raporu Millî Eğitim Bakanlığına Köy Enstitülerini kaldırma amacı ile kanun hazırlanmasında bir binek taşı hizmetini görüyordu. Maksat da zaten bu idi. Bu rapora dayanarak Köy Enstitüleri şehir dışı ilköğretmen okulları haline getiriliyordu. Bütün öğretmen okullarını birleştiren yeni bir program hazırlanıyor ve Talim ve Terbiye Heyetinin idaresi altında uygulanmasına geçiliyordu. Biricik yenilik, okullardaki dersleri vermekte olan öğretmenlerin tavsiyelerinin alınması oldu.

Bayan Wofford'un sırf siyasî bir maksada âlet edilmiş olarak gözükmesine rağmen, yapılmakta olan işler zaten onun tavsiyelerine uygundu. Bayan Wofford artık tamamiyle bozulmuş bir hale gelen Köy Enstitülerinde pratik sanat eğitiminin istihsal edici olması problemine gereken cevabı vermişti. Yeni programlar bu cevaba göre hazırlandı. Buna göre öğrenciler sâdece okul dersahanesinde öğretim aracı olacak şeyleri yapacaklardı. Şehir öğretmen okullariyle Köy Enstitülerinin en iyi taraflarını birleştirme yolundaki tavsiyeye uygun olarak, Enstitülerdeki talebe yapı ve tamir işlerinden kurtarılıyor, diğer taraftan da öğretmen okulları öğrencilerine gezi ödenekleri sağlanıyordu.

Yapılan yeni icatlardan biri de yine Bayan Wofford'un raporuna göreydi: Enstitü öğrencileri "demokrasiye aykırı bir şekilde" bir örnek elbise giyemiyeceklerdi. Öğrenciler kendi zevklerine göre istedikleri şekilde giyinmeli idiler. Bu sayede Enstitülerde yer yer Amerikan filmleri modasına göre spor gömlekler ve mavi pantolonlar giyen öğrenciler çiçek açmağa başladı. Öğrencilerin saçlarını "ağırbaşlı saç stili" kestirmeleri tavsiye edildiğinden ceplerde aynalar ve taraklar taşınmağa başlandı. Yine bayan Wofford'un idare ettiği kurslar icabı olarak bütün Enstitülere öğrenciler için "Cumulative guidance" dosyaları tutulması emredildi. Bu dosyalar büyük bir itina ile satın alındı. Ve bu iş için gereken memurlar gelinceye veya hevesli bir öğretmen çıkıp işi üstüne alıncaya kadar bir yere istif edildi. "Kızılçullu sistemi" ile Amerikalı uzmanların ders dışı

---

(4) (Ayni eser, S. 141 - 142. Grup üyeleri bu tavsiyeleri belirli derecede ihtiyatla yapıyorlar. Öyle gözüküyorki üyeler, tavsiye ettikleri şeylere inanmış olmaktan ziyade nezaket düşünceleriyle hareket etmişlerdir. Yaptıkları toplantıların grup üyeleri arasında birçok çatışmalara ve dargınlıklara sebep olduğu da anlaşılmaktadır.

faaliyetler tavsiyelerinin bir karması halinde, yeni programa Köy Enstitülerinin normal olarak eğitim konusu olan faaliyetler "ihtiyarî" dersler olarak kondu. Tabiî bu derslerin yapılması, ilgi duyan gönüllülerin veya zorla gönüllü yapılacak öğrencilerin çıkmasına bağlı idi.

5. "Hızla İlerleme" Yerine "Hızla Gerileme"

Elde edilen sonuçlar, yukarıda söylenen, köy eğitim seferberliğinin "demokratlaştırılması" cereyanının bir iç yüzünü sessizce haykıran delillerdir. "Köy Enstitüsü" adının kaldırılması, Türkiyenin halâ bir "gelişmemiş memleket" olarak kalışı icabı olarak, demokratık "kalkınma" devrinin sona erdiği zamana rastlar. Türkiye halâ liberal ekonomi şartları altında, modern endüstrileşmiş memleketlere hızla erişmesine imkân olmayan bir toplumsal yapının çözülmüş ve bozulmuş şekli halinde duruyordu. Ne öğrencilerin saç uzatma hürriyeti, ne de Amerikan spor gömlekleri demokrasisi bu derin gerçeği değiştirecek bir ilâçtı. Türk eğitiminin "demokrasi" idaresi altında gerilemesinin sebebi dünya ekonomik şartlarının normalleşmesi yüzünden Türkiyenin birkaç yıllık ekonomik "terakkisinin" bir yaldızdan ibaret olarak kalması değildir. Eğitimin gerilemesi, bunun meydana çıkışından çok önce başlamış bulunuyordu.

Sirer bu gerileme yolunu açtıktan sonra, demokratlar bu yolun sonuna kadar gittiler. Köy halkının, okul yapımı programından, bütün kişisel ve finansal sorumluluklardan "kurtarılması" siyasetinin sonuçlarını istatistikler gösteriyor. 1951 de Bayan Wofford'a verilen resmî istatistiklere göre 1950 de yapılan köy okullarının sayısı 1946 da yapılanların sayısının ancak dörtte biri kadardı. Sorumlu makam bunu şöyle izah ediyor: Daha önce yapılmış okul binalarının çoğu tamire muhtaç bir durumda olduğundan yeni okul yapma işi tehir edilmiştir. Bu iddiada ancak bir kısmı haklı bir taraf vardır. Yukarıda adı geçen raporda zikredilen bu okullar hep 1940 tan önce yapılmış okullardı. Daha sonra yapılmış okullar içinde bilindiği gibi harp dolayısiyle Türkiyede "çivinin bile bulunmadığı zamanlar"da yapılmış binalar olmak bakımından çabuk tamire muhtaç hale gelenler bulunabilirse de biz kendi gözlemlerimiz boyunca bunun geniş ölçüde böyle olmadığı sonucuna vardık. Aksine, 1944 - 1946 devresinde yapılan binalar göze çarpacak derecede sağlam binalardır. Bizim göremediğimiz binalar içinse, Köy Enstitülerinde gördüklerimiz iyi bir ölçü hizmetini görebilir. Hasanoğlanda bu devirden sonra müteahhit vâsıtasiyle yaptırılan ve başka Enstitülerde öğrencilerin kendi elleriyle yaptıklarının büyüklüğünde olan bir yemekha-

ne -oditoryom binasının tavanı inşaat biter bitmez çöktü. Müteahhidin teslim- tesellüm muamelesi bittikten sonra bina duvarlarında yapı hataları meydana çıkmağa başladı. (Ondan 12 yıl önce tecrübesiz öğrenci ekiplerinin yaptığı binalarda bu derecede duvar hataları yoktu). Biz ziyaret ettiğimiz zaman Hasanoğlan idaresi, tecrübesiz gözlerin bile kötü malzeme kullanılmasından meydana geldiğini görebildiği bu hususları müteahhide tazmin ettirme imkânı olduğundan emin bulunamıyordu. Gönende evvelce öğrenciler tarafından bir yıl içinde 8 büyük bina yapıldığı halde, müteahhide yaptırılan tek bir bina 18 aydan beri bitirilememiş bir halde duruyordu. Müteahhit ilk fiatlar üzerinden inşaata devam edemiyeceğini bildirmişti. 1954 te bize sorumlu bir memur tarafından şifahi olarak verilen malûmata göre bir vilâyetteki durum daha da aydınlatıcıdır. 1952 de 20 yeni okul yapılması için emir çıktığı halde verilen ödeneklere göre ancak 15 okulun ihalesi yapılmış; bunların hiçbiri bitirilmemişti. 1953 de vilâyetten köy nüfusuna göre okul yapımı hakkında istatistik gönderilmesi istenmiş ve 400 den az nüfuslu köylerde okul yapılmaması emredilmişti. Bu istatistiğe dayanarak 10 yeni okul yapılmasına karar verilmiş; fakat bunların bazıları için tek bir müteahhit talip çıkmamıştı; çünkü bütün malzemenin eşek sırtında taşınması gerekiyor ve müteahhide hiç bir kâr bırakmıyordu. 1954 de vilâyete verilen malûmata göre ertesi yıl ne okul tamiri için, ne de okul inşası için ödenek verilmeyecekti.

Bütün bu misaller Köy Enstitüleri tezinin iki noktasını belirtmeye yarar. Türk ekonomisi, klâsik finansman usulleriyle okul inşası işini azami derecede elverişli ekonomik şartlar altında bile kaldıramaz. Dıştan modern bir cemiyet için modern gözüken böyle usullere ne maddeten ne de manen bel bağlamak mümkün değildir.

1951 de Bayan Wofford'un sağladığı istatistikler herşeyi gösterecek durumda olmadıkları halde, geriye dönüş hareketinin yarattığı problemi bize anlatacak kadar açıktır. Adlarının değiştirilmesinden bir yıl önce ziyaret ettiği, Düziçi, Dicle, Pulur, Kepirtepe ve Beşikdüzü Enstitülerinde durum şöyle idi:

Enstitüler	Müracaat eden öğrenci	Alınan miktar	Geri çevrilenler	Geri çevrilenlerin nereye gittiği
Beşikdüzü	613	59	754	Çoğu köylerine, birkaçı ortaokula,
Pulur	630	70	700	Köylerine.
Düziçi	392	91	483	Köylerine,
Kepirtepe	390	47	437	Köylerine.
Dicle	37	95	132	Meçhul,

Bu istatistik karşısında Bayan Wofford şöyle diyor: "belki en önemli olay... şudur ki köy çocuklarının büyük bir kısmı ilkokulun beşinci yılı sonunda Köy Enstitülerine girmek için müracaat etmişler ve bunların ufak bir kısmı kabul edilmişti. Bu gençler müracaattan önce esaslı bir süzgeçten geçirilmişlerdir" ve daha diyor ki: "ziyaret ettiğimiz bu Enstitülerin öğrenci kabulü hakkındaki rakamları, bütün Enstitüler için doğru ise, köylerde muazzam bir insan ziyanı olayı cereyan ediyor demektedir. Bu, demokrat Türkiyenin katlanamıyacağı bir ziyandır" (5).

Şimdi bir de Soysal'ın Türkiyenin en ileri bir bölgesinde Enstitüye 50 öğrenci bile bulamadığı günleri düşünün! O günden şu güne ne büyük fark olmuş! O günlerde Enstitülere 250 öğrenci bulmak için namzetlerin ilköğretim durumları bile pek araştırılmıyordu. Arada ne büyük bir fark olduğunu 1933 tarihli Kemmerer raporu ile mukayese ederek de verebiliriz. Kaldı ki yukarıdaki rakamlar yukarıda bildirilen sebepler yüzünden tipik de değildir. 1953 yılında elli öğrenci alınmasına karşılık 2000 öğrencinin müracaat ettiği yerler olmuştur.

Alınan öğrenci sayısı zaten az olmakta iken, Bayan Wofford'un ve yine o zamanki Amerikan uzmanlarının raporları sayesinde bu korkunç düşme daha da ilerilere götürülmüş ve bu raporlar bu halin meşruluk mazereti olarak kullanılmıştır. Bu uzmanların hepsinin verdiği tavsiyeler, hep öğrenci sayısı mevcut maddî imkânlara uyacak şekilde azaltılmalıdır; veya öğrenci sayısını karşılamak üzere maddî imkânlar çoğaltılmalıdır, veya öğrenci - öğretmen nisbeti gözetilmelidir; öğretmenler kendilerini yalnız öğretmenlik mesleğini hasredecek şekilde olmalıdır gibi dıştan büyük büyük pedegoji hükümleri gibi gözüken, fakat hiçbir problemi çözümlemeyen, realistlik tarafı olmayan "harcıâlem" fikirlerdir. Okul techizatı sağlamak bakımından daha 1952 de 1946 daki duruma inecek derecede her türlü yapıcı faaliyetlerden sakınılırken, Köy Enstitüleri öğrencilerinin finansal değeri olan faaliyetlerinin durdurulması, Enstitülere alınacak öğrencilerin masraflarını karşılayabilmek için sayılarının gittikçe azaltılmasını icabettirmekten başka bir şey ifade etmez. Halbuki öğretmen sayısını arttırmak hem daha yüksek eğitim müesseselerinin masraflarının arttırılması hem de enstitü seviyesinde beher öğrenci başına masrafların arttırılması demektir. Yani öğretmen sayısının artması ister istemez öğrenci sayısının azalmasını icabettirir. Mevcut şartlar altında öğrenci - öğretmen nisbetini düzeltmek demek de alı-

(5) Adı geçen rapor, S. 20 - 21.

nacak öğrenci sayısını devamlı surette azaltmak demektir. Diğer taraftan, Millî Eğitim Bakanlığının bu geri çevrilen öğrencilere yersizlikten ötürü eğitim hazırlamaktan âciz olması Enstitü imkânlarının mevcut öğrenci nüfusu ile ahenkli bir halde ilerletilmesinden âciz olması demektir. Bayan Wofford bu noktayı görememiştir. Bakanlığın bu aczini bilgisizliğe veya tembelliğe atfettiğini sanmıyoruz. Fakat yaptığı tavsiyelerin uygulanabilir ve uygulanamaz oluşu tarafı ile ilgilenmeyişine bakılırsa onun böyle düşündüğü anlaşılıyor. Onun ilköğretim finansı konusundaki tavsiyeleri Emrullah efendinin ta 1913 de söylediklerinin âdeta bir kopyasıdır.

Öğretmen - öğrenci nisbeti hakkındaki tavsiyelerde Enstitülere müracaat eden bütün öğrencilerin alınmasını gelişi güzel tavsiye etmenin, mütahit usulleriyle gereken sayıda bina yapılması imkânsızlıkları karşısında yersizliği meydandadır. Şu halde geriye şu şık kalıyor: Öğrenci sayısını 1946 dan önceki şartlar seviyesindeki imkânlara göre ayarlamak ve hatta yeni pedegojik cihazların gelişi sonucunda artan masrafları karşılamak için daha da aşağıya düşürmek!

Millî Eğitim Bakanlığını daha 1954 de iflâsın eşiğine getirmiş olan bütün finansmansız yatırımları burada birer birer anlatmak okuyucuya usanç getirecektir. Şu kadarını söylemek yeter: Millî Eğitim Bakanlığı boyuna temel taşı atmakla, birbiri arkasına program yapmak ve maaş arttırmakla hem öğretmenlere, hem halka büyük işler yapıldığı sanısını vermiştir. Bu girişilen işlerin hiçbiri, Türkiyenin ekonomik sektörü bakımından, en zorunlu problemi çözecek yöne gitmemiştir: Bu da ziraî istihsal âletlerini işler bir halde tutmak için okul görmüş kitleyi yetiştirmek problemidir. Böyle bir problem, profesyonel zihniyetleri bakımından ve Türkiyenin eğitim dâvasını anlamamaları yüzünden bu pedagoji uzmanlarının ilgi alanı dışında kalmıştır.

Köy Enstitülerinin bu acıklı hikâyesini kapamadan önce bir noktaya daha işaret etmek isteriz. Bu da Kız Köy Enstitüleri meselesidir.

Kız öğrencileri, Köy Enstitülerinden ayırmak kararı 1950 seçimlerinden önce düşünülmüş, bu seçimlerden sonra uygulanmıştı. İleriye sürülen mazeret, kız öğrenci sayısının az olduğu, ana - babalarının kızlarını oğlanlarla birlikte okutulan okullara göndermek istemedikleri iddiası idi. Enstitülerde kız sayısı başından beri fazla değildi ve ancak zamanla kız öğrenci sayısı hayli artmıştı. 1946 dan

sonra bu cereyan tersine döndü. Sebep kısmen yapılan propagandalar (bunda İleri'nin hayli rolü olmuştur), kısmen de öğrenci alınma sayısının azaltılması olmuştur. Buna rağmen, ileri sürülen mazeretin hiçbir meşru tarafı yoktur. Enstitülere yeter sayıda kız öğrenci gelebilmesi için Enstitülerden yeter sayıda kız öğretmen yetişmesi lâzımdı. Bunun için de 1944 den 1949 a kadar hiç değilse 5 yıl beklemek lâzımdı. Halbuki Enstitülere gelen kız öğrenci sayısı yukarıdaki sebepler tesiriyle sönmeğe başladığı zaman Enstitülere gelecek ikinci kız öğrenci nesli yetişmiş bulunuyordu.

Kızılçulluda Kız Köy Enstitüsü açıldığı zaman okul idaresi 540 adet öğrenciyi geri çevirmek meselesiyle karşılaştı. Bu kız öğrencilerin bazıları ta Karstan, Vandan, Diyarbakırdan gelmişlerdi. Bu gösteriyor ki bu kızların ana - babaları Bakanlığın iddia ettiği kadar muhafazacı değillerdi.

1952 de Beşikdüzü Köy Enstitüsüne alman kız öğrencilerle yaptığımız görüşmelerden iki sonuç çıkıyordu: (1) bu çevreden olan öğrencilerin birçoğu oğlanlarla birlikte okunan okula, kendi ailelerinin muhafazacılığı yüzünden değil, "büyükler" (yani hükümet adamları) bu gibi okullar kötüdür dediklerinden dolayı gelmek istemiyorlardı; (2) bu çevreden olan öğrencilerin bir kısmı ve başka çevreden gelenlerin çoğunluğu kendilerine bir istikbal ve maaş sağlayacak bir eğitim müessesesine, oğlanlarla beraber olsun olmasın, gitmek taraflısı idiler.

Enstitülerde karma eğitimin kaldırılması hakkında, Enstitülere 1946 da girmiş olan ve 1952 de mezun olmak üzere olan bir sınıfın kız öğrencilerinin verdiği hüküm şudur: Hepsi kız ve erkek öğrencilerin ayrılması aleyhinde olduklarını bildirdikten sonra, bütün sınıf adına konuşan bir kız öğrenci şunları söyledi: "Enstitüye ilk geldiğim zaman erkekler karşısında hiçbir sıkıntı hissetmiyordum. Halbuki şimdi erkek öğretmenlerle konuştuğum zaman bile âdeta ayıpmış gibi bir his duyuyorum. Köye gidince ne olacak bilmem. Bir öğretmen olarak orada muhtarla ve ihtiyar heyeti ile temas etmem lâzım. İlk eğitim müfettişleri gelecek. Okulda ve sınıflarımda büyükçe çocuklar ve oğlanlar olacak. Korkuyorum. Dilim tutuluyor. Ah, bunlar olmasaydı ne iyi olacaktı!" Bunun kadar makûl ve sıhhatli bir hükmü yeni bir ilkokul müfettişi de tekrarladı: "Köy öğretmenleri arasında cinsiyet meselesi benim için en büyük bir meseledir. Ne evlenmemiş kızlar, ne de bekâr öğretmenler işlerine kendilerini veremiyorlar. Bu durumun sebeplerini anlatan bir rapor verdiğim takdirde başıma neler geleceğini bilir misiniz?"

6. Beşinci Eğitim Şûrası

1953 Şubatında açılan Beşinci Eğitim Şûrası, Köy Enstitülerinin bir nevi cenaze merasimi oldu. Bu Şûranın ana konusu ilk eğitim ve öğretmen eğitimi idi. Amaç yukarıda anlattığımız program ve kanunların uygulanması için lüzumlu olan tasdiknameyi elde etmekti. Şûrada, okullarda din derslerine aleyhtar olanlar, öğretmen okulları için yapılan yeni programlardan memnun olmayanlar vardı; fakat Köy Enstitülerinin cenazesi için yas tutan kimse yoktu. Şimdi öğretmen okulu haline gelen Enstitülerin temsilcileri, öğrenci ve mezunların diğer ilkokul öğretmenlerine eşit haklar istediklerini söyledikleri zaman samimi idiler. Hazır bulunan Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin birkaçı bu isteğe katıldı. Şûraya verilen vesikaları, tutanakları, basındaki yankıları okuyan birisi bunlardan ancak şöyle bir intiba alır; hikâye artık kapanmıştır. Köy Enstitüleri bir hilkat garibesi idi. Ondan geriye kalan miras birkaç bina, bir sürü aşağı kaliteli Enstitü öğretmeni, ve Enstitülerdeki eğitimleri sanki gelip geçmiş bir rüya gibi geçmiş, köylerine çekilen binlerce Enstitü mezunundan başka birşey değildi.

Fakat, dinleyici galerisindeki bir ziyaretçi bile görüyordu ki hikâye sona ermemiştir. Dikkatli bir gözlemci için hikâyenin sâdece bir faslı kapanırken, yeni bir faslı açılmak üzere idi. Konferans delegeleri arasında 5 - 10 tane Enstitülü köy öğretmeni vardı. Bunlar üyelerin en genci, en küçük maaşlı, en az prestijlisi idiler. Şûraya başkanlık eden İleri'nin bakımından bunlar görülen, fakat işitilmeyen üyelerdi. Genel toplantıda bunlardan biri söz aldığı zaman hakkı olan konuşma süresi bitmeden sözü kesildiği halde, küçük bir azınlığı teşkil eden üyeler zümre çıkarlarını savunmak için, şovenistçe nutuklar vermek için veya modası geçmiş fikirleri anlatmak için istedikleri kadar uzun konuşma hürriyetine maliktiler. Enstitülü mezunların sözcüsünün demokratik tartışma usullerinin çiğnenişine karşı gösterdiği tepki bile Türkiyede eğitim mesleğinin yepyeni bir toplumsal tip kazandığını göstermeğe yetiyordu. İleri'nin başkanlık selâhiyetlerini kötü kullanışına karşı nümayişçiler haykırıştılar, aklı başında üyeler sindiler; fakat Enstitülü, sözlerinin kesintilere uğramasına rağmen bakana Şûra kaidelerini çiğnediğini cesaretle ihtar etti!

7. Bir Rapor ve Bir Sual

Köy Enstitülerinin doğuşu, kuruluşu, işleyişi ve yıkılışının hikâyesi burada bitiyor.

İncelememiz bize göstermiştir ki Köy Enstitüleri, Türkiyenin 19. yüzyılın ilk yarısından beri giriştiği modern uygarlık davası yolunda yaptığı savaşlar içinde, en büyük davalardan biri olan eğitim davasının en verimli, en makul, en ekonomik ve en orijinal çözümlenmesi olarak meydana gelmiştir. Kısa hayatı yüzünden verdiği sonuçlarla Köy Enstitüleri hareketi, Türkiyenin köy eğitimi davasının "her köye bir okul, her okula bir öğretmen" gibi dar çerçeveli bir görüşten çok daha geniş bir görüş içinde modern bir ulus yaratmak amacını gerçekleştirmenin yolu olduğunu göstermiştir. Onun temelinde yepyeni bir eğitim görüşü vardı ve bütün yapılanlar ancak bu görüşün çerçevesi içinde anlam taşıyordu. Büyük zorluklar içinde yürütüldüğü halde müsbet başarılar vermesi, görüşün doğruluğunu göstermiştir. Türkiye harp sonunda yeni bir ilerleme safhasına geçerken bu görüşü yalnız köy eğitiminin değil, bütün Türk eğitiminin temeli yapmak en doğru yol olacaktı.

Bu tezin doğruluğunun en kuvvetli delili, Köy Enstitüleri hareketini yıkanların Türk eğitimini daha ileriye götürecek başka yollar bildikleri iddiaları ile harekete geçtikleri zaman yalnız Köy Enstitülerinin başarılarını değil, bütün Türk eğitimini de baltalamış olmalarıdır. 1950 - 1960 arasında Türk eğitiminin ne kadar gerilediği, Demokratların rejiminin yıkılışından önce bile artık herkesin bildiği bir gerçek haline gelmiştir. Doğrudan doğruya konumuza girmemekle beraber, eğitime yeni bir şekil verme yolunda yapılan son bir teşebbüsü, harcanan boşuna gayretlere bir misal olmak üzere, kısaca tartışmak faydalı olacaktır.

1957 yılında M. Eğitim Bakanlığı, Amerikalı uzmanların tavsiyesine uyarak, Ford tesisinin yardımiyle Türkiyenin eğitim problemlerinin bir heyet tarafından incelenmesi fikrini kabul etti. Bu, İleri'nin bakan bulunmadığı bir zamanda alınmış bir karardı. Aşağıda anlatacağımız şekilde hazırlanan rapor Bakanlığa sunulduğu zaman İleri M. Eğitim vekili olmuştu. 1959 ortalarında bu raporu gizlediği meydana çıkan ve bu yüzden basının hücümuna uğrayan İleri, Köy Enstitülerini yıkanın kendisi olmadığı yolunda savunmalarda bulunmak zorunda kaldığı gibi, Türk eğitiminin durumunun iyi olmadığını itiraf ediyor, fakat doğru yolun hangisi olduğunu bulmanın zorluğunu ileri sürüyordu (6). Eğitim bakanı olarak iflâsını kendi ağzı ile itiraf eden İleri'den sonra Bakan olan ve eğitim işleriyle herhangi bir ilgisi olduğu kimsece malûm olmayan Benderlioğlu adlı politikacı, mensup olduğu rejimin bu iflâsını örtmek amaciyle raporun uygulanacağını bildirerek durumu yatıştırmağa çalıştı.

(6) Vatan, 29 Kasım, 1959.

Daha sonra bir kitap halinde yayınlanmış olan bu raporun, Köy Enstitüleri hareketinin dayandığı eğitim görüşünden ne kadar gerilere doğru gidildiğini göstermesi bakımından üzerinde durulmağa değer.

Raporu hazırlayan heyette bir Amerikalı ve bir Fransız eğitim uzmanı müşavir olarak bulunmakla beraber, raporun heyette bulunan 12 Türk üye tarafından yazıldığı anlaşılıyor. Daha ziyade bu iki yabancı uzmana Türkiyedeki eğitim durumu hakkında bir fikir vermek amacıyla memleket içinde yapılan bir seyahattan sonra, Ford tesisinin malî yardımı ile, heyet büyük bir dünya turuna çıkıp Japonyaya kadar vardı, Amerikadan dolaşıp Avrupaya gelerek Viyana şehrinde raporunu yazdı. Bu memleketlere ne için, hangi problemleri incelemek için gidildiği, raporun neden Viyanada yazıldığım bilemiyoruz; ihtimal ki üyelerin yabancı memleketlerin eğitimi hakkında bilgi ve görgü edinmelerini sağlamak ve fikirlerini politika baskısı altına girmeyerek bildirmelerini gerçekleştirmek amacı güdülüyordu.

Bu rapor Türkiyenin kültürel ve eğitimsel yönünü isabetli ve Kemalizme uygun bir şekilde gösteriyor. Raporda oldukça uzun yer alan bu kısımda yeni ve önceden bilinmedik bir şey bulunmamakla beraber, Kemalist görüş üzerinde uzun uzadıya durulmak mecburiyetinin duyulmuş olması, geçen yıllar içinde Kemalist eğitim görüşünden ne kadar uzaklaşılmış olduğunu gösterir. Raporun bu anlayışı övülmeye değer.

Böyle olduğu halde, raporun analiz ve tavsiyeler kısmında ileri sürülen fikirleri okuyunca insanın bu raporu yazanların 1935 - 1946 yıllarından hiç haberleri yokmuş hükmünü vereceği geliyor. Dil bilgini, klâsik filoloji profösörü, Bakanlık idare ve teftiş fonksiyonlarına mensup üyelerin fikirleri raporda birbirine iyice tutturulmamış parçalar olarak yanyana duruyor. Bütün rapora hâkim olan görüş Cumhuriyet devrinin ilk zamanına mahsus olan eklektik, klâsik, entellektüalist görüşün yeni ve geniş bir şekilde tekrarı olarak gözüküyor. "Şu veya şu yapılmalıdır. Çünkü şu veya bu medenî memlekette böyledir" zihniyeti bu raporda daha da aşırı derecede hâkimdir. Raporun Türk eğitiminin ana problemlerinden habersizliği o derecededir ki bu noktada Soysal'ın seviyesinden bile daha geri bir merhaledededir. Raporun en zayıf ve en yanıltıcı tarafı ilköğretim alanında kendini gösterir. Bu raporda ilk eğitim, sâdece millî eğitimin bir bölgesi veya kademesi olarak görülüyor; ve bu bakımdan bile raporun önemsiz bir yerini işgal ediyor. (Türklerin Ortaasyadaki menşelerinden bu güne kadarki tarihine - bu rapor bir

tarih raporu olmayıp bir eğitim raporu olduğuna göre - verilen yer yanında ilk eğitime ayrılan sahifeler şaşılacak derecede azdır). Rapora hâkim olan eğitim görüşünün mübalâğalı derecede entellektüalist oluşu yüzünden asil önem orta ve yüksek öğretime veriliyor. Rapora göre, Türkiyenin eğitim davası "aydınlatmak", "okutmak", "bilgi vermek" davasıdır.

Meselenin, bir taraftan klâsik kültür vermek, diğer taraftan ilmî "bilgi vermek" davası olduğunu düşününce pek yerinde olduğuna hiç şüphe olmayan bu görüş, ta Tazminat devrinde verilmiş olan bir rapora yeni hiçbir şey katmıyor. (Aradaki fark, birinin ağdalı bir osmanlıca ile, diğerinin modern türkçe ile yazılmış olmasıdır). Rapordan asıl beklenen somut tavsiyeler sistemsiz, parça parça ve paliatif tavsiyelerdir, meselâ ders saatlarının arttırılması, bir yıldaki okuma gün ve haftalarının arttırılması, programların hazırlanışı gibi meseleler üzerinde verilen hükümler, Köy Enstitüleri metodolojisinde olduğu gibi deneylemeler üzerine değil, sâdece mantığa veya "falan falan medenî memlekette de böyledir" tarzında bir taklitçilik zihniyetine dayanmaktadır. Heyet, sanki Türkiyede bölge okulları deneyinin sonuçlarından haberi yokmuş ve yeni bir keşif imiş gibi bunu da eğitim dâvasına bir çâre olarak ileri sürüyor.

Bir bütün olarak alındığı zaman raporun asıl ilgisi modern, kültürlü, aydın "efendi" yetiştirecek bir eğitim sistemi kurulmasıdır. Bu görüşte biricik yenilik bu aydın "efendi"nin Yunan klâsiklerinin mümkünse yazıldıkları dilde okumasını sağlayacak kadar aydınlatılmasıdır. Satığ Beyin zamanından beri hâkim olan bu kadar entellektüalist bir eğitim görüşünü, daha Köy Enstitüleri gelmeden çok evvel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu yıkmış bulunuyordu. Türkiyenin bütün modern eğitim tarihinde en cesaretli ve en orijinal bir deneyden henüz geçmiş bulunduğu bir devirde, okullarda kaç saat ders okutuiduğu veya disiplin cezaları ne şekilde verildiği gibi, her memleketin kendi deneyleriyle kolayca bulabileceği teknik parçacıklar hakkında fikir edinmek için ta Japonyaya kadar yolculuğa çıkan bir heyetin tavsiyelerini verirken yıllarca önce Türk eğitim tecrübeleriyle itibardan düşmüş eski eğitim görüşlerine dönmesi ve bir az gerisine dönüp kendi memleketinde yapılmış muazzam bir eğitim deneyinden faydalanmaması cidden şaşılacak bir şeydir! Heyet üyelerinin Köy Enstitülerinden haberi olmamasına imkân yoktur. (Gerçekte, heyetin iki üyesi Köy Enstitüleriyle şahsî ilgisi olan kimselerdi), fakat eğitimi sâdece bir "okulda okutma" ve "aydınlatma" işinden ibaret birşey sayan bir görüşe bağlayınca Köy Ensti-

tülerinin eğitim bakımından ne anlam taşıdığını görmek hem lüzumsuz hem imkânsız bir hale gelir.

1949 danberi ilk defa olarak sesi duyulan İsmail Hakkı Tonguç Ekim 1959 tarihinde kendisiyle yapılan bir görüşmede şunları söylemişti: "Bundan 50 yıl önce Maarif Nazırlığı yapmış olan rahmetli Emrullah efendi bir gazeteye verdiği beyanatta: Muallim yoktur, yetmiş bin ilk mektep muallimine ihtiyaç vardır, diyordu. Memleketimizde 1940 yılında başlamış olan ilköğretim seferberliğini idare eden sayın Hasan Ali Yücel'de bu gün; ikibuçuk milyon çocuğa okul ve öğretmen bulmak durumundayız. Boşluk 50 bin öğretmenle dolar. Artan umumi nüfusun ileriki senelere bindireceği ihtiyaçı da göz önünde tutmak durumunda olunca bu 50 bini 100 bine çıkarmak makûl ve realiteye uygun bir hareket olur, diye yazıyor Cumhuriyet gazetesinde. Tam 50 yıl çırpındıktan sonra böyle bir sonuçla karşılaşmak pek dokunuyor insana." (7)

Evet, bu gün de, Türkiyenin eğitim dâvası çözümlenmeden duruyor. Bu gün ne Tonguç var, ne de Yücel; işi bırakılan yerden alıp daha da ilerilere götürecek biri çıkacak mı?

(7) "İ. Hakkı Tonguç ile bir konuşma", **Pazar Postası** (25. Ekim. 1959) S. 3

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz	5

KESİM I
KÖY ENSTİTÜLERİNE DOĞRU GELİŞ

Bölüm I. *Türkiyede Eğitim Dâvasının Başlangıçları*	13
1. Tanzimat	13
2. Meşrutiyet	16
Bölüm II. *Cumhuriyetin İlk On Yılı*	29
1. Cumhuriyetin başlangıç yıllarında genel eğitim durumu	30
2. Uzmanlar ve tavsiyeleri	33
3. Cumhuriyet eğitimini kurma çabaları	41
Bölüm III. *Cumhuriyetin İlk On Yılı (devam)*	50
1. Toplumsal ve eğitimsel kalkınmanın ekonomik şartları	50
2. Köy öğretmenlerinin eğitimi	57
Bölüm IV. *Devrim ve Köy Problemi*	64
1. Ulusal değerler tartışması	64
2. Aydın ve köylü	66
3. Kemalizmin devletçilik ve ulusçuluk anlayışı	67
4. Halk eğitimi ve Halkevleri	70
5. Eğitim alanında aranan çareler	73
6. Millî Eğitim Bakanlığının çalışmaları	74
7. Sonuç	78

KESİM II
KÖY ENSTİTÜLERİNİN TEMELİ OLAN FİKİR VE DENEYLER

Bölüm V. *İsmail Hakkı Tonguç*	81
1. Eğitim politikasının belirlenmesindeki zorluklar	84
2. Amaçların belirlenmesi	89
3. Toplumsal değişme manivelâsının belirlenmesi	103

Sayfa

Bölüm VI. *Eğitmen Projesi ve Deneyleri* 107

1. İlköğretim probleminin analizi 109
2. Eğitmen projesi 113
3. Eğitmen deneylerinin sonuçları 124
4. İki ayrı görüş 133

Bölüm VII. *Kızılçullu ve Çifteler Deneyleri* 136

1. İkinci deneyleme safhasının temeli 137
2. Kızılçullu ile Çifteler arasındaki farklar 146
   a. İstihsalin rolü 147
   b. Mezunların rolü 156
   c. Programlar ve uygulanışları 164
   d. Kemalizm prensiplerinin uygulanması 168
   e. Öğrencilerin kendilerini idaresi 186
   f. Köy Enstitü münasebetleri 191
3. Kızılçullu ve Çifteler deneylerinin sona ermesi 193

KESİM III

KURULUŞ VE HAREKET OLARAK ENSTİTÜLER

Bölüm VIII. *Köy Enstitülerinin Kuruluşu* 199

1. Enstitülerin hukukî temeli; 3803 sayılı kanun 199
2. Köy Enstitülerinin kurulması 201
   İlk hazırlık 201
   Enstitü yerleri ve arazisinin seçilmesi 202
   Enstitü direktörleri 204
   Tahsisat meseleleri 206
   Malzeme sağlanmasında rastlanan güçlükler 207
   Öğretim personelinin devşirilmesi 208
   Teknik istişare ve hizmet meseleleri 209
   Öğrencilerin gelişi 211
   Harp şartlarının yarattığı meseleler 214
   Enstitüler arası işbirliği 217
   Ekonomik gelişme ve meslekî farklılaşma ile Enstitü yerlerinin münasebeti 219
3. Enstitülerin teşkilâtı ve işleyişi 220
   Programlar 227
   Enstitülerin günlük hayat ve iş takvimi 230
   Spor 234
   Enstitülerin faaliyetlerini genişletmeleri 236
4. Yüksek Köy Enstitüsü 240
5. Enstitülerde kendi kendini değerlendirme ve değişme 245
6. Sonuç 247

Sayfa

Bölüm IX. *Toplumsal Bir Hareket Olarak Enstitüler* 248
1. Yeni toplumsal değerler 249
2. Ulusal kültürün yaratılışı 262
3. Meslekleşme 270
4. Ekonomik hayata tesir 272

Bölüm X. *Enstitü Hareketinin Ulusal Siyasetin Bir kesimi Olarak Müesseseleşmesi* 279
1. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu 279
2. Kanunun başlıca kavram yenilikleri 283
3. Kanun ve Türkiyenin ana eğitim problemleri 288
4. Kanunun uygulanması 299

KESİM IV
KÖY ENSTİTÜLERİNİN YIKILMASI

Bölüm XI. *Politikada ve Eğitimde Anti-Kemalist Hareketler* 321
1. Anti-Kemalist ideolojiler 322
2. Anti-Kemalist ideolojilerin siyaset alanına sızması 327
3. Eğitim alanında anti-Kemalist görüşler 330
4. Türkiye kıskacın ağzında 334
5. "Demokrasi geliyor 335
6. Enstitülere hücum başlıyor 337

Bölüm XII. *Enstitülerin Yıkılış Safhaları* 342
1. "Onarma" işi başlıyor 343
2. Öğretim heyeti 344
3. Parçalama ve disiplin siyaseti 348
4. Yüksek Köy Enstitüsü 351
5. Enstitüler "islâh" ediliyor 352
6. İlköğretmen okullarına doğru 357

Bölüm XIII. *Başlangıç Noktasına Dönüş* 363
1. Bir "Enstitü" müsveddesi 363
2. Demokratların idaresi ve Enstitüler 366
3. Demokratların idaresinde eğitimin durumu 369
4. Yine yabancı eğitim uzmanları 371
5. "Hızla ilerleme" yerine "hızla gerileme" 374
6. Beşinci eğitim şûrası 379
7. Bir rapor ve bir sual 379

DÜZELTMELER :

Sayfa	Satır	YANLIŞ	DOĞRU
3		Colombia	Columbia
14	sondan 3	usulünü	usulünün,
15	27	teşkilâtının	teşkilâtında
17	5	üç içe	iç içe
31	13	etmiş	etmişlerdir
35	sondan 5	nüfusun	sayının
40	1	mecburi yapılan	mecburen uygulanan
40	2	yazdırılmasını	yazdırılmasının
42	9	gösterdiği	gösterdiğini
42	4		.Bu,
44	sondan 10	beklemenin	beklemek
46	5	teşkil	teşmil
56	10	eğitim sistemini	- çıkarılacak -
57	sondan 2	ile	- çıkarılacak -
61	sondan 4	tüpleri	tüplerinde
65	10	met,	metin,
67	5	Köy Enstitüsünü	Köy Enstitüsü
71	2	bunların eğitimini	bunların, eğitimi
72	10	şartları,	şartlarının,
73	2	değerlerin	değerlerinin
83	15	eserlerinden	eserlerinde
83	22	karşılık fikrin,	karşılık, fikrin
89	sondan 10	eğitimleri	eğilimleri
92	sondan 15	ne kadar ve	ne kadar güç ve
93	4	öğrenmesi	öğretmesi
97	5	sistemin	sistemle
97	8	görmezlikten	görmemezlikten
98	8	karşı	- çıkarılacak -
98	19	Tonguç.	Tonguç'un
98	sondan 12	ilerleyişi.	ilerleyişti.
100	5	açlıktan	açıktan
101	sondan 2	kaynağını	kaymağını
104	sondan 19	eğitiminin	eğitimin
107	sondan 13	olduğu	ile gelmek
11?	21	in geleneksel	in görevi geleneksel
116	2	ve	- çıkarılacak -
118	7	meselenin	meselesinin
125	9	memurunun	memuruna
137	sondan 4	çalışan	çalışma
171	sondan 18	Batı'da	Batı'daki
181	sondan 10	kullanacağı	kullanılacağı
185	14	Gönüllere	Gönüllülere
186	2	kaldığı	kalan
194	10	veya onun	veya azlığı onun
194	23	küçük bir	küçüklük ve
201	13	araçları	araçları ile
203	4	kimseler	kimselerin
219	17	Enstitülerin	her Enstitünün
224	sondan 14	tatmaya	tanımaya
227	sondan 10	hiç talihsiz	tam başarısız
250	3	unutmak	unutmamak
251	19	hangi	hepsi
257	sondan 13	münasebetlerde	münasebetlerle
308	12	horumlu	sorumlu

FAY KIRBY

Bu kitabın yazarı Bayan Fay Kirby, 1926 yılında Amerika'da Boston şehri yakınında doğmuş, yüksek öğrenimini Cornell ve Columbia Üniversitelerinde yapmıştır.

Bn. F. Kirby, 1947 - 1950 yılları arasında Türkiye'de öğretmen olarak çalışmıştır. 1951 yılında Türkiye'ye ikinci defa gelmiş, 1954 yılına kadar kalarak Köy Enstitülerini incelemiştir. Bu incelemeyi yaparken Türkiye'nin hemen hemen bütün illerini dolaşmış, birçok kasaba ve köy görmüş, bilhassa doğu illerimizde geziler yapmış ilgililerle görüşmüştür.

İncelemelerden topladığı malzeme üzerinde 1954 den itibaren çalışan Bn. Kirby, bu kitaba esas olan tezi hazırlamış, bu tez Columbia Üniversitesince kabul edilerek 1961 yılında bu üniversiteden eğitim doktorasını almıştır.

Kendisi, Avrupa'nın birçok ülkeleri (öncelikle İsviçre, Almanya, Hollanda, Danimarka, İsveç) ile Suriye, Lübnan, Mısır, İran, Pakistan, Hindistan, Tayland, Endonezya, Filipinler ve Japonya'da eğitim konuları üzerinde incelemeler yapmış ve bu ülkelerin bazılarında Köy Enstitüleri konusunda konferanslar vererek eğitimciler arasında tartışmalar düzenlemiştir.

Bn. Kirby halen Kanada'da yaşamakta ve Köy Enstitüleri deneyimi verdiği sonuçlara dayanarak çeşitli ülkelerin kalkınma problemleri üzerinde karşılaştırmalı bir inceleme hazırlamaktadır.

İMECE YAYINLARI : 2