TOLSTOY

BÜTÜN ESERLERİ XVII

EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR



RUSÇA ASLINDAN ÇEVİREN
UĞUR BÜKE

ALFA

KLASİK

4241 | ALFA | KLASİK | 235

BÜTÜN ESERLERİ XVII
EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR (1862-1909)

Lev Tolstoy gibi, sadece kendi halkının, Rusya'nın değil, bütün dünyanın yazarı olmuş birinin şaheserlerini dilimize çevirmek başlı başına bir iş. Biz alışkanlık olanı yapmak, sadece en sevilen eserlerinin çevirilerini yapmak yerine, Tolstoy'u Türkçede hak ettiği gibi ağırlayacak ve Tolstoy'un dünyasını bütünüyle, iniş ve çıkışlarıyla tanıtacak bir külliyat oluşturmak istedik. *Tolstoy Bütün Eserleri*, bütün edebi eserlerinden, yarım kalmış çalışmalarından günlüklerine dek her şeyi içeriyor.

Bu fikrin doğuşu ve somutlaşması, Tolstoy'un yaşadığı çiftlikte bulunan Yasnaya Polyana Müzesi ve orada düzenlenen Uluslararası Tolstoy ve Rus Edebiyatı Çevirmenleri Semineri sayesinde oldu. Yasnaya Polyana bugün de, tıpkı Lev ve Sofya Tolstoy zamanında olduğu gibi, Tolstoy'un sanatı ve düşüncesinin ortaya çıktığı ortamı yaşatmakta ve çevirmenleriyle bütün dünyayı bir araya getirmektedir. Uğur Büke'yle birlikte hazırladığımız bu külliyatın Türkçede bir Tolstoy Müzesi olmasını, aynı zamanda Rus dünyasına bir kapı olmasını hayal ediyoruz.

Rusçada 1935-1958 arasında yayımlanan 90 ciltlik ve 1978-1985 arasında yayımlanan 22 ciltlik Tolstoy külliyatlarından karşılaştırmalı olarak yararlandığımız bu *Bütün Eserleri*'nde temel hiçbir şeyin eksik kalmamasını hedefliyoruz. Kronolojik sırada, Tolstoy'un yazış tarihlerine uygun olarak hazırlanan bu ciltlerde okur Tolstoy'un sanatının ve düşüncesinin şekillenmesini adım adım izleme fırsatı bulacaktır.

Tolstoy Bütün Eserleri Editörü
Sabri Gürses

1862-1909
Педагогические Произведения

Bütün Eserleri XVII
1862-1909
Eğitim Üzerine Yazılar
© 2020, ALFA Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.

Kitabın Türkçe yayın hakları Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.'ne aittir. Tanıtım amacıyla, kaynak göstermek şartıyla yapılacak kısa alıntılar dışında, yayıncının yazılı izni olmaksızın hiçbir elektronik veya mekanik araçla çoğaltılamaz. Eser sahiplerinin manevi ve mali hakları saklıdır.

Yayıncı ve Genel Yayın Yönetmeni M. Faruk Bayrak
Genel Müdür Vedat Bayrak
Yayın Yönetmeni Mustafa Küpüşoğlu
Çevirmen Uğur Büke
Yayına Hazırlayan Elif Yeşilkaya
Kapak Tasarımı Adnan Elmasoğlu
Sayfa Tasarımı Tülay Malkoç

ISBN 978-625-449-488-8
ISBN 978-625-449-489-5 (ciltli)

1. Basım: Haziran 2022

Baskı ve Cilt
Melisa Matbaacılık
Çiftehavuzlar Yolu Acar Sanayi Sitesi No: 8 Bayrampaşa-İstanbul
Tel: (0212) 674 9723 Faks: (0212) 674 9729
Sertifika no: 45099

Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.
Alemdar Mahallesi Ticarethane Sokak No: 15 34410 Cağaloğlu-İstanbul
Tel: (0212) 511 5303 (pbx) Faks: (0212) 51933 00
www.alfakitap.com - info@alfakitap.com
Sertifika no: 43949

TOLSTOY

BÜTÜN ESERLERİ XVII

EĞİTİM ÜZERİNE YAZILAR



RUSÇA ASLINDAN ÇEVİREN
UĞUR BÜKE

ALFA

Metinde yer alan ve dipnotta çevirisi verilen yabancı dildeki ifadeler aksi belirtilmedikçe Fransızcadır.

Aksi belirtilmedikçe tüm notlar
Türkçe çevirmenine ve editörüne aittir.

İÇİNDEKİLER

Topluma Çağrı, 7

Halk Eğitimi, 8

Okuma Yazma Eğitimi Metotları Üzerine, 38

Halk Okulları Genel Plan Tasarısı, 67

Eğitim ve Öğretim, 110

İlerleme ve Öğretimin Tanımı, 159

Yazmayı Kim Kimden Öğrenmeli?
Köylü Çocukları mı Bizden,
Yoksa Biz mi Köylü Çocuklarından?, 201

Yasnaya Polyana Okulu Kasım-Aralık,
Okulun Genel Yapısı. Mekanik ve Anlayarak Okuma.
Gramer ve Yazı, 234

Ahlak Üzerine Çocuklarla Konuşmalar, 371

Öğretmenin Temel Görevi Nedir?, 380

TOPLUMA ÇAĞRI

Yeni bir alana adım atarken hem kendim için hem de içimde yılların birikimiyle oluşan ve benim içten saydığım düşüncelerim için korkuyorum. Bu düşüncelerimden çoğunun yanlış olabileceğini önceden görüyorum. Konuyu ne denli araştırmaya çabalasam da ister istemez tek yönüyle baktım. Umarım, düşüncelerim, karşıt düşüncelerin dile getirilmesini sağlar. Her düşünceye memnuniyetle dergimde yer vereceğim.

Tek korkum, halk eğitimi gibi herkes için çok önemli ve değerli bir konuda düşüncelerin kinle dile getirilmesi, alay ve dergi polemiği içinde kalınması, kişiliklere sataşılmasıdır. Bunların beni endişelendirdiği sanılmasın, yine de uzak durmayı tercih ederim. Çünkü bu konuda kendimden de korkarım, kişisel polemiklere kapılıp konu üzerinde sakin çalışmalardan uzak kalabiliriz.

Bu nedenle görüşlerime karşı çıkacak herkesten istediğim, düşüncelerini, karşı çıktıkları yerleri açıklayıp kanıtlar gösterebileceğim ve yanlış düşündüğüm yerlerin de kanıtlanmasıyla hatamı kabul edeceğim bir şekilde ifade etmeleri olacak.[1]

Graf L. N. Tolstoy

---

[1] Tolstoy, bu çağrıyı *Yasnaya Polyana* dergisinin ilk sayısında yayımlar. Metin 18 Şubat 1862 tarihinde yazılmıştır.

HALK EĞİTİMİ

Halk eğitimi, benim için her yerde ve her zaman anlaşılmaz bir olgu olmuştur. Halk, eğitim ister ve her bir birey de bilinçsizce eğitime yönelir. Daha eğitimli sınıflar da –toplum, hükümet– kendi bilgilerini aktararak az eğitimli halk kitlelerini eğitmek düşüncesindedir. Gereksinimlerin böyle eş düşmesinin hem eğiten hem de eğitilen sınıfları tatmin edeceği düşünülür. Oysa tam tersi olur. Halk sürekli, daha eğitimli sınıfın temsilcileri olan toplumun ya da hükümetin, halkı eğitmek için gösterdiği bütün çabalara karşı çıkar ve dolayısıyla bu çabaların büyük çoğunluğu başarısızlıkla sonuçlanır. Gerek yapılanmaları gerekse halkın bu kurumlara bakış açısı tarafımızca yeterince bilinmediği için, Hindistan, Mısır, Eski Yunan ve hatta Roma dönemi okullarını bir yana bırakalım, Luther'den günümüze kadar Avrupa okullarındaki ortam bile bizi şaşkınlığa düşürür.

Avrupa'daki okulların kurucusu olan Almanya, neredeyse 200 yıldır mücadele etmesine karşın, halkın okullara tepkisini ezmeyi başaramadı. Friedrichlerin saygıdeğer malul askerleri öğretmen olarak atamalarına karşın, 200 yıldır geçerli olan yasaların

olanca sertliğine karşın, papaz okullarında yeni bir öğretmen tipi yetiştirilmesine karşın, Almanların yasalara boyun eğme konusundaki tavırlarına karşın, okulların mecburi oluşu halkın üzerinde hâlâ büyük bir yüktür; Alman hükümetleri de mecburi eğitim yasasının iptaline bir türlü karar veremezler. Almanya halkın eğitimiyle yalnızca istatistiki olarak gurur duymaktadır; halka gelince, eskisi gibi, çoğunluğu okuldan, okula duydukları tiksintiyle çıkar.

Eğitimin kraldan hükümete, hükümetten de ruhbanlara geçmesine karşın, resmi verileri değerlendiren eğitim tarihçilerinin dediğine göre Fransa'nın da halk eğitimi konusundaki başarısı Almanya gibidir, hatta daha da azdır. Şimdilerde ciddi Fransız devlet adamları, halkın karşı çıkışını kırmanın yegâne yolu olarak, zorunlu eğitim yasasının kabul edilmesini öneriyor.

Böyle bir yasanın uygulamaya konulacağı düşüncesinin bile mümkün olmadığı ama toplumun bütün gücüyle, halkta gittikçe büyüyen okul karşıtlığına karşı savaştığı ve savaşmaya devam ettiği özgür İngiltere'de, bu mücadelenin hükümet tarafından yapılmaması çoğu insan tarafından eleştiriliyor. İngiltere'de okulların bir kısmı hükümetin, bir kısmı da özel toplulukların elindedir. İngiltere'deki bu dini hayırsever eğitim kurumlarının faaliyetleri ve muazzam düzeydeki yaygınlıkları, toplumun eğitici kısmının karşılaştığı reaksiyonu en iyi gösteren örneklerden biridir. Yeni bir devlet olan Kuzey Amerika Devletleri de bu zorlukları aşamamış ve eğitimi yarı zorunlu hale getirmiştir. Halkın büyük kısmının okul düşüncesine bile karşı çıktığı, eğitimli kişilerin okulu zorunlu tutan Alman yasalarının kabulünü hayal et-

tiği, yüksek sosyete için olanlar da dahil bütün okulların yalnızca unvan sahipleri için bir arpalık haline geldiği kendi ülkem için ne denebilir ki? Neredeyse bütün çocuklar hâlâ zorla okula getiriliyor; anne ve babalar da belki yasanın sertliği sayesinde, belki de bazı çıkarlar önerilerek kurnazlıkla çocuklarını okula yollamak zorunda bırakılıyor, bu arada halk da kendi kendine her yerde eğitim görüyor ve eğitimin iyi bir şey olduğunu varsayıyor.

Nedir bu? Her insanda eğitim gereksinimi vardır; halk eğitimi sever ve arar, tıpkı nefes almak için havaya aradığı ve sevdiği gibi. Hükümet ve toplum halkı eğitmek için yanıp tutuşur; hükümet ve toplumun bütün baskısına, kurnazlıklarına ve inadına karşın halk sürekli kendisine dayatılan eğitime duyduğu memnuniyetsizliği ifade eder ve ancak zor karşısında geri adım atar.

Her çelişkide olduğu gibi, burada da sorunun çözüme ulaştırılması gerekmektedir; karşı çıkış mı yasaldır yoksa yapılan mı; karşı çıkış kırılmalı mıdır yoksa yapılanlar mı değiştirilmelidir?

Geçmişe bakıldığında, sorunun şimdiye kadar hükümet ve eğitici toplum lehine çözümlendiğini görmek mümkün. Karşı çıkış yasadışı sayıldı, insanlığa özgü kötülüğün başlangıcı sayıldı ve hükümet, harekât tarzından geri atmadan yani toplumun sahip olduğu o eğitimin biçim ve içeriğinden geri adım atmadan, halkın karşı çıkışını yok etmek için kurnazlık ve güç kullanmaya başladı. Halk yavaş da olsa, gönülsüz de olsa boyun eğmeye başladı.

Eğitici toplumun, belli bir biçimde edindiği eğitimin, belli bir halk ve belli bir zaman için iyi olduğunu bilecek altyapıya sahip olması gerekir.

Nedir bu altyapı? Günümüzde okul, şunu öğretip bunu öğretmeme ya da şöyle öğretip böyle öğretmeme hakkına nasıl sahip olabilir?

İnsanlık bütün ömrü boyunca bu sorulara, az ya da çok doyurucu yanıtlar vermeye çalışmış ve vermiştir, çağımızda bu soruların yanıtları çok daha gereklidir. Pekin'den dışarı çıkmamış bir Mandarin, Konfüçyüs'ün sözlerini ezberlenmeye zorlanabilir, çocuklara da zorla ezberletilebilir. Bunu yapmak ortaçağda mümkündü ama çağımızda, bize, halkı zorla eğitme hakkını veren kendi bilgimizin doğruluğuna nasıl inanabiliriz? Luther'den önce ya da sonra, herhangi bir ortaçağ okulunu alın ya da ortaçağın herhangi bir okul kitabını alın; bu insanlardaki neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair o mutlak, kuşku götürmez, kesin inancı hemen belli olur. Onlar için eğitimin olmazsa olmaz ve doğal koşulu Yunanca bilmekti, çünkü Aristo bu dilde yazmış ve konuşmuştu; çağlar boyunca bu durumun gerçekliğinden kimseler kuşku duymadı. Rahipler sarsılmaz temellere dayanan Kutsal Kitap'ın okunmasını nasıl istemezdi ki? Tanrı'nın insanlara gerçekleri İbranice anlattığını bilen Luther'in de bu dilin öğrenilmesini istemesi yerinde değil midir? İnsanlığın eleştirel zekâsının hâlâ uyuduğu dönemlerde, kuşkusuz, okul dogmatik olmak zorundaydı; dolayısıyla da öğrencilerin Tanrı ve Aristo'nun ortaya koyduğu gerçekleri; Vergilius[1] ve Cicero'nun şiirsel güzellemeleri ezberlemeleri doğal sayılmaktaydı. Sonraki birkaç yüzyıl boyunca da hiç kimse daha gerçek bir

---

[1] MÖ 70-15 yılları arasında yaşayan ve "Aeneas" destanının yazarı Romalı şair.

gerçek olduğunu, daha güzel bir güzellik olduğunu düşünmedi bile.

Bir yanda ruhun ölümsüzlüğünün mutlak gerçeklik olarak öğretildiği, diğer yanda insan sinir sisteminin kurbağanınkiyle aynı olduğunun anlatıldığı, bir zamanlar ruh denen şeyin aslında öz olduğunun telkin edildiği; hiçbir açıklama yapılmadan anlatılan Yeşu hikâyesinin[1] devamında, öğrencinin güneşin hiçbir zaman dünya çevresinde dönmediğini öğrendiği; ona açıklanan Vergilius'un güzellemelerinin ardından beş santime[2] satın aldığı Alexandre Dumas kitabında daha müthiş güzellikler bulduğu bir ortamda; öğretmenin tek inancının "gerçek yoktur, her şey mantık çerçevesinde gerçekleşir, gelişme iyidir, geri kalmışlık da kötü" düşüncesinden ibaret olduğu bir dönemde; gelişmenin genel inancının ne olduğunu kimsenin bilmediği günümüzde aynı dogmalarla yönetilen okulların durumu nedir?

Şimdi bütün bunlardan sonra, gerçeğin mutlak olduğu ortaçağ dogmatik okuluyla, öğrencilerin zorla getirildiği, anne ve babaların da çocuklarını göndermek için zorlandığı, gerçeğin ne olduğunu kimsenin bilmediği bizim okullarımızı kıyaslayın. Üstelik bütün bilimin kaynak olarak İncil'i, Aziz Augustinus'un[3] ve Aristo'nun kitaplarını aldığı ve yalnızca tek bir metodun olduğu ortaçağ okulların-

---

1 İncil'de anlatılan efsaneye göre Yahudilerin lideri Yeşu (Yuşa), kavmi düşmanlarıyla savaşırken güneşin ve ayın hareketini durdurmuştur.

2 Latince yüz anlamındaki "centum"dan gelir ve Fransız para birimi frankın yüzde biri olarak kullanılmıştır.

3 Augustinus (354-430); devleti Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olarak tanımlayan Hıristiyan düşünür.

da ne yapıldığı da ortadadır; ne öğretileceği, neyin önce, neyin sonra ve nasıl öğretileceği bellidir. Peki, dört bir yandan sayısız, farklı öğretim metotlarının önerildiği, muazzam miktarda bilimin ve onların alt birimlerinin hâkim olduğu günümüzde önerilen hangi metodu seçeceğiz, hangi bilim türünü seçeceğiz, en zoru da bu bilimin öğretimindeki devamlılığın akılcı ve adil olmasını nasıl sağlayacağız? Bundan başka, bu temellerin aranıp bulunması, ortaçağ okuluna kıyasla günümüzde çok daha zordur çünkü o zaman, belirli koşullarda yaşamaya hazırlayan yalnızca tek bir sınıf vardı; şimdilerdeyse, herkesin eğitim hakkını talep edip aldığı koşullarda, bu farklı sınıflara neyin gerekli olup olmadığını bilmek hem çok zordur hem de fazlasıyla gereklidir.

Peki bu ilkeler nedir? İstediğiniz bir pedagoga neden şöyle değil de böyle, neden sonra değil de önce öğrettiğini sorun bakalım. Eğer sizi anlarsa şöyle diyecektir; çünkü Tanrı'nın gösterdiği gerçeği biliyorum ve kendimi, bu gerçeği genç kuşaklara iletmek ve onları gerçek olduğu kuşku götürmez ilkeler doğrultusunda eğitmekle sorumlu sayıyorum. Din dışı eğitim konularındaysa size yanıt vermeyecektir. Başka bir pedagog da kendi okulunun ilkelerinin Fichte, Kant ve Hegel'in ortaya koyduğu sonsuz akıl yasalarına dayalı olduğunu söyleyecektir; üçüncüsü öğrencinin mecbur tutulması konusundaki hakkını, bunun hep böyle olduğuna, okulların hep zorunlu olduğuna bağlar ve zorunlu olmasına karşın nihayetinde gerçek bir eğitim verdiklerini söyler; son olarak dördüncüsü de bütün bu yanıtları birleştirip okulun var olduğu gibi olması gerektiğini çünkü dinin de felsefenin de deneyimlerin de tarihsel ve mantıksal ola-

nın da böyle öngördüğünü söyleyecektir. Kendi içlerinde başka olası kanıtları içeren bütün bu kanıtlar bana göre dört bölüme ayrılır: dini, felsefi, deneysel ve tarihi.

Dini temel alan eğitimin, yani temeli vahiy olanın gerçekliğinden ve yasallığından kimse kuşku duyamaz ve bunun halka verilmesi tartışma götürmez, üstelik buradaki zorlama da tamamen yasaldır. Afrika ve Çin'deki misyonerlerin yaptığı da bu değil midir? Din eğitimi dendiğinde bütün dünyada hâlâ aynı şey yapılır; Katolik, Protestan, Yahudi, İslam ve diğerleri. Ancak dini eğitimin genel eğitimin yalnızca küçük bir parçası olduğu günümüzde, okulun hangi hakla genç kuşaklara din eğitimini zorunlu tuttuğu sorusu dini açıdan çözümsüz kalır.

Sorunun yanıtı belki felsefede bulunabilir. Felsefe, tıpkı din gibi tartışılmaz bir temele sahip midir? Nedir bu ilkeler? Kim, nasıl, ne zaman dile getirmiştir bunları? Bilmiyoruz. Bütün filozoflar iyilik ve kötülüğün yasalarını arar; bu yasaları bulunca da pedagojiye dönerek, (pedagojiye karışmadan yapamazlar) insan soyunun bu yasalara göre eğitilmesini zorlar. Ancak bu teorilerin her biri, diğerleri gibi eksiktir ve yalnızca, insanlığın içindeki iyilik-kötülük kavramlarının anlaşılma zincirine bir halka daha ekler.

Her düşünür, kendi çağının bilincine vardığını ifade edebilir, dolayısıyla genç kuşağın bu bilinçle eğitilmesi kesinlikle gereksizdir, çünkü bu bilinç o dönemi yaşayan kuşağın zaten içindedir.

Bütün pedagojik-felsefi teorilerin amacı ve isteği erdemli insanlar yetiştirmektir. Erdem kavramıysa ya aynı kalır ya da sürekli gelişir ve bütün bu teorilere karşın erdem kavramının anlamını yitirmesi ya da

yücelmesi eğitime bağlı değildir. Çağımızda erdemli bir Çinli, Yunan, Romalı ve Fransız ya aynı derecede erdemlidir ya da erdem duygusundan tamamen yoksundur.

Pedagojik felsefe teorileri, şu ya da bu zamanda çalışılmış ve mutlak olarak kabul edilmiş, o bilinen ahlak teorisine göre insanın en iyi şekilde nasıl eğitilmesi sorununa yanıt arar. Platon kendi ahlak yasalarının gerçekliğinden kuşku duymaz ve eğitimini bu temel üzerine kurar, eğitimin üzerine de kendi devletini kurar. Schleiermacher,[1] ahlakın bir bilim olarak henüz tamamlanmadığını bu nedenle eğitim ve öğretimin amacının, hayatta karşılaşacakları koşullara uyum sağlayabilecek ve bununla birlikte önlerindeki iyileştirme çalışmalarına olanca güçleriyle katılabilecek insanlar hazırlamak olduğunu söyler. Schleiermacher eğitimin amacının, devlete, kiliseye, toplumsal yaşama ve bilime hazır üyeler vermek olduğunu söyler. Eğitimli bir insanın, yaşamın bu dört olgusunun nasıl bir üyesi olması gerektiğini, tamamlanmamış olsa da yalnızca ahlak bilimi söyler. Platon gibi diğer pedagog filozofların hepsi, kimi ahlakı bilinen haliyle, kimi de sonsuz bir biçimde gelişmekte olan insanlık bilinci olarak kabul ederek eğitimin amaç ve görevini ahlakta arar; ama halkın neyin ve nasıl öğretileceği sorusuna hiçbir teori olumlu bir yanıt vermez. Biri bir şey söyler, diğeri daha farklı ve gittikçe daha farklı olur bu söylemler. Birbiriyle çelişen farklı teoriler aynı anda ortaya çıkar. İlahiyat skolastikle, skolastik klasikle, klasik realizmle çatı-

---

[1] Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834); Alman idealist düşünür.

şır ve bütün bu yönelimler günümüzde de, birbirlerinin sırtını yere getiremeden varlığını sürdürmektedir ve kimse neyin doğru, neyin yanlış olduğunu bilmez. Binlerce farklı, tuhaf, hiçbir temele dayanmayan teori var; realist, klasik ve ilahiyat temelli kurumların yanı sıra Rousseau, Pestalozzi, Froebel[1] ve benzerlerinin okulları da varlığını sürdürmektedir. Hiç kimse olan bitenden memnun değil ve hiç kimse yeni bir şeyin gerekli ve mümkün olduğunu bilmiyor.

Pedagojik felsefe tarihinin geçirdiği evreleri incelerken, orada bir eğitim kriteri olmadığını görürsünüz; tam tersine, aralarında ciddi fikir ayrılıkları olsa da bütün pedagogların düşünce yapılarının temelinde bilinçsizce yatan ortak bir düşünce, bu kriterin olmadığını kanıtlayan bir düşünce görürsünüz. Platon'dan başlayıp Kant'a kadar hepsi aynı şeyi hedefler; okulu baskılayan tarihi bağlardan kurtarmak; hepsi insana neyin gerekli olduğunu tahmin etmeye çalışır ve doğru ya da yanlış bu tahminlerinin temelinde kendi okullarını kurar. Luther kutsal kitapların, kutsal babaların yorumlarına göre değil doğrudan orijinal dilinden okunmasını zorunlu tutar. Bacon[2] doğanın, Aristo'nun kitaplarından değil doğrudan doğadan öğrenilmesini zorunlu tutar.

---

[1] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); yazar, filozof, eğitimci. *Emile ya da Eğitim Üzerine* adlı kitabı dönemin eğitim anlayışını derinden etkilemiştir. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); İsviçreli pedagog, filozof ve politikacı. Eğitim alanında Rousseau'nun görüşlerini uygulamıştır. Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1952); Alman eğitimci ve filozof. Özellikle okulöncesi eğitimle ilgilenmiştir. "Kindergarten" kavramını ortaya atan ve uygulayan kişidir.

[2] Francis Bacon (1561-1626); İngiliz filozof, bilim insanı.

Rousseau yaşamı, eski deneyimlere göre değil yaşamdan yola çıkarak öğretmek ister. Pedagojik felsefenin ileriye yönelik her adımı, yaşlı kuşağın bilim dediği öğretilerden genç kuşağı kurtarmayı ve genç kuşağın gereksinimlerine göre eğitim düşüncesini hayata geçirmeyi hedefler. Bu ortak ve aynı zamanda kendiyle çelişen düşünce, pedagojinin bütün tarihinde hissedilir; ortaktır çünkü herkes olabildiğince özgürlük ister; kendiyle çelişir çünkü herkes kendi teorisine göre kendi yasasını uygular ve bu da özgürlüğü daraltır. Eskiden olan ve hâlâ süregelen okulların deneyimleri?.. Zaten bu deneyim, var olan zorunlu eğitimin adilliğini nasıl gösterebilir ki? Okullar hâlâ özgür olmadığı için daha yasal başka bir metot olup olmadığını bilemiyoruz. Doğru, üst eğitim kurumlarında (üniversiteler, kamu dersleri) eğitimin gittikçe özgürleştirilmeye çalışıldığını görüyoruz. Ancak bu yalnızca bir varsayımdır. Belki de geçirdiğimiz deneyimler, alt seviyedeki eğitimin her zaman zorunlu olması gerektiğini ve bu tür okulların iyi olduğunu kanıtlamıştır.

Almanya'daki eğitim istatistik verilerini hiç incelemeden bu okulları araştırıyor, bu okulları ve halk üzerindeki gerçek etkilerini öğrenmeye çabalıyoruz. Benim gördüğüm gerçek şu: Baba, oğlunu ya da kızını çalışma hakkından yoksun bırakan kuruma baş eğerek onu isteğinin dışında okula yollar ve onun *schulfre*'sini[1] bekler. (Yalnızca bu sözcük bile halkın okula bakış açısını gösterir.) Çocuk tanıdığı tek otorite olan babasının, onun okulda boyun eğdiği hükümetin otoritesini onaylamadığını bilerek okula

[1] (Alm.) Okul eğitimini bitirme.

gider. Daha önceden bu kurumda olan büyük arkadaşlarından aldığı bilgiler, hiç de onun okuma isteğini artırmaya yönelik değildir. Okullar onun için, çocuklara acı çektirme kurumudur, çocukluk çağının gereksinimlerinden ve en değerli keyiflerinden yani özgürce hareket etmekten yoksun bırakan ve *Gebor-sam* ile *Ruhe*'nin (itaat ve sessizlik) genel kural olduğu, "bir dakikalığına" dışarı çıkmak için bile özel izin almak gereken, resmi olarak cetvelle ceza verme yönteminin kaldırıldığının ya da bunun çocuk için korkunç bir şey olduğunun açıklanmasına karşın her türlü yanlışın cetvelle ya da değnekle cezalandırıldığı bir kurumdur. Okul çocuk için, ona hiç kimsenin anlamadığı şeylerin öğretildiği; çoğunlukla kendi ana "patois, Mundart"[1] dilinde değil yabancı bir dilde konuşmaya zorlandığı; öğretmenlerin, öğretmeye çabaladığı şeyleri hem kendi öfkeleri hem de babalarından gelen öfkeyle öğrenmek istemeyen öğrencileri doğal düşman olarak gördüğü; öğrencilerin de tam tersine, onları zor şeyleri öğrenmeyi zorlayan öğretmenleri, kişisel öfkelerinden dolayı düşman olarak gördüğü bir kurumdur. Öğrenciler bu kurumda günde altı saat olmak üzere altı yıl kalmak zorunda. Ne gibi sonuçlar alındığına da yine raporlara göre değil fiili olaylara bakarak karar veriyoruz. Almanya'da okul eğitimi almış halkın 9/10'u mekanik olarak okur yazar oluyor ve üzerlerinde denenen bilimlere çok güçlü bir tiksinti duyup bunun sonucunda da ellerine bir daha kitap almıyor. Eğer benim bu görüşüme katılmıyorlarsa halkın okuduğu kitapları saysınlar;

---

[1] Fransız ve Alman yerel ağızları.

Badenli Hebel[1] bile, hatta takvimler ve gazeteler bile istisna düzeyinde okunuyor. Halkın eğitimsiz olduğu savının yadsınmaz bir kanıtı halk edebiyatının olmaması ve özellikle de onuncu kuşağın da ilk kuşak gibi zorunlu olarak okula gönderilmesidir. Bu tür okulun eğitime yönelik tiksintiyi artırmasının yanında, bu altı yıl boyunca, öğrencilerin içine sokulduğu doğadışı ortamdan kaynaklanan ikiyüzlülüğü ve yalanı; okuryazarlık denilen o düzensizlik ve tutarsızlığı da öğretmektedir. Öğrencilerin durumunu, onların okula bakışını ve ahlaki gelişimini öğrenmek için Fransa, Almanya ve İsviçre'ye yaptığım seyahatlerimde, ilkokul öğrencilerine ve mezun olanlara şu soruları sordum: Prusya ya da Bavyera'nın başşehri hangisidir? Yakup'un kaç çocuğu vardır? Yusuf'un hikâyesini anlatın.[2] Öğrenciler bazen kitaplardaki tiratları ezbere okudular, bitirenler hiçbirini anımsamadılar bile. Hemen hemen hiç yanıt alamadım. Matematikte ortak bir değerlendirme yapamadım, bazen çok iyi yanıtlar verdiler bazen de çok kötü. Sonra geçen pazar günü ne yaptıklarıyla ilgili kompozisyon yazmalarını istedim ve kızlı erkekli hepsi aynı şeyi yazdı; her fırsatta Tanrı'ya dua etmişler ve hiç oyun oynamamışlardı. Okulları etkileyen ahlaki yapının bir örneğiydi. İlkokuldan sonra neden okula devam etmedikleri ve neden şu ya da bu kitabı okumadıkları sorusuna yetişkin kadın ve erkeklerin hemen hepsi, kiliseye kabul töreninin çoktan yapıldığını, okulun

---

[1] Johann Peter Hebel (1760-1826); İsviçre kökenli Alman yazar. Köy ve köylüler üzerine yazmıştır.

[2] Yakup'un İsrailoğullarının on iki boyunun türediği on iki oğlu vardır. Yusuf, kardeşleri tarafından köle olarak Mısır'a satılmış, sonrasında bu ülkenin yönetimine geçmiştir.

eziyetlerini çektiğini ve okuryazar olduğunu gösteren diplomayı aldığını söyleyerek yanıt verdi.

Almanların çok doğru bir şekilde *verdummen*[1] diye adlandırdığı ve insanın akli melekelerini zaman içerisinde körelten okulun aptallaştırıcı etkisinden başka, daha tehlikeli bir diğer etki de, okul hayatıyla aptallaştırılan çocuğun her gün saatlerce devam eden derslerle, yaşının en değerli zamanlarında, doğanın onun için yarattığı gerekli gelişme koşullarından ayrı bırakılmasıdır.

Eğitimin önündeki en büyük engellerin ev koşulları, anne ve babaların kabalığı, tarla işleri, köy oyunları ve benzerleri olduğuna dair bir sürü şey duyup okuruz. Belki de pedagogların anladığı şekildeki eğitime gerçekten de engel oluyorlardır ama artık bütün bu koşulların, her eğitimin temeli olduğunu, bırakın birbirlerine düşman ve engel olmayı, eğitimin ana karakterleri olduğunu anlamanın zamanı geldi. Eğer bu ev koşulları olmasaydı çocuk, hiçbir zaman ne harfleri oluşturan çizgileri, ne rakamları öğrenebilir ne de kendi düşüncelerini ifade edebilirdi. Peki bu kaba ev yaşamı, nasıl oluyor da çocuğa en zor şeyleri öğretebilirken, okuma ve yazma gibi kolay şeyleri öğrenmesi için çocuğa bir temel hazırlamıyor ve hatta bu eğitim için zararlı hale gelebiliyor? Buna en iyi örnek, hiç okul yüzü görmemiş bir çocukla, beş yaşından beri dadı gözetiminde eğitim gören bey çocuğudur. Akıl ve bilgi üstünlüğü hep birinciden yanadır. Üstelik, her ne olursa olsun, okulun yanıtını vermek zorunda olduğu soruların yanıtını bilmeye duyulan ilgi de bu ev koşullarında ortaya çı-

---

[1] (Alm.) Aptallaştırmak.

kar. Çünkü her öğreti, yaşamın doğurduğu sorulara yanıt olmak zorundadır. Ama okul, soru sormamanın ötesinde, yaşamın doğurduğu sorulara da yanıt vermez. Sürekli aynı sorulara, birkaç yüzyıl önce insanlığın sorduklarına yanıt verir, bir çocuğun yaşına göre ilgilendiği sorulara değil. Bu dünya nasıl yaratıldı? İlk insan kimdi? Bundan 2000 yıl önce ne vardı? Asya nasıl bir yerdir? Dünyanın şekli nasıldır? Yüzlerle binleri nasıl çarparız? Ölümden sonra ne var? gibi sorular. Yaşamın kendisinden doğan sorulara yanıt alamaz, üstelik okuldaki polis düzeni sayesinde "bahçeye" çıkmak için bile ağzını açamaz, bütün bunları, sessizliği bozmamak ve öğretmenine engel olmamak için ancak işaretle anlatmak zorundadır.

Okul açılmıyor çünkü yukarının kurduğu hükümet okullarının amacı ağırlıklı olarak halkı eğitmek değildir, çünkü halkı bizim metodumuzla eğitmek için okul, hem de çok fazla okul gereklidir. Öğretmen mi yok? Öğretmen yarat. Yine mi yetmiyor. O zaman bir öğretmenin beş yüz öğrenciyi eğitebileceği *mécaniser l'instruction*,[1] *Bell-Lancaster* metodunu ya da *pupilteachers*'ı[2] seç. Dolayısıyla yukarının zorla kurduğu okul sürü için bir çoban değil, çoban için bir sürü yaratmak amacındadır. Okullar, çocukların rahatlıkla öğrenebileceği şeylerin öğretildiği değil, öğretmenlerin rahatlıkla öğretebildiği yerlerdir. Öğretmen, çocukların öğrenmeleri için gerekli koşullar

---

1 Eğitimin makineleştirilmesi.

2 Bell-Lancaster Metodu: İngiliz pedagogların adıyla anılan bu metot, üst sınıftaki bir öğrencinin alt sınıflara ders vermesine dayanmaktadır. Pupilteacher; öğrenci-öğretmen, üniversite ve yüksek okul öğrencilerinden öğretmen olarak yararlanma.

olan konuşma, hareket ve neşeyi istemez, dolayısıyla da hapishane gibi inşa edilen okullarda soru sormak, konuşmak ve hareket etmek yasaktır. Herhangi bir konuda başarılı olduğundan emin olmak için o konuyu incelemeleri gerekirken (eğitimde de incelenecek şey, özgür çocuktur) ancak becerebildikleri ve akıllarının kestiği kadarıyla öğretmek istiyorlar ve başarısız olduklarında da öğretim biçimini değil çocuğun doğasını değiştirmeye kalkıyorlar. *Mécaniser l'instruction* gibi sistemler işte bu bakış açısından ortaya çıkmıştır ve çıkmaya (Pestalozzi) devam ediyor; öyle ki pedagoglar, öğretmen ya da öğrenci nasıl olursa olsun hep aynı metodu uygulamak gibi ebedi bir eğilime yöneliyorlar. Aynı çocuğun evde ya da sokaktaki haliyle okuldaki haline göz atmanız yeterli olacaktır; ilkinde yaşam sevinci dolu, meraklı, bütün bedeni gülücüklerle bezeli, öğrenmeye aç, düşüncelerini kendi dillinde sık sık, açık seçik ve güçlü biçimde dile getiren ve bundan keyif alan birini görürken, ikincisinde, yabancı bir dildeki kendine yabancı sözcükleri yineleyip duran, korku, yorgunluk ve keder ifadelerinin yansıdığı canı çıkmış, bıkkın, bitkin ve ruhu bir sümüklüböcek gibi kabuğuna çekilmiş birini görürsünüz.

Hangisinin çocuğun gelişimi açısından daha doğru olduğuna karar vermek için bu iki duruma bakmak yeterlidir. Benim okul ruh hali dediğim ve ne yazık ki hepimizin çok yakından bildiği o tuhaf psikolojik durum; tahayyül, yaratıcılık, kavrama gibi yüksek yetilerin, tahayyülden bağımsız sesler çıkarma; 1, 2, 3, 4, 5 gibi sıra sayıları sayma, sözcükleri neyi ifade ettiklerini tahayyül etmeden kabul etme gibi yarı hayvani başka yetilere boyun eğmesiyle oluşur;

kısacası korku, anlama ve dikkatte gerilimin kendini gösterdiği okul ruh halinde geçerli olan, yetilerin ortaya çıkarılması için en değerli yetilerin baskılanma yeteneğidir. Her çocuk, bu yarım hayvani döngüye girinceye kadar okulda *disparate*'dir.[1] Çocuk bu duruma ne denli çabuk ulaşırsa, bağımsızlığını ve kendi başına hareket özgürlüğünü ne denli çabuk yitirirse, çocuktaki ikiyüzlülük, amaçsızca yalan söyleme, sersemlik ve benzeri hastalık semptomları o denli çabuk ortaya çıkar ve sonuç olarak, o artık okulda *disparate* değildir, o döngüye girmiştir ve öğretmen artık ondan memnundur. İşte o zaman o pek rastlantısal olmayan ve sürekli yinelenen olaylar kendini göstermeye başlar; en aptal öğrenci en iyi, en akıllı öğrenci de en kötüsü oluverir.

Sanırım bu olgu, üzerinde fazlaca durulması ve açıklanması gereken bir öneme sahiptir. Bana göre, yalnızca bu olgu bile zorunlu eğitimin temelinin yanlış olduğunun kanıtıdır. Çocukları evde, işte, sokakta bilinçsiz olarak aldıkları eğitimden uzaklaştırarak zarar vermelerinin dışında bu okullar fiziki olarak da zararlıdır; bedenin ruhla bu denli birlikte olduğu ilk çocukluk döneminde, çok iyi olsa da tekdüze bir okul eğitiminin vereceği zarar çok önemlidir. Çiftçi için kendisini çevreleyen ve yaşlıların konuşmalarından, tarladaki hayattan, işten oluşan koşullar hiçbir şeyle değiştirilemez; aynı şey zanaatkâr için de, genel olarak şehir sakini için de geçerlidir. Doğanın çiftçiyi kırsal koşullarla, şehirliyi de şehir koşullarıyla çevrelemesi rastlantı değil bir gerekliliktir. Bu koşullar en üst düzeyde öğreticidir; her ikisi de –çiftçi ve

[1] Uyumsuz.

köylü– ancak o koşullarda olabilir ama kendi eğitim koşuşuyla okul, bu koşullara yabancılaşma içerisindedir. Çocukların en iyi yıllarında günlük altı saatlerini almanın dışında okul, üç yaşındaki bebekleri de annelerinden koparmak istiyor. Haklarında ayrıntılı biçimde konuşmamız gereken yeni kurumlar (*Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile*)[1] oluşturuluyor. Geriye emziren annenin yerini alacak buharlı bir makinenin icadı kalıyor. Herkes okulların mükemmel olmadığı konusunda hemfikir. (Ben kendi açımdan onların zararlı olduklarına eminim.) Herkes çok fazla iyileştirme yapılması konusunda hemfikir. Herkes bu iyileştirmelerin öğrencilerin rahatına yönelik olması konusunda da hemfikir. Herkes bu rahatlık konusunun, okul çağındaki çocukların taleplerinin ve her toplumsal sınıfın ayrı ayrı olmak üzere incelenmesiyle öğrenilebileceği konusunda hemfikir. Peki bu zor ve karmaşık eğitim için ne yapılıyor? Birkaç yüzyıl boyunca her okul, kendinden önce kurulan okulu örnek aldı ve bütün bu okullarda, çocukların konuşmasını, sormasını, şu ya da bu dersi seçmesini yasaklayan disiplin ilk koşul oldu, kısacası öğretmeni, çocukların talepleri konusunda çıkarım yapma olanağından yoksun bırakan her türlü önlem alındı. Okulların zorunlu yapısı her türlü gelişmeyi engellemektedir.

Bu arada, öğrencilerin sormayı düşünmediği sorulara verilen yanıtlarla yüzyılların gelip geçtiğini, bugünkü genç kuşağın, şimdi onlara aşılanmak istenen bu eski eğitim biçiminden ne denli uzak düştüğü

---

[1] (Alm.) Küçük çocuklar için bakım evi. (İng.) Çocuk okulu. (Fr.) Islahevi.

düşünüldüğünde bu okulların hâlâ ayakta duruyor olmasının anlamsızlığı görünür. Okul, bize göre, eğitimin bir silahı ve aynı zamanda genç kuşaklara sürekli yeni sonuçlar veren bir deneyimdir. Ancak o zaman deneyim okulun temeli olabilir; ancak o zaman her okul, nasıl söylesem, birer pedagoji laboratuvarı olur; ancak o zaman okul, genel ilerlemeden geri kalmaz ve deneyim, eğitim bilimi için kesin temeller oluşturur.

Ama belki de tarih, bizim şu beyhude sorumuza yanıt verecektir: ebeveyn ve çocukları eğitime zorlama hakkının dayanağı nedir? Tarih şöyle diyecektir: var olan okullar tarihsel yollardan geçilerek şekillendi, daha sonraki dönemlerde de yine tarihsel yollardan geçerek şekillenecek, toplumun ve zamanın taleplerine göre de biçim değiştirecek; zaman geçtikte okullar daha iyiye doğru gidecektir.

Ben de buna şu şekilde yanıt veririm: Birinci olarak, tamamen felsefi çıkarımlar, tamamen tarihsel çıkarımlar gibi tek yanlı ve yalandır. İnsan bilinci tarihin temel dokusunu oluşturur, dolayısıyla insanlık kendi okullarının yetersiz olduğunu kabul ettiğinde, bu bilinç olgusu, okulların nasıl yapılması gerektiğini söyleyen tarihsel bir gerçek haline gelir.

İkinci olarak, zaman geçtikçe okullar iyileşmiyor, tam tersine kötüleşiyor; toplumun ulaştığı eğitim seviyesine göre bir kötüleşme. Okul, devletin ayrı olarak ele alınamayacak ve değerlendirilemeyecek organik kısımlarından biridir, çünkü onun değeri devletin diğer kısımlarıyla olan az ya da çok ilişkisine bağlıdır. Okul, halkın içinde yaşadığı temel yasaları içselleştirdiği zaman iyidir. Öğrencilerinin bütün taleplerini karşılayan Rus bozkırındaki muhteşem

bir köy okulu, Parisliler için çok kötü olabilir, XVII. yüzyılın en iyi okulunun günümüzde en kötü okul olacağı gibi; ya da tam tersi, kendi zamanına daha çok ayak uydurduğu için ve ileri olmasa bile en azından var olan eğitim düzeyiyle aynı olduğu için ortaçağın en kötü okulu, genel eğitim düzeyinin altında kalan günümüzün en iyi okulundan daha iyi olabilir.

Genel tanımlamayı kabul edersek, okulun amacı, halkın ulaştığı ve bildiği şeyleri iletip yaşamın insanın önüne çıkardığı sorulara yanıt vermekse, ortaçağ okulundaki söylencelerin azlığından ve yaşamdan kaynaklanan soruların da kolay çözülür olmalarından dolayı okulun amacının herkesi tatmin ettiğine kuşku yoktur. Yetersiz ve tam araştırılmamış kaynaklardan Yunan ve Roma söylencelerini, dini dogmaları, grameri ve bilinen matematiği anlatmak kuşkusuz ki bugüne kadar yaşadığımız ve eski halkların derinlemesine öğrendiğimiz söylencelerini anlatmaktan ve günlük yaşamın sorularına yanıt veren doğal bilimler bilgilerimizin hepsini aktarmaktan çok daha kolaydır. Bu arada aktarma biçimi aynı kalmıştır çünkü okul geri kalmak zorundaydı, düzelmek yerine kötüleşmek durumundaydı. Okulu içinde bulunduğu aynı seviyede tutmak ve genel eğitim hareketinden geri kalmamak için devamlılık gerekiyordu; yalnızca okulların zorunlu olması hakkında yasalar değil aynı zamanda eğitimin de farklı yollarla –makinelerin, ulaşımın ve matbaanın yasaklanarak– gelişmesinin durdurulması gerekiyordu. Tarihten çıkardığımıza göre yalnızca Çinliler bu konuda mantıklıydı. Diğer halkların kitap basımını kısıtlama çabaları ve genel olarak eğitim hareketinin kısıtlanması geçici olmuş ve devamı getirilememiştir. Bu nedenle günümüzde

yalnızca Çinliler, okullarının genel eğitim düzeyiyle uygun ve iyi olmasıyla gurur duyabilirler.

Okulların tarihsel yolla mükemmelleştiğini söyleyen biri olursa, ona yanıtımız şu olacaktır: okulların mükemmelleştirilmesi görece olarak anlaşılmalıdır ve okul konusunda, tam tersine, her geçen yıl, her geçen saat zorlama daha da kötü hale getirilmektedir yani genel eğitim düzeyinden daha da geri kalınmaktadır çünkü okulların ilerlemesi, matbaanın bulunmasından beri gerçekleşen eğitimin ilerlemesiyle karşılaştırılamayacak düzeydedir.

Üçüncü olarak, okulların eskiden beri var olduğundan iyi olduğunu söyleyen tarihsel yaklaşıma, aynı şekilde yanıt veriyorum. Bir yıl kadar önce Marsilya'daydım ve bu şehrin işçi kesimi için yaptığı eğitim kurumlarını geldim. Öğrenim görenlerin nüfusa oranı o denli yüksek ki, küçük istisnalar dışında, bütün çocuklar üç, dört, altı yıl boyunca okula gidiyorlardı. Ders programı; ilmihalin ezberlenip öğrenilmesi, kilise ve genel tarih, matematiğin dört işlemi, Fransız ortografi ve muhasebeden oluşuyordu. Bir ders olarak muhasebenin nasıl okutulduğunu ne ben anlayabildim ne de herhangi bir öğretmen bana açıklayabildi. O dersi alan öğrencilerin neler yaptığını görünce kendi kendime yaptığım tek açıklama, *tenue des livres*'i[1] ezberlemek zorunda oldukları için matematiğin üç kuralını bile bilmeyen öğrencilerin rakamlar dahil her şeyi ezberledikleri oldu. (Sanırım, *tenue des livres, Buchhaltung*'un[2] Almanya ve İngiltere'de de dört işlemi bilen her öğrenciye en az

---

[1] Defter tutma.

[2] (Alm.) Muhasebe.

dört saat anlatılması gereken bir bilim olarak öğretildiğini kanıtlamaya gerek yoktur.) Bu okullardaki hiçbir çocuk en basit toplama ve çıkarma işlemini bile yapamadı. Bunun yanı sıra soyut sayıları hızlı ve başarılı bir şekilde binle çarptılar. Fransa tarihinden sorulara ezberden güzel yanıtlar verdiler ama rastgele sorduğumda IV. Henry'nin Julius Caesar tarafından öldürüldüğünü öğrendim. Coğrafya ve din tarihinde de aynısı oldu. Ortografi ve okumada da aynıydı. Kızların yarısından çoğu bildiği kitabın dışında başka bir şey okuyamıyordu. Altı yıllık okul, hatasız yazmayı öğretememişti. Saydığım örneklerin uç noktalar olduğunu ve birçok kişinin bunlardan kuşku duyacağını biliyorum, ancak Fransa, İsviçre ve Almanya okullarında gördüğüm cehalet üzerine sayfalar dolusu kitap yazabilirim. Dolayısıyla bu işe benim gibi gönül verenler, okulları incelemeyi resmi sınav sonuçları üzerinden değil, öğrenci ve öğretmenlerle hem okul içi hem de okul dışında belli aralıklarla görüşerek gerçekleştirmeliler.

Marsilya'da biri devletin diğeri de kilisenin olan iki yetişkin okulu da gördüm. 250 bin kişilik nüfusun içinden okula gelenlerin sayısı bin kişi bile değil, onların da yalnızca iki yüzü erkek. Eğitim diğerleriyle aynı; bir yıl içinde ulaşılan mekanik bir okuma, aritmetik bilinmeden öğrenilen hesaplama, dini bilgiler vs. Devlet okullarından sonra her gün ders görülen kilise okulları da, dört yaşındaki çocukların askerler gibi düdük eşliğinde, sıraların etrafında kollarını kaldırıp indirerek eğitildiği, titreyen tuhaf seslerle Tanrı'yı ve velinimetlerini öven marşlar ve şarkılar söylediği *salles d'asile* de gördüm ve sonunda Marsilya'daki okulların çok kötü olduklarına emin oldum.

Halkı, sokakta, atölyelerde, kafelerde ve evlerinde görmeyen ve bir mucize eseri olarak bu kurumları gören biri, bu şekilde eğitilen halk hakkında neler düşünürdü acaba? Haklı olarak, bu halkın cahil, aptal, ikiyüzlü, önyargılı ve neredeyse vahşi olduğunu düşünürdü. Ancak Fransız halkının kendini gördüğü gibi onların anlayışlı, akıllı, sıcak kanlı, özgür düşünceli ve gerçekten uygar olduğunu anlamak için sıradan biriyle konuşması gerekecektir. Otuz yaşlarındaki bir işçiye bakın; mektubunu artık okuldaki yanlışlarıyla yazmaz, bazen de hiç yanlışsız yazar; siyaset üzerine ve dolayısıyla da yeni tarih ve coğrafya üzerine de düşünür; bazı romanları bilir; doğalbilimlerden şöyle böyle haberi vardır. Sık sık resim yapar ve işinde matematik formüllerini kullanır. Bütün bunları nerede edindi?

Bunun yanıtını ister istemez, okullardan sonra sokaklarını, *cafés chantants, guinguette*'lerini[1] müzelerini, atölyelerini, rıhtımlarını ve kitapçılarını dolaştığım Marsilya'da buldum. IV. Henry'nin Julius Caesar tarafından öldürüldüğünü söyleyen çocuk *Üç Silahşörler* ve *Monte Kristo* kitaplarını çok iyi biliyordu. Marsilya'da bunların fiyatı beş santimden on santime kadar değişen resimli 28 farklı ucuz baskısını buldum. 250 bin kişilik nüfusa 30 bin baskı yapıyorlardı, yani her bir kitabı 10 kişinin okuduğunu ve dinlediğini varsayarsak, bütün nüfusun bu kitapları okuduğuna ulaşırız. Bundan başka, müzeler, kütüphaneler ve tiyatrolar da var. 50 santim veren herkesin girebildiği ve günlük 25 bin kişinin girip çıktığı iki büyük *cafés chantants*'de, –bir

[1] Kabareler, meyhane.

o kadar insanı alan küçük kafeleri bir yana bırakırsak- komediler sergileniyor, oyunlar oynanıyor ve şiirler okunuyor. İşte, en kötüsünden, nüfusun beşte biri her gün, Yunanların ve Romalıların amfitiyatrolarda edindiğine benzer şekilde bir şeyler duyuyor. Bu eğitim iyi mi kötü mü? Bu başka bir konu; ama bu bilinçdışı eğitimin zorunlu eğitimden çok daha etkili olduğu ortadadır; işte, zorunlu okulun temellerini sarsan ve onun içeriğini neredeyse sıfıra indiren bilinçdışı okul. Geriye yalnızca içeriksiz despot bir biçim kalmıştır. Şunu rahatlıkla söyleyebilirim ki mekanik bir şekilde harfleri yan yana getirip sözcük okuyup yazmak beş ya da altı yaşındaki öğrencilerin öğrendiği yegâne şeydir. Bununla birlikte bu mekanik okuma yazma eyleminin okul dışında çok daha hızlı bir şekilde edinildiğini, hatta okulda çoğunlukla bu işin becerilemediğini, öğretildiğinde de okul dışındaki yaşamda yeri olmadığından dolayı unutulduğunu, okul yani okuma yazma, sayma eğitimi zorunlu olsa da anne ve babaların buna uymadığını çünkü bu işleri okuldan çok daha rahat ve kolay biçimde evde çözdüğünü belirtmek gerekir. Marsilya'da gördüklerim diğer ülkelerde de aynıydı; halkın eğitiminin çoğu okullarda değil yaşamın içinde gerçekleşiyordu. Okullar her yerde aynı olmasına karşın yaşamın daha öğretici olduğu Londra, Paris ve diğer büyük şehirlerde halk daha eğitimlidir, küçük şehirlerde ve köylerdeyse halkın eğitim düzeyi düşüktür. Şehirlerde öğrenilen bilgiler kalıcı gibiyken, köylerde edinilenler daha kolay unutulur. Halk eğitiminin yönelimi ve ruhu, şehirlerde olduğu gibi köylerde de kesinlikle bağımsızdır ve büyük bölümü halk okullarına aşılanmak istenen

o ruhla çelişki içindedir. Eğitim, okullardan bağımsız şekilde kendi yolunda ilerlemektedir.

Tarihi kanıta karşı tarihi kanıt olarak; eğitim tarihine bakarken, okulların, halkların gelişim düzeylerine koşut olarak geliştiğine tanık olmanın yanı sıra okulların yine halkların gelişim düzeylerine koşut olarak geri kaldığını ve boş bir formaliteye dönüştüklerine de tanık oluruz; halkın ortak eğitimdeki ileri düzeyine koşut olarak eğitimin okuldan çıkıp hayata katıldığına ve okulun içeriğinin boşaldığına tanık oluruz.

Eğitimin diğer alanlarından –ticari ilişkilerin ve ulaşımın gelişmişliğinden, kişisel özgürlüğün düzeyinden ve bireylerin yönetime katılmalarından, kitlesel toplantılar, halka açık dersler ve müzelerden– hiç bahsetmeden eski okullarla şimdikiler arasındaki farkı anlamak için kitap basımı ve gelişimine bakmak yeterli olacaktır. Bilinçsiz, yaşamsal eğitim ve bilinçli okul eğitimi birbirini tamamlayarak her zaman yan yana yol almıştır; ama kitap basımı olmaksızın, okulla kıyaslandığında yaşam eğitime ne verebilmiştir ki? Bilim eğitim olanaklara sahip seçkinlere aitti. Şimdi, kitaba ulaşamayan kimsenin kalmadığı, kitapların sudan ucuz olduğu, herkesin gidebileceği halk kütüphanelerinin açıldığı; çocuğun defterinin arasına koyduğu ucuz çizgi romanla okula gittiği, iki alfabenin üç kapiğe satıldığı ve bozkırdaki bir köylünün de alfabe satın alabildiği, oradan geçen bir askerden, yıllardan beri *dyaçok*'tan[1] öğrendiği o gerçeği göstermesini ve öğretmesini istediği, lise öğ-

---

[1] Kilisede ruhani görevi olmayan, koronun yönetilmesi, duaların okunması, nikâh, doğum ve ölüm kayıtlarını tutmak gibi görevleri olan kişi.

rencisinin okulu bırakıp kitaplarla kendisinin çalıştığı ve sınavları verip üniversiteye girdiği, genç insanların üniversiteyi terk edip profesörlerin notlarına göre değil de doğrudan bilgi kaynaklarına ulaştığı ve doğruyu söylemek gerekirse bütün ciddi eğitimin okuldan değil yaşamdan kaynaklandığı bir ortamda yaşam kaynaklı eğitimin payı ne olur?

Son ve bana göre en önemli kanıt şu: okullarının geçmişi iki yüz yıla dayanan Almanın bunu tarihsel bir duyguyla savunması anlaşılır bir şey olabilir ama bizde halk okulu diye bir şey yokken biz bunu hangi gerekçeyle savunuyoruz? Bizim okullarımızın da Avrupa'daki okullarla aynı olmak zorunda olduğunu söylemek için hangi tarihsel hakka sahibiz? Bizde halk eğitimi tarihi diye bir şey yoktur. Halk eğitiminin genel tarihini incelediğimizde; öğretmen yetiştirecek okullar için Alman örneğini almamızın, Alman sesli yöntemini, İngiliz *infantschools*'unu, Fransız lisesini ve meslek okullarını kopyalamamızın ve bunlarla Avrupa'yı yakalamamızın imkânsız olduğuna kesin olarak inanmak bir yana, biz Rusların, eğitimli toplumlara göre çok daha mutlu koşullarda yaşadığımıza, bizim okul sisteminin ortaçağ Avrupası'nın tersine yurttaşlara zorunlu olmamasına, hükümet ve dine hizmet etmek zorunda olmadığına, kamuoyu denetiminin ve üst düzeyde yaşam eğitiminin bulunmadığı zamanlardaki gibi karanlık içinde çırpınmak zorunda olmadığına, şimdiye dek Avrupa okullarının içinde kaldıkları ve okulun, bilinçsiz eğitimi, bilinçsiz eğitimin de okulu ileri götürdüğü anlamındaki o *cercle vicieux*'den[1] çıkma-

[1] (Fr.) Kısır döngü.

nın gerekli olduğuna ve sistemin yeni zahmetler ve acılarla hayata geçmemesi gerektiğine de inanmak durumundayız.

Avrupa halkları bu zorluğu yendi ama savaşta çok şey kaybetti. Yararlanmak durumunda kaldığımız emekleri için müteşekkiriz ve bu yolda yeni bir şeyler yaratmanın bize düştüğünü unutmayacağız. İnsanlığın yaşadıklarının ve henüz başlamayan çalışmalarımızın temelinde, çabalarımıza büyük katkı yapabiliriz ve buna mecburuz da. Avrupa okul örneklerini benimsemek için ölümsüz mantık yasaları temelinde ortaya çıkanlarla tarihsel koşulların sonucunda ortaya çıkanları ayırmak zorundayız. Okullarda uygulanan güç kullanmayı onaylayan genel mantık yasaları ve kriterini almamalıyız, çünkü Avrupa okullarında eğitimi zorunlu hale getiren uygulamaların benimsenmesi ileriye doğru bir adım değil, halkımız için geriye bir adım olacaktır, kendi yeteneklerine bir ihanet olacaktır. Matematik, geometri ve resim ağırlıklı disipline edilmiş okulların Fransa'da; müzik ve analiz eğitimiyle dereceli bir eğitimin Almanya'da; proleterler için hem ahlaki değerlere hem de pratik çözümlere öncelik veren hayırsever okullar kuran sayısız sivil toplum örgütünün İngiltere'de ortaya çıkışının nedeni bellidir. Peki Rusya'daki okullar nasıl olmalı, eğer bu okulların zamanın gelince serbest biçimde oluşmasına izin verirsek yani gelişmek zorunda olduğu tarihsel döneme, kendi tarihine ve daha çok da insanlık tarihine uygun olarak oluşmasına izin verilirse bu sorunun yanıtını hiçbir zaman bilemeyeceğiz. Yok eğer Avrupa'daki halk eğitiminin yanlış yolda ilerlediğini inanıyorsak, kendi halkımızın eğitimi için

hiçbir şey yapmayarak, her birimize hoş gelecek bir şeyleri zorla kabul ettirmekten çok daha iyi bir şey yapıyoruz demektir.

Durum şu; az eğitimli halk eğitilmek istiyor, daha eğitimli sınıflar halkı eğitmek istiyor ama halk eğitime ancak güç kullanıldığında boyun eğiyor. Eğitici sınıflara bu hakkı kimin verdiğini felsefede, deneyimlerde ve tarihte incelediğimizde böyle bir şeyin olmadığını gördük ve tam tersine, insan düşüncesinin, sürekli, eğitim konusunda halkın zorlanılmamasından yana geliştiğini gördük. Pedagogların kriterlerini, yani neyin nasıl öğretileceği bilgisini araştırırken birbirinden farklı düşünce ve görüşlerden başka bir şey bulamadık ve insanlık ilerledikçe bu kriterlerin mümkün olamayacağına ikna olduk; bu kriteri eğitim tarihinde ararken, yalnızca, tarih boyunca ortaya çıkan okulların biz Ruslar için örnek olamayacağını değil adım adım ileri giden bu okulların yine de genel eğitim düzeyinden geride kaldığını, zorunlu olmalarının gittikçe yasadışı hale geldiğini ve nihayet Avrupa'da eğitimin sızan bir su gibi kendine başka bir yol bulduğunu, okulların çevresinden geçerek eğitimin yaşamsal damarlarını doldurduğunu gördük.

Peki, biz Rusların ne yapması gerek? Herkesle anlaşma yoluna gidip eğitim sistemimizin temeli olarak İngiliz, Fransız, Alman ya da Kuzey Amerikan bakış açısını ve bunların birinin metodunu mu almalıyız? Ya da insan ruhunun gelişimi için ve genç kuşaktan bizim anlayışımıza göre en iyi insanın yaratılması için gerekli olanları keşfetmek amacıyla felsefe ve psikolojiye mi gömüleceğiz? Ya da tarihin deneyimlerinden –tarihte ortaya çıkan bilenen biçimlerin be-

nimsenmesi anlamında değil, insanlığın acılar çekerek oluşturduğu o yasaların anlamının kavranması için– yararlanacağız ve kendimize dürüstçe ve mertçe, gelecek kuşaklara neyin lazım olduğunu bilmediğimizi ve bilemeyeceğimizi, bunun yanı sıra, kendimizi sorumlu tuttuğumuzu ve bu gereksinimi incelemek istediğimizi, bizim eğitimimizi kabul etmeyen halkı cahillikle suçlamak istemediğimizi, tam tersine halkı kendimize göre eğitmeyi kafaya koymuşsak kendimizi cehaletle ve kibirle suçlayacağımızı itiraf edeceğiz. Halkın eğitim sistemimize karşı çıkışına pedagojiye bir hainlik gibi bakmayı bırakacağız; tam tersine, bunu, bizi tam anlamıyla yönlendirmek zorunda olan halkın iradesinin ifadesi olarak göreceğiz. Nihayet, hem pedagoji tarihinden hem de bütün eğitim tarihinden çıkıp gelen ve bize açık seçik, anlaşılır bir şekilde, eğiten sınıfın neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmesi gerektiğini; eğitilen sınıfın da eğitim konusunda kendi düşüncesini açıkça belirtme hakkı olduğunu ve en azından, içgüdüsel olarak kendisini tatmin etmediğine inandığı o eğitimden vazgeçme hakkı olduğunu, pedagojideki tek kriterin özgürlük olduğunu söyleyen o yasayı içselleştirmemiz gerekir.

Pedagoji çalışmalarımızda biz sonuncu yolu seçtik.

Çalışmalarımızın temelini, halk eğitiminin nasıl olması gerektiğini bilmediğimiz değil bilemeyeceğimiz; eğitim ve öğretim yani pedagoji bilimi diye bir şey olmadığı, daha temelinin bile atılmadığı ve felsefi anlamda pedagoji kavramı ve amaçlarının imkânsız, yararsız ve zararlı olduğu düşüncesi oluşturuyor.

Eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiğini bilmiyoruz, insana neyin gerekli olduğunu söylemenin

insanın yetenekleri içinde olmadığını bildiğimizden dolayı pedagoji felsefesini kabul etmiyoruz. Eğitim ve öğretim bize göre, insanların diğerlerini etkilediği tarihsel olgulardır; çünkü bize göre eğitim biliminin amacı, bazı insanların diğerlerine yaptığı bu etkinin yasalarını ortaya çıkarmaya çalışmaktan ibarettir. Bilginin bizim kuşağımıza ait olduğuna ve insanın mükemmelleştirilmesi için bir bilgiye ihtiyaç duyulacağına inanmadığımız gibi insanlığın elinde böyle bir bilgi varsa iletilmesinin ya da genç kuşağa iletilmemesinin mümkün olmadığına da inanıyoruz. İnsanın iradesine bağlı olmayan iyilik ve kötülük bilincinin bütün insanlıkta olduğunu, tarih içinde bunun bilinçsizce geliştiğini ve genç kuşağın bu bilinçten yoksun bırakılamayacağı gibi genç kuşağa bizdeki bu bilincin ve tarihin bir sonraki adımını atacağı üst bilincin, eğitim yoluyla verilemeyeceğini biliyoruz. İyilik ve kötülük yasası hakkındaki görece bilgilerimiz ve onların temelinde genç kuşakları yönlendirme çabalarımız, genel olarak, kendi kuşağımız tarafından yeterince çalışılmamış ama genç kuşak içinde işlemeye devam eden yeni bilincin gelişimine bir engeldir ve bir eğitim yöntemi değildir.

Eğitimin tarih olduğuna ve dolayısıyla nihai bir amacı olmadığına inanıyoruz. Genel anlamıyla yetiştirmeyi de içine alan eğitim, bize göre, insanın eşitlik isteğini temel alan faaliyetleri ve eğitimin değişmeyen ilerleme yasasıdır. Anne çocuğuna, sadece birbirlerini anlamaları için konuşmayı öğretir, anne içgüdüsel olarak çocuğun cisimlere bakış açısıyla davranmaya, onun diliyle konuşmaya çalışır ama eğitimin ilerleme yasası annenin bunu yapmasına izin vermez, çocuğu da annesinin seviyesine çıkmaya

zorlar. Aynı ilişki yazar ve okur arasında da vardır, okulla öğrenci arasında ve hükümetle toplum ve halk arasında da vardır. Eğitenin olduğu gibi ve eğitilenin faaliyetinin de tek bir amacı vardır. Eğitim biliminin amacı, tek bir hedefe sahip bu iki eğilimin birliktelik koşullarını incelemekten ve bu birlikteliği engelleyen koşulları göstermekten ibarettir. –Bunun sonucunda eğitim bilimi bizim için bir yandan, eğitimin nihai amacı nedir, genç kuşakları nasıl yetiştirmeliyiz gibi soruları gündeme getirmeden çok kolay bir hal alırken, diğer yandan da inanılmaz ölçüde zorlaşır.– Eğiten ve eğitilenin niyetlerinin bir araya gelmesini sağlayan bütün koşulları incelememiz gerekir; yokluğu bu iki niyetin bir araya gelişini önleyen ve bizim için bütün eğitim biliminin yegâne kriteri olan özgürlüğün ne demek olduğunu belirlememiz gerekir; bizim sayısız olgular içerisinde eğitim biliminin sorunlarının çözümüne adım adım ilerlememiz gerekir.

Bu kanıtlarımızın çok fazla sayıda kişiyi etkilemeyeceğini biliyoruz. Bizim temel görüşümüz; yegâne eğitim metodunun deneyim olduğu ve onun yegâne kriterinin de, kimileri için bayağı bir alçaklık, kimileri için anlaşılmaz bir oyalama, kimileri için de hayal ve imkânsızlık olan özgürlük olduğudur. Bu makalenin söylediklerimiyle sınırlı kalsaydık ve bizim bu yabanıl düşüncelerimizin yasallığının ve uygulanabilirliğinin adım adım, olgu olgu kanıtlanabileceğini hissetmeseydik, pedagog teorisyenlerin huzurunu bozmak ve bütün dünyayı karşımıza alan düşünceleri söylemek istemezdik. Makalemizin bu amaca hizmet etmesini dileriz.

1862

OKUMA YAZMA EĞİTİMİ METOTLARI ÜZERİNE

Günümüzde çok sayıda insan, ciddi ciddi, en iyi okuma yazma eğitim metotlarını arama, benimseme ya da yaratma çabası içerisinde. Edebiyat dünyasında ve yaşamda sık sık şu soruyla karşılaşıyoruz; hangi yöntemi kullanıyorsunuz? Bu sorunun ağırlıklı olarak ya az eğitimli kişilerden ya çocuk eğitimini çoktandır üstlenmiş kişilerden ya oturduğu yerden halkın eğitim durumuna acıyan ve hatta bu uğurda makale bile yazmaya ve en iyi alfabe basımı için para toplamaya hazır kişilerden ya kendi metodunu öven kişilerden ya da nihayet, eğitim işiyle hiç ilgilenmeyenlerden ve insanların çoğunun söylediklerini yineleyen toplumdan geldiğini itiraf etmek gerekir. Bu işle ve eğitimle ciddi ciddi uğraşan kişiler, artık bu tür sorular sormuyor.

Halk okullarının amacının, okuma yazma eğitimi ve okuma yazma eğitiminin de eğitim-öğretimin ilk basamağı olduğu ve dolayısıyla da bu eğitim için en iyi metodun bulunmasının gerekli olduğu gibi herkesin kabul ettiği bir olgu vardır. Birisi sesli metodun iyi olduğunu söylerken, diğeri Zolotov[1] metodunun en iyisi olduğunu iddia eder, bir başkası da en

[1] V. A. Zolotov (1804-1882); kurduğu okullarda kendi yazdığı kitapları okutan ve ilk sınıflarda yalnızca konuşma ve kendini ifade etme üzerinde duran Rus pedagog.

iyi metot olarak Lancaster ya da başka bir metodu önerir. "Buki-az-ba"[1] eğitimiyle dalga geçenler yalnızca tembeller değil, hemen herkes halkın eğitim düzeyinin artırılması amacıyla en iyi metodun yazılması için herkesin üç ruble bağış yapmasının, bir yer ve öğretmen tutulmasının yeterli olacağını söylüyor; hatta eğitim seferberliği için kendi arazisinden küçük bir yeri bu iş için vereceğini, pazar günleri de iki ayin arasında, cehaletten ölen halkın eğitilebileceğini söyleyerek üstüne düşeni yapıyor.

Akıllı, eğitimli ve zengin kişiler de ortaya çıkar; bunlardan birinin aklına müthiş, harika bir fikir gelir; bu korkunç Rus halkına babalık yapmak. "Haydi!" Herkes kabul eder ve amacı halk eğitimi olan, halk için ucuz kitaplar basmak, okullar açmak, öğretmenlerin durumunu iyileştirmek gibi hedefleri olan yeni bir dernek kurulur. Ana sözleşmesi hazırlanır, kadınlar da katılır, gerekli bütün formaliteler yerine getirilir ve dernek çalışmaya hazır duruma gelir. Halk için güzel kitaplar basmak, bütün büyük fikirler gibi sade ve kolay görünür. Yalnızca küçük bir sorun vardır; sadece bizde değil Avrupa'da da halk için iyi kitap yoktur. Bu kitapları basmak için önce hazırlamak gerekir ve hiçbir dernek üyesi bu işle uğraşmak istemez; dernek ya topladıkları paralar karşılığında birisine yazdırma ya da Avrupa kültüründeki var olanlar arasından en iyisini seçme (bu seçme işi, nasıl da kolaydır) yoluna gider ve böylece

---

[1] Eski Slav alfabesindeki harfler öğretilirken kullanılan ses karşılıkları az-buka-vedi-glagol-dobro'dur. (А Б В Г Д). "Buka-az-ba;" ba sesini çıkarmak için "buka" ve "az" harfleri kullanılır. "Va" sesi için ise "vedi-az" harfleri kullanılırdı.

halk mutlu olup kendini koşar adım eğitime verir, bunun sonucunda da dernek üyeleri yaptıklarından memnun olur.

Okul konusunda da aynı şekilde davranılır. Fedakâr çabalar sonucu ulaştıkları değerli görüşleri paylaşırlar. (Oysa bu insanlar hayatları boyunca tek bir pedagoji kitabı bile okumamışlardır ve kendi okudukları ve kayda değer bulmadıkları okul dışında da başka bir okul görmemişlerdir.) Başkaları da okulları teşvik ederler. Burada da her şey çok kolaydır ama yine beklenmedik bir zorluk çıkar; eğitime yardımcı olmak için doğrudan kendisinin öğretmesinden ve kendini bu işe tamamen adamasından başka çare yoktur.

Hayır kurumları da bireyler de bu zorlukları fark etmemiş gibi yapıp halk eğitimi alanında aynı şekilde çalışmaya devam edip aynı şekilde memnun ve mutlu olmayı sürdürürler. Bu olay bir yandan gülünç ve zararsızdır çünkü bu insanların ve kurumların faaliyetleri halkı hiçbir şekilde kapsamaz; diğer yandansa halk eğitimi konusunda henüz oluşmamış bakış açımızın üzerine, yeniden yoğun bir duman yaydığı için tehlikelidir. Bu olayın nedenleri kısmen toplumumuzun kızgın hali, kısmen de genel insanlık halimiz yani her onurlu işi tembellik ve çıkar oyuncağı yapma huyumuz olabilir. Bize göre, bunun asıl nedeni, yaygınlaştırılması halk eğitiminin amacı olan ve bizde tuhaf tartışmalara neden olan okuma yazmanın ne olduğu sorusunun yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır.

Kavram olarak okuma yazma yalnızca bizde değil bütün Avrupa'da, ilkokul programı olarak algılanmaktadır. *Lesen und schreiben, lire et écrire,*

reading and writing.[1] Nedir bu okuma yazma ve eğitimin ilk basamağıyla neden bu denli iç içedir? Okuma yazma; belli işaretlerden sözcük yaratma ve onları seslendirme, aynı işaretlerden sözcük yaratma ve tasvir etme sanatıdır. Okuma yazmayla eğitim arasındaki ortak nokta nedir? Okuma yazma bir sanattır (*Fertigkeit*), eğitimse olguları ve aralarındaki ilişkileri bilme işidir. Ama belki de sözcük yaratma sanatı, insanı eğitimin ilk basamağına çıkarmak için gereklidir ve bunun başka bir yolu yoktur? Bunu değil, aslında tam tersini görürüz; eğer eğitimden bahsediyorsak, hem okul hem de hayat eğitimini anlamak zorundayız.

Eğitimin en alt basamağındaki insanlar konusunda, bilgi ve okuma yazma bilip bilmemenin onların eğitim basamağını hiç değiştirmediğini görürüz. Tarım için gerekli bütün olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri çok iyi bilen ama okuma yazması olmayan insanlar tanırız ya da okuma yazması olmayıp yaşamın kendisi tarafından eğitilen askeri dehalar, harika satıcılar, işleri yönetenler, ustalar, zanaatkârlar, çıraklar tanırız ya da tam tersine okuma yazma bilip de bu bilgi sanatından (*Ferigkeit*) hiçbir şekilde yararlanamamış insanlar tanırız. Yalnızca Rusya'da değil, Avrupa'da da halkın eğitimi konusuna ciddi eğilen herkes, halkın eğitim almasının okuma yazmadan bağımsız geliştiğini, okuma yazmanın çok ender örnekler dışında hiçbir işe yaramayan bir sanat olarak kaldığını, hayatta hiçbir şey bir kenara çekilmediği için de çoğunlukla zararlı bir hal aldığını istemeden de olsa görür ve

---

[1] (Alm., Fr. ve İng.) Okuma ve yazma.

kabul eder. Eğer okuma yazma kullanılmıyor ve yararsızsa, zararlı demektir.

Burada aktardığımız, okuryazarlığa dayanmayan eğitim örneklerinden daha yüksekte duran eğitimin belli bir bölümü için okuma yazma mutlak bir koşul olamaz mı? Tabii ki olabilir ama bunu bilmiyoruz ve bunu gelecek kuşakların eğitimi için bir koşul olarak söyleyebilecek hiçbir kanıtımız yoktur. Eğitim biçimi olarak yapılmaması gereken, şu an bizim sahip olduğumuz, onun dışında başka bir şey yapmadığımız ve hatta düşünmediğimiz biçimdir. Eğitimin temel taşı niteliğindeki okuma yazma alışkanlığı kazandıran okullarımız var ve bize göre, bu eğitim biçiminden yüksek olanları öğrenmek bir yana, bizim okullarımızın dışında ve ondan bağımsız bir biçimde var olan eğitim biçimlerini öğrenmek bile istemiyoruz.

Okuryazar olmayanların hepsinin eğitimsiz olduğunu söylüyoruz; bizim için onların İskitlerden farkı yok. Eğitimin başlangıcı için okuma yazma şarttır ve biz de ister istemez bütün halkı bu yoldan geçirip kendi eğitim sistemimize sokuyoruz. Şimdi sahip olduğum eğitim anlayışıyla, bu düşünceyi gönül rahatlığıyla kabul edebilirdim; hatta okuryazarlığın eğitimin olmazsa olmazı olduğunu da kabul edebilirdim ama benim eğitimimin doğruluğundan da bilimin gittiği hangi yolun doğru olduğundan da emin değilim ve asıl önemlisi de okuma yazma bilmeden belli bir eğitim düzeyine ulaşmış halkın dörtte üçünü görmezden gelemem.

Eğer halkı kesinlikle eğitmek istiyorsak o zaman halka, nasıl eğitilmek istediğini ve bu amaca ulaşmak için ne gibi yollar kullanmamız gerektiğini soralım. Eğer işin temelini bulmak istiyorsak neden

bunu okuma yazmada arıyoruz, neden daha derinlerde aramıyoruz? Neden eğitimin binlerce silahının arasından yalnızca, eğitimin rastlantısal ve oldukça önemsiz *alfa* ve *omega*[1] eğitimini seçiyoruz? Avrupa'da uzun süredir okuma yazma öğretiliyor ama halkın okuyacağı bir şey yok, yani tamamen fiziki emeğiyle varlığını sürdüren insan sınıfı, halk hiçbir yerde kitap okumuyor. Sanırım bu durum dikkat çekmeli ve açıklanmalı ama bu yapılacağına okuma yazma öğretilmeye devam ediyor.

Yaşamsal bütün sorunlar teoride çok kolay ve hızlı biçimde çözülür ama ne zaman ki pratik yaşam gündeme gelse bunların çözümü o denli kolay olmaz ve var olan sorunlara çözülmesi daha güç binlercesi eklenir. Halkı eğitmek çok kolay gibi görünür; zorla da olsa öğret, okuma yazma bilsin, güzel kitaplar ver, işte hepsi bu. Oysa hayatta işler tamamen bambaşka yürür; halk okuma yazma öğrenmek istemiyor. Yine de zorlamak mümkün. Ancak, diğer bir sorun da kitap olmamasıdır. Getirtmek gerekir. Ancak bu kitapların hepsi aptalcadır ve güzel kitaplar yazılmasını sağlamak da mümkün değildir. En önemlisi de halkın bu kitapları okumak istememesidir ve halka bu kitapları zorla okutacak bir yol henüz keşfedilmedi; halk kendini eğitmeye devam eder, okuma yazma öğretilen okullarda değil kendine göre. Belki de halkın genel eğitime katılma zamanı gelmemiştir, belki de okuryazar olması için bir yüz yıl daha gereklidir; belki de – birçoklarının dediği gibi– halk bozulmuştur; belki de kendisi için gerekli kitapları halk yazmalıdır; belki de

---

[1] Yunan alfabesinin ilk ve son harfleri, aynı zaman da İncil'de Tanrı'yı ifade eder. "İlk ve son benim," anlamında.

en iyi metot daha bulunmamıştır; belki de kitaplar ve okuryazarlık üzerinden eğitim aristokrat bir yöntemdir ve dolayısıyla da günümüzde gelişen diğer eğitim yöntemlerine göre halkın çalışan kesimi için uygun değildir. Belki de okuma yazma yoluyla yapılan eğitimin, bilimin doğrudan doğruya aktarılması olan ana yararı günümüzde halk için söz konusu değildir. Belki de çalışan biri, kitaptan ziyade, botaniği bitkilerden, zoolojiyi hayvanlardan, aritmetiği elindekileri sayarak daha kolay öğrenebilir. Belki de çalışan biri hikâye dinlemeye, müzeleri ve sergileri gezmeye zaman bulabiliyor ama kitap okumaya bulamıyordur. Hatta belki de, kitap yoluyla öğrenme, onun yaşam tarzına ve karakter yapısına terstir. Bilen biri anlatır ve açıklarken işçinin konuya büyük bir ilgi, dikkat gösterdiğini ve anladığını sıklıkla görürüz ama aynı işçiyi nasırlı ellerinde kitapla, bir iki sayfada anlatılan bilimin içine dalmış bir halde hayal etmek bile zordur. Bütün bu varsayımlar tamamen yanlış olabilir ama halk edebiyatının bulunmaması ve okuma yazma üzerinden verilen eğitime karşı bütün Avrupa'da bir tepki olduğu da gerçektir.

Yine aynı şekilde bütün Avrupa'da, okulda verilen bu eğitimin, eğitimin ilk basamağı olduğu düşüncesi yaygındır. Eğitim tarihinin gelişimine baktığımızda, bu anlamsız kabullenişin nereden çıktığı belli olur. Önceleri ilkokullar değil yüksekokullar vardı; önce manastır okulları, sonra ortaokullar ve en sonunda da halk okulları. Bizde öncelikle akademi kurulmuştur; sonrasında da üniversiteler, liseler, ilçe okulları ve en sonunda halk okulları. Bu bakış açısıyla, iki sayfada bütün insanlık tarihini anlatan Smaragdov'un[1]

[1] Semyon Nikolayeviç Smaragdov (1805-1871); tarih ve coğrafyacı, ders kitapları yazarı.

ders kitabı, ilçe okuluna ne kadar gerekliyse, okuma yazma eğitimi de halk okulları için o kadar gereklidir. Okuryazarlık bu örgütlü hiyerarşi şemasında son basamak ya da başka bir deyişle sondan birinci basamaktır çünkü en alt okul, yüksekokulun belirttiği gereksinimlere yanıt vermek zorundadır. Ancak halk okullarını bağımsız kurumlar olarak gören ve yüksek eğitim kurumlarının kuruluş yetersizliklerini üzerine alınmayan, halk okullarının bağımsız kalma hedefini güden başka bir bakış açısı daha var. Devletin yapılandırdığı eğitim merdiveninden ne kadar aşağı inersek, her basamaktaki eğitim ve öğretimi bağımsız ve nihai yapma gerekliliği o kadar çok hissedilir.

Liselilerin ancak beşte biri üniversiteye gidiyor, ilçe okulları mezunlarının da ancak beşte biri liseye gidiyor, halk okulları mezunlarınınsa ancak binde biri yüksekokula ulaşabiliyor. Dolayısıyla, halk okullarının devamında yüksekokul olması gerektiği, halk okulları için en son hedeftir. Zaten ancak bu devamlılık bakış açısıyla halk okulları, okuma yazma temelli eğitim kurumu olarak değerlendirilebilir.

Kolaylıkla dalga geçilebilecek, bizdeki okuryazarlığın yararı ve zararı tartışması, bize göre, oldukça önemli bir konudur ve bağlı birçok sorunun açıklanmasını gerektirir. Bu arada bu tartışma, yalnızca bizde değildir. Başka yerlerde de olmuş ve hâlâ devam etmektedir. Kimileri, halkın, siyasi partilerin denetiminde olacak spekülatif kitap ve dergi okuma olanağına kavuşması zararlıdır derken, kimileri okuryazarlığın işçi sınıfını kendi kabuğundan çıkaracağını ve durumuyla ilgili memnuniyetsizliğini artıracağını, yeni günahlara ve yeni ahlak çöküşlerine neden olacağını söyler. Başkalarıysa eğitimin hiçbir

zaman zararlı olamayacağını, her zaman yararlı olduğunu söyler ve buna inanır. Tartışanların kimi az ya da çok vicdan sahibi gözlemcidir, kimiyse yalnızca teorisyen. Tartışmaların çoğunda olduğu gibi, her iki taraf da kesinlikle haklıdır. Bize göre tartışma, sorun açık biçimde ortaya konulmadığından kaynaklanmaktadır. Birileri kesinlikle haklı olarak, başka hiçbir bilgi vermeden (ki okulların çoğunluğu bunu yapmaktadır, ezberlettikleri şeyler unutulurken geriye okuryazarlık kalmaktadır) yalnızca okuma yazma eylemine indirgenen ilkokula saldırırken; diğerleri de okuryazarlığı ilk basamak eğitim kurumu gördüğü için savunmaktadır; iki taraf da okuryazarlığı tam olarak anlamadığı için kusurludur. Eğer soru, "Halk için ilköğretim yararlı mıdır değil midir?" şeklinde sorulsaydı kimsenin olumsuz yanıt vermesine olanak yoktu. Eğer bu soru, "Halkın elinde kitap yokken ve okuma bilmiyorken halka okumayı öğretmek yararlı mıdır değil midir?" şeklinde sorulursa, umut ediyorum ki her tarafsız insan, bilmiyorum diye yanıt verecektir; tıpkı halka keman çalmanın ya da ayakkabı dikmenin öğretilmesinin yararlı olup olmadığını bilmediğim ve bilemeyeceğim gibi, diye yanıt verecektir. Halka verildiği şekliyle okuryazarlığın sonuçlarına daha yakından bakınca, eminim ki çoğunluk, zorunlu devamlılığı, hafızanın oransız gelişimini, bilimin mükemmelliği hakkındaki yalanı, eğitimin devamından duyulan tiksintiyi, bu okullarda kazanılan anlamsız okuma alışkanlığıyla duyulan o yalancı kibir ve alışkanlığı dikkate aldığında okuryazarlığa karşı çıkacaktır. İlkokuldan Yasnaya Polyana okuluna gelen bütün öğrenciler, hayat okulundan gelen öğrencilerden sürekli olarak geri kalı-

yor, devlet okullarında ne kadar okuduklarına bağlı olarak geri kalışları da artıyor.

Sorunun ne olduğunu da halk okulu programını da burada açıklayamayız, zaten bunu gerekli de görmüyoruz. Halk okulu, halkın gereksinimlerine yanıt vermelidir, işte bu konuda söyleyebileceğimiz tek şey budur. Bu gereksinimler nelerdir sorusunun yanıtını da ancak o gereksinimlerin araştırılması ve bağımsız bir deneyim söyleyebilir. Okuryazarlık bu gereksinimlerin yalnızca çok küçük, fark edilmeyecek bir bölümünü oluşturur, dolayısıyla okul anlamında bu okuryazarlık veren okullar, kurucuları için çok iyi olabilir ama halk için neredeyse yararsız ve çoğunlukla zararlıdır ve hatta ilk eğitim veren okullara hiç benzemez. Bunun sonucunda da, halk eğitimi işinde okuma yazma öğretiminin hangi metotla yapılacağı sorusu ikinci derecede kalır. Bunun sonucunda da eğlence olsun diye okuryazarlık veren okullarla ilgilenen insanlar, bu uğraşlarını daha ilginç bir şeyle değiştirirse çok daha iyi yapar, çünkü okuryazarlık harici başka konuları da olan halk eğitimi zor olmakla birlikte, gerekli ve çok uğraş isteyen halkın eğitimini de içerir.

Okuma yazma öğreten okullar halka okuryazarlık gerektiği oranda vardır ve varlığını onlara ihtiyaç olduğu sürece sürdürür. Bu okulların bizde çok fazla olmasının nedeni, bu okullardaki öğretmenlerin, okuma yazma öğretmenin dışında bildiklerini aktaramamalarıdır; halkın da okuryazarlığa gereksinimi tabela okumak, rakamları yazmak ve ölenin ardından para karşılığında Zebur okumak gibi pratik amaçlarda toplanır. Bu okullar terzilik ve marangozluk atölyeleri gibi varlığını sürdürüyo, halkın onlara bakış açısı da öğrencilerin okulu kabullenişi de

aynıdır; usta, çırağını kendi gereksinimleri için votka aldırmaya, odun kırmaya ya da harman kürümeye gönderse de çırağın zamanla bir şeyler öğrenmesi gibi öğrenci de zamanla bir şeyler öğrenir. Çıraklıkta yapılan yan işlerin meslekle hiç ilgisi olmadığı gibi okuma yazma da gelecek eğitimde hiçbir zaman kullanılmaz, okuryazarlık yalnızca pratik amaçlar için gereklidir. Zangoç ya da asker öğretir, köylü de üç oğlundan birini okuma yazma öğrenmesi için okula verir, tıpkı terzinin yanına verir gibi ve böylece her iki tarafın da resmi görevi yerine getirilmiş olur; ancak bu olayda eğitimim bir basamağını görmek ve bu olay temelinde devlet okullarını kurmak ve bu okulların ana sorununun öğretim metodu olduğunu varsayarak bu işe kurnazlık ve zorlama katmak yanlışın ötesinde bir suçtur.

Sizin anladığınız biçimdeki halk eğitimi okullarında bana, okuma yazma eğitiminin yine de eğitimin ilk koşullarından biri olduğunu söyleyeceklerdir. Bunun nedeni halkın eğitime bakış açısının okuryazarlıkla sınırlı olması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun en iyi bildiği şeyin okuryazarlık eğitimi olmasıdır; dolayısıyla da okuma yazma eğitiminin hangi metotla yapılması gerektiği sorunu en zor konulardan biridir ve bir an önce çözüme ulaştırılması gerekmektedir. Buna şöyle yanıt verebiliriz; halkı ve pedagojiyi yeterince bilmediğimiz için okulların çoğunda eğitim gerçekten de okuma yazmayla başlar; ancak okuma yazmayla yapılan bu eğitim süreci, çok eskiden beri bilinen önemsiz bir yoldur. Din adamları "buki-az-ba" yoluyla üç ayda okuma ve yazma öğretir; akıllı bir baba ya da kardeş bu yolla daha kısa

sürede öğretebilir; Zolotov ve Lautiermethode[1] tekniğinin daha hızlı öğrettiği söyleniyor. Ancak, okuma yazma eğitiminin temel hedefi olan okuduğunu anlama gerçekleşmiyorsa şu ya da bu yolla öğrenilmesinin bir önemi yoktur. Bu konuda hemen hemen her türlü metot bulunmuştur. Dolayısıyla yanıtının çok önemsiz olduğunu bildiğimiz okuma yazmayı daha kolay nasıl öğretiriz sorusunun yanı sıra eğitimin sonraki aşamasında önemli bir uygulama olacak metot arama inatçılığı ve harcanan onca güç, okuryazarlıkla eğitim kavramlarını tam olarak anlayamamaktan kaynaklanan büyük anlaşmazlık olarak görünüyor.

Bildiğimiz kadarıyla bütün bu metotları üç kısma ayırabiliriz:

Metinde ana unsurun harf olduğunu kabul eden, önce harfin kendi adıyla öğrenilmesini, sonrasında başka harfle yan yana gelişindeki seslerin öğrenilmesiyle sözcüğü okutan ve böylece bir kitabı tamamen ezberleten Buchstabiermethode;

Sessiz harflerin yanına sesli harfler konularak, yalnızca sesli harflerle yapılabilen okuma metodu;

Ses metodu.[2]

Zolotov metodu, iki ve üçüncü metotların zekice bir karışımıdır, diğer bütün metotlar da yukarıda anılan ana metotların birleşiminden oluşur.

Bütün bu metotların her biri kendi başına iyidir, her birinin diğerine karşı üstünlüğü vardır, çok iyi öğrencilerde bile belli zorlukları görülür. Örneğin

---

[1] Valentin İckelsamer (1500-1547); okumanın harf isimleri temelinde değil sözcüğün söylenilişinde çıkarılan ses temelinde yapılmasını öneren uygulayan Alman eğitimci.

[2] Sözcüğün hecelerine bölünerek öğretildiği metot.

birincisi; "*az-buki-vedi*" gibi adlarıyla öğrettiği için harflerin öğrenilmesini kolaylaştırır ve bütün zorluğu okumaya verir, çoğunlukla ezberlenir, bir gösterge yardımıyla bütün metin ezberletilir. İkincisi; hece oluşturmayı kolaylaştırır, sesli harflerle sessizlerin okunuşunu sağlar ama harflerin okunuşunda, yarı seslilerin ve özellikle de Rusçaya özgü bir durum olan üçlü dörtlü harflerin oluşturduğu yapıların seslendirilmesinde zorluklar çıkarır. Bu metot bizim dilimizde özellikle sesli harflerin okunuşunda sıkıntı yaratır. "*Ь*" ve ondan sonra kullanılan seslilerin oluşturduğu "*ьа,*" "*ье*" ve "*ьу*" hecelerini "*я, е, ю*"[1] olarak okumak olanaksızdır. Aynı şekilde "*бья,*" "*бя*" olarak okunamayacaktır. "*бя,*" "*бю,*" "*бь*" ve "*бе*" sesleri bir kalıp olarak öğrenilmediği sürece "*бья, бью, бь ve бье*"[2] olarak okunacaktır.

Alman komik zekâsının müthiş bir buluşu olan sesli metot, zor hece ve seslerde büyük bir kolaylık sağlar ama bu metotla harflerin öğrenilmesi mümkün değildir. Buchstabiermethode kurallarıyla okunmasalar bile yine de eski sistemle okunduğu için öğrenciler "ef-i-ş" harflerinden "fish" sözcüğünü çıkarmak için uğraşıp durur, üstelik "sch" harflerinden oluşan "ş" tek bir harf değildir.

Zolotov metodu, sözcükteki heceleri ayırmada ve sessizler olmadan sesli harfleri tanımada çok büyük rahatlık sağlar ama harflerin öğretilmesinde ve karmaşık yapılarda zorlanır. Diğerlerinden üstün olma-

---

[1] Rusçada okunmayan "b" harfi öncesinde geldiği harfi yumuşatır. Buradaki örnekte yumuşatma harfiyle birlikte kullanılan "a, e, u" harflerinin "ya, yo, yu" okunamayacağından bahsedilmektedir.

[2] "Bya-bâ;" "bâ, bü, b, be" ve "bya-byu-bı- byo."

sının nedeni ikisinin birleşimi olmasıdır ama mükemmel değildir çünkü ne de olsa o da bir metottur.

Harfleri "be-ve-ge-me-le-se-fe" gibi adlandırarak öğreten ve sonrasında gereksiz "e" seslisini atarak heceleri öğreten eski metodumuzun da artı ve eksileri vardır ve o da üç metottan da bir şeyler almıştır. Deneyimlerimiz bize ne bir metodun çok kötü, ne de diğerinin çok iyi olduğunu gösterdi; metotların eksiklikleri tek bir metodu takip etmelerindedir, en iyi metot, metot olmamasıdır ama yine de bütün metotların öğrenilmesi ve kullanılmasının yanı sıra zorluklarla karşılaşıldıkça yenilerinin bulunması en iyi metottur.

Metotları üç kısma ayırmıştık ama bu bölümlemenin çok önemi yoktur. Bu bölümlemeyi konuyu açıklamak için yaptık; her şeyiyle mükemmel bir metot yoktur, bütün metotlar birbiriyle iç içedir. Başka birine okuma yazma öğreten her kişi, bilinçsizce de olsa var olan ve olası metotları kullanır. Yeni bir metot, öğrencinin kendi kavrayışına ulaşabileceği yeni bir yol bilincidir, büyük bir kısmı daha işin başında asıl kabullenişleri üstlendiğinden dolayı eskiyi bir yana atmaz ve eskisinden daha iyi olmak bir yana daha kötü olur. Yeni bir kabullenişin en önemli kısmı eskiyi yok edeceği algısıdır, oysa işin özünde eski kabulleniş yenisinin temelini teşkil eder ve eski kabullenişleri bilinçli olarak yadsıyan mucitler, bu yadsımayla işleri daha da zorlaştırır ve eski kabullenişleri bilinçli olarak, yeni ve gelecek kabullenişleri de bilinçsizce kullanan herkesten daha geride kalır. Bunu açıklamak için en eski ve en yeni iki metodu alalım; Kirill ve Metodi'nin metoduyla, Almanya'da kullanı-

lan o çok zeki *fisch-buch*[1] ses metodu. Eski "az-buli" yöntemini kullanan din adamı ya da köylü, hemen her zaman sessiz harflerin dilsiz olduğunu söylemeyi akıl eder ve "buki" harfinin sert "b" olarak okunacağını söyler. Kendi oğluna okuma öğreten ve öncelikle "bı, pı" seslerini gösteren, sonra da hecelere dönen bir köylü görmüştüm. Eğer öğretmen bunu akıl edemezse öğrenci, kendiliğinden "be" sesinin aslında "b" olduğunu anlayacaktır. İşte size ses metodu.

Hemen hemen her yaşlı öğretmen iki ya da daha çok heceden oluşan sözcük oluşturarak bu "bo," bu "go" bu da "ro" diye heceleri okutur. İşte size Zolotov ve sesli harf metotlarının bir kabulü. Alfabeyi öğrenmeye zorlayan biri, örneğin "Tanrı" sözcüğünün yazılı olduğu yeri gösterip "Tanrı" diye okur; bu yolla yani sözcükleri göstererek bütün metni okur ve böylece öğrenci, organik olanla parçaları ve duyduğu sözcükleri (bu iş için dua kullanılacaksa çocuğun aklını fazla karıştırmayan metinler seçilmelidir) konuşmanın ana unsurlarıyla birleştirerek heceleme yeteneğini rahatça kazanır.

Öğrencisine, okuma sürecini kendine gerekli gördüğü şekilde açıklama özgürlüğünü de veren her akıllı, yaşlı öğretmenin okuma sürecini açıklamak için uyguladığı bütün yeni metotlar ve yüzlerce diğer kabullenişlerin hepsi bu.

Eski "buki-az" metodunda bildiğim çabuk okuma yazmanın yüzlerce örneğinin yanı sıra yeni metotların da yavaş öğrettiği çok sayıda örnek var. Eski metodun yeni karşısında hep üstün olduğunu söylüyorum; bunun nedeni eskinin yeni metotları da içermesine rağ-

[1] (İng. Alm.) Balık-kitap.

men yeni olanın bilinçsizce de olsa eskileri reddetmesi ve bir de eski isteğe bağlıyken yeninin zorunlu olmasıdır. Eski metotta değnekle öğretilirken nasıl bir isteğe bağlılıktan söz ettiğim sorulabilir ama yeni metotta da çocuklara "siz" diye hitap ediliyor ve anlaması bekleniyor. Zor kullanım da işte tam buradadır, çocuktan öğretmeni gibi anlamasını istemek çocuk için en ağır ve zor şeydir. Öğreten her kişi *b, r, a* ile olduğu gibi 3, 4 ve 8 ile farklı kombinasyonlar yapılabileceğini bilir. Öğrencinin birinde 3 artı 4 = 7, hatta 3 daha ekler = 10, geriye kalan 5'i de ekler; aynı şekilde *a* ya da *az* artı *r* ya da *rtsı* ile *ra* yapabilir, bir harf daha ekleyerek *bra*'ya ulaşır. Başka bir öğrencide ise 8 artı 3 = 11'e ulaşır, buna kalan 4'ü ekleyerek 15'i bulur; aynı şekilde *rtsı* harfiyle *bra* olur çünkü herkes *bra, vra, gra* gibi sesleri bulmuştur, *bra* olmazsa *bru* ve daha binlerce değişik yol *b, r* ve *a*'dan yola çıkarak yalnızca bir tane, belki de (bana göre) en son olanlardan biri oluşturulur. Ne büyük ne de küçük hiç kimseye *bra*'nın yalnızca *b, r, a* harflerinden oluştuğunu düşündürecek şeyler öğretilmez, tam tersine *b, r, a* öğretilmeli ve sıralamayı onun yapmasını beklenmelidir. *B, r, a*'nın hangi ses olduğunu sorarsanız, size "*ra*" diye yanıt verdiğinde kesinlikle haklıdır; kulağı o sese alışmıştır, bir başkası da yalnızca "*a*" derken, üçüncüsü "*br*" diyebilir; bu durum *şça-sça* harflerinde de aynıdır, kimi "*sç*" derken kimi "*şç*" diyecektir; kimi de "*f*" harfini "*hv*" diye seslendirecektir. Siz ona "*a, e, i, o, u*" harflerinin temel olduğunu söylersiniz ama onun için "*r*" ve "*l*" sesleri temeldir, sizin istediğiniz sesleri bir türlü vermez.

Ancak bu yetmez. En iyi metotla yetiştirilen Alman lisesi öğretmeni "fish-buch"a göre öğretir. Sınıfta cesur ve kendinden emin bir şekilde oturur, her

şey hazırdır; harf kutusu, karelere bölünmüş tahta ve balık resimli kitap. Öğretmen öğrencilerine bakar ve hepsinin her şeyi anlayacağından emindir; öğrencilerinin ruhunda olan biteni ve kendisine öğretilen daha birçok şeyi bilir.

Kitabı açar ve balık resmini gösterir. "Bu nedir, sevgili çocuklar?" İzninizle, buna *Anschauungsunterricht*[1] denir. Başka okullardan olan ya da aynı sıraları geçmiş ağabeylerden bu balığın ne menem bir şey olduğunu duymayan ve bu balık yüzünden ne çileler çekeceklerini bilmeyen zavallı öğrenciler sevinirler. Ne olursa olsun hemen yanıt verirler: "Bu bir balık!" Öğretmen "Hayır!" der. (Bu anlattıklarım ne uydurma ne de bir eleştiridir, Almanya'nın en iyi okullarında ve bu harika metodu uygulamayı akıl eden İngiltere'deki okullarda gördüğüm uygulamalardır.) Öğrenciler susar. Hepsinin uysalca, yerlerinde kıpırdamadan durmak zorunda olduğunu da unutmayın. "*Ruhe und gehorsam*!"[2] "Ne görüyorsunuz?" En aptal öğrenci hemen atılır: "Kitap!" Akıllılar ise bu sürede ne gördüklerini en az bin kez düşünmüşlerdir ve öğretmenin istediğini tahmin edemeyeceklerini içgüdüsel olarak bilirler ve balığa, balık demeseler de ne diyeceklerini bilemezler. "Peki, peki," çok güzel diye devam eder öğretmen mutlulukla, "çok iyi, bu bir kitap." Akıllılar cesaretlenir, aptal olansa nasıl övüneceğini bilemez bir haldedir. "Peki kitapta ne var?" diye sorar öğretmen. En atak ve en akıllısı tahmin eder ve gurur dolu bir mutlulukla "Harfler," der. "Hayır, hayır, kesinlikle değil," der öğretmen nere-

---

1 (Alm.) Görsel öğretim.

2 (Alm.) Susun ve dinleyin!

deyse üzüntüyle. "Söylemeden önce düşünmelisin." Akıllılar yine bezgin bir suskunluğa gömülür, artık sorunun yanıtını düşünmezler bile, öğretmenin gözlüğünün nasıl olduğunu ve niye onları hiç çıkarmadığını, onlarla nasıl gördüğünü ve bunun gibi şeyleri düşünürler. "Evet, ne var bu kitabın içinde?" Kimseden ses çıkmaz. "İşte kitapta olan bu!" diyerek balığı gösterir. "Balık!" diye atılır en cesur olan. "Evet, balık ama canlı değil?" "Evet, canlı değil." "Çok güzel, peki ölü mü?" "Hayır." "Güzel, peki nasıl bir balık?" "*Ein Bild*" –Resim–. "Çok güzel." Herkes işin bittiğini düşünerek bu bir resim diye yineler. Hayır, bitmemiştir, bunun balık betimlenen bir resim olduğunu da söylemelidirler. Öğretmen aynı bu yöntemi kullanarak öğrencilerin, balık betimlenmiş resim olduğunu söylemelerini sağlar. Öğretmen, öğrencilerin akıl yürüttüğünü varsayar ama öğrencilerin, bunun, balık betimlenmiş bir resim olduğunu söylemek zorunda olduklarını ya da kendisinin öyle istediğini hiç aklına getirmez, aynı şekilde bu müthiş düşünceyi oturup ezberlemelerinin daha kolay olacağını da düşünmez.

Öğretmenin bu konuda rahat bıraktığı mutlu öğrenciler de var. Ancak öğretmenin, öğrencilere zorla bunun bir balık değil "*ein Ding*" –nesne– olduğunu, nesneninse balık olduğunu söylettiğini de gördüm. Kusura bakmayın ama okuma yazma eğitimiyle iç içe geçen bu yeni *Anschauungsunterricht*, çocukları düşünmeye zorlama sanatından başka bir şey değil. Neyse *Anschauungsunterricht* bitti ve sözcüğün oluşumuna geldi sıra. Kartondan harflerle oluşan *fisch* sözcüğü gösteriliyor. Zeki öğrenciler harfleri hemen çıkarabileceklerini düşünüyorlar ama böyle bir şey

mümkün değil. "Balığın önünde ne var?" Herkes ürkmüş halde susuyor, sonunca cesur biri "Kafa" diyor. "Güzel, çok güzel. Peki nerede kafası? Neyle gösterilmiş?" "İleride." "Çok güzel, peki kafadan sonra ne var?" "Balık." "Hayır, düşünün." *Leib* yani gövde demeleri gerekiyor. Söylüyorlar da ama artık öğrenciler umutlarını da kendilerine güvenlerini de kaybediyor ve bütün dikkatlerini, öğretmenin ne istediğini bulmaya yönlendiriyor. Kafa, gövde ve balığın sonu, kuyruk. Harika! Hepsi birden "Balığın kafası, gövdesi ve kuyruğu vardır," diyor. "İşte harflerden oluşan balık, işte bu da çizilmiş bir balık." Harflerden oluşan balık üç kısma ayrılır; *F, i* ve *sch*. Öğretmen şişeden su yerine çiçek püskürten sihirbaz mutluluğuyla "*F*"i bir kenara çekip "bu balığın kafası, '*i*' gövdesi, '*sch*' ise kuyruğu," diyor ve tekrar ediyor: "*Fisch, ffff iiii şşşş*. Bu *ffff*, bu *iiii*, bu *şşşş*." Zavallı öğrenciler de eziyet içinde fışırdayıp şişirerek, sesli olmadan okunması imkânsız bu harfleri seslendirmeye çalışıyorlar. Öğretmenin de "F" harfini okurken yarı sesli "*ı*" ve sertleştirme harfinden yardım aldığını fark etmeyen öğrenciler çıkarılan bu sesin keyfini çıkarırlar ama sonra kendilerinden de bu "*ffı*" ve "*şşı*" seslerini çıkarmalarının istendiğini anlayarak "*şif, şiş, fif*" seslerini çıkarırlar ama kendi *fisch* sözcüklerinin bu "*ffff...iiii...şşşş*"den ibaret olduğunu kesinlikle anlamazlar. En iyi metodu bilen öğretmen, "f"nin "Feder ve Faust"da; "sch"nin "Schürze ve Schachtel"de[1] olduğunu söylemez ama "şşş" sesini çıkarmalarını ister; üstelik bırakın yardım etmeyi resimlerle ya da cümlelerle harfleri öğrenmesine de kesin olarak kar-

[1] (Alm.) Kalem, yumruk, önlük, kutu.

şı çıkar. Bildik sözcükleri okumalarına izin vermez, hece yapısını bilmediği için heceler oluşturmalarına karşı çıkar ve tek sözcükle, Almanca ifade ederek, "*fisch*"den, onun da nesne olduğundan vb, başka bir şey bilmek zorunda olmadığını söyler.

Okuryazarlık için bir metot vardır, düşüncenin gelişimi için de *Anschauungsunterricht* vardır, (Denzel'in[1] "*Entwurf*"una[2] bakınız), bunların ikisi bir araya gelince çocuklar bu lüzumsuz süreçten geçmek zorunda kalır. Bütün önlemler bu metodun dışında okula herhangi bir başka yöntem girmesin diye alınmış gibidir. Her hareket, sözcük ve soru yasaklanmıştır. *Die Hände fein zusammen! Ruhe und Gehorsam*![3] "*Buki-az-ba*" ile dalga geçen ve "*buki-az-ba*"nın akıl yeteneklerini öldüren bir metot olduğunu, *Lautier-methode in Verbindung mit Anschauungsunterricht*'e[4] geçilmesi gerektiğini, yani *fisch*'in bir nesne olduğunu, "*fı*"nın kafa, "*i*"nin gövde ve "*ş*"nın da kuyruk olduğunu ezberlemeyi öneriyorlar ama Zebur ve dua kitabının ezberlenmesine karşılar.

İngiliz ve Fransız pedagoglar kendileri için telaffuzu zor olan *Anschauungsunterricht* sözcüğünü gururla söyler ve bunu ilkokul eğitimi yerine koyduklarını belirtir. Bizim için, üzerinde daha ayrıntılı duracağım bu *Anschauungsunterricht* nedense kesinlikle anlaşılmaz bir şeydir. Nedir bu görsel öğretim? Göstermeden bir eğitim mümkün müdür? Eğitime beş duyunun hepsi katılır, bu nedenle eğitim her zaman *Anschauungsunterricht*'di ve hep öyle olacaktır.

---

[1] Bernhard Denzel (1773-1838); Alman pedagog.

[2] (Alm.) Eser.

[3] (Alm.) Elleri düzgünce birleştirin. Sessizce dinleyin!

[4] (İng. Alm.) Görsel öğretim içinde ses metodu.

Ortaçağ formalizminden çıkmaya çalışan Avrupa için, önceki eğitimin tersi olan, hataları bile hoş gören, eski metodu içinde barındıran ve yalnızca göstermelik bazı kabulleri değiştiren görsel eğitimin adı da anlamı da anlaşılır bir şeydir; ancak bir kez daha yineliyorum *Anschauungsunterricht*'in bizim için bir anlamın yoktur. Bu *Anschauungsunterrich*'i ve Pestalozzi metodunu bütün Avrupa'da çok özenle araştırmama karşın bugüne kadar, coğrafyayı varsa dışbükey bir haritayla, renkleri renklerle, geometriyi çizimle, zoolojiyi hayvanlarla ve diğer şeyleri bunun gibi yollarla öğretmekten başka bir şey görmedim; oysa bütün bunları biz doğuştan biliriz, bunları öğretmek için yeni bir şey yaratmaya gerek yoktur çünkü doğa bunları çok önceden yaratmıştır dolayısıyla tam tersi bir eğitim almayan herkes için bunlar bilinen şeylerdir. XIX. yüzyılın ikinci yarısında kendi eğitim sistemini kurmaya başlayan bize, tarihsel yük ve yanlışlarla Avrupa'dan çok farklı koşullara sahip olduğumuzu gözetmeden bunları da, benzeri metotları da, bilinen metotlarla öğretmen yetiştiren metotları da ciddi ciddi öneriyorlar. Bu metotların söyledikleri yalanları ve öğrencilere yaptıkları ruhsal baskıları bir yana bırakırsak, "*buki-az-ba*" metoduyla zangocun altı ayda okuma yazma öğrettiği bizlerin, bir yıl hatta daha çok zamanda öğretecek *Lautieranschauungsunterrichts-methode*'una[1] ne ihtiyacı var!

Bize göre her metodun iyi ve tek yanlı olduğunu yukarıda söylemiştik; belli bir öğrenci için, belli bir dil ve halk için uygun olan her metot tek yanlıdır. Bu

---

[1] (Alm.) Ses metoduyla birleşik görsel metot.

nedenle ses metodu ve diğer bütün Rus olmayan metotlar bizim için "*buki-az-ba*"dan daha kötüdür. *Lautieranschauungsunterricht* metoduyla birkaç kuşağın Kant ve Schleiermacher'in yasalarına göre düşünmek üzere eğitildiği, en iyi öğretmenlerin yetiştirildiği, *Lautier-methode*'a daha XVII. yüzyılda geçildiği Almanya'da, bu metotlar böyle yanlış sonuçlar doğuruyorsa, bu malum metot ve ahlaki vecizeleriyle malum *Lesebuch*[1] yasal olarak kabul edilse neler olurdu? Halk ve öğretmenler tarafından benimsenmeyen bir metotla yapılacak eğitimden ne kazanılırdı?

Birkaç olay anlatayım. Yasnaya Polyana okulundaki bir öğretmen, bu sonbaharda, köyde, öğrencilerin yarısı harf ve hece eğitimi gören, üçte biri de okuyabilen 40 öğrenciyle kendi okulunu açtı. İki hafta sonra köylüler memnuniyetsizliklerini dile getirmeye başladı. Suçlamaların çoğunluğu; "*az, buka*" yerine Almanca "*a, b,*" dua yerine hikâye öğretildiği ve okulda bir düzen olmadığıydı. Öğretmenle buluşup köylülerin düşüncelerini ona aktardım. Üniversite eğitimli öğretmen, küçük gören bir gülümsemeyle bana, daha kolay hece oluşturulduğu için "*az, buka*" yerine "*az, buka*" öğrettiğini, çocukların okuduklarını anlama ve ifade etme becerisini geliştirmek için hikâye okuduğunu ve yeni metotta çocukların cezalandırılmasının gereksiz sayıldığını ve bundan dolayı köylülerin, çocuklarının elinde hece tablolarıyla alıştığı o eski düzenin söz konusu bile olamayacağını söyledi.

Bu okulu üçüncü haftada ziyaret ettim. Çocuklar üç gruba ayrılmıştı, öğretmen de bir gruptan diğeri-

---

[1] (Alm.) Okuma kitabı.

ne koşturup duruyordu. Masanın yanında duran, seviye olarak düşük olan birinci grup, harflerin olduğu alfabeden harfleri ezberliyordu. Onlara sormaya başladım; yarısından fazlası harfleri biliyor ve "az, buka," diye isimlendiriyorlardı. Bazıları heceleri bile biliyordu; içlerinden biri okuyabiliyordu, gerçi parmağıyla vurarak ve bunun yeni bir şey olduğunu hissederek "*a, be, ve*" diye okuyordu. Orta seviyedekiler "*s, k, a*" sesleriyle hece oluşturuyordu, biri soruyor diğeri yanıt veriyordu. Bunu ancak üçüncü haftada yapabiliyorlardı, oysa fazladan bir "e" seslisi alıp bir günde bile öğrenilebilirdi. O çocukların arasında eski sisteme göre hece oluşturan ve okuyan öğrenciler de gördüm. Onlar da birinci grup gibi bildiklerinden utanıyor ve "be, re, a" dan "bra" yapmaktan kurtuluş olmadığını bilerek eskiden bildiklerini reddediyordu. Üçüncü grupsa okuyordu. Bu zavallılar yerde oturuyor, her biri kitabını neredeyse gözlerinin önünde tutarak, okuyormuş gibi yapıyor ve şu dizeleri yüksek sesle yineliyorlardı:

"Gökyüzünün bittiği yerde,
Ekmeksiz yaşıyor halk..."

Şiiri bitirdikten sonra, üzgün ve kaygılı yüzlerle, ara sıra bana güzel mi diye soran bakışlarla yeniden okumaya başladılar. Anlatması korkunç ve inanılmayacak biçimde. Bu çocuklardan bazıları çok iyi okuyordu, bazıları da daha heceyi sökmemişlerdi; bilenler arkadaşça bir duyguyla diğerlerini bekliyor ve üç haftadan beri ezberledikleri, Yerşov'un[1] halk hikâyesinin kötü bir uyarlaması olan o iki dizeyi okuyup duruyordu.

---

[1] Pyotr Pavloviç Yerşov (1815-1869); yazar, şair, dramaturg.

Kutsal kitaptan bir şeyler sormaya başladım ama hiç kimse bir şey bilmiyordu çünkü öğretmen yeni metot uyarınca çocukları ezberlemeye zorlamıyor, dini konuları onlara azar azar anlatıyordu. Sayıları sordum, öğretmen yeni metotla günde iki saat göstermesine karşın, tahtada milyona kadar sayılar olmasına karşın hiçbir şey bilmiyorlardı çünkü ezberlemeleri için zorlamıyordu. Duaları sordum, hiçbiri bilmiyordu; "Babamız" duamızı evde öğrendikleri gibi hatalarla okuyorlardı. Hepsi harika, yaşam dolu, akıllı ve öğrenmeye aç çocuklar! İşin en korkunç tarafı da bütün bunlar benim metoduma uyulduğu için olmuştu. Okulumda uygulanan bütün kabuller şöyleydi; tebeşirle hep birlikte yazılan harflerin öğrenilmesi, hecelerin oluşturulması, çocuğa anlamlı gelecek ilk okuma, Kutsal Kitap'tan ezberlenecek hikâye, ezbere dayanmayan matematik. Bütün bunların yanı sıra, öğretmenin, bilinçli olarak uzak durduğu ama elinde olmadan bu en iyi sahip olduğu yöntemi kullandığı da hissedilir; duaları değil Yerşov'un hikâyesini ezberletiyordu, Kutsal Tarih'i[1] kitaptan değil kendi aptal, ölü hikâyesinden ezberletiyordu, aynı şey matematik ve dil bilgisi için de geçerliydi. Bu kaba köylülerin serzenişlerinde bin kere haklı olduklarını, zangocun kıyas bile götürmeyecek biçimde ondan daha iyi öğrettiğini, eğer öğretmek istiyorsa ezberleterek "*buki-az = ba*" öğretmesi gerektiğini ve ancak bu yolla pratik bir yarar sağlayabileceğini bu üniversite öğrenimli zavallı öğretmenin kafasına sokmak mümkün değildi.

---

[1] Din dersinin bir bölümü olarak okutulan Eski Ahit ve Yeni Ahit'ten dünyanın kuruluşu ve devamı hakkındaki olaylar, hikâyeler ve kıssalar.

Başka bir örneğini de başkentlerimizden birinin ilçe okulunda gördüm. Üst sınıflardan en iyi öğrencinin Rusya'nın akarsu sistemini, orta sınıflardan birinin de Büyük İskender dönemini anlatmalarını içimiz sızlaya sızlaya dinledikten sonra, okulu birlikte gezdiğimiz arkadaşımla oradan ayrılmak üzereyken okul müdürü, bizi kendi bulduğu ve baskıya hazır okuma yazma metodunu göstermek için davet etti. "En yoksullarından sekiz öğrenci seçtim ve metodumu onların üstünde deniyorum," dedi. İçeri girdik, sekiz öğrenci bir arada duruyordu. "Yerlerinize!" diye bağırdı müdür, en eski metotlara uygun biçimde. Çocuklar çember yapıp put kesildi. Bir saate yakın bir süre, bize bu harika ses metodunun bütün başkentte nasıl uygulandığını, şimdi yalnızca tek bir okulda kaldığını ve kendisinin bu metodu canlandırmak istediğini anlattı. Çocuklar hâlâ ayakta duruyordu. Sonunda masanın üzerinden kuş resmi olan bir kartonu alıp "Bu ne?" diye sordu. Öğrencinin biri "*Kış*" dedi. "Peki bu ne? – *Kı*" Öğrenci "*Kı*" diye yineledi."Bu da '*u*', bu ise '*şşş*' hepsi bir arada '*kuş*'. Buna '*ak*' eklersek, ne olur? *Kuşak.*" Çocuklar bu ezberledikleri yanıtları bile zar zor veriyorlardı. Onlara yeni bir şey sordum ama öğrenciler "*kuş* ve *kış*"-tan başka bir şey bilmiyorlardı. Ne kadar zamandır çalışıyorlar diye sordum. Müdür iki yıldır bu deneyi yaptığını söyledi. Çocuklar altı-dokuz yaş arasındaydılar, üstelik öyle kukla falan değil, basbayağı canlı kanlı çocuklardı...

Müdüre ses metodunun Almanya'da böyle uygulanmadığını söylediğimde, ses metodunun Almanya'da ne yazık ki geçerliliğini yitirdiğini açıkladı. Onu tam tersi olduğuna ikna etme çabalarıma kar-

şın, kendi fikrini desteklemek üzere diğer bir odadan 1830-40'lı yılların ses metoduna göre hazırlanmamış Almanca alfabesini getirdi. Biz de susup çıktık, sekiz çocuk da müdürün deneyi için orada kaldı. Tarih, 1861 sonbaharıydı.

Bu müdürün, öğrencileri ellerinde alfabe ve hece tablosuyla zorla masada oturtarak hatta ona öğreten papaz yardımcısının yaptığı gibi saçını çekerek onlara okuma yazma öğretmesi ne iyi olurdu. Ne yaptıkları kesinlikle belli olmayan bir yana, her biri yeni metotlarla öğretim yapan bir sürü okulun açıldığı günümüzde onlarca örnek verilebilir.

İşte tam tersi örnekler. Geçen ay açılan köy okulunda, daha eğitimin başlarında, diğerleri harfleri yinelerken, kendi kendine bir şeyler mırıldanan ve mutlu mutlu gülümseyen kemerli burunlu, iri yarı, on dört yaşlarında bir öğrenciyi fark ettim. Öğrenci olarak kayıtlı değildi. Sorduğumda, yalnızca "rtsı" gibi harflerde bazen şaşırsa da bütün harfleri biliyor ve bunun iyi bir şey olmadığını düşünerek bu bilgisinden utanıyordu. Heceleri gösterdim, biliyordu; okumasını istedim, kendisi inanmasa da hecelemeden okuyabiliyordu.

"Nerede öğrendin?"

"Bu yaz çobanlık yaptığım arkadaşım biliyordu, o öğretti."

"Alfaben var mı?"

"Var."

"Nereden buldun?"

"Satın aldım."

"Ne kadar zamandır çalışıyorsun?"

"Bu yaz işte, tarlada gösterir göstermez öğrendim."

Önceden zangoç tarafından eğitilen 10 yaşlarındaki Yasnaya Polyana okulu öğrencisi, bir seferinde bana kardeşini getirdi. Kardeşi 7 yaşındaydı, çok iyi okuyordu, kış boyunca akşamları ağabeyine baka baka öğrenmişti. Böyle daha çok örnek biliyorum, isteyen halkın arasında rahatlıkla daha fazlasını bulabilir. Neden yeni metotlar uydurmak zorundayız ki ve neden "*buki-az = ba*"yı bir kenara atıyoruz ve "*buki-az = ba*" dışında her metodu mükemmel sayıyoruz?

Bütün bunların dışında Rus dili ve Kiril alfabesi, bütün Avrupa dilleri ve alfabeleri karşısında muazzam bir üstünlüğe ve özel bir okuma yazma biçimine sahip olması gereken bir ayrıcalığa sahiptir. Rus alfabesinin üstünlüğü, her sesin telaffuz edilebilir olmasıdır ve üstelik başka bir dilde olmadığı gibi olduğu gibi telaffuz edilir. "*Che*"nin telaffuzu "*tshe*"-dir, Fransızcadaki gibi "*şe*" ya da Almancadaki gibi "*he*" değil; "a" bildiğiniz "*a*"dır, İngilizcedeki gibi ne "*ay,*" ne "*e*" ne de "*a*"dır; "*s*" bildiğiniz "*s*"dir, "*tse*" de İtalyancadaki gibi "*ch*" ve "*k*" değil "*tse*"-dir. Kiril alfabesi kullanmayan diğer Slav ülkelerindeki telaffuz sorunlarından bahsetmiyorum bile.

Peki, Rus okuryazarlığı için en iyi metot hangisidir? Ne en yeni ses metodu, ne en eski harf ve hece metodu, ne sesli harf metodu ne de Zolotov metodu. Kısacası, en iyi metot diye bir şey yoktur. Bir öğretmen için en iyi metot, en iyi bildiği metottur. Öğretmenin bildiği ve bulduğu diğer bütün metotlar, tek bir metotla başlanılan eğitime yardımcı olmalıdır.

Her halk ve her dil metotlardan birine daha yakındır. Bu metodun ne olduğunu öğrenmenin yolu, halkın hangi metotla daha iyi okuduğunu bilmektir; işte o metot, ana hatlarıyla o halka en yakın metot

olacaktır. Bizim için bu metot, harf ve hece metodudur, bütün diğer metotlar gibi tam olarak gelişmemiştir, dolayısıyla yeni metotların sayesinde bulacağımız yollarla mükemmelleşecektir.

Her ayrı kişilik, olabilecek en kısa sürede okuma yazma öğrenebilmek için, bir diğerinden çok daha mükemmel eğitilmelidir, dolayısıyla herkes için ayrı metot olmalıdır. Birinin üstesinden gelemediği bir zorluk, diğeri için oyuncak gibi ya da tam tersi olabilir. Bir öğrenci hafızası iyidir ve heceleri çok iyi akılda tutarken sessizleri anlamakta zorlanır; diğeri ses metodunu çok rahat bir şekilde kavrarken, üçüncüsü içgüdüsü sayesinde okurken sözcüklerin oluşum yasasını da kavrar.

En iyi öğretmen, öğrencisini neyin durdurduğunu açıklayabilen kişidir. Bu açıklama öğretmene birçok yeni metot verir, yenilerini düşünüp bulmasına yardım eder ve en önemlisi de tek bir metodu izlememesini, bütün metotların tek yanlı olduğunu, en iyi metodun çocuğun karşılaştığı zorluklara yanıt verebilen metot olduğunu yani metot değil sanat ve yetenek olduğunu gösterir.

Her okuma yazma öğretmeni halkın içinde gelişen ve kendi deneyimiyle denetlediği bir metodu mutlaka bilmelidir; onun dışında yardımcı olmak üzere başka metotları da bilmelidir; öğrenciyi anlayarak karşılaştığı her zorluğun öğrencinin suçu olmadığını, tam tersine eğitiminin bir sorunu olduğunu bilmeli ve kendini geliştirmek için yeni kabuller üzerinde çalışmalıdır. Her öğretmen, her bulunan metodun, üzerinden geçilerek ileri gidilecek yalnızca bir basamak olduğunu bilmelidir; bunu kendisi yapmazsa, bu metodu uygulayan başka birinin mutlaka ileri gi-

deceğini, eğitim işinin bir sanat olduğunu, bir sonu ve mükemmel bir hali olmadığını, gelişim ve mükemmelleşmenin sonsuz olduğunu bilmelidir.

Gelecek sayılardan birinde, gözlerimizin önünde cereyan eden okuma yazma çalışmalarındaki gelişimi örnekleriyle anlatacağız.

1862

HALK OKULLARI GENEL PLAN TASARISI[1]

I

Geçtiğimiz günlerde Halk Okulları Genel Plan Tasarısını okudum. Bu okuma bende, uzun zamandır bildiği, sevdiği, gözünün önünde büyüyen genç korunun bahçeye dönüştürüleceği, bazı ağaçların kesileceği, budanacağı, temizleneceği, genç sürgünlerin köklerinin kazınacağı ve yerlerine çakıl taşı serileceği haberini alan birinin hissettiklerini hissettirdi.

Tasarının genel olarak anlamı şöyle: Halk öğretimini yaygınlaştırmak isteyen hükümet halk öğretiminin henüz başlamadığını ve halkın gelecekteki öğretimine düşmanca bakıldığını varsayarak, 1828 tarihli yasayla okul açmaları ve eğitim vermeleri yasaklanan kişi ve kurumların bu işe yöneldiğini öngörerek, halkın zorlama olmadan öğretime sarılmayacağını, sarılsa da sonunu getirmeyeceğini varsayarak halkın üzerine şimdiye kadar olanlardan çok daha fazla bir vergi yükü getiriyor ve bakanlık memurlarına yeni

---

[1] Tolstoy bu makaleyi Halk Eğitim Bakanlığının 1862'de yayımladığı "Halk Okulları Genel Plan Tasarısı" üzerine yazmıştır.

açılan bütün okulları yönetme, öğretmen atama, yönetmelik ve program hazırlama görevini veriyor.

Hükümet toplanacak vergilerle 50 bin öğretmenin atanmasını dolayısıyla da 50 bin okulun açılmasını üstleniyor. Hükümet bu zamana kadar zaten cemaat ve ilçe okulları üzerinde herhangi bir denetimi kalmadığını hissediyordu. Herkes öğretmen açığını biliyor ve bu konuda hemfikir.

Kendi ülkesini bilen her Rus için en yalın haliyle çok tuhaf olan bu düşünce, tasarıda farklı bahanelerle, anlatımlarla ve hiçbir Rusun şimdiye kadar hiç kuşku duymadığı hak bağışlamalarıyla gizlenmiştir. Bu arada, bu düşünce hiç de yeni değildir. Dünyanın en büyük ülkelerinden birinde, Kuzey Amerika Devletleri'nde teklif edilmiştir. Bu teklifin hayata geçirilmesi Amerika'da görece hayli parlak sonuçlar doğurmuştur; halk öğretimi hiçbir yerde bu denli hızlı ve topyekûn artmamıştır. Bu çok doğaldır. Avrupa devletlerinden çok sonra eğitim işine başlayan Amerika, halk eğitiminde Avrupa'dan daha başarılı olmuştur; bu başarıda Amerika tarihsel görevini yerine getirmiştir, Rusya da kendi tarihsel görevini üstlenmek durumundadır. Eğitim sistemini (vergi yoluyla) zorunlu hale getirip Amerikanlaştırmak isteyen Rusya büyük bir hata yapacaktır. Eğer Amerika da yolun başında Alman ya da İngiliz sistemini benimseseydi onlar da aynı hataya düşecekti. Amerika'nın başarısı, okulların zamana ve çevreye uygun olmasından kaynaklanır. Bana göre, kendi halk eğitim sisteminin diğerlerinden daha kötü olmaması için (zaman düşünüldüğünde en iyisi olmalıdır) Rusya da aynı şekilde davranmalıdır ve bu sistem kendisinin olup başka bir şeye benzememelidir.

Amerika'daki eğitim vergisi halk tarafından getirilmiştir. Bütün halk olmasa bile çoğunluk önerilen öğretim sisteminin gerekliliğine inanmış ve bu okulların yapım görevini verdiği hükümete kesin olarak güvenmiştir. Verginin zorbaca olduğu ancak çok küçük bir kesim tarafından dile getirilmiştir.

Bilindiği gibi Amerika, hem *de jure* hem de *de facto* olarak köylü sınıfı olmayan dünyadaki tek devlettir, dolayısıyla bizde köylüler ve köylüler olmayanlar arasında var olan eğitim anlayışındaki ve öğretime bakıştaki fark, Amerika'da rastlanmayacak bir olgudur. Bana göre Amerika, kendi sistemini kurarken, bunun için en önemli unsurun elinde olduğuna kesinlikle emindi: öğretmen.

Eğer bütün konularda Rusya'yla Amerika'yı kıyaslayacaksak, Amerikan sisteminin Rus topraklarına getirilmesinin bizim için iflas demek olduğu apaçık ortadadır.

Tasarının kendisine geçiyorum.

Birinci Bölüm, Genel Bilgiler

Halktaki dini ve ahlaki değerlerin sağlamlaştırılması ve bütün köy halkıyla şehirdeki nüfusun alt kesimlerine ilk, genel ve gerekli bilgilerin verilebilmesi için nüfusun gerektirdiği her yerde, köy ve şehirlerde okullar kurulacaktır.

Ne demek, kurulacaktır? Hangi yolla? (Halkın bu işe hiçbir dahlinin olmayacağı ortadadır; halk bu eğitim vergisine, sırtına yüklenen yeni bir yük olarak bakacaktır.) Yeri kim seçecek, kim inşa edecek? İnşaatı kim denetleyecek? Öğretmeni kim atayacak? Çocukları okula kim çağıracak, anne ve babaları çocuklarını yollasın diye kim teşvik edecek? Bu sorula-

rın hiçbirine tasarıda yanıt bulamadım. Bütün bunlar, yerel polisin desteğiyle Halk Eğitimi Bakanlığı memurları tarafından yapılacak, iyi de nasıl ve hangi veriler temelinde?

Nüfusun gerektirdiği her yerde kurulacaktır. Bütün Rus nüfusunu, halk öğretimi şemsiyesi altına sokmanın imkânsızlığı bir yana, öğretimin zorunlu olarak aynı seviyeye çekilecek olması da bana göre kesinlikle yersiz ve zararlıdır. Okul ihtiyacı büyük olan eyaletler ve ilçeler var (1000 kişiye düşen 200-300 öğrenci hesabıyla) ve bunun yanında daha yetkin programlı okullara ihtiyaç duyulan yerler de var. Tam tersine, örneğin 1000 kişiye 50 hatta 10 öğrenci düşen yerlerde okula ihtiyaç yokken, zorunlu okul onlara zarar verecektir ya da en azından halk öğretimi için düşünülen kaynakların yok yere harcanması demek olacaktır.

Birbirinden 20 versta uzaklıkta öyle yerler biliyorum ki, bedava okul olanlarda kimse çocuğunu okula göndermezken, diğerinde çocuklar üç versta yol tepiyor, hem de gönül rahatlığıyla aylık elli kapik ödüyorlar. Nüfus orantılı olarak zorunlu okul kurulması, birinci köy gibi yerlerde güvensizlik ve öfke doğuracaktır, ikinci köy benzerlerineyse bütün Rusya'da rastlamak pek kolay olmayacaktır. Bu nedenle nüfus orantılı okul inşası, bir bakıma zararlı olacak, bir bakıma da halk öğretimine ayrılan kaynakların yararsızca harcanması anlamına gelecektir.

Halk okulları, Halk Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ilk eğitim programını takip eder.

Bana göre halk okullarında programı belirlemek mümkün değildir.

Dördüncü bölüm bu düşüncemi açıkça kanıtlamaktadır. Örneğin, programda, yazı hiç yoktur, yani yazı yazmak ancak yukarısının izniyle mümkündür.

Halk okulları özünde açık okullardır yani kesinlikle gelen öğrencilere yöneliktir.

Bu madde, aslında hiç kuşku duyulmaması ve üzerinde konuşulmaması gereken konuların ciddi ciddi ve özenle anlatıldığı diğer birçok paragrafın aynısı. Böyle olumsuz maddelerinin yazılmasının tek amacı sanki, tasarının oldukça hacimli görünmesini sağlamak ya da komitede halk okullarının birer pansiyona dönüştürülmesini isteyen üyeler bulunduğu göstermek.

Her okulun, topluluğun ve okulun kaynaklarının sürekli ve doğrudan denetlenmesi için kadın ve erkek vasiler seçilecektir, seçim yapılmayan yerlerde bu görev arabulucular[1] *tarafından üstlenilir.*

Bu vasileri kim seçecek? Kimler vasi olacak? Bu vasiliğin anlamı ne? Okulların denetlenmesi ne demek? Büyün bu soruların tasarıda bir yanıtı yok.

Paralar vaside olmayacak, öğretmenlerin atanması ve görevden alınması vasiye ait olmayacak, eğitim programındaki değişiklikler vasilerin görev alanına girmeyecek, peki bu vasinin nasıl bir şey olduğu sorulmaz mı? İnsanlar bu unvanla eğlenecek, üstüne de para verecekler. İnsana olan saygımdan dolayı bu tuhaf unvanı kim üstlenmek isteyecek ve toplum böyle anlamsız bir görev için kimi seçecek bilmiyorum.

---

[1] 1861 yılındaki reformlarla birlikte oluşturulan hem yargı hem düzen koruma kurumu; vali tarafından soylular arasından seçilen ve görevi soylular ile köylüler arasındaki arazi sorunlarını sulh yoluyla çözmek olan kişi. Sonraları Sulh Hukuk Hâkimliğine dönüştürülmüştür.

Eğitim sistemi gereği imparatorluktaki bütün halk okulları Halk Eğitim Bakanlığına bağlıdır ve bakanlığın her eyalete atadığı eğitim müdürleri tarafından yönetilir.

Her okulun ekonomi yönetimi okulun yürütülmesini üstlenen o toplum tarafından yapılır.

25 ve 26. maddelerde belirtilen haller dışında halk okullarında öğrencilerden para alınmaz.

Atıf yaptığı 25 ve 26. maddelerle 7. madde, yukarıda bahsettiğimiz o ciddi-resmi maddeler sınıfına girer. Maddeden anlaşıldığına göre bu okullara kişi başı 30 kapik ödeyen köylüler, çocuklarının eğitimi için başka bir para vermeme hakkına sahipler.

5 ve 6. maddeler de belirsizliklerle doludur. Eğitim müdürlerine bırakılan eğitim kısmı ve topluluğa bırakılan ekonomi yönetimi nedir? Öğretmenlerin atanması ve görevden alınması, okulların inşa edilmesi, okul için yer seçimi, öğretmen maaşları, kitap seçimi, program bütün bunlar Halk Eğitim Bakanlığına aittir. Peki topluma bırakılan kısım nedir?.. Menteşe ve sürgü alımı, kapının sağdan mı soldan mı açılacağının seçimi, okula bekçi alımı, yerlerin yıkanması ve benzerleri. Neyse ki bunları kendi parasıyla yapma hakkı verilmiştir topluma. Neyin, nasıl kurulacağına dair her şey tasarıda yer almıştır ve okul yönetimlerince gerçekleştirilecektir. Yani 5. maddeye göre eğitim müdürleri. Her eğitim müdürüne üç ila beş yüz arasında okul bağlı olacaktır. Eğitim müdürünün okulları yılda bir kez bile dolaşması mümkün değildir dolayısıyla eğitim müdürlükleri yalnızca kalem dairesi olmaktan öteye geçmeyecektir.

İkinci Bölüm, Okulların Kurulması.

Benim üzerinde çalışmadığım dolayısıyla bir şey söyleyemeyeceğim şehir okullarını ilgilendirdikleri için 8 ve 9. maddeleri geçiyorum.

10. Köylerdeki her cemaat en az bir halk okuluna sahip olmak zorundadır.

"Zorunda" sözcüğü, tasarıdaki köylülerin okul açmaya zorlanıp zorlanmayacağına dair bütün kuşkuları ortadan kaldırmaktadır. Bu maddeyle ilgili şu sorular da var; 1) Bu cemaat denilen şey nedir? (Tasarıyı hazırlayanlar yoksa ilçeyi mi kastediyorlardı?) 2) Okulların kuruluş aşamasında köylüler üzerlerine düşeni yapmadığında, ki bu çok sık karşılaşılan bir durumdur, ne yapılacaktır, vergi yalnızca polis gücü kullanılarak mı toplanacaktır? Okul yerini, inşaatı yapanı, öğretmeni kim seçecektir?

11. Okulun sürdürülmesi içim yeterli kaynağa sahip olmayan cemaatler, okul yapımı yerine, müstakil bir ev, ortak avluda bir izba ya da birinin yanında bir oda karşılığında çocuklarını ücretsiz eğitmesi için öğretmen tutabilir.

12. Kendi cemaat okulları uzak olduğu ve göndermenin mümkün olmadığı cemaat kiliselerinden uzaktaki köyler de bir önceki 11. maddede belirtilen kurallara uyacaktır.

Bu iki madde anlaşılır olmamalarının yanı sıra, daha önce anılan, o belirleyici resmi maddelere girmektedir.

Cemaatler, öğretmen ve ona ev tutabildiklerine göre, burası neden okul olmuyor ve yalnızca cemaatler mi bunu yapabilir? Şimdiye kadar hep öğrenci, öğretmen ve yer varsa okul da vardır diye düşünmüştüm; öğretmen, yer ve öğrenciler neden okul olmu-

yor? Uzak ve küçük köylerdekilere öğretmen seçme hakkı veriliyor, oysa bu haklarından hiçbir zaman kuşku duyulmamıştır bile ve bu haktan her zaman yararlanmışlardır, şimdi de yararlanıyorlar ve gelecekte de yararlanacaklardır; hiçbir yasa bir babanın, amcanın ya da vaftiz babasının bir, iki, üç, hatta on beş çocuğu eğitmesine engel olamaz. Bu maddede öğretmenin bütün topluluk tarafından tutulması gerektiği söyleniyor, oysa böyle bir şey genellikle mümkün değildir, çünkü bu tür okullar ancak babaların verdiği paralarla ayakta durur, bütün toplumun verdikleriyle değil, ki bu çok doğru ve çok adil bir yöntemdir.

13, 14, 15. Bir yerde kızlara erkeklerden ayrı eğitim olanağı verilmezken, başka bir yerde ayrı ayrı eğitim görecekler; öğretmenleri aynı, yalnızca farklı saatlerde ya da günlerde. Kızlar için ayrı okul olmayan yerlerde, toplum onların eğitimi için öğretmene yardımcı olarak kadın öğretmen tutabilir. 13 yaşına kadar kız öğrenciler, akranları erkeklerle öğrenim görebilirler.

13. maddede, 13 yaşından büyük kızların halk arasında genç kız olarak kabul edildiği söyleniyor ve bu kızların okula gönderilmeleri ve erkeklerle birlikte okula gelmelerinin sağlanması için halkın ahlakını koruyacak kurallar yazmak, olmayan ve olamayacak bir şey için yasa çıkarmaya benzemektedir. Halkın öğretime bugünkü bakış açısında bunu düşünmek bile mümkün değildir. Eğer gelecek kuşağın böyle bir şansı olursa, halka hiç duyulmamış bir hak sunan –kendi parasıyla kadın öğretmen tutmak– 14. madde buna izin veriyor. Kadınların okulda eğitimi henüz başlamadı, ancak 13, 14 ve 15. maddelerin böyle bir eğitim söz konusu olduğunda bütün olasılıkları dik-

kate aldığını söyleyemem. Henüz olmayan ve henüz başlamamış bir konuda yasal düzenlemeler yapmak oldukça zor olmalı.

Üçüncü Bölüm, Okulun Maddi Kaynakları

Şehir okullarını ilgilendiren maddeleri geçiyorum. 20, 21, 22 ve 23. maddeler, okulların maddi gelirleri için halktan alınacak zorunlu vergileri ve eyalette sermaye birikimini düzenliyor.

Bu maddelerin açıkça belirtir gibi yazılmasına karşın, bu maddelerin çoğu bölümünü anlamadığımızı yinelemek durumundayız. Özellikle de okullara gerekli parayı kimin gönderdiği, bu paraların kime teslim edildiği, halkın 10 ve 11. maddeler uyarınca para ödememe hakkı var mıdır, varsa hangi koşullarda gibi soruları anlayamıyoruz. İstisnasız bütün toplumun bu haktan yararlanacağına eminim, dolayısıyla bu konuya açıklık getirilmesinde zaruriyet vardır.

Yukarıda açıklanan maddelerden de anlaşılacağı üzere tasarıyı yazanlar, köylülere, okulların yapımında ve eyalet sermeyesinin oluşmasında kullanılacak olan yeni bir vergi öngörmektedir. Tasarı ekindeki kesinlikle yanlış hesaplamaya göre her köylüden kişi başına 27,5 kapik alınacaktır. Bu çok büyük bir vergidir ve akademisyen Veselovski'nin[1] İ. R. G. O.[2] "Notlar"ındaki istatistik verileri temel alan (sayfa 18'de) hesaplara göre, gerçekte altı katına kadar da çıkabilir ki bunun hiçbir temeli yoktur, olsa olsa bir baskı hatasıdır.

---

[1] Aleksandr Nikolayeviç Veselovski (1838-1906); Rus bilim insanı. Eğitim üzerine kitaplar yazmıştır.

[2] Rusya İmparatorluk Coğrafya Topluluğu.

Komite üyelerinin, içinde yaşadıkları devletin koşullarından ve kendilerini adadıkları halk öğretimi koşullarından bu denli uzak olmalarına inanmak çok zor.

İlk okuma çağındaki öğrencilerin, yani 8-10 yaş arasındaki çocukların sayısı ülke nüfusunun %5'ine tekabül etmektedir.

İlk kez okula başlayacak öğrenci sayısı bunun üç katı olacaktır çünkü, sıradan bir okula girme zahmetine katlanan herkesin bildiği gibi okul çağı 8-10 yaş değil 7-13 yaş, daha doğrusu 6-14 yaştır. Okulların yaygın olmadığı günümüzde Yasenets'de 1000 kişiye 150 öğrenci, Golovenkovo'da 400 kişiye 60, Trasnen'deyse 500 kişiye 70 öğrenci düşmektedir. Okulların yoğun olmadığı her yerde bu oran %5 değil, %12 hatta %15'tir. Tabi bu arada bütün çocukların okula girmeyeceğini ve kız çocuklarının tüm öğrencilerin ancak 1/20'si olduğunu da belirtmek gerek.

Dolayısıyla 1000 erkek nüfus başına, –diye devam ediyor tasarı– *okul çağında 50 erkek çocuk, aynı sayıdaki kadın nüfusu için de yine 50 kız çocuğu öngörülmelidir. Bir öğretmen için bu sayıdaki öğrenci çok külfet olmayacaktır.*

Yukarıda kanıtlandığı gibi öğrenci sayısı üç kat fazla olacaktır, bir öğretmenin 50 erkek ve 50 kız çocuğunu eğitmesi külfet olmak bir yana imkânsızdır. Tasarıdaki hatalar bu kadar da değil. Her Rusun bildiği gibi Rusya'da altı ay kış, tipi ve fırtınayla geçer, Rusya'da bütün köylü çocukları yazları çalışır, kışlarıysa uzak bir yere gitmek için çoğunun sıcak bir giysisi yoktur; babasının yarım kürkünü başına geçirip sokağa koşar, sonra da gerisingeri sobanın başına. Rusya'da köylerin büyük çoğunlu-

ğu aralarında 2-3 versta olan 50-100 kişilik köylerdir. Peki bütün Rusya'da okul için 50 çocuğu nerede bulacaksınız? Gerçeklerin bana gösterdiği gibi, her okul için en fazla 10-15 öğrenci göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğer hesaplamalarda hata yoksa ve eğer tasarı gerçekten uygulanırsa, okula gidecek öğrenci sayısında yapılan bu hatalar yüzünden halktan alınacak vergi üç katına çıkarılmak zorunda kalınacaktır çünkü 1000 kişiye 50 öğrencilik bir değil üç okul yapmak gerekecektir. Hesap hatasına göre, 50 öğrenciyi bir okulda toplamak için, vergi iki katına daha çıkarılmak durumundadır, yani her okula 25 öğrenci varsayımıyla, 1000 kişiye 6 okul gerekecek ve bu durumda ödenecek vergi de 6x27,5 kapik olacaktır ki, %10 eyalet katkı payı düştükten sonra okulun ve öğretmenin giderleri ve doğal gereksinimleri hariç kişi başına bir buçuk rubleye tekabül edecektir. Böyle bir verginin ödenmesi imkânsızdır.

23. maddenin dipnotunda *pratik yaşamın gösterdiği gibi okuryazar olmayan ebeveynlerin çocuklarını okula göndermek istemediği* söyleniyor ve bu nedenle okul malzemelerinin veliler tarafından değil tasarıda kim olduğu belli olmayan okulun harcamalarını karşılayan kişiler tarafından karşılanacağı belirtiliyor.

Pratik yaşamdan alındığı söylenen bu yargı kesinlikle haksızdır çünkü tam tersine hemen her yerde, ebeveynler malzemeler için okula para vermektense çocuklarına kitapları, yazı tahtalarını, kalemlerini kendilerinin olsun diye isteyerek almaktadır; üstelik bu malzemeler evde, okuldakinden daha sağlam kalır ve daha yararlıdır.

24. maddede *okul masraflarının köy muhtarı tarafından yapılacağı ve köy kurulunca denetleneceği* söylense de tasarıda okul giderlerinin kim tarafından karşılanacağı belli değildir. Kim, nerede, ne zaman okul binası inşa edecek, kim okul malzemelerini alacak? Hangi kitaplardan kaçar tane, kaç tane yazı tahtası alınacak? Bütün bunların tasarıda yanıtı var mı yoksa okul müdürüne mi havale ediliyor. Bu arada halka da oldukça çok hak verilmiş; para toplama ve verme hakkı, bina kiralama ya da inşa etme hakkı, öğretmene yarım desyatina arazi verme hakkı, şehre gidip baca kapağı satın alma hakkı, bir de en müthişi, kendi harcamadıkları paraların hesabını denetleme hakkı. Tasarıda bütün bunlara yer verilmesinin nedeni, nasıl söylemeli, halkın okulları ayakta tutmak için daha fazla para harcaması gerektiğine alıştırmak.

Halka, okulun ayakta tutulması için gerekli parayı toplama ve harcama konusunda olduğu gibi okulun gereksinimlerinin alınması için tam yetki verilir, deniyor.

Bana kalırsa burada, açık yüreklilik yeterince ortaya konmamış; rahatlıkla, okulun yönetimiyle ilgili halka herhangi hak verilmez ama okul tasarısındaki giderleri karşılamak üzere halktan yeni bir vergi alınır, denmesi yeterliydi.

25. madde okul binasının ve öğretmenin kalacağı yerin hazırlanması ve ısınması konusundaki yükümlülükten bahsediyor. Bu yükümlülük açık olmadığı gibi çok ağırdır ve açık olmamasından dolayı okul yönetimleri tarafından rahatlıkla kötüye kullanılabilir.

26. madde şehirleri ilgilendiriyor.

27. maddede öğrenim vergisini bir seferde ödeyemeyenlerin nasıl ödeyeceği ayrıntısıyla açıklanmış.

28. madde, *gerek nüfus azlığı gerekse maddi yetersizlik nedeniyle okulu yaşatmanın ve hatta öğretmen tutmanın mümkün olmadığı şehir ve köy halkına, Halk Eğitim Bakanının öngöreceği bir miktarda genel okul bütçesinden yardım sağlanabilir*, diyor.

Yukarıda da belirtildiği gibi, bu tasarının ne olduğunu anladığı takdirde tüm halk, haklı olarak, bu 28. maddedeki haklarından yararlanarak yoksul olduklarını söyleyeceklerdir. (Yoksulluk, özellikle de para söz konusu olduğunda, Rus köylüsünün ortak noktasıdır.) 28. maddeye kimlerin dahil olacağına kim karar verecek? Kim önce, kim sonra? Bu soruları kim, hangi hakla çözecek? Tasarı bu konulara hiç değinmiyor, oysa bize göre, bu gibi sorunlar hemen her maddede var.

29. maddede *halka bir kez daha okul kapısını sağdan mı yoksa soldan açma hakkı veriliyor, sıraların meşeden mi çamdan mı yapacağına seçme hakkı, hatta bunları nasıl bulacağına dair, –yani satın mı alır yoksa kendi ormanından mı getirir– özgürce davranma hakkı* veriliyor.

30. maddede *kitapların ucuzlatılması için önlemler alınacağı dair verilen* söz, tamamıyla bizim teşekkürümüzü hak ediyor.

31, 32 ve 33. maddeler *genel olarak okulların kurulmasından önceki çalışmalara değiniyor*. Burada bahsedilen eyalet sermayesinin oluşumu konusunaysa, halktan toplanan önemli miktardaki bir paranın, sonrasında yine halk için harcanmak üzere hükümete aktarılmasına katılmadığımızı belirtmek gerekiyor. Bu paralar toplanılan halk tarafından daha doğru ve daha yararlı bir biçimde kullanılabilir.

Dördüncü bölüm, Halk Okullarının Personeli

34. maddede, *her okulda bir öğretmenin ve bir de din dersi öğretmeninin bulunacağı belirtiliyor* ki kesinlikle doğrudur. Bunun dışında halka kadın ve erkek vasi seçme hakkı veriliyor. Sonraki maddelerde vasilerin hiçbir öneminin ve hakkının olmadığı, seçilmek için herhangi bir koşul aranmadığı açıklanıyor.

37. maddede *vasilerin seçilmelerini takiben göreve başlayacakları ve göreve başladıklarını eyalet eğitim müdürüne bildirdikleri andan itibaren yetkili olacakları* söyleniyor.

Bundan başka 38. maddede *vasilerin kimseye bağlı olmadığı*, eğitim müdürüne *rapor değil bilgi notu* iletmekle yükümlü olduğunun yazılı olması iç ferahlatıcı bir durumdur.

Ancak 36. maddede, *vasilerin, öğretmenlerin yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğini, öğretmenlerin maaşlarının zamanında ödenip ödenmediği, okula gerekli malzemelerin zamanında getirilip getirilmediğini denetleme ve okulun dış düzenini sağlama görevleri* sayılırken, öğretmenlerin yükümlülüklerini yerine getirmemeleri durumunda vasinin ne yapacağına ve ne yapması gerektiğine hiç yer verilmemiştir. Yalnızca eğitim müdürüyle ilişki içinde kalıp bilgi notu iletebilir; bunu da konuyu bilip bilmemesine bağlı olarak, ki çoğunlukla bilmeyecektir, düzgün ya da üstünkörü yapacaktır. Tamamen dışarıdan ve gereksiz birinin müdahalesinin yaralı bir şey olacağını söylemek doğru değildir.

39, 40, 41 ve 46. maddeler din bilgisi öğretmeninin okulla durumunu açıklamaktadır.

42. madde hiçbir kuşkuya yer vermeyecek biçimde, halkın hayali tam bağımsızlığına karşın, ne

olduğu belli olmayan vasilik kurumuna karşın, *her eyalette okulların yönetimi tek bir kişiye, eğitim müdürüne verilmiştir*; çünkü öğretmenlerin atanması ve görevden alınması bize göre okulu yönetmenin en temel kuralıdır. Böylesine büyük bir iktidarın tek bir kişinin elinde toplanmasının doğru olmadığına daha sonra değineceğiz.

43. madde *öğretmenlerin eğitileceği* müjdeliyor. Vaat olduğu için tasarıyı ilgilendirmese bile ben yine de bu konuyla ilgili düşüncemi belirteyim; bizdeki pedagoji enstitülerinde olduğu gibi Alman, Fransız ve İngiliz okullarında öğretmenlerin nasıl olursa olsun eğitilmeleri şimdiye kadar herhangi bir sonuç vermemiştir, tam tersine öğretmenlerin, özellikle de halk okulları öğretmenlerinin eğitilmesi, tıpkı ressam ve şairlerin kendi konularında eğitilmesi gibi olanaksız bir şeydir. Öğretmen ancak genel öğretim düzeyinin artışına ve buna bağlı olarak gelen taleplere göre değişir ve gelişir.

44 ve 45. maddeler, *hangi sınıfa ait olursa olsun herkesin öğretmen olabileceğini*; din adamları öğretmen olabileceği gibi soyluların dışındaki kişiler de olabileceğini; unvanı ne olursa olsun her din adamının istemesi durumunda öğretmenlik yapabileceğini açıklıyor. Bütün bunlar çok iyi. 45. maddeye yapılan dipnotta, vasi ya da arabulucunun eğitim müdürüne öğretmen önerebileceği belirtiliyor, ben de arabulucunun ya da vasinin kardeşi ya da amcasının da önerebileceğini varsayıyorum.

Beşinci Bölüm, Okul Personelinin Hakları

47. maddede *vasilere kokart ve kılıç taşıma hakkı verilmediği* söyleniyor. (Hiçbir maddeyi atlamıyo-

rum, tasarıyı okuyan okur yorumlarımın hakkaniyetini görür.)

48, 49, 50, 51 ve 54. maddeler *öğretmenlerin maddi durumlarıyla* ilgilidir.

Durum gerçekten müthiş; bu tasarıyı hayata geçirdiğimiz an Avrupa'yı bu konuda geride bırakacağımız kesin.

Köy öğretmeni yılda 150 gümüş ruble alacak, bizim buraların hesabına göre 50 ruble değerinde ısıtmalı bir evi de olacak; bunların dışında yine bizim fiyatlarımızla 12 ruble değerinde 2 pud[1] tahıl ya da un (bu konuda halka bir özgürlük seçeneği olarak sunuluyor) alacak; dahası yaklaşık 10 ruble değerinde bahçe yapılmaya elverişli yarım desyatina arazi alacak; böylece öğretmenin eline toplam olarak 222 ruble geçecek. (Daha önce aktarılan hesaba göre, her şey, belki 20 öğrenciyi bile bir araya getiremeyecek halktan alınacak. Dahası halk 50 ruble din dersi öğretmenine, 50 ruble okul giderlerine, 25 ruble eyalet sermayesine katkı verecek, okulu inşa edecek ve hayatta kalmasını sağlayacak, okula bir bekçi tutacak, ona da en az 80 ruble ödeyecek; toplam olarak bir okul için halktan 427 ruble para çıkacak.)

50. maddede söylendiğine göre *halkın kadın öğretmen tutma hakkı* da var.

20 yıllık bir öğretmen maaşının üçte ikisini alır, bundan başka vergilerden ve askerlikten de muaftır ki bu da yine halkın sırtına yaklaşık 10 rublelik bir yüktür. Öğretmenin durumu gerçekten de müthiş ancak ben yine de, eğer halk kendi bildiğince öğretmene yaptıklarının karşılığında ödeme yapacak olsa ya da

[1] 16,4 kilogram ağırlığındaki eski bir Rus ölçüsü.

tasarıyı hazırlayanlar öğretmene verilen paralara başka bir kaynak bulmak zorunda kalmış olsa, öğretmenlerin durumunun yine bu denli harika olacağından çok kuşkuluyum. (52, 56 ve 57. maddede *öğretmene verilen haklar* sayılıyor; devlet memuru sayılması, Aleksandr şeritli madalya alma hakkı, eğitim müdür yardımcılığına seçilme hakkı gibi haklar halkın üzerinden yapılmasa da, öğretmen için, halkın yaptıklarının yanında oldukça önemsiz kalacağını varsayıyorum.) Halk okulu öğretmenlerinin maaşlarının artırılması çok uzun zamandan beridir Avrupa devletlerini meşgul etmektedir ve adım adım çözülmektedir, oysa bu sorunu biz tasarıya birkaç satır ekleyerek kolaylıkla hallediveriyoruz. Sorunun bu şekilde kolay ve basit çözümü bana kuşkulu geliyor. İster istemez neden 178 ruble on altı bir bölü üç kapik değil de 150 ruble; 178 ruble on altı bir bölü üç kapik verilseydi hiç değilse, öğretmenimizin daha iyi olduğuna inanmış olurduk. Gerçekten de ödemesi tamamen iktidarınız dışındaki bir kaynaktan yapılacaksa neden 178 ruble gösterilmemiş? Neden bahçe için yarım desyatina ayrılıyor da ekim için neden 82/3 desyatina verilmiyor? Maddeye eklenen dipnotta şöyle deniyor; *aynı zamanda din dersi öğretmenliği ya da öğretmenlik de yapan din adamları, yalnızca öğretmen maaşlarını alırlar, din öğretmeni maaşının da yarısını alırlar.* Anlaşılan bütün rakamlar dikkatli bir biçimde düşünülmüş, din dersi öğretmeni maaşından 25 ruble kesildiğine göre. Bütün bu rakamların olumlu veriler olması gerek. Bu verilerin bilinmesi gerek, özellikle de içinizden çoğunun kişisel deneyimiyle toplanan bu verilere göre belirlenip halkın üstüne yıkılan okul vergisinin ölçüsüz düzeyde yüksek ve ödenemeyecek olduğunun, bizim verilerimize göre hiç kimsenin bu ver-

ginin beşte birini bile ödemeyi kabul etmeyeceğinin ve Rusya'da böyle bir maaşı hak eden öğretmen sayısının yüzde biri bile bulmadığının bilinmesi gerek.

Altıncı Bölüm, Halk Okullarında Dersler

58. maddenin birinci şıkkı din dersi konusuna ayrılmış. Bu dersin öğretiminin de içeriğinin de kesinlikle din adamları tarafından tartışılması gerekir.

2) Anadil; kilise yazılarını ve Slav kitaplarını okuyabilmek; ilk okumaya başlayanlar için hazırlanmış kitapların açıklamalı okunması. 3) Aritmetik; tam sayılarda dört işlem, soyut ve somut sayılar, kesirler. Not: Bu derslerin dışında halkın talebi üzerine kilise koro çalışmaları yapılabilir ve eğitim müdürlüğünün izniyle de diğer dersler işlenebilir.

Halk okullarındaki ders programının, özellikle de bu tasarının yapmak istediği gibi, yani derslere belli sınırlar getirilerek oluşturulamayacağını yukarıda da belirtmiştik. Bay Halk Eğitim Bakanının Pazar Okulları genelgesi de bu beyandaydı; yine aynı şekilde belirsiz bir programdan bir iki satır bahsediliyor ve sonrasında ki notta eğitim müdürünün onayıyla diğer şeylerin de yapılabileceği söyleniyordu; aynı düşünce tarzıyla oluşturulan 59, 60 ve 61. maddelere uygun olarak hazırlanacak öğretim metodu ve bu dar ve olanaksız programın öğretimi sırasında kullanılacak yönergelerin de Halk Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlandığı belli oluyor.

Bunun adil olmadığını, öğretimin gelişimi için zarar olduğunu, öğretmenin kendi işine ilgisini gösterecek her olanaktan yoksun bıraktığını, kötü kullanımlar için binlerce bahane yaratacağını söylemiyorum. (Program ve yönetmelik hazırlayanların bir kez hata yapma şansı

vardır ama bizim Rusya'da hata mutlaka yapılır.) Benim söylediğim şu; halk okulları için ortak bir program oluşturmak mümkün değildir, böyle bir program laftan öteye geçemez. Öğretmenin ya da okulu açan iktidarın sorumluluğunu üzerlerine aldıkları bir programı anlarım; topluma ve ebeveynlere neler söyleneceğini anlarım; bir öğretmen olarak, okulu açıyorum ve çocuklarınıza şunları, şunları öğreteceğim ve siz bundan böyle söz vermediğim hiçbir şeyi talep edemezsiniz; ancak okulu açmak ve ben şunu şunu öğretmeyeceğim demek akıllıca değildir, doğru değildir ve olanaksızdır.

Tasarı bütün Rusya'ya ve bütün halk okullarına böyle olumsuz bir program sunuyor. Yükseköğrenim kurumlarında öğretmen programdan pek sapmadan dersini işleyebilir. Roma vatandaşlık hukukunu okuyan profesör, kimya ya da zoolojiden konuşmak zorunda değildir ama halk okullarında tarih, tabii bilimler ve matematik iç içe geçmiştir ve bu üç alanda da sorular aynı anda gelebilir.

Yüksekokulla ilkokul arasındaki en temel fark, öğretilecek konuların birbirinden ayrışabilecek durumda olmasıdır. İlkokulda bunun olması mümkün değildir. İlkokulda bütün dersler birbirinin içine geçmiştir, birinden başlayıp dallanıp budaklanarak diğerine geçilebilir.

Programın 2 ve 3. paragraflarına bakalım.

Anadil nedir? İçinde sentaks ve etimoloji var mıdır? Her öğretmenin kendince iyi bildiği bir dil öğretme yöntemi vardır. Nedir bu kitap okuma ve açıklayıcı okuma? Alfabeyi ezberleyen kişi okur, *Moskovskie Vedemosti*'yi[1] okuyup anlayan da yalnızca okur.

---

[1] *Moskova Haberleri* gazetesi.

En ucuz okuma kitabı bile olsa bir kitap nasıl açıklanabilir? Her paragrafı açıklayarak bir kitabı okumak, bütün insanlığın bilgi birikimini, dinbilimini de felsefeyi de doğalbilimleri de anlatmak değil midir, bir kitabı açıklamak her cümleyi başka, anlaşılmaz sözcüklerle yinelemek midir? Tasarıda yazı tamamen atlanmış ama yer verilseydi bile, yine bu her şeyi belirleyen programa uygun olarak harflerin yazımı ya da bütün program bitince edinilebilecek dil sanatı bilgisiyle geçerdi. Kısacası program hem her şeyi belirliyor hem de hiçbir şeyi belirlemiyor, zaten belirleyemez de.

Matematik konusunda. Soyut ve somut sayılarla dört işlem de ne demek? Örneğin ben öğretmenlik yaparken somut sayıları bölme ve çarpma için hiç kullanmıyorum. Her öğretmen gibi aritmetiğin bir dizi olduğundan yola çıkıyorum çünkü sayılar, onluk diziden başka bir şey değildir. *Kesir kavramı*, denmiş. Neden yalnızca kavram? Kendi öğretmenliğimde ondalık kesirlere sayılarla birlikte başlıyorum. Denklem ve sonrasında cebire, ilk işlemlerle birlikte başlıyorum. Sonucunda da programı aşmış oluyorum. Düzlem geometrisine programda yer verilmemiş oysa düzlem geometrisi problemleri, ilk kuralların en doğal ve en anlaşılır uygulamalarıdır. Öğretmenin biri geometri ve cebiri, dört işlem öğretiminde kullanırken diğer öğretmense kara tahtaya tebeşirle çizilmiş mekanik bir alıştırmadan öteye gitmez ve her iki öğretmen için de program laftan başka bir şey değildir. Öğretmene kılavuz ve öğüt verme olasılığı da azdır. Öğretimin düzgün yürümesi için, öğretmenin kendi öğrenmesi için gerekli araç ve gerece sahip olmasının yanı sıra istediği metodu seçme özgürlüğü de olma-

lıdır. Kimine uygun gelir ve ustasıdır *"buki-az=ba"* öğretir, kimine *"be-a=b,a"* kimine de *"bı-a=ba"* uygun gelir ve öğretir. Öğretmene başka bir metodu öğretmek için, bu metodu bilmek ve yazmak yeterli değildir, öğretmene bu metodun en iyisi olduğuna ikna etmek ve onu sevdirmek önemlidir.

Bu da kendi öğrenme metotlarına ve çocuklarla ilişki kurma metotlarına bağlıdır.

Öğretmene yollanacak yönetmelikler, öğütler ve notlar yalnızca onun elinin ayağının dolanmasına neden olur. Yukarıdan öyle emir geldiği için, harfleri ve heceleri seslendirerek ve *"buki"*yi *"bı,"* *"dobro"*yu *"dı"* diye isimlendirerek ses metodunu aynı *"buki-az=ba"* gibi kullanan öğretmenlere de rastladım.

Bu programı hazırlarken komitenin amaçladığı hedefe yani kötü amaçlı öğretmenlerin zararlı etkilerine olabildiğince engel olma hedefine gelince; hiçbir program öğretmenin zararlı düşüncelerini öğrencilerine aktarmasına engel olamaz. Programın yanında her okula bir de jandarma albayı vermek gerekir çünkü öğrencilerin görgü tanıklığıyla öğretmenin ne lehinde ne aleyhinde bir karara varılabilir. İşin özü şudur; bu korkunun programla engellenmesi mümkün değildir ve böyle bir korku da zaten tamamen yersizdir. Okullarda öğrenciler üzerinde nasıl bir denetim uygulanırsa uygulansın, oğlunun neler öğrendiği konusunda babanın ilgisinin önüne geçilemez; okul ne kadar zorunlu olursa olsun öğrenci topluluğunun öğretmeni hak ettiği biçimde değerlendirmesine engel olunamaz. Gerek düşüncelerim gerekse deneyimlerim ışığında, okulun, her zaman zararlı etkilere karşı ebeveynlerin denetimi ve öğrencilerin adalet duygusuyla korunduğuna inanırım.

62. maddede *halkın kütüphane oluşturabileceği* söyleniyor, yani hiç kimsenin kitap satın alma hakkı elinden alınmıyor, eğer isterlerse tek başlarına ya da bir araya gelerek bunu yapabilme hakkına sahipler.

Yedinci Bölüm, Halk Okullarındaki Öğrenciler ve Öğretim Süresi

63. madde. *Çocuklar halk okullarına 8 yaşından itibaren alınır. Okula başlayanlardan herhangi bir ön bilgiye sahip olmaları istenmez.*

Neden 8 yaşından itibaren de 6 yaş 3 1/2 aylıkken değil? Bu sorunun da tıpkı öğretmenlere neden 178 ruble ve 16 buçuk kapik değil de 150 verildiği sorusu gibi olumlu bir kanıtlamayla yanıtlanması gerekiyor; benim kişisel deneyimime göre çocukların dörtte biri 8 yaşın altında okula gidiyor ve 6-8 yaş arasındaki bu dönemde çok daha hızlı, çok daha kolay ve çok daha iyi öğreniyorlar. Aile içinde öğrenim gören bildiğim bütün çocuklar da 8 yaşından çok önce eğitime başlıyorlar. Bu yaş aralığı köylü çocuğunun en özgür olduğu, ev işlerine henüz başlamadığı dönemdir ve 8 yaşına kadar bütün zamanını okula verir. Peki tasarı sahipleri neden bu yaşı sevmiyor? 8 yaşına kadar olan çocukların neden okuldışı bırakıldığının açıklamasını bilmek gereklidir. Maddenin ikinci kısmında, *okula gelenlerden ön bilgi istenmediği* belirtilmektedir. Bunun ne olduğunu anlayamıyoruz. Yazın gelenlerden kanvas mont, kışın gelenlerden de forma isteniyor mu ki?..

Gereksiz her şey belirtilirken gerekli şeyler bir kenara bırakılmış.

64. madde. *Halk okullarında belirli bir okuma süresi yoktur; öğretilen dersleri yeterince bilen her öğrenci mezun sayılır.*

Sıradan bir Ahramey'in, okulu bitirdiği söylendiğinde yaşayacağı sevinç ve mutluluk gözümün önünde canlanıyor.

65. madde. *Köy okullarında dersler, yerel koşullar göz önünde bulundurularak tarlalardaki işlerin bitimiyle başlar, bir sonraki yıl işlerin başlamasıyla biter.*

Gerçekliğin taleplerine akıllıca boyun eğmeye çalıştıkları belli olan tasarı sahipleri, maddedeki pratik çözüme karşın burada da, yine hata yapıyor. Köydeki işlerin başlangıcı ve bitimi ne demek? Oysa yönetmelikte her şeyin açık açık belirtilmesi gerek. Yönetmeliğe göre hareket eden öğretmen, ona mutlak bir şekilde uyacaktır. Böyle bir durumda; 1 Nisan tatilin başlangıcı olur ve gereksiz bir gün bile okulu uzatmaz. Okul süresinin belirlenmesindeki güçlüğe karşın, birçok yerde öğrencilerin yaklaşık üçte birinin yazın da okulda kaldığını belirtmek gerek. Köylüler aralarında yaygınlaşan ezbere öğretimin ne olduğu hakkındaki söylentiler sayesinde, öğretilenlerin kısa sürede unutulacağını bilir ve dolayısıyla da yazları ancak zorda kalanlar çocuklarını alır, diğerleri çocuklarının hiç olmazsa haftada bir de olsa okulda derslerini yinelemelerini isterler. Madem halkın taleplerine göre tasarı hazırlanıyor, bunun da eklenmesi gerekirdi.

66. madde *okulun bayramlarda değil işgünlerinde açık olduğunu* düzenliyor, ki zaten tasarının benzer maddelerine olduğu gibi buna da katılmamak mümkün değil ama hiçbir anlamı olmayan böyle bir şeyin neden yazıldığını da anlamak mümkün değil.

67. madde bizi yeniden şaşkınlığa sürüklüyor. *Öğrencilerin okula yalnızca bir kere geleceğini ve en fazla dört saat eğitim göreceklerini* söylüyor.

En azından 50 öğrencinin (ki nüfusa göre bazı yerlerde 100) kış boyunca günde dört saat eğitim görüp dağılmalarıyla ulaşılacak başarıyı görmek bir hayli ilginç olacak! Kendimi iyi bir öğretmen saymama karşın aynı koşullarda bana da 70 öğrenci verseler, iki yıl sonra bile öğrencilerin yarısının hiçbir şey öğrenmemiş olacağını şimdiden söyleyebilirim. Bu tasarı yürürlüğe girince göreceğiz ki, projenin, köylü çocuklarının genç akıllarını boş yere yormamak gibi hayırsever bir yanı olduğunu gören hiçbir öğretmen, yarım desyatinalık bahçeye karşın, ders saatlerine bir saat bile eklemeyecektir. Bildiğim çoğu okulda çocuklar 8-9 saat okuyorlar, hatta bazıları akşamları öğretmenle yeniden çalışmak için okulda kalıyor; bunda da ne öğretmen ne de veliler kötü bir şey görüyor.

69. madde *yıllık sınav yapılmasını* öngörüyor. Sınavların zararlı hatta zararından öte olanaksız olduğunu kanıtlamanın yeri burası değil. Bu konuda *Yasnaya Polina Okulu* dergisine makale yazmıştım. 69. maddeyle ilgili olarak şu soruyu sormakla yetineceğim: Bu sınavlar ne için ve kim için?

Halk okullarındaki sınavların aptal ve zararlı yanını herkes anlamalıdır. Resmi yalanlar, sahtekârlık, öğrencilerin sokulduğu mutlak disiplin ve derslerde bundan kaynaklanan bozulma; sınavların bu yararlarını çok iyi biliyorum. 8 yaşındaki çocukları sınav yoluyla yarış duygusuna sokmak zararlıdır; iki saatlik bir sınavla 8 yaşındaki öğrencinin bilgisi de ölçülemez, öğretmenin yaptıkları da değerlendirilemez.

70. madde öğrencilere *diploma denilen mühürlü kâğıtlar verileceğini* belirtiyor. Bu kâğıtların ne için kullanılacağı tasarıda yazmıyor. Bu kâğıtlarla hiçbir

hak ve ayrıcalık kazanılmıyor, dolayısıyla bu cicili bicili kâğıtların gösterişi ve aldatıcılığının halk içinde pek fazla işe yarayacağını sanmıyorum, ilk başlarda aldatılanlar da kısa sürede hatalarını anlar.

71. madde *okul dışından eğitim görenlere de bu mühürlü kâğıtların verileceğini* belirtiyor ki, öyle kolay kolay kimsenin umurunda olacağını sanmıyorum.

72. madde ekiyle birlikte, tasarının ruhuna ve amacına diğer maddelerden daha çok uyduğu için güven telkin ediyor. Madde şöyle; *her eğitim yılının sonunda kadın ve erkek öğretmenler, eyalet eğitim müdürüne, ekteki örneğe uygun bir yazıyla okullardaki öğrenci sayısını ve diploma almaya yeterli görülen öğrenci sayısını bildirir.*

Ek. Bu rapor Halk Eğitim Bakanlığının nihai raporu için gerekli istatistiki verileri içerir, bu nedenle de gönderilecek yazılarda, raporda yanıtı aranan sorular kullanılmalıdır. Eğitim müdürü, kırtasiye gideri olarak kendisine ayrılan bütçeden hazırlattığı basılı antetli kâğıtları okullara göndermek zorundadır.

Her şey nasıl da düşünülmüş, nasıl da öngörülmüş, antetli kâğıtlar, hatta antetli kâğıtların basım masrafları bile! Bu kayıtsız doğruluğu ve biçimlerin değişmezliğini hissediyorsun, gerçekte olması gerekeni ya da olanı değil, hükümetin emirlerinin yerine getirilemediğini değil hükümetin tam istediğine göre hazırlanacak raporların içeriğini de görebiliyorsun. Bu madde bütün tasarının bir özeti aslında.

Sekizinci Bölüm, Özel Halk Okulları

Bu başlık altındaki üç madde herkese özel okul açma hakkı veriyor ve açılma koşullarını belirliyor, bu tür okulları yalnızca okuryazarlık eğitimi vermek-

le sınırlı tutuyor ve denetimini de yerel din adamlarına bırakıyor. Bu hak *Nord* ve benzeri yabancı gazeteler tarafından kabul edilecek, desteklenecek ve gelişmeye doğru yeni bir adım olarak değerlendirilecektir. Rus hayatını bilmeyen ve bu tasarıyı eleştiren kişi, 1828 tarihli özel okulların açılmasına izin veren ve özel öğretmenliğin yasaklayan yönetmeliğini alır ve eski utangaç önlemleri, özel okulların açılışını müjdeleyen yeni tasarıyla kıyaslayıp bu tasarının öncekilere kıyasla çok daha büyük özgürlük verdiğini söyleyecektir. Rus gerçeğini yaşayan bizler için ise durum bambaşkadır. 1828 yönetmeliği, yalnızca yönetmelikti ve kimse üzerinde pek durmadı; herkes tarafından hem toplum hem de yönetmeliği uygulayanlar tarafından uygulanmasının imkânsız olduğu konusunda hemfikirdiler. İzinsiz açılan binlerce okul var, hiçbirisinde de resmi bir müdür yok ve eyalet eğitim müdürleri, 1828 yılı yönetmeliğinin uygun maddesine göre bu okulların kapatılması için parmaklarını kıpırdatmadı ve hâlâ da kıpırdatmıyor. Toplum ve yasa uygulayıcılar 1828 yönetmeliğini, *Tacito consencus*[1] vererek kabullendi ve gerçekte, gerek okulların açılmasında gerekse eğitim sisteminde anımsanmayacak kadar uzun bir süredir mutlak bir özgürlük söz konusu oldu. Yönetmelik hiç hissettirmeden geldi geçti. Ben okulu 1849 yılında açtım ve ancak bu ay, tasarının ortaya çıkışıyla, özel okul açma hakkım olmadığını öğrendim. Sanmam ki binlerce öğretmen ve okul kurucusundan hiç kimse 1828 yönetmeliğinin geçerli olup olmadığını bilsin. Yönetmeliği yalnızca Halk Eğitim Bakanlığı memurları bilir. Bu nedenle bana

[1] (İt.) Sessiz onay.

göre, tasarının 73, 74 ve 75. maddeleri, kâğıt üzerinde varlığını sürdüren utangaç kısıtlamalara oranla yeni haklar getirip var olan düzene yeni utangaç kısıtlamalar ve uygulanması imkânsız koşullar getiriyor. Hiç kimse öğretmenini değiştirme, atama, yönetimini ve uygulanacak programı seçme hakkına sahip olmadan okul açmak istemez. Özel okul sahipleri ve öğretmenlerinin çoğunluğu yani eski askerler, zangoçlar ve kantonistler, okullarının açılışını duyurmaktan çekinecekler, birçoğu da böyle bir uygulamanın olduğundan habersiz kalacaklar ama istediklerinde, hep olduğu gibi yasanın etrafından dolanacak bir yol bulacaklar. Geçen sayıda söylediğim gibi, evdeki aile eğitimiyle okul eğitimi arasındaki sınırı belirlemek mümkün değildir. Kapıcı kendi iki oğluna öğretmen tutar ve üç çocuk daha onlara katılır; toprak sahibi kendi çocuklarıyla birlikte hizmetlilerinin çocuklarıyla iki de köylü çocuğu okutur; işçiler pazar günleri bana gelir ve ben de kimilerine kitap okurum, kimileri okuma yazma öğrenmeyle uğraşır, kimileri de resimlere ve heykellere bakar. Bunlar okul mu, değil mi? Peki kötü niyet bütün bunların neresinde? Diyelim ki ben arabulucuyum ve öğretimin halk için zararlı olduğunu düşünüyorum; vaftiz oğluna okuma yazma öğrettiği için yaşlı adamı cezalandırıyor, elinden alfabeyle Zebur'u alıyorum; peki neden? Okulunun açılışını bana bildirmediği için. İnsanlar atasında yasaların belirleyemeyeceği ilişkiler vardır; bunlar aile içi ilişkiler ve eğitenle eğitilen arasındaki ilişkilerdir.

Dokuzuncu Bölüm, Okulların Yönetimi

Bu bölümde okulların yönetiminin eyaletlerdeki eğitim müdürüne bağlı olduğu söylenmektedir.

Birkaç kez tasarının farklı yerlerinde ve burada da yönetimin eğitim ve bilmem ne konularında şubelere ayrılacağı söyleniyor. Bu şubeleşmeyi kesinlikle anlamıyorum ve hiçbir okulda, eğitim dışında başka bir faaliyet olduğunu sanmıyorum, diğer her şey ondan çıkar ve kuşkusuz ona bağlıdır. Tasarıya göre her şey müdürün eline bırakılmıştır. Eğitim müdürü, kendisine bile nasıl açıklayacağı belli olmayan (*okulların eğitim kısmındaki çalışmalarında, eğitim işinde deneyimli*) 78. maddeye göre okul öğretmenleri ya da profesörleri tarafından seçilir. Müdür eğitimin nasıl yürüdüğünü şahsen gözlemlemek zorundadır hatta gerektiğinde nasıl eğitim verileceğini, nasıl davranılacağını göstermek zorundadır; üstelik bu müdür, eyaletteki 300 ya da 500 okula karşı tek bir kişidir. Herhangi bir öğretmene öğüt vermek için bile o okulun durumunu anlaması en az bir hafta sürecektir oysa bilindiği gibi yıldaki gün sayısı hâlâ 365'tir. Hükümet bu işi yaptırmak istiyorsa, bütün Rusya'da yaklaşık iki yüz bin memura ihtiyacı olacaktır.

79. maddede *müdürün yazışmadan kaçınarak işleri bizzat takip etmesi gerektiği* belirtiliyor.

Sonraki maddelerde müdürün öğretmenlerden neler isteyeceğine dair talimatlar verilmiş.

86. maddede *müdürün harcırahı* belirlenmiş. Anlaşılan tasarıyı kaleme alanlar müdürün denetimini gerçekten de yerinde yapmasını istemişler. Ancak bu memurun konumu, yerinde gözlemi fiilen engellemektedir. Üniversite mezunu, eski öğretmen ya da üniversite profesörü dolayısıyla da ne halkla ne de halk okullarıyla uzaktan yakından ilgilenmiş biri, şehirde yaşayacak; öğretmen atamaları, ödüller, yönergeler ve benzeri şeylerle uğraşacak, bir de yılda

en fazla bir kez gideceği (bu bile çok ya) okulları yönetecek. Aynı coşku ve aşkla cemaat okullarıyla uğraşan ve attıkları her adımda, yaptıkları her denetimde, sınavda, öğreten atamalarında ya da görevden almalarda hata üstüne hata yapan, aynı durumda olan lise müdürleri tanıyorum; bunun nedeni yaptıkları işin kendi çaplarını bir hayli aşmasıydı. Bir kişi gelişigüzel yoklama yaparak neyin iyi, neyin kötü olduğunu görerek bir kolorduyu yönetebilir ama bir kişinin on okulu birden yönetmesi epey zordur.

Halk okullarını bilen her kişi, denetlemekle ve sınavla okulların yönelimini ve başarı düzeyini ölçmenin mümkün olmadığını bilmelidir. Öğrencileriyle hava atmak istemeyen iyi niyetli ve yetenekli bir öğretmenin toplumda kötü bir durumda kaldığı ve tam tersine bir yıl boyunca öğrencilerini aşağılayan ve yalnızca denetimlerde çalışıyormuş gibi görünen, namuslu ve dürüst üstlerini rahatlıkla aldatan kurnaz, vicdansız, eski asker bir öğretmenin gözlerde büyütüldüğü birçok olay vardır. Böylesi uzaktan bir yönetimin öğrenciler üzerindeki zararları konusunda konuşmaya bile gerek yok. Benimle aynı görüşü paylaşmasanız bile, eğitim müdürlüğünün oluşturulması yararlı değildir ve eyalete atanacak bir eğitim müdürünün bütün atamaları yapması, öğretmenleri değiştirmesi yalnızca söylentiye ya da varsayıma göre ödüller dağıtması zararlıdır çünkü ona bağlı beş yüz okuldaki öğretmenleri birebir tanıması olanaksızdır.

Maddede daha sonra *öğrenci sayısı, halk okullarını ayakta tutmak için gerekli para ve eyalet müdürlüğü memur sayısıyla ilgili bilgiler* yer alıyor. Sonrasında da açıklayıcı notlar.

Açıklamadan anlaşıldığına göre komitenin faaliyetleri iki kısma ayrılıyor; 1) Kırsal kesimin nihai düzeye çıkarılmasına kadar halk eğitiminin geliştirilmesi için önlemler arayışı, 2) hâlâ konuştuğumuz bu tasarı. Bildiğim kadarıyla, ilk önlemler, İçişleri Bakanlığının okulların açılması ve zorunlu bildirimi hakkındaki genelgesiyle zaten alındı. Okullarla özel olarak ilgilenmeme karşın, öğretmenlerin eğitim müdürü tarafından atanması ve görevden alınmasının, yerel din adamlarının denetimine verilmesinin, okutulacak kitapların Halk eğitim Bakanlığı ve Kutsal Sinod tarafından onaylanmasının bir talep mi yoksa yasal zorunluluk mu olduğunu bilmiyorum. Okullarda onaylanmamış kitaplar kullandığım için büyük olasılıkla suç işliyorumdur, aynı şekilde müdür haricinde öğretmen atayan ve değiştiren cemaat de suçludur. Eğer böyle bir yasa varsa ya da kabul edilmek üzereyse, yasaların temel düsturuna göre, hiç kimse yasaları bilmemekle kendini savunamaz; dolayısıyla böyle beklenmedik yeni yasalar bütün kiliseler ve cemaat tarafından okunmalıdır. Komitenin öğretmen yetiştirme teklifin Halk Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilip edilmediğini, edildiyse onların nerede ve nasıl yetiştirileceğini de bilmiyoruz. İçişleri Bakanının yönetmelikle almak istediği önlemlerin yerine getirilmesinin mümkün olmadığını daha önce de söylemiştim. Bizi özellikle şaşırtan açıklamalardaki bazı düşüncelere değinmek istiyorum.

Neden böylesi ciddi bir devlet işinde açık olunmaz? Tasarıya göre öğretimde, bizim Rusya'daki, Rus din adamlarına verilen değer, anlam ve önemden bahsediyorum. Tasarıyı hazırlayanların, eğitimin Ortodoksluk ruhu ve Hıristiyan ahlakı içinde yapılması

için denetimin din adamlarına bırakıldığı şeklindeki itirazlarını duyar gibiyim; tasarıyı hazırlayanların bu maddeyi duyup kâğıda döktükleri sırada dudaklarında beliren, bu önlemlerin yalan olduğunun yanı sıra kendi üstünlüklerinin bilincinin verdiği itaat gülücüğünü görür gibiyim. Yaşamı bildiklerini düşünen bütün deneyimli kişilerde de aynı gülücük vardır. "Ne yaparsın, bilinen şey işte," derler. Deneyimsiz, akıllı ve işi bilen diğer insanlarsa bu makaleyi okurken endişelenip kızıyorlar. Hüzün dolu gerçeği kimden saklamak istiyorlar ki? Halktan olmalı. Ancak halk bizden daha iyi bilir gerçeği. Yüzlerce yıldır din adamlarıyla içli dışlı olan halk onları tanımayacak ve bilmeyecek mi yani? Halk din adamlarını bilir ve eğitimlerinde ancak onların hak ettikleri kadar yer ve önem verir. Tasarıda diplomatik dille yazılı, üstü kapalı çok madde var. İşin özünde bunların hepsi yazılı olmasalar bile üstesinden gelinebilecek şeyler; ancak bu maddeler ve burada bahsettiğimiz o madde, sahteliği ve belirsizliğiyle, görmenin mümkün olmadığı kötü kullanımlara muazzam bir alan yaratıyorlar. Yeni alfabeyle eğitim öğretimin ve duaların Rusçaya çevrilip yorumlanmasının günah olduğunu ve kutsal kitabın mutlaka eski alfabeyle öğretilmesi gerektiğini söyleyen din adamları tanıyorum.

II

Tasarıyı eleştirirken izlediğim yöntemin yeterince ciddi olmadığını ve sanki tasarıyla yalnızca dalga geçmek istermişim gibi, sanki tasarıdaki her şeyi reddetmek istermişim gibi davrandığımı ben de his-

sediyorum. Böyle bir izlenim istemeden, halkla olan yakın ilişkilerime tamamen ters gelişen olaylar sonucunda, konuya pratik bakışımdan ve tasarının gerçeklerden tamamen uzak olmasından kaynaklanıyor. Benimle tasarı arasında o denli büyük bir uçurum var ki tasarının bende uyandırdığı saygı ve hatta korkuya karşın sanki onun gerçekliğine inanmıyor gibiyim. Ne denli çabalarsam çabalayayım tasarıyı tam olarak ciddiye alamıyorum. Komitenin hareket ettiği düşünce yapısı içinde itiraz edemiyorum. Benim itirazlarımın özü, tasarının hata ve ihmallerine değil tam tersine tasarının çıktığı bakış açısına yöneliktir ve böyle bir tasarının olanaklarına ve ortaya koyduklarına karşı çıkmaktır.

Tasarının doğduğu eylem ve düşünce atmosferine girmeye çalışıyorum. Rusya'nın genel olarak yeniden yapılandığı bir dönemde, halk öğretimi sisteminin de hükümet çevrelerinde görüşülüyor olmasını anlıyorum. Her yeni yapılanma ve yeni kuruluş aşamasında inisiyatifi elinde bulunduran hükümetin, halk öğretimi sisteminin değiştirilmesi yükümlülüğünün de kendi üzerinde olduğunu düşünmesi çok doğaldır. Böyle bir kanıya vardıktan sonra, sistemin yeniden yapılandırılmasını farklı bakanlıkların belli memurlarına vermesi de yine doğaldır. Tasarının hazırlanmasına bütün bakanlık birimlerinin katılmış olduğunu düşünmekten daha ciddi ve daha liberal bir bakış açısı olamaz. (Uğraşılan konunun Köylü Komitesinin işinden bin kat daha önemli olduğu böyle bir komiteye, köylülerin kölelikten kurtulması sorunu görüşülürken olduğu gibi, uzmanların çağrılmadığını belirtmek gerekir, ancak bu eleştirinin pek değeri yok çünkü bu uzman denilen kişiler çağrılsaydı bile ta-

sarı pek fazla değişmezdi.) Halkın, doğrudan kendisini ilgilendiren bir tasarıya, temsilcileri aracılığıyla katılıp katkıda bulunmasını düşünmek bile mümkün değil.

Çok saygıdeğer kişiler olmalarına karşın ne halkı ne halk öğretimini inceleyen ve uğraştıkları konuda uzman olmayan memurlar, kendi işlerini yürütürken ve önlerindeki sorunla doğru dürüst uğraşmadan haftanın belli günlerinde toplanmaya ve Rusya'da halkın yeniden yapılanmasını sağlayacak bu muazzam sorunu görüşmeye başladı. Okulların nereye bağlı olacağına dair en önemli sorun sayın bakanların kendi aralarında halledildiği için komite üyelerinin önüne sınırları tamamen belli bir çerçeve konduğunu da belirtmek gerekir.

Öncelikle komitenin her üyesinin yüksek eğitimli, üstün ahlaklı kişiler olduğunu, halka karşı sevgi ve anayurda iyilik yapma isteğiyle dolu olduğunu belirtmek istiyorum ama buna karşın çalıştıkları koşullar nedeniyle daha iyi bir sonuç elde edilemeyeceğini de düşünmeden edemiyorum. Ancak şu an önümüzdeki tasarı çıkabilirdi. Bütün tasarıda, halkın taleplerinin ve öğretimin kendisinin araştırılması ve bu araştırmalar temelinde yeni yasalar yapılması değil bilinmeyen zararlı ve ölü bir şeyle mücadele yapıldığı hissediliyor. Okurların da gördüğü gibi bütün tasarı; *halk okullarının herkese açık olduğunu, din adamları müsait olduklarında eğitim yaptıracaklarını, vasilerin hiçbir hakkı olmadığını, öğretmenlere unvan verilmeyeceğini, okulların devlet projesine inşa edileceğini, özel kişilerin de öğretmenlik yapabileceğini, kızların da okuyabileceğini, kütüphaneler kurulabileceğini, eğitim müdürünün okulları dolaş-*

mak zorunda olduğunu, her sınıftan kişinin öğretmen olabileceğini, eğitim için iki kez para alınamayacağını, öğrencilerin gelip gelmemekte özgür olduklarını, öğretmenlerin başka bir işe geçmelerinde bir sınırlama olmadığını (madde 22, açıklama), öğretmenlerin resmi üniforma giymelerini ve et cet., et cet.[1] söyleyip duruyor. Köyde yaşayan biri olarak tasarıyı okurken neden bu tür maddeler yazdıklarına şaşıyorsun, ne yazık ki tasarının böyle maddelerle dolu olduğu yazımızdan görülebilir.

Bu koşullarda yani işi bilmeden, halkı ve halkın taleplerini bilmeden çalışırken ve en önemlisi de bu talepler tasarının her yerinde kısıtlanmaya çalışılırken, nasıl daha kötü bir tasarı çıkmadığına şaşmak gerek.

Sorun şöyle ortaya konulmuş: kaynak yok ve olmayacak da; halk öğretimi, Halk Eğitim Bakanlığına bağlı olmalıdır; din adamları eğitimi yönetmek ve yönlendirmek hakkına sahip olmalıdırlar; gerek okulların yönetimi gerekse okulların kendisi bütün Rusya'da aynı olmalıdır; bu gereksinimlere göre en iyi sistemi yapın! Halkın gereksinimlerinden yola çıkarak bir Rus eğitim sistemi oluşturmak ne komitenin ne de dünyada herhangi birinin yapabileceği bir iştir; halkın içinden böyle istek gelmesini beklemek gerekiyor. Böyle bir gelişmenin önünü kapatmaya değil tam tersine açmaya yarayacak önlemleri almak için de zaman, emek, araştırma ve özgür düşünce gereklidir; ne yazık ki bunların hiçbiri komitede yok. Sorunun çözümü için Avrupa sistemlerine bakılmalıdır. Eğitim sistemlerini incelemek ve araştırmak için

---

[1] (Lat.) Ve benzeri.

memurların çeşitli devletlere gönderilmiş olduklarını varsayıyorum. (Amaçsızca bir yerden diğerine dolaşıp duran ve yalnızca bakana vereceği raporu nasıl yazacağını düşünen araştırmacıları kendim gördüm.)

Dolayısıyla böyle raporlar sayesinde komite yabancı ülke sistemlerini öğrenmiştir. Kendisine önerilen sistemler arasında daha az aptalca olanı –Amerikan sistemini– seçtiği için komiteye teşekkür etmeliyiz. Bu sistemi temel olan komite, mali sorunu da halledince yönetimsel sorunları çözmeye koyulmuş ve okulların Halk Eğitim Bakanlığına bağlanması için bakanlar kurulunun ön kararını; konunun ayrıntıları için yalnızca Peterburg'da bulunan malzemeleri; okul yerlerinin belirlenmesi için Coğrafya Topluluğunun bilgilerini; okul sayısının belirlenmesi için de kilise ve diğer kurumların resmi hesaplarını kullanarak tasarıyı oluşturmuştur.

Hükümetin bakış açısına göre, tasarı uygulamaya konulur konulmaz bütün Rusya'da, akla hayale sığmayacak sayıda okullar açılacaktır. Halkın çoğu kişi başına 27,5 kapiği gönül rahatlığıyla ödeyecek ve yoksul köylerde de okullar bedava (eyalet sermayesiyle) açılacak. Böyle uygun bir ücret karşılığında harika biçimde yapılmış okullara kavuşan köylüler çocuklarını askere değil hemen okullara yollayacak. Her bin kişiye (hükümetin bakış açısına göre) istenilen gibi yapılmasa da üzerinde "okul" yazan, içinde sıraları, masaları ve hükümetin göndereceği umut edilen öğretmeniyle büyük, güzel bir bina yapılacak. Bütün cemaatten çocuklar gelecek. Veliler çocuklarının aldığı diplomayla gurur duyacak; diploma delikanlı için en büyük referans olacak; diploması varsa hemen kız verilecek ve hemen işe alınacak. Üç

dört yıl sonra yalnızca erkek çocuklar değil kızlar da okula gidecek. Bir öğretmen gününü ayarlayarak 100 öğrenciyi okutacak. Eğitim muhteşem biçimde yürüyecek çünkü ilk olarak, verilen ödül sayesinde en iyi metot bulunmuş, seçilmiş ve Halk Eğitimi Bakanlığı tarafından onaylanmıştır ve bu metot bütün okullarda zorunlu olacak (kısa bir süre sonra da öğretmenler bu metoda göre yetiştirilecek); ikinci olarak da Berte ve Obodovski gibilerinin bakanlığı onayladığı için yönetim de harika olacak. Öğretmenin bütün yaşamı garanti altına alınacak ve içinde yaşadığı çevreyle bir ve bütün olacak. Öğretmen, aynı Almanya'da olduğu gibi papazla birlikte köyün aristokratı olacak ve köylülerin hem dostu hem de yol göstericisi olacak. Eğitimli ve işini bilen eğitim müdürü onlarca kişinin arasından en iyi öğretmeni seçecek. Din öğretmeni müthiş maaş karşılığında, çocukların ruhundaki Ortodoksluk inancını pekiştirecek. Bütün genç kuşak okula yönlendirileceği için toplumdaki ayrılıklar önlenecek. Okulun kaynakları her zaman için yeterli olacak, üstelik yalnızca 27,5 kapiklik vergi yoluyla hükümetin ödediği öğretmen maaşları için değil halkın yükümlülüğündeki öğretim giderleri, bina masrafları için de yeterli olacak ve öyle ki halk bunları ödemek için birbiriyle yarışacak. Bunun dışında halk elindeki hiçbir şeyi esirgemeyecek ve her okulun bir kadın ya da erkek vasisi olacak ve bunlar halk eğitimine duydukları sempatiyle okullara maddi yardımda bulanacakları gibi –belli ki zengin kişiler– okulun yönetilmesinde de yardım edecekler. Öğretmenin atladığı ya da velilerin tam olarak algılayamadığı konular, Rusya'nın bütün eğitimli yurttaşlarının yüreklerini dolduran o kutsal eğitim seferberliğinin

coşkusuyla zamanlarının çoğunu bu işe veren vasiler ve arabulucular tarafından derhal çözülecek. Ders süresi çocukların ahlakına kötü etki edemeyecek; bütün yaz köy işlerine ayrılacak. Dersler en önemli bilgileri içerecek ve halktaki dini ve ahlaki değerlerin yükseltilmesini hedefleyecek. Kötü niyetli ve az eğitimli okul sahipleri kendi okullarının açılışını bildirmek zorunda kalacak ve bunlar eğitim müdürlüklerinin denetimine tabi tutulmalarının yanı sıra zararlı etki yapmalarının önüne de geçilecek. Devlet okulları kuşkusuz, öyle güzel olacak ki, Amerika'daki gibi özel okulların onlarla rekabet etmesi imkânsız olacak ve üstelik devlet okulları ücretsiz eğitim verecek. Okulların yönetiminden sorumlu olarak her eyalete işi bilen, eğitimli, kişilikli bir eğitim müdürü atanacak. Maddi ve bürokratik bütün sorunları çözülmüş bu şahıs sürekli olarak okulları dolaşacak, sınav yapacak ve eğitimin başarısını şahsen izleyecek.

Güzel görünmüyor mu! Bütün Rusya'da vasilerin ya da halkın katkısıyla yapılan çatısı saç kaplı, büyük, okul binalarının yükseldiğini görüyorsun; bakanlığın ilan ettiği saatte omuzlarında çantalarıyla öğrencilerin farklı köylerden okula geldiğini görüyorsun; eğitimli, aydın ve en iyi metodu benimsemiş öğretmeni ve sınıflarda durup eğitimi izleyen yüreği eğitim aşkıyla yanan vasiyi görüyorsun; herkesin bindiği arabayla yılda birkaç kez okula gelen, öğretmeni ve neredeyse öğrencilerin hepsini tanıyan, öğretmene düzgün öğütler veren eğitim müdürünü görüyorsun; sınav zamanı çocuklarının alacağı ödül ve diplomayı bekleyen velilerin yüzündeki mutluluğu ve sevinci görüyorsun; bunların bütün Rusya'da olduğunu görüyorsun; cehalet karanlığının ne çabuk

ortadan kaldırıldığını ve kaba, cahil halkın kısa sürede nasıl eğitimli ve mutlu bir hale geldiğini görüyorsun.

Ancak hiçbir şey böyle olmayacak. Gerçeklerin kendi yasaları ve kendi talepleri vardır. Benim gerçekte tanıdığım halk, tasarıyı şöyle uygulayacaktır:

Yerel polis ya da ilçe yönetimi tarafından köylülerden şu tarihe kadar kişi başına 27,5 kapik toplanacağı açıklanır. Bu paraların okul yapımında ağı açıklanır; sonrasında, okulun gereksinimleri için köylülerin adam başına 3 kapik daha vereceği yeni bir vergi daha getirilir. Köylüler kuşkusuz, bunu anlamaz ve inanmaz buna. Çoğunluk çardan emir geldiğini dolayısıyla verginin arttığına karar verir. Para zorlukla, tehditle ve güç kullanılarak toplanır. Polis müdürü okulun mutlaka yapılacağını söyleyip yerini gösterir ve halkın inşaattan sorumlu kişileri seçmesini emreder. Kuşkusuz köylüler, bu durumda yeni verginin daha gelmek üzere olduğunu hisseder ve ancak zorla söylenenleri yapar. Binanın nasıl olacağını bilmedikleri için de inşaat konusunda yalnızca yukarının emirlerini yerine getirirler.

Okulları için kendilerine bir vasi seçmeleri söylenir. Ancak işte bunu kesinlikle anlamazlar; aptal ya da eğitimsiz oldukları için değil, kendi çocuklarının nasıl eğitildiklerini denetlemeye hakları olmadığını ve denetlemek için, işin özünde hiçbir hakkı olmayan başka birini seçmek zorunda olduklarını bir türlü anlayamadıkları için. 27,5 kapiklik vergi, okulun giderleri için vergi, inşaatın yapılması yükümlülüğü; bütün bunlar halkta pek iyi sayılamayacak düşünceler doğurur ve doğrudan vergi düşüncesiyle ilişkilendirdikleri "okul" sözcüğünü çağrıştırır ve bir

de onun için para toplanmasının önüne geçmek için vasi olarak kimseyi seçmek istemez. Polis müdürü ve arabulucunun baskısı sonucu, korku ve endişeyle akıllarına ilk gelen kişiyi vasi olarak seçerler. Vasi olarak ya arabulucu seçilir ya da genel olarak, köyde yaşayan toprak sahibi olur, böylece vasilik onun için bir eğlence ya da kendini kanıtlamaya çalışacağı dünyadaki en ciddi iş haline gelecek. Arabulucunun şimdiki haliyle, kendi yükümlülüklerini bile yerine getirecek fiziki koşulları yoktur. Toplumun okul üstündeki denetimini yapacak temsilcisi olmak olağanüstü derecede zor, bilgi ve emek gerektirecek bir iştir. Vasilerin çoğunluğu ayda bir iki kez okula uğrayacak, belki kendi marangozuna yaptırdığı kara tahtayı hediye edecek, pazar günleri öğretmeni evine davet edecek (ki bu en iyisidir) ve öğretmen gerektiğinde ise vaftiz babalığını yaptığı papaz okulundan kovulan papazın oğlunu ya da eski katibini önerecek.

Okulu yapan ve paraları veren halk artık okul vergisinden kurtulduğunu düşünmeye başlar ama iş öyle yürümez. Polis müdürü, öğretmenin bahçe yapması için yarım desyatina arazi verilmesini emreder. Yine toplantılar yapılır, yine okul sözcüğü duyulur ve okuldan yabancılaştırmak için neredeyse her şey yapılır. Köylüler bahçe için arazi ölçmeye çıkarlar, küfrederler, tartışırlar, kendilerinin deyimiyle günaha girerler, sonra bir daha toplanırlar ve ancak üçüncü kez yukarının emriyle, kendilerine göre en değerli toprak parçasını ayırıp verirler. Ancak hâlâ bitmemiştir, bir toplantı daha yap bakalım; öğretmenin yiyeceği ekin nasıl verilecek? (Köylünün en çok nefret ettiği vergi biçimi bu katkı payı şeklinde olandır.) Sonunda okul inşa edilir, öğretmenin geçimi sağla-

nır. Eğer toprak sahibi ya da arabulucu kendi kâtibi ya da vaftiz oğlunu önermediyse eğitim müdürünün öğretmen ataması gerekecektir. Öğretmen seçimi ya çok kolay ya da çok zor olacaktır çünkü kâtiplikten ve papaz okulundan atılan binlerce öğretmen her gün kapısının eşiğinde onu bekleyecek, kâtibi aracılığıyla ona ulaşmaya çalışacak ve her yolu deneyerek gözüne girmeye uğraşacak. Eski lise öğretmeni olan müdür eğer iyi yürekli ve dikkatli biriyse öğretmen seçiminde öğrenim durumlarını temel alacaktır yani okul bitirenlere öncelik verecek ve bu nedenle de sürekli hata yapacak. Kendi yükümlülüklerine böylesine bağlı olmayan müdürlerin çoğunluğu bu işi hayırsever kaygılarla ve yüreğinin sesiyle çözecektir; neden yoksul birini ekmek sahibi yapmasın ki? Bu seçimin sonucunda o da ilki gibi hata yapmak durumunda kalacak. Müdür için en doğru yolun, öğretmenlerin kurayla belirlenmesi olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen öyle ya da böyle atandı. Halka, çocuklarını okula, o kendi yaptıkları okula, para ödemeden gönderebilecekleri açıklanır. Köylülerin çoğunluğu aynı şekilde yanıt verecek: "Lanet olsun şu okula, zaten boğazımıza çökmüş duruyor. Kaç yıldır okulsuz yaşadık, biraz daha idare ederiz; okutmak istersem de *dyaçok* ne güne duruyor. Hiç değilse o okumanın ne olduğunu biliyorum, bunu ise Tanrı bilir; ya oğlanı okutup benden tamamen alırlarsa." Diyelim ki bu düşünce her yer için geçerli değil, zamanla geçiyor ve diğer çocukların başarılarına bakarak başkaları da çocuklarını okula yollamak istiyor; bu durumda bana göre, yalnızca okulun olduğu köyde oturan çocuklar okula gelir. Bedava olması, kışın bir buçuk versta ötedeki köyden çocukların okula gelmesini

kesinlikle sağlayamaz. Bu fiziken mümkün değildir. Ortalama olarak okullarda 15 öğrenci olacaktır. Diğer çocuklar, köylerde birilerinin yanında okuma yazma öğrenecek ya da hiç okumayacaklar ama okula kayıtlı görünecek ve istatistiklerde geçecekler. Özel öğretmenlerin –dyaçok ve askerlerin– başarısından geri kalmazsa okulların başarısı da aynı şekilde olacaktır. Öğretmenler aynı türden –papaz okulu öğrencisi– olacaktır, çünkü başka seçenek yoktur; herhangi kötü bir şeyin etkisinde olmayan ve yalnızca ödedikleri paraların karşılığı olarak başarı bekleyen velilerin gözetiminde olan ve metotlara, yönetmeliklere, günde belli ders sayısına uymak zorunda kalan vasilerin ve müdürlerin işlerine karışmasına ses çıkaramayan devlet okullarındaki öğretmenlerin ilk dönemlerde başarısının çok kötü olacağı ortadadır.

Eğitim müdürü büyük bir miktarda maaş alacak, seyahatlere çıkacak, iyi yürekli ve düzgün öğretmenlere ara sıra karışacak, kötü öğretmenler atayacak, iyilerini işten atacak çünkü bütün bir eyaletteki okulların durumunu bilmesi mümkün olmayacak ama onları yönetmesi gerekecek ve belli tarihlerde yukarıya, tıpkı şimdi olduğu gibi ister istemez yanlış bilgiler yollayacak.

Özel okullar tıpkı şimdiki gibi, var olduklarını açıklamadan varlıklarını sürdürecekler ve halk eğitiminin temellerinden biri olmalarına karşın kimse onlardan söz bile etmeyecek.

Bütün bunlar ne o denli kötü ne de zararlı. Rus İmparatorluğunun bütün kademelerinde, resmi yasalarla gerçek koşulların uyuşmazlığına zaten alışığız. Aynı uyuşmazlık halk öğretimi konusunda niye ortaya çıkmasın ki? Tasarıdaki yanlış ve temelsiz konu-

lar bunların üstesinden gelineceğini, çok şeyin değişeceğini ve yarar sağlayacağını haber veriyor. Halk öğretimi sisteminin başlangıcı bu tasarıyla yürümeye başlamıştır; iyi ya da kötü, az ya da çok ama Rus halkının her bin kişisine bir okul düşecektir. Eğer bu okulların kurulması hem yönetim hem de mali açıdan açık biçimde hükümet tarafından üstlenilseydi ya da bu okulların kurulması açık bir şekilde halka verilseydi kesinlikle mükemmel bir olay olurdu. Önümüzdeki tasarıdaysa halk ödemeye zorlanıyor, hükümet de okulların organizasyonunu üstleniyor ve bu durumdan doğal olarak –pek kimseler farkında değilse de– Rus halkının öğretim gelişimini uzun bir süreliğine engelleyecek büyük bir şey, ahlaki bir kötülük çıkıyor. Öğrenim talebi daha yeni yeni halkın içinde özgürce gelişmeye başlıyor. 19 Şubat[1] manifestosundan sonra halk, hemen her yerde, kendisine öncelikle öğrenim gerektiğini ve buna ulaşmak için kendisinden beklenen fedakârlığı yapmaya hazır olduğunu belirtti. Bu düşüncesini fiilen de gösterdi; hemen her yerde sayısız özel okul açıldı. Halk, hükümetinin de görmesini istediği o yolda yürüdü ve yürümeye devam ediyor. Ancak birden özel okulların üzerine gidilerek, zorunlu okul vergisini açıklayarak önceki öğretim hamlesini görmek bir yana sanki hiç yokmuş gibi davranıyor ve halkın omuzlarına, ona tamamen yabancı olan başka yükümlülük yüklüyor, halkın kendi işine katılımını engellerken ondan ne katılım ne de tartışma istiyor, tek istediği yalnızca boyun eğmesi. Çoğu olayda deneyimlerin bana gösterdiği gibi, tarih ve sağduyu bu tür karışmaların

[1] 19 Şubat 1861, serfliğin kaldırılması.

olası sonuçlarını göstermektedir; halk güç karşısında kendini çilekeş olarak görmektedir. Eski papaz okulları ona kutsal yerler olarak, yeni hükümet okullarıysa günah mekânları olarak görünür ve önceleri kendisinin sevgiyle başlattığı işten kızarak geri döner çünkü acele etmişlerdir; kendi işini düşünmesine fırsat vermemişlerdir, kendi yolunu seçmesine izin vermemişlerdir üstelik en iyisi olarak görmediği yola zorla sokulmuştur.

Yukarıda sözünü ettiğimiz eksikliklerine karşın bu tasarının yürürlüğe koyulması ölçüsüz bir kötülüğe neden olacaktır; öğretimin yerle bir edilmesi, okullara karşı sessiz bir direniş, cahilliğin ya da eski öğretim biçiminin fanatizmi.

1862

EĞİTİM VE ÖĞRETİM*

Açık bir anlamı olmayan, birbiriyle karıştırılan ama bunun yanı sıra düşünceleri aktarmak için gerekli olan birçok sözcük vardır; eğitim, öğretim ve hatta öğretme.

Pedagoglar eğitim ve öğretim arasında bir fark olduğunu kabul etmezler ama yine de düşüncelerini bu sözcükler olmadan ifade edemezler; öğretim, eğitim, öğrenim, öğretme. Bu sözcüklere gerekli farklı anlamlarını vermek gerekir. Belki de bu sözcükleri gerçek anlamlarıyla kullanmamamızın içgüdüsel bir nedeni vardır ancak ne var ki bu sözcükler birbirinden bağımsız ve farklı anlamlarla hayatlarını sürdürüyorlar. Almanya'da *Erziehung* (Eğitim) ve *Unterricht* (Öğretme)

---

* *Vremya, Biblioteka dlya Çteniya, Vospitanie* ve *Sovremennik* gibi dergilerin son sayılarında Yasnaya Polyana hakkında makaleler yer aldı. Geçtiğimiz günlerde de *Russki Vestnik*'de, beni birçok açıdan sarsan ve bu nedenle de yanıt vermem gerektiğini düşündüren bir makale okudum. Birinci sayıda söylediklerimi yineliyorum: *Sovremennik*'in makalesi gibi konuyu kişiselleştiren ve iyi niyetli olmayan boş sözlere çeken polemiklerden korkarım, tam söylenememiş olanları söylemeye ve abartılardan ya da tek taraflılık-

olarak iki ayrı kavram var. Eğitimin içinde öğretmenin bulunduğu, öğretme eyleminin temel olarak eğitimin ana araçlarından biri olduğu, her öğretme

---

tan vazgeçilmesine yol açan polemikleri sevip değerli bulurum. Eleştirmenlerden kendi kişisel bakış açılarına dayalı ve kişisel sempatilerini ya da aynı düşünce yapısını kanıtlayan ve iyi ders çalışan çocukların başları okşandığında söylenen gereksiz, temelsiz övgüler de yalnızca kişisel duyarsızlıklarını gösteren soru ve ünlem işareti dolu temelsiz eleştiriler de istemem; ya küçümseyici bir suskunluk ya da benim ortaya koyduğum gerekçe ve çıkarımların düzgün biçimde çürütülmesini isterim.

Bunu özellikle söylüyorum çünkü 3 yıllık çalışmalarım beni, genel kabullerin dışında öyle sonuçlara ulaştırdı ki çıkarımlarım, soru işaretleri ve yapmacık ünlemler dışında öyle kolay kolay alaya alınamayacak sonuçlardır. Gelecekteki eleştirmenlerimden ikinci ricam da söylediklerimi kabul etmeleri ya da etmemeleridir. Şimdiye kadar Yasnaya Polyana'da ifade edilen görüşlerin çoğunluğu şuna benziyor: "Eğitim özgürlüğü yararlıdır, bunu yadsımak mümkün değildir ama Yasnaya Polyana'nın yaptığı çıkarımlar çok uç ve tek yanlıdır."

Bana göre az söyleniyor; madem uç, o halde neden uç olduğunu göster. Benim çıkarımlarım herhangi bir teoriye değil, teorilere ve pratiğe dayanıyor. Her iki durumda da istediğim tek şey var; söylediklerimi ya tam anlamıyla ve ciddiyetle küçümseyin, ya tam anlamıyla ve ciddiyetle onaylayın ya da karşı çıkın. Yasnaya Polyana hakkındaki ilk yazılarda dile getirilen düşünce ve hayretler içinde, bana açıklama yapmamı zorunlu kılan *Vospitaniye* dergisindeki makale oldu. Yazıdaki iki düşünce beni özellikle şaşırttı. Bunlardan biri, rastlantısal ve normaldışı bir olay olarak edebiyat dilinin anlamıyla ilgili güzel bir düşünceydi. Bunun üstünde daha sonra duracağız. Şimdi okulların eğitim işine karışma hakkı konusundaki eleştirmenin aşağıdaki biçimde ortaya koyduğu sorun hakkındaki açıklamalarıma geçelim. Yasnaya Polyana okulu öğrencilerine verilen sınırsız öğrenme hakkının sonuçlarını beklerken şu soruyu da görmezden gelemeyiz; eğer eğitim işine karışmayacaksa okul nedir? Okulun eğitim işine karışmaması ne demektir? Yüksekokullarda bile eğitim unsurları genç dimağlara nüfuz ederken eğitimi, öğretimden özellikle de ilköğretimden ayırmak mümkün müdür? –Tolstoy'un notu.

sürecinin içinde eğitici ana unsur (*erziehliges Element)* taşıdığı kabul edilmektedir. Öğretim (*bildung*) ya eğitimle ya da öğretmeyle karıştırılıyor. Almanların bu konudaki düşüncesi en genel görüştür; eğitim, bulunulan çağdaki mükemmel insan idealine göre en iyi insanların öğretimidir. Öğretme ahlaki bir gelişim katan ve amaca ulaşmak için mutlaka olması gerekmese de temel araçlardan birisidir ama öğretme dışında amaca ulaşmanın bir başka yolu da öğrencinin daha iyi koşullarda eğitilmesi için koşullar yaratmadır; disiplin ve zorlama, *Zucht.*

Almanlar insan vücudu nasıl jimnastikle kırılıyorsa, insan ruhu da kırılmalıdır der. *Der Geist muss gezüchtigt werden.*

Almanya'daki öğretim, *bildung,* daha önce söylendiği gibi, toplum içinde ve bazen de pedagojik ortamlarda ya eğitim ve öğretmeyle karıştırılıyor ya da toplumsal bir olay olarak kabul ediliyor ki bu durumda pedagojinin söyleyecek sözü kalmıyor. Fransızcada "öğretim" sözcüğüne karşılık gelecek bir sözcük bilmiyorum. *Education, instruction, civilisation* tamamen başka anlamlardadır. Aynı şekilde İngilizcede de "öğretim" sözcüğünün karşılığı yoktur.

Alman pratik pedagoglar bazen eğitim ve öğretim arasındaki ayrımı bile kabul etmezler, kâh biri kâh diğeri birbirlerinin alanına karışır ve ayırt edilmeleri imkânsızdır. Ünlü Diesterwerg[1] ile sohbet ederken öğretim, eğitim ve öğretme kavramlarını sordum. Diesterweg bu bölünmeyi yapan insanlardan sert bir alayla söz etti, ona göre bu kavramlar iç içeydi. Yine

---

[1] Adolph Diesterwerg (1790-1866); Alman eğitimci, düşünür, liberal politikacı.

de eğitim, öğretim ve öğretme hakkında konuşurken birbirimizi açık açık anladık. Öğretimin kendi içinde, her öğretilen şeyde bulunan eğitici unsurlar taşıdığını söylemişti.

Bu sözler ne anlama geliyor ve nasıl anlamalıyız?

Bu konuda pedagoglarla yaptığım sohbet ve tartışmaları burada yinelemeyeceğim ve yine bu konuda birbiriyle çelişen basılı kitaplardan da alıntı yapmayacağım, –ki bu çok uzun olurdu, pedagoji makalesi okuyan herkes bu düşünceme katılır– bu kavramların kökenlerine, aralarındaki farklara ve neden kavram kargaşası yaşandığına değineceğim.

Pedagoglara göre eğitim, içinde öğretmeyi de barındırır.

Pedagoji denen bilim yalnızca eğitimle uğraşır ve öğrenim görmüş bir insana, eğitmenine mutlak boyun eğen bir varlık olarak bakar. Öğrenim gören, öğretim ya da eğitim izlenimlerini yalnızca onun aracılığıyla alır; kitaplar, hikâyeler, anılar, sanatsal ya da bedensel alıştırmalar. Bütün dış dünya öğrenciye ancak öğretmenin izin verdiği ölçüde açıktır. Öğretmen, öğrencisini dış dünyanın etkisinden korumak için onu geçirimsiz bir duvarla çevrelemeye çabalar ve yararlı saydıklarını kendi bilimsel, okul-eğitim süzgecinden geçirerek verir. Geri kalmış insanlarda, geçmişte ve hâlâ neler yapıldığından bahsetmiyorum, benim yel değirmenleriyle savaşacak halim yok; ben, en ileri eğitimci olarak kabul edilen kişilerin eğitimi nasıl anladığından ve nasıl uyguladığından bahsediyorum. Hayatın etkisi, her yerde pedagogun kaygılarından arındırılmıştır, okul her yerde bilgelik kitaplarından oluşan ve arasından yalnızca öğretmeninin hoşuna giden öğretici

etkilerin geçebildiği bir Çin seddiyle çevrilidir. Hayatın etkisi kabul edilen bir şey değildir. Pedagoji bilimi böyle bakar, dolayısıyla da en iyi insanın öğretimi için neyin gerekli olduğuna karar verme hakkını kendinde görür ve her türlü eğitimdışı etkinin öğrencisinden uzak tutulmasını gerekli sayar; eğitim pratiği de aynı şekilde işler.

Böyle bir bakış açısıyla eğitim ve öğretim doğal olarak birbirine karışır, çünkü eğitim olmadan öğretim de olmayacağı kabul edilir. Öğretimde özgürlük talebinin yavaş yavaş kabul edilmeye başlandığı son zamanlarda, en iyi pedagoglar, öğretme işinin yegâne eğitim aracı olduğunu ama bunun zora dayalı ve mecburi olması konusunda hemfikirdir; onun içindir ki eğitim, öğretim ve öğretme kavramları birbirlerine karışmaya başladı.

Teorisyen bir pedagogun anlayışına göre eğitim bir insanın diğeri üzerindeki faaliyetidir ve üç eylemden oluşur; 1) öğretmenin ahlaki ya da güç etkisi yani yaşam biçimi, cezalar; 2) ders verme ve öğretme; 3) öğrencinin yaşamsal etkilerle yönetilmesi. Bize göre yanlışlık ve kavram karmaşası, pedagogların öğretimi değil eğitimi kendilerine temel almalarından ve öğretmen için yaşamın bütün etkilerini belirleyeceği, ölçebileceği ve öngörebileceği bir olasılığı varsaymamalarından kaynaklanır. Her pedagog hayatın etkisini, okul öncesinde ve sonrasında olduğu gibi ne kadar engellenmeye çalışılsa da okul zamanı da sürdürdüğünü kabul etmektedir. Bu etki öyle güçlüdür ki çoğu zaman okul eğitiminin bütün etkisi ortadan kalkar ama pedagog bunu, pedagoji bilimi ve sanatının yeterince gelişmemesinin sonucu olarak görür yine de amacının, öğretim değil yani insanlara

öğrenim yoluyla bir şeyler öğretmek ve özgür öğretimi desteklemek değil insanların belirlenmiş biçimde eğitilmeleri olduğu görüşüne devam eder. *Unterricht*'in (öğrenim ve öğretme) *Erziehung*'un (eğitim) bir parçası olduğunu kabul ederim ama öğretim her ikisini de kapsar.

Eğitim, pedagojinin konusu değildir ama pedagogun göz ardı edemeyeceği alanlardan biridir; pedagojinin alanı sadece ve sadece öğretimdir ve öğretim olmalıdır. Geniş anlamıyla öğretim, bize göre, insanı geliştiren, ona geniş bir dünya görüşü veren, yeni bilgileri aktaran bütün etkilerin bir birleşimidir. Çocuk oyunları, acılar, ebeveynlerin cezaları, kitaplar, işler, zorunlu ve özgür öğrenim, sanat, bilim, yaşam; işte bunların hepsi öğretimdir.

Öğretim genel olarak iki biçimde kavranır; ya yaşamın insan üzerindeki bütün etkilerinin sonucu olarak ("bir insanın öğretimi" kavramını öğretim görmüş insan olarak aldığımız için) ya da bütün yaşam koşullarının insana doğrudan etkisi olarak. ("Almanın, Rus köylüsünün ya da bir beyin öğretimi" anlamında kullandığımızda onun iyi ya da kötü bir öğretim aldığını ifade ettiğimiz için.) Bizim işimiz de zaten bu sonuncusuyla.

Eğitim bir insanın, diğerine belirli ahlaki alışkanlıkları kazandırmaya zorlarken yaptığı etkidir. ("İkiyüzlü, haydut ya da iyi biri yetiştirmişler" deriz. "Spartalılar yiğit insanlar yetiştirmiştir." "Fransızlar tekyönlü ve kendini beğenmiş olarak yetiştirilir.") Öğretme, bir insanın bilgilerinin diğerine iletilmesidir. (Satranç, tarih, ayakkabıcılık dersleri verilebilir.) Öğretmenin ayrıntısı olan öğrenim, bir insanın diğerine belirli fiziki alışkanlıkları kazan-

dırmaya çalışırken yaptığı etkidir. (Şarkı söylemeyi, marangozluğu, kürek çekmeyi, ezbere konuşmayı öğretmek.) Özgür olarak yapıldıkları sürece öğretme ve öğrenim, öğretim araçlarının temeli olduğu gibi öğrenim zorunlu ve öğretme istisnayken yani yalnızca eğiticinin gerekli gördüğü dersler verildiğinde de eğitimin araçlarıdır. Gerçek herkes için açıktır ve herkese içgüdüsel olarak aktarılır. Ayrı şeyleri birleştirmeye, ayrılmaz şeyleri birleştirmeye ve var olan şeylerin etkisinde düşünce oluşturmaya ne denli çabalarsak çabalayalım gerçek ortadadır.

Eğitim, bir insanın, bizim istediğimiz gibi yetiştirmek için diğerine yaptığı güce dayalı, zorlayıcı etkidir, öğretimse bir bilgiyi edinme ya da edindiğini söyleme temelinde insanların özgür tutumudur. Öğretme, *Unterricht,* hem eğitimin hem de öğretimin bir aracıdır. Eğitim ve öğretim arasındaki fark, eğitimin kendine hak gördüğü güç kullanımındadır. Eğitim, öğretimin zorla yapılanıdır. Öğretim özgürdür.

Fransızcası *éducation*, İngilizcesi *education*, Almancası *Erziehung* olan eğitim kavram olarak Avrupa'da vardır ama bir kavram olarak öğretim yalnızca Rusya'da ve kısmen yaklaşık olarak aynı anlama gelen *Bildung* sözcüğüyle Almanya'da vardır. Fransa ve İngiltere'de böyle bir sözcük mevcut bile değildir. *Civilisation* aydınlanma demektir, *instruction* ise bilimsel okul bilgilerinin zenginliğini ya da onların aktarılmasını ifade eden Avrupai bir kavramdır ve Rusçaya çevrilemez ama yine de içinde bilimsel bilgileri de sanatı da fiziki gelişimi de barındıran öğretim anlamında değildir.

Yasnaya Polyana dergisinin birinci sayısında, öğretim işindeki zorlama hakkı üzerine yazmış ve bi-

rincisi, zorlamanın olamayacağını, ikincisi, zorlamanın herhangi bir sonuca götürmeyeceğini ve üçüncü olarak zorlamanın zorbalığa yol açmaktan başka işe yaramayacağını (Çerkes hırsızlığı, Muhammetçiler de gavurları öldürmeyi öğretir.) kanıtlamaya çalışmıştım. Bilim konusu olarak eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim, ilke haline getirilen ahlaki despotizm eğilimidir. Eğitimin insan doğasının en kötü yanıdır demeyeceğim ama insan düşüncesinin geri kalmışlığını kanıtlayan bir olaydır ve bu nedenle de insanın mantıklı eylemlerinin yani bilimin temeli olamaz.

Eğitim, bir insanın diğerini aynı kendisi gibi yapma eğilimidir. (Yoksulun, zenginden zenginliğini alma eğilimi; taze ve güçlü bir gençliği gördüğünde yaşlının duyduğu kıskançlık duygusu; ilke ve teori haline getirilen kıskançlık duygusu.) Eğiticinin çocuğun eğitimiyle böylesine canla başla uğraşmasında ve bu eğilimin temelinde olan şeyin çocuğun ahlaki temizliğine duyulan kıskançlık ve onu kendine benzetme –yani daha bozulmuş biri yapma– arzusu olduğuna eminim. Benim nasihat ve pohpohlamalarımla 12 yaşındaki oğlunu, benim Yasnaya Polyana okuluna vermesini istediğim, her türlü alçakça yolu kullanarak bir kapiğin peşinde koşan üçkâğıtçı bir kapıcı tanıyorum, o kendinden emin gülüşünü kırmızı suratına yaya yaya hep aynı şeyi söyler durur: "Orası öyle, saygıdeğer efendim, ama onu her şeyden önce kendim gibi eğitmeliyim." Oğlunu her yere götürür ve 12 yaşındaki bu çocuğa, kendisine buğday satmaya gelen köylüleri aldatmayı öğrettiğiyle övünür. Askeri okullarda eğitim gören ve oraların ruhuyla dolu aldıkları eğitimin en iyisi olduğunu söyleyen babaları bilmeyen mi var? Profesörler üniver-

sitelerde, papazlar da papaz okullarında aynı ruhla eğitim vermiyorlar mı? Daha önce kanıtladığım ve kanıtlaması çok kolay olan, eğitimin, bilinen bir örnek üzerinden insanların planlı olarak biçimlendirilmesi olduğunu ancak bu eylemin verimsiz, yasadışı ve olanaksız olduğunu bir kez daha kanıtlamak istemiyorum. Burada yalnızca bir soruyla sınırlı kalmak istiyorum. Eğitme hakkı yoktur. Böyle bir hakkı kabul etmiyorum, her yerde ve her zaman eğitimin güç kullanmasına karşı çıkan, eğitilen bütün genç kuşak da bunu kabul etmedi, etmiyor ve etmeyecek. Bu hakkın olduğunu nasıl kanıtlarsınız? Bilmiyorum ve bu konuda bir şey de varsayamıyorum, oysa siz bunu kabul ediyor ve bir insanın diğerlerini de kendi istediği gibi yapması hakkının, bizim için olmayan bir hakkın olduğunu varsayıyorsunuz. Kanıtlayın bu hakkı, ancak geçmişte hüküm süren ve hâlâ devam eden iktidarın güç kullanımıyla değil. Ne siz davacısınız ne de biz davalı.

Yasnaya Polyana'da ifade ettiğim düşüncelerime yapılan sözlü ve yazılı itirazlar, huysuz bir çocuğun avutulması gibi. "Ortaçağ manastırlarında eğitildiği gibi eğitilmek, kuşkusuz, iyi değil ama bu liseler ve üniversiteler de tamamen başka bir şey," diyorlar. Bazıları da şöyle diyor; "Kuşkusuz öyle ama şu olguları, şu durumları, şunları ve bunları dikkate aldığımızda başka türlü olamayacağını kabul etmemiz gerekir." Bana göre böyle bir karşı çıkış, düşüncenin ciddi olduğunu değil tam tersine zayıflığını gösterir. Soru çok yalın bir şekilde ortaya konmuştur: Bir kişinin diğerini eğitme hakkı var mıdır? Buna "Hayır ama, hayır fakat" diye yanıt verilemez. Ya "evet" ya da "hayır" diye yanıt vermek gerek. Eğer

evetse; şu Çıfıt sinagogu ve şu zangoç mektebinin de sizin üniversiteleriniz kadar yasal hakkı vardır. Yanıt hayırsa, o zaman bir eğitim kurumu olarak sizin üniversiteniz de mükemmel olmadığı sürece yasadışıdır, zaten mükemmel olduğunu kimse kabul etmiyor. Yalnızca teoride değil pratikte de bunun ortasını görmüyorum. Latincesiyle lise de, radikalizm ve materyalizmiyle üniversite profesörü de beni aynı ölçüde çileden çıkarıyor. Ne liseli ne de üniversitelinin seçme özgürlüğü var. Gözlemlerime göre, benzer eğitimlerin sonuçları da aynı şekilde sakat ve biçimsiz. Şimdi bizim ortaçağ okullarını değerlendirmemiz gibi, yükseköğrenim kurumlarımızdaki ders programlarının XXI. yüzyılda torunlarımıza ne denli tuhaf ve yararsız geleceği ortada değil midir?

İnsanın bilgi tarihinde mutlak gerçek olmasaydı, yanlışlar birbirlerini takip edip dursaydı, genç kuşaklara yanlış olduğunu bildiğimiz şeyleri öğretme işini neye dayandırdığımız sorusunu çok rahat bir şekilde sormak mümkündür. Yanıtları geçmişte de aynıydı şimdi aynı: "Eğer her zaman öyleyse ne diye kendinizi yoruyorsunuz! Başka türlü olamaz ki." Ben hiç de öyle görmüyorum. İnsanların sürekli birbirlerini öldürmüş olmaları, hep böyle olmak zorunda olduğunu göstermez, bu cinayetlerin nedenleri ortaya konmuş ve cinayet işlemeden de yaşamanın mümkün olduğu gösterilmişse bu cinayetlerin bir ilkeye bağlanması gerekmez ki. En önemlisi de, insanlığın eğitim hakkını kabul ederken neden kötü eğitimi kınıyorsunuz? Oğlunu liseye veren baba kınıyor, üniversitelere bakan din kurumu kınıyor, hükümet kınıyor, toplum kınıyor. Ya herkesin haklı olduğunu kabul edin ya da hiçbirinin. Ortasını göremiyorum. Bili-

min çözmesi gereken soru şu: Eğitme hakkımız var mı yok mu? Neden doğruyu söylemiyoruz? Üniversite papaz eğitimini sevmez ve papaz okullarından daha kötüsü yok der; din adamları da üniversite eğitimini sevmez ve bu okullardan daha beterinin olamayacağını, bunların birer kibir ve ateizm abideleri olduğunu söylerler; ebeveynler üniversiteyi, üniversiteler askeri okulları, hükümet üniversiteleri suçlar ya da tam tersi. Kim haklı, kim suçludur? Böyle sorularla karşılaşan –ölü olmayan, yaşayan toplumlardaki– sağduyu eğitim için resimler yapmak yerine bu soruların yanıtını arar. Bu düşüncenin pedagoji olarak adlandırılıp adlandırılmamasının önemi yoktur. İki yanıt vardır; çoğunluğun yaptığı gibi (ben papazım, papaz okulunun daha iyi olduğunu söylüyorum; ben askerim, askeri okulun daha iyi olduğunu söylüyorum; ben öğrenciyim, üniversitenin daha iyi olduğunu söylüyorum. Tarafgirliğimizi daha çok ya da daha az zekice verilerle süsleyerek hepimiz böyle yapıyoruz ama karşımızdakilerin de aynısını yaptığını fark etmiyoruz.) yakın saydığımız ya da daha çok sevdiğimiz ya da korktuğumuz kişinin eğitme hakkı olduğunu söylemek ya da kimsenin eğitme hakkı olmadığını kabul etmek. Ben sonuncu yolu seçtim ve neden öyle olduğunu kanıtlamaya çalışıyorum.

Üniversitelerin, yalnızca Rus değil bütün Avrupa üniversitelerinin bağımsız olmaları bir yana, zorbalıktan başka bir temelleri olmadığını ve manastır okulları kadar korkunç olduğunu söylüyorum. Gelecekteki eleştirmenlerden istediğim, görüşlerimin üstünün örtülmemesidir; ya ben yalan söylüyorum ya da bütün pedagoji yanılıyor, bunun ortası olamaz.

Eğitme hakkı kanıtlanamadığı sürece de onu kabul etmeyeceğim. Ancak eğitme hakkını kabul etmemekle birlikte, bir olgu olarak eğitimi kabul etmiyor değilim ve bu konuyu açıklamak zorundayım. Eğitim, toplumumuzun şu tuhaf bakış açısı ve sonucunda "Şu anne aptalın teki, kızını eğitemez, çocuğunu ondan almak lazım; bu kurum çok aptalca, yok etmek gerek; bu kurum da çok iyi desteklemek gerek," dediğimiz o açıklanamaz çelişki nereden çıkmıştır? Eğitim neyin sonucunda var olmuştur? Eğer öğretimde zor kullanma, yani eğitim gibi bir olgu yüzyıllardır varsa, bu olgunun nedenlerinin insan doğasının bir parçası olması gerekir. Bu nedenleri 1) ailede, 2) dinde, 3) devlette ve 4) toplumda (dar anlamıyla memur ve soylular çevresinde) görüyorum.

Birinci neden, nasıl olurlarsa olsun anne ve babanın, çocuklarını kendilerine ya da en azından kendilerinin olmak istedikleri kişilere benzetmek istemeleridir. Bu istem o denli doğaldır ki buna karşı çıkıp kızmak mümkün değildir. Her kişiliğin özgürce gelişme hakkı, anne ve babaların bilincine kazınmadıkça bunun aksini talep etmek olanaksızdır. Bundan başka, çocuğun yaptıkları diğerlerine oranla anne ve babaları daha çok bağlar, dolayısıyla anne ve babanın çocuğunu eğitme istemi her ne kadar adil olmasa da doğaldır.

Eğitimi doğuran ikinci neden dindir. İster Müslüman ister Çıfıt isterse Hıristiyan olsun her insan, onun öğretisine inanmayanların kurtarılamayacağına, ruhunun sonsuza kadar acı çekeceğine içtenlikle inanır; dolayısıyla zorla da olsa çocuğunun kendi öğretisine uygun olarak eğitilmesini istememezlik yapamaz.

Bir kez daha söylüyorum; din, eğitimin doğal, yasal ve akılcı tek temelidir.

Üçüncüsü ve en çok geçerli olanıysa hükümetlerin, kendi amaçlarına uygun olarak insanları eğitme gereksinimidir. Askeri okullar, hukuk okulları, mühendislik okulları ve diğer okullar bu gereksinim üzerine açılır. Hükümete hizmet edenler olmasa hükümet olmazdı, hükümet olmayınca da devlet olmazdı. Kısacası bu nedenin de tartışılmaz haklı yanları var.

Dördüncü neden, toplumun, yani bizdeki dar anlamıyla, soyluların, memurların bir kısım tüccarın gereksinimlerinde kendini gösterir. Bu topluluğa yardımcılar, yardakçılar ve suç ortakları gereklidir.

Şaşırtıcı bir şey de, –okurun bundan sonrakileri daha rahat algılaması için bu olguya dikkat etmesini rica ediyorum,– evet şaşırtıcı olan, bilim ve edebiyatta sürekli olarak aile içi eğitimdeki güç kullanımına yönelik saldırılarla karşılaşılır, (ebeveynlerin çocukların ahlakını bozdukları söylenir, oysa aslında anne ve babanın çocuklarını kendileri yapma isteğinden daha doğal ne olabilir ki) dini eğitime saldırılarla karşılaşılır, (sanırım geçen yıl bütün Avrupa, zorla Hıristiyan yapılan bir Çıfıt çocuk[1] için ortalığı velveleye vermişti, oysa hasbelkader elime düşen bir çocuğun ruhunu kurtarmaya çalışmamdan ve bunu

---

[1] Bologna'da Yahudi Mortar ailesinin bugün yarın ölümü beklenen küçük oğlunun "ruhunu kurtarmak" üzere evin hizmetçisi tarafından Katolik bir rahibin çağrılması ve rahibin de çocuğu alıp Roma'ya kaçırması olayı 1870'e kadar bütün Avrupa'nın en önemli konularından birisi olmuştur. Daha sonra evine getirilen çocuk, ailesinin dinine dönmeyi reddetmiştir.

kendi inandığım yolla yapmamdan daha doğal ne olabilir ki) memurların, subayların eğitimine saldırılarla karşılaşılır oysa hepimize gerekli olan hükümetin kendisine hizmet eden kişiler yaratmasından daha doğal ne olabilir ki? Ancak toplumsal eğitime herhangi bir saldırı duyamazsınız. Özellikle halka, halkın çoğunluğuna karşı duygularla eğitse de ve haklılığında kibirden başka bir şey olmasa da bu ayrıcalıklı toplum üniversitesiyle birlikte haklıdır. Peki neden? Bunun nedeninin bize saldıranların seslerini duymamamız olduğunu düşünüyorum, duymuyoruz çünkü basın organlarından ya da kürsülerden konuşmuyorlar. Oysa bu, halkın sesidir ve mutlaka dinlemek gereklidir.

Günümüzde ve toplumumuzda hangi kurumu, – halk okullarından ve yoksul çocuklar yurtlarından kız yatılı okullarına, liselere ve üniversitelere kadar– hangi kurumu alırsanız alın bütün kurumlarda anlaşılmaz ama aynı zamanda kimsenin gözüne çarpmayan bir şeyle karşılaşırsınız. Köylü, esnaf, tüccar, soylu kim olursa olsun ebeveynler, çocuklarının kendilerine yabancı kavramlarla eğitildiğinden şikâyetçiler. Tüccarlar ve eski zaman soyluları şöyle diyor; çocuklarımızı tanrısız ve özgür düşünceli yetiştiren lise ve üniversite istemiyoruz! Köylü ve esnaf, çocuklarının çiftçi yerine kâtip ve işten uzak kişiler olarak yetiştirildiği söyleyerek okul, yurt ve kız yatılı okulları istemiyorlar. Halk okullarından yükseköğrenim kurumlarına kadar hepsinin öğretmenleri istisnasız tek bir şeyle uğraşır; kendilerine teslim edilen çocukları ebeveynlerine benzememeleri için eğitmek. Bazı öğretmenler saf saf bunu itiraf ederken, bazıları da itiraf etmeseler

de kendilerini olması gerekenin birer örneği olarak, ebeveynleriyse öğrencilerinin kesinlikle olmayacakları o kabalığın, o cehaletin ve o ayıpların birer örneği olarak görür.

Hayatın kırdığı çirkin bir varlık olan ve insan doğasının mükemmelleşmesini nazikçe selam verme ve yakalık takma sanatında gören kadın eğitmen, size gizliden gizliye yükümlülüklerinden dolayı çok acı çektiğini, çocukları anne ve baba etkisinden tamamen kurtarmak mümkün olmadığı için bütün emeklerinin boşa gideceğini, Rusçayı yavaş yavaş unutmaya başlayan ve kötü de olsa Fransızca konuşmaya başlayan, aşçılarla muhatap olmayı, mutfaktaki o keşmekeşi ve yalınayak dolaşmayı unutmaya başlayan, neyse ki Tanrı'ya şükür artık Büyük İskender'i ve Guadeloupe adalarını bilen öğrencilerinin, ne yazık ki ev ortamına girince bütün bunları unuttuğunu ve o eski kötü alışkanlıklarına yeniden büründüğünü anlatacaktır. Bu eğitmen, öğrencilerinin önünde çekinmek bir yana, onların anneleriyle ya da kendi çevrelerindeki bütün kadınlarla alay da edecektir ve öğrencilerinin önceki ortamlarıyla alay ederek onların bakış ve görüşlerini değiştirmenin başlıca görevi olduğunu varsayacaktır. Öğrencilerin bakış açısını tamamen değiştirecek o yapay maddi ortamdan bahsetmiyorum bile. Evde hayatın bütün konforu –su, çörek, iyi yiyecek, güzel bir akşam yemeği ve evin düzeni– bütün bunlar annenin ve bütün ailenin emeğine ve çalışmasına bağlıdır. Ne kadar çok çalışılır ve emek sarf edilirse o kadar çok konfor olur, az çalışma da az konfor demektir. Sıradan bir iş ama bana göre Büyük İskender'den de Fransızcadan da çok daha saygındır. Toplumsal eğitimde, emek konu-

sunda verilen bu yaşamsal ceza öyle ortadan kaldırılmış durumdadır ki, yemeğin iyi ya da kötü oluşunun, çarşafların temiz ya da kirli oluşunun, yerlerin iyi silinip silinmediğinin, öğrencinin bunlarla uğraşıp uğraşmayacağının önemi yoktur, hatta kendisinin silip süpüreceği ya da temizlemeyeceği bir köşesi bile yoktur, kendine kumaş parçaları ve kurdelelerden bir elbise bile dikemeyecek durumdadır.

"Yere düşene vurulmaz, kız yatılı okullarından bahsetmenin ne gereği var," diyecektir okurların onda dokuzu. Hayır, yere düşmüş değiller, eğitim hakkına sıkı sıkıya sarılmış dimdik ayakta duruyorlar. Kız yatılı okulları da liseler ve üniversiteler kadar kötü. İkisinin de temelinde aynı ilke vardır; tek bir kişi ya da küçük bir topluluk tarafından kabul edilen kurallara göre diğer insanları istedikleri şekle sokmak. Yatılı okullar yere düşmüş değil, varlıklarını devam ettiriyor ve binlercesi daha devam ettirecek çünkü onlar da tıpkı lise ve üniversiteler gibi aynı eğitme haklarına sahip. Tek fark, kendi çocuğunu istediği gibi eğitme hakkını vermediğimiz kötü anneden onu alıp yozlaşmış bir eğitimcinin düzelteceği bir yurda yerleştirmemizdir.

Dinin eğitimle uğraşmasını kabul etmiyoruz, papaz okullarına ve manastır okullarına karşı çıkıyoruz; hükümetin de eğitim hakkına sahip olmadığını söylüyor ve askeri okullardan, hukuk okullarından duyduğumuz hoşnutsuzlukları dile getiriyoruz ama toplumun, halkın değil yüksek toplumun kendinde eğitme hakkını görerek, istediği gibi eğitmek üzere açtığı kız yatılı okulları ve üniversitelerin yasal olup olmadığını sorgulamaya gücümüz yetmiyor. Üniversiteler mi? Evet, üniversiteler. Bu bilgelik tapınak-

larını mercek altına yatırmaya cüret edebiliyorum. Bana göre üniversite, kız yatılı okulundan bir adım bile ileri gidememiştir ve temelinde kötülük ve henüz kimsenin el kaldırmadığı toplumun zorbalığı vardır.

Yatılı okulun piyano denilen alet ve Fransızca olmadan kurtuluş olmayacağına karar vermesi gibi bilgenin biri ya da bilgeler kulübü (güya üniversite yapılanmamamızı aldığımız Avrupa biliminin temsilcileri de bu kulübe dahil olsalar bile kulüp üyelerinin sayısı üniversitede okuyanların sayısına göre oldukça az olacaktır.) tarafından da bütün bilimlerin en üst seviyede araştırılması için üniversite kurulmuştur; en üst seviyede bilim araştırmak için Moskova'da, Peterburg'da, Kazan'da, Kiev'de, Derpt'te, Harkov'da kurulduğunu ve yarın Saratov ve Nikolayev'de de kurulacağını unutmayın. Bilgelerin böyle bir kurumun kuruluşunu düşündüklerini sanmıyorum. Kadın öğretmenin işi daha kolay; önünde kendisi gibi bir örnek vardır. Üniversitedeyse örnekler biraz daha karmaşık ve farklıdır. Varsayalım ki böyle bir kurum birilerinin aklına geldi ve yine varsayalım ki –pek olası değil ama– bizde böyle bir kurum için gerekli kişiler. Bu kurumun faaliyetlerine ve onların sonuçlarına bakalım. Hangi öğretim kurumu olursa olsun, hatta artık başka bir kuruma değil doğrudan hayata hazırlayan üniversitenin bile bir programı olduğunu kanıtlamanın olanaksız olduğunu söylemiştim. Fakültelere ayrılmasının gereksizliğini bir türlü kabul etmek istemeyen bazı kesimler için yineliyorum.

Yatılı okuldaki kadın eğitmen gibi üniversite de öğretimin ilk koşulunun geleneksel çevreden kopuş olduğunu söyler. Üniversiteler genel olarak, yedi yıl-

lık ağır lise deneyiminden geçmiş, şehirde yaşayan çocukları kabul eder. Öğrencilerin küçük bir bölümü de yine aynı lise derslerini evdeki öğretmenleriyle gören çocuklardır.

Liseye girmeden önce öğrenci ilçe ve halk okulunu bitirmek zorundadır.

Tarihe yapılan bilimsel göndermeleri ve Avrupa ülkelerindeki durum hakkındaki derin kıyaslamaları bir yana bırakıp yalnızca, gözlerimizin önünde Rusya'da neler olup bittiğine değinmeyi deneyeceğim.

Öğretim kurumlarımızın amacının, ağırlıklı olarak, öğretimin bütün sınıflar arasında yayılmasını sağlamak olduğuna ve zaten ona sahip olan sınıflardaki öğretimi güçlendirmek olmadığına umarım herkes mutabıktır yani zengin birinin ya da önemli bir devlet adamının oğlunun eğitimiyle doğrudan ilgilenmekten ziyade (zaten rahatlıkla öğrenim görebilecek durumdadırlar, Rus olmasa da Avrupa öğretim kurumlarında) kapıcının, üçüncü sınıf tüccarın, esnafın, papazın, eski hizmetkârların oğullarının öğretim görmesiyle ilgileniriz. Köylülerden bahsetmiyorum bile, onlar için bu gerçekleşmesi olanaksız bir hayaldir. Kısacası, üniversitenin hedefi, öğretimin olabildiğince çok sayıda kişiye yayılmasıdır. Örnek olarak küçük bir tüccarın ya da küçük bir soylunun oğlunu alalım. Çocuğa öncelikle okuma ve yazma öğretilir. Bilindiği gibi bu eğitim, en az üç dört yıl süren anlamsız Slav sözcüklerinin ezberlenmesinden ibarettir. Böyle bir eğitimden edinilen bilginin hayatta hiçbir faydası olmadığı bilinir; o dönemde edinilen ahlaki alışkanlıklar da yaşlılara ve öğretmenlere saygısızlık, bazen kitap ve benzeri şeyler hırsızlığı, asıl önemlisi de tembellik ve avarelik olarak karşımıza çıkar.

Üç ayda öğreneceğin bir şeyi üç yılda öğrendiğin okulun tembellik ve avarelik okulu olduğunu kanıtlamaya çabalamak sanırım gereksizdir. Yarım saatte ezberleyebileceği bir şeyin karşısında gün boyu, hareketsiz oturmak zorunda kalan çocuk, ister istemez o kötü avarelik duygusuna günbegün kapılmaktadır. Çocuklar okuldan döndüğünde, ebeveynlerin onda dokuzu, özellikle de anneler, çocuklarını kısmen bozulmuş, fiziken zayıflamış ve yabancılaşmış bulur ama onları dünyada başarılı insanlar yapma isteği çocuklarını ilçe okuluna yollamak zorunda bırakır. Bu kurumda avarelik, yalan, ikiyüzlülük ve fiziki zayıflama daha büyük bir hızla devam eder. İlçe okullarında hâlâ sağlıklı tipler görebilirsin ama lise ve üniversitede neredeyse asla. İlçe okulundaki dersler, ilk kurumdakinden daha uzaktır hayata. Burada öğrenciye, öğretmen örneğinin desteklediği yalancı bir gurur ve ebeveynlere nefret duygusundan başka bir şey vermeyen Büyük İskender, Guadeloup ve doğa olaylarının üstünkörü açıklaması anlatılır. Öğretmenden öğrendikleri dünyanın yuvarlak ve havanın azot ve oksijenden oluştuğu bilgisiyle sade, eğitimsiz halktan derinlemesine nefret eden böyle öğrencileri bilmeyen mi var!

Hikâye yazarlarının sevimli bir şekilde dalga geçtiği o aptal anne, ilçe okulundan sonra çocuğunun hem fiziken hem de ahlaken daha çok değişmesinden dolayı üzüntü içindedir. İkiyüzlülüğü, yalanı ve tembelliği geliştiren sınavları ve zorlamalarıyla lise dersleri başlar ve tüccar ya da küçük yerel soylunun, işçiyi ya da kâhyayı nereden bulacağını bilmeyen oğlu Fransızca ve Latince grameri, Luther'in tarihini ezbere bilir ve kendine özgü olmayan bir dilde tem-

sili yönetim şeklinin yararları üzerine yazılar yazmaya teşvik edilir. Hiçbir işe yaramayan bunca şeyin dışında borç yapmayı, yalanı, ebeveynlerinden para tokatlamayı, sefahati yani son aşamasına üniversitede ulaşacağı bilimleri de öğrenir. Eve yabancılaşmanın son aşamasını lisede görürüz. Aydın öğretmenler öğrenciyi kendi doğal çevresinin üzerine çıkarmaya çalışır ve bu amaçla ona okuması için Belinski, Macaulay, Lewes[1] ve benzerlerini verirler; bunları herhangi bir konuda özel bir eğilimi olsun diye değil, onların deyimiyle genel olarak geliştirmek adına yaparlar. Liseli de tam anlayamadığı gelişme, liberalizm, materyalizm, tarihsel gelişim gibi kavramlar ve sözcüklerle kendi geçmişine yabancılaşarak nefretle bakmaya başlar. Eğiticiler hedeflerine ulaşmıştır ama ebeveynler özellikle de anne, bu yabancı bir dille konuşan, yabancı bir akılla düşünen, sigara ve içki içen, kendine güvenen ve kendinden emin ama iyice zayıflamış Vanyasına daha büyük bir üzüntü ve kederle bakar. Görev yerine getirilmiştir, ebeveynler "diğerleri de aynı, demek ki böyle olmalı," diye düşünür ve Vanya üniversitenin yolunu tutar. Ebeveynler hata yaptığını itiraf edemez.

Daha önce de söylendiği gibi üniversitede sağlıklı, canlı yüzlü kimseyi pek göremeyeceğiniz gibi çıkıp geldiği çevreye ve şimdi yaşayacağı ortama ister saygıyla ister saygı göstermeden ama sakince bakan tek kişi bile göremezsiniz; hepsi nefretle, küçümseyerek, aşağılayıcı bir kibirle bakar. Kendi çevresindeki insanlara, anne ve babasına da böyle bakar; toplumsal durumu nedeniyle onu ileride bekleyen işlere de aynı

[1] George Henry Lewes (1817-1878); İngiliz yazar.

şekilde bakar. Onun için gelecek vaat eden yalnızca üç meslek vardır; bilim insanlığı, yazarlık ve memurluk.

Verilen dersler arasında hayatta kullanabileceği bir tane bile yoktur, bu dersleri de aynı Zebur ve Obodovski'nin[1] coğrafyası gibi okutup dururlar. Deney yoluyla öğretilen ve öğrencilerin öğrenmek zorunda olduğu kimya, fizyoloji, anatomi hatta astronomi gibi bilimleri ayrı tutuyorum; bunların dışındakilerin hepsi felsefe, tarih, hukuk, filoloji dersleri hangi sınav olursa olsun, ister ara sınav ister mezuniyet sınavı, geçmek için ezberlenir. Bu satırları okuyan profesörlerin yüzlerindeki o kibir dolu aşağılama ifadesini görüyorum. Bana kızgınlıklarını hissetme onurunu vermemeleri bir yana, bu hikâye yazarına, böylesine gizemli bir konuda hiçbir şey anlamadığını söylemek için bile kendi doruklarından inmeye tenezzül etmezler. Bunu biliyorum ve bundan dolayı da akıl ve gözlem gücünün sonuçlarını açıklamaktan kendimi alamıyorum. Profesör beylerle bir olup öğretimin öğrenciler üzerindeki görünmez gizeminin, profesörlerin ders içerikleri ve anlatım biçimlerinden bağımsız olduğunu kabul edemem. Artık herkesin tartışmayı bile gereksiz saydığı klasik eğitimin o kimsenin açıklayamadığı gizemli öğretim etkisini kabul etmediğim gibi bütün bunları da kabul etmiyorum. Dünyanın kabul ettiği bütün bilgeler ve üstün karakterli insanlar bir araya gelip insanlığın gelişimi için Latince gramerin, Yunanca ve Latince şiirlerin orijinallerinin ezberlenmesi –çevirilerini okumak

---

[1] Aleksandr Grigoryeviç Obodovski (1796-1852); Rus bilim insanı, pedagog. Coğrafya ve pedagoji üzerine çalışmaları ve ders kitapları vardır.

varken– gerektiğini söylese bile onların bu sözlerine, insanlığın gelişimi için üç saat tek ayak üstünde durmak gereklidir tezine inandığım kadar inanırım. Bu deneyimden çok farklı bir şekilde kanıtlanması gereken bir şeydir.

Deneyimle her şey kanıtlanabilir. Papaz kendi deneyimiyle, en iyi okuma yazma öğrenme şeklinin Zebur okunmasıyla mümkün olduğunu kanıtlar; ayakkabıcı da mesleğini öğretmenin en iyi yolunun çırağa iki yıl boyunca su taşıtmak, odun kırmak olduğunu söyler. Bu yolla her şeyi kanıtlayabilirsiniz. Bunları söylememin nedeni, üniversite savunucularının bana tarihi anlamdan, öğretimin gizemli etkisinden, devlet ve öğretim kurumlarının ortak ilişkisinden bahsetmemeleri ve bana Oxford, Heidelberg üniversitelerinden örnekler vermemeleri, bunların yerine sağlıklı ve sağduyulu bir şekilde akıl yürütmeme izin vermeleri ve kendilerinin de bu şekilde düşünmeleridir.

16-18 yaşlarında üniversiteye girip fakülteye başladığımda benim bilgi dağarcığım çoktan kesinleşmişti, hem de kendiliğinden. Fakültede almak zorunda olduğum herhangi bir derse giriyorum; profesörün bana okuduğunu dinlemenin ötesinde onları sözcük sözcük olmasa da cümle cümle ezberlemek zorundayım. Bunları ezberlemezsem profesör bana ara sınavda ya da bitirme sınavında geçerli not vermeyecek. Yüzlerce kez yinelenen kötü niyetli davranışlardan bahsetmiyorum bile. Geçer notu alabilmek için profesörün sevdiği alışkanlıklara uymak zorundayım; ya en ön sırada oturacağım ve not tutacağım; ya sınavda endişeli ya da neşeli bir tavır takınacağım; ya profesörle aynı düşünceyi paylaşacağım ya da onu akşam-

ları düzenli biçimde ziyaret edeceğim. (Bunlar benim uydurduğum şeyler değil, her üniversitede öğrencilerden rahatlıkla dinleyebileceğiniz örnekler.) Dersi dinlerken profesörün bakış açısına katılmayabilirim, okunan konuyla ilgili bilgilerime dayanarak profesörün söylediklerinde yanlışlar bulabilirim ama yine de onları dinlemeli ve en azından ezberlemeliyim.

Üniversitelerde profesörlerin dillendirmediği bir dogma vardır; papanın olduğu gibi profesörün yanılmazlık yasası. Üstelik, öğrencinin profesör tarafından eğitimi, bütün kâhinlerde olduğu gibi gizli ve gizemlidir, saygı talebiyle ve öğrenciden habersiz bir şekilde gerçekleştirilir. Profesör atandıktan sonra okumaya başlar; ister doğuştan aptal olsun ister görevini yerine getirirken aptallaşsın, ister bilimden tamamen uzak olsun ister karakter olarak insanlığa yakışmasın, yaşadığı sürece okumaya devam eder ve öğrencinin memnuniyetini de memnuniyetsizliğini de dile getirecek hiçbir araç yoktur. Dahası, profesörün okudukları, öğrenciler dışında herkes için büyük bir muammadır. Belki bu benim cahilliğimden kaynaklanıyordur ama profesörlerin ders notlarından oluşturulan bir kitaba henüz rastlamadım. Eğer varsa da sayıları yüzde birden daha azdır.

Peki bu ne demektir? Profesörün yükseköğretim kurumunda bilim anlattığını, örneğin Rus hukuk tarihi ya da vatandaşlık hukuku anlattığını varsayalım, –onun bu bilim dalını en üst düzeyde bilmesi, o bilim dalındaki farklı görüşleri birleştirmeyi becermesi ya da içlerinden en çağdaş olanı seçmesi ve neden öyle olduğunu kanıtlıyor olması gerekir– peki neden bizi ve bütün Avrupa'yı bilgeliğinin meyvelerinden yoksun bırakıyor ve bunları yalnızca kendisini dinleyen

öğrencilerine aktarıyor? İyi kitaplar için oldukça iyi paralar ödeyen yayınevleri olduğunu, edebi eserleri değerlendiren edebiyat eleştirisi diye bir şey olduğunu ve öğrencilerin derste not almaya çalışmak yerine onun kitabını evlerinde uzanarak okumalarının çok daha iyi olacağını bilmez mi? Eğer bilim her yıl değişiyor ve yeni bir şeyler ekleniyorsa, aynı şekilde her yıl yeni bir makale de yayınlanabilir. Hem edebiyat hem de toplum müteşekkir olur. Peki neden ders notlarını kitaplaştırmıyorlar?

Bunu edebi başarı konusundaki kayıtsızlıkla açıklardım ama ne yazık ki, aynı kâhinlerin, bazen kendi konularıyla ilgili olmadığı halde siyasi makaleler yayınlamaktan geri kalmadığını da görüyorum. Korkarım, üniversite derslerindeki gizem, bu ders notları yayınlansa yüzde doksanının bizim gelişmemiş edebi eleştirilerden nasibi alacağından kaynaklanıyordur. Neden derste anlatıyor da, öğrencilerin eline kendisinin ya da başkasının bir, iki, hatta onlarca kitabı verilmiyor ki?

Üniversitede profesör ders verir ve mutlaka kendi dersini verir anlayışı, benim anlamadığım ve kanıtlanması mümkün olmayan bir üniversite dogmasıdır. "Sözel anlatım zihinlerde daha iyi yer edinir ve benzeri şeyler," söyleyeceklerdir ama bütün bunların haklı bir yanı yoktur. Sözel aktarımdan hiçbir şey alamayan, yalnızca evde okuduğunda anlayabilen, istisna sayılamayacak kadar fazla öğrenciyi ve kendimi biliyorum. Sözel anlatımın eğer öğrenciler karşı savlarını söyleyebilse ve ders anlatımdan çok karşılıklı sohbet şekline bürünebilse bir anlamı olabilir. O zaman biz de, toplum olarak, profesörlerimizden oğullarımızı ve kardeşlerimizi 30 yıldır okuttukları

notları yayınlamalarını isteme hakkına sahip olmazdık. Şimdiki ders verme sisteminde okuma, hiçbir anlamı olmayan ve yürütülüşündeki özen açısından özellikle eğlenceli bir törendir.

Üniversitelerin düzeltilmesi için neler yapılması gerektiğini söyleyen biri değilim; derslerde öğrencilere karşı çıkma hakkı verilmesi halinde üniversite derslerinin kavranabileceğini söylüyor değilim. Profesörleri ve öğrencileri bildiğim kadarıyla, bu durumda öğrenciler çocuklaşacak, daha rahat davranacak; profesörlerse soğukkanlılığını koruyamayacak, güç kullanmadan tartışmaları yönetemeyecek ve işler daha da kötüye gidecek. Ancak benim bu düşüncemden, öğrencilerin mutlaka susmaları ve profesörlerin de akıllarına ne gelirse söylemeleri gerektiği anlaşılmasın; bu sözlerimden anlaşılması gereken şey, bütün üniversite yapılanmasının sahte temeller üstünde yükseldiğidir.

Kendi adı ve temel düşüncesi anlamında üniversite kavramı anlaşılır bir şeydir; karşılıklı öğretim için insanların bir araya gelmeleri. Bilmediğimiz böyle üniversiteler Rusya'nın değişik köşelerinde ortaya çıkıp varlığını sürdürüyor; öğrenci derneklerinde insanlar bir araya geliyor, okuyor, tartışıyor, yorumluyor ve nihayetinde nasıl toplanıp tartışacaklarına dair kurallar koyuyorlar. İşte gerçek üniversite budur. Bizim üniversitelerimizse, özü itibariyle, kuruluşlarındaki o sözde liberallik hakkındaki boş sözlere karşın, kız yatılı okullarından ve askeri okullardan farklı değildir. Askeri okullar nasıl subay yetiştiriyorsa, hukuk okulları nasıl memur yetiştiriyorsa üniversiteler de, üniversite öğrenimli memurlar yetiştiriyor. (Hemen hemen bir kast gibi değerlendirilen bu

mezuniyet herkesin bildiği gibi, önemli bir unvan ve rütbedir.)

Son zamanlardaki üniversite olayları,[1] çok basit biçimde açıklanıyor; öğrencilere yakalıklarını çıkarma ve üniformalarının düğmelerini iliklememe izini verildi, derslere devam etmedikleri için cezalandırılmamalarını istediler ve bunların sonucunda neredeyse bütün sistem çöküyordu. İşleri düzeltmenin tek yolu; devamsızlık için yeniden hapis ve üniformaların düzgün giyilmesidir. Hatta daha da iyisi İngiliz okullarındaki gibi başarısızlık ve terbiyesizlik için cezalandırmaktır, aslında en önemlisi de öğrenci sayısını, gerekli insan sayısı kadar azaltmaktır. Böylece bir devamlılık sağlanacak ve üniversiteler, daha önce verdiklerinin aynısı insanları bize vereceklerdir. Toplum üyelerinin öğretimi için kurulmuş kurumlar olan üniversiteler yani dar anlamıyla memur yetiştirme kurumları mantıklıdır ama bunlar, bütün Rus toplumunun öğretim göreceği kurumlara dönüştürülmeye çalışıldığında, bunların işe yaramayacağı ortaya çıktı. Askeri okullarda üniforma ve disiplinin neden şart olduğunu ve bunun hangi mantıkla kabul edildiğini anlamadığım gibi aynı eğitimin verildiği –sınavlar, baskı, program, itiraz ve derse girmeme hakkı olmadan– üniversitelerde neden özgürlükten bahsedildiğini ve neden askeri okullardaki uygulamalar olmaksızın öğrenim görülebileceğini kesinlikle anlamıyorum. Alman üniversite örneği kafanızı bulandırmasın; Almanlardan örnek alamayız, onlar için her yasa, her gelenek kutsaldır, bizim için ise şans ya da şanssızlık, tam tersidir.

---

[1] 1861 Sonbaharında Moskova ve Petersburg üniversitelerindeki öğrenci karışıklıkları.

Üniversitede olduğu gibi bütün eğitimdeki sorun, ağırlıklı olarak, sorgulamayan ama çağın düşüncelerine boyun eğen ve böylece iki efendiye birden hizmet edebileceğini varsayan insanlardan kaynaklanmaktadır. Bunlar düşüncelerini *Yasnaya Polyana*'da dile getirdiğim ve "Gerçekten de, okumaları için çocukları dövme ve kafalarını ezberle doldurma zamanı çoktan geçti, evet haklısınız ama siz de kabul buyurunuz ki bazen dayak olmadan ve ezberletmeden de bu işler yürümüyor. Haklısınız ama son tahlilde vesaire, vesaire" diyen aynı kişiler.

Oldukça sevimli düşünüyorlarmış gibi geliyor oysa onlar gerçeğin ve özgürlüğün düşmanıdır. Önce sizin düşüncenizi kabul ediyormuş gibi yaparlar, özümseyince de istedikleri gibi evirir çevir, değiştirirler. Özgürlüğün gerekliliğini kesinlikle kabul etmezler ama çağımızın putu önünde eğilmemekten korktukları için dillerinden de düşürmezler. İktidarı elinde tutan valiye yüzüne karşı övgüler düzen memurlar gibidirler. İnsanların Tanrı'nın öğretisini bilmeden kötü öleceklerini tartışmanın yararı olmadığını, elimizdeki bütün olanakları kullanarak onları kurtarmak için çocuklara Tanrı'nın öğretisini öğretmek gerektiğini açıkça söyleyen papaz dostumu kesinlikle onlara yeğlerim. Zorlamanın gerekli olduğunu söyler; ona göre eğitim, eğitimdir, eğlence değil. Onunla tartışmak mümkün ama despotizm ve özgürlük hizmetkârlarıyla asla. Bu beyler üniversiteler için özel ortamlar yaratıyor; şu an içinde bulunduğumuz, özel bir diplomasi sanatına sahip olunması gereken ve her alanda ve her eylemde, Figaro'nun dediği gibi, kimin kimi aldattığının belli olmadığı; öğrencilerin ebeveynlerini ve öğretmenle-

rini, öğretmenlerin ebeveynleri, öğrencileri ve hükümeti aldattığı bir ortam.

Bize de bunun böyle olması gerektiğini söylüyorlar; siz, konuyu bilmeyenler, işimize burnunuzu sokmayın, bu iş için özel bir sanat ve bilgi gereklidir, bu tarihsel gelişmedir, diyorlar. Oysa konu oldukça basittir; birileri öğretmek, diğerleri de öğrenmek istiyor. Bırak becerebildiğince öğretsin, bırak istediği kadar öğrensin.

Kostomarov'un[1] üniversite tasarısının en ateşli günlerinde, tasarıyı bir profesöre karşı savunduğumu anımsıyorum. Profesör tarif edilemez derin düşünceli bir ciddiyetle, sanki gizliymiş gibi neredeyse fısıltıyla ve ikna edercesine "Bu tasarının ne olduğunu biliyor musunuz? Bu yeni üniversite tasarısı değil, tam tersine üniversiteleri yok etme tasarısıdır," demişti korkuyla bakarak. "Ne oldu ki? Çok iyi bir tasarı, çünkü üniversiteler gerçekten kötü," diye yanıtlamıştım. Profesör benimle tartışmaya kalkmadı. Üniversitelerin iyi olduğunu kanıtlayacak durumda değildi, zaten kimsenin de kanıtlayacağı bir şey değil.

Herkes insandır, profesörler bile. Hiçbir işçi, ekmek parasını kazandığı fabrikanın yıkılması gerektiğini söylemez, bunu düşünüp taşındığı için değil bilinçsizce yapar. Üniversitelerin özgürlüğü için çırpınıp duran bu beyler, kafesteki bülbüllerin özgürlüğe

---

[1] Nikolay İvanoviç Kostomarov (1817-1885); Peterburg Üniversitesi tarih profesörü. 1861'de yayımlandığı makalede üniversitelerde köklü reform yapılmasını, ders vermek isteyen herkese açık olmasını, kadınların kabul edilmesini ve üniversite mezuniyetinin sağladığı ayrıcalıkların kaldırılmasını önermişti. Tolstoy da bu öneriyi destekleyenler arasındadır.

ihtiyaçları olduğunu söyleyip ayaklarına ip bağlayarak kafesten çıkarıp özgürlüklerini veren ve ayakları bağlı bülbüllerin uçamamalarına, çırpındıkça ayaklarını kırıp ölmelerine şaşıran adama benziyor.

Üniversitelerin kurulmasına halkın ihtiyaçlarının neden olduğunu hiç kimse, hiçbir zaman söyleyemez. Bu zaten mümkün değildir çünkü halkın ihtiyacı eskiden de bilinmezdi, şimdi de öyledir. Ancak üniversiteler, gerek hükümetin ve gerekse yüksek toplumun ihtiyaçları için kurulmuştur ve üniversiteye gidebilmek için de, yine halkın ihtiyacıyla hiç ilgisi olmayan öğretim kurumları kuruldu. Hükümete memur, doktor, hukukçu, öğretmen gerekliydi ve onları yetiştirmek için üniversiteler kuruldu. Şimdi yüksek toplum için bir örnek liberaller lazım ve üniversitelerde öylelerini yetiştiriyorlar. Sorun şurada ki, bu liberallere halkın hiç ihtiyacı yok.

Genellikle üniversitenin yetersizliğini alt eğitim kurumlarının yetersizliğine bağlarlar. Ben tam tersini savunuyorum; halk okullarının ve özellikle de ilçe okullarının yetersizliği mutlak bir şekilde üniversitelerin sahte taleplerinden kaynaklanmaktadır.

Şimdi üniversite pratiğine bakalım. İçinde 50 öğrenci olan derslikte, ilk iki sıradaki on öğrenci önlerinde defterleri not tutar; bu on kişinin altısı daha ilkokuldan ve liseden edindiği dinleme alışkanlığıyla yalnızca profesörün gözüne girmek için not tutar; diğer dördü ise bütün dersi yazıya geçirmek için canla başla yazar ama daha dördüncü derste birçoğu gibi onlar da bırakır ve öğrencilerin ancak 15'te biri ya da 20'de biri derse gelmeye başlar. Tek bir dersi bile kaçırmamak zordur. Matematik dersinde ve diğer birçok derste de bir saati kaçırdın mı aradaki bağlantıyı

anlamak imkânsızlaşır. Öğrenci kitapçıkla uğraşır ve aklına doğal olarak basit bir düşünce gelir; aynı şeyleri kitapçıktan ya da başkasının tuttuğu nottan öğrenebiliyorsa bütün dersin notlarını tutmaya gerek yoktur. Diğer derslerde de olduğu gibi matematik dersinde de her öğretmenin bilmesi gereken şey, ne denli açıklayıcı, net ve ilgi çekici olsa da yaptığı çıkarım ve kanıtları hiçbir öğrencinin sürekli olarak izleyemeyeceğini görmesi gerekliliğidir. Öğrenci dikkatini uzun süre toplayamaz ve o sürenin sonunda biraz önce ne olduğunu sorması gerekir ama profesör alıp başını gitmiş ve anlattıklarıyla öğrencinin bağı kopmuştur. Öğrencilerin temel uğraşı (şimdi de en iyilerden bahsediyorum) sınava hazırlanmak için kitapçık ya da notlara ulaşmaktır. Öğrencilerin çoğunluğu derse, başka yapacak bir şeyleri olmadığından, tam olarak bıkmadığından, profesörü mutlu etmeye çalıştığından ya da çok ender de olsa, yüz profesörden birisinin popülerliğini artmasıyla moda olduğundan ve onun derslerine girmenin öğrencilerin arasında zekice sayıldığından girer. Öğrencinin bakış açısıyla ders, çoğu zaman, sınav için gerekli olan boş bir formalitedir. Ders yılı süresince çoğu kendi dersleri yerine , öğrenci gruplarının belirlediği başka konularla ilgilenir. Derslere, askerlerin eğitime baktıkları gibi bakarlar; sınava da askerlerin denetime baktıkları gibi sıkıcı bir gereklilik olarak bakarlar. Öğrenci gruplarının hazırladığı programda fazla çeşitlilik yoktur; genel olarak, Belinski'nin eski, Çernişevski, Antonoviç, Pisarev[1] ve benzerlerinin yeni

[1] Maksim Alekseyeviç Antonoviç (1835-1918); Rus eleştirmen. Çernışevski'nin tutuklanmasından sonra *Sovremen-*

makalelerinin okunması ve yinelenmesi, bundan başka, ilgilendikleri derslerle hiç ilgisi olmayan o sırada Avrupa'da başarıya ulaşan yeni kitapların okunması; Lewes, Buckle[1] ve benzerleri. En önemli iş, yasaklanmış kitapların okunması ve çoğaltılmasıdır; Feuerbach, Moleschott, Bühner ve özellikle de Gertsen ve Ogarev.[2] İçeriklerine göre değil de yasaklanma durumuna göre çoğaltılıyorlar. Öğrencilerdeki böyle çoğaltılmış kitapların dört yıl boyunca okuyacaklarından daha çok olduğunu ve Puşkin'in en iğrenç, Rıleyev'in[3] en kötü ve en renksiz şiirlerinin olduğu kalın defterleri bilirim.[4] Uğraştıkları başka bir iş de çok çeşitli konularda toplantılar ve sohbetler düzenlemek; örneğin Malorossi'nin[5] bağımsızlığa kavuşması, halk arasında okuryazarlığın yaygınlaştırılması, bir profesör ya da asistana yapılan ve açıklama

---

nik dergisinin yöneticisi. Dmitri İvanoviç Pisarev (1840-1868); Rus eleştirmen. *Russkoye Slovo* dergisi yayın yönetmeni.

1 Henry Thomas Buckle (1821-1862); İngiliz tarih yazarı.

2 Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872); Alman filozof. Jacob Molescott (1822-1893); Hollandalı maddeci düşünür. Friedrich Karl Christian Ludwig Büchner (1824-1899); Alman doktor, doğabilimci ve düşünür. Aleksandr İvanoviç Gertsen (1806-1870); Rus yazar ve düşünür. Nikolay Platonoviç Ogarev (1813-1877); şair, yayıncı, Gertsen'in yardımcısı ve yakın arkadaşı.

3 Kondrati Fedoroviç Rıleyev (1795-1826); Dekabrist şair.

4 Tolstoy'un Puşkin'in hangi "iğrenç" şiirinden bahsettiği belli değildir ama büyük olasılıkla Puşkin'e atfedilen ve sansürsüz biçimde elden ele yayılan ahlakdışı şiirleri kastetmiş olabilir. Rıleyev'in ise "Düşünceler" şiirini kastettiği varsayılır.

5 Malorossiya -Küçük Rusya- Bugünkü Ukrayna'nın batı kesimi, Beyaz Rusya'nın doğu bölümleri.

talebi denen şakanın değerlendirilmesi, iki derneğin –aristokrat ve köle– birleşmesi. Bütün bunlar bazen gülünç ama genellikle de avare gençliğin kendisi gibi sevimli, dokunaklı ve şairane olur. Ancak asıl konu şudur ki bu işlerle uğraşan, yerel küçük soylunun ya da üçüncü sınıf tüccarın bitirince kendilerine yardımcı olsun diye üniversiteye yolladıkları oğullarıdır; birisi zaten küçük olan çiftlikten daha iyi gelir sağlamak için, diğeri de ticareti daha doğru ve daha kârlı yapmak için yardım beklemektedir. Bu derneklerde profesörler hakkında şöyle düşünceler vardır: birisinin çalışkan olmasına karşın kesin aptal olduğunu, diğerinin yetenekli olmasına karşın bir şey bilmediğini, üçüncüsünün yalnızca onun istediklerini yapanları geçirdiği için elinin kirli olduğunu, dördüncüsünün tekdüze sesiyle otuz yıldır yazdığı aynı yazıları okuyup durduğunu çekiştirirler ve 50 profesörü arasında öğrenciler tarafından sevilen ve sayılan bir tane bile profesörü olan üniversitenin şanslı olduğunu söylerler.

Sınıf geçme sınavlarının olduğu dönemlerde, öğrenme için olmasa bile sınav öncelerinde notlarla her yıl haşır neşir olunurdu. Şimdi bu iş, yalnızca ikiden üçe geçerken ve bitirirken yapılıyor. Eskiden bütün öğretim süresince dört kez atılan zarlar şimdi yalnızca iki kez atılıyor.

Nasıl olursa olsunlar, ister sınıf geçme isterse bitirme sınavları bugünkü içerikleriyle, yine aynı anlamsız didinmelere, piyangoya, kişisel ilişkilere, profesörün keyfine ve öğrencilerin hilelerine bağlı olacaktır. Üniversite kurucularının bu sınavlara nasıl baktığını bilmem ama sağduyunun bana gösterdiği, benim de birden fazla hissettiğim ve birçok kişinin

benimle aynı görüşte olduğu şey, sınavların bilgi için bir ölçü olmadığıdır; sınavlar profesörün o kaba keyfinin ve öğrencinin o kaba sahtekârlığının göstergesidir. Hayatımda üç kez sınava girdim;[1] birinci sınıfta, öncesinde ailemle tartışan Rus tarihi profesörü tarafından hiçbir dersi kaçırmamama ve Rus tarihini iyi bilmeme karşın sınıfta bırakıldım, bundan başka yine aynı profesör tarafından, bizim sınıftaki herkesten daha iyi bilmeme karşın Almanca dersinden bir verildi. Ertesi yıl Rus tarihinden 5 aldım, kimin hafızası daha iyi diye iddiaya girdiğimiz bir arkadaşımla birer soruyu ezberledik, şansıma sınavda benim ezberlediğim soru çıktı, şimdi bile anımsıyorum konuyu; Mazeppa'nın[2] biyografisi. 1846 yılındaydı. 1848'de Peterburg Üniversitesi sınavına girdim, hiçbir şey bilmiyordum ve sınavdan tam bir hafta önce hazırlanmaya başladım. Geceleri uyumadım ve her derse en fazla bir hafta hazırlanarak medeni hukuk ve ceza hukukundan en yüksek notu aldım. Bu yıl, 1862 yılında, sınıflarını okuyan ve bir hafta önce

---

1 Tolstoy'un bahsettiği sınavlardan ilki Kazan Üniversitesi Arap ve Türk Dilleri Bölümünde okumaya başladığı 1845'teki ikinci sınıfa geçme sınavıdır. Sınavı veremediği için ikinci sınıfa geçememiştir. Ertesi yıl filolojiyi bırakıp Hukuk Fakültesine geçmiş, 1846'da ikinci sınıfa geçiş sınavını başarıyla vermiştir anca 1847'deki üçüncü sınıfa geçme sınavına girmeden okulu bırakmıştır. Son sınav ise 1848 yılında Peterburg Üniversitesi Hukuk Fakültesi sınavıdır, geçmesine karşın okulu bitirmemiştir.

2 İvan Stepanoviç Mazepa (1639-1709); Ukraynalı devlet adamı, Ukrayna'yı birleştirmiştir, ulusal kahraman addedilmektedir. İlk dönemlerde I. Petro'nun yakın arkadaşı olmuştur, 1708'de Ruslara karşı İsveçlilerin yanında yer almış ve yenilince Osmanlı'ya sığınmıştır.

sınava hazırlanan öğrenciler tanıyorum. Bu yıl dördüncü sınıfların soruları çaldığını ve bir profesörün, bir öğrenciye sırf kendisine güldüğü için 5 yerine 3 verdiğini biliyorum. Profesör "Biz gülebiliriz ama siz hayır," diyerek 3 verdi.

Umarım yukarıda söylediklerimi kimse istisna diye yorumlamaz. Üniversiteyi bilen her kişi söylediklerimin istisna değil sıradan, olağan şeyler olduğunu bilir. Eğer kuşkuya düşen biri varsa daha milyonlarca örnek sunabiliriz. Adlarını ve soyadlarını yazarak Halk Eğitim Bakanlığını protesto eden birçok kişi bulabiliriz, aynı daha önce adalet ve içişleri bakanlıklarında olduğu gibi. Kurum aynı şekilde kaldığı sürece 1848 ve 1862'de ne olduysa 1872'de de aynısı olacaktır. Üniformanın ve sınavların kaldırılmasının özgürlüklerle hiçbir ilgisi yoktur, bunlar eski giysiyi iyice bozan yeni yamadan başka bir şey değildir. Yeni şarap, eski tuluma doldurulmaz.

Üniversite taraftarlarının bile bu konuda beni destekleyeceğini umuyorum: "Evet, bu doğru, ya da kısmen doğru. Ancak büyük bir şevkle dersleri dinleyen ve sınavları hiç umursamayan öğrencilerin olduğunu unutuyorsunuz ve en önemlisi de üniversitelerin öğretici etkisini unutuyorsunuz," diyeceklerdir. Hayır, ne onu ne de diğerini unutuyorum; birincisi, kendi başlarına çalışan öğrenciler konusunda, şunu söyleyeyim ki, onların bu halleriyle üniversitelere hiç ihtiyaçları yoktur, onlara gerekli olan araç gereçtir; yani kütüphane ve dinleyecekleri ders yerine öğretmenlerle sohbet etmeye ihtiyaçları vardır. Ancak bu azınlık için, eğer edebiyatçı ve profesör değillerse sanmam ki üniversite gerekli ortamı sağlasın. Asıl önemlisi de bu azınlığın, üni-

versitelerin benim yıkıcı dediğim etkisi altında kalmalarıdır.

İkinci itirazım, üniversitelerin öğretici etkisi konusundaki inanışa, ki bunun bir an önce kanıtlanması gerekir. Üniversitelerin öğretici etkisi olduğunu kim, nasıl kanıtlamıştır; bu öğretici etki nereden kaynaklanmaktadır? Üniversitelerde ne profesörlerle iletişim vardır ne de güven ve sevgi; olan genellikle kuşku ve güvensizliktir. Kitaplardan öğrenemedikleri hangi yeni şeyi profesörlerden öğrenecektir. Öğretici etkisi, olur ya, aynı şeylerle ilgilenen gençlerin ortamında kendisini gösteriyordur? Elbette ama gençlerin büyük kısmı, sizin düşündüğünüzün aksine bilimle değil sınavlara hazırlanmakla, profesörleri aldatmakla, liberalcilik oynamakla ve aile ortamından koparılıp kendini beğenme ve övünme ilkesi temelindeki arkadaşlık ruhuyla bir araya getirilen gençlerin genel olarak oyalandıkları şeylerle ilgilenirler. Ailelerinin yanında yaşayan öğrencilerden bahsetmiyorum, onlar öğrenciliğin öğretici yani soysuzlaştırıcı etkisine daha az maruz kalırlar; hiç durmaksızın kendi işleriyle uğraştıkları için bu etkiye boyun eğmeyen kendilerini tamamen bilime adamış o istisnalardan da bahsetmiyorum. İşin aslında insanlar hayata, çalışmaya hazırlanırlar; her iş alışkanlığın, düzenin ve doğru davranışın dışında, en önemlisi yaşam becerisi ve insanlarla iletişim kurma yeteneği ister. Köylü çocuğunun nasıl aile reisi olduğuna bakın, papazın oğlu koroda söyleyerek papaz, Kırgız çobanın oğlu çoban olur; daha çocukluğundan itibaren yaşamla, doğayla ve insanlarla doğrudan ilişkiler kurar, daha gençken eğitilir, çalışırken eğitimi devam eder hem de maddi ihtiyaçları yani bir parça ekmeği, giysisi

ve başını sokacak bir yeri karşılanmış bir halde; şimdi bir de evinden, ailesinden koparılmış, gençliğini ayartacak bir sürü şeyle dolu bir şehre atılmış, maddi ihtiyaçları eksik, (çünkü ailesinin gerekli şeyler için yolladığı para tamamen eğlenceye gider) yetersizliklerini artırıp duran bir arkadaş çevresinde amaçsız, yönlendirmesiz, eskiden kopmuş ama yenisine girememiş bir öğrenciyi düşünün. İşte size küçük istisnalarla öğrencinin durumu. Bunlardan da ancak beklenen kişi çıkar; ya yalnızca hükümete gerekli olan memur, ya memur-profesör, ya topluma gerekli memur-edebiyatçı ya da amaçsızca kendi çevrelerinden kopartılan ve gençlikleri zehirlenen, kendilerine hayatta bir yer bulamayan, üniversiteli denilen gelişmiş, yani kızgın ve hasta liberaller. Üniversite bizim ilk ve en temel eğitim kurumumuzdur. Eğitim hakkını kendinde gören ilk kurumdur ve elde ettiği sonuçlara göre eğitimin olanaksızlığını ve yasadışılığını kanıtlayan ilk kurumdur. Üniversite yalnızca toplumsal bakış açısıyla haklı çıkarılabilir. Üniversite insanlığa gerekli insanları değil, bozulmuş topluma gerekli kişileri hazırlar.

Üniversite bitti. Hayalimde canlandırdığım öğrencinin her anlamda başarılı biri olduğunu düşünüyorum. Aile ocağına gelir; her şey ona yabancıdır, babası da annesi de akrabaları da. Onların inancına inanmaz, onların arzularını paylaşmaz, onların tanrısına değil başka ilahlara dua eder. Anne ve baba aldatılmıştır, oğulları eskisi gibi aile olmak ister ama artık yapamaz. Söylediklerimde ne bir abartı ne de bir hayal var. Ailesinin yanına dönen, onların inancına küfreden, neredeyse hemen her konuda, evlilikte, onurda, ticarette, ailesiyle ayrı düşen birçok öğrenci tanıyorum.

Ancak artık iş işten geçmiştir; ebeveynler kendilerini, zamanımızın böyle olduğuyla, günümüzün eğitiminin öyle oluşuyla, oğullarının ne olursa olsun kendi kariyerini yapacağıyla, geçimini sağlayacak bir ortama gireceğiyle ve onlara da yardım edeceğiyle ve mutlu olacağıyla teselli eder. Ne yazık ki ailelerin 10'da 9'u burada da yanılır. Üniversiteyi bitiren öğrenci başını ne yana eğeceğini bilemez haldedir. Öğrendiği bilgilerin hiç kimsenin işine yaramaması ve onlar için kimsenin bir şey vermemesi tuhaftır. Öğrendiklerinin bütün artısı, edebiyat ve pedagojidedir yani kendi gibi gereksiz insanlar yetiştirme biliminde.

Tuhaf bir durum! Rusya'da öğretim ender görülen bir şeydir dolayısıyla da pahalı ve el üstünde tutulan bir şey olmalı. Oysa, işin aslı tamamen farklı. Makine ustaları lazım, bizde az olduğundan Avrupa'dan getiriliyor ve çok iyi para ödeniyor; peki neden üniversite öğretimliler (bizde iyi öğrenimli insan azdır) gerekli olduklarını söylerken onların değerini bilmek bir yana onları ne yapacağımızı bilmiyoruz?

Doğramacı ve sıvacının yanında işi öğrenen kişi her yerde 15-17 ruble, ustaysa ya da elcilik yapıyorsa aylık 25 ruble alırken üniversiteli neden 10 ruble aldığına memnun olur? (Edebiyatçı ve memurları bunun dışında tutuyorum, fiili olarak yaptığının karşılığını alacağı işlerden bahsediyorum.) Toprak sahibi arazileriyle baş başa kalınca geliri artırmak için neden kâhyalara 300-500 ruble ödüyor da ekonomi ya da doğabilimleri mezununa 200 ruble ödemiyor? Neden elciler demiryollarında çalıştırmak üzere binlerce işçi götürürken, hiç üniversiteli almıyor? Neden bir üniversiteli iyi bir işe, okulda öğrendikleriyle değil sonradan edindiği bilgiler sayesinde girer? Neden hukuk

mezunları subay olur ve neden matematikçilerle doğabilimciler memur? Neden bir çiftçi, hem de doğru dürüst yaşayarak yılda evine 50-60 ruble götürürken, üniversiteli bir yılda 100 ruble borca girer? Neden öğretmenin kim olduğuna bakmadan, ister öğrenci ister papaz, halk ona aylık 8, 9, 10 ruble öder? Neden tüccar kendine yardımcı olarak üniversiteli almaz ve neden kızını ona vermez ve neden evine çalıştırmak için öğrenciyi değil de köylü çocuğunu alır?

Çünkü diyeceklerdir bana, toplumumuz öğretimin kıymetini henüz bilmiyor; çünkü üniversiteli öğretmen çocukları dövmez, çünkü üniversiteli bir yönetici işçileri kandırmaz ve onları köleleştirmez; üniversiteli bir tüccar ölçüp biçerken hile yapmaz; çünkü eğitim ve öğretimin meyveleri, cehaletin ve sıradanlığın meyveleri kadar elle tutulur, gözle görülür değildir. Olabilir, gözlemlerim tam tersini söylese de yine de yanıtlayayım.

Üniversiteli kesinlikle iş yapamaz ne dürüstçe ne de kandırarak; ki yapsa bile okuldan bağımsız olarak edindiği ahlaki alışkanlıklar çerçevesinde, kendi doğasına uygun olarak yapar. Aynı sayıda dürüst üniversiteli de tanırım, okumayan da. Haydi, üniversite öğretiminin insandaki adalet duygusunu geliştirdiğini ve bundan dolayı da öğretim görmemiş kişilerin, üniversiteli yerine yine kendileri gibi olanları tercih ettiğini ve onları üniversitelilerden daha üstün saydığını varsayalım. Öyle olduğunu kabul edelim; neden biz, öğrenim görmüş kişiler, hali vakti yerinde soylular, edebiyatçılar, profesörler neden üniversitelileri memurluktan başka bir yerde değerlendiremiyoruz? Alınan maaşın bilgi ve hizmet ölçüsü olamayacağı görevlerden bahsetmiyorum. Yaşamlarını sürdürmek için

gerekli şeyleri elde etmek isteyen üniversiteli, emekli subay, batık toprak sahibi, başka ülke vatandaşı ve benzerlerinin başkente akın ettiğini, ilişkilerinin ve taleplerinin durumuna bağlı olarak bir memuriyet kaptığını, alamadıkları zaman da kendilerini aşağılanmış saydığını hepimiz biliriz. Bu nedenle maaş konusuna girmiyorum ama öğrencilere ders veren profesör kapıcısına aylık 15 ruble ya da bir marangoza 20 ruble verirken, iş isteyen öğrencisine neden yardım etmeyi çok istediğini ve bu nedenle memurluk alması için elinden geleni yapacağını söyler ya da neden aylık 10 ruble maaşla, daha ilçe okulundayken öğrendiği yazı yazmanın yeterli olduğu kâtip ya da düzeltmenlik önerir, işte bunu soruyorum. Çünkü Roma hukuku, Yunan edebiyatı ve integral hesaplamalarının geçerli olduğu bir iş kolu yok ve olamaz da.

Dolayısıyla üniversiteden babasının yanına dönen oğul çoğunlukla ebeveynlerin umutlarını boşa çıkarır ve ailesine yük olmamak için yalnızca yazma becerisinin yeterli olduğu bir yer için Rusça okuma yazma bilen herkesle bir yarışa girer. Daha başka ilişkilerin ve koşulların egemen olduğu memurluğun da elinde ayrıcalık olarak yalnızca unvanı kalır, diğer bir ayrıcalığı olan liberalizm burada hiçbir işe yaramaz. Bana göre, üniversiteli olup da memuriyet dışında iyi bir maaşla çalışan kişi sayısı çok azdır. Üniversite mezunlarının ne iş yaptığıyla ilgili gerçek istatistiki veriler, eğitim öğretim bilimi için oldukça önemli kaynak olur ve benim yalnızca varsayımlarla ve elimdeki birtakım verilerle açıklamaya çalıştığım o gerçeği, üniversite öğretimli kişilere fazla ihtiyaç olmadığı, mezunlarının da ağırlıklı olarak edebiyat ve pedagojiyle ilgilendiği yani insanların hayatın-

da hiç de gerekli olmayan bilgilerin kısır döngü gibi okutulmasıyla uğraştığı gerçeğini matematiksel olarak kanıtlardı.

Ancak okurlarımın çoğunda doğal olarak ortaya çıkması gereken itirazı ya da itirazın kaynağını da duymadım; neden yükseköğretim Avrupa'da bu denli verimliyken bizde bu durumda? Avrupa toplumu Rus toplumundan daha eğitimli, neden Rus toplumu da Avrupa halklarının gittiği yoldan gitmesin? İlk olarak, Avrupa halklarının gittiği o yolun en iyi yol olduğu; ikinci olarak, bütün insanlığın aynı yoldan geçtiği; üçüncü olarak öğretimin halkımızı geliştirdiği kanıtlanmış olsaydı bu itirazlara da söylenecek bir söz kalmazdı. Bütün Doğu, Avrupalıların geçtiği yolun tamamen dışında eğitim öğretim gördü ve görüyor. Eğer yavru bir hayvanın, kurt ya da köpeğin etle eğitilerek gelişimini tamamladığı kanıtlanmış olsaydı, tay ya da tavşan besleyen biri olarak onlara et yedirmeden yetişkin hale getiremeyeceğimi söylemem mümkün olabilir miydi? Bu birbirine ters deneyden yola çıkarak ayı yavrusuna yalnızca et ya da yulaf verilmesi gerektiğini söyleyebilir miydim? Deney bana onun için ikisinin de gerekli olduğunu göstermeliydi. Etin doğal oluşumunun etle gerçekleştiğini bilsem ve önceki deneyimler bunu kanıtlamış olsa da, her seferinde eti bir kenara atsa ve organizması bu yiyeceği kabul etmese taya et verme işini bırakırdım. Aynı şey hem biçim hem de içerik olarak bizim buralara getirilen Avrupa kültürü için de geçerlidir. Rus halkının organizması bunu asimile edemiyor, dolayısıyla canlı olduğu için onun organizmasını destekleyecek başka bir besin gereklidir. Bunun bizim için besin olmadığını, yırtıcı bir hayvan için ot neyse öyle bir şey oldu-

ğunu görürüz ama bu arada tarihsel-fizyolojik süreç sonuçlanır ve bizim besin kabul etmediğimiz şey halkın organizması tarafından asimile edilir ve devasa bir hayvan gelişerek büyür.

Yukarıda söylenenleri özetlersem aşağıdaki sonuçlara ulaşırız:

Eğitim ve öğretim içerikleri gereği iki farklı kavramdır.

Öğretim serbesttir, dolayısıyla yasal ve adildir; eğitim zora dayanır dolayısıyla yasal ve adil değildir, insan aklının kabul edeceği bir şey değildir ve bu nedenle de pedagojinin ilgi alanı olmaz.

Eğitimin kendi kendine başladığı yerler vardır; a) aile, b) inanç, c) hükümet, d) toplum.

Aile, din ve hükümet eğitimi doğaldır ve gerekliliğini kendisi kanıtlamıştır; toplumsal eğitiminse, insan aklının gururu dışında bir temeli yoktur dolayısıyla en zararlı meyveleri verir, üniversiteler ve üniversite öğretimi böyledir.

Eğitim ve öğretim üzerine görüşlerimizi belli bir oranda açıkladıktan ve her ikisinin de sınırlarını çizdikten sonra şimdi, Bay Glebov'un *Vospitanie* dergisinde (1862, No. 5) sorduğu sorulara, öğretim konusuyla ciddi biçimde ilgilenildiğinde çok doğal olarak akla ilk gelen sorulara yanıt verebiliriz.

1) Eğitime karışmayacaksa okul ne işe yarayacak?

2) Okulun eğitim işine karışmaması ne demektir?

3) Eğitimle öğretimi, özellikle de, eğitici ana unsur üst okullarda bile genç dimağlara sokulurken eğitimle ilkokul öğretimini birbirinden ayırmak mümkün müdür?

(Eğitici ana unsur taşıyan yüksek öğrenim kurumlarının yapısının bizim için örnek olamayacağını

açıklamıştık. Yükseköğrenim kurumlarındaki düzeni, yalnızca çok kötü olduğu için değil onda bütün kötülüklerin başlangıcını gördüğümüz için reddediyoruz.)

Sorulan sorulara yanıt vermek için soruların sırasını değiştirelim: 1) *Okulun eğitim işine karışmaması ne demektir? 2) Karışmamak mümkün müdür? 3) Eğitime karışmayacaksa okul ne işe yarayacak?*

Karışıklıktan kaçınmak için öncelikle, *Yasnaya Polyana* dergisinin birinci sayısına yazdığım makalede aynı anlamda kullandığım "okul" sözcüğünden ne anladığımı açıklamak zorundayım. "Okul" sözcüğünden anladığım, öğretmenlerin, öğrencilerin belli bir yöntemle öğrenim verdiği yer değil; "okul" sözcüğünden anladığım, genel anlamıyla öğretenin öğretilen üzerindeki bilinçli faaliyetidir yani bu faaliyet nasıl yapılırsa yapılsın öğretimin bir parçasını anlıyorum; acemi askerlerin eğitimlerini öğrenmeleri de bir okuldur, halk dersleri da bir okuldur, Müslüman okullarındaki ders okuma da bir okuldur, müze eserleri toplamak da onları isteyenlerin görmesini sağlamak da bir okuldur.

İlk soruya yanit veriyorum. Okulun öğretim işine karışmaması, öğretim görenin dini inanç, düşünce ve karakterinin oluşumuna karışmaması demektir. Karışmamak ancak, öğretim görenin tam bir özgürlük içinde, isteği biçimdeki öğretiyi, istediği ve kendisine gerekli olduğu kadar kabul etmesiyle, istemediği ve ihtiyacı olmadığı bir öğretiyi özgürce reddetmesiyle mümkündür.

Halk dersleri ve müzeler, özünde öğretime karışılmayan en iyi okullardır. Üniversitelerse karışmanın örnek verileceği kurumlardır. Bu kurumlardaki öğ-

renciler belli bir yöntemle, programla, seçilmiş bilim kanunlarıyla, zorunlu sınavlarla, sınavlara bağlı olmak üzere verilen bazı haklarla, daha doğrusu yazılı kurallara uyulmaması halinde hak yitimiyle bağlıdır. (Sınavlara giren dördüncü sınıf öğrencisi en ağır cezalardan biriyle karşı karşıyadır; 10 ya da 12 yıllık lise ve üniversite öğretiminden olma ve 12 yıl boyunca uğruna dayandığı bütün çıkarların elinden gitmesi.) Bu kurumlarda her şey, öğrencinin ceza tehdidi altında öğretimi ve o eğitici ana unsuru kabul etmesi ve kurumu kuranlara gerekli olan karakteri, düşünceyi ve inancı benimsemesi temelinde düşünülmüştür. Sıradan bir gözlemci için dayak atılan kurum nasıl üniversitenin karşıtıysa, mutlaka bir bilim dalının seçilmesine ve ceza tehdidine dayanan zorunlu eğitici ana unsur, ciddi bir gözlemci için o denli güçlü ve o denli ortadadır.

Halka açık derslerin sayısı Avrupa ve Amerika'da sürekli artıyor buna karşın ne belli bir bilgi zorunlu kılınıyor ne de cezalandırma yoluyla kimseyi kendine çekiyor ama katılımcılardan belli fedakârlıklar isteniyor böylece, üzerine inşa edildikleri temeli oluşturan o özgür seçim hakkını kanıtlıyor ve diğer kurumlarla farkını ortaya koyuyor. İşte okulun eğitime karışıp karışmaması bu demektir. Karışmamazlık, yükseköğrenim kurumları ve yetişkin insanlar için olasıdır ama çocuklara yönelik açık dersler olmadığı için örneklerini göremediğimizden dolayı alt eğitim kurumları ve küçük yaştakiler için olanaksızdır, denirse şöyle yanıt verebilirim; eğer "okul" sözcüğüne çok özel bir anlam yüklemiyor ve yukarıda çizilen çerçevede anlıyorsak, alt eğitim kurumları ve küçük yaştakiler için, halka açık derslere ve yükseköğrenim

kurumlarına karşılık gelecek eğitime karışmayan birçok serbest öğretici etki bulabiliriz. Arkadaş ya da kardeşlerden okuma ve yazma öğrenmek böyledir, çocuk oyunları böyledir, halk eğlenceleri ve gösteriler böyledir, resim ve kitaplar böyledir, masal ve şarkılar böyledir, işler böyledir ve nihayet, Yasnaya Polyana Okulu denemeleri böyledir. Bu etkilerle ilgili, önümüzdeki sayılardan birinde makale yayımlamayı planlıyoruz.

Birinci sorunun yanıtı, kısmen ikinci sorunun da yanıtı; karışmamak mümkün müdür? Teorik olarak bu olasılığı kanıtlamak mümkün değildir. Bu olasılığı kanıtlayan tek şey, hiç öğrenim görmemiş serbest eğitim etkisi altındaki halktan insanların, eğitimleri ne olursa olsun daha güçlü, daha dinç, daha becerikli, daha bağımsız, daha adil, daha insancıl ve en önemlisi insanlara daha gerekli olduklarını kanıtlayan gözlemdir. Bu gözlemi kanıtlamam istenebilir. Kanıtlar konusunda sonra daha çok yazacağım. Şimdi tek bir şey söyleyeyim. Eğitilmiş kuşaklar neden zoolojik olarak daha iyi değiller? Eğitimli hayvanlar iyiye giderken eğitilen insanlar neden kötüye gidiyor? Eğitimli birkaç kuşaktan yüz çocukla, halktan hiç eğitim görmemiş yüz çocuğu alın ve onları hangi konuda isterseniz –güçte, beceriklilikte, akılda, kavrama yeteneğinde, ahlakta hatta her konuda– kıyaslayın, bakalım kim başarılı çıkacak?

Eğitim görmemiş kuşakların çocuklarından yana çıkacak muazzam fark sizi şaşırtacaktır, yaşlar küçüldükçe bu üstünlük daha artacak ya da yaşlar büyüdükçe azalacaktır. Bu sonuçların bizi nereye götürdüğünü söylemek korkunç bir şey ama durum bu.

Kişisel deneyimleri ve iç sesleri gereği bu görüşten yana olmayan alt düzey okullarındaki insanlar için karışmama olasılığını nihai olarak kanıtlamak, halkın oluşumunu sağlayan serbest etkilerin tarafsızca araştırılması, sorunun her yanıyla ele alınması, uzun süren deneyler yapılması ve bunların değerlendirilmesiyle gerçekleşebilir.

Eğitime karışmaması durumunda okul ne yapacaktır? Yukarıda da belirtildiği gibi okul, öğretenin öğretilen üzerindeki bilinçli faaliyetidir. Eğitimin yani özgürlüğün sınırlarını aşmadan nasıl davranılabilir? Yanıtlıyorum; okulun tek bir amacı olmalıdır; kanaat, inanç ve karakterin ahlaki alanına girmeye çabalamadan bilgi (*instruction*) aktarımı; bunun da tek amacı bilimdir, insanın kişiliğine yapılan etkilerin sonuçları değil..

Okul, bilimin yarattığı sonuçları görmeye çabalamak zorunda değildir, bilimi aktarırken onun kullanımına tam bir özgürlük tanımalıdır. Okul herhangi bir bilimi ya da bilimsel sonuçları daha gerekli sayamaz; kendisindeki bilgileri, öğrencilerine kabul edip etmeme hakkı sağlayarak aktarmak zorundadır.

Okul kuruluşu ve programları, teorik görüşlere ve gerektiğinde şu ya da bu bilimin görüşlerine değil yalnızca tek bir olanağa yani öğretmenlerin bilgi birikimine dayanmalıdır. Bunu örnekle açıklayayım. Bir eğitim kurumu açmak istiyorum. Kendi teorik görüşlerime uygun olarak program hazırlamıyor ve bu programa göre öğretmen aramıyorum, tam tersine, bilgisini aktarma yeteneğine sahip herkese, verebilecekleri hangi dersse gelip vermelerini söylüyorum. Kuşkusuz, önceki deneyimler ders seçiminde bizi yönlendirecektir, yani pek canla başla dinlen-

meyen dersleri bir daha anlatmayı denemeyeceğiz; bir tüccarın köyde cerrahi aletler ya da kabarık etek satmaya çalışmayacağı gibi Rus köyünde İspanyolca, astroloji ya da coğrafya öğretmeye kalkmayacağız.

Tekliflerimize gelen talepleri öngörebiliriz ama nihai yargıcımız yalnızca deneyim olacaktır ve biz katran satacağımız, hem de 10 funt katran alanın bir funt da zencefil ve krem almasının zorunlu olduğu bir dükkân açma hakkını kendimizde görmeyiz. Biz müşterinin aldığı malla ne yapacağıyla ilgilenmeyiz, müşterinin kendisine ne gerekli olduğunu bildiğine inanırız ve onların bu talebini tahmin etmemiz ve karşılamamız bizim için yeterlidir.

Zooloji, tarih, din dersi ve topografya öğretmeni bulmak mümkün olabilir. Ancak dersler ne denli gerçekliğe uygun olmayıp rastlantısal olsalar da öğretmenler, bunları ilginç kıldığı sürece bu dersler yararlı olabilir. Bütün bilimlerin birbirine uyumlu olabileceğine teorik olarak inanmıyorum ama her bilimin özgürce öğretilmesi durumunda her öğrenciyle bir uyum sağlayacağına inanırım. Böyle rastlantısal programın içerisine gereksiz hatta zararlı bilimler de girebileceğini ve öğrencilerin yeterli altyapısı olmadığından bütün bilimlerin öğretilemeyeceğini söyleyenler olacaktır. Şöyle yanıt verebilirim, birincisi, kim olursa olsun zararlı ve gereksiz bilim yoktur, sağduyu ve öğrencilerin ihtiyacı vardır; öyle ki öğrenciler özgür bir eğitimde zararlı ve gereksiz bir bilim varsa bile ona müsaade etmez. İkincisi, hazır öğrenci kötü öğretmen için gereklidir, iyi bir öğretmen için cebir ve analitik geometriyi, matematiği hiç bilmeyen birine öğretmek, matematiği kötü bilene öğretmekten daha kolaydır; ilkçağ tarihini ez-

bere bilmeyen birine ortaçağ tarihini anlatmak daha kolaydır. Üniversitede diferansiyel ve integral ya da Rus medeni kanunu anlatan profesörün ilkokulda matematik ve Rus tarihi okutamayacağına inanmam, öyle birinin iyi bir profesör olduğuna da inanmam. Yalnızca tek bir konunun iyi öğretilebilir olmasında yarar ve gereklilik görmüyorum. Eminim ki en önemlisi, arzın talebi her zaman karşılamasıdır, bu durumda bilimin her basamağında yeterli sayıda öğrenci ve öğretmen olacaktır.

Yine aynı şekilde bana, "Öğreten nasıl olur da kendi dersi aracılığıyla etkide bulunmak istemez," diye sorabilirler. İstemek doğal bir şeydir ve öğretenin öğrenene bilgi aktarımında doğal bir gereksinimdir. Bu istek, öğretene kendi işiyle ilgilenmesi için ona gerekli şevki sağlar. Bu isteği yadsımak mümkün değildir ve bu aklıma bile gelmedi; isteğin olması, bana, yalnızca, öğretimde özgürlüğün gerekli olduğunu daha güçlü biçimde kanıtlar.

Tarihi seven ve okuyan birinin, insanın gelişmesi için yararlı ve gerekli saydığı tarihsel bakış açısını öğrencilerine vermeye çalışmasını yasaklayamazsınız; öğretmenin matematik ya da doğalbilimler dersinin öğrenilmesinde en iyi saydığı metodu yasaklayamazsınız, tam tersine eğitim amaçlı bu öngörüler öğretmeni geliştirir. Ancak bilimin eğitici ana unsuru, zorla aktarılamaz. Okurun dikkatini bu konuya yeterince çekemiyorum.

Eğitici ana unsur, varsayalım tarihte ya da matematikte ancak öğretmen dersini çok iyi biliyor ve tutkuyla seviyorsa aktarılabilir; işte bu sevgi öğrencilere geçer ve onlara eğitici yönde etki eder. Tersi durumda yani bir zaman, bir yerde, bir dersin eğitici

olduğuna karar verilmişse ve birileri okuyup diğerleri yalnızca dinliyorsa, öğrenim kesinlikle bambaşka amaçlara yönelir yani bilimsel eğitim yapılamamasının yanında bilimden de nefret edilir. Bilimin kendi içinde eğitici ana unsur (*erziehliges Element*) taşıdığı söylenir; bu hem doğru hem de doğru değildir, zaten eğitime şimdiki paradoksal bakış açımızın yanlışlığı da bu kabuldedir.

Eğitici ana unsur bilimin öğretilmesindedir, öğretmenin kendi bilimine duyduğu sevgidedir, onu sevgiyle aktarmasındadır, öğretmen ve öğrencinin ilişkisindedir. *Öğrenciyi bilimle eğitmek istiyorsan kendi bilimini sevecek ve bileceksin, o zaman öğrenciler de seni ve bilimini sever ve o zaman onlara bilimini öğretebilirsin; yok eğer kendin sevmiyorsan, öğrencileri ne denli zorlarsan zorla bilim, o eğitici etkisini göstermez.* Burada da tek bir ölçü ve tek bir kurtuluş yolu vardır; öğrencilerin özgürlüğü. Öğrencilerin öğretmeni dinleyip dinlememeleri ya da eğitici etkinin altında kalıp kalmamalarını belirleyen tek şey öğretmenin kendi bilimini bilip seviyor olmasıdır.

Evet, eğitime karışmayacaksa okul ne işe yarayacak?

Bizim istediğimizi alması için öğreneni hiçbir yolla ve hiçbir şekilde zorlamadan, bir insanın diğeri üzerindeki bilgi (*instruction*) aktarmaya yönelik çokyönlü ve farklı faaliyetleriyle uğraşacak.

Okul, belki de onu bizim algıladığımız şekliyle sıraları, tahtası, sınıfları, öğretmen odasıyla hiç olmayabilir; bir gösteri, bir tiyatro, kütüphane, müze ya da bir sohbet olabilir; ders ve program her yerde başka başka olabilir. (Bunu kendi deneyimimden biliyorum; benim yaptığım ders sınıflandırmasıyla

altı ay kadar devam eden Yasnaya Polyana okulu, kısmen öğrenciler ve ebeveynlerden gelen talepler doğrultusunda kısmen de öğretmenlerin yetersizliklerinden şimdi tamamen değişmiş ve başka bir biçim almış durumda.)

"Peki ne yapmalıyız? İlçe okulları, liseler, Roma Hukuku kürsüsü olmayacak mı? İnsanlığa ne olacak?" diyenleri duyar gibiyim. Öğrencilerin işine yaramıyorsa ve siz onları daha iyi yapamıyorsanız olmayacaklar. "İyi de çocuk her zaman ne gerektiğini bilemez ki, üstelik hata yapabilirler," denildiğini duyuyorum. Böyle bir tartışmaya girmem. Bu tartışma bizi "İnsanın doğası, insan yargısı önünde haklı mıdır?" gibi sorulara götürür. Bu sorunun yanıtını bilmiyorum ve önemsemiyorum, benim söylediğim şey şu; eğer ne öğretmek istediğimizi bilebiliyorsak o zaman benim, Rus çocuklarına zorla Fransızca, ortaçağ soybilimini ve hırsızlık sanatını öğretmeme karışmayın. Her şeyi kanıtlayabilirim, tıpkı sizin gibi.

"Ne yani lise ve Latince olmayacak mı? Peki ben ne yapacağım?" dendiğini duyuyorum. Korkmayın, Latince de olacak, güzel konuşma dersi de, hem de daha yüzlerce sene, olacak çünkü bir hastanın dediği gibi "İlaç satın alındı, içmek gerek."

Şimdi belki de çok açık biçimde anlatamadığım, beceriksizce ve inandırıcılıktan uzak biçimde ifade ettiğim düşüncelerin yüz yıl sonra da ortak ilkeler haline geleceğini pek sanmıyorum ve yine yüz yıl sonra şimdi var olan okulların, liselerin, üniversitelerin ortadan kalkacağını ve öğrencilerin özgürlüğü temelinde yükselen kurumların kurulacağını da pek sanmıyorum.

1862

İLERLEME VE ÖĞRETİMİN TANIMI

(*Bay Markov'a yanıt. Russki Vestnik, 1862, No 5.*)

Bizim eğitime bakış açımızla Bay Markov arasındaki görüş ayrılıklarını şu şekilde formüle edebiliriz: "1. Bir kuşağın diğer kuşağın eğitimine karışma hakkını kabul ediyoruz. 2. Üst sınıfların halkın eğitimine karışma haklarını kabul ediyoruz. 3. Yasnaya Polyana'nın eğitim tanımını kabul etmiyoruz. 4. Okulların tarihi koşullardan ayrılmasının mümkün olmadığını düşünüyoruz. 5. Çağdaş okulların, çağdaş gereksinimlere ortaçağ okullarından daha çok yanıt verdiğini düşünüyoruz. 6. Eğitimimizin zararlı değil yararlı olduğunu kabul ediyoruz. 7. Graf Tolstoy'un anladığı anlamda tam özgür eğitimin hem zararlı hem de olanaksız olduğunu düşünüyoruz. 8. Son olarak da, Yasnaya Polyana okullarında uygulanan metodun Yasnaya Polyana dergisi yönetmeninin düşünceleriyle çeliştiğini düşünüyoruz." (*Russki Vestnik, 1862, No 5. s. 186*)

Her maddeye ayrı ayrı yanıt vermeden önce, gerek pedagojiyle ilgilenen gerekse pedagoji dışındaki herkeste genel bir sempati uyandıran Bay Markov ile görüş farklılarımızın temel nedeninin ne olduğunu bulmaya çalışalım.

Bunun nedeni, şimdi tamamlamaya çalışacağımız görüşlerimizi tam olarak ifade edemeyişimizden, Bay Markov'un ve genel olarak toplumun, şimdi etraflıca açıklamaya çalışacağımız düşüncelerimizi yanlış ve sınırlı anlamasından kaynaklanmaktadır. Görüş ayrılığı, anlayış farkından yani eğitimin kendisinin tanımından kaynaklanmaktadır. Bay Markov, "Yasnaya Polyana'nın eğitim tanımını kabul etmiyoruz," diyor. Yine de Bay Markov bizim tanımımızı reddetmiyor, kendi tanımını yapıyor. Burada asıl soru şu; hangi tanım daha doğrudur, bizimki mi, Bay Markov'unki mi? *En genel anlamıyla, eğitimi de içine alan öğretim, bize göre, temelinde eşitlik isteği ve mutlak öğretim gelişim yasası olan insan faaliyetidir*, demiştik ve Bay Markov'un da okurun özellikle dikkat etmesini istediği bu sözler, kabul edelim ki hem Bay Markov hem de toplumun çoğunluğu için özel bir açıklamayı gerekli kılıyor. Ancak bu açıklamadan önce konudan biraz ayrılarak Bay Markov ve toplumun bu tanımı neden anlamak istemediğine ve neden hiç önem vermediğine değinmeyi gerekli görüyoruz.

Hegel ve o ünlü "*tarihi olan makuldür*" diyen aforizmadan beri, gerek yazılı gerekse sözlü tartışmalarda, özellikle de bizde, tarihi bakış denen oldukça tuhaf bir akıl oyunu sergileniyor. Örneğin, insanın özgür olma ve adil kabul ettiği yasalarla yargılanma hakkı olduğunu söylersiniz; ama tarihi bakış buna, tarihin, belli tarihsel mevzuatı ve halkın onunla tarihsel ilişkisinin belirlendiği tarihsel bir anı ortaya çıkaracağını söyleyerek yanıt verir. Siz Tanrı'ya inandığınızı söylersiniz; tarihi bakış buna, tarihin belirli dini görüşler ve insanlığın onunla ilişkisi üze-

rinde çalıştığını söyleyerek yanıt verir. Siz *İlyada*'nın büyük bir epik destan olduğunu söylersiniz; tarihi bakış, *İlyada*'nın yalnızca halkın belirli bir tarihi andaki tarih bilincinin bir ifadesi olduğunu söyler. Bu bağlamda, tarihi bakış sizinle, insana özgürlük gerekli mi, Tanrı var mı yok mu, İlyada iyi mi kötü mü sorularını tartışmak bir yana; istediğiniz özgürlüğe ulaşmak için, Tanrı'nın varlığına inanmanız ve ikna olmanız ya da İlyada'nın güzelliğine inanmanız için herhangi bir şey yapmaz; size yalnızca, doğruya ve güzelliğe duyduğunuz içsel gereksiniminiz ve sevginizin tarihte nerede durduğunu gösterir; tarihi bakış yalnızca idrak eder ama bu idrak, bilinç yoluyla değil tarihsel muhakeme yoluyla yapılır. Bir şeyi sevdiğinizi ya da inandığınızı söyleyin, tarihi bakış size "Sevin ve inanın, sevginiz ve inancınız bizim tarihi bakışımızda yerini bulacaktır," der. Yüzyıllar geçince, tarihte işgal edeceğiniz yeri bulacağız ama önceden bilin ki ne sevdiğiniz şey mutlak biçimde güzeldir, ne de inandığınız şey mutlak biçimde doğrudur; ancak yine de keyfini çıkarın çocuklar, sevginiz ve inancınız kendilerine bir yer ve uygulama alanı bulacaktır. İstediğiniz herhangi bir kavrama tarihsel bir söz ekleyin, o kavram yaşamsallığını ve gerçek anlamını yitirir; tarihsel dünya görüşünün yapay biçimde oluşturduğu yapay ve verimsiz bir anlam kazanır.

Bay Markov şöyle diyor: "*Genel amaç bütün yaşamın sonucudur, farklı güçlerin eylemlerinin nihai çıkarımıdır. O ancak en sonda görülebilir ve şimdi zaten görmeye de ihtiyaç yok. Dolayısıyla yaşam için önemi olan geçici ve yerel amaçlara yönelme hakkına sahip pedagojinin nihai bir amacı olmayabilir.*" (*R. V. No. 5, s. 153*) Ona göre pedagojinin kriterlerini

aramak yararsız bir uğraştır. Tarihsel koşullarda olduğumuzu bilmek yeterlidir.

Bay Markov tarihi bakışı tamamen özümsemiştir; zamanımızın çoğu Rus düşünürü gibi o da tarih kavramını hayatın her olayına yapıştırma sanatına sahip biri; tarihsel bağlamda bilim ve keskin zekâ ürünü olan çok şey söyleyebiliyor ve her olay için ustaca tarihsel söz oyunları yapabiliyor. Öğretimin temelinde bir eşitlik ihtiyacı ve ileri gitme yasası olduğu *Yasnaya Polyana* dergisinin daha ilk makalesinde söylenmişti. Söylenenler kanıtlanmadan ifade edilse bile, durum, olgunun nedenlerini açıklıyordu. Kabul edilmeyebilir ve kanıt istenebilirdi; ancak yalnızca tarihi bakış, öğretim gibi bir olayın nedenlerinin araştırılmasının gerekli olduğunu hissetmez.

Bay Markov şöyle diyor: "Okurun bu sözlerin üzerinde özellikle durması gerek. Bana, herkes için anlaşılır olan kavramları, verimsiz bir gerilimle karartma safsatası olarak geliyor. Eşitlik ihtiyacının, içgüdünün ne işi var burada; bu *fatum* da ne ve birisine izin vermezken diğerine izin veren bu görülmez gelişim yasası ne oluyor? Bunu kim kabul etti, kim kanıtladı? Graf Tolstoy'un yaptığı gibi, yetişkin kuşağın, genç kuşak üzerindeki eğitici etkisini yadsıyacaksak o zaman bu müthiş yasa ne işe yarıyor? Anne çocuğunu sever, ihtiyaçlarını karşılamak ister ve bilinçli olarak, hiçbir mistik gereksinim olmadan, çocuğun daha gelişmekte olan aklına uyması gerektiğini hisseder ve onunla en yalın biçimde konuşur. Tamamen doğadışı bir şey olan çocukla eşit olmaya çalışmak bir yana, tam tersine, isteyerek, bütün bilgi ve becerisini çocuğa vermeye çalışır. Hiçbir yeni, özel yasaya gereksinim duymayan öğretim hareketi de

işte bu, kuşaklar boyunca akıl süzgecinden geçirilerek elde edilen bilgilerin doğal aktarılışındadır. Her yüzyıl kendi birikimini ortak havuza akıtır ve bizler yaşadıkça, bu havuz dolar, biz de onunla birlikte yükseliriz. Bu, başından sonuna kadar bellidir ve hem mantıken hem de tarihsel olarak böylesine açık olan bir gerçeği sarsmaya çalışmayı haklı gösterecek bir şey bulamıyorum."

İşte tarihi bakışın en iyi örneği. Siz hayatın en olağanüstü olayına açıklama arıyorsunuz, olaya temel olabilecek ortak bir yasa bulduğunuzu varsayıyorsunuz, insanlığın koştuğu ülküyü ve çabalarının kriterini bulduğunuzu sanıyorsunuz ama size, orada yüzyıldan yüzyıla dolan bir havuz olduğu ve bunun çok eskiden beri bilindiği söyleniyor. O havuzun dolması iyi bir şey mi? Neden doluyor? Bu sorulara yanıt vermezler ve bu soruların yanıtlarını aramanıza da şaşırırlar.

Bay Markov başka bir yerde de bizim cümlelerimizi yeniden kurarak şöyle diyor: "Her kuşak yeni gelenin gelişimini engeller; ne kadar ilerlersen karşı çıkma o denli artar, o denli kötü olur. Tuhaftır, ilerleme olduğunu düşünürsün! Tarihe inanmasak, Yasnaya Polyana teorisine inanmak zorunda kalacaktık ve mecburen, dünyanın binlerce yıllık tepkiyle gittikçe hastalıklı bir hal aldığına ve ölümünün dağların ardında değil hemen elimizin altında olduğuna inanıyor olacaktım." (*s. 152, ibid.*)

"İlerleme güzel!" Hayır çok da aptalca, ben yalnızca bunu dedim. Ben ilerleme dinine bağlı değilim ama inanç dışında da ilerlemenin gerekliliğini hiçbir şey kanıtlamıyor. "Gerçekten dünya gitgide hastalıklı bir hale mi geliyor?" Ben de zaten bunu kanıtlamaya çalışıyordum, yalnızca tek farkla, bütün in-

sanlığın değil Bay Markov'un savunduğu ve öğretim işini yürüten kesimin hastalıklı bir hale geldiğini."

"Farklı zamanlarda, insanların farklı biçimde farklı şeyler öğrendiği koşullar Yasnaya Polyana'yı şaşırtıyor. Skolastikler başka, Luther başka, Rousseau başka, Pestalozzi ise tamamen başka. Yasnaya Polyana bu durumda pedagojik bir kriter koyma olanaksızlığını görüyor ve bunun sonucu olarak da pedagojiyi reddediyor. Bana kalırsa, yukarıdaki örnekleri vererek kriteri zaten kendisi koymuş oluyor. Kriter, çağın gereklerini görerek eğitmektir. Bu kadar yalındır ve hem tarih hem de mantıkla mutlak biçimde uyum içindedir. Luther kendi çağının bir eseri olduğu, çağının düşüncelerini düşündüğü, çağının zevkine göre davrandığı için bütün bir yüzyılın öğretmeni olabilmiştir. Yoksa onun bu muazzam etkisi ya mümkün olmaz ya da doğaüstü bir şey olurdu; kendi çağdaşlarına yakınlaşmasa anlaşılmaz, kimsenin ihtiyacı olmayan, dilini bile anlamadığı halka yabancı biri olarak iz bırakmadan geçip giderdi. Aynı şey Rousseau ve diğerleri için de geçerlidir. Rousseau kendi teorilerinde, formalizm ve sahteliğe çağının duyduğu o kabaran nefreti ve sade, içten ilişkilere duyduğu açlığı dile getirdi. Bu, Versaille yaşam biçimine duyulan kaçınılmaz bir tepkiydi ve eğer bunu yalnızca Rousseau duymuş olsaydı romantizm çağı ortaya çıkmazdı ve insan hakları, Karl Moor[1] ve diğerleri gibi insanlığı yenileyecek evrensel düşünceler ortaya koyamazdı. Luther ve Rous-

[1] Friedrich von Schiller'in *Haydutlar* adlı eserinin, Rousseau'nun özgürlük ve eşitlik düşüncelerinin yansıtıldığı ana kahramanı.

seau'ya tarihin zincirlerine karşı silahlanarak teorilerini insanlara aşıladılar diye sitem etmek, bütün çağı yasal olmamakla suçlamaktır. Bir teori bütün bir çağa aşılanamaz."

"Ancak onun teorisinden kurtulmak mümkün değildir. Graf Tolstoy'un pedagojiden ne istediğini anlamış değilim. Hep nihai amaç ve o sarsılmaz kriterle uğraşıp duruyor. Ona göre bunlar yoktur ve gereksizdir. Peki neden tek bir kişinin yaşamını anımsamıyor, örneğin kendisininkini? Demek ki kendi varlığının nihai amacını bilmiyor, yaşamı boyunca yaptıklarının genel felsefi kriterini bilmiyor. Oysa yaşıyor ve bir şeyler yapıyor; çocukluğunda başka, gençliğinde başka, şimdi başka amaç ve kriter sahibi olduğu için yaşıyor ve çalışıyor. Bir zamanlar yaramaz bir afacandı, öylelerinin kriterinin ne olduğu bellidir; dindar bir gençti, sonra liberal bir şair, sonra hayat adamı; ruhunun bütün bu doğal akışı onun dünyaya başka türlü bakmasına, başka şeyler beklemesine, başka şeyler hedeflemesine neden olmuştur. İnsanlığın gelişiminin zenginliği, onun felsefi ve hayat deneyimi bu sürekli değişen bakış açılarındadır. İşte ben, gerekliliği, doğallığı ve hatta yararı, Graf Tolstoy'un insanlığa ve pedagojiye siteminde ve birbirleri arasındaki çelişkide görüyorum." (*s. 159-160, ibid.*)

Bu kadar çok bilgi, nasıl da akıllıca aktarılmış, nasıl da sakince verilmiş bu her şeye tarihi bakış! Kendisi hayali bir yükseltide duruyor, altında da Rousseau, Schiller ve Luther, Fransız devrimciler hareket ediyor; o hayali tarihi yükseltiden onların tarihsel davranışlarını onaylıyor ya da onaylamıyorsun ve tarihin raflarına diziyorsun. Dahası, bildiğimiz tarihsel yasalara uyan her kişilik de oralarda bir

yerlerde dolaşıp duruyor ama hiçbirinin nihai amacı yok ve olamaz da, çünkü varsa yoksa tarihi bakış! Oysa biz bambaşka bir şey soruyoruz; öğretimde insanın hareketlerini yöneten ve bu nedenle de öğretimde insanın yaptıklarının doğruluk kriteri olabilecek o genel akıl yasasını bulmaya çalışıyoruz. Tarihi bakış, bizim bütün bu denemelerimize Rousseau ve Luther'in kendi çağlarının eserleri olduğunu söyleyerek yanıt veriyor. Biz onlarda ifade bulan o ebedi başlangıcı arıyoruz, onlarsa bize bu başlangıcın biçiminden bahsediyor ve onları sınıflandırıyor. Kriterin yalnızca çağın gereksinimine göre öğretmek olduğunu ve bunun bu kadar basit olduğunu söylüyorlar. Hıristiyan ya da Müslümanlığın dogmalarına uygun olarak öğretmeyi anlıyorum ama çağın gereksinimlerine göre öğretmek ne demek, bu cümlenin tek bir sözcüğünü bile anlayamıyorum. Nedir bu gereksinimler? Kim belirliyor? Nerede dile geliyor? Rousseau'yu özellikle ifade ettiği biçimde ifade etmeye zorlayan o tarihi koşulları öylesine tartışmak çok eğlenceli olacak ama ne yazık ki gelecekteki Rousseau'nun kendisini ifade edeceği o tarihi koşulları bulmak mümkün değil. Rousseau'nun neden büyük bir kinle yaşamın yapaylığı hakkında yazdığını anlıyorum ama Rousseau'nun neden ortaya çıktığını ve neden büyük gerçekleri ortaya çıkardığını kesinlikle anlamıyorum. Rousseau ve onun ortamıyla bir işim yok, beni onun söylediği düşünceler ilgilendiriyor ve onun düşüncelerine ancak düşünsel olarak inanabilir ve onları anlayabilirim, onların tarihteki yerlerine bakarak değil.

Benim amacım pedagojideki bu kriterin belirlenmesi ve ifade edilmesi. Bu yolda benimle ilerlemeyen

tarihi bakışsa bana, Rousseau ve Luther'in kendi yerlerinde olduğu (sanki başka bir yerde olmaları mümkünmüş gibi), farklı okullar olduğunu (sanki biz bilmiyoruz), her şeyin bu gizemli tarihsel havuza bir damla taşıdığını söylüyor. Tarihi bakış yapacak bir şeyi yokken ve herkesin bildiği şeyleri açıklarken bir sürü ilgi çekici konu bulabilir ama gerçeğin üzerinde yükseleceği bir konuda söz söyleyecek durumda değildir. Söyleyecek olsa da, çağın gereksinimlerine göre öğretmek gerektiğinden öte bir şey olmayacaktır. Peki söylesenize Sızran'da, Cenevre'de, Sirideryа'da nedir bu gereksinimler? Bu gereksinimlerin ifadesini ve zamanın gereksinimlerini nerede bulabiliriz? Hangi zamanın? Madem tarihi olandan bahsediyoruz, şimdiki zamanın da tarihi olduğunu söylenebilir. Birisi şu anın gereksinimleri için son 25 yılın gereksinimlerini alırken, bir başkası 1862 yılının ağustos ayının gereksinimlerini alabilir, üçüncüsü de şimdiki zamanın gereksinimlerinin ortaçağdakiler olduğunu kabul edebilir. Yineliyorum, bizim için tek bir sözcüğünün bile anlamı olmayan çağın gereksinimlerine göre öğretmek cümlesi bilerek yazılmışsa, rica ediyoruz gösterin bize bu gereksinimleri; bütün içtenliğimizle bu gereksinimleri bilmediğimizi ve öğrenmek istediğimizi söylüyoruz.

Bay Markov'un tarihi bakışına Cassiodorus'un *trivium* ve *quadrivium*'undan, Thomas Aquinas'tan,[1]

---

[1] Trivium ve Quadrivium: Devlet adamı ve yazar Cassiodorus'un (480-565) yaptığı bilimlerin ortaçağdaki bölümlenmesi. Üç yol gramer, konuşma ve diyalektik; dört yol aritmetik, geometri, müzik ve astronomiden oluşuyordu. Thomas Aquinas (1225-1274); metafizik, siyaset, ruhun ölümsüzlüğü konularında eserler vermiş filozof.

Shakespeare'in *Hamlet*'inden birçok örnek verebilir, ilginç ve hoş cümleler kurabiliriz. Ne var ki bütün bunlar da sorularımıza yanıt veremez, onun için tarihi bakışın, felsefi sorular bağlamında yetersizliğinin nedenlerini açıklamakla kendimizi sınırlı tutalım.

Bunun nedeni şudur: Tarihi bakış açılı insanlar, kötü anlamda metafizik olarak adlandırdıkları soyut düşüncenin verimsiz ve tarihi koşullara ters olduğunu yani daha anlaşılır bir ifadeyle, egemen kanıya göre, bu düşüncenin yararsız olduğunu varsayar çünkü egemen kanıya ters düşen düşüncenin hiç katkısı olmadan insanlığın ileriye doğru gittiği ortak bir yasa bulunmuştur. Sözde bu yasanın adı ilerlemedir. Yalnızca bizim Bay Markov'la görüş ayrılığımızda değil, bizim çıkarımlarımıza kesinlikle saygısızca davranılmasındaki ve onlara yanıt verilmemesindeki neden Bay Markov'un bu ilerlemeye inanması, benimse böyle bir inancım olmamasıdır.

İlerleme kavramı ve ona inanç nedir?

İlerlemenin temel düşüncesi ve ifade edilişi şöyledir: "İnsanlık sürekli değişir, orada başlayan işleri ve anıları koruyarak geçmişi yaşar." Mecazi anlamda insan ilişkilerindeki bu değişime biz hareket diyoruz; geçmişe doğru değişime "geri," geleceğe doğru değişime de "ileri" diyoruz. Genel olarak, insanlığın ileri gittiğini mecazi anlamda söyleriz. İfade çok açık olmasa da mecazi anlamda mutlak bir durumdur. İlerlemeye ve tarihsel gelişime inananlar bu mutlak durumdan, güya insanlığın refahının ilk dönemlerde daha az olduğu, geriye gidildikçe refahın azaldığı, ileriye gidildikçe de arttığı gibi kanıtlanmamış bir tez çıkarırlar. Bundan da çıkardıkları sonuç şudur: verimli bir çalışma için yalnızca tarihsel koşullara

uygun hareket etmek gereklidir; ilerleme yasasına göre her tarihi hareket ortak refahın artmasını sağlar yani her şey iyi olacaktır; tarihin hareketini durdurma ya da karşı çıkma denemeleri yararsızdır.

Bu çıkarım doğru değildir çünkü insanlığın ilerleme yolunda daha çok refah yaşayacağına dair ikinci tez kanıtlanmamıştır ve haksızdır.

"Bütün insanlıkta, bilinmeyen zamanlardan beri ilerleme süreci devam etmektedir," der ilerlemeye inanan tarihçi ve bu tezi, 1685'teki İngiltere ile bugünkü İngiltere'yi kıyaslayarak kanıtlar. Diyelim ki günümüz halklarının eskilere göre daha refah olduğu tezini, bugünkü Rusya, Fransa ve İtalya'yı eski çağ Roması, Yunanı, Kartacası ile kıyaslayarak kanıtlamak mümkün olsa bile benim için anlaşılmaz bir şey var; Avrupa'daki insanlığın geçmişi ve bugününün küçük bir kıyaslanmasıyla bütün insanlık için ortak bir yasa çıkarılması. "İlerleme insanlık için ortak bir yasadır," diyorlar ama Asya, Afrika, Amerika, Avustralya'daki bir milyar insan dışında. Üç bin kişinin yaşadığı Hohenzollern-Sigmaringen düklüğündeki ilerleme yasasını biliyoruz. Bizim ilerleme teorimize ters düşen 200 milyonluk Çin'i biliyoruz, yine de ilerlemenin bütün insanlık için ortak bir yasa olduğundan bir an bile kuşku duymuyoruz ve biz ilerlemeye inananlar haklıyız, inanmayanlar suçludur, hepimiz topumuz ve tüfeğimizle bu Çinlilerin ilerleme düşüncesine uymalarını sağlayacağız.

Oysa sağduyu bana, eğer insanlığın büyük kısmı, yani Doğu denen kısmı bu ilerleme yasasını teyit etmiyor, tam tersine çürütüyorsa, bütün insanlık için ortak bir yasadan söz edilemeyeceğini, yalnızca insanlığın belli bir kısmının ona inandığını söylüyor.

İlerleme batıl düşüncesinden uzak insanlar gibi ben de, insanlar yaşadıkça geçmişe ait anıların arttığı gibi kaybolduğunu; geçmiş dönemlerdeki çalışmaların bir kısmının gelecekteki çalışmalara ışık tuttuğunu, bazılarının da engel olduğunu; insanların refah düzeyinin bir yerde, bir kesimde ve belli bir anlamda kâh arttığını kâh azaldığını; ne denli istesem de insan yaşamında ortak bir yasa bulamayacağımı; tarihi ilerleme düşüncesinin altına sokmanın tıpkı gerileme düşüncesi ya da başka bir tarihi fanteziyle değerlendirme kadar kolay olduğunu görüyorum. Daha fazlasını söyleyeyim; olanaksızlığı bir yana, tarihte ortak yasalar aramanın hiçbir gerekçesini görmüyorum. Ebedi ortak yasa her insanın ruhuna yazılmıştır. İlerleme ya da mükemmelleşme yasası her insanın ruhuna yazılmıştır ve ancak yanlışlıkla sonucu tarihe geçer. Bu yasa kişiselken verimli ve ulaşılabilirdir, tarihe geçtikten sonra her türlü anlamsızlığın ve kaderciliğin onanmasına yol açan gereksiz ve boş bir gevezelikten başka bir şey değildir. Bütün insanlıktaki ilerleme, genel olarak, bütün Doğu halkları için kanıtlanmamış ve var olmayan bir olgudur, bu nedenle ilerlemenin insanlık yasası olduğunu söylemek temelsizdir ve bütün insanlar, siyah saçlılar hariç sarı saçlıdır demekle aynı mantıktadır.

Ancak belki de biz, ilerlemeyi birçoklarının anladığı gibi henüz tanımlayamadık. Biz ilerlemenin en genel ve en mantıklı tanımını yapmaya çalışıyoruz. Belki de ilerleme yalnızca Avrupa halkları için bulunmuş bir yasadır ve aslında bütün insanlık için geçerli olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında ilerleme, insanlığın belli bir kısmının ilerlediği bir yoldur ve insanlığın bu kısmı, onun kendisini refaha götürdüğünü kabul etmektedir.

Avrupa halklarının uygarlığının ilerlemesini Buckle[1] de genel ilerleme kavramını da katarak –sosyal ve ekonomik ilerleme, bilim, sanat ve zanaatta ilerleme ve özellikle de barut, matbaa ve ulaşım yollarının iyileşmesi– aynen böyle anlar. İlerlemenin bu tanımı açık ve anlaşılırdır ama yine de ister istemez bazı sorular doğar; birincisi, ilerlemenin refaha götürdüğüne kim karar vermiştir? Bu görüşe inanmam için, istisnai sınıfların istisnai bireylerinin yani tarihçi, düşünür, gazeteci gibi insanların bunu kabul etmeleri değil, ilerlemenin etkisi altındaki halk kitlesinin, ilerlemenin kendilerini refaha götürdüğünü kabul etmesi lazım. Oysa biz sürekli bu olguya ters olaylar görüyoruz.

İkinci soru ise şöyle; refah deyince ne anlamalıyız? Ulaşım yollarının düzelmesini mi, basılı eserlerin yaygınlaşmasını mı, sokakların gazla aydınlatılmasını mı, yoksul bakımevlerinin, genelevlerin ve benzerlerinin artışı mı ya da doğanın orman, yabani hayvan, balık açısından bakir zenginliğini mi yoksa fiziki gelişim ve yüksek ahlak gibi bir şeyler mi? İnsanlık aynı anda varlığının farklı yönleriyle yaşar, dolayısıyla belli bir dönemdeki refah düzeyi belirlenemez ve bir insan üzerinden tanımlanamaz. Biri ilerlemeyi yalnızca sanatta görürken, diğeri iyilikte, bir başkası maddi koşullarda, dördüncüsü fiziki güçlerin artışında, beşincisi sosyal konularda, altıncısı bilimde, yedincisi aşkta, eşitlikte ve özgürlükte, seki-

---

[1] Henry Thomas Buckle (1821-1862); İngiliz tarihçi. *İngiliz Uygarlık Tarihi* adlı kitabında insanlığın gelişim yasalarını incelemiş ve yeni bir tarih yöntemi geliştirmeye çalışmıştır. Eser 1862'de Rusçaya çevrilip yayımlanmıştır. Rus aydınları arasında oldukça popüler olmuştur.

zincisi gazlı aydınlatma ve dikiş makinesinde görür. İnsan yaşamının bütün yönleriyle önyargısız biçimde ilgilenen kişi, bir yandaki ilerlemenin her zaman, insan yaşamının diğer yanındaki gerileme tarafından satın alındığını hep görecektir. Eşitlik ve özgürlükteki ilerlemeye inanan vicdan sahibi siyasiler, eski Yunan ve Roma'daki özgürlük ve eşitliğin; Çin ve Hint savaşlarıyla İngiltere'den, Bonaparte'lı Fransa'dan ve kölelik için kanlı bir savaşın yürütüldüğü Amerika'dan çok daha fazla olduğunu her gün görüp ikna olmuyorlar mı? Sanattaki ilerlemeye inanan bu vicdan sahibi kişiler hâlâ çağımızda bir Rafaello'nun, bir Homeros'un bir Fidias'ın çıkmadığına ikna olamadı mı? En becerikli ekonomik ilerlemeciler, var olan nüfusu besleyebilmek için çalışan halkın doğurmasının yasaklanması gerektiğine hâlâ ikna olamadı mı?

Sorduğum iki soruya yanıt verirken söylediğim şu; birincisi, ilerlemenin refaha götürdüğünü kabul etmek için, ilerlemenin etkisi altında bulunan bütün halkın bu etkiyi iyi ve yararlı kabul etmesi gerekir; oysa bugünkü şartlarda yani nüfusun onda dokuzunda yani sıradan, çalışan halk kesiminde bunun tam tersini görüyoruz. İkincisi; ilerlemenin insan yaşamını her yönüyle mükemmelleştirmeye götürdüğü kanıtlandığında ya da sonuçlarıyla birlikte etkisi kötü ve zararlı şeyleri, iyi ve yararlı şeylerle değiştirdiğinde ancak ilerlemenin refaha götürdüğü kabul edilebilir. Halk yani halk kitleleri, insanların onda dokuzu ilerlemeye düşmanca bakar ve onu yararlı görmek bir yana olumlu ve bilinçli olarak onun kendileri için zararlı olduğunu söyler. İnsan yaşamının her yanını enine boyuna tarttıklarını ve bu tartım sonunda ilerlemenin kötülükten çok iyilik getirdiğine karar ver-

diklerini söyleyen Macaulay[1] (Bay Markov'un İngiliz eğitiminin gücünün kanıtı olarak gösterdiği aynı kişi) gibi tarihçilerin çıkarımlarına inanmamız mümkün değildir çünkü bu çıkarımların hiçbir temeli yoktur. Vicdan sahibi ve önyargısız her birey için bu çıkarımlar, yazarın amacına ters düşmesine karşın, ilerlemenin halka, yani insanların çoğuna, –devletten ise hiç bahsetmiyorum– yarardan çok zarar getirdiğini açıkça kanıtlayacaktır.

Ciddi okurdan Macaulay tarihinin birinci cildinin üçüncü bölümünü okumasını rica ediyorum. Cüretkâr ve kararlı bir çıkarım yapılmıştır ama hangi temele dayandığı, ilerleme diniyle kafası bulanmamış sağlıklı biri için kesinlikle anlaşılmaz haldedir. Önemli olgular şöyledir: 1) Halkın nüfusu artmış; artmıştır çünkü Malthus'un[2] teorisine gereklidir. 2) Ordu yoktu, şimdi sayısı inanılmaz düzeyde, deniz gücü de aynı durumda. 3) Küçük toprak sahiplerinin sayısı azalmış. 4) Şehirler nüfusun büyük kısmını çekmiş. 5) Ormanlar azalmış. 6) Maaşlar yarısı kadar artmış, her şeyin fiyatı yükselmiş ve yaşam düzeyi düşmüş. 7) Yoksullardan alınan vergi on kat artmış-

---

1 Thomas Babington Macaulay (1800-1859); İngiliz devlet adamı, yazar, tarihçi. *İngiliz Tarihi* adlı çalışması en önemli eseri olarak kabul edilir. Tolstoy da bu eserin, 1685 ile 1859 yılları arasının karşılaştırıldığı I. cildinin üçüncü bölümünden bahsetmektedir.

2 Thomas Robert Malthus (1766-1834); İngiliz ekonomist. Nüfusun geometrik, kaynaklarınsa aritmetik arttığını, dolayısıyla insanlığın açlığa, yoksulluğa mahkûm olacağını ve bu durumun da belli bir düzeyde nüfus artışını engelleyeceğini söyler. Yoksulluğu sosyal koşulların bir nedeni gören Karl Marx gibi Tolstoy da "Peki Ne Yapmalıyız?" makalesinde bu görüşe karşı çıkar.

tır. Gazeteler çoğalmış, sokak aydınlatılması daha iyi hale gelmiş, kadın ve çocuklar daha az dövülmeye başlamış ve İngiliz kadınları yazım hatası yapmadan yazmaya başlamış. Okurdan bu üçüncü bölümü, elini vicdanına koyarak okumasını ve şu olguları anımsamasını istiyorum; bir kez artırılan asker sayısı bir daha azaltılamaz; bir kez yok edilen yüzyıllık ormanlar bir daha hiç yenilenemez; bir kez ayağa düşürülen halkın yaşam düzeyi bir daha hiçbir şekilde o ilk sadeliğine ve ılımlı haline döndürülemez. İlerlemeyi din kabul etmeyen ya da bir süreliğine bu dinden uzaklaşan okurdan, ilerlemenin hayırlı bir şey olduğunu kanıtlamak için söylenen şeyleri okumasını ve inancını bir yana bırakıp, ilerlemenin insanlığa zarardan çok yarar sağladığına dair kanıtların olup olmadığını kendisine sormasını istiyorum. Önceden uyarılmamış birine bunu kanıtlamak mümkün değildir; uyarılmış insan içinse her paradoks gibi, ilerleme paradoksu da tarihi olgu giysisini giymiştir.

Bu ne tuhaf ve anlaşılmaz bir olaydır! Hareketsiz Doğu halklarının gösterdiği gibi genel bir insanlık ilerleme yasası yok. Avrupa ülkelerinin sürekli daha iyi koşullara doğru ilerlediğini kanıtlamak da olanaksız ve hiç kimse, hiçbir zaman bunu kanıtlamadı ve en önemlisi de güya ilerleme sürecinde olan aynı Avrupa halkının onda dokuzu da ilerlemeden nefret ediyor, ellerinden geldiğince ona karşı durmaya çalışıyor; bizse uygarlığın ilerlemesini kayıtsız şartsız iyi bir şey olarak kabul ediyoruz. Bu olay bize anlaşılmaz gelse de önyargısız baktığımız sürece bizim için açık bir hal alacaktır.

Toplumun yalnızca küçük bir bölümü ilerlemeye inanıyor, anlatıyor ve hayırlı bir şey olduğunu kanıt-

lamaya çalışıyor. Toplumun büyük bölümüyse ilerlemeye karşı çıkıyor ve onun hayırlı bir şey olduğuna inanmıyor. Bundan, ilerlemenin toplumun küçük bir bölümü hayırlı, büyük bölümü içinse kötü olduğu sonucunu çıkarıyorum. Bu sonucu çıkarmamın nedeni, bütün insanların bilinçli ya da bilinçsiz iyiye yönelmesi, kötüden uzaklaşmaya çalışmasıdır. Bu sonuca vardıktan sonra, olguları sıralayarak onun doğruluğunu kontrol ediyorum. İlerlemeye inanan bu küçük grup kimdir? Eğitimli topluluk yani Buckle'nin ifadesiyle işsiz güçsüz sınıf. İlerlemeye inanmayan büyük grup kim? Halk denilen ve işinde gücünde olanlar. Belli bir kesimle halkın çıkarları her zaman terstir. Birinin çıkarına olan diğerinin zararınadır. İlerleme konusundaki benim konumum şunu teyit etmektedir; ilerleme o kesmin ne denli yararınaysa halkın o denli zararınadır. Düşüncelerimin teyidi için, ister istemez ilerlemeye inananlarla Katolikliğe inananları kıyaslama fikri akla geliyor. Din adamları içtenlikle inanıyorlardı, içtenlikle çünkü bu inanç onların çıkarınaydı, bu nedenle de her olanağı kullanarak elindeki inancını, halka –çıkarına olmadığı için az inanan halka– telkin etmekle uğraştılar. İlerlemeye inananlar da aynı şeyi yapıyor. İlerlemeye inananlar içtenlikle inanıyor çünkü bu, onların çıkarına ve bu nedenle de kızgınlık ve hırçınlıkla kendi inançlarını yaymaya çalışıyorlar. İstemeden aklıma Çin savaşı geliyor ve üç büyük devletin aynı içtenlikle ve saflıkla barut ve toplarla Çin'e ilerleme inancını yaymalarını anımsıyorum.

Hata yapıyor olamaz mıyım? İlerlemede topluluğun ve halkın çıkarlarının neler olacağına bakalım. Madem olgulardan bahsedeceğiz, sanırım Avrupa'yı

rahat bırakıp daha yakından tanıdığımız Rusya'dan konuşabiliriz. Bizde inanan kim, inanmayan kim? İşin özünde ilerlemeye inananlar; hükümet, eğitimli soylular, eğitimli tüccar ve memurlar yani Buckle'nin deyişiyle bir işle uğraşmayan kesimler. İlerlemeye inanmayanlar ve onun düşmanlarıysa atölye ve fabrika işçileri, köylüler, fiziki gücüyle çalışan ticaretçiler yani bir işi olan ve fiilen çalışanlar. Böyle bir ayrım yaptığımızda, insanın çalıştıkça muhafazakâr, az çalıştıkça ilerici olduğu sonucunu da çıkarırız. Mültezimlerden, yazarlardan, soylulardan, öğrencilerden, işsiz memurlardan ve kâtiplerden daha ilerici kimse yoktur. En az ilerici olanlar da köylüler, işçiler, çalışan memur ve kâtiplerdir.

Topluluk ve halkın çıkarları konusunda, ilerlemenin o en yaygın ve o en meşhur olaylarını yani matbaa, buhar ve elektrik örneklerini alalım.

"İnsan doğanın güçlerine sahiptir, düşünce evrenin bir ucundan diğerine şimşek hızıyla hareket eder, zaman yenilgiye uğramıştır." Bütün bunlar pek hoş ve dokunaklı ama bakalım bunlar kimin çıkarına? Elektrikli telgraftaki ilerlemeden bahsediyoruz. Telgraf döşenmesi hiç kuşkusuz üst sınıfın yani eğitimli sınıfın çıkarınadır. Halkın onda dokuzu yalnızca tellerin uğultusunu dinleyecek ve telgraf hattına zarar verilmemesi için ciddi bir tehdit altında tutulacaktır.

Bu hatlardan, halkın üzerinden, geçip giden bütün düşüncelerin özü halkın en uygun biçimde nasıl daha iyi sömürüleceğine dairdir. Ticaretteki hangi mala talep arttığı ve dolasıyla o malın fiyatının ne kadar artacağı hakkındadır bu tellerden geçen düşünceler; ya da Fransa'nın silahlı güçlerindeki artış nedeniyle şu kadar daha vatandaşın askere alınması hakkındadır;

ya da herhangi bir yerdeki halkın durumundan şikâyetçi olması nedeniyle sakinleştirilmeleri için şu kadar asker yollanmasıyla ilgilidir; ya da "Ben Floransa'da yaşayan Rus toprak sahibesi, Tanrı'ya şükür sinirlerim düzeldi, hayran olduğum kocamı kucaklıyor ve en kısa sürede bana 40 bin frank yollamasını rica ediyorum," şeklinde bir bildirimdir. Telgraf haberleşmesinin istatistiki verilerini incelemeden de haberleşmenin hemen hepsinin yukarıda örneklerini verdiğim türden olduğundan kesinlikle emin olunabilir.

Tula eyaletindeki Yasnaya Polyana köylüsü ya da herhangi bir Rus köylüsü (İlerlemenin refahını artırmayı düşündüğü halk kitlesinin büyük çoğunluğunun bu köylülerden oluştuğu unutulmamalıdır.) hiçbir zaman telgraf yollamamış ve almamıştır, uzun bir süre daha da yollamayacak ve almayacaktır. Onun başının üzerinden uçup giden bütün telgraflar onun refahının artmasına bir dirhem bile katkıda bulunmaz çünkü ona gerekli her şeyi o tarlasından, ormanından almaktadır ve şekerin ya da pamuklu kumaşın fiyatının artışına ya da düşüşüne, Kral Otto'nun devrilmesine, Palmerston[1] ve III. Napoléon arasındaki konuşmalara ve Floransa'dan yazan hanımefendinin duygularına aynı ölçüde kayıtsızdır. Yıldırım hızında bütün evreni dolaşan bu düşünceler onun tarlasındaki verimliliği artırmadığı gibi toprak sahibi ve devletin ormanlarındaki nöbetçileri de

---

[1] Kral Otto (1815-1867); Yunanistan'ın ilk kralı. 1862'de tahttan el çektirildi. Henry John Temple, Palmerston Viskontu (1784-1865); 1859-1865 arası İngiltere başbakanı. III. Napoléon (1808-1873); 1852 yılına kadar Fransa başbakanlığı yapmış ve sonrasında yaptığı darbeyle imparatorluğunu ilan etmiştir.

azaltmaz; onun ve ailesine işlerde yardım etmediği gibi yardımcı olması için kimseyi de vermez. Bütün büyük düşünceler onun refahını sağlamlaştıracak ya da iyileştireceğine yalnızca bozar ve onu ancak olumsuz anlamda meşgul eder. İlerlemeye inananlar için telgraf hatları muazzam avantajlar sağlamış ve sağlayacaktır. Avantajları tartışmıyorum yalnızca, benim çıkarıma olan bir şeyin bütün dünya için de müthiş hayırlı bir şey olduğunu düşünmenin de buna diğerlerini ikna etmeye çalışmanın da gereksiz olduğunu kanıtlamaya çalışıyorum. Birincisi bunu, yani herkes için geçerli olduğunu kanıtlamak gerekir ya da hiç değilse herkesin bunun iyi ve herkesin çıkarına olduğunu kabul etmesini beklemek gerekir. Elektrik yoluyla uzay ve zamanın köleleştirilmesi denilen olguda bunu göremiyoruz. Tam tersine, ilerlemenin savunucuları bu bağlamda, köylüler için, hükümet için ve hatta bütün insanlık için serflik hukuku ve angaryadan daha uygun bir sistem olmadığını ikna etmeye çalışan eski toprak sahipleri gibi düşünüyor; aralarındaki tek fark toprak sahiplerinin inancının eski ve foyası meydana çıkmışken, ilerlemecilerin inancının yeni ve egemen olmasıdır.

Kitap basımı ilerlemecilerin sevdiği klişe konulardan biridir. Yaygın hale gelmesi ve bunun sonucunda okuryazarlığın artışı, sürekli olarak halk için kayıtsız şartsız bir nimet sayılıyor. Neden öyle olsun? Kitap basımı, okuryazarlık ve öğretim saydığımız her şey özünde ilerleme dininin köklü batıl inançlarıdır ve bu nedenle, okurdan özellikle bu konuda her türlü inançtan uzak durarak kendilerine şunu sormalarını istiyorum; neden öğretim denen şey ve ondan kaynaklanan ve bizim yaymak istediğimiz kitap basımı

ve okuryazarlık biz azınlık için bir nimetken, neden bu öğretim, kitap basımı ve okuryazarlık çoğunluk için de halk için de bir nimet olsun?

Yasnaya Polyana dergisindeki bazı makalelerde sahip olduğumuz öğretimin özünde halk için iyi bir şey olamayacağından bahsetmiştik. Şimdi kitap basımı üzerinde duracağız. Dergi ve kitapların çoğaltılması ve basım işindeki durmak bilmez, olağanüstü ilerlemenin yazarlar, yayıncılar, editörler ve dizgiciler için çok iyi olduğunun hiç kuşkusuz farkındayım. Halkın elindeki muazzam miktardaki paralar bu yollarla bu insanların eline geçti. Kitap basımı bu insanların o kadar çıkarına ki okur sayısını artırmak için sürekli yeni şeyler uyduruyorlar; şiirler, hikâyeler, skandallar, foyalar, iftiralar, polemikler, hediyeler, ödüller, okuryazarlık geliştirme dernekleri, okuryazarlığın artırılması için okulların ve kitapların yaygınlaştırılması. Edebiyat kadar hiçbir emeğin karşılığı bu kadar kolay ödenmez. Hiçbir alanda yüzdeler edebiyattaki kadar büyük değildir. Edebiyat çalışanlarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Edebiyatın ucuzluğu ve alçaklığı da, onun alanının büyümesine koşut olarak gittikçe artmaktadır. Saf insanlar bana, "Madem kitap ve dergi sayısı artıyor ve madem edebiyat kitapları böyle kolay satılıyor, bu da onların gerekli olduğunu göstermez mi," diye sorabilirler. Ben de "İyi gelir getirdiğine göre iltizam sistemi de iyi midir," derim.

Edebiyatın başarısının, halkın gereksinimlerini karşıladığını söylemek için bütün halkın buna katılması gerekir; ancak böyle bir şey yok, tıpkı iltizam sisteminde olmadığı gibi. İltizam gibi edebiyat da akıllıca düşünülmüş bir sömürü biçimi olduğu

için yalnızca ilgili kişilere yararlıdır, halkın çıkarına değildir. *Sovremennik* var, *Sovremennoye Slovo, Sovremennaya Letopis* var; *Russkoye Slovo, Russki Mir, Russki Vestnik* var; *Vremya* var, *Nashe Vremya* var; *Jurnal dlja detey, Detski Jurnal, Jurnal dlya Yunoşestva, Yunoşeski Jurnal* var, *Oryol, Zvezdoçka, Girlyanda,* var; *Gramota, Narodnoye Çiteniye* ve *Çiteniye dlya naroda*[1] var; gazete ve dergilerin baş-

---

[1] *Çağdaş* [*Sovremennik*] 1836-1915 arasında yayımlanan, bir dönem Puşkin ve Nekrasov'un yönetmenliğini yaptığı ilerici dergi. *Çağdaş Söz* [*Sovremennoye Slovo*] 1862-1863 yıllarında Petersburg'da yayımlanan liberal gazete. *Çağdaş Yıllık* [*Sovremennaya Letopis*] 1861-1863 yıllarında *Russki Vestnik* ve *Moskovskie Vedomosti* gazetelerinin eki olarak verilen edebiyat dergisi. *Rus Sözü* [*Russkoye Slovo*] 1859-1866 yıllarında Peterburg'da yayımlanan radikal dergi. *Rus Dünyası* [*Russki Mir*] 1859-1863 yıllarında Peterburg'da yayımlanan siyasal haftalık gazete. *Rus Habercisi* [*Russki Vestnik*] 1861-1863 arasında Moskova'da yayımlanan monarşi yanlısı gazete. *Zaman* [*Vremya*] 1861-1863 arasında Peterburg'da Dostoyevski kardeşler tarafından yayımlanan siyasal edebiyat dergisi. *Zamanımız* [*Nashe Vremya*] 1860-1863 arasında Moskova'da yayımlanan siyasal edebiyat dergisi. *Çocuklar İçin Dergi* [*Jurnal dlja detey*] 1851-1865 arasında Peterburg'da yayımlanan aylık çocuk edebiyat dergisi. *Çocuk Dergisi* [*Detski Jurnal*] Moskova'da yayımlanan çocuk dergisi. *Gençlik İçin Dergi* [*Jurnal dlya Yunoşestva*] edebiyat dergisi. *Gençlik Dergisi* [*Yunoşeski Jurnal*] edebiyat dergisi. *Kartal* [*Oryol*] Askerlere yönelik kültür dergisi. *Yıldız* [*Zvezdoçka*] 1842-1863 arasında A. O. İşimova tarafından kız çocukları için yayımlanan dergi. *Işıltı* [*Girlyanda*] Peterburg'da yayımlanan, kadınlara yönelik edebiyat, müzik, moda dergisi. *Diploma* [*Gramota*] alt sınıflara yönelik kültür dergisi. *Halk Okuması* [*Narodnoye Çiteniye*] 1858-1862 arasında Peterburg'da yayımlanan köylülere yönelik dergi. *Halk İçin Okuma* [*Çiteniye dlya naroda*] köylüler için edebiyat dergisi.

lıklarında bilinen biçimlerde kullanılan o bilinen sözcükler var ve bütün bu dergilerin hepsi de bir düşünceyi ve yönelimi temsil ettiğine inanmaktadır. Puşkin'in, Gogol'ün, Turgenyev'in, Derjavin'in, Filaret'in[1] eserleri var. Bütün bu eser ve dergiler uzun zamandır var olmalarına karşın öyle pek bilinmez, halkın onlara ihtiyacı yoktur, halka faydaları da dokunmaz. Edebiyatımızı halka aşılamak için bizzat benim deneyimlerimden daha önce bahsetmiştim. Her insanın rahatlıkla ikna olabileceği gibi ben de, herhangi bir Rusun, Puşkin'in *Boris Godunov*'unu ya da Solovyov'un tarihini severek okuması için olduğu kişiliği yani her türlü insani gereksinimleri karşılanan özgür kişiliği bir yana bırakması gerektiğine ikna oldum. Bizim edebiyatımız halka nüfuz edemiyor ve edemez, zaten halkı ve edebiyatı bilen insanlar bundan kuşku duymuyorlardır. Edebiyatın halka ne hayrı dokunacaktır? Halk ucuza ne İncil alabiliyor ne de diğer kutsal kitapları. Ona verilen kitaplar, onun gözünde o kitapları yayılayanların aptallığını ve hiçliğini ortaya çıkarmaktan başka bir işe yaramıyorlar; onlar için para ve zaman harcıyorlar ama bunca zaman geçmesine karşın kitap basım işinin halka dokunan en küçük hayrını bile görmüyoruz. Ne toprağı sürmeyi, ne kvas yapmayı, ne çarık örmeyi, ne odun kesmeyi, ne şarkı söylemeyi hatta ne de dua etmeyi bu halk kitaplardan öğrendi; öğrenmeyecektir de. İlerleme dinine inanmayan her vicdan sahibi birey, kitap basım işinin halkın yararına olmadığını teslim edecektir. Zararlarıysa

---

[1] Moskova patriği Filaret (1553-1633).

çoktur. İyi niyetli bir gözlemci olan Bay Dal,[1] okuryazarlığın halk üzerindeki etkileri hakkındaki gözlemlerini yayınladı. Okuryazarlığın halkı ahlaksızlaştırdığını yazdı. İlerlemeye inananların kudurmuş çığlıkları ve küfürleri Bay Dal'in üzerine yağmaya başladı; okuryazarlığın ancak ayrıcalık olduğunda zararlı olduğuna ve herkes tarafından ulaşılabilir olduğunda hiçbir zararı olmadığına karar verdiler. Bu varsayım belki çok akıllıcadır ama yalnızca varsayımdır. Gerçek ise gerçektir, ki bu gerçek benim kişisel gözlemlerim ve halkla doğrudan ilişki içindeki tüccarlar, esnaflar, polisler, papazlar ve köylülerin kendisi tarafından kanıtlanmaktadır.

Benim kanıtlarımın doğruluğunu kabul edenler, kitap basımındaki ilerlemenin halka doğrudan yarar sağlamasa da toplumun değer yargılarını yumuşatarak refahına katkıda bulunduğunu söyleyebilir ve

---

1 Vladimir İvanoviç Dal (1801-1872); askeri hekim, dilbilimci, yazar. *Yaşayan Büyük Rus Dilinin Açıklamalı Sözlüğü*, *Rus Atasözleri* gibi çalışmaların yanı sıra köylü hayatıyla ilgili çok sayıda öykü ve yazı yazmıştır. 1856'da dönemin aydın çevrelerinde köylüler arasında okuryazarlığın artırılması gerektiği söylemlerini liberal bir heves olarak nitelemiş ve acımasızca eleştirmiştir. Slavcı *Russkoye Slovo* dergisinde yayımladığı makalede şöyle der: "Aydın kesimden bazıları, diğer ülkelerden örnekler vererek halk için okuryazarlığın öneminden dem vuruyorlar ve neye mal olursa olsun okuryazarlığın artırılmasını söyleyerek, aydınlanma da aydınlanma diye tutturuyorlar. Aydınlanma ve okuryazarlık aynı şey mi ki? Okuryazarlık aydınlanma için de tam tersine karanlık için de kullanılabilecek bir araçtır. Okuryazar olmayan biri önemli ölçülerde aydınlatılabildiği gibi, okuryazar biri kör cahil hatta alçak olabilir... Okuryazarlık kendiliğinden köylüye hiçbir şey vermez, daha çok onu yolundan çıkarır."

örnek olarak da serflik sorununun ortadan kalkmasında kitap basımındaki yaygınlaşmanın bir etkisi olduğunu belirtebilir. Buna yanıtım, toplumun değer yargılarındaki yumuşamanın kanıtlanması gereken bir olgu olduğudur, benim bunu görmediğimi ve buna inanmanın gerekli olmadığını düşündüğümü söyleyebilirim. Örneğin, fabrikatörün işçisine davranışını, toprak sahibinin canına davranışından daha insancıl bulmuyorum. Bu benim görüşümdür ve bir şeye kanıt teşkil etmez. Bu argümana karşı söyleyeceğim şey, olumlu sonuçlansa da serfliğin kaldırılması örneğinde kitap basım işinin konunun çözümüne katkı sağladığını düşünmememdir. Eğer hükümet bu konuda kendi sözünü kararlı biçimde dile getirmemiş olsa kitap basım işi, hiç kuşku yok ki konuyu bambaşka bir biçime sokardı. Kurumların çoğunun serflikten toprak verilmeden kurtulmak gerektiğini söylediğini ve bunun için de oldukça mantıklı, zeki ve iğneleyici kanıtlar ileri sürdüğünü gördük. Köylülerin kurtuluş sürecinin, köylülere otlaklar ve ormanlara girişi yasaklayan ve onlara yerine getirilmesi olanaksız yeni yükümlülükler yükleyen ve köylülerin yaşamını iyileştirip iyileştirmediği belli olmayan 19 Şubat Kararnamesiyle[1] neden durduğunu sormak isterdim. Kitap basımındaki ilerlemenin 19 Şubat Kararnamesiyle neden durduğunu sormak isterdim. Toprağın bütün yurttaşlar arasında eşit biçimde paylaşımının iyi olduğunu herkes kabul eder. Peki, deli olarak kabul edilen birkaç kişiden başka, hiç kimse, yayın organlarında, neden böyle bir paylaşmadan söz etmez? İşin aslında delilik falan yok, kitap basımındaki ilerleme doğrudan böyle

[1] 19 Şubat 1861 tarihli, serfliğin kaldırıldığını ilan eden kararname.

bir paylaşımın gerekli olduğunu ve bunun yararlarını açıklayabilir ama bırakın Rusya'yı, ne İngiltere ne de bütün Avrupa'da bundan bahseden yok. Bunun nedeni benim için çok açık. Kitap basımındaki ilerleme de tıpkı elektrikli telgraftaki ilerleme gibi toplumun belli bir sınıfının tekelindedir ve ilerleme sözcüğünü kendi kişisel çıkarları olarak algılayan o sınıfın çıkarınadır, dolayısıyla da halkın çıkarıyla terstir.

Avarelikten dergi okumayı severim, hatta Yunan Kralı Otto'yla bile ilgilenirim. Makale yazmak ya da yayımlamak ve onların karşılığında para almak, tanınır olmak hoşuma gider. Telgrafla kız kardeşimin sağlık haberini almak ve buğdayımın fiyatının ne olabileceğini bilmek hoşuma gider. Her iki durumda da, hissettiğim memnuniyette ve bu memnuniyetin artmasına yönelik arzularımda ayıplanacak bir şey yoktur ama bu memnuniyetimin, bütün insanlığın refah düzeyinin artışına koşut olduğunu düşünmek hiç de doğru olmayacaktır. Emek sarf etmeden kazandığı büyük paralarla insanlığı mutlu ettiğini, sanatı teşvik ettiğini ve birçok kişiye iş verdiğini düşünen mültezim ya da toprak sahibinin düşündüğü gibi düşünmek de doğru değildir. Ne Homeros'un, ne Sokrates'in, ne Aristo'nun, ne Alman masalları ve şarkılarının ve ne de Rus destanlarının ve nihayetinde Eski Ahit ve Yeni Ahit'in ebedi olmaları için basılmaya ihtiyacı olduğunu da okurun dikkatine sunarım.

Buhar, demiryolları ve o çok övünülen vapurlar, lokomotifler ve makineler. Bize en yakın olan bu konuyu irdelerken okuru, gerçek yerine kabul ettiği siyasi ekonomik paradokslardan ve inançlardan uzaklaşması gerektiği ve yalnızca önümüzde bulunan reel olaylara bakması konusunda yine önceden uyarmam

gerekecek. Çözümünü aradığımız sorun şu: ulaşımda ve fabrika üretiminde kullanılan buhardaki gelişmenin halkın refah düzeyinin artışına faydası var mıdır? Daha sonraları olabilecekler ve bu kullanımın siyasi ekonomi teorilerine göre yaratacağı tam tersine sonuçları değil, buharın halk kitlelerine sağladığı ve sağlayacağı yararları konuşacağız.

Tula'dan Moskova'ya, Rhine'e, Paris'e ve sonrasında geriye hızla gidip gelme gibi bir derdi olmayan Tulalı köylü bir tanıdığım var. Bu seyahatlerdeki hızlılık, onun refah düzeyini bir dirhem bile artırmıyor. Bütün gereksinimlerini, yiyeceğinden giyeceğine kadar kendi emeğiyle karşılar, kendi üretir; para onun için bir zenginlik kaynağı değildir. Bunun böyle olmadığı o denli açıktır ki, parası olduğunda onları toprağa gömer ve onu herhangi bir şekilde kullanmayı gereksiz sayar. Bu nedenle demiryollarının, onun ulaşamayacağı mal ve eşyayı ulaşılabilir kılmasına kesinlikle kayıtsız kalır. Ne atlas kumaşa, ne trikolara, ne saatlere, ne Fransız şarabına ne de sardalyaya ihtiyacı vardır. Onun gözünde zenginlik olan ve refahını artıran her şeyi emeğiyle topraktan elde eder. Macaulay, "İşçi sınıfının refahının en iyi ölçüsü onun maaşının düzeyidir," der. Ne yani, biz Ruslar kendi halkımızın durumunu bilmeyecek ve öğrenmek istemeyecek bir halde miyiz ki bu anlamsız ve bizim için yanlış olan şeyleri yineleyip duruyoruz? Maaşın, üzerinde hiçbir düşüncenin kurulamayacağı bir rastlantı ve lüks olduğu her Rus için anlaşılır bir şey değil midir? Bütün halk, istisnasız her Rus, hayatında maaş nedir bilmeyen ve geçen hasattan yeterince buğdayı kalan bozkırdaki bir köylüyü zengin olarak nitelerken, her ay yüksek maaş alan basma gömlekli

Moskovalı işçiyi de fakir kabul eder. Maaş düzeyinin Rusya'da zenginliği belirlemesinin olanaksız olması bir yana, maaş olgusunun Rusya'da zenginliğin ve refahın azalması anlamına geldiği de cesaretle söylenebilir. Kendi halkını bilen biz Ruslar, bu kuralı bütün Rusya'da doğrulayabiliriz ve Avrupa'nın zenginliğinden bahsetmeden Rusya için, yani Rus halkının ağırlıklı kesimi için maaşın yüksek olmasının onun refah düzeyi için bir ölçü olmayıp tam tersine maaş olgusunun başlı başına, halkın zenginliğindeki düşüşe delalet ettiğini söyleyebiliriz ve zaten söylemek zorundayız. Bizim de Avrupa'da olan diğer farklı temelleri aramamız gerektiği ortadadır; bu arada Avrupa siyasi ekonomisi bize kendi yasalarını dayatmak istemektedir. Rus halkının çoğunluğu için para bir zenginlik kaynağı değildir ve sanayi mamulleri fiyatlarındaki düşüşler de refah düzeyini artırmaz. Dolayısıyla, demiryolları halkın büyük çoğunluğuna herhangi bir yarar getirmez. (Burada, uygarlık ilerlemesinin bize zorla dayatmak istediği yararlardan değil, halkın kendisinin yarar dediği şeylerden bahsettiğimi vurgulamak isterim.)

Rus halkının algısına göre refah düzeyinin artışı şunlara bağlıdır; toprağın eşit biçimde dağıtılmasına, üretimdeki verimliliğin yükseltilmesine, hayvanlarının sayısının artırılmasına ve alınan ekinin çoğalmasına; bundan dolayı da buğday fiyatının düşmesine (tek bir köylünün bile buğdayın ucuzladığından şikâyet etmediğini hatırlatmak isterim; yalnızca Avrupalı siyasi ekonomistler buğdayın fiyatının artacağını ve dolayısıyla –hiç istemediği– fabrika mallarını rahatlıkla alabileceğini söyleyerek onu rahatlatıyorlar.) iş gücü gereksinimi artışında, (köylü hiçbir zaman işinin çok olduğundan şikâyet etmez.)

ormanların ve otlakların artışında ve şehir dünyasındaki baştan çıkarıcı şeylerin azalmasındadır.

Demiryolu bu yararlardan hangisini köylüye vermektedir? Baştan çıkarıcı şeyleri artırıyor, ormanları yok ediyor, işçileri alıp götürüyor, buğday fiyatlarını yükseltiyor, haraları yok ediyor. Halkın, yeni demiryollarına hep kötü gözle bakan halkın, nedenlerinden bahsederken hata yapmış olabilirim. Bazı nedenleri saymamış olabilirim ama halkın demiryollarının döşenmesine karşı çıkışının devamlılığı gerçek bir olgu olarak karşımızdadır. Halk demiryollarının baştan çıkarıcılığını denediği oranda onu kabul ediyor ve bu sömürünün bir parçası haline geliyor. Gerçek halk yani tam anlamıyla çalışan ve verimli bir şekilde yaşayan halk, ağırlıklı köylü olan ve bütün nüfusun onda dokuzunu oluşturan, onsuz ilerlemenin mümkün olmadığı halk, bu işe hep düşmanca bakmaktadır. Kısacası ilerlemeye inananlar yani toplumun küçük bir kesimi, demiryollarının halkın refahını artırdığını söylerken, toplumun büyük kesimi refahı azalttığını söylemektedir.

Halk tarafından ilerlemeye gösterilen bu karşı çıkışı, ilerlemenin her adımında kontrol edebilir ve açıklayabiliriz; ama elle tutulur örneklerle kendimizi sınırlayalım ve doğal olarak karşımıza çıkan "Halkın bu karşı çıkışına inanmak gerekir mi?" sorusunu yanıtlamaya çalışalım. Bütün yaşamlarını kara izbalarda[1] sedirde ya da saban peşinde geçiren, çarığını kendisi ören, gömleğini kendisi dokuyan, tek

[1] İnşaatında kullanılan ahşabın daha geç çürümesi için duman altında tutulmasından dolayı bu adı alan ve içindeki sobanın bacasız olması nedeniyle dumanın her tarafa yayılıp tek pencereden çıktığı, köylülerin yaşadığı evler.

bir kitap bile okumayan, üstündeki gömleği iki haftada bir değiştiren, zamanı horoz ya da güneşe göre bilen, at gibi çalışmaktan, uyumaktan, yemekten ve sarhoşluktan başka bir şey bilmeyen köylülerin demiryollarından memnun olmadığını söylüyorlar, diyeceksiniz. "Onlar insan değil hayvan," diye düşünür ilerlemeciler. "Bu nedenle de onların ne düşündüğünü umursamama ve onlar için de, kendimiz için iyi bulduğumuz şeyleri yapma hakkına sahibiz."

Bu düşünce dile getirilmese bile ilerlemecilerin aklının bir köşesinde yatar. Oysa ben bu vahşi denen insanların ve bu vahşi insanlardan doğan bütün kuşakların da Palmerstonlar, Ottolar, Bonapartelar gibi aynı şekilde insan olduğunu düşünüyorum. Emekçi çocuklarının da tıpkı lordların, baronların, profesörlerin, bankerlerin ve diğerlerinin çocukları gibi insanlara özgü aynı nitelikleri, –özellikle de nasıl daha iyi yaşanacağı konusunda– taşıdığını biliyorum. Emekçi çocuklarının mayasında baron, banker ve profesör çocuklarının mayasındakinden daha çok gerçek ve adalet duygusu bulunduğu yolundaki kuşkusuz, pek de önemsenmeyecek kanım da bu düşünceyi kanıtlıyor; en önemlisi de bu konudaki düşüncemi şu yalın gözlem de kanıtlamaktadır; emekçi beyini eleştirirken saban, direk, bulgur ve karabuğday nedir bilmemesiyle, yulafın ne zaman, karabuğdayın ne zaman ekileceğini, ineğin gebe olup olmadığını anlamamasıyla ve özellikle de onun hiçbir şey yapmadan bütün hayatını geçirmesiyle zekice dalga geçer. Bey de aynı şekilde çalışanıyla, "bene-sene, kloki, bülvar, vs" dediği için, bayramlarda hayvanlar gibi içtiği için, yolu bile tarif edemediği için dalga geçer.

İki insanın kavga edip ayrılırken birbirlerini içtenlikle aptal ve alçak olarak nitelemeleri beni şaşırtır. Ancak Doğulu halkların Avrupalılarla çatışmalarında gözlemlediklerim beni daha da çok şaşırtır. Hintler, İngilizleri barbar ve canavar sayar, İngilizler de onları; Japonlar Avrupalıları, Avrupalılar da Japonları. Hatta en ilerlemiş halklardan Fransızlar, Almanların ahmak olduğunu söylerken, Almanlar da Fransızları beyinsiz sayar.

Bu gözlemlerden çıkardığım sonuç şudur: eğer ilerlemeciler halkın kendi refah durumunu sorgulamaktan aciz olduğunu, halk da ilerlemecilerin kendi çıkarlarından başka bir şey düşünmeyen kişiler olduğunu varsayıyorsa, bu bakış açısından her iki taraf için de adil bir yaklaşım çıkmaz. Ben de halkın yanında durmak zorunda oluşumu şu nedenlere dayandırıyorum: birincisi, halk diğer kesimlerden sayıca daha fazladır ve dolayısıyla gerçeğin büyük bir kısmı halktan yanadır; ikincisi ve en önemlisi de halk bu ilerlemeci kesim olmadan yaşamını sürdürebilir ve kendi insani gereksinimlerini karşılayabilir yani çalışabilir, eğlenebilir, sevebilir, düşünebilir ve sanat eserleri yaratabilir. (*İlyada* ve Rus halk şarkıları) İlerlemecilerse halk olmadan varlığını sürdüremez.

Kısa bir süre önce Buckle'nin *İngiliz Uygarlık Tarihi*'ni okudum. Kitap Avrupa'da (doğal olarak) büyük başarı kazandı ama Rus edebiyat ve bilim çevrelerinde kazandığı başarıyı ben anlayamıyorum. Buckle uygarlık yasalarını analiz ediyor, hem de oldukça ilginç bir biçimde; ama kitaba olan bütün ilgim kayboldu, sanırım, biz Rusların Avrupa halklarının tabi olduğu uygarlık yasalarına tabi olmak zorunda

olmadığımızı düşünen ve uygarlıktaki ilerlemenin refah getirdiğini varsaymayan bütün Ruslar için de böyle oldu. Biz Ruslar için öncelikle her ikisini de kanıtlamak gerekir. Örneğin kişisel olarak, uygarlığın ilerlemesini, insanlığın belirli bir kesiminin yaptığı en büyük kötülük olarak görüyoruz ve bu ilerlemenin kaçınılmaz olmadığı görüşündeyiz. Kanıtlanmamış olgular üzerinden giden yazarsa, onun için tarihin çıkarının neden yalnızca uygarlığın ilerlemesinde olduğunu bize aktaramıyor. Oysa bizim için bu çıkar, ortak refahın ilerlemesindedir. Refah düzeyinin ilerlemesinin, bize göre, uygarlığın ilerlemesinden kaynaklanması bir yana büyük oranda ona terstir. Başka türlü düşünen varsa bunu kanıtlamak zorundadır. Bu kanıtları ne günlük olayların akışında ne de tarihçilerin, filozofların ve yayıncıların sayfalarında görürüz. Tam tersine, Bay Markov ve diğerlerinin bize karşı çıkarımlarında, hiçbir temele dayanmadan genel refahın ve uygarlığın aynı olduğunu kabul ettiklerini görürüz.

Konudan oldukça saptık ve konuyla pek ilgili görünmese de bunu, insanlığın refahını artıran ilerlemeye inanmadığımızı söylemek için yaptık; ilerlemeye inanmak için de herhangi bir nedenimiz yok; birinci makalemizde neyin iyi neyin kötü olduğunu, ilerlemenin iyi ve ilerleme olmayanın kötü mü olduğunu ölçmek için başka bir ölçü aradık ve hâlâ arıyoruz. Bay Markov'la aramızdaki görüş ayrılığının saklı kalan temel noktasını açıklığa kavuşturduktan sonra *Russki Vestnik*'de yayımlanan makalenin sorularına çok daha kolay yanıt verebiliriz.

Russki Vestnik'deki makale, her kuşağın elindekileri ilerleme havuzuna aktardığı varsayımıyla,

bir kuşağın diğerinin öğretimine karışma hakkını kabul ediyor. Biz, ilerlemeyi mutlak refah kaynağı olarak görmediğimiz ve bunun için başka yollar aradığımız ve hatta bulduğumuz için böyle bir hakkı kabul etmedik ve etmiyoruz. Bizim varsayımlarınızın doğru olmadığı kanıtlansa bile, yine de, aynı Muhammet ve Dalay-Lama inançları gibi ilerleme inancını kabul etmemiz için yeterli neden olabileceğini sanmıyoruz.

Russki Vestnik'deki makale yüksek sınıfların halk eğitimine karışma hakkını tanıyor. İlerleme dinine bağlı kişilerin halkın eğitimine karışmalarının doğru olmadığını ama yüksek sınıfların çıkarına olduğunu, bu karışma hakkını da tıpkı serflik hukuku gibi doğal gördüklerini önceki sayfalarda yeterince açıklandığını varsayıyoruz.

Russki Vestnik'deki makale okulların tarihi koşullarından koparılmasının olanaksız ve gereksiz olduğunu düşünüyor. Bizse bu sözlerin hiçbir anlamı olmadığını söylüyoruz, birincisi, hiçbir şey kendi tarihi koşulundan ne teoride ne de pratikte koparılabilir. İkincisi, Markov'a göre okulların temel aldığı ve alacağı yasaların bulunması, tarihi koşullardan ayrılma sayılırken, biz, belli yasaları bulan o düşüncemizin de tarihi koşullarda geçerli olduğunu varsayıyoruz ama onu kabul edip etmemenin de ancak düşünceyle açıklanması gerektiğini yoksa tarihi koşullarda yaşadığımız gerçeğini söyleyerek yanıt verilmemesi gerektiğini söylüyoruz.

Russki Vestnik'deki makale çağdaş okulların zamanın gereksinimlerine ortaçağdakilerden daha çok yanıt verdiğini düşünüyor. Biz tam tersini kanıtlamak için Bay Markov'a sebep verdiğimiz için üzgü-

nüz ve tam tersini kanıtlarken, tarihi olguları önceden kabul ettiğimiz görüşlerin etkisinde inceleme alışkanlığına boyun eğdiğimizi de itiraf ediyoruz. Bay Markov da aynısını yapmış, belki daha başarılısı ya da çok sözlüsü. Kendi hatamızı kabul ederek bu konuya girmeyeceğiz. Bu konuda kimseyi ikna edemeden uzun uzun konuşmak mümkündür!..

Russki Vestnik'deki makale eğitimimizin zararlı değil, inandıkları ilerleme için insan yetiştirdiği için yararlı olduğunu söylüyor. Bizse ilerlemeye inanmıyoruz ve eğitimimizin hâlâ zararlı olduğunu düşünüyoruz.

Russki Vestnik'deki makale, eğitimde mutlak özgürlüğün zararlı ve imkânsız olduğunu düşünüyor. Zararlı çünkü bize sıradan insanlar değil ilerleme için insan lazım, imkânsız çünkü sıradan insan yetiştirmek için değil ilerlemeye gerekli insanlar yetiştirmek için programlarımız var.

Yazar, Yasnaya Polyana okullarında uygulanan metodun *Yasnaya Polyana* dergisi yönetmeninin düşünceleriyle çeliştiğini düşünüyor. Kişisel bir konu olduğundan bunu kabul ediyoruz ancak tarihi koşulların nasıl güçlü etki yaptığını bilen yazarın, Yasnaya Polyana okullarının iki etki altında kaldığını da bilmesi gerekir; yazara göre aşırı derecedeki kanaatler ve öğretmenlerin eğitimi, çevre vesaire gibi tarihi koşullar; bunlara karşın az da olsa kazandığı özgürlüğü ve bununla diğer okullara karşı kazandığı üstünlüğü bilmesi gerekir. Eğer yazara aşırı derecede gelen bu kanaatler öyle olmasaydı ne olacaktı? Yazar, okulun başarısının sevgiye bağlı olduğunu söylüyor. İyi de sevgi de tesadüfi değildir. Sevgi yalnızca özgürlük varken kendini gösterir. Yasnaya Polyana

düşüncesiyle kurulan bütün okullarda aynı olay yinelenmektedir; öğretmen okulunu seviyor. Bense her türlü idealine karşın aynı öğretmenin, sıralarda put gibi oturulan, zille girip çıkılan ve cumartesileri dayak atılan okulu sevemeyeceğini biliyorum.

Son olarak da yazar, Yasnaya Polyana'nın eğitim tanımını kabul etmiyor. İşte tam da burada, söylenmeyeni söylemek durumundayız. Bana göre, yazar çok fazla dağılmadan bizim tanımımızı çürütmeye çalışsaymış çok daha isabetli olurmuş diye düşünüyorum. Ancak o bunu yapacağına ve tanımımızı inceleyeceğine onu doğrudan basmakalıp olarak niteleyip kendi tanımını –ilerleme– adlandırıyor ve kendi tanımına uygun biçimde zamanın gereksinimlerine göre eğitim yapılmasını söylüyor. İlerleme hakkında yazdıklarımızın hepsi insanların bize itiraz etmelerini sağlamaktı. Oysa bizimle tartışacakları yerde söyledikleri şu: içgüdü, eşitlik gereksinimi ne demek, gittikçe dolan bir havuz varken bunca söze ne gerek var?

Ancak biz ilerlemeye inanmıyoruz, bu nedenle de o havuzdan keyif alamıyoruz. İnanıyor olsak bile şunu sorardık; peki amaç çağın gereklerine göre eğitmek ve o havuzu doldurmaksa, Bay Markov'un dediği gibi annenin bilinçli olarak bilgi aktarımıyla çocuğunu eğittiğini kabul etmiş olurduk. "İyi de neden?" diye sorar ve yanıtını bekleme hakkına sahip olurdum. İnsan nefes alır. "İyi de neden?" diye soruyorum. Bana nefes aldığı için nefes alır demiyorlar da, gerekli oksijeni alıp gereksiz gazları atmak için nefes alır, diyorlar. O zaman yeniden soruyorum; neden oksijen? Fizyolog bu sorunun anlamını kavrayıp, "Isı elde etmek için" diye yanıtlar. "Niye ısı," diye soruyorum. Yanıtlar ya da yanıtlamaya çalışır, bu

sorunun genel olarak yanıtlanmasından ziyade ortaya konacak çıkarımların çok daha zengin olduğunu bilir, ona göre yanıtlar arar.

Oysa bizim sorumuz belli; neden biri diğerini eğitir? Sanırım pedagog için bundan daha yalın bir soru yoktur. Yanıtlayalım, belki yanıtımız doğru değildir ve belki kanıtlanmamıştır ama sorunun olduğu gibi yanıt da kesindir. Bay Markov (Markov'un üstüne gittiğim sanılmasın, ilerlemeye inanan her kişi öyle yanıt verir.) sorumuza yanıt vermek şöyle dursun soruyu görecek durumda bile değil. Onun için böyle bir soru mevcut değildir; onun için bu bir klişedir ve sırf eğlence olsun diye okurun bu konuya dikkat etmesini istemektedir. Oysa benim pedagojiyle ilgili bütün düşündüklerimin, yazdıklarımın ve anlattıklarımın özü bu soru ve yanıtındadır. Bay Markov ve Bay Markov gibi düşünen akıllı, eğitimli, tartışmayı ve akıl yürütmeyi bilen insanlar neden birdenbire anlamazlıktan gelmeye başladı? İlerleme. İlerleme sözcüğü telaffuz edildi; saçmalık açık ve net, açık ve net olan da saçmalık gibi görünüyor. İlerlemenin yararını, bana kanıtlamadıkları sürece kabul etmiyorum, bu nedenle öğretim olayını gözlemlerken, bir tanıma ihtiyacım var ve ben de daha önce söylediğim ve ayrıntısıyla açıkladım şeyi yeniden söylüyorum; *öğretim, temelinde eşitlik isteği ve mutlak öğretim gelişim yasası olan insan faaliyetidir.*

Daha önce de belirttiğimiz gibi, öğretim yasalarını incelemek için metafizik metodu değil, gözlem metodunu kullanıyoruz. Öğretim olayını, tam olarak genel anlamıyla, eğitimi de içine alacak haliyle gözlemliyoruz. Öğretimin her aşamasında iki önemli kişi görürüz; öğreten ve öğretilen, eğiten ve eğitilen. Bi-

zim anladığımız çerçevede öğretimi araştırmak için onun tanımını ve kriterini bulmak gerekir; her iki faaliyeti de incelememiz ve öğretim ya da eğitim olarak adlandırılan tek bir olguya dönüşen nedenlerini bulmamız gerekir. Öncelikle, öğretilenin faaliyetlerine ve nedenlerine bakalım. Öğretilenin faaliyeti; nerede, nasıl ve ne öğrendiğinden (isterse tek başına kitap okusun) bağımsız olarak, kendinden çok daha iyi bildiğini düşündüğü kişinin ya da kişilerin düşüncelerinin içeriğini ya da biçimini kendine örnek almaktır. Bilgi olarak öğreteniyle eşit duruma gelmesinden itibaren, kendini ondan daha bilgili görmeye başlamasından itibaren öğretim faaliyeti, öğretilen açısından ister istemez kesilir ve hiçbir güç onun devamını sağlayamaz. Kendisine öğretecek kişi kadar bilgiye sahip olan öğrenen kişinin, öğretecek kişiden artık öğreneceği bir şey yoktur. Cebir bilmeyen aritmetik öğretmeni, ister istemez aritmetik öğretmeyi bırakacaktır, çünkü kısa süre sonra öğrencisi de kendisi kadar dört işlemi bilecektir. Sanırım, öğretmenle öğrenci arasındaki bilginin eşitlendiği anda öğretme faaliyetinin, eğitimin ve genel anlamıyla öğretimin hiç fark edilmeden sona ereceğini kanıtlamak gereksizdir, bu durumda yeni bir faaliyet biçimi başlar; ya öğretmen öğrencisine kendisinin bildiği, öğrencisinin bilmediği, herhangi bir bilim dalında yeni bir bilgi alanı açar ve öğretim işi öğrencinin yeniden öğretmeniyle bilgi temelinde eş duruma gelinceye kadar devam eder ya da aritmetikte aynı bilgi seviyesine geldiği öğretmenini bırakır ve kendine bir cebir kitabı alarak devam eder. Bu durumda kitap ya da kitabın yazarı yeni öğretmen olur ve öğrenci kitapla ya da yazarıyla aynı düzeye gelinceye kadar aralarındaki

ilişki devam eder. Bilgide eşitliğe ulaşıldığında öğretim işi yeniden kesilir. Öğretimin hemen her alanında kontrol edilebilecek bu gerçeğin sanırım kanıtlanmaya ihtiyacı yoktur. Bu gözlemler ve düşüncelerle, öğretilen açısından bilgide eşitlik talebi olarak gördüğümüz öğretim faaliyetinin öğretilen tarafından bakıldığındaki kısmını kapatıyoruz. Kısa bir gözlemle bu gerçek, eşitliğe ulaşıldığında öğretim faaliyetinin hiç zaman kaybedilmeden ve kaçınılmaz biçimde kesildiğini ve daha da basit bir gözlemle, öğretimin her alanında öyle ya da böyle eşitliğe ulaşıldığını kanıtlamaktadır. Her zaman ve her yerde öğretimin iyi ya da kötü olması yalnızca öğretenle öğretilen arasındaki eşitliğe ulaşılma hızıyla ölçülmektedir; ne kadar yavaşsa o kadar kötüdür, ne kadar hızlıysa o kadar iyidir. Bu gerçek böylesine açık ve nettir, dolayısıyla kanıtlanmasına da gerek yoktur. Ancak bu yalın gerçeğin neden kimsenin aklına gelmediği, neden kimse tarafından dile getirilmediği ve söylendiğinde de neden böylesine kindar bir direnişle karşılaştığını göstermek gerekmektedir. Bunun nedenleri şunlardır; öğretim faaliyetinin özünden gelen –bilgi eşitliği eğilimi– her öğretimin ana temelinden başka, sivil toplumda öğretimi teşvik eden başka nedenler de ortaya çıkmıştır. Bu nedenler öyle süreklidir ki pedagoglar ancak ana temeli göz ardı ettiklerinde görebiliyor.

Şimdi yalnızca öğretilenin faaliyetlerine baktığımızda, ana neden olarak söylediğimizin dışında birçok neden buluruz. Bu nedenlerin imkânsızlığı kolaylıkla kanıtlanabilir. Yanlış ama hatrı sayılır nedenler şunlardır: birincisi ve en çok kullanılanı, çocuk cezalandırılmamak için okur! İkincisi, çocuk ödüllendirilmek için okur! Üçüncüsü, çocuk diğerlerinden

daha iyi olmak için okur! Dördüncüsü, çocuk ya da delikanlı, toplumda daha önemli bir yer edinmek için okur! Herkesin kabul ettiği bütün bu nedenler üç ana grupta toplanabilir; 1) boyun eğme yoluyla öğrenim, 2) bencillik yoluyla öğrenim, 3) maddi çıkar ve ikbal için yapılan öğrenim. İşin aslında da, farklı pedagoji okulları da bu üç grubu temel alarak yapılanır. Protestan okullar boyun eğmeyi; Katolik Cizvit okulları yarışma ve bencilliği; bizim Rus okulları da maddi çıkar, sivil ayrıcalık ve ikbali temel alır.

Bu teşvik edici nedenlerin aslı esasının olmadığı bellidir. Bunu kanıtlayan olgular şöyledir; birincisi, bu temelde kurulan okullardan gerçek hayatta duyulan genel hoşnutsuzluk. İkincisi, on kez söylediğim gibi ve bana yanıt verilene kadar da söylemeye devam edeceğim gibi boyun eğme, bencillik ve maddi çıkar nedenlerinde pedagojinin genel bir kriteri bulunmadığıdır çünkü hem ilahiyatçılar hem de doğalbilimciler kendi okullarının doğru olduğunu söylerken, diğer okulları zararlı görür. Üçüncüsü de boyun eğme, bencillik ve maddi çıkarın öğretilenin faaliyetinin temeli olarak kabul edilmesiyle bir öğretim tanımı yapılamamasıdır.

Öğretilenin faaliyetinin amacının bilgi eşitliği olduğunu kabul ederek, amaca ulaşıldığında bu faaliyetin bittiğini görüyorum ama amacın boyun eğme, bencillik ve maddi çıkar olduğu anda, öğretilen her ne kadar boyun eğdirilse de, bütün meziyetlere sahip olsa da, olası her maddi çıkara ve sivil hakka ulaşsa da hedefe ulaşmanın gerçekleşmediğini ve öğretim faaliyetinin devam ettiğini görüyorum. Gerçekte, yanlış ve yalan hedefler bir kenara konulduğunda öğretimin amacına hiçbir zaman ulaşılamadığını

yani bilgi eşitliği sağlanamadığını, öğretimin durumuna bağlı olarak boyun eğme, bencillik ve maddi çıkar arama alışkanlığı edinildiğini görüyorum. Bu yanlış hedef ve temeller bana pedagojinin yaptığı hataları ve bunlardan kaynaklanan insana ve ondan istenenlere özgü uyumsuzlukları açıklıyor.

Şimdi de öğretenin faaliyetlerine bakalım. İlk örnekte olduğu gibi, bu olayı toplumda gözlemlerken, bu faaliyetin çok farklı nedenlerini görürüz. Bu nedenleri şu şekilde sıralamak mümkün: birincisi ve en önemlisi, insanları bizim için yararlı hale getirme arzusudur. (Toprak sahibinin hizmetkârını okula ya da müzik öğrenmeye yollaması; hükümetin kendisine subay, memur ve mühendis yetiştirmesi.) İkincisi, yine boyun eğme ve maddi çıkar yani üniversite öğrencisinin belli bir program dahilinde karşılığını alarak çocuklara ders vermesi. Üçüncüsü, kendi bilgi seviyesini göstermek için öğretme isteği yaratan bencillik. Dördüncüsü de diğerlerini benim çıkarlarım doğrultusunda birer insan yapmak, onlara kendi düşüncelerimi vermek ve bu amaçla bendeki bilgileri onlara aktarmak. Bana göre öğretenin bütün faaliyetlerini, çocuğuna konuşmayı öğreten anneden, para karşılığı Fransızca öğreten mürebbiyeye, profesörden yazara kadar herkesin faaliyetleri bu dört başlıkta toplanabilir. Bu sınıflamayı yaparken yine öğretilenin faaliyetlerini ölçü aldığımızda şunları görürüz: birincisi hükümet ve toprak sahibi gibi kişi ve kurumların, kendisi için yararlı insan yetiştirme amacına sahip faaliyetleri hedefe ulaştığında bitmez, dolayısıyla bu onun nihai amacı değildir. Hükümet ve toprak sahibi kendi öğretim faaliyetlerini daha da ileriye götürebilir. Yararlı olma amacına ulaşılmasının çoğu zaman öğretimle doğrudan ilişkisi yoktur,

dolayısıyla öğretenin faaliyetinin ölçüsünün yarar olduğunu kabul edemem. İkincisi, lise öğretmeninin ya da mürebbiyenin faaliyetlerinin temelini, öğretimi altındakilere boyun eğdirme ve bu öğretim sonunda elde edecekleri maddi çıkar olduğunu kabul ettiğimizi varsayalım; büyük miktarda maddi çıkar elde edildiğinde de öğretim faaliyetinin yine bitmediğini görürüz. Tam tersine öğretim için ödenen paraların yani elde edilen büyük maddi çıkarların çoğunlukla verilen öğretimle doğrudan ilgili olmadığını görürüz. Üçüncüsü, bencillik ve bilgisini gösterme arzusunun öğretimin amacı olduğunu kabul edersek, burada da, verdiği ders ya da yayınladığı kitap için topladığı övgülerin öğretim faaliyetini sonlandırmadığını görürüz, çünkü öğretene yapılan övgüler, öğretilenin ne derece bilgi edindiğine bağlı olmayabilir. Bana göre ortaya dökülen övgüler, doğru dürüst öğrenim göremeyenlerden çıkmaktadır. Dördüncüsü, öğretimin son hedefi olarak baktığımız, öğretenin bilgisini öğretilenle eşitleme faaliyeti, amaç hasıl olduğu anda biter.

İşin aslında, gerçek hayata baktığımızda, diğer bütün nedenlerin, her öğretenin ana hedefini gizleyen dış, yaşamsal olaylar olduğunu görürüz. Matematik öğretmeninin ana hedefi, öğrencisinin, kendisinin de bildiği matematik düşünme yasalarını öğrenmesidir. Fransızca öğretmeninin hedefi de, kimya ve felsefe öğretmenlerinin hedefi de aynıdır ve bu hedefe ulaşıldığında öğretim faaliyeti son bulur. Her yerde ve bütün zamanlarda öğretim, öğrenci öğretmenine ne denli çok yaklaşmışsa iyi sayılmış, ne denli az yaklaşmışsa kötü sayılmıştır. Aynı olguyu edebiyatta da görürüz. Yazarın ya da öğretenin bütün bilgisini okura ya da öğretilene aktarabildiği kitapları iyi kabul ederiz.

Öğreten ve öğretilenin faaliyetlerinin toplamına baktığımızda, diğer iki durumda da olduğu gibi bu faaliyetin, temelinin aynı olduğunu görürüz; insanın bilgide eşitliği eğilimi. Derginin birinci sayısında yaptığımız değerlemede, eşitlik dediğimizde, bilgi eşitliğini anladığımızı söylemiştik. Eşitlik eğiliminin, mutlak öğretim gelişim yasası olduğunu da eklemiştik. Bay Markov ne onu ne de diğerini anlamış ve bu mutlak öğretim gelişim yasasının burada ne işi olduğuna şaşmış. Öğretim gelişim yasası şudur: madem öğretim insanların bilgi eşitliğine ulaşma eğilimidir, bu eşitliğe alt seviyelerde ulaşılamaz, belki çok üst seviyelerde ulaşılabilir. Bunun basit açıklaması şudur: çocuk benim bildiklerimi öğrenebilir ama ben bildiklerimi unutamam; geçmiş kuşakların ne düşündüğünü bilmem mümkünken onlar benim ne düşündüğümü bilemez. İşte ben buna, mutlak öğretim gelişim yasası, diyorum. Yani Bay Markov'un söylediklerine şöyle yanıt veriyorum: birincisi, her şeyin iyiye gittiği kanıtlanamaz, öncelikle her şeyin iyiye gidip gitmediği kanıtlanmalıdır; ikincisi, öğretim yalnızca temel olarak insanın eşitlik talebini ve mutlak öğretim gelişim yasasını alan insanın faaliyetidir. Bütün isteğim, Bay Markov'u yararsız tarihsel tartışmalar düzleminden çıkarıp anlamadıklarını açıklamaktı.

1862

YAZMAYI KİM KİMDEN ÖĞRENMELİ? KÖYLÜ ÇOCUKLARI MI BİZDEN, YOKSA BİZ Mİ KÖYLÜ ÇOCUKLARINDAN?

Yasnaya Polyana dergisinin beşinci sayısındaki, öğrenci yazıları bölümünde yanlışlıkla "Çocuğu Tula'da Nasıl Korkuttuklarına Dair" adlı öykü yayımlandı. Bu öykü öğrenci tarafından değil kendisine anlatılan rüyadan esinlenen öğretmeni tarafından yazıldı. *Yasnaya Polyana* dergisini izleyen bazı okurlar, öykünün gerçekten bir öğrenciye ait olduğu konusunda kuşkularını belirtti. Bu dikkatsizlik için okurlardan özür dilerken böyle bir sahtekârlığın neden mümkün olmadığını anlatacağım. Bu öykü en iyi olduğu için değil, öğrenci yazıları içinde en kötüsü olduğu için göze çarptı. Dergideki diğer öykülerin hepsi öğrencilere ait. Bu sayıda yayımlanan "Kaşıkla Yedirip Sapıyla Göz Çıkarmak" ve "Asker Evinde Hayat" adlı öykülerin yazım öyküsü aşağıda.

Öğretmenin dil öğretirken en önemli işlevi çocukları kompozisyon yazmaya yöneltirken kullandıkları temel alıştırma biçimi bir konu vermektir, ancak konu vermek yeterli değildir, geniş bir seçenek verilmeli, yazının büyüklüğü söylenmeli ve nasıl başlayacağı da örneklenmelidir.

Çoğu akıllı ve yetenekli öğrenci, "Yangın başladı, eşyalar boşaltılmaya başladı, ben de sokağa çıktım," gibi önemsiz şeyler yazar; aslında konu oldukça zengin olmasına ve çocuk üzerinde büyük etki bırakmasına karşın iş yazmaya gelince fazla bir şey çıkmaz. Temel konuyu anlamamışlardır; neden yazmalı ve bu yazma işi neden iyi? Sanatın ne olduğunu anlamamışlardır; hayatı sözlerle ifade etmenin güzelliğini ve bu sanatın çekiciliğini. Derginin ikinci sayısında da belirttiğim gibi, birçok değişik kompozisyon konusu denedim. Çocukların eğilimine göre konular belirledim; herkesin anladığı konuları, sanatsal, duygusal, komik, epik konular seçtim ama yazım işi yürümedi. İşte tesadüfen içine düştüğüm durum.

Snegirev'in topladığı atasözleri kitabını okumak, benim için, çoktan beri bir uğraş değil, bir keyif. Her atasözünü okuduğumda mutlaka halktan birini ve onun bu atasözüyle çatışmasını anımsarım. Gerçekleştiremediğim hayallerden biri de atasözlerinin resimli hikâyelerini yazmak. Geçen kış, bir gün öğleden sonra, Snegirev'in kitabına dalmış bir halde elimde kitapla okula gittim. Rus dili dersi vardı.

"Haydi, atasözü üstüne yazalım," dedim.

İyi öğrencilerden Fedka, Sömka ve diğerleri kulak kesildi.

"Ne demek üstüne yazmak? Anlatın," diyen sesler duyuldu.

Kitabı öylesine açtım, karşıma "Kaşıkla yedirip sapıyla göz çıkarmak" atasözü çıktı.

"Şimdi gözünüzün önünde canlandırın," dedim. "Köylünün biri yoksul bir adamı evine alıyor, sonra da yaptığı iyiliği hep onun başına kakıyor, işte buna 'kaşıkla yedirip sapıyla göz çıkarmak," deniyor."

"İyi de nasıl yazacaksın?" dedi Fedka ve biraz önce kulaklarını diken herkes, bu işin kendisine göre olmadığını anlayarak geri çekilip daha önce yaptığı işe döndü.

"Kendin yaz," dedi içlerinden biri.

Herkes çalışıyordu, ben de kalemi ve hokkayı alıp yazmaya başladım.

"Peki, hadi bakalım kim daha iyi yazacak," dedim.

Yasnaya Polyana dergisinin 4. sayısında yayımlanan öyküye başladım ve ilk sayfasını yazdım. Sanat ve halk duygusu olan her art niyetsiz kişi, öyküyü okuduğunda ilk sayfanın benim, diğer kısımların öğrenciler tarafından yazıldığını akla kara gibi kolayca ayırır çünkü o ilk sayfa yapay, kötü ve yapmacık bir dille yazılmıştır. Bu arada ilk yazıldığında çok daha kötü olduğunu, öğrencilerin düzeltmeleriyle biraz daha anlaşılır hale geldiğini de eklemeliyim.

Fedka defterinin arkasından gizli gizli bana bakıyor ve bakışlarımız karşılaştığında gülümseyerek "Yaz bakalım, yaz, göreceğiz," dercesine göz kırpıyordu. Anlaşılan, büyük birinin nasıl yazdığı ilgisini çekiyordu. Kendi kompozisyonunu her zamankilere göre daha hızlı ve daha kötü yazıp bitirince sandalyemin arkasına geçti ve omuzlarımın üzerinden yazdıklarımı okumaya başladı. Devam edemiyordum, diğer çocuklar da gelince yazdıklarımı onlara okudum. Beğenmediler, hiçbirisi övmedi bile. Bunu vicdan yapıp edebi kibrimi yatıştırmak için yazının devamında neyi planladığımı anlatmaya başladım. Ben anlattıkça konudan uzaklaşıyor, düzeltiyordum, çocuklar da beni yönlendiriyordu; kimi yaşlı adamın büyücü olmasını, kimi buna gerek olmadığını söylü-

yordu, kimi sıradan bir asker olmasını, kimi adamın evi soyup soğana çevirmesini öneriyordu, kimi de bunların atasözüne uymayacağını belirtiyordu.

Her şey olağanüstü derecede ilgi çekiciydi. Anlaşılan bir şey yazma sürecinde bulunmak ve özellikle de ona katılmak çocuklara çok çekici gelmişti. Çocukların yargı ve değerlendirmeleri genel olarak birbirine benziyordu ve öykünün gerek temel yapısı gerekse ayrıntılarla karakterler konusunda çok doğru değerlendirmelerdi. Yazım işine hemen hemen bütün çocuklar katıldı ama en başından beri, olumlu yaklaşımı ve net sanatsal betimlemeleriyle Sömka ve şiirsel anlatımlara bağlılığı ve özellikle de hızlı ve ihtiraslı ifadeleriyle Fedka diğerlerinden ayrılıyordu. İstekleri o derece mantıklı ve belirgindi ki çoğu kez onlarla tartışmaya girdim ama her seferinde geri adım atmak zorunda kaldım. Öykünün kurgusunun ve atasözüne bağlı kalmanın gerektirdiği biçim ve anlatım kafamda oluşmuştu ama onlar yalnızca sanatsal tarafıyla ilgiliydi. Örneğin, ben, yaşlı adamı evine alan köylünün yaptığı iyilikten kendisinin pişman olmasını istiyordum, onlarsa bunun olanaksız olduğunu söyleyip şirret bir kadın ekliyorlardı öyküye. Ben, köylünün önce yaşlı adama acıdığını ama sonra da verdiği ekmeğin gözüne geldiğini söylüyordum. Fedka "Köylü en başta karısını dinlemedi, dolayısıyla daha sonra buna boyun eğmez," diyerek bunun anlamsız olacağını iddia ediyordu.

"Peki, adam sana göre nasıl biri?" diye sordum.

"Timofey amca gibi biri," dedi gülerek. "Şöyle seyrek sakallı, kiliseye giden, arıları olan biri."

"İyi ama inatçı?"

"Evet," dedi Fedka, "karısını dinlemediğine göre."

Buradan sonra yaşlı adam eve alındı ve hararetli bir iş başladı. Sanırım, çocuklar ilk kez, sanatsal ayrıntıların ne demek olduğunu fark ediyor ve bunu hissediyorlardı. Bu konuda Sömka en başta geliyordu. Çok doğru ayrıntıları birbiri ardına dile getiriyordu. Bu konuda eleştirilebilecek tek yanı, bütün ayrıntıları şimdiki zamanda anlatması ve öykünün genel hissiyatından kopuk oluşuydu. Söylediklerini yazmaya yetişemiyordum, sözlerini unutmamalarını ve beklemelerini istiyordum. Sömka sanki olayı yaşıyor ve gözlerinin önünde canlandırıyordu; soğuktan buz kesmiş, donmuş çarıklar; sıcaktan açıldığında çarıklardan süzülen çamur; kadın sobaya atınca onların peksimete dönüşmeleri. Fedka ise tam tersine, baktığı yüzün onda uyandırdığı duyguların ayrıntılarını görüyordu; yaşlı adamın dolaklarındaki karı ve köylünün "Tanrım, bu halde nasıl yürümüş!" dediğindeki acımayı görüyordu. (Öyle ki ellerini açıp başını sallayarak yüz ifadesiyle de canlandırıyordu bunu.) Yaşlı adamın kumaş parçalarından dikili paltosunu ve altından, eriyen karla ıslanmış, zayıf bedeninin göründüğü yırtık gömleğini görüyordu; kocasının emriyle yaşlı adamın çarıklarını homurdanarak çıkaran kadını ve dişlerinin arasından "Yavaş, anacığım, yara var ayaklarımda," diyen yaşlı adamın acıklı iniltsini de Fedka uydurdu. Sömka daha çok birbiriyle ilişkisiz çarıklar, palto, yaşlı adam, kadın gibi maddi kavramlarla ilgileniyordu.

Fedka ise kendisinin de hissettiği acıma duygusunu vermek istiyordu. Daha da ileri gitmiş ve yaşlı adama ne yedirdiklerini, geceleyin düştüğünü, sonra tarlada evin oğluna okuma yazma öğrettiğini anlatmaya başlamıştı; ben de acele etmemesini ve

söylediklerini unutmamasını söylemek zorunda kalmıştım. Gözleri ışıl ışıldı; kararmış küçük elleri istemsizce kıvranıyordu; bana kızdı ve mütemadiyen "Yazdın mı, yazdın mı?" demeye başladı. Diğer çocuklara kızgın ve despot bir tavırla davranıyor ve yalnızca kendisi konuşmak istiyordu; konuşurken anlatır gibi değil yazar gibi yani duyguları sözcükle sanatsal biçimde aktararak konuşuyordu; sözcüklerin yerleriyle oynamaya izin vermiyordu, örneğin, "yara olmuş ayaklarım," denmişse "ayaklarım yara olmuş" haline getirtmiyordu. Aynı anda onu hem yumuşatan hem de kızdıran acıma hissiyle yani sevgiyle dolu yüreği her cisme sanatsal bir biçim veriyor, ebedi güzellik ve uyuma ters düşen her şeyi reddediyordu.

Sömka ahırdaki kuzular ve benzeri yersiz ayrıntılara daldığında Fedka sinirlenmiş ve "Bırak bu boş şeyleri," demişti. Ben de karısı komşusuna gittiğinde köylünün ne yaptığını anımsatmak durumunda kalınca Fedka'nın zihninde hemen o anda, ahırda meleşen kuzular, yaşlı adamın iç çekişleri ve küçük Seryoja'nın sayıklamaları canlanıvermişti. Yapay ve yanlış bir resim anlatmamla birlikte, kızarak öyle bir şeye gerek olmadığını söylemişti. Örneğin köylünün dış görünüşünü anlatmayı önermiştim ve kabul etmemişti ama karısı gidince köylünün ne düşündüğünü yazma teklifim üzerine aklına hemen bir şeyler gelmişti; "Bunu cennetlik Savoska'ya yapsaydın, başında saç kalır mıydı?" Bunu başını ellerinin arasına koyup öyle bitkin, öyle alışkın, öyle ciddi ve aynı zamanda iyi yürekli bir tonla söylemişti ki bütün çocuklar gülmekten yerlere yatmıştı. Her sanatta temel özellik olan o ölçü duygusu, onda müthiş biçimde gelişmişti. Çocukların söylediği her gereksiz özel-

lik onu kırıyordu. O da despotça ve bu despotizmin verdiği hakla öykünün kurgusunu yönlendiriyordu; böyle olunca da diğer çocuklar sıkılıp evlerine gitmiş ve başka biçimde çalışmasına karşın ona boyun eğmeyen Sömka ile baş başa kalmıştı.

Saat yediden on bire kadar çalıştık; ne açlık ne de yorgunluk hissediyorlardı, hatta yazmayı bıraktığımda bir de bana kızmışlar ve sırayla kendileri yazmaya koyulmuşlardı ama kısa sürede iş yürümediği için vazgeçmişlerdi. O arada Fedya bana adımı sordu. Bilmediği için gülüştük.

"Sizin adınızı biliyorum da, sizin soya ne dendiğini çıkaramadım. Fokanıçler var, Zyabrevler var, Yermilinler var."

Adımı söyledim.

"Bunu yayımlayacak mıyız?" diye sordu.

"Evet!"

"Makarov, Morozov ve Tolstoy'un eseri, diye yayımlamak gerek."

Çok heyecanlıydı, bir türlü uyuyamamıştır. Benim de o akşam boyunca hissettiğim heyecan, sevinç, korku ve hatta pişmanlığı anlatmam mümkün değil. Bugünden itibaren onun için yeni bir dünyanın, keyif ve acı dünyasının, sanat dünyasının kapılarının açıldığını hissediyordum; hiç kimsenin bakmaya hakkı olmadığı bir şeyi gördüğümü, şiirin gizemli çiçeğinin açılışını gördüğümü düşünüyordum. İçim hem sevinç hem de korku doluydu; define arayan birinin eğrelti otu çiçeğini görmesi gibi;[1] iki yıl boyunca arayıp dur-

[1] Kuzey Slavlarının kutladığı İvanov Gecesi, İvanov Günü, İvan Kupala adlarıyla anılan ve arkaik dönemlere dayanan yazın başlangıcının kutlandığı bu günde, su ve ateşin birlikte yaşadığına inanılır; su kenarlarında büyük ateşler

duğum felsefe taşının[1] yani düşünceleri ifade etme sanatını öğretmenin birdenbire önüme çıkmasıyla sevinç içindeydim; korkuyordum çünkü bu sanat yeni taleplerde bulunacak, o an, bana göre öğrencilerin yaşadığı çevreye hiç uymayan yeni bir arzu dünyası isteyecekti.

Yanılmak mümkün değildi. Bu bir rastlantı değil bilinçli bir eserdi. Okurdan öykünün birinci bölümünü okumasını ve gerçek yaratıcı yeteneğin zenginliğine dikkat etmesini rica ediyorum; örneğin kadının komşusuna, kocasını kinle şikâyet etmesine; yazarın hiç de sempati duymadığı bu kadının, komşusunun ona evinin perişan olduğunu söylediğinde ağlayışına. Tek akıl ve tek anıyla yazan biri için bu şirret kadın, köylünün tam tersini temsil eder; kadın kocasına eziyet vermek için komşunu çağırmalıydı ama Fedka'nın sanat duygusu kadını da ele geçiriyor ve bunun sonucunda ağlıyor, korkuyor ve acı çekiyor, çünkü Fedka'nın gözünde kadın suçlu değildir. Sonrasında komşunun kadın kürkü giymesi gibi çok küçük bir ayrıntının beni şaşırttığını ve "Neden kadın kürkü?" diye sorduğumu anımsıyorum. Hiçbirimiz Fedka'yı komşunun kürk giymesi gerektiği gibi bir düşünceye yönlendirmemiştik.

"Ona benziyor," diye yanıtladı.

"Erkek kürkü giydi, desek olmaz mı?" diye sordum.

---

yakılır, eğlenceler yapılırdı. Yalnızca yılın o günü açtığına, bulanın her türlü servete kavuşacağına inanılan eğrelti otu çiçeği aranırdı. Hıristiyanlığın kabulüyle Vaftizci Yahya'nın doğum günü olarak kabul edilen 7 Temmuzda kutlanmaya başlanıldı.

[1] Dokunduğu her şeyi altına çevirdiğine inanılan taş.

"Hayır, kadın kürkü daha iyi," dedi.

Gerçekten de bu ayrıntı olağandışıydı. İlk anda, neden kadın kürkü olduğunu kavrayamıyorsun ama sonra bunun mükemmel olduğunu, başka türlü olamayacağını hissediyorsun. Goethe ya da Fedka'ya ait olmasına bakılmaksızın her sanatsal söz, sanatsal olmayandan sayısız düşünce, çağrışım ve açıklama doğurduğu için ayrılır. Kadın kürkü içindeki komşu, gözümüzde ister istemez, olması gerektiği gibi zayıf ve dar göğüslü olarak canlanıyor. Sedirin üstünde duran ve adamın daha elini atar atmaz aldığı kadın kürkü, adamın kış gecesi yaşamını da getirir gözlerimizin önüne. Daha sonra, istemeden, kürk olayı ve hiç kimsenin kendine ait giysisi ve hiçbir giysinin de kendine ait bir yeri olmadığı köylü yaşamının perişanlığı, adam çıra önünde soyunmuş otururken ve kadınlar kâh su için kâh hayvanlara bakmak için içeri girip çıkarken yeniden canlanır hafızamızda. "Kadın kürkü giydi" cümlesi, tam anlamıyla, olayın geçtiği yerin bütün karakterini verir ve üstelik bu sözler tesadüfen değil, bilinçli olarak seçilmiştir.

Köylünün evrakı bulduğu ve okuyamadığı yeri anlatan sözcükleri nasıl dile getirdiğini anımsıyorum.

"Benim Seryoja şimdi okuma yazma bilseydi, yerinden şöyle bir fırlayıp elimden kâğıdı alır ve bir güzel okuyup bu ihtiyarın kim olduğunu anlatırdı bana."

Emekçi kişinin yanık ellerinde tuttuğu kitaba yaklaşımı böyledir; ataerkil ve dini yanı ağır basan adam işte böyle anlatılır. Yazarın kahramanını çok sevdiğini ve ruhun ne olursa olsun mahvedilmemesi gereken zamanların geldiğini anladığını hissedi-

yorsunuz. Rüya fikri benimdi ama ayağı yaralı keçi düşüncesi Fedka'ya aitti ve çok beğenmişti. Sırtı kaşındığı sırada köylünün düşünceleri ve gecenin sessizliği gibi ayrıntılar kesinlikle tesadüf değildir, bu ayrıntılarda sanatçının o bilinçli gücü rahatlıkla hissedilir!..

Köylü uykuya dalarken oğlunun gelecekteki yaşamını, yaşlı adamla ilişkisini, yaşlı adamın Seryoja'ya okuma yazma öğretişini düşünmesini önerdiğimi anımsıyorum. Fedka yüzünü buruşturmuş ve "Tamam, tamam, iyi," demişti ama teklifimin hoşuna gitmediği belli oluyordu, zaten az sonra da unutuvermişti. Ölçülü olma duygusu, –ender sanatçıların çok büyük zorluklarla edinebildiği o duygu– tanıdığım yazarlardan çok daha güçlüydü ve onun bozulmamış çocuk ruhunda ilk haliyle yaşıyordu.

Çok heyecanlandığım için dersi bıraktım.

"Neyiniz var, hasta mısınız, yüzünüz bembeyaz?" diye sordu arkadaşım.

Gerçekten de hayatım boyunca o akşamki gibi güçlü bir heyecana bir iki kez kapılmışımdır ve uzunca bir süre bana ne olduğunu tam anlamıyla çıkaramadım. Belli belirsiz biçimde, bir ölümlünün görmemesi gereken arıların, her yanı cam kovanda çalışmasını gizlice seyrediyormuş gibiydim; bir köylü çocuğunun tertemiz ruhunu kirletiyormuş gibiydim. Kutsal bir şeye saygısızlık yaptığım için pişmanlık içinde olduğumu hissediyordum belli belirsiz. Avare ve sefih ihtiyarların değişmeye zorladığı, kendi yorgun ve yıpranmış hayal güçleri için tatlı resimler gösterdiği çocukları anımsıyordum ama yine de mutluydum, daha önce hiç kimsenin görmediği bir şeyi gören biri gibi mutluydum.

Uzun süre bu hissettiğim izlenimi, olgun yaşlarda eğiten, yeni bir yaşama düzeyine çıkaran ve eskiden pişmanlık duymaya zorlayan ve tamamen yeni bir dünyaya adım attıran izlenimlerden olduğunu bilmeme karşın bu izlenimi yorumlayamıyordum.

Ertesi gün, dün hissettiklerime hâlâ inanamıyordum. Daha okuma yazmayı doğru dürüst bilmeyen köylü çocuğunun birden, Goethe'nin olanca gelişmişliğiyle bile ulaşamayacağı, sanatçılara özgü o gücü göstermesi çok tuhaf geliyordu. Eğitimli Rus toplumunda belli bir başarıya ulaşmış ve sanat yeteneği kabul görmüş *Çocukluk* kitabının yazarı olarak bana; on bir yaşındaki köylü çocukları Fedka ve Sömka'ya sanatsal anlamda yol gösterememek ve yardımcı olamamak, yalnızca onları kızgın bir mutlulukla izlemek ve anlamaya çalışmak hem garip hem de onur kırıcı geliyordu. Olup bitenler bana öyle tuhaf geliyordu ki dün yaşananlara inanamıyordum.

Ertesi gün öykünün devamıyla uğraşmaya başladık. Fedya'ya öykünün devamını nasıl olacağını düşünüp düşünmediğini sordum. Ellerini şöyle bir sallayıp yanıt vermiş olmak için, "Biliyorum, biliyorum! Kim yazıyor?" dedi. Çocukların o sanatsal gerçeklik, ölçülülük ve abartı duygusuyla devam ettik.

Dersin yarısında onları bırakmak zorunda kaldım. Bensiz devam ettiler ve aynı şekilde güzel, duygu dolu ve düzgün iki sayfa daha yazdılar. Tek fark bu sayfaların ayrıntı yönünden biraz zayıf olmasıydı, anlatılanlarsa ustaca verilememiş ve bir iki yerde tekrara düşülmüştü. Bunların yazma işinde zorlanmaları sonucu çıktığı belliydi. Üçüncü gün de aynıydı. Derslerde, öykünün içeriğini ve anlatım tonunu bilen diğer öğrenciler de sık sık karışıyor ve güzel

çizgiler katıyordu. Sömka artık sıkılmış, bırakmak üzereydi. Öykü üzerinde artık yalnızca Fedka çalışıyor ve ona iletilen değişiklik önerilerini rahatlıkla geri çevirebiliyordu.

Bu başarının bir rastlantı olduğu konusunda hiçbir kuşku olamazdı, anlaşılan biz öncekilere göre çok daha duyarlı ve çok daha doğal bir ana denk gelmiştik. Yine de bütün bunlar olağanüstüydü ve gözümün önünde olan bitene inanamıyordum. Sanki kuşkularımı dağıtmak için özel bir durum gerekliymiş gibiydi.

Birkaç günlüğüne gitmem gerekti ve öykü bitmeden öylece kaldı. Neredeyse her tarafı karalanmış elle yazılı üç sayfa öyküden bahsettiğim öğretmenin odasında kaldı. Yola çıkmadan önce kendi işlerimle uğraşırken yeni gelen bir öğrenci bütün okula, kâğıttan şakşak yapmayı öğretmişti, hep olduğu gibi yeni yayılan şakşak, kartopunun da çakıyla dal yontmanın da yerini alıvermişti. Benim olmadığım o zaman içinde de egemenliğini sürdürmüştü.

Aynı zamanda koroda olan Fedka ve Sömka çalışmak için öğretmen odasına geliyor ve bazı akşamlar geç vakte kadar, hatta bazen geceleri de kalıyorlardı. Koro arasında kuşkusuz şakşak işi başlıyor ve ellerine geçen bütün kâğıtlar şakşak yapılıyordu. Öğretmenin masasının üzerindeki kâğıtların gerekli olduğunu söylemeden yemeğe gitmesiyle Makarov, Morozov ve Tolstoy'un eseri de çocukların elinde şakşaka dönüşüvermişti.

Ertesi gün dersten önce, artık şakşak peşinde koşmaktan bıkan çocuklar bağrış çağrışla bütün şakşakları toplamış ve törenle yanan sobaya atmıştı. Şakşak dönemi bitmişti ama onunla birlikte bizim el yazma-

mız da kaybolup gitmişti. Bu üç sayfanın kaybolması kadar yaşamımda hiçbir şeye üzülmedim, umutsuzluğa düşmüştüm. Sonunda yapacak bir şey olmadığından yeni bir öyküye, ama bu sefer neredeyse her fırsatta öğretmene ve şakşakçılara sitem ederek, yeni öyküye başlamaya karar verdim. (Bu vesileyle, Bay Markov'un *Russki Vestnik*'de, Bay Glebov'un da *Vospitanie*'nin 4. sayısında pek de güzel bir biçimde dalga geçtikleri öğrencilerin özgürlüğü ve düzensizlik sayesinde, elyazmalarımızın şakşaka dönüşme sürecini hiç kimseyi tehdit etmeden, sıkıştırmadan, kurnazlık etmeden öğrendiğimi de vurgulamalıyım.)

Sömka ve Fedka üzgün olduğumu görüyor ama neden olduğunu anlamasalar da üzüntümü paylaşıyorlardı. Sonunda Fedka çekinerek aynısını yeniden yazabileceklerini söyledi.

"Tek başınıza? Yardım falan etmeyeceğim."

"Sömka ile geceler, yazarız," dedi Fedka.

Gerçekten de dersten sonra saat dokuz gibi geldiler, bana epeyce keyif vererek çalışma odasını üzerlerine kilitlediler, bir süre gülüştükten sonra sesleri kesildi ve saat on ikiye doğru kapıya yaklaştığımda aralarında sessizce konuştuklarını ve kâğıdın üzerinde gıcırdayan kalemin sesini duydum. Bir keresinde daha önce nasıl olduğu konusunda tartışmışlar, çözüm bulamayınca bana geldiler; sordukları şuydu: köylü çantayı, kadın, komşuya gitmeden önce mi aramıştı, sonra mı? Fark etmeyeceğini söyledim.

Saat on ikide kapıyı çalıp içeri girdim. Kenarları siyah deri çevrili beyaz kürküyle koltuğa gömülen Fedka, uzun saçlı başını eline dayamıştı, diğer eliyle de makasla oynuyordu. İri, kara gözleri doğal olmayan ama ciddi ve büyüklere özgü bir ışıltıyla parlıyor

ve uzaklara bir yere bakıyordu; sanki ıslık çalacakmış gibi bükülmüş dudakları, sanki hayalinde işleyip son halini verdiği sözcüğü, söylemeden önce bir kez daha gözden geçiriyor gibiydi. Kuşağı çözülü, saçları dağınık Sömka sırtında kocaman kuzu derisinden yamayla, (terziler daha yeni gelmişti köye) büyük yazı masasının önünde duruyor, kalemi sürekli hokkaya batırarak eğri büğrü yazıyordu.

Sömka'nın saçlarını karıştırdım; çocuk şaşkın ve uykusuz gözleriyle endişeyle bana baktığında dağınık saçlarıyla iri, kemikli yüzü öyle gülünçtü ki, kahkahayı patlattım ama çocuklar gülmüyordu. Fedka yüz ifadesini değiştirmeden, yazıya devam etmesi için Sömka'nın koluna dokundu. Heyecanlandığında ve kendini kaptırdığında bana "sen" diye hitap eden Fedka "Bekle, az sonra," dedi ve Sömka'ya bir şeyler söyledi.

Defteri aldım ve beş dakika sonra onlar dolabın yanına oturmuş kvasla patateslerini iştahla yerken onlara tuhaf gelen gümüş kaşıklara bakıp neye olduğunu bilmeden çınılayan çocuk sesleriyle kahkahaya boğuldular; onları duyan yaşlı kadın da neden olduğunu bilmeden gülmeye başladı.

"Ne kaykıldın öyle," dedi Sömka. "Düz otur, yoksa yarım yersin"

Kürklerini çıkarıp yazı masasının üzerine seren çocuklar, o çocuksu, sağlıklı, harika, köylü kıkırdamalarını uzun süre kesmedi.

Yazdıklarını okudum. Eskisinin yeni biçimiydi. Bazı şeyler atlanmış, bazı sanatsal güzellikler eklenmişti. Yine o güzellik, gerçeklik ve ölçülülük hissediliyordu.

Daha sonraları, kayıp olan sayfalardan biri bulundu. Yayımlanan öyküde, bulunan sayfaya ve anım-

sadığıma göre iki örneği birleştirdim. Bu öykünün yazımı, okul yılının son günlerine, baharın başlangıcına denk gelmişti. Bazı nedenlerden dolayı yeni denemeler yaptıramamıştım. Verilen atasözleri üzerine yalnızca bir tane öykü yazıldı, üçüncü sayıda yayımlanan "Dediğim dedik, çaldığım düdük" öyküsünü, yeteneği sıradan hatta fazlasıyla bozulmuş (çünkü hizmetlilerin çocukları) iki öğrenci yazdı. Bu çocuklarla da, Sömka ve Fedka ile olan şeyler yinelendi; tek fark, yetenekler ve konuya yaklaşım arasındaki fark ve benim yardımlarımdı.

Yazın okul kapalı, ders yok ve olmayacak da. Yazın okulların neden tatil olduğuna ayrı bir makalede değiniriz.

Yazın bir kısmını Fedka ve diğer çocuklar benim yanımda geçirdi. Doyasıya yüzükten, oynadıktan sonra bir şeylerle uğraşmaya karar verdiler. Öykü yazmalarını önerdim ve birkaç konu söyledim. İlginç bir hırsızlık hikâyesi, bir cinayet hikâyesi, bir Malakanın Ortodoksluğa yeniden dönüşünü önerdim, son olarak da, sefih ve yoksul babası askere yollanan ama sonrasında babası düzelmiş, iyi bir insan olarak eve dönen bir çocuğun hikâyesini özgeçmiş gibi yazılmasını önerdim.

"Ben olsam şöyle yazardım; ben küçükken annem, babam ve bazı akrabalarım olduğunu anımsıyorum; akrabaların kimler olduğunu söylerdim. Sonra babamın hep dışarda olduğunu, annemin hep ağladığını ve babamın onu dövdüğünü anımsadığımı yazardım; sonra babamı askere yolladıklarını, annemin nasıl dövündüğünü, eskisinden daha kötü yaşamaya başladığımızı, sonra babamın geri dönüşünü, onu güya tanıyamadığımı, onun Matröna'yı yani karısını so-

ruşunu, sonra da nasıl memnun olduğumuzu ve hep birlikte yaşamaya başladığımızı anlatırdım."

İşte başta söylediklerimin hepsi bu. Fedka konuyu hemen sevdi. Anında kalem kâğıt alıp yazmaya başladı. Yazarken yalnızca abla ve annenin ölümü konusunu anımsattım. Geri kalan her şeyi kendi yazdı, hatta ilk bölümün dışında, öykü bitene kadar bana hiç göstermedi. İlk bölümü gösterdiğinde, okumaya başladım; onun nefesinin kesilecek derecede büyük bir heyecan içinde olduğunu hissediyordum, kâh okumamı izleyerek kâğıda bakıyor, kâh beğenip beğenmediğimi anlamaya çalışarak yüzüme bakıyordu. Çok güzel olduğunu söylediğimde kıpkırmızı kesildi ama bir şey söylemeden sinirli adımlarla masaya gitti, defteri bıraktı yavaşça bahçeye çıktı. Bütün gün çocuklara karşı çok hırslıydı, gözlerimiz karşılaştığında minnet dolu, iyi bakışlarla bakıyordu bana. Bir gün sonra ne yazdığını bile unutmuştu. Ben öyküye yalnızca başlık yazdım, bölümlere ayırdım, bir iki yerde dikkatsizlik nedeniyle olan yanlışı düzelttim. Bu öykü, ilk haliyle ve "Asker Evinde Hayat" adıyla yayımlandı.

Benzersiz güzellikte olmasına, kaygısız Gordey'in oldukça doğru ve canlı biçimde –Pişman olduğunu söylemekten utanan Gordey, oğlu söz konusu olduğunda köylülerden yardım istemeyi uygun görür– betimlenmesine karşın birinci bölüm, diğer bölümlerle kıyaslanınca oldukça zayıf. Bunun suçu tamamen bana ait, öykünün bu kısmının yazımında kendimi tutamayıp benim nasıl yazacağımı anlatmama neden oldu. Eğer giriş kısmında, kahramanların ve evin betimlenmesinde yetersiz bir şey varsa, bunun tek suçlusu benim. Onu tek başına bıraksaydım, bizde

o kabul görmüş ve yazmayı neredeyse olanaksız kılan önce öyküdeki kişileri, geçmişlerini, sonra olayın geçtiği yeri ve çevreyi, sonrasında da olayın kendisini anlatmayı bir yana koysaydı, eminim ki olayı çok daha sanatsal biçimde betimleyebilirdi. Ve ne tuhaftır ki bazen onlarca sayfa tutan bu açıklamalarla dolu giriş bölümü, başlayan olayın içine öylesine, hiç düşünülmeden atılan bir figürden daha az bilgi verir okura. Gordey'in bu bölümde elini öylesine sallayarak söylediği ve askerlik yazgısına boyun eğdiğini ifade ettiği, "Bunu hak ettim," sözüyle köylülerin oğlunu aç, açık bırakmaması isteği, öyküde birkaç kez yinelenen giysisinin, vücudunun ve meyhaneye gitme alışkanlığının anlatılmasından çok daha etkilidir okur üzerinde. Her zaman oğluna söylenip duran acılı, yaşlı annesinin, gelinine kıskançlıkla söylediği sözler de aynı şekilde etkilidir:

"Yine görürsün, Matröna! Ne yaparsın, belli ki Tanrı öyle istemiş! Daha gençsin, Tanrı'nın izniyle onu yeniden görürsün. Oysa benim yaşım ... hastayım... bir de bakmışsın yarın ölmüşüm."

İkinci bölümde benim o her şeyi bozan etkim daha da belirgin ama çevrenin ve çocuğun ölümünün anlatılmasındaki o derin sanatsal çizgiler her şeyin üstünü kapatıyor. Çocuğun küçücük ayakları ve tabut yapan Nefeda Dayı ile ilgili duygusal bir ayrıntı söylemiştim ama annenin müthiş sözlerle dile getirilen yakınması, ("Tanrım, bu kölenin canını ne zaman alacaksın?") durumu bütün açıklığıyla okurun önüne seriyor. Sonrasında, büyük oğlan annenin ağlamasıyla uyanıp babaannesine neyi var diye sorduğunda annesinin verdiği o yalın yanıt da "Oğlum öldü," aynı şekilde vurucu bir etki taşır. Babaanne-

nin kalkıp ateşi yakması, bebeğin bedenini yıkaması öyle özel, öyle canlı, öyle yalın ve güçlü anlatılmıştır ki tek bir sözcük bile çıkarılamaz, değiştirilemez ve eklenemez. Hepsi hepsi beş satırdır, bu beş satırda o hüzünlü gece, 6-7 yaşındaki bir çocuğun hayal dünyasından yansıdığı şekliyle ve olanca açıklığıyla anlatılmıştır okura.

"Gece yarısı anam nedense ağlıyordu. Ninem kalktı, 'Neyin var, İsa yardımcın olsun," dedi. Anam, 'Oğlum öldü," diye yanıtladı. Ninem ateşi yaktı, bebeği yıkadı, gömlek giydirdi, kuşak bağladı ve ikonaların altına yatırdı. Hava aydınlandığında..."

Annesinin o tanıdık ağlamasıyla uyanan, sedirde bir yerden, uykulu ve korkulu gözlerle izbada neler olup bittiğini izleyen o çocuk gözünüzün önüne gelir. Daha bir gün önce, "Tanrım, bu kölenin canını ne zaman alacaksın?" diyen ve serzenişte bulunduğu için bin pişman olup ölüm düşüncesiyle yıkılıp giden, ne yapacağını bilemediğinden yaşlı kadını yardıma çağıran bu yüreği yaralı asker karısı karşınıza dikilir. Yaşamın çilesinden artık iyice yorulan, kambur, zayıf, kemikleri çıkmış yaşlı kadın da gözlerinizin önünde canlanır; onun alışkın emekçi elleriyle acele etmeden, sakince işe başlaması da görünür; çırayı yakışı, su getirişi, bebeği yıkayışı, sarıp sarmalaması, belini bağlayıp ikonaların altına yatırması. Geceliğinin altından bakan o çocuk değil de sanki siz yaşamışsınız gibi o ikonalar da sabaha kadar göz kırpmadan geçen gece de gözünüzün önünde belirir. Bütün ayrıntılarıyla canlanır ve sizin hayal dünyanıza yerleşir kalır.

Üçüncü bölümde benim etkim çok az. Ablanın bütün kişiliği ona ait. Daha birinci bölümde tek bir

cümleyle ablanın aileyle olan ilişkisini anlatır: "Bütün parasını giysiye veriyor, evlenmeye hazırlanıyordu." Ailenin ne sevincine ne de acısına katılamayan ve katılmayan kızı tek bir özellikle anlatmıştır. Onun, Tanrı'nın önüne koyduğu kendi amacı, kendi isteği vardır; evlilik ve kendi ailesi.

Bizim gibi bir yazar, özellikle de halkı eğitme isteğindeki bir yazar, ahlaki değerleri ve öykünmelere gönderme yaparak ablanın ailenin ihtiyacına ve acısına kayıtsız kalmamasını sağlardı. Ya onu kayıtsızlığın utanmaz bir örneği ya da fedakârlık ve sevgi örneği yapardı ama o ablanın canlı halini gösteremezdi. Yalnızca yaşamı derinlemesine bilen ve inceleyen biri, abla için ailenin acısının ve babasının askerliğinin ikinci derecede olduğunu, onun için en önemli konunun evlilik olduğunu anlayabilir. Çocuk da olsa sanatçı ruhunun sadeliğinde bunu görür. Eğer bu ablayı biz, duygulu ve fedakâr biri olarak betimleseydik, onu gözümüzün önüne hiç getiremezdik ve şimdi sevdiğimiz gibi sevemezdik. Akşamları kendi parasıyla aldığı iskarpini ve elbisesiyle eğlencelere giden ve ailesini sevmesine karşın onun ruh haliyle tam bir çelişki olarak verilen ailenin içinde bulunduğu yoksulluk ve karanlıktan üzüntü duyan bu dolgun, al yanaklı kız benim için çok canlı ve çok sevecendir. Annesinin ona hiç serzenişte bulunmamasından ve ondan yana acı çekmemesinden onun iyi bir kız olduğunu hissediyorum. Üstelik, tam tersine, kızın tek derdinin giysiler olmasının, söylediği şarkılardan bölümlerin, yaz günü tarlalardan ya da kış günü sokaklardan taşıdığı köy dedikodularından kırıntıların, asker karısının hüzünlü yalnızlığında neşe, gençlik ve umut kaynağı olduğunu hissediyorum.

Ablası evlendiğinde yalnızca mutlu olduğunu söylemesi boşuna değildir; düğün neşesinin böyle bir aşk ve ayrıntıyla anlatılması boşuna değildir; düğünden sonra annenin "İşte şimdi mahvolduk," demesi boşuna değildir. Kızı vererek onun eve getirdiği neşe ve sevinçten mahrum kaldıkları bellidir. Düğünün betimlemesi olağanüstüdür. Öyle ayrıntılar var ki, bunu yazanın on bir yaşında bir çocuk olduğunu bildiğinden insanın ağzı açık kalıyor ve bunun bir rastlantı olması mümkün mü diye düşünüyor. Bütün bunları, hiç kimsenin dikkat bile etmediği ama her şeyi gören ve anımsayan, daha boyu masayı bile geçmeyen yedi yaşındaki çocuğun akıllı ve dikkatli gözleriyle görüyorsun. Örneğin ekmek istediğinde, yazar, annesinden istediğini yazmıyor, annesini kendisine doğru çekip kulağına söylediğini yazıyor. Bu da öylesine söylenmiş değildir çünkü çocuğun boyunun ne kadar olduğunu bilen biri, özellikle de başkalarının yanındayken çocuğun annesiyle ilişkisinin nasıl olduğunu, yalnızken yakın olup başkalarının yanındayken çekingen davrandığını bilir.

Düğün zamanı yapabileceği birçok gözlemden biri de, hem kendisi hem de bizim, hepimiz için düğünün ne demek olduğunu gösteren bir ayrıntıdır. "Acı, acı" diye bağırdıklarında abla, Kondraşka'yı kulaklarından tutup öpmeye başlıyor. Sonrasında babaannenin ölümü, ölmeden önce oğlu hakkındaki anıları ve annenin acısının o özel durumu, bunların hepsi öyle müthiş anlatılmış ki sanki hepsi yazarın kendi yaşamından çıkmış gibi.

Babanın dönüşünden yalnızca konuyu verirken bahsetmiştim. O sahne duygusal olarak benim ho-

şuma gitmişti, anlaşılan yazarın da hoşuna gitmiş olacak ki "Hiçbir şey söylemeyin, biliyorum, ben de biliyorum," dedi ve yazmaya başladı, bütün öyküyü o bölümden başlayarak bir oturuşta bitirdi.

Diğer eleştirmenlerin kanısını da bilmek ilginç olacak ama ben düşüncelerimi açıkça ifade etmeyi bir borç biliyorum. Rus edebiyatında buna benzer hiçbir şeyle karşılaşmadım. Bu karşılaşmada, olayın duygu dolu olduğunu gösteren tek bir gönderme yok; ne olduysa doğrudan o anlatılıyor ama öyle bir anlatılıyor ki, okurun oradaki kişilerin durumunu anlaması da sağlanıyor. Asker evinde yalnızca üç cümle söylüyor. Önce cesaretle "Merhaba!" diyor. Ancak oynamak istediği rolünü unutunca ağzından yalnızca "Bu kadar mı kaldınız?" cümlesi çıkıyor. Son cümlesiyle de her şey söylenmiş oluyor: "Anacığım nerede?" Unutmanın mümkün olmadığı nasıl da sade ve doğal sözler! Çocuk memnun hatta ağlıyor bile. Ancak ne olursa olsun çocuktur ve babasının gözyaşlarına karşın onun gözü babasının çantasında ve ceplerindedir. Abla da unutulmamıştır. O al yanaklı genç kadının ayağında iskarpini, utangaç bir şekilde izbaya girişini ve hiçbir şey söylemeden babasını öpüşünü görürüz. Kim olduğunu bilmeden hemen herkesle sarılıp öpüşen askerin dalgınlığını ve mutluluğunu görürsünüz; bu genç kadının kızı olduğunu öğrenmesiyle yeniden yanına çağırmasını ve artık öyle sıradan genç bir kadını öper gibi değil, bir zamanlar sanki hiç acımadan bırakıp gittiği kızı gibi sarılıp öptüğünü görürsünüz.

Baba hayatını düzeltmiştir. Bu konuda ne çok lüzumsuz cümle kurabilirdik. Oysa Fedka, ablanın içki getirdiğini ve babanın da içmediğini yazıvermişti. Çantasından son 23 kapiğini çıkaran ve bakır

paraları kızının avucuna doldurup onu koşa koşa içki almaya yollayan anneyi görürsünüz. Koluna önlüğünü dolamış elinde yarım ştofluk[1] şişe, iskarpinlerini tıkırdatarak koşa koşa meyhaneye giden genç kadını görürsünüz. Kızarmış yüzüyle izbaya girişini, önlüğünün altında şişeyi çıkarmasını, annesinin büyük bir gurur ve neşeyle şişeyi masaya koyuşunu ama kocasının içmemesine hem üzülmesini hem de sevinmesini görürsünüz. İçkiye hayır demesiyle, onun tamamen düzeldiğini görürsünüz. Aile üyelerinin nasıl bambaşka insanlar olduklarını hissedersiniz.

"Babam Tanrı'ya dua etti ve masaya oturdu. Ben de hemen yanına yerleştim. Ablam pencerenin önündeki sedire oturdu, anam masanın önünde durmuş babama bakıyordu. 'Amma da gençleşmişsin, sakalın da yok,' dedi, hepimiz gülmeye başladık."

Herkes dağıldıktan sonra aileyi ilgilendiren konular konuşulmaya başlanır. Babanın çok zengin olduğu ortaya çıkar, hem de en sade, en doğal yoldan, dünyada neredeyse bütün insanların zengin olduğu gibi devlet parasıyla zengin olur; mutlu bir rastlantıyla devletin parası onda kalır.

Bazı okurlar öyküdeki bu ayrıntıyı ahlaksızca bulmuşlar ve devletin sağmal inek olduğu algısını yerleştirmek değil kökünü kazımak gerektiğini söylüyorlar. Benim içinse bu ayrıntı, sanatsal gerçekliği bir yana, özellikle çok değerli. Devletin parası hep kalmıyor mu, bir sefer de asker Gordey'in payına düşmüş de ne olmuş yani? Halkın ve üst sı-

---

[1] Almanca Stof sözcüğünden gelme, içki için kullanılan 1,23 litrelik hacim ölçüsü.

nıfın dürüstlüğe bakış açıları tamamen terstir. Aile, köy, konu komşu söz konusuyken halkın dürüstlük kavramına yaklaşımı daha ciddi ve daha serttir. Başkaları söz konusuyken, topluluk, devlet ve özellikle de yabancılar ve hazine malı, dürüstlüğün genel kurallarına uyma konusu onlar için oldukça muğlak bir hal alır. Kendi kardeşine, akrabasına hiçbir zaman yalan söylemeyen, ailesi için binbir yokluğa katlanan, komşusundan ya da köylüsünden bir kapik fazla almayan köylü, yabancı ya da şehirli, soylu ya da memurla karşılaştığında onları soyup soğana çevirmeyi görev sayar; askerse en ufak bir vicdan azabı duymaksızın esir Fransızı şişler ve eline devlet parası geçerse bunları ailesinin yararına kullanmamayı suç sayar. Üst sınıflardaysa bunun tamamen tersidir. Bizimki olsa olsa karısını, kardeşini, onlarca yıldır iş yaptığı tüccarı, kendi hizmetçilerini, köylülerini aldatır ama aynı adam yurtdışındayken, istemeden de olsa başkasını aldatmaktan ödü patlar, kime daha para vermesi gerektiğini sorar durur. Aynı adam kendi bölüğü ve alayını şampanya ya da eldiven için soyarken, Fransız esirin önünde incelikten kırılır. Yine aynı adam devlet parasını kullanmayı çok büyük bir suç sayar ama parasız kaldığında da alçaklık saydığı işi yapmaktan geri kalmaz. Hangisinin daha iyi olduğunu söylemiyorum, ben yalnızca olanı söylüyorum. Dürüstlüğün ortak bir kanı olmadığını ve "dürüst kanı" ifadesinin anlamsızlığını belirtiyorum. Dürüstlük ahlaki bir alışkanlıktır, onu elde etmek için en yakın ilişkilerden başlamaktan başka yol yoktur. "Dürüst kanı" ifadesi bana göre kesinlikle anlamsızdır, çünkü dürüst alışkanlıklar vardır, dürüst kanı yoktur.

"Dürüst kanı" yalnızca boş bir laftır; hazine, devlet, Avrupa ve insanlık gibi yaşamdan tamamen uzak olguları ilgilendiren ve dürüst alışkanlıklara dayanmayan, yaşamın doğrudan kendisinden beslenmeyen bu sözümona dürüst kanılar ya da daha doğrusu dürüstlük cümleleri yaşam söz konusu olduğunda geçersiz bir hal alır.

Dürüstlüğe dönelim. Bize daha ilk anda ahlaksızca gelen hazineden para alma, tam tersine sevimli ve dokunaklı bir karakter taşır. Bizim çevreden edebiyatçılar sık sık, olanca saflıklarıyla, kahramanlarını kendi ideal dürüstlüğüyle anlatırken kendi düşüncelerinin olanca pisliğini ve iç kirliliğini ortaya koyar. Oysa burada, yazar, kahramanını mutlu kılmak istemektedir, evine dönmesi bile yeterli olabilirdi ama aileyi yıllarca kasıp kavuran yoksulluğu da yok etmek gerekir; bunun için parayı nereden bulacaktır? Sahibi olmayan hazineden. Zengin etmek için birisinden para almak gereklidir; yasal ve mantıklı bir yoldan zenginliğe ulaşılamaz.

Bu paraların nereden geldiğinin açıklandığı sahnede küçücük bir ayrıntı var; her okuyuşumda beni tekrar tekrar hayran bırakan tek bir sözcük. Doğru kullanılmasa da sözdizimi açısından yanlış olsa da bu tek sözcük, bütün olayı aydınlatır, oradaki herkesi ve ilişkilerini anlatır; "Aceleyle." Dilbilgisi öğretmeni bunun doğru olmadığını söyleyecektir. "Aceleyle"nin devamı ya da başının olması gerekir. "Ne için acele etti?" diye soracaktır öğretmen. Oysa öyküde öylesine söylenmiştir.

"Anam parayı aldı ve aceleyle saklamaya götürdü." İşte bu kadar, harika. Böyle sözcükler söylemek

ve dil öğreten öğretmenlerin böyle cümleler söylemelerini ve yazdırmalarını isterdim.

"Yemek yedikten sonra ablam babamı öptü ve evine gitti. Sonra babam torbasını karıştırmaya başladı, biz de anamla ona bakıyorduk. Anam kitabı görünce;

'Ay, okuma da mı öğrendin?' diye sordu.

'Öğrendim,' dedi babam.

Babam sonrasından iri bir çıkın çıkarıp anama verdi.

'Bu ne?' diye sordu annem.

'Para.'

Anam sevindi, acele etti, saklamaya götürdü. Anam dönünce paraları nereden aldığını sordu.

'Başçavuştum. Hazinenin parası bendeydi. Askerlere dağıttım. Bunlar kaldı, ben de aldım,' dedi babam.

Anam öyle memnun oldu ki çıldırmış gibiydi. O gün bitti, akşam oldu. Çırayı yaktık. Babam kitabı alıp okumaya başladı. Yanına oturup dinlemeye başladım. Anam çırayı yeniden yaktı. Babam uzun uzun okudu kitabı. Sonra yattık. Arka sedirde babamla yattım, anam da ayak ucumuza uzandı, epeyce, neredeyse gece yarısına kadar konuştular. Sonra uyuduk."

Nasıl yattıklarını anlatırken yine belirsiz ama bizi şaşırtan ve derin bir izlenim bırakan bir ayrıntı; baba oğluyla yatarken, anne ayakuçlarına uzanıyor, konuşmaya doyamıyorlar. Bana göre, babanın kucağında yatan oğlan ısınınca, kendini büyülü bir yerde bulmuş gibi yarı uyur yarı uyanık bir halde kendisini uzunca zamandır duymadığı seslere kaptırmıştır.

Sanki her şey bitmiş gibidir; baba dönmüş ve artık yoksulluk kalmamıştır. Ancak Fedka bununla yetinmez, (Hayat verdiği bu insanlar çok canlı ve gözle

görünür biçimde karşısında durmaktadır.) onların yaşamlarındaki değişikliği daha canlı bir anlatımla vermek ister; küçük çocuklarla uzun yıllar acı çektikten sonra artık yalnızlıktan kurtulan kadını, artık evde karısını yıllarca ezen bütün yoksulluğu ve yükü onun omuzlarından alan güçlü bir erkek olduğunu, neşeyle, şevkle yeni bir yaşam kurduğunu anlatır. Bunu aktarmak için de bize yalnızca bir resim gösterir; güçlü askerin kör baltayla odun kırıp içeriye taşımasını. Güçsüz anne ve babaannesinin ah vahlarına alışkın keskin bakışlı oğlanın, babasının sıvanmış kaslı kollarına, erkek göğsünden çıkan hamle sesine denk düşen balta darbelerine ve kör baltanın her inişinde etrafa sıçrayan çıra parçalarına şaşkınlıkla, saygıyla ve gururla bakışını. Bu manzarayı gördüğünüzde asker karısının sonraki yaşamıyla ilgili kesinlikle rahatlarsınız. Ben de, artık kadının bir daha yokluk çekmeyeceğini düşünürüm.

"Sabaha karşı anam kalktı, babamın yanına geldi.

'Gordey! Kalk, odun lazım, sobayı yakacağım.'

Babam kalktı, ayağını giydi, şapkasını takıp sordu:

'Balta var mı?'

'Var ama kör, keseceğini pak sanmam.'

Babam baltayı iki eliyle kavradı, kütüğün yanına gitti, düzeltti ve baltayı bütün gücüyle indirdi, kütük ikiye ayrıldı. Sonra daha küçük parçalara bölüp içeri getirdi. Anam sobayı yaktı, her şey neşeleniverdi."

Sanatçıya bu da yetmez. Okura onların yaşamının başka bir yanını, mutlu aile yaşamının şiirselliğini de göstermek ister.

"Ortalık iyice aydınlandığında babam anama seslendi:

'Matröna!'

'Ne var, ne oldu?' diye sordu yanımıza gelen anam.

'İnek almalıyız, beş de koyun, iki at ve izbayı da düzeltmek lazım, neredeyse yıkılacak ... neresinden baksan yüz elli gider.'

Anam nedense bir an düşündükten sonra, 'İyi de bütün parayı harcarız o zaman,' dedi.

'Biz de çalışırız,' dedi babam.

'Peki, tamam, alalım ama keresteyi nereden buluruz?' dedi anam.

'Krüha'da yok mudur?'

'Sorun da bu ya. Fokanıçevleri yakalamışlar.'

Babam bir süre düşündü.

'Biz de Bryantsev'den alırız.'

'Onda olacağını da sanmam,' dedi anam.

'Nasıl olmaz, korusu yok mu?'

'Dikkat et, faza para almasın, ne şeytandır o.'

'Ben gideyim, biraz votka götürür, ikna ederim,' dedi babam. 'Sen de öğlene küle yumurta koy.'

Anam akrabalarından yumurta aldı, bir şeyler kaynattı. Babam votkayı alıp Bryantsev'e gitti, biz evde kaldık. Çok uzun süre öylece oturduk. Babam yokken canım sıkıldı. Babamın gittiği yere gitmeme izin versin diye anamı zorlamaya başladım. Kaybolursun, deyip durdu. Ağlamaya başladım, kalkıp gitmek istedim ama anam beni dövdü, ben de sobanın üstüne çıkıp yağmur gibi gözyaşı dökmeye başladım.

Sonra babamın geldiğini gördüm, niye ağladığımı sordu.

'Feduşka senin yanına gelmek istedi, ben de onu dövdüm.'

Babam yanıma geldi.

'Niye ağlıyorsun bakayım?'

Anamı şikâyet etmeye başladım. Babam anamın yanına gitti, mahsusçuktan dövüyormuş gibi yapıyor ve 'Fedya'yı dövme, Fedya'yı dövme!' diyordu. Anam da mahsustan ağlıyordu. Babamın dizine oturdum, keyfim yerine gelmişti. Sonra babam masaya oturdu, beni de yanına oturttu.

'Hadi bakalım, anası, Fedya'yla karnımız acıktı, yemek yiyelim!'

Anam bize et verdi, biz de yemeye başladık. Yemek bitince anam sordu.

'Ne oldu kereste?'

'Elli gümüş ruble.'

'Fena değil,' dedi anam.

'İşin doğrusu, kereste çok iyi.'"

Nasıl yalın ve nasıl az sözcükle anlatılmış; onların gelecekteki aile yaşamı gözünüzün önüne serilir. İyice küçük olan çocuğun bir an ağladığını, bir an sonra güldüğünü görürsünüz; oğlanın anne sevgisinin farkında olmadığını, onun yerine, odun kesen babanın güçlü oluşunu koyduğunu görürsünüz; annenin bunu gördüğünü, öyle olması gerektiğini bildiğini ve hiç kıskanmadığını görürsünüz; yüreği mutluluk dolu bu mucizevi Gordey'i görürsünüz. Et yediklerini ve oynadıkları komediyi ve bunun bir komedi olduğunu bile bile mutlu olmak için oynadıklarını fark edersiniz. Babanın şakayla karışık "Fedya'yı dövme, Fedya'yı dövme," deyişini görürüsünüz. Anne bir yandan o alışkın olduğu, yapmacık olmayan gözyaşlarıyla mahsustan ağlarken bir yandan da mutlu mutlu oğluyla kocasına bakar. Babasının dizine oturan çocuk, belki de şimdi mutlu oldukları için sevinçli ve gururludur.

"Sonra babam masaya oturdu, beni de yanına oturttu ve 'Hadi bakalım, anası, Fedya'yla karnımız acıktı, yemek yiyelim!' dedi."

Karnımız acıktı, yanına oturttu. Bu sözcüklerde nasıl da müthiş bir sevgi ifadesi ve bundan duyulan gurur hissediliyor. Bu son sahnenin güzelliği ve içtenliği öykünün başka hiçbir yerinde yoktur.

Peki bununla ne demek istiyoruz? Müthiş bir çocuk tarafından yazılan bu öykünün pedagojik olarak ne gibi bir önemi var? "Siz ve öğretmen, kendiniz de farkında olmadan bu ve diğer öykülerin yazımında ve çerçevesinin oluşturulmasında yardım etmiş olabilirisiniz," diyebilirler. "Tamam, öykü güzel de, bu edebiyatın yalnızca bir türü," diyebilirler. "Yayımladığınız öykü, Fedka ve diğer öğrenciler için hoş bir macera olmuştur," diyebilirler. Siz kendiniz yazarsınız, çocuklara, kendiniz de farkında olmadan, yazar olmayan bir öğretmenin yapamayacağı biçimde yardım etmiş olabilirsiniz," diyebilirler. "Bundan ortak bir kural ve teori çıkarmak mümkün değildir. İlginç bir olay, hepsi bu," diyebilirler.

Benim varsaydığım itirazların hepsine yanıt olabilmesi için çıkarımlarımı aktarmaya çalışacağım.

Doğruluk, güzellik ve iyilik duygusu gelişmişlik derecesine bağlıdır. Güzellik, doğruluk ve iyilik; kavram olarak doğruluk, güzellik ve iyilik ilişkisinin uyumunu ifade eder. Yalan, gerçeğin anlam olarak tersini ifade eder; mutlak bir gerçek yoktur. Gerçek olmasa bile inanıyorsam, bir dokunuşumla masaların havaya uçtuğunu söylemem yalan değildir. Ancak benim anlayışıma göre para varken, param yok dersem yalan söylemiş olurum. Hiçbir büyük burun çirkin değildir, yalnızca küçük yüzlerde çirkin gö-

rünür. Çirkinlik, yalnızca güzelliğe karşı uyumsuzluktur. Yemeğini yoksul birine vermende ya da senin yemende bir kötülük yoktur ama annen açlıktan ölürken yemeğini başkasına vermen, iyilik açısından bir uyumsuzluktur. Eğiterek, öğreterek, geliştirerek ya da çocuğa istediğiniz gibi etki ederek tek bir bilinçsiz amacımız vardır ve olmalıdır; doğruluk, güzellik ve iyilik kavramlarında mutlak bir uyuma ulaşmak. Eğer zaman ilerlemese, çocuk her yönüyle yaşamın içinde olmasa biz rahatlıkla, eksik gördüğümüz yana bir şeyler ekleyerek, fazla gördüğümüz yerden atarak bu uyuma ulaşabilirdik. Ancak çocuk hayatın içindedir, bütün varlığıyla gelişmeye yönelir, her yanıyla bu ileriye doğru gidişini amaç olarak algılar ve gelişmesinin uyumuna değil bu gelişmesine yardım ederiz. İşte pedagojik teorilerin o ebedi hatası da buradadır. İdealimizi önümüzde görürken, oysa o çoktan geride kalmıştır. İnsanın gerekli gelişimi, yalnızca içimizde taşıdığımız uyum idealine ulaşma aracı değil, uyumun o yüce idealine ulaşmamıza bir engeldir. İlk atamızın tattığı iyilik ve kötülük ağacının meyvesinin anlamı işte bu ileriye doğru hareket yasasındadır. Sağlıklı bebek, bizim içimizde taşıdığımız doğruluk, güzellik ve iyilik kavramlarının o mutlak uyumunu sahip olarak dünyaya gelir; bizim aradığımız ve istediğimiz doğruluk, iyilik ve güzelliği temsil eden doğaya, hayvanlara, bitkilere yani ruhsuz varlıklara yakındır. Bütün çağlarda her insan için çocuk masumiyet, günahsızlık, iyilik, doğruluk ve güzellik simgesidir. İnsan mükemmel olarak doğar, Rousseau'nun söylediği bu söz, bir taş gibi sağlam ve gerçek olarak kalacaktır. Dünyaya gelen insan doğruluk, güzellik ve iyiliğin o müthiş uyumunu

temsil eder. Ancak hayatta geçen her saat, geçen her an, doğduğunda içinde bulunduğu o mutlak uyumdaki boşluğu, miktarı ve zamanı artırır; her saat, her adım bu uyumu tehdit eder; sonraki her adım ve her saat yeni tehditler yaratır ve bozulan uyumun eski hale gelmesi umutlarına izin vermez.

Eğitimcilerin çoğunluğu, çocuk çağının uyumun ilk biçimi olduğunu görmezden gelir ve mutlak yasalar gereği her şeyden bağımsız olarak yürüyen çocuğun gelişimini amaç olarak görür. Gelişme bir hata olarak amaç yerine konur çünkü eğiticiler de kötü heykeltıraşların kaderini paylaşır.

Bölgesel abartılmış gelişimi durdurmaya çabalamak yerine ya da ortaya çıkan yanlışlığı yok edecek yeni bir rastlantının doğuşunu beklemek için ortak gelişimi durdurmak yerine, kötü bir heykeltıraşın gereksiz olanı atmak yerine eserine eklemeler yapması gibi eğitimciler de sanki tek bir şeye, gelişim sürecinin durmamasına çabalıyorlar ve uyumu düşündüklerinde de bizim için bilinmeyen o gelecekteki ilk uyuma yaklaşarak ama şimdi ve geçmişte olan o ilk uyumdan uzaklaşarak her zaman ona ulaşmaya çalışıyor.

Çocuğun gelişimi ne denli yanlış olsa da içinde o ilk uyumun çizgileri hep kalır. Yatıştırarak, en azından gelişmeye yardım etmeyerek doğruya ve uyuma doğru bazı yaklaşımlar yapılabileceği umut edilebilir. Ancak biz kendimize o denli güveniriz ki, o yalan yetişkin mükemmellik idealine hayal derecesinde o denli bağlıyız ki, yakınımızdaki yanlışlıklara o denli aceleci davranırız ki, bu yanlışlıkları düzeltme gücümüze o denli inanırız ki, çocuğun o ilk güzelliğini anlamak ve değerlendirmekten o denli uzağız ki bir

an önce, olabildiğince çabuk işleri şişiriyor, gözümüze ilk çarpan yanlışlıkların üzerini sıvıyoruz, düzeltiyor ve çocuğu eğitiyoruz. Kâh bir tarafı diğer tarafa eşitlemeye çalışıyoruz kâh ilk tarafı ikincisine. Çocuk geliştikçe gelişir ve yok edilen o ilk idealden gittikçe uzaklaşır ve olanaksız bir şeye, yetişkin insanın kendisinin uydurduğu mükemmelliğinin idealine yaklaşmaya çalışılır. İdealimiz geridedir, ileride değil. Eğitim insanı düzeltmez, bozar. Çocuk ne kadar çok bozulmuşsa onu daha az eğitmek ve ona bolca özgürlük vermek gerekir.

Çocuğu eğitmek ve ona bir şeyler öğretmek mümkün değildir ve anlamsızdır çünkü çocuk bana yakın durur, her yetişkin insanın, ki benim de yüceltmekten gurur duyduğum o gerçek, güzellik ve iyilik idealine yakın durur. Bu ideal bilinci çocukta, bendekinden daha çoktur. Benden ona gerekli olan şey, uyumlu ve çokyönlü biçimde malzeme vermektir. Ona tam bir özgürlük verdiğimde öğretme işini de bıraktım ve o, örneğine Rus edebiyatında rastlanamayacak şiirsel bir eser yazdı. Bu nedenle, bana göre, çocuğa yazı yazmayı ve öykü yazmayı özellikle de şiirsel yazı yazmayı öğretemezsiniz, özellikle de köylü çocuklarına. Yapabileceğimiz şey, yazmaya nasıl başlayacağını öğretmektir.

Bu amaçla yaptıklarım, yöntem denebilirse eğer şöyle:

Geniş ve farklı konu aralığı önermek; öğrenciler için konu yaratmak yerine öğretmeni de ilgilendiren ciddi konular sunmak.

Çocuklara okumaları için çocuk eserleri vermek, örnek olarak yalnızca onları göstermek, çünkü çocuk eserleri, büyüklerinkilere oranla çok daha adil, çok daha çarpıcı ve ahlakidir.

(Çok önemli.) Çocukların yazdıklarını gözden geçirirken kesinlikle çocukları, yazım yanlışları, kötü yazıları, defterin düzensizliği gibi konularda, özellikle de cümlelerin kuruluşu ve mantığı konusunda eleştirmemek.

Yazma işindeki zorluk, hacminde ya da içeriğinde değil konunun sanatsal olup olmadığındadır, o yavaş yavaş gelişme hacimde, içerikte ve dilde değil, işin mekaniğindedir. Şöyle ki birincisi, birçok düşünce ve kahramandan birini seçmek; ikincisi, düşünce ve kahraman için sözcükler seçmek ve dile getirmek; üçüncüsü, onları unutmamak ve onun için bir yer aramak; dördüncüsü, yazılanları anımsayarak yinelemeye düşmemek, hiçbir şeyi atlamamak, öncekiyle sonrakini birleştirebilmek; beşincisi de bir yandan düşünür bir yandan yazarken, bu ikisinin birbirine engel olmamasını sağlamak.

Bu amaçla şunları yaptım; yukarıda saydıklarımdan bazılarını ilk zamanlarda ben üstlendim ve zaman içerisinde hepsini çocuklara devrettim. Önce onlar için bir düşünce ve bana göre iyi olan bir tip seçtim, aklımda tuttum, olayın geçtiği yeri gösterdim, yinelemeye düşmemelerini sağlamak için yazdıklarına baktım, sözcük ve düşüncenin onlara örnek olması için kendim yazdım; sonra onlara verdim ve seçmelerini, yazılanları düzeltmelerini ve nihayetinde "Asker Evinde Hayat" öyküsünde olduğu gibi yazım sürecini tamamen kendileri üstlendi.

1862

YASNAYA POLYANA OKULU
KASIM-ARALIK
OKULUN GENEL YAPISI.
MEKANİK VE ANLAYARAK OKUMA.
GRAMER VE YAZI.

Yeni başlayan öğrencimiz yok. Küçük sınıflar okuyor, yazıyor ve aritmetikte toplama, çıkarma ve çarpmayı biliyor ve din tarihini anlatıyorlar. Gördükleri dersler de şöyle:

1) Mekanik ve yavaş yavaş okuma, 2) Yazma, 3) Güzel Yazı, 4) Gramer, 5) Din Tarihi, 6) Rusya Tarihi, 7) Resim, 8) Çizim, 9) Müzik, 10) Matematik, 11) Doğalbilimler, 12) Din.

Derslerin nasıl verildiğine geçmeden önce Yasnaya Polyana Okulunun nasıl bir yer olduğundan ve büyüme sürecinin neresinde bulunduğundan bahsetmeliyim.

Her canlı varlık gibi okul da her yıl, her gün, hatta her saat değişime uğramasının yanı sıra geçici krizlere, sıkıntılara, hastalıklara yakalanır, kötü ruh hali içine girer. Yasnaya Polyana Okulu da bu yaz böyle bir kriz geçirdi. Birçok nedeni vardı; birincisi, her yaz olduğu gibi, en iyi öğrenciler okuldan ayrılmıştı, onları ancak ara sıra tarlalarda ya da otlaklarda görebiliyorduk; ikincisi, okula yeni öğretmenler gelmişti ve onların etkileri hissedilmeye başlamıştı; üçüncüsü, yaz tatilindeki öğretmenler hemen her gün

ziyarete gelmişti. Okulun düzgün işleyişi açısından ziyaretçiler kadar zararlı bir şey yoktur. Ne yaparsa yapsın öğretmen, ziyaretçinin hoşuna gitmeye çalışır.

Dört öğretmenimiz var. İki yıldır bizimle birlikte olan iki öğretmen öğrencilere, kendi işlerine, özgürlüğe ve okulun dış düzensizliğine alıştı. Dış düzene, programa, zile, zamana ve benzeri şeylere uymayı seven kendileri daha yeni mezun iki yeni öğretmenimizse henüz okulun yaşamına tam anlamıyla giremedi. İlk iki öğretmen için, gözlerinin önünde büyüyen, güzel olmasa da sevimli öğrencideki mantıklı, gerekli ve başka türlüsü mümkün olmayan bir özellik, yeni öğretmenlere bazen düzeltilmesi gereken bir eksiklik gibi gelebiliyordu.

Okul iki katlı taş bir binada açıldı. İki sınıf, bir çalışma odası, iki de öğretmen odası var. Sundurmada çatının altında asılı duran diline ip bağlı bir zilimiz var; sahanlıkta jimnastik için paralel bar, barfiks ve el işleri için bir masa var. Merdiven ve sahanlık; kar, ırmağın kili ve çamur içindedir; aynı yerde ders saatleri de asılıdır.

Ders düzeni şöyledir; saat sekizde, aynı zamanda okul yöneticisi de olan, okulda yaşayan ve dış düzen meraklısı öğretmen, yanında yatıp kalkan öğrencilerden birini zili çalması için gönderir.

Köyde gün ışığıyla kalkılır. Okuldan pencerelerdeki ışıklar görülür ve zil çaldıktan yarım saat sonra, sis içinde, yağmurda ya da sonbahar güneşinin eğik ışınları altında, köyle okulu ayıran derenin yokuşunda birer ikişer bazen üçerli karaltılar görünmeye başlar.

Öğrencilerde sürü duygusu çoktan kayboldu. Artık birisinin çıkıp "Hey çocuklar! Haydi okula!" diye

bağırmasına gerek yok. Çünkü hem okul sözcüğünün orta cins olduğunu, hem de daha birçok şeyi bilir ve tuhaftır, bildiklerinin sonucu olarak da sürü olmaya ihtiyacı yoktur. Zamanı geldiğinde kendisi gider. Her geçen gün kişiliklerinin daha bağımsız, karakterlerinin daha kesin olduğunu fark ediyorum. Çok küçük olanlar ve başka bir okulda başlayanlar dışında hiçbir çocuğun okula gelirken oyun oynadığını neredeyse hiç görmedim. Hiç kimse okula yanında bir şey getirmez; ne kitap ne de defter. Ev ödevi verilmez.

Ellerinde bir şey taşımamaları bir yana, kafalarında da taşımalarına gerek yoktur. Dün öğrendiği hiçbir şeyi bugün anımsamak zorunda değildir. Onu bekleyen dersten korkmaz. Okula yalnızca bedenini, zeki doğasını ve bugünün de aynı dün gibi neşeli olacağına dair güvenini getirir. Ders başlayıncaya kadar dersi aklına bile getirmez. Geç kaldığı için hiç kimseye hiçbir zaman ceza verilmez ama kırk yılda bir babasının bir iş için evde tuttuğu büyük çocuklar hariç, hiç kimse de gecikmez. O da işini bitirir bitirmez, nefes nefese okula koşar. Öğretmen gelene kadar çocuklar toplanır; kimi sundurmanın yanında ya da merdivenlerde itişir ya da buz tutmuş yolda kayar, kimi de sınıflara girmiştir. Hava soğukken, öğretmeni beklerken çocuklar okur, yazar ya da oyun oynar.

Kızlar oğlanlardan ayrı, hep bir arada durur. Oğlanlar da kızlarla bir şey yapmaya kalktığında kızlardan birini özellikle muhatap almazlar, hep çoğul olarak hitap ederler: "Hey, kızlar, niye kaymıyorsunuz?" ya da "Şuna bak, kızlar donmuş!" ya da "Haydi kızlar siz hepiniz ben tek başıma!" Yalnızca biri, konaklılardan birinin on yaşlarındaki, oldukça yetenekli ve iri yarı kızı, kızlar sürüsünden ayrı dolaşır.

Oğlanlar da ona kendileriyle eşit ama belli belirsiz bir nezaket, hoşgörü ve ölçülülükle davranır.

Birinci sınıfta mekanik okuma varsa, ikinci sınıfta anlayarak okuma, üçüncü sınıfta da matematik vardır. Öğretmen içeri girer, yerdeyse hâlâ yuvarlanan, bağıran, çağıran çocuklar vardır; "Altta kalanın canı çıksın!" ya da "Çocuklar, ezildim!" ya da "Yapma, bırak saçımı!" Sonra alttakilerden biri öğretmeni görür ve "Pyotr Mihayloviç! Söyleyin kalksınlar" diye bağırır. Diğerleri de oyunlarına devam ederek "Günaydın, Pyotr Mihayloviç!" diye selamlar öğretmeni. Öğretmen kitapları alır, kitaplığa gelenlere verir; yığının üstündekiler de kitap ister. Yığın yavaş yavaş azalır. Çoğunluk kitaplarını aldığında diğerleri de kitaplığa koşup "Bana da, bana da! Bana dünkünü ver! Bana Koltsov!" diye bağrışır. Yok eğer yerde hâlâ boğuşanlar varsa kitaplarını alanlar onlara "Ne diye gürültü ediyorsunuz? Hiçbir şey duyulmuyor. Yeter!" diye söylenir. Uyarılan çocuklar boyun eğer ve soluk soluğa kitaplarını alır ama ilk anlarda hâlâ yatışmayan heyecanlarını bacaklarını sallayarak yatıştırmaya çalışırlar. Savaş ruhu geçer gider, yerini okuma ruhuna bırakır. Mitka'nın saçını çeken çocuk, aynı zevkle şimdi, dişlerini neredeyse sıkarak, gözlerini ağartarak ve çevresinde olan bitene hiç dikkat etmeden Koltsov okumaya başlamıştır. Şimdi onu okumaktan ayırmak için, tıpkı kavgadan ayırmaktaki kadar güç gerekir.

Canları nereye isterse oraya otururlar; sıralara, sandalyelere, pencere önüne, yere, koltuğa. Kızlar hep yan yana oturur. Arkadaş olanlar, aynı köyden özellikle küçük olanlar da hemen onların yanındadır. İçlerinden biri bu köşeyi seçer seçmez bütün arka-

daşları, birbirlerini iteleyerek, sıraların altından sürünerek o köşeye gider ve yüzlerindeki mutluluk ve tatmin duygusuyla etraflarına bakarak yanına otururlar, sanki oraya oturmakla bundan sonraki bütün yaşamlarında mutlu olacaklarmış gibi bir ifade vardır yüzlerinde.

Buraya nasıl geldiği belli olmayan büyük koltuk, konaklı kız gibi bağımsız kişilikler için kıskançlık kaynağıdır. İçlerinden biri koltuğa oturmaya yeltendiği anda, diğeri bu isteği anında yüzünden okur ve hemen aralarında bir itişme başlar. Biri diğerinin başına bastırır, iyice eğer ama ikisi de bu arada okumalarına devam eder. Ders başladıktan sonra kimsenin ne fısıldadığını, ne yanındakine çimdik attığını, ne gülüştüğünü, ne elini ağzına kapatıp kıkırdadığını ne de birbirlerini öğretmene şikâyet ettiklerini gördüm. Zangoç yanında ya da ilçe okulunda okuyanlardan biri şikâyet etmeye kalkınca ona "Sen de onu çimdikle" denir.

İki küçük sınıf aynı derslikte, büyük sınıfsa ayrı bir derslikte ders görüyor. Öğretmen birinci sınıfa da girer; bütün öğrenciler tahtanın önünde onu çevreler, ya sıralarına uzanırlar ya da öğretmenin ya da okuyan kişinin çevresini sararak masanın üzerine oturrurlar. Eğer ders yazmaysa daha uslu dururlar ama diğerlerinin defterlerine bakmak ya da kendi defterlerini öğretmene göstermek için yerlerinden sürekli kalkarlar.

Programa göre öğlene kadar dört ders vardır ama bazen üç, bazen de iki ders yapılır, bazen de tamamen başka bir ders işlenir. Öğretmen aritmetikle başlar, geometriye geçer, din tarihiyle başlar gramerle bitirir. Bazen öğretmen de öğrenciler de coşar ve tek

saatlik ders üç saate uzar. Öyle ki bazen öğrenciler "Bir daha, bir daha!" diye bağırır. Bıktık diyenlere de, "Bıktıysan haydi bebelerin yanına," diye seslenirler. Düzenli yapılan tek ders din dersidir çünkü derse giren öğretmen okuldan iki versta uzakta oturmaktadır ve haftada iki saattir. Resim dersini de bütün öğrenciler birlikte yapar.

Bu derslerden önce çocuklar arasındaki canlılık, itiş kakış, bağrış çağrış yani kısacası düzensizlik doruk noktasına ulaşır; kimi bir sınıftan diğerine sıraları taşır, kimi boğuşur, kimi –hizmetlilerden birinin çocuğu– eve sobada pişen ekmekten getirmeye koşar, kimi birinden bir şey almaya çalışır, kimi jimnastik yapar ve tıpkı sabahki itiş kakış gibi sakinleşmeleri için onları kendi başlarına bırakmak, onları zorlamaktan daha kolaydır. Okulun şimdiki ruh halinde onları fiziken durdurmak mümkün değildir. Öğretmen ne kadar çok bağırırsa –ki bu yol da denenmişti– çocuklar daha çok bağırır; öğretmenin bağırışı onları iyice çıldırtır. Onları durdurur ya da olur da ilgilerini başka bir yöne çekersen, bu azgın deniz gittikçe daha az çalkalanır ve sonunda durulur. Böyle durumlarda konuşmanın bile gereği yoktur.

Resim dersi, bütün öğrencilerin en sevdiği derstir; üç saat dersten sonra iyice acıktıkları öğleye doğru yapılır, sıralar sınıflardan diğerine taşınır ve gürültü patırtı ayyuka çıkar; ancak ne olursa olsun öğretmen hazır olur olmaz öğrenciler de hazırdır ve dersin gecikmesine neden olanlar çocuklar tarafından cezalandırılır.

Kendimden de bahsetmeliyim. Yasnaya Polyana Okulunun durumunu tanımlarken, okul için neyin iyi, neyin gerekli olduğunu bir model olarak sunmak

yerine okulun gerçek durumunu vermek gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir tanımlamanın yararlı olacağını varsayıyorum. Sonraki sayılarda yapabilirsem, okulun gelişim tarihini açık bir şekilde sunduğumda okur, okulun karakterinin neden öyle oluştuğunu, neden böyle bir düzeni iyi bulduğumu ve istesem de artık onu değiştirmemin neden kesinlikle mümkün olmadığını anlayacaktır. Okul ilk günden beri, öğrenci ve öğretmenlerin getirdiği özgürlükle gelişti. Öğretmenin etkisinin bütün baskınlığına karşın, öğrenci, her zaman okula gelmeme hakkına, hatta okula gelse bile öğretmeni dinlememe hakkına sahipti. Öğretmen de öğrenciyi içeri almama hakkına ve etkisinin olanca gücüyle öğrencilerin çoğunluğuna ve hep öğrencilerden oluşan topluluğa etki etme olanağına sahipti. Öğrenciler ilerledikçe, dersler de çeşitleniyordu; dolayısıyla okulda bir düzen gerekliliği ortaya çıktı. Okulun olağan ve zora dayanmayan hayatı etkisiyle öğrenciler, eğitim ilerledikçe bir yandan düzene karşı çıkarken diğer yandan da bir düzene gereksinimleri olduğunu görüyor ve öğretmenlerinin bu konudaki etkisini daha güçlü bir şekilde hissediyordu. Yasnaya Polyana Okulunda bu kural, daha kuruluşunun ilk gününden itibaren uygulanmaktaydı.

İlk başta ne sınıflara, ne derslere, ne işlenen konulara ne dev teneffüslere bölmek mümkündü; her şey kendiliğinden bir yöne akıyordu, sınıflara ayırma çabaları hep boşuna oluyordu. Şimdi birinci sınıf öğrencileri programa uyulmasını kendileri istiyor, onları derslerinden uzaklaştıran hiçbir şeyden memnun olmuyor ve peşlerinden koşturup duran daha küçük çocukları kendileri kovalıyorlar.

Dış düzensizlik, tuhaf görünse de, öğretmen için uygun olmasa da, bana göre yararlıdır ve değiştirilmemelidir. Bu tarzın yararları hakkında çok sık konuşuyorum, şimdi de göze görünmeyen zahmetlerinden bahsedeceğim. Birincisi, biz tamamen başka türlüsüne, eğitim aldığımız sisteme alışık olduğumuzdan bu düzensizlik ya da özgür düzen bize korkunç gelir. İkincisi, bunda ve buna benzer birçok olayda, güç, yalnızca aceleciliğin ve insan doğasına saygının azalmasının bir sonucu olarak kullanılır. Bize göre düzensizlik büyümekte ve gittikçe yayılmakta ve sınır tanımamaktadır ve güç kullanımından başka onu durduracak başka bir yol da yokmuş gibi düşünürüz oysa düzensizliğin (ya da canlılığın) kendiliğinden bir düzene, hem de bizim düşündüğümüzden çok daha iyi ve sağlam bir düzene dönüşmesi için biraz beklemek yeterlidir.

Öğrenciler de insandır, küçük olsalar da bizimle aynı gereksinimleri olan, bizim gibi aynı organla düşünen insanlardır; öğrenmek istiyorlar, bunun için de okula geliyorlar, bu nedenle öğrenecekleri ortamın koşullarına boyun eğmeleri gerektiği gibi bir sonuca ulaşmaları kolay olacaktır. İnsan olmalarının yanı sıra onlar, "Nerede iki ya da üç kişi benim adımla toplanırsa, ben de orada, aralarındayım,"[1] düşüncesinin bir araya getirdiği bir topluluktur. Doğalarından kaynaklanan o doğal yasalar gereği çileden çıkar ve şikâyet ederler, sizin zamansız karışmanıza boyun eğmelerine karşın sizin zillerinizin, programlarınızın ve kurallarınızın yasallığına inanmazlar. Öğretmenin ayırdığı kavga eden iki çocuğun, iki ezeli düşman

[1] Matta 18:10.

gibi birbirlerine ters bakışlarını ve tehditkâr öğretmene karşın, bıraksalar sanki eskisinden daha güçlü şekilde birbirlerine girecek tavırlarını kaç kez görmüşümdür bilmem; dişlerini sıkıp Taraska'nın üzerine atılan Kryüşka'nın, onu saçlarından tutup yere devirmesini, sanki bir an önce canını çıkarmak istermişçesine üzerinde tepinmesini ama birkaç dakika sonra Kryüşka'nın altındaki Taraska'nın kıkırdamaya başladığını, kısa sürede eski hale gelişlerini, yine arkadaş olup yan yana oturduklarını da gün içinde birçok kez görmüşümdür.

Kısa bir süre önce, iki sınıfın köşesinde, iki çocuk birbirine girmişti; dokuz yaşlarında, ikinci sınıfa giden müthiş matematik zekâlı biriyle, kısacık saçlı, küçük kara gözlü, akıllı ama kindar, Kıska[1] lakaplı konaklı çocuk. Kıska, Matematikçi'nin uzun saçlarına yapışmış ve başını duvara dayamıştı, Matematikçi de Kıska'nın kısacık saçlarını beyhude yere yakalamaya çabalıyordu. Kıska'nın küçük gözleri ışıl ışıldı, gözyaşlarını zor tutan Matematikçi "Ne, ne olmuş yani, ne?" deyip duruyordu, ne var ki halinin kötü olduğu ama yiğitliği elden bırakmadığı anlaşılıyordu. İtişme epeyce bir süre devam etti, ben de ne yapacağıma karar veremiyordum. Birinin "Kavga var, kavga var!" diye bağırmasıyla hemen bir kalabalık toplandı. Küçükler gülüyordu, ayırmaya yeltenmese de büyükler sessizce ve ciddi ciddi bakıyordu; bu durum Kıska'nın dikkatinden kaçmadı. Doğru bir şey yapmadığını anladı, yavaş yavaş gülümsemeye ve Matematikçi'nin saçlarını bırakmaya başladı. Matematikçi kurtulur kurtulmaz Kıska'yı öyle bir itti

[1] (Rus.) Kedi.

ki ensesi karşı duvara çarptı ve muzaffer bir edayla oradan uzaklaştı. Kıska ağlamaya başladı ve düşmanının üzerine atılıp olanca gücüyle sırtına yumruğu indirdi ama üstünde kürk olduğu için fazla acıtmadığı belli oluyordu, Matematikçi yine de karşılığını vermeye hazırlanırken çevreden onaylamayan sesler yükseldi. "Şuna bak, bebeyle uğraşıyor!" "Kaç Kıska!"

Kavga sanki hiç olmamış gibi, geride kavga etmenin iyi bir şey olmadığına dair belli belirsiz bir his bırakarak –çünkü ikisine de acı vermişti– bitti gitti. Burada sanki kalabalığı yöneten adalet duygusu gibi bir şeyi gözlemlemiş gibiyim; bu tür olayların hangi kurala uygun olarak çözüldüğünü anlayamıyorsun ama her iki tarafı da memnun edecek şekilde çözülüyor.

Bu gibi olaylardaki bu çözümle kıyaslayınca yetişkinlerin yaptıklarının ne denli üstünkörü ve adaletsiz olduğunu görüyorsun. "İkiniz de suçlusunuz, çökün dizlerinizin üstüne!" der öğretmen ama haksızdır, çünkü içlerinden yalnızca biri suçludur ve suçlu olan diz çökse de tam dökemediği öfkesinden içi içini yemesine karşın bayram ediyordur; diğeriyse iki kez cezalandırılmıştır. Ya da öğretmen "Sen şundan şundan dolayı, şunu şunu yaptığın için suçlusun, cezalandırılacaksın," der ve cezalandırılan, yasallığını tanımadığı despot iktidar düşmanını tuttuğu için düşmanından daha çok nefret eder. Ya da, "Affet onu, Tanrı'nın dediği gibi, ondan daha iyi olacaksın," der öğretmen. Siz de ona, "Ben olacağıma o iyi olsun," diyebilirsiniz, "oysa o hep güçlü olmak derdinde, başkasını anlamak istemiyor." Ya da öğretmen "İkiniz de suçlusunuz, hadi çocuklar birbi-

rinizi affedin ve öpüşün," der. Bu çözüm hepsinden daha kötüdür ve bu uyduruk öpüşmenin temelindeki üstü örtülen o kötü duygu kısa sürede yeniden alevlenmeye hazırdır.

Onları kendi başlarına bırakın, nasılsa ona hep acıyan ve çocuğunu dövenin kulaklarını çekme hakkını kendinde gören anne ya da babası değilsiniz; bırakın ve görün sorunun nasıl da çözüme ulaştığını, nasıl da kolay ve doğal biçimde ama aynı zamanda, her bilinçdışı yaşamsal ilişki gibi karmaşık ve değişik biçimde çözülüp gittiğini görün.

Böyle bir düzensizliği ya da özgür düzeni yaşamamış öğretmen, düzensizliğin giderilmesine öğretmenin katılmaması durumlarında fiziki zararlara yol açılabileceğini, çocukların bir yerlerini kırabileceğini, yaralayabileceğini söyleyebilir. Yasnaya Polyana okulunda geçen ilkbahardan beri yalnızca iki yaralanma oldu. Çocuğun birini sundurmadan ittiler ve bacağı kemiğe kadar açıldı (yara iki haftada kapandı), diğerinin de kızgın lastikle yanağını dağladılar, o da iki hafta yüzünde yarayla dolaştı. Haftada en fazla bir sefer, biri diğerinin yaptığına güçle karşılık verir, o da canı yandığından değil karşılık vermese utanacağından dolayı. Yukarıda saydığım iki olayın dışında, tam anlamıyla özgür bırakılan 30-40 çocuk arasında, bütün yaz boyunca başka bir yaralama, morartma ya da şişirme anımsamıyoruz.

Okulun bir aileye ait olan terbiye kısmına karışmaması gerektiğine, okulun ne ödüllendirme ne de cezalandırma hakkı olduğuna ve en iyi okul yönetiminin öğrencilere mutlak bir eğitim özgürlüğü ve istedikleri gibi davranma özgürlüğü vermek olduğuna inanıyorum. Buna inanıyorum ama bizde de o

eski öğretim alışkanlıkları güçlü olduğundan dolayı, Yasnaya Polyana Okulunda bu kuraldan sık sık vazgeçmek zorunda kalıyoruz. Geçen yarıyılda, özellikle kasım ayında ceza verdiğimiz iki olay oldu.

Resim dersinde yeni gelen bir öğretmen, kendisini hiç dinlemeyen, bağırıp çağıran ve nedensizce yanındaki öğrenciye vurup duran çocuğu fark etti. Konuşmayla sakinleştiremeyince öğretmen, çocuğu yerinden kaldırıp elindeki yazı tahtasını aldı. Verilen ceza buydu. Çocuk bütün ders boyunca gözyaşlarına boğuldu. Bu, umutsuz bir aptal olarak gördüğüm için Yasnaya Polyana okuluna ilk başta almadığım çocuktu. Çocuğun temel özelliği aptallık ve alçakgönüllülüktü. Arkadaşları onu hiçbir oyunlarına almıyor, onunla alay edip ona gülüyorlar ve "Tuhaf çocuk şu Petya! Vursan, ondan küçükler de vuruyor, o da hiçbir şey demeden çekip gidiyor," gibi şeyler söylüyordu onun hakkında. Başka bir çocuk da bana, "Onda kalp falan yok," demişti.

Eğer böyle bir çocuğu çileden çıkaracak hale getirdilerse ve çocuğun bu kızgınlığından dolayı öğretmen onu cezalandırdıysa, suçlunun ceza almadığı apaçıktır. Başka bir örnek. Yazın evin içinde yapılan değişiklik sırasında, fizik odasından Leyden kavanozu[1] kayboldu, evde marangoz ve duvarcılardan kimsenin çalışmadığı o dönemde birkaç kez de kalem ve kitap da kaybolmuştu. Çocuklara sorduk; okulun ilk zamanlarından beri gelen en iyi öğrenciler, bizim eski dostlarımız kızardı, çekine çekine yanıtlar verdi,

---

[1] Hollandalı fizikçi Pieter van Musschenbroek'in, 1745'te Leyden Üniversitesindeyken yaptığı elektrik depolayan ilkel kondansatör.

öyle ki her savcı, bu hallerinin onların suçluluğunun bir kanıtı olarak görebilirdi. Ancak ben onları tanıyordum, kendim kadar onlara da kefil olabilirdim. Kuşkulanmamızın onları derinden yaraladığını anladım; adına Fyodor diyeceğim yetenekli ve son derece zarif çocuk bembeyaz kesilmiş, titreyerek ağlıyordu. Öğrenirlerse söylemeye söz verdiler ama aramayı da reddettiler. Birkaç gün sonra hırsız ortaya çıktı; uzak bir köydeki konaklılardan birinin oğlu. Kendi köyünden bir çocuğun da aklını çelmiş ve birlikte çaldıkları eşyaları dolaba koymuşlar. Olayın ortaya çıkarılması arkadaşlar arasında, rahatlamaya hatta sevince ama aynı zamanda hırsıza acıma ve nefrete benzer tuhaf bir duyguya yol açtı. Hırsıza verilecek suçu kendilerinin belirlemesini istedik; kimi hırsızların kendi kendilerini kırbaçlamasını istedi, kimi üzerlerine hırsız yazan bir yafta dikmeyi önerdi. Bu ceza, ne kadar utansak da bizim tarafımızdan bir yıl önce uygulanmıştı ve şimdi, hırsız yaftasını en çok dile getiren, geçen yıl yalancı yaftasıyla dolaştırdığımız çocuktu. Yafta cezasını kabul ettik, kızlardan biri yaftayı dikerken bütün öğrenciler nefret dolu bir sevinçle hırsızlara bakıyor ve onunla alay ediyorlardı. Cezanın artırılmasını ve "onları köye götürüp bayrama kadar yaftayı çıkarmamalarını" söyleyenler oldu. Cezalandırılanlar ağladı. Arkadaşının kandırdığı köylü çocuğu –bembeyaz, iri bir toraman ve yetenekli bir anlatıcı ve şakacıydı– çocukluğunun bütün gücüyle, kendinden geçmiş bir halde ağlıyordu; karga burunlu, akıllı yüzlü, kuru ifadeli asıl suçlu olan da bembeyazdı, dudakları titriyordu, bayram eden arkadaşlarına vahşice, kindar bakışlarla bakıyordu, ara sıra başlayan, doğal olmayan bir ağla-

ma yüz hatlarını bozuyordu. Siperliği yırtık şapkası iyice ensesine inmişti, saçları karmakarışıktı, üstü başı tebeşir olmuştu. Bütün bunlar beni de oradaki herkesi de sanki bunları ilk kez görüyormuşuz gibi şaşırtıyordu. Ona yönelen bütün bakışlarda iyiniyetli olmayan bir dikkat seziliyordu. O da bunu içi acıyarak hissediyordu. Önüne eğdiği başını bir yere bakmak için bile hiç oynatmadan suçlulara özgü bir yürüyüşle –bana öyle gelmişti– evine gittiğinde ve diğer çocuklar topluca peşinden gidip sanki onları kötü bir ruh ele geçirmiş gibi tuhaf, doğal olmayan, gaddar bir biçimde onunla alay etmeye başladığında, bir şey bana bu yaptığımızın hiç de iyi olmadığını söylüyordu. Ancak bir şey değişmedi ve hırsız sırtında yaftasıyla bütün gün dolaştı. O günden sonra, bana öyle geliyor ki, daha kötü okumaya başladı ve sınıf dışında arkadaşlarıyla ne oyunlara katıldı ne de konuşmalara.

Bir keresinde sınıfa girdiğimde bütün öğrenciler dehşet içinde aynı çocuğun yeniden hırsızlık yaptığını söyledi. Öğretmenin odasından bakır 20 kapik almış ve merdivenin altına saklarken yakalamışlar. Yeniden yaftasını astık, o saçma sapan sahne yeniden yaşandı. Bütün öğretmenler nasıl öğüt veriyorsa ben de ona öğüt vermeye başladım; neredeyse delikanlı sayılacak, geveze öğrencilerden biri de belli ki babasından duyduğu sözleri yineleyerek tempolu bir şekilde öğüde başladı: "Bir çaldın, iki çaldın; bak alışkanlık yapar iyilik yapmaz!" Canım sıkılmaya başladı. Hırsıza neredeyse kin duyuyordum. Daha da beyazlaşmış, acı çeken vahşi yüzüne baktım; nedense pranga mahkûmlarını anımsadım ve birden vicdanım sızladı, içim kötü oldu, o aptalca yaftayı söküp

aldım ve nereye isterse gitmesini emrettim; mantığımla değil ama duygularımla bu zavallı çocuğa eziyet etme hakkım olmadığına ve bu çocuktan benim istediğim kişiyi yaratamayacağıma emin oldum. Ahlak ve cezanın değil doğrudan yaşamın etki edeceği, ruhun bizim bilmediğimiz gizemleri olduğuna ikna oldum. Bu vahşilik de neyin nesiydi? Çocuk kitap çalmış; bir dizi karmaşık ve uzun duygu, düşünce ve yanlış karar sonucu kitabı almış ve niyeyse kendi dolabına saklamış, bense onu "hırsız" olarak yaftalıyorum. Neden? Utanç duygusuyla cezalandırmak için, diyebilirler. Utanç duygusuyla cezalandırmak? Neden? Utancın hırsızlık eğilimini yok ettiği biliniyor mu ki? Belki de teşvik ediyordur? Çocuğun yüzünde gördüğüm ifade belki de utanç değildi. Hatta, galiba, o ifadenin utanç olmadığını, bambaşka bir şey olduğunu, onun ruhunda hep uyuyan ve uyandırılmaması gereken başka bir şey olduğunu biliyorum. Ne yapalım, dünyada, o gerçek denilen dünyada, Palmerston ve Cayennelerin dünyasında, mantıklı olanın değil gerçek olanın mantıklı sayıldığı o dünyada, kendileri cezalandırılmış insanlar, cezalandırmak için kendilerine hak ve yükümlülük uydurup dursunlar. Bizim çocuk –sade ve özgür insanların– dünyamız, kendini aldatma ve cezanın yasallığına inanma duygusundan uzak kalmak zorundadır; kısa süre sonra ceza olarak niteleyeceğimiz inanç ve intikam duygusunun adil olacağı düşüncesinden uzak kalmalıdır...

Günlük programa devam edelim. Saat ikide acıkan çocuklar evlerine gider. Açlığa karşın, kimin ne aldığını öğrenmek için birkaç dakika daha oyalanır. Hiç kimseye herhangi bir üstünlük vermeyen notlar, nedense çocukları çok ilgilendiriyor. "Benim yıldızlı beş,

Olguşka'yaysa muhteşem bir sıfır yuvarlamışlar! Bana dört vermişler!" diye bağrışıp dururlar. Not çocuklar için harcadıkları emeğin karşılığıdır ve yaptıkları doğru değerlendirilmediğinde verilen nottan duydukları memnuniyetsizliği hemen dile getirirler. Çocuğun uğraşmasına karşın öğretmen, değerinden aşağı bir not vermeyegörsün. Öğretmene rahat vermez, istediğini alıncaya kadar acı gözyaşlarına boğulur. Kötü notlara, eğer hak edildiyse karşı çıkılmaz. Not sistemi, bize eskiden kalma bir şey ve kendiliğinden kaybolup gidecek.

Yemek arasından sonraki ilk ders için öğrenciler tıpkı sabah olduğu gibi toplanır ve öğretmeni bekler. Öğleden sonraki dersler, çoğunlukla bütün öğrencilerin birlikte katıldığı din dersi ya da Rusya tarihidir. Dersler genellikle hava kararmak üzereyken başlar. Öğretmen sınıfın ortasında durur ya da oturur; öğrenciler kimi sıralara, kimi sandalyelere, kimi de pencere önlerine oturarak onu çevreler.

Bütün akşam dersleri özellikle de bu ilk ders, sabahki derslerden huzuru, hayal gücü ve şiirselliğiyle ayrılır. Daha evlerin pencerelerinde ışıklar görülmediği akşam karanlık çökmeye başladığında okula gelin; sessizlik hâkimdir, basamaklardaki çiğnenmiş kar, hafif bir uğultu ve kapının ardındaki kıpırdanma ve merdivenin tırabzanına tutunmuş, iki üst basamağa çıkmaya çabalayan bir çocuk, size öğrencilerin hâlâ okulda olduğunu gösterir.

Odaya girin. Camların arkası iyice kararmıştır; büyük ve en iyi öğrenciler öğretmene sokulmuş, başları yukarı kalkık, doğruca öğretmenin ağzına bakıyordur. Kendine özgü konaklı kız her zamanki gibi kaygılı yüzle masanın üstünde oturuyor ve sanki her sözcüğü içiyormuş gibi görünüyor; daha yoksul kü-

çük çocuklar biraz daha uzakta oturuyor ve dikkatle hatta kızgınca dinliyor ve büyük çocuklar gibi tavır takınıyorlar ama ne denli dikkat etseler de, çoğu şeyi anımsamalarına karşın hiçbir şey anlatamayacaklarını biliyoruz. Kimi diğerinin omzuna yaslanmıştır, kimi masanın üzerindedir. Kimi de kalabalığın ortasında, önündekinin sırtına tırnağıyla resim çizmektedir. Sizinle kimse pek ilgilenmez. Yeni bir öykü anlatılıyorsa herkes donmuş bir halde dinliyordur. Yok eğer bir öykünün tekrarıysa, öğretmenin bitirmesini bekleyemeyen sabırsız sesler duyulmaya başlar. Fakat eski de olsa sevdikleri bir öyküyse, kimsenin karışmasına izin vermeden öğretmenin yeniden anlatmasını isterler. "Sabredemiyor musun? Sus!" diye paylarlar dilini tutmayanı. Öğretmenin öyküsünün sanatsallığının ve karakterinin bozulmasına üzülürler. Son dönemdeki derslerden biri de İsa'nın yaşamıydı. Her derste yeniden anlatılmasını istemişlerdi. Eğer başından sonuna hepsi anlatılmamışsa, en sevdikleri bölüm olan Petrus'un İnkârı ve Kurtarıcı'nın Çileleri kısımlarını kendileri tamamlıyorlardı. Sanki hepsi ölü gibidir, kıpırdamaz; uyumuş olmasınlar? Biraz daha yaklaşıp küçüklerden birinin yüzüne bakarsın; dikkat ettiğini gösteren buruşmuş alnı ve öğretmene dikili gözlerle, elini omzuna yaslayan arkadaşını onuncu kez itiyordur. Ensesini gıdıklayın, gülmez, yalnızca sinekten kaçar gibi başını eğer ve kendini yeniden, tapınağın perdesinin ortadan yırtılması ve günün kararması[1] gibi gizemli ve şiirsel öykülere verir; hem korkar hem zevk alır.

---

[1] Luka 23: 44-45. İsa'nın ruhunu teslim ettiğinde gerçekleşen olaylar.

Ne var ki öğretmen öyküyü bitirmiştir, herkes yerinden kalkar, birbirlerinin sözünü keserek, akıllarında kalanı söylemeye çalışarak öğretmenin çevresine yığılırlar. Bağrış çağrış artar, öğretmen söylenenleri zar zor takip eder. Öyküleri bildikleri için konuşmaları yasaklananlar bile kendilerini tutamaz, ikişerli üçerli gruplar halinde bir köşeden diğerine dolaşıp başka bir öğretmene giderler, öğretmen yoksa bir arkadaşlarına, oradan geçen birine, hatta ocakçıya yaklaşarak kendilerini dinlemelerini isterler. Tek bir kişinin konuştuğuna pek rastlanmaz. Eşit güçlü gruplara ayrılırlar ve birbirlerinin sözünü keserek, ekleyerek, zenginleştirerek anlatırlar. Biri, diğerine "Hadi, seninle yarışalım," der ama meydan okunan ona diş geçiremeyeceğini anlayınca başkasına yollar. Hepsi anlatacağını anlattıktan ve rahatladıktan sonra mumlar getirilir ve çocuklar başka bir ruh haline bürünür.

Akşamları bağrış çağrıştan ziyade öğretmene güven ve boyun eğme daha çok hissedilir. Matematik ve analizden nefret, müzik ve okumaya özellikle de öykülere eğilim gözle görülür bir haldedir. "Bu matematik de ne yani, yazmak ve yeryüzünü anlatmak daha iyi, bari tarih olsa, hiç değilse dinliyoruz," derler. Saat sekize doğru gözler çekilmeye, ağızlar esnemeye, mumlar daha koyu yanmaya başlar; büyükler kendilerine hâkim olurken, küçükler ve zayıflar öğretmenin uyumlu sesinin eşliğinde masaya koydukları kollarına dayanarak uyumaya başlar.

Bazen derslerin çok ilginç ve uzun olduğu zamanlarda (günde yedi dersi buluyordu) ya da çocuklar yorulduğunda ya da bayram öncesinde evlerde hamam yakıldığında, birden, tek bir sözcük bile etme-

den, öğleden sonraki ikinci ya da üçüncü derste iki üç çocuk uçarcasına sınıfa girer ve aceleyle şapkalarını takar.

"Ne oluyor?"

"Eve."

"Ya ders? Müzik var!"

"Çocuklar eve dediler," der şapkasına iyice gömülerek.

"Kim dedi?"

"Çocuklar gitti bile!"

"Olur mu öyle şey?" der, dersine hazırlanmış öğretmen şaşkın şaşkın. "Otur, yerine!"

İçeriye kaygılı ve heyecanlı başka bir çocuk girer.

"Ne dikiliyorsun?" diye çıkışır öğretmenin durdurduğu ve kararsızlıkla şapkasının pamuklarını çekiştirip duran çocuğa. "Çocuklar çoktan gitti, kim bilir şimdi demirciyi geçmişlerdir. Haydi!"

"Tamam!"

"Hoşça kalın, İvan İvanıç!" diye bağırıp çıkar giderler.

Eve gitmeye karar veren bu çocuklar kimdir, nasıl karar vermişlerdir, yalnızca Tanrı bilir. Kararı kimin verdiğini öğrenmek mümkün değildir. Toplanıp konuşmamışlardır, birden, öylesine eve gitmek istemişlerdir. "Çocuklar gidiyor!" sözüyle minicik ayaklar merdivenlere atılır, kimi kedi gibi iner basamaklardan ve karın içine bata çıka, çırpınarak, daracık yolda birbirlerinin önünü keserek, bağıra çağıra evlerinin yolunu tutarlar.

Haftada bir iki kez böyle olur. Bunun öğretmen için sinir bozucu ve kötü bir şey olduğunu kim kabul etmez ki? Bu olayın bir sonucu olarak, her gün özgürce ve isteyerek girdikleri beş, altı, hatta yedi dersin

çocuklar için çok daha anlamlı olduğunu kim kabul etmez ki? Bu olayın yinelenmemesinde dikkat edilmesi gereken tek şey; ders, yetersiz ve tekdüze olsa da aptalca ve zararlı olmamalıdır.

Sorun bu şekilde ortaya konduğuna göre, hangisi daha iyidir; bir yıl boyunca böyle bir olayın olmaması mı, yoksa derslerin yarısından çoğunda böyle olması mı? Biz, en azından ben, ikincisini tercih ediyoruz ve Yasnaya Polyana Okulunda bu olayın ayda birkaç kez yinelenmesinden memnunum. Çocuklara sürekli olarak, ne zaman isterlerse evlerine gidebilecekleri söylense de, sınıflardaki disiplin, program, notlar ve öğretmenin etkisinin çok güçlü olması, öğrencilerin özgürlüğünü istemeden kısıtlıyor muyuz, kurduğumuz düzenin kurnazlıklarına boyun mu eğiyorlar, seçme ve protesto etme haklarından vaz mı geçiyorlar diye son zamanlarda beni korkutmaya başladı.

Öğrencilere sunulan özgürlüğe karşın isteyerek okula geliyorlarsa bunun Yasnaya Polyana Okulunun kalitesini gösterdiğini düşünmüyorum, diğer okullar da bunu uygulasalar da çocuklardaki öğrenme isteği o denli büyük ki, öğrencilerin bu isteği tatmin edebilmek için zorlu koşullara boyun eğdiğini ve yetersizlikleri görmezden geldiğini düşünüyorum. Öğretmeni büyük hatalara, yanlışlara ve suiistimallere karşı koruyabilmesi açısından bu tür kaçış olanağının yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum.

Akşamları müzik, anlayarak okuma, sohbet, fizik deneyleri ve yazma dersleri var. Bunlar arasında en sevilenler okuma ve deneyler. Okuma dersinde büyük çocuklar, geniş bir masanın üzerine başları aynı yerde, ayakları açık, yıldız şeklinde uzanır; içlerinden birisi okur, sonra birbirlerine anlatırlar. Küçüklerde

iki kişiye bir kitap verilir; eğer kitap anlaşılmışsa ve eğer bizim gibi okumaya başlamışlarsa biraz daha aydınlığa doğru gelirler, daha rahat davranmaya başlarlar, hallerinden keyif aldıkları belli olur. Bazıları da iki zevki birleştirmeye çabalar; sıcacık sobanın karşısına yerleşir ve kitabını okur.

Deney dersine bütün öğrenciler katılmaz. Yalnızca büyük öğrenciler ve ikinci sınıfın iyileri ve aklı kesenleri katılır. Bu sınıf, bizde oluşan özelliğine göre, en geç, en fantastik ve okunan masalların çağrıştırdığı ruh haline en uygun olanıdır. Orada masallar gerçeğe dönüşür ve her şey cisme bürünür; mühür mumunun ittiği toplu elektroskop, oynayıp duran mıknatıslı iğne, altından mıknatıs dolaştırıldıkça kâğıdın üzerinde oynaşan tozlar, bunların hepsi çocuklar için canlı birer varlık gibi gelir. Bu olayların açıklamasını bilen ve anlayan daha akıllı çocuklar iğne, top ve tozların hareketiyle eğlenmeye koyulurlar; "Şuna bak! Hey, nereye, nereye? Yakala! Seni gidi seni! Bırak!"

Marangozluk dersi uzamamışsa genelde dersler saat 8-9 gibi biter, bütün çete bağrış çağrışla avlunun sonuna kadar koşar ve oradan yine birbirlerine bağrışarak köyün içine dağılır. Bazen köyün üstündeki tepeye çıkardıkları büyük kızakla kaymaca oynarlar; kızağa bir ip bağlar, hep birden ortasına doluşurlar ve geride düşen çocukların karaltısını bırakarak karın içinde hızla gözden kaybolurlar. Okulun dışında, sağladığı özgürlüğe karşın öğrencilerle öğretmen arasında başka bir ilişki vardır; bizim ideal olarak gördüğümüz okulun hedeflemesi gereken, daha fazla özgürlük, daha fazla sadelik ve daha fazla güven temelinde yeni bir ilişki.

Kısa bir süre önce sınıfta Gogol'ün "Viy" öyküsünü okuduk. Son sahneler çok güçlü biçimde etkiledi ve hayal güçlerini uyardı; bazıları yüzleriyle cadıyı canlandırırken hemen hepsi son geceyi ayrıntısıyla anımsadı.

Avlu soğuk değildi, gökyüzü bulutluydu, aysız bir kış gecesiydi. Kavşakta durduk, üç yıllık öğrenci olan büyükler yanımda durup biraz daha eşlik etmemi istedi, daha küçükler bana şöyle bir bakıp tepenin altında kayboldu. Küçük çocuklar, derslere yeni öğretmenle başlamışlardı, dolayısıyla benimle büyük çocuklar arasında olan güven, onlarla benim aramda yoktu. "Haydi koruya –evlerden iki yüz adım ilerdeki küçük orman– gidelim," dedi içlerinden biri. En çok da on yaşlarındaki, zarif, hassas, şairane coşkulu bir çocuk olan Fedka istiyordu. Onun için tehlike, keyif almanın en iyi yoluydu. Yazın diğer iki çocukla birlikte elli sajenlik[1] göletin tam ortasında yüzmelerini izlemek insanı korkutuyordu, bazen de yaz güneşinin sıcak yansımalarında ortadan kayboluyor, dibe dalıyordu, sonra sırtüstü yüzmeye başlıyor, ağzıyla fıskıye gibi sular püskürterek kıyıdaki arkadaşlarının ne denli cesur olduğunu görmeleri için onlara sesleniyordu. Şimdi de koruda kurtlar olduğunu biliyor ve bunun için oraya gitmek istiyordu. Diğerleri de tutturunca biz, dördümüz koruya yürümeye başladık. Burada Sömka diyeceğim, hem fiziki hem de ahlaken gelişmiş, Vavilo lakaplı, on iki yaşlarındaki, iri kıyım çocuk önden gidiyor, sürekli bağırıyor ve çınlayan sesiyle birilerine sesleniyordu. Hastalıklı, uysal ve olağanüstü yetenekli biri olan Pronka benim yanım-

[1] 2,13 metre uzunluğunda eskiden kullanılan Rus ölçüsü.

da yürüyordu. Yoksul bir aileden gelen çocuğun hastalıklı halinin beslenme eksikliğinden kaynaklandığı belliydi. Fedka da benimle Sömka arasında yürüyor ve o yumuşak sesiyle sürekli konuşuyordu; kâh yazın burada atları nasıl beklediğini, kâh hiçbir şeyden korkmadığını anlatıyor ve arada bir "Ya şimdi şuradan bir şey çıkarsa?" diye soruyor ve benden bir yanıt vermemi bekliyordu.

Korunun ortasına kadar gitmedik, bu fazlasıyla korkutucu olurdu zaten etraf kararmaya başlamıştı, patika zar zor seçiliyordu ve köyün ışıkları gözden kaybolmuştu. Sömka durdu ve etrafı dinlemeye başladı.

"Çocuklar durun! Bu da ne böyle?" dedi birden.

Sustuk ama hiçbir şey duyulmuyordu ama yine de korkumuz artmıştı.

"Peki, şimdi üstümüze atılsa, peşimizden koşsa ne yapacağız?" diye sordu Fedka.

Kafkaslardaki haydutlardan bahsetmiştik. Onlara çok önceden anlattığım bir Kafkas öyküsünü anımsadılar, ben de onlara yeniden abrekleri,[1] Kazakları ve Hacı Murat'ı anlatmaya başladım. Sömka kocaman çizmeleriyle iri adımlar atarak önden gidiyordu, her adımında sağlıklı sırtı sarsılıyordu. Pronka benim yanımda yürümeye çabalıyordu ama Fedka onun yolunu kesiyordu, yoksulluğundan dolayı olsa hep boyun eğen Pronka, dizine kadar kara gömülse de yana çekiliveriyordu.

Köylü çocuklarını birazcık bilen herkes onların okşamalara, güzel sözlere, öpücüklere, elle dokunma-

---

[1] Asıl anlamı yasalara karşı gelerek, suç işleyerek dağa çıkan kişiler, haydutlar olan bu sözcük Rusya'ya boyun eğmeyen bütün Dağlılar için kullanılıyordu. ·

lara ve benzeri hareketlere alışkın olmadıklarını ve bunlara dayanamadıklarını bilir. Köy okulundaki bir kadının çocuğa sevgi göstermek amacıyla "Ah, gel sen bir öpeyim, minik şey!" dediğini ve öptüğünü, öpülen çocuğun da utandığını, gücendiğini ve beş yaşından büyük oğlanların artık "delikanlı" sayıldığı için kendisine yapılandan dolayı şaşırdığını görmüştüm. Bu nedenle yanımda yürüyen Fedka'nın öykünün en korkunç yerinde, hafifçe bana dokunması ve sonra da iki parmağımı yakalayıp bir daha bırakmamasına çok şaşırmıştım. Öyküyü bitirdiğimde Fedka devam etmemi istedi, hem de öyle heyecanlı ve öyle yalvaran bir sesle ki isteğini yerine getirmemek mümkün değildi.

"Ayak altında dolaşıp durmasana!" dedi kızarak bir keresinde önümüzde yürüyen Pronka'ya; parmağımı tutarken bir yandan korkuyordu, bir yandan da keyfi yerindeydi ve aldığı keyfi hiç kimse bozmaya cesaret etmemeliydi.

"Haydi, biraz daha, biraz daha! İşte bu harika!"

Bütün koruyu geçtik ve diğer taraftan köye yaklaşmaya başladık.

"Haydi biraz daha gidelim, biraz daha dolaşalım," dedi herkes köyün ışıkları görününce.

Sessizce yürümeye ve patikanın çiğnenmemiş yerlerinde sağa sola yalpalanmaya başladık; beyaz karanlık sanki gözümüzün önünde sallanıyordu, bulutlar sanki bizi bastırmak istercesine alçakta duruyordu; yalnızca bizim gıcırdattığımız beyazlığın sonu yok gibiydi, rüzgâr titrek kavakların doruklarında uğulduyordu ama aşağıda, bizim orada her şey sessizdi. Öykümü kuşatılmış abrekin şarkı söylemeye başlaması ve sonrasında kendini hançerin üzerine atmasıyla bitirdim. Herkes susuyordu.

"Onu kuşattıklarında neden şarkı söyledi?" diye sordu Sömka.

"Söyledi ya, ölmeye hazırlandı işte," diye yanıtladı kızan Fedka.

"Bana göre, dua okudu!" diye ekledi Pronka.

Herkes kabullendi bu düşünceyi. Sonra Fedka birden durdu.

"Teyzenizi doğradıklarını anlatmıştınız, öyle değil mi?" dedi. Anlaşılan korkuya doyamamıştı. "Haydi, anlat, anlat!"

Grafinya Tolstoy'un öldürülmesinin korkunç öyküsünü onlara bir kez daha anlattım, çevreme toplanmış, gözümün içine bakıyorlardı.

"Şu başına gelene bak!" dedi Sömka.

"Boğazı kesik yatarken onun geceleyin dolaşması çok korkunç, ben olsam kaçardım!" dedi Fedka ve eliyle iki parmağıma iyice yapıştı.

Korudan çıkmadan köyün tam girişindeki harman yerinde durduk. Sömka karın içinden bir değnek alıp dalları kar dolu ıhlamur ağacına vurdu. Dallardan şapkalarımıza kar taneleri düşmeye ve bu vuruşun çıkardığı ses koruya yayılmaya başladı.

"Lev Nikolayaeviç," dedi Fedka, (ben, yine grafinyadan söz edecek diye düşündüm) "niye şarkı söylemeyi öğreniyoruz? Gerçekten de sık sık bunu düşünüyorum, neden öğreniyoruz?"

Cinayetten bu soruya nasıl geçtiğini Tanrı bilir ama sesinin tınısından, yanıt bekleyişinin ciddiyetinden ve diğer ikisinin suskun ilgisinden bu soruyla önceki konu arasındaki o canlı ve yakın ilişki hissediliyordu. Benim suçun nedenlerinden birinin cehalet olduğu yolundaki açıklamama (onlara böyle demiştim) verdiği yanıt mıydı bu ilişki, yoksa katili gö-

zünde canlandırıp en sevdiği şeyi (çok güzel bir sesi ve müziğe müthiş bir yeteneği vardı) anımsayarak kendisini denemesi miydi yoksa bu ilişki ya da şimdi şu içten sohbet sırasında içinde beliren soruların çözümünü araması mıydı bilmiyorum ama sorduğu soru hiçbirimizi şaşırtmamıştı.

"Neden resim yapıyoruz, neden güzel yazı yazıyoruz?" dedim ama sanatın neden gerekli olduğunu ona nasıl açıklayacağımı da bilmiyordum.

"Neden resim?" diye yineledi dalgın dalgın.

Aslında neden sanat, diye soruyordu ama ona yanıt vermeye ne cesaretim ne de bilgim vardı.

"Niye mi resim?" dedi Sömka. "Önce resmini, sonra da çizdiklerini yapıyorsun!"

"Hayır, senin dediğin çizim," dedi Fedka, "Niye figürler, bedenler yapıyoruz?"

Sömka'nın sağlıklı düşünce yapısı sorunun altında kalmadı.

"Şu değnek niye var? Şu ıhlamur niye var?"

"Evet, gerçekten ıhlamur niye var?" diye sordum.

"Kereste yapmak için," dedi Sömka.

"O zaman kesmediğimiz yaz boyunca niye var?"

"Öylesine."

"Hayır, gerçekten de ıhlamur neden büyür?" diye sormaya devam ediyordu inatla Fedka.

Her şeyin bir yararı olmasının gerekmediğinden, güzellik denen bir şey olduğundan ve sanatın da güzellik olduğundan konuşmaya başladık ve birbirimizi anladık; Fedka da ıhlamurun neden büyüdüğünü ve neden şarkı söylemeyi öğrenmemiz gerektiğini tam olarak anladı. Pronka bize katılıyordu ama o güzelliği daha çok ahlaki yönden alıyor ve buna iyilik diyordu. Sömka da o üstün zekâsıyla konuşulanları

anlamıştı ama yararsız güzelliği kabullenemiyordu. Sanatın güç demek olduğunu hisseden ama bu gücün gereklerini ruhunda hissetmeyen üstün zekâlı insanlarda hep olduğu gibi kuşku duyuyordu. O da diğerleri gibi sanata aklıyla yaklaşmak ve içinde bu ateşi yakmak istiyordu.

"Yarın Kerubiler duasını okuyalım, kendi yerimi anımsıyorum."

İyi bir kulağı vardı ama müzik zevki ve zarafeti yoktu. Fedka ise ıhlamurun yapraklarıyla güzel olduğunu, yazın da onu seyretmenin keyif verdiğini ve başka bir şeye gerek olmadığını çok iyi anlıyordu. Pronka ise o da bir canlı olduğu için kesilmesine üzülüyordu.

"Beryoza'nın özsuyunu içmemiz kan içmemiz gibi bir şey," diyordu.

Sömka söylememesine karşın ıhlamurun çürüdüğünde pek işe yaramadığını düşünüyordu.

Şimdi o zaman konuştuklarımızı yinelemek bana tuhaf geliyor ama anımsıyorum, fayda üzerine, plastik ve ahlaki güzellik üzerine epeyce konuşmuştuk.

Köye doğru yürüdük. Fedka elimi hâlâ bırakmıyordu ama ben artık bunun minnet duygusundan olduğunu düşünüyordum. O gece hiç olmadığımız kadar yakınlaşmıştık. Pronka köyün geniş yolunda, yanımızda yürüyordu.

"Bakın, Mazanovlarda hâlâ ışık var!" dedi. "Bugün okula giderken Gavrüha meyhaneden geliyordu, kör kütük sarhoş; atı köpük içindeydi yine de kırbaçlıyordu... Acıyorum. Gerçekten! Ne diye vuruyor ki!"

"Babam geçenlerde Tula'dan gelirken atın dizginlerini bırakmış, o da kar yığının içine sokuvermiş, babam da sarhoş uyukluyormuş üstünde."

"Gavrüha gözüne gözüne indiriyordu ... öyle acıdım ki," dedi yeniden Pronka. "Niye vuruyordu ki? Yazık, nasıl da kamçılıyordu."

Sömka birden durdu.

"Bizimkiler uyuyor," dedi eğri, kara izbasının penceresine bakarak. "Daha yürüyecek misiniz?"

"Hayır."

"Hoşça kalın L. N.," diye bağırdı ve sanki bizden ayrılmakta çok zorlanmış gibi koşarak evin kapısına gitti, sürgüyü açtı ve gözden kayboldu.

"Demek ki hepimizi evlerimize kadar götüreceksin?" dedi Fedka. İleriye doğru yürüdük. Pronka'nın evinde ışık vardı; pencereden baktık; uzun boylu, kara kaşlı, kara gözlü, güzel ama çökmüş bir kadın olan annesi masada oturmuş patates soyuyordu. Odanın ortasında bir beşik asılıydı; Pronka'nın ikinci sınıfa giden matematikçi diğer kardeşi masanın yanında durmuş tuzlayıp patates yiyordu. Evleri yine kara izbaydı, küçük ve pisti.

"Senden kurtuluş yok!" diye bağırdı annesi. "Neredeydin?"

Pencereye bakan Pronka ezik ama nazik bir şekilde gülümsüyordu. Yalnız olmadığını tahmin eden annesi hemen ifadesini değiştirdi, yapmacık bir tavır takındı. Yanımda yalnızca Fedka kalmıştı.

"Terziler bizde kalıyor, ışık onun için yanıyor," dedi o yumuşak sesiyle. "Hoşça kalın L. N.," diye ekledi sessizce ve nazikçe. Sonra kapalı kapının halkasını vurmaya başladı. "Açın!" diyen ince sesi duyuldu köyün kış gecesi sessizliğinde. Kapı uzun süre açılmadı. Pencereden baktım, izba büyükçeydi; sobanın üstünden ve sedirlerden ayaklar görünüyordu; babası terziyle kâğıt oynuyordu, masanın

üzerinde bakır paralar vardı. Lambanın yanında oturan üvey anası aç gözlerle masadaki paralara bakıyordu. İflah olmaz bir üçkâğıtçı olan genç terzi masadaki kartları eline almış, başını ileri eğerek eşine bakıyordu. Oyunun verdiği gerginlikten ve üzüntüden kaşları iyice çatılan Fedka'nın babası yakası bağrı açık bir halde oturuyordu; kâğıtları karıştırdı ve kararsız bir şekilde elini kâğıtların üstüne şöyle bir dokundurdu.

"Kapıyı açın!"

Kadın kalkıp kapıya açmaya yürüdü.

"Hoşça kalın!" dedi Fedka yeniden. "Hep böyle dolaşalım."

Kendi malvarlıklarının yüzde birini yoksullara vermeye hazır, hatta veren ve okullar kuran ve kurmaya devam eden bir sürü namuslu, dürüst, liberal, hayır kurumu üyesi kişinin bunları okuduktan sonra başlarını sallayıp "Doğru değil!" dediklerini görür gibiyim. "Neden zorlayarak gelişmelerini sağlıyoruz? Neden onlara kendi çevrelerinde kötü hissetmelerine yol açacak kavram ve duygular veriyoruz? Neden onları kendi çevrelerinden koparıyoruz?"

"Herkesi filozof ve sanatçı yapın bakalım, kimse çalışmazsa ne olacak bu devletin hali" diyenleri saymıyorum bile. Bunu söyleyenler, çalışmayı sevmeyenlerdir çünkü farklı alanlarda yetenekli olup olmaları bir yana onların yerine çalışacak kölelere gereksinimleri vardır.

Onları kendi çevrelerinden çıkarmak iyi midir, kötü müdür, gerekli midir, kim bilir? Üstelik onları kendi çevrelerinden kim koparabilir? Bu, mekanik bir iş gibi. Una şeker ya da biraya biber katmak iyi midir kötü müdür gibi bir şey.

Yırtık kaftanı Fedka'nın canını sıkmazken ahlaki sorunlar ona acı veriyor, oysa siz ona üç ruble, ilmihal ve sizin görmeye bile dayanmadığınız, boyun eğme ve çalışmanın nasıl yapılacağına dair talimatlar vermek istiyorsunuz. Üç rubleye gereksinimi yok, gerektiğinde bulur ve alır; çalışmayı aynı nefes almak gibi zaten siz olmadan da öğrenir; kendi yaşamınızı ve işin hiçbir zaman bir yük olmadığı geçmiş kuşaklarınızın yaşamını verin ona. Aramak, düşünmek, sıkıntı çekmek için zamanınız vardı, ona da bunu verin; ona gerekli tek şey bu; siz de Mısırlı kâhinler gibi kutsal pelerinin ardında ondan saklanın ve tarihin size verdiği yeteneği toprağa gömün. Korkmayın, insana insancıl hiçbir şey zarar vermez. Kuşkuya mı düştünüz? Hislerinize bırakın kendinizi, onlar sizi aldatmaz. Onu deneyin, göreceksiniz ki tarihin vermenizi istediğinden ve içinizde acılarla oluşandan başka bir şey almayacaktır.

Okul ücretsizdir ve ilk öğrencilerimiz Yasnaya Polyana köyünün çocukları. Öğrencilerin çoğu okulu terk etti çünkü anne ve babaları okumanın iyi bir şey olmadığına inanıyor. Okuma yazma öğrenen birçoğu okulu bırakıp istasyonda iş buldu. (Bizim köyün en önemli iş sahası.) Komşu yoksul köylerden gelen çocuklar da hem gelip gitme zor olduğunda hem de yemek parası yüzünden (aylık 2 gümüş ruble) geri döndü. Halk arasında Yasnaya Polyana Okulunda iyi eğitim verildiği yayılınca uzak köylerdeki görece zengin köylüler okulun bedava oluşuna tamah edip çocuklarını yolladı ama bu kış, köylerde okulların açılmasıyla birlikte çocukları aldılar ve kendi köylerindeki paralı okullara verdiler. Böylece Yasnaya Polyana Okulunda; nisan ayından ekim ortasına ka-

dar tarlalarda çalışan Yasnaya Polyana köylülerinin ve konaklıların, kapıcıların, tüccar yamaklarının, askerlerin, meyhanecilerin, papazların ve otuz, hatta elli versta uzaktan gelen zengin köylülerin çocukları kaldı.

Öğrenci sayısı 40'a yakın ama en fazla 30 çocuk bir araya gelebiliyor. Kız öğrenci sayısı, toplamın yüzde altı ile onu arasında değişiyor ve 3 ya da 5 kızımız oluyor. Oğlanlarsa yedi yaşından on üç yaşına kadar, yani öğrenmek için en uygun yaş. Onlardan başka her yıl, bir ay ya da bütün kış gelen sonra da tamamen bırakan 3-4 yetişkin öğrencimiz oluyor. Tek başlarına okula gelen yetişkinler için okul düzeni kuşkusuz hiç uygun değil. Hem yaşları hem de duyguları gereği okulun canlılığına katılamıyor, çocukları küçük görmekten vazgeçemiyor ve sonunda yalnız kalıyorlar. Okulun capcanlı oluşu onlara engel oluyor. Eğitimin yalnızca kitap okumakla eşdeğer olduğunu düşünen ya da öyle gören yetişkinler genellikle önceki bilgilerini tamamlamaya geliyor. Okula gelmesi için, kendi korkusunu ve çekingenliğini yenmesi, aileden gelen tehditleri ve arkadaşlarının alaylarını göze alması gerekir. "Şu öküze bak, okula gidiyor!" Bundan başka, okulda kaybettiği her günün, yegâne sermayesi olan işi için de kaybedilmiş olduğunu sürekli hisseder; bu nedenle okulda bulunduğu süre içinde sürekli, eğitime kesinlikle zarar veren bir kızgınlık, acelecilik ve gayretkeşlik içindedir. Anlattığım süre içinde okulda üç yetişkin vardı, onlardan biri hâlâ devam ediyor. Okuldaki yetişkin öğrenci yangında kalmış biri gibidir; yazı yazmayı bitirir bitirmez, daha kalemini yerine koymadan diğer eliyle kitaba uzanır ve ayaktayken okumaya başlar,

kitabı aldıkları anda hemen yazı tahtasına atılır, onu da aldıklarında kaybolmuş gibi kalakalır.

Bu sonbaharda okulda bir işçi vardı. İki haftada hem okumayı hem de yazmayı öğrenmişti ancak bu eğitim değil bir tür hastalıktı, bir tür sarhoşluğa kapılmaktı. Kucağında odunlarla sınıfa girdiğinde bile öğrencinin yanından geçerken eğiliyor, okuduğu kitaba bakıp oradan bir sözcük, örneğin "hikâ-ye," okuyup kendi yerine öyle geçiyordu. Bunu yapmaya fırsat bulamadığında kızgınlığa varan bir hırsla çocuklara bakıyordu; boş zamanında onunla bir şey yapmak mümkün değildi, bir kenara oturur kitaptan başını kaldırmazdı; b-a, ba; r-i, ri diye hecelemeye uğraşırdı, böyle durumlarda ondan başka bir şeyi anlamasını beklemek hayaldi. Resim ya da müzik dersinde, tarih ya da deney derslerinde zoraki olarak orada durdukları ve yemleri kesilmiş aç hayvanlar nasıl yeme atılırsa, onların da bir an önce kitaplarına atılmak istedikleri belli olurdu. Kendi kuralıma sadık kalarak, bir çocuğa istemediği zaman alfabeyi öğretmeye zorlamadığım gibi yetişkinleri de mekanik okuma ya da çizim derslerine zorlamadım. Herkes, kendisine gerekli olanı alıyordu.

Genel olarak, önceden okula gitmiş yetişkinler Yasnaya Polyana Okulunda kendilerine bir yer bulamıyordu ve eğitimleri oldukça kötü gidiyordu; onların okula yaklaşımında doğal olmayan hastalıklı bir yapı vardı. Gördüğüm Pazar Okulları da yetişkinler konusunda aynı manzaraya sahip, dolayısıyla yetişkinlerin özgürce ve başarılı bir şekilde eğitim alabilmesi bizim için paha biçilmez bir buluş olacaktır.

Halkın okula bakışı, kurulduğundan beri çok değişti. Yasnaya Polyana Okulunun ilk dönemiyle ilgili düşünceler neredeyse tarih oldu; şimdi halk, Yasnaya Polyana Okulunda çok iyi eğitim verildiğini, bütün bilimlerin öğretildiğini, öğretmenlerinin muhteşem olduğunu hatta şimşek çaktırıp yıldırım yağdırdığını anlatıyor. Ne olursa olsun çocuklar iyi anlıyor ve okuyup yazmaya başladılar.

Zengin hancılar çocuklarını şöhret için, bilim öğrensinler ve bölmeyi becersinler (okulun bilgeliği kavramında bölme çok önemli bir yer tutmaktadır) diye yolluyor; diğer babalar bilimin çok kârlı bir şey olduğunu varsayıyor; çoğunluksa zamanın ruhuna boyun eğerek bilinçsizce yolluyor çocuklarını. Çoğunluğu oluşturan çocuklardan, yani okula öylesine yollananlardan öyle çocuklar çıkıyor ki bilime gönül verişlerini görünce babaları da çocuklarının isteklerine boyun eğiyor ve bilinçsizce doğru bir şey yaptıklarını hissederek çocukları okuldan almakta kararsız kalıyorlar. Babalardan biri, bütün gece mumu yakıp oğlunun kitabının başında tuttuğunu anlatmıştı, oğlunu da kitabı da çok beğeniyordu. Kitap dediği İncil'di. Başka bir öğrenci de, "Benim babam da hikâyeleri dinliyor, gülüyor ve bırakıp gidiyor ama dini hikâyeler okuduğumda gece yarısına kadar dinliyor, üstelik okurken mumu da kendisi tutuyor," diye anlatmıştı.

Yeni öğretmenle birlikte öğrencilerden birinin evine gitmiştik, öğretmene hava atmak için çocuğa bir cebir sorusu sordum. Çocuğun annesi sobanın yanında bir şeyler yapıyordu, onu büsbütün unutmuştuk; oğlunun cebir sorusunu aslanlar gibi çözmeye başladığını, 2ab-c =d/3 eşitliğini sağlayışını dinler-

ken eliyle yüzünü kapatıyor ve gülmemek için kendini zorluyordu ama sonunda kahkahayı patlatmıştı ve niye güldüğünü bir türlü bize anlatamamıştı.

Oğlunu almak üzere okula gelen bir asker, çocuğunun resim dersinde yaptığını görünce ona "siz" demeye başlamış ve oğluna hediye olarak getirdiği sefer tasını okulda vermek istememişti.

Bana göre genel kanı şöyleydi; bey çocukları gibi bir sürü yararsız şey öğretseler de okuma ve yazmada çok hızlılar, dolayısıyla okula verilebilir. Kötü niyetli söylentiler de vardı ama artık pek değer taşımıyorlar. İki çok iyi çocuğu güya okulda yazmayı öğretmiyorlar diye kısa bir süre önce okuldan aldılar. Oğlunu okula kaydettirmek isteyen bir asker de bizim çocuklardan birini sınava çekmiş ve onun kekeleyerek okuması üzerine, okuldaki eğitimin kötü olduğuna ama okulun adının iyi olduğuna karar vermişti.

Yasnaya Polyana köylülerinden bazıları da önceleri anlatılan hikâyelerden hâlâ korkuyordu; onlara göre çocukları özel bir görev için eğitiyorlardı ve sonunda bir araba getirip bütün çocukları Moskova'ya götüreceklerdi.

Okulda dayak ve ast-üst ilişkisi olmamasından kaynaklanan memnuniyetsizlik neredeyse tamamen kaybolmuştu. Çocuklarını almaya okula gelen babaların, çocukların koşuşturmasını, itişip kakışmasını, kavgasını görünce düştüğü şaşkınlığı sık sık izleyebiliyordum. Başıboşluğun kötü olduğuna da ve okulda iyi eğitim verildiğine de inanıyorlardı ama bunun nasıl olduğunu anlayamıyorlardı.

Jimnastik hakkında, hâlâ, hareketlerin karındaki bir şeyi koparacağı ve bir daha düzelmeyeceği gibi

anlamsız rivayetler devam ediyordu. Jimnastik asıl zararını perhiz zamanında ve özellikle de sebzelerin olgunlaştığı sonbaharda veriyordu; nineler ağrıyan yere sıcak tencere koyar ve bunların hepsinin naz ve şımarıklıktan kaynaklandığını söylerdi.

Azınlık da olsa bir grup ana-baba için, okuldaki eşitlik ruhu bile memnuniyetsizlik kaynağıydı. Kasım ayında zengin bir hancının güzel giysiler giyen, başlıklar takan ve önceleri herkesten uzak duran iki kızı, ortama alışınca her şeyi hatta tütünle diş temizlemeyi bile unutmuşlar ve çok iyi öğrenmeye başlamışlardı. Kırım işi koyun postundan kürküyle okula gelen babaları, kızları, elleriyle kızların başlıklarına dayanan pis çarıklı oğlanların arasında öğretmeni dinlerken bulmuştu. Baba gücenmiş ve hiçbir neden söylemeden iki kızını da okuldan almıştı.

Bir de son grup olarak, babaları sırf birilerine yaranacak diye okula verilen ve bu gereksinim ortadan kalkınca da geri alınan öğrenciler vardı.

Yani; 12 ders, 3 sınıf, 40 öğrenci, 4 öğretmen ve gün boyunca 5-7 saat ders. Öğretmenler pazar günleri bir araya gelip tuttukları günlük üzerinden neler yaptıklarını konuşurlar ve bir sonraki haftanın programını hazırlarlar. Yapılan programlara her hafta harfi harfine uymak mümkün değildir, öğrencilerin isteklerine göre değişir.

MEKANİK OKUMA

Okuma, dil öğretiminin bir parçasıdır. Dil öğretiminin amacı, bize göre, öğrencilerin edebi bir dilde yazılmış kitapların içeriğini anlamasına yardımcı ol-

maktır. Edebi dili bilmek gereklidir, çünkü sadece bu dilde iyi kitaplar vardır.

Önceden, daha okulun kuruluşunda okuma dersi, mekanik ve anlayarak diye ikiye ayrılmıyordu, öğrenciler anlayabileceği şeyleri okuyordu; kendi yazdığı, sözcükleri, tahtaya tebeşirle yazılan cümleleri, Hudyakov[1] ve Afanasyev'in[2] öykülerini. Çocukların okumayı öğrendiklerini ve bu işi sevmeleri gerektiğini, sevmeleri için de okuduklarını anlamaları ve kavramalarının yeterli olduğunu düşünüyordum. Ancak mantıklı bakıldığında bu düşüncenin yanlış olduğu ortaya çıktı. Birincisi, tahtadaki okumadan kitap okumasına geçebilmek için, herhangi bir kitabı mekanik okuyarak her öğrenciyle ayrı ayrı çalışmak gerekiyordu. Az öğrenci sayısı ve ders programındaki rahatlık sayesinde bunu yapmak mümkündü, dolayısıyla ilk öğrencileri tahtadaki okumadan kitap okumasına geçirmem çok kolay oldu ama yeni öğrencilerle bunu yapmak mümkün olmadı. Küçükler masalları okuyacak ve anlayacak güçte değillerdi; sözcükleri söküp birleştirme ve aynı anda anlama onlar için hayli zor bir işti. Başka bir zorluk da anlayarak okumanın bu masallarla kesintiye uğramasıydı; hangi kitabı alırsak alalım, ister *Narodnoye Çiteniye*, ister *Soldatskoye Çitenie*'yi,[3] ister Puşkin, Gogol ya da

---

[1] İvan Aleksandroviç Hudyakov (1842-1876); folklor araştırmacısı, etnograf, yazar.

[2] Aleksandr Nikolayeviç Afanasyev (1826-1871); folklor araştırmacısı, tarihçi, edebiyatçı.

[3] *Narodnoye Çitenie* (*Halk Okuması*): 1858-1862 arasında Peterburg'da yayımlanan köylülere yönelik dergi. *Soldatskoye Çitenie*; büyük olasılıkla, Peterburg'da yayımlanan *Asker Sohbeti* dergisi.

Karamzin, birlikte okuduğumuzda bir şeyler anlamalarına karşın, yeni öğrencilerin masal okudukları gibi eski öğrenciler de Puşkin okuduklarında, okuma ve anlama işini bir arada yapamıyordu.

Önceleri bunun öğrencilerin yeterli okuma yapmadığına bağlamış ve okumanın gelişmesi için okuma olarak adlandırılacak öğretmen ve öğrencinin sırayla okuduğu mekanik okumayı uydurmuştuk ama işler istediğimiz gibi ilerlemedi ve *Robinson Crusoe*'yu okurken de aynı karışıklık ortaya çıktı.

Yazın, okulun geçiş döneminde bu güçlüğü, en sade ve en çok kullanılan yöntemle aşmayı düşündük. Ziyaretçilerimiz önünde sahte bir utanca düştüğümüzü saklamanın bir âlemi yok. (Öğrencilerimiz, aynı süre içinde papazdan eğitim alanlardan daha kötü okuyordu.) Yeni öğretmen, okumanın tek bir kitaptan ve sesli olarak yapılmasını önerdi, kabul ettik. Çocukların bu yıl mutlaka düzgün okumaları gerektiği gibi yanlış bir düşünceye kapılınca yeni bir program yaptık; mekanik ve anlayarak okuma. Öğrencileri aynı kitabı günde iki saat okumaya zorladık, bu durum bizim de işimize geldi. Ancak öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlamaya yönelik bu davranışımız bizi yanlışa sevk etti ve hata üstüne hata yapmaya başladık. Puşkin ve Yerşov'un[1] kitaplarını satın almıştık; çocukları sıralara oturtuyor ve yüksek sesle okumasını istiyorduk, diğerleri de onun okumasını izliyordu; çocukların gerçekten dinleyip dinlemediğini ve okunan yeri izleyip izlemediğini denetlemek için de öğretmen zaman zaman araya girip çocuklara sorular soruyordu. İlk zamanlar işlerin harika gittiğini

[1] Pyotr Pavloviç Yerşov (1815-1869); yazar, şair, dramaturg.

düşünüyorduk. Sınıfa giriyorsun, herkes sırasında oturmuş, biri okuyor, diğerleri de uslu uslu dinliyor. Okuyan "Marhamet ya balık-ana"[1] diyor, öğrencilerle öğretmen "merhamet" diye düzeltiyordu.

"İvanov, sen oku!"

İvanov kitabı şöyle bir karıştırıp okumaya başlar. Herkes dersle ilgili, öğretmenin söyledikleri duyar, her sözcük doğru ve hızlı okunur, doğru telaffuz edilir. Dışarıdan harika görünür ama işin aslında; okuyanın aynı yeri artık otuzuncu hatta kırkıncı kez okuduğunu bilirsiniz. (Basılı kâğıt en fazla bir hafta dayanıyor, her seferinde kitap almak da oldukça pahalı, üstelik köylü çocuğu için yalnızca iki kitap söz konusu; Hudyakov ve Afanasyev'in kitapları. Bunun dışında bir sınıfın okuduğu ve artık neredeyse hepsinin ezberlediği kitabı, hem bütün okul bilir hem de aynı şeyi duymaktan evdekiler gına getirmiştir.)

Sınıfın sessizliğinde tekdüze yayılan sesini duyan öğrenci çekinir; bütün dikkatini harflere ve düzgün telaffuz etmeye vermiştir ve bunun sonucunda anlamını hiç düşünmeden okuma alışkanlığı kazanır, çünkü başka şeyler daha önceliklidir. Dinleyenler de aynı şeyi yapar, soru sorulduğunda neresi olduğunu kaçırmamak adına parmaklarıyla satır satır takip eder ancak kısa süre sonra canları sıkılır ve başka şeylere veririler kendilerini. Lüzumsuz bir iş gibi, okunan metnin anlamı, iradeleri dışında bazen akıllarına yerleşir, bazen yerleşmez.

Temel yanlışlık, öğretmen ve öğrenci arasındaki bu ebedi kovalamacada ve bu şekilde bir gelişme yolu bulan, o zamana kadar okulumuzda bulunma-

---

[1] Puşkin'in "Balıkçı ve Balık Masalı" adlı şiirinden.

yan bu ebedi kurnazlık mücadelesindeydi; bu okuma yönteminin tek iyi yanı olan düzgün telaffuz etmeyse öğrencilerimiz için bir şey ifade etmiyordu.

Öğrenciler tahtaya yazılan ve kendilerinin telaffuz ettiği cümlelerle okumaya başlamıştı, herkes "kogo" yazıldığını ama "kavo" okunduğunu biliyordu, noktalama işaretlerine göre durarak ve ses tonunu ayarlayarak okutmaya çalışmanın yararsız olacağını düşünüyordum çünkü ne söylediğini anlayan her beş yaşındaki çocuk bu tonlamayı doğal olarak yapabiliyordu. Dolayısıyla çocukların kitaptan konuşuyormuş gibi anlatmalarını sağlamak notalarla şarkı söylemelerini öğretmekten çok daha kolay. Oysa öğretmene ne kadar da kolay!

Öğretmen her zaman istemeden kendine uygun gelen öğretme yöntemini seçer. Bu yöntem öğretmen için ne kadar uygunsa öğrenci için o bir kadar uygunsuzdur. Yalnızca öğrencilere uygun olan yöntem doğrudur.

Bu üç yasa da, Yasnaya Polyana Okulunun mekanik okuma derslerinde gözle görünür biçimde uygulandı.

Okulun yaşayan ruhu sayesinde, özellikle de eski öğrencilerden tarla işlerinden dönünce okuma işi iyice sarpa sardı; öğrenciler sıkılmaya, yaramazlık yapmaya ve dersten kaytarmaya başladı. En önemlisi de, mekanik okumadaki başarıyı kontrol ettiğimiz öykü okumaları, hiçbir başarı olmadığını, beş hafta boyunca bir adım bile ileri gidemediğimizi ve birçok öğrencininse gerilediğini gösterdi. Zihninden sayıların kareköklerini kolaylıkla bulan birinci sınıfın en iyi matematikçisi R., bu süre içinde okumada o kadar geri kalmıştı ki onunla yeniden heceden başladık.

Kitap okumayı bıraktık, mekanik okumaya yeni bir yöntem bulmak üzere kafa patlatmaya başladık. Mekanik okuma için henüz zamanın gelmediği, şimdi de bunun hiçbir gereği olmadığı ve öğrencilerin gereksinim duyduklarında en iyi yöntemi kendileri bulacağı düşüncesi daha, kısa bir süre önce aklımıza geldi. Bu arayışlar sırasında aşağıda söyleyeceklerim de kendiliğinden gelişti. Artık isim olarak mekanik ve anlayarak okuma olarak adlandırılan okuma derslerinde, kötü okuyanlar ikişerli olarak bir kitap alıp (ya masal, ya İncil, ya şarkı kitabı ya da *Narodnoye Çitenie*'nin bir sayısını) ikisi okuyor ve oradaki metni anladıklarını varsaydıklarında, ders mekanik okuma olsa da öğretmenden kendilerini dinlemesini istiyorlar. Bazen de, genellikle kötü öğrenciler, birkaç kez aynı kitabı alıyor, aynı sayfayı açıyor, okuyor ve öğretmenin yasaklamasına karşın o metni ezberliyorlardı; sonra da ya öğretmenin ya da üst sınıftan birinin yanına giderek birlikte okumayı istiyorlardı. İkinci sınıftaki daha iyi okuyanlar, ortak okumaları pek sevmiyor, okumalarını geliştirmek için de pek okumuyorlar, ezbere bildikleri de genellikle düzyazı parçaları değil bir iki dize şiir oluyordu.

Üst sınıflarda olan bir olay da geçen ay beni özellikle şaşırttı. O sınıftaki anlayarak okuma dersinde, öğrencilere sırayla okudukları bir kitap veriliyor ve sonra da onlar okuduklarını anlatıyorlardı. Bu sene o sınıfa, iki yıl papazın yanında okuduğu için okuma dersinde herkesten daha iyi olan olağanüstü derecede yetenekli öğrenci Ç. katıldı; tıpkı bizim gibi okuyordu, anlayarak okuma dersinde o okuduğunda, herkes anlamasına karşın kendileri okumak istiyordu. Ancak kötü biri denk geldiğinde, hele konu

da ilginçse hoşnutsuzluklarını göstermeye başlıyor, gülüyor, kızıyorlardı, okuyan da utanıp üzülüyor ve bitmek bilmez tartışmalar yaşanıyordu. Geçen ay, o sınıftan biri, neye mal olursa olsun bir hafta sonra Ç. gibi okuyacağını açıkladı, diğerleri de söz verdi ve mekanik okuma birden en sevilen ders oluverdi. Başlarını anlamadıkları kitaptan kaldırmadan bir, bir buçuk saat oturuyorlardı, sonra kitapları evlere götürmeye başladılar ve gerçekten de üç hafta da beklenmeyecek ölçüde bir gelişim gösterdiler.

Genellikle okuryazar birinin başına gelenin tam tersi gelmişti başlarına. Genellikle insan okumayı öğrenir ama okuyacak ve anlayacak bir şey bulamaz, buradaysa okuyacak ve anlayacak şeyler olduğunu bilen öğrenciler, bu iş için bilgilerinin yeterli olmadığına karar vermiş ve kendi kendilerine okuma yarışına girmişti. Artık mekanik okuma bir yana bırakılmış ve okuma dersi yukarıda anlatıldığı şekilde yürütülmeye başlanmıştı; her öğrencinin kendisine uygun olan yöntemi uygulaması ve şansıma hepsi de benim daha önceden bildiğim bir yöntemi kullanıyordu; 1- Öğretmenle okuma, 2- Okumayı geliştirme için okuma, 3- Ezberlemek için okuma, 4- Birlikte okuma, 5- Okuduğunu anlayarak okuma.

Birincisinde, dünyadaki bütün ailelerin kullandığı; okul dışı, aile yönteminde öğrenci gelir ve birlikte okumalarını ister. Öğretmen her hecenin, her sözcüğün üzerinde durarak okur; bu en akılcı ve değişmez yöntemi öğrenci seçer, öğretmen de istemeden bu yönteme katılır. Öğrenci sayısının çokluğunda işi makineleştiren ve görece olarak öğretmenin yükünü hafifleten bütün araçlara karşın, bu yöntem okumanın, hızlı ve pürüzsüz okumanın en iyi ve en doğal yoludur.

İkinci yöntem de, hızlı okumayı söken herkesin çok sevdiği bir yoldur, öğrenciye bir kitap verilir ve nasıl istiyorsa kendi kendine okuması ve anlaması istenilir. Rahat okumayı öğrenen öğrenci, yanında kendisiyle birlikte okuyacak birinin olmasını istemez, kendisine güvenir ve Gogol'ün o alay edilen Petruşka'sı[1] gibi okuma sürecine tutkuyla bağlanır ve sonrasında bu tutku daha da ileri gider. Böyle bir okuma yöntemi aklına nasıl yatmıştır, Tanrı bilir, ama harflerin yazılışına, hecelerin oluşumuna, sözcüklerin telaffuzuna ve hatta kavranmasına öyle bir yaklaşımı vardı ki, öğrencinin okuduğunu hemen anlaması yönündeki ısrarının bizi geriye götürdüğünü birçok kez kendim gördüm. Bu yöntemle okumayı kendi kendine öğrenen birçok kişi var, oysa yetersizliklerinin bilincinde olmalılar.

Üçüncüsü, dua, şiir ve her türlü basılı eserin ezberlenmesi ve söylenenin kitaptan izlenmesi amacıyla yapılan okuma yöntemidir.

Dördüncüsü, Yasnaya Polyana Okulunda zararlı olduğu belli olan, tek kitapla yapılan okuma yöntemidir. Bizim okulda kendiliğinden doğmuştu. Önceleri kitap sayısı yeterli değildi, iki öğrenci bir kitabı okuyordu; sonrasında bu durum öğrencilerin hoşuna gitmişti ve "Okuma!" komutu verilir verilmez öğrenciler kendileri gibi okuyan öğrencilerle ikişerli, hatta üçerli gruplara ayrılıp bir kitabın başına geçiyorlar ve biri okurken diğerleri onu izliyor ve yanlışlarını düzeltiyorlardı. Eğer çocukların yerlerini değiştir-

---

[1] Gogol'ün *Ölü Canlar* adlı eserinde Çiçikov'un hizmetçisi. Petruşka bilgi almak ya da zaman geçirmek için değil sürecin kendisinden keyif aldığı için kitap okur.

meye kalkarsanız işi bozarsınız, çünkü onlar kimin kimle aynı durumda olduğunu çok iyi biliyordur, Taraska mutlaka Dunka'yı seçer. "Sen buraya gel, sen de diğerlerinin yanına." Bazıları da birlikte okumayı sevmezler çünkü gereksinimleri yoktur. Ortak okumanın yararı, asıl olarak telaffuzda ve o sırada okumayan ama dinleyenlerin okunan metni anlamalarındadır, ancak bu yolla edinilen yarar, bu ya da benzer yöntem bütün okul tarafından kullanılmaya başlandığında tam anlamıyla zarara döner.

Son olarak da bizim de sevdiğimiz *beşinci* yöntem; anlayarak okuma yani ilgiyle ve anlayarak gittikçe zorlaşan metinlerle okuma.

Bütün bu yöntemler, yukarıda da belirtildiği gibi, okulda uygulandı ve bir ay içinde hatırı sayılır derecede ilerleme sağlandı.

Öğretmenin işi, öğrencinin okuldaki işini yumuşayacak, bilinen ve bilinmeyen her türlü yöntemi sunmaktır. Hangi yöntem olursa olsun –örneğin tek bir kitap üzerinden yapılan okuma– iş hem kolay yürür, hem öğretmen için uygundur hem de ciddiyet ve devamlılık vardır; bizim düzenimizdeyse zorluğunun yanı sıra çoğu kişiye olanaksız görünür. Her bir öğrenciye özellikle neyin gerekli olduğu nasıl bilinebilir ve her birinin isteğinin makul olduğuna nasıl karar verilebilir? Genel bir kuralla yönetilemeyen bu çok farklı kişiliklerden oluşan kalabalık için de kaybolmamak mümkün müdür?

Şöyle yanıt verebilirim; bütün zorluk, okulu, bugün bir komutanın yarın da başka bir komutanın yöneteceği disiplinli, askeri bir birlik olarak gördüğümüzden ve bu eski bakış açımızı değiştirmediğimizden kaynaklanmaktadır.

Okulun özgürlüğünü kabul etmiş bir öğretmen için her öğrenci, kendine göre istekleri olan ve bu istekleri ancak seçme özgürlüğüyle karşılayabilecek bağımsız karakterlerdir. Bazılarına tuhaf ve gereksiz gelen dış düzensizlik ve özgürlük olmadan, bu beş yöntemin hiçbir zaman farkında olamayacağımız gibi, son dönemlerde okumada ulaştığımız sonuçlara hiçbir zaman ulaşamayacağımız için de bunların öğrencilerin taleplerine uygun olup olmadığını ölçemeyecek ve uygulayamayacaktık. Biz de zaten olmayan öğretim yöntemini, iki saat içinde öğrenmek isteyen konuklarımızın içine düştükleri şaşkınlığa ve bu iki saat içinde de sürekli olarak kendi yöntemlerini bize anlatmalarına birçok kez şahit olduk. Aslında okulda uygulanan ama genel olarak despotik kurallar olmadığı için bunun farkında olmayan konukların bize o uygulamayı saatlerce anlatmalarına birçok kez şahit olduk.

ANLAYARAK OKUMA

Mekanik ve anlayarak okumanın iç içe olduklarını söylememize karşın, bu iki ders bizde hâlâ amaçlarına göre ayrı ayrı işlenmektedir; bize göre birincinin amacı, bilinen işaretlerin hızla sözcük oluşturma sanatı, ikincininse edebi dil öğretimidir. Edebi dili öğrenme için, bize kolay gelen ama aslında çok zor olan doğal bir araç verilmiştir. Öğrencilerin kendi yazdığı cümleleri okumalarından sonra onlara Hudyakov ve Afanasyev'in masallarını, sonrasında dil anlamında biraz daha zorlarını, sonrasında daha da zorlarını ve nihayetinde Karamzin ve Puşkin'e kadar

gitmeyi doğru bulmuştuk ama bu varsayım da, diğer birçok varsayımımız gibi gerçekleşmedi. Öğrencileri kendi yazdıkları cümlelerden masal diline çıkarmayı başardım ama masal dilinden bir üst aşamayan geçmek için "ara şey" edebiyatta yoktu. "Robinson"u denedik ama olmadı. Bazı öğrenciler anlamadıkları ve anlatamadıklarının sıkıntısıyla gözyaşları döktü; onlara kendi sözcüklerimle anlatmaya başladım ve bu bilgeliği anlayabilme olanağına inanmaya başladılar, anlamına ulaşmaya çabaladılar ve sıkıntıyla da olsa ve sonunu neredeyse iğrenç bulsalar da "Robinson"u bir ay boyunca okudular. Onlar için çok büyük bir çabaydı. O akşam okuduklarını anlatarak olabildiğince hafızalarına atıyorlar, bazı parçaları anımsıyorlar ama bütün içeriğini hiçbiri anımsamıyordu. İşin kötü yanı, bilmedikleri bazı sözcükleri anımsıyor ve onları, az eğitimli kişiler gibi yerli yersiz, yalan yanlış kullanıyorlardı. Bir şeylerin iyi olmadığını görüyordum ama nasıl yardım edebileceğimi bilemiyordum. Kendimi yoklamak ve vicdanımı rahatlatmak için, hoşlanmayacaklarını önceden bilmeme karşın "Naum Amca" ve "Natalya Teyze"[1] gibi yerelleştirilmiş metinleri okumalarını istedim ve varsayımım doğru çıktı. Bu kitaplar, içeriğini anlatmalarını istediğimde daha da sıkıcı oluyordu.

"Robinson"dan sonra Puşkin'i, özellikle de "Mezarcı" adlı öyküsünü denedim; ama bu öyküyü "Robinson"dan çok daha az anlatabildiler ve "Mezarcı"

---

[1] Mihail Aleksandroviç Maksimoviç (1804-1873); profesör ve folklorist. *Naum'un Büyük Dünyası* adlı kitabın yazarı. Anastasya Fedorovna Auerbah (1827-1871); Nastasya Teyze takma adıyla kitaplar yayımlayan ilk kadın yazarlardan biri.

onlara daha sıkıcı geldi. Okura hitap, yazarın kahramanlarına karşı gayri ciddi ilişkisi, karakterlerin komikliği ve istenen her şeyin söylenememiş oluşu, bütün bunlar öğrencilerin istekleriyle hiç uyuşmuyordu ve ben de mecburen Puşkin'den tamamen vazgeçtim, oysa bana göre gerek kurgusu, gerek sadeliğiyle halkın rahatlıkla anladığı bir öyküydü.

Gogol'ü de denedim. "Noel'den Önceki Gece." Öyküyü ben okuduğumda önce beğendiler –özellikle de büyükler– ama çocukları yalnız bırakınca hiçbir şey anlamayıp sıkıldılar. Hatta sonrasında benim devam etmemi bile istemediler. Renk bolluğu, kurgunun olağanüstülüğü ve değişkenliği çocuklara uymamıştı.

Sonra Gnediç'in[1] *İlyada*'sını denedim ve okuma yalnızca tuhaf bir şaşkınlık doğurdu; eserin Fransızca olduğunu düşündüler ve kendi cümlelerimle açıklayana kadar hiçbir şey anlamadılar ama bu sefer de şiirin hikâyesine kafaları basmadı. Sağlam bir mantığı olan kuşkucu Sömka, sırtındaki ok ve yayıyla Olimpos'tan uçup gelen Apollon'u çok beğenmişti ama belli ki, bu karakteri nereye konumlandıracağını bilmiyordu.

"Dağdan aşağıya uçtu, peki niye parçalanmadı?" diye soruyordu herkes.

"Çünkü onlara göre tanrı."

"Nasıl tanrı? Bir tane değil ki, bir sürü. Demek ki gerçek tanrı değil. Öyle bir dağdan uçmak kolay şey değil, paramparça olmalıydı," dedi Sömka ellerini iki yana açarak.

---

1 Nikolay İvanoviç Gnediç (1784-1839); yazar, çevirmen. Homeros'un *İlyada* adlı eserini Rusçaya çevirmiştir.

George Sand'in *Greibouille* kitabını, *Narodnoye* ve *Soldatskoye Çitenie*'yi denedim ama hepsi boşunaydı. Bulabildiğimiz ve bize yollanan her şeyi deniyoruz, deniyoruz ama artık umutsuzca.

Okulda oturmuş postadan gelen içinde sözde halk kitabı olan zarfı açıyorsun.

"Amca, bana ver, bana ver!" diye bağrışıyor çocuklar ellerini uzatarak, "ama anlaşılacak bir şey olsun!"

Kitabı açıp okuyorsun; "Yüce Aziz Aleksey'in yaşamı, bu kutsal adamın çok büyük hizmetler verdiği anayurdumuza duyduğu coşkulu inancın, müthiş aşkın yanı sıra bitmek bilmez bir çabanın ve dini bütünlüğün bir örneğidir," ya da "Rusya'da kendini yetiştiren yetenekli alaylıların sık sık ortaya çıkışı biliniyor ama bu durum herkes tarafından aynı şekilde açıklanmıyor," ya da "Çehiya'nın Alman İmparatorluğu'ndan ayrılmasının üzerinden üç yüz yıl geçti," ya da "Dağın eteğine yayılan Karaçarovo köyü, Rusya eyaletlerinin en verimli buğday depolarından birisidir," ya da "Yol geniş geniş serilmiş ve uzatılmıştır," ya da doğalbilimlerden popüler bir konunun anlatıldığı ve yarısının yazarla diğerleri arasındaki muhabbete değinen bir yazı. Şimdi böyle bir kitabı çocuklardan birine versem, anında okurken gözleri ferini kaybedip esnemeye başlayacak.

"Hayır, Lev Nikolayeviç, anlaşılacak şey değil," der ve kitabı geri verir.

Peki bu halk kitapları kimin için yazılıyor? Çözümsüz bir gizem. Okulda okuduğumuz bu tür kitaplardan, hem okulda hem de evlerde oldukça beğenilen Zolotov'un *Masalcı Dede* kitabı dışında bir tane bile kalmadı.

Bazıları, kötü bir edebi dille yazılan kötü kitaplardı, toplumda okur bulamayınca halka adanmışlardı; bazıları Rus olmayan birileri tarafından yazılan ve sanki halk diliyle yazılmış gibi, sanki Krılov'un masallarıymış gibi yeniden keşfedilen çok daha kötü kitaplardı; üçüncü grupsa halk için yazılan yabancı eserlerin yeniden yazımıydı ama bunlar da halk için değildi.

Halkın anladığı ve içeriğini kendine yakın bulduğu kitaplar halk için yazılmış ya da halka ithaf edilmiş olanlar değil, doğrudan halkın içinden çıkmış olanlardı; masallar, atasözleri, şarkılar, efsaneler, şiirler, bilmecelerdi, Vodovozov'un[1] bir araya getirdiği kitaplardı. Bu tip kitapların, hatta Rus Halk Masalları'nın, Snegirev'in masalları, şarkıları ve atasözlerinin, yıllıkların ve eski edebiyat anıtlarının istisnasız hepsinin nasıl böyle bir istek ve coşkuyla okunduğuna görmeden inanmak imkânsızdır.

Bu tür kitaplara çocukların büyüklerden daha çok ilgi gösterdiğini gördüm; aynı kitabı birkaç kez okuyor, ezberliyor, büyük bir zevkle evlerine götürüyor, eski masal ve şarkılarda geçen isimleri oyunlarında ve konuşmalarında birbirlerine veriyorlardı. Anlatılan olaylar doğal olmadığından mı, kitap diliyle övünmek için fazlasıyla büyük olduklarından mı, edebiyat dilini bilme gerekliliğini bilinçsizce hissettiklerinden midir büyükler bu tür kitaplara kendilerini daha az kaptırıyor ve sözcüklerinin yarısını, karakterleri ve içeriklerini anlamadıkları eserlere yöneliyorlardı. Bu tür kitaplar öğrencilerin çok ho-

---

[1] Vasili İvanoviç Vodovozov (1825-1886); pedagog, çevirmen, çocuk kitapları yazarı. Pazar Okullarının kurucusu.

şuna gitse de belki de yanlışlığı nedeniyle amacımıza ulaşamıyorlar; böylece bu kitaplarla edebi dil arasındaki bataklık aynı şekilde kalmaya devam ediyor. Sürekli olarak yeni denemeler yapmamıza karşın bu kısır döngüden çıkmanın yolunu bilmiyoruz, hatamızın nerede olduğunu bulmaya çalışıyoruz, bu işe gönül vermiş herkesten bize önerilerini, deneyimlerini ve sorun için düşündükleri çözümü bildirmelerini istiyoruz. Çözemediğimiz sorun şu; halkın eğitimi için olanak sağlanmalı ve iyi kitaplar okumalı ancak iyi kitaplar halkın anlamadığı bir dille yazılıyor. Anlamayı öğrenmek için çok okumak gerek; çok okumak için de anlamak gerek... Yanlış nerede ve bu durumdan nasıl çıkılmalı?

Belki de yeterince bilgimiz olmadığı için bilmediğimiz bir geçiş edebiyatı vardır; belki de halk arasında dolaşan kitapları incelemek ve halkın bu kitaplara bakış açısını öğrenmek bize halkın hangi edebiyat dilini anladığını gösterebilir.

Bu konu için dergide özel bir bölüm ayırdık ve konunun öneminin farkında olan herkesten konuyla ilgili yazılarını bekliyoruz.

Belki de bizim halktan kopukluğumuzun nedeni olan üst sınıfın zoraki eğitimi, zamanla işe bir katkı sağlar ve yalnızca okuma parçaları değil şimdi yayılanan bütün kitaplardan oluşan ve anlayarak okuma derslerinde kullanılabilecek bütün bir geçiş edebiyatı yaratılmasına yardımcı olur. Belki de, halk edebiyat dilimizi anlamadığı ve anlamak istemediği için –çünkü anlayacağı bir şey yoktur, çünkü bütün edebiyatımız ona uygun değildir– kendine yeni bir edebiyat yaratabilir. Nihayet, bize diğerlerine göre çok daha olası görünen son varsayıma göre, ortadaki ek-

siklik işin özünde değil, bizim bu düşünceyi algılama yöntemimizde olabilir; yani dil öğretme amacımızın öğrenciye edebiyat dili kazandırma olmasında ve en önemlisi de bu hedefe ulaşmaya çalışırken gösterdiğimiz acelecilikte olabilir.

Hayal ettiğimiz bu anlayarak okuma belki de, zamanı gelince her öğrencinin edebiyat dilini öğrenmesine dönüşecektir, tıpkı hiçbir şey anlamadan Zebur, romanlar, mahkeme celpleri ve ne bulurlarsa okuyanların bu yolla kitap diline sahip olmaları gibi.

Bu varsayımda bizim anlamadığımız tek şey, ortaya çıkan bütün kitaplar neden bu denli kötü ve halkın zevkine uzaktır ve okullar bu dönemi beklerken ne yapacaklardır? Çünkü kendi kafamızda edebiyat dilinin yararlı olduğuna karar verip halkın iradesine karşın zorunlu açıklamalarla, zorlamalarla, tekrarlarla Fransızca gibi, edebiyat dilini öğretme varsayımını kabul edemeyiz. İtiraf etmeliyiz ki son iki ayda bu yolu birçok kez denedik ve her seferinde öğrencilerde kullandığımız yolun yanlış olduğunu kanıtlayan belli belirsiz bir soğuklukla karşılaştık. Bu deneyimler ışığında sözcüğün ve cümlenin anlamının açıklanmasının, "kalabalığın bir nevi toplantı" olduğunu açıklayan yeteneksiz ama sevilen öğretmenler bir yana en yetenekli öğretmenler için bile olanaksız olduğuna ikna oldum. Öyle ki herhangi bir sözcüğü açıklarken, örneğin "izlenim" sözcüğünü; ya açıklamaya çalıştığınız sözcüğü aynı derecede anlaşılmaz bir sözcükle ifade etmeye çalışıyorsunuz ya da yine anlaşılmayan sözcüklerden oluşan cümleler kuruyorsunuz.

Genel olarak sorun sözcüğün anlaşılmaması değil, sözcüğün anlattığı kavramın öğrencide olmamasıdır.

Anlam hazır olduğunda sözcük hazırdır. Bu nedenle sözcüğün anlamla ilişkisi ve yeni kavram oluşturulması ruhun zor, gizemli ve narin sürecidir ve buraya yapılan her müdahale kaba, abartılı ve gelişim sürecini engelleyen bir hal alır.

Sözcük olarak anlamak kolay geliyor ama aynı kitabı okuduğunda bir sürü farklı şey anlaşılabileceği herkesin anlayacağı bir şey değil midir? Cümledeki bir ya da iki sözcüğü anlamayan öğrenci genel düşünceyi ya da cümlenin bir öncekiyle örtüşmesini anlayabilir. Siz bir öğretmen olarak anlamanın yalnızca bir yanına yüklenirsiniz oysa açıklamaya çalıştığınız şey öğrenciye hiç gerekli değildir. Öğrenci bazen anlar ama sizi anladığını göstermeyi becerемez, o sırada tamamen bambaşka, kendisi için yararlı ve önemli bir şeyi belli belirsiz çözmeye ve kavramaya çalışmaktadır. Onu açıklaması için zorlarsınız, öğrenci sözcüğün kendisinde yarattığı izlenimi sözcüklerle açıklamak zorundadır ama ya susar ya da saçma sapan şeyler söylemeye, yalan söylemeye, aldatmaya çalışır, size gerekli yanıtı bulmaya çabalar ya da var olmayan bir zorluk uydurarak onunla uğraşmaya başlar; kitabın yarattığı genel izlenim ve anlamı kavramasına yardımcı olan o şiirsel duygular kaybolmuş, saklanmıştır.

Her sözcüğü yineleyerek Gogol'ün "Viy" öyküsünü okuyorduk. Üçüncü sayfaya kadar her şey sorunsuz gidiyordu, orada şöyle bir yer var: "Gerek papaz okulunda gerekse ilahiyattaki kendi aralarındaki atadan kalma antipatiden beslenen bilim milleti, yemek konusunda yoksul oldukları kadar da açgözlüydü, kısacası akşam yemeğinden sonra her birinin kaçar tane mantı yediğini bilmek mümkün değildi,

bu nedenle yörenin hali vakti yerinde insanlarının yardımları hiç yetmezdi.

Öğretmen: "Evet, şimdi ne okuduk?" (Öğrencilerin hemen hepsinin dersleri iyidir.)

En iyi öğrenci: "İlahiyattakilerin hepsinin obur ve yoksul olduğu, yemekten sonra mantı yediklerini."

Öğretmen: "Daha başka?"

Öğrenci: (Yaramaz ama sağlam hafızalıdır, aklına ilk geleni söyler) "İyilikseverlerin yardım etmeleri mümkün değildi."

Öğretmen: (Üzüntüyle) "Hayır, biraz daha düşünün. Mümkün olmayan neydi?"

Sessizlik.

Öğretmen: "Bir daha okuyun."

Okudular. Hafızası iyi olan biri aklında kalan birkaç sözcüğü daha ekledi; papaz okulu, yörenin hali vakti yerinde olan insanlarının yardımlarının yeterli olmaması. Hiç kimse bir şey anlamamıştı. Herkes tamamen başka şeyler anlatıyordu. Öğretmen üzerlerine gitti.

Öğretmen: "Mümkün olmayan ne?"

Öğrencilerin saymanın mümkün olmadığını söylemelerini istiyordu.

Bir öğrenci: "İlahiyat mümkün değil."

Başka biri: "Çok yoksul olmaları mümkün değil."

Yeniden okudular. İğneyle kuyu kazar gibi, öğretmenin istediği sözcüğü aradılar, saymanın dışında söylemedikleri sözcük kalmadı ve sonunda sıkıldılar. Ben, yani öğretmen, geri adım atmadım ve başından sonuna anladıklarını bir daha anlattırdım ama bu kez, ilk öğrencinin söylediklerinden daha da kötüydü durum. Aslında anlaşılacak bir şey de yoktu. Okura hiçbir şey vermeyen gereksiz

bağlarla uzatılan ve özü hemen anlaşılan bir metin; halk yoksul ve iştahla durmadan mantı yiyor. Başka da bir şey söylemek istememiş yazar. Tamamen kötü olan yazım biçimi üzerinden çocuklara yükleniyordum ve sonunda sınıfın bütün öğleden sonrasını mahvettim ve böylece çocuklardaki yavaş yavaş binbir yönde açmaya başlayan anlama çiçeğini soldurup ezdim.

Bir başka sefer de yine aynı şekilde anlamsız biçimde "araç" sözcüğünün yorumlanması konusunda çocukları bezdirdim. Aynı gün, resim dersinde öğrenci Ç., defterlerine "Romaşka[1] Resmi" yazmalarını isteyen öğretmene karşı çıktı. Defterlerimize çizdik ama o figür yalnızca Romaşka'ya ait, bu nedenle Romaşka resmi değil, Romaşka kompozisyonu demek gerekir, diyordu. Bu iki kavram arasındaki farkı nasıl anladığını, ender de olsa yazdıklarında bu tür cümleleri nasıl kurdukları benim için, pek de deşmek istemediğim bir sır.

Öğrencinin genel konuşma içerisinden yeni sözcükler ve kavramlar bulması sağlanmalıdır. Anladığı bir cümlede duyduğu ve anlamadığı bir sözcüğü okur, sonra başka bir cümlede okur ve belli belirsiz yeni bir kavram karşılaştığını fark eder, en sonunda da, rastlantıyla da olsa bu sözcüğü kullanma gereksinimi duyar, bir kez kullandıktan sonra da o sözcük kendisinin olur. Daha başka binlerce yol var. Ancak öğrenciye bilinçli olarak yeni bir kavram ve sözcük dizisi vermek, bana göre, bir çocuğa denge yasalarına göre yürümesini öğretmek gibi olanaksızdır.

---

[1] Romaşka hem papatya anlamındadır hem de Roman isminin sevecen halde söylenişidir.

Bir goncanın yapraklarını açmasına yardım etmek isteyen ama o genç yaprakların hepsini ezen hantal ve beceriksiz bir el gibi bu tür her deneme öğrenciyi yakınlaştıracağına öngörülen hedeften uzaklaştırmaktadır.

YAZMA, GRAMER VE GÜZEL YAZI

Yazma dersi şu şekilde işlenir; öğrenciler aynı anda harfi tanımayı ve çizmeyi, sözcüğü oluşturmayı ve yazmayı, dikte edileni anlamayı ve yazmayı öğrenir. Tahtanın önüne dizilir, öğrencilerden birinin dikte ettiği aklına gelen bir cümleyi tebeşirle yazarlar. Öğrenci sayısı fazla olursa, sırayla yazarlar. Sonra diğerleri dikte eder ve diğerleri yazar. Dik temel harflerle yazarlar ve önce hece ve sözcük bölme yanlışları düzeltilir, sonra "o" ve "a" yazım hataları, sonra "ye" ve "yo" yazım hataları.[1] Sınıf kendiliğinden oluşur. Yazmayı öğrenen her öğrenci, büyük bir yazma tutkusuna kapılır. İlk zamanlarda öğrenci nereyi boş bulursa oraya yazıyla doldurur; okulun ve evinin duvarları, kapısı harf ve sözcüklerle doludur. "Marfutka bugün Olguşka ile kavga etti" gibi bütün bir cümleyi yazmaksa çok daha büyük coşku verir. Yazma dersini işlemek için öğretmenin yapması gereken tek şey, yetişkin birinin çocuklara oyun öğretmesi gibi, işin nasıl yapılacağını öğretmektir. Gerçekten de yazı dersi iki yıl boyunca hiç değişikliğe uğramadan işlendi ve oyun oynar gibi gittikçe daha neşeli,

---

[1] Sözcükteki vurguya göre "o" harfi bazı sözcüklerde "a" olarak, "ye" okunan "e" harfi de bazı sözcüklerde "yo" olarak okunur.

daha coşkulu oldu. Okuma da telaffuz da yazma da gramer de aynı ortamla yapıldı. Yazı dersinde, dil öğrenmenin başlangıcı için en zor kısım olan sözcüğün, yalnızca basılı olanın değil telaffuz ettiği kendi sözcüğünün de biçiminin değişmezliğini kavramayla karşılaşılır. Sanırım, Vostokov'un[1] gramer kitabıyla dil öğreten her öğretmen bu sorunla karşılaşmıştır. Öğrencinin dikkatini bir sözcüğe, örneğin "beni" sözcüğüne çekmek istediğinizi varsayalım. Öğrencinin kendi kurduğu "Mikişka beni sundurmadan aşağı itti," cümlesinden yola çıkarak, "Kimi itti?" diye sorar ve cümlesini tekrarlatarak "beni" sözcüğünü bulmasını istersiniz. Oysa öğrencinin yanıtı "Bizi" olur. "Hayır, bir daha söyle cümleyi," dersiniz. "Mikişka yüzünden sundurmadan düştük," ya da "Bizi itmesiyle Praskutka uçuverdi, ben de arkasından," diye yanıt verir. Siz -i halini ve eylemi kimin yaptığını boşuna beklersiniz. Oysa öğrenci söyledikleri arasında fark olduğunu anlayamaz. Öğrencinin ilk cümlesini siz tekrar ettiğinizdeyse, kendi söylediği o yaşayan sözcük yerine bambaşka bir şey algılar. Öğrenci dikte ettiğinde her sözcüğü diğer öğrenciler tarafından daha havadayken yakalanır ve yazılır. "Ne dedin? Nasıl?" sorularıyla tek bir harfi bile değiştirmesine fırsat vermezler. Ancak yine de bir sürü tartışma çıkar, herkes farklı bir şey yazar ve sonucunda dikte eden nasıl söylemesi gerektiğini düşünmeye ve cümlede biçim ve içerik olarak iki kavramın olduğunu anlamaya başlar. Yalnızca içeriğini düşünerek

---

[1] Aleksandr Hristoforoviç Vostokov (1781-1864); Rus dilinin grameri ve yapısıyla ilgili çalışmalar yapan Alman kökenli Rus dilbilimci.

cümleyi tek bir sözcük gibi bir çırpıda söyler. Öğrenciler hemen atılır: Nasıl? Ne? Sonunda kendi kendine tekrar ederek cümlenin hem biçimini hem de öğelerini fark eder ve bunları sözcüklerle pekiştirir.

Üçüncü yani başlangıç sınıfında kimi elyazısıyla kimi de dik temel harflerle yazar. Elyazısı konusunda ısrar etmek bir yana, eğer öğrencilere bir şeyi yasaklama hakkını kendimizde görseydik, bu, hem yazılarını hem de okunmasını olanaksız kılan elyazsısını yasaklamak olurdu. Elyazısını kendiliğinden öğreniyorlar; kendilerinden büyük çocuklardan bir iki harf alıyorlar, önceleri dik temel harflerle karışık yazarken bir hafta geçmeden tamamen elyazısına geçiyorlar.

Güzel yazı konusunda da bu yaz, tıpkı mekanik okumada olanlar oldu. Öğrenciler çok kötü yazıyordu, yeni öğretmen de (öğretmen için oldukça rahat ve kolay bir yöntem olan) şablon üzerinden gösteriyordu. Öğrenciler sıkılmaya başladı ve biz de güzel yazı dersini bırakmak zorunda kaldık ve elyazılarını düzeltmek için de bir yol bulamadık. Bu yolu son sınıf kendisi buldu. Din tarihi derslerini yazan son sınıf öğrencileri defterlerini evlerine götürmek istediler. Ancak defterler buruşmuş, kırışmış, karalanmış ve kötü yazılmıştı. İyi bir matematikçi olan R, kâğıt isteyip yazdıklarını temize çekmeye başladı. Bu iş herkesin hoşuna gitti. "Bana da kâğıt, bana da defter!" diye diye güzel yazı moda oldu. Son sınıflarda hâlâ devam ediyor. Defterlerini alıyor, önlerine şablonları alıp her harfi yazıyor ve birbirlerine hava atıyorlar; biz de bu sayede iki haftada büyük ilerlemeler kaydettik. Küçükken hemen hemen hepimizi yemeği ekmekle yemeye zorlamışlardır, ilginçtir

o zaman istemezken şimdi ekmekle yemeyi isteriz. Hemen hemen hepimizi kalemi ileriye uzattığımız birleşmiş parmaklarımızla tutmaya zorlamışlardır ama parmaklarımız küçük olduğundan kalemi yumruk yapıp tutardık, şimdiyse artık düzgün bir şekilde tutuyoruz. Madem zamanı gelince kendi kendimize öğrenecektik neden bizi zorladıklarını sormak gerekir? Öğrenme isteği ve gereksinimi de bir gün kendiliğinden doğamaz mı?

İkinci sınıfta, din tarihinden öyküler önce tahtaya yazılıyor, sonra da kâğıda çekiliyor. Üçüncü sınıftaysa akıllarına gelen şeyler yazılıyordu. Onun dışında akşamları, yine kendilerinin oluşturduğu cümleleri de yazıyorlar. Biri yazarken diğerleri kendi aralarında fısıldaşarak ve hatalarını buluyor, yanlışlarını söylemek için yazmayı bitirmesini bekliyor. Düzgün yazmak ve başkasının hatasını bulmak onlar için çok eğlenceli bir şey. Büyük sınıflar ellerine geçen her mektubu alıyor, yazım hatalarını düzeltmeye çalışıyor ve bütün güçleriyle güzel yazmaya uğraşıyorlar ama analiz tutkumuza karşın gramer ve analize dayanamıyorlar; ya çok az yapıyor ya da uyukluyor ve dersten kaçıyorlar.

Gramer dersini vermek için çeşitli denemeler yaptık ve hiçbirinin hedefe ulaşmadığını yani bu dersi önemli kılmayı beceremediğimizi itiraf etmeliyiz. Yazın, yeni bir öğretmen ikinci ve birinci sınıflara cümlenin öğelerini anlatmaya başladı; çocuklar ilk önce –bazı çocuklar– bulmaca, bilmece çözer gibi bununla ilgilendi. Dersin sonunda "kendisi kaşıkta ayakları açıkta" gibi bilmecelerle yüklem nerede diye sorarak birbiriyle eğlenmeye başladılar. Ancak doğru yazımla ilgili pek ilerleme sağlanamadı, yazanlar da hep

hatalı yazdılar. En çok hata da "*o*" ve "*a*" harflerinin yazımında ortaya çıkıyordu; "*rabota* ve *malina*" diye dikte ettiğini "*robota* ve *molina*" diye yazıyorlardı, yüklemlerin arasına virgül koyulmalı dediğinde de "Çalışmak, istiyorum" diye yazıyorlardı.

Öğrencinin her cümlede yüklem ve tümleç olduğunu düşünmesi ve bulmasını beklemek mümkün değildi. Sözdizim analizinde öğretmenin çok iyi olduklarını söyleyerek yaptığı kurnazlık ve teşviklere karşın bunları aklından bulmaya çalıştıklarındaysa doğru dürüst yazamıyorlardı. Örneğin bir keresinde şöyle bir cümlenin analizi yapılıyordu: "Dünyada dağ yoktur." Biri öznenin "dağ" olduğunu, diğeri "dünya" olduğunu söyledi, biz ise bunun öznesiz bir cümle olduğunu söylediğimizde öğrencilerin bize saygılarından sustuklarını ama bizim yanıtımızın kendi söylediklerinden çok daha aptalca olduğunu anladıklarını görmüş ve içimizden bunu anlayışla karşılamıştık. Sözdizim analizinin yürümediğine kanaat getirince cümlenin parçaları, sözcük ve fiil çekimleriyle etimolojik analizi denedik; -e hali, mastar hali, zarflar hakkında sorular sorduk ama sonuçta yine aynı can sıkıntısı, ilgimizin yine aynı şekilde kötüye kullanımı ve aynı uygulanamazlık ortaya çıktı. Üst sınıflarda-e ve -de halinde sözcük sonlarına sürekli "e" harfini koyuyorlar ama alt sınıfların hatalarını düzeltirken bunu neden yaptıklarını bilmiyorlar -e halini ve neden "e" harfi koymaları gerektiğini anlamalarını sağlayacak soruları sormaktan çekiniyorlardı. Cümlenin yapısıyla ilgili herhangi bir şey duymamış en küçük sınıflar kime sorusunun yanıtını neden olduğunu bilmeden "bana" diyerek yanıt-

lıyor ve doğru söyledikleri için mutlu oluyorlardı. Son zamanlarda ikinci sınıflarda kendi bulduğum ve bütün buluşçular gibi olağanüstü derecede uygun ve akılcı olduğunu düşündüğüm bir yol izlemeye başladım ve pratiğe pek uymadığına kanaat getirene kadar da uyguladım. Cümlenin öğelerini belirtmeden bir cümle yazmalarını istiyordum, bazen de özne ve yüklemi verip onların cümleyi yeni özne, yüklem, tümleç ve cümlenin diğer özneleriyle genişletmelerini istiyordum. "Kurtlar koşuyorlar." Ne zaman? Nerede? Hangi kurtlar? Koşarken ne yapıyorlar? Öğrencilerin cümlenin öğelerini ilgilendiren bu sorulara alışmasıyla konuyu özümseyeceklerini varsayıyordum. Özümsediler ama sıkıldılar da, içlerinden bunu neden yapıyoruz diye sorduklarını görüyordum, aynı soruyu kendime sorduğumda da hiçbir yanıt bulamıyordum. Bir insan ya da bir çocuk mücadele etmeden kendi kimliğini mekanik olarak ayrıştırmaya ve biçimsizleştirmeye vermez. Bu kimlikte öyle ya da böyle bir kendi koruma duygusu vardır. Eğer gelişecekse kendi başına ve kendi yaşam koşullarına uygun olarak gelişme eğiliminde olacaktır. Buna karşın siz onun kimliği halindeki sözünü alır, eğip bükersiniz, size göre gerekli süslemelerle bezersiniz ve sonuçta içeriği ve düşüncesiyle yaşayan bir anlam ifade eden bu söz daralır, saklanır ve elinizde yalnızca oluşturmak istediğiniz söze ne faydası ne de zararı olacak kurnazca oyunlarınızı oynayacağınız bir kabuk kalır.

İkinci sınıfta hâlâ sözdizimi ve gramer analizleri ve cümlenin genişletilmesiyle ilgili alıştırmalar yapılıyor ama çok yavan ve isteksizce yürüyor dersler, sanırım kısa süre sonra kendiliğinden sona erecekler.

Gramer bağlamında olmasa da dil alıştırması niteliğinde aşağıdaki çalışmaları da yaptık.

Sözcükler veriyor ve bunlardan bağlı cümleler kurmalarını istiyoruz. Örneğin "Nikolay, öğrenmek, odun" sözcüklerini veriyoruz. Birisi "Nikolay odun kırmasaydı öğrenmeye gelirdi," derken diğeri "Nikolay iyi odun kırıyor, ondan öğrenmek gerek," diye yazıyor.

Verilen ölçüye göre şiir yazıyoruz, bu büyük sınıfların ilgisini daha çok çekiyor. Şu tür şiirler çıkıyor:

İhtiyar pencerede
Yırtık kürkü üstünde
Yoldaki köylünün de
Yumurtası elinde.

Alt sınıflarda çok başarılı olan alıştırmalar: herhangi bir sözcük veriliyor; önceleri isim, sonraları sıfat, zarf, edat. Öğrencilerden biri dışarı çıkar, kalanlar verilen sözcüğün de olduğu bir cümle kurar ve sonrasında içeri giren öğrenci bunu bulmaya çalışır.

Bütün bu alıştırmaların –verilen sözcükle cümle kurma, şiir yazma ve sözcüğü bulma– tek bir amacı var; öğrenciye sözcüğün sözcük olduğunu, kendi yasaları, değişimi, başı ve sonu olduğunu, başıyla sonu arasında ilişki bulunduğunu anlatmak. Gramer olmadan bunu anlamaları için çok uzun zaman geçmesi gerek.

Bütün bu alıştırmalar seviliyor; gramer alıştırmalarıysa sıkıntı yaratıyor. Ondan daha kolay bir şey olmamasına karşın gramerin sıkıcı olması ne tuhaf şey. Grameri kitaptan, tanımlarıyla öğretmeye başladığınızda altı yaşındaki çocuğun yarım saat sonra sözcükleri ve fiilleri çektiğini, sözcüğün cinsini, çoğul ya da tekil olduğunu, fiilin zamanını, özneyi,

yüklemi, tümleci anlamaya başladığını görür ve en az sizin kadar bunları bildiğini hissedersiniz. (Bizim buralarda sözcüklerdeki orta cins yoktur, "o" ve "e" ile biten her sözcük bizim için dişi cinstir. Kötü ve aptalca bir şey ama bu konuda gramerin yapacağı bir şey yoktur. Üst sınıflar üçüncü yıldan sonra sözcüklerin cinslerini ve çekim kurallarını bilir ama yine de konuştuğu gibi yazar. Öğretmen de bu alışkanlıklarını gerek düzelterek gerekse kitap okumalarını sağlayarak olabildiğince unutturmaya çalışır. Hepsi de benim gibi bildiğine göre onlara ne öğretiyorum ki diye sorarsınız kendinize? "Büyük" sözcüğünün -in halinde, dişi cins çoğulu nedir diye sormamın ne anlamı var? Ya da tümleç ve yüklemin hangisi olduğunu? Ya da "Gözetledi" sözcüğünün kökenini sormanın? Terim olarak zor gelecektir ama sıfat olarak hangi halde olursa olsun hatasız çekecektir. Sanki çekimi biliyor gibidir. Yüklemsiz ve tümleçsiz cümle söylemeyecektir. "Gözetlemek" sözcüğünün içindeki "göz" sözcüğüyle ilişkili olduğunu bilir ve üstelik sözcüklerin nasıl oluştuğunu sizden daha iyi bilir, zaten çocuklardan daha iyi yeni sözcük türeten kimse var mıdır? Onun gücünü aşan bu terim ve felsefi betimlemeleri istemenin anlamı nedir? Sınavlarda istenmesinin dışında gramerin gerekli oluşunun yegâne açıklaması belki uygulamada, düşüncelerin düzgün ifade edilmesini sağlaması olabilir. Ancak kendi deneyimimde bu uygulamayı hiç göremedim, grameri bilmeyen ama düzgün yazan insanların hayatında da, yanlış yazan dilbilimcilerde de bunu görmedim ve Yasnaya Polyana öğrencilerinin gramer bilgilerinin herhangi bir şekilde kullandıklarını da görmedim. Bana göre, çok da faydasız olmayan

akıl jimnastiği olarak gramer de, dil de –yazma, okuma ve anlayabilme– kendi kendine ilerleyip gelişir. Geometri ve genel olarak matematik başlarda akıl jimnastiğidir ama fark, geometrideki her önerme ve matematikteki her kuralın sonraki sayısız çıkarıma ve uygulamaya çıkmasıdır; gramerdeyse dilde uygulaması görülse bile bu çıkarım ve uygulamalar arasında kesin ve katı bir çizgi vardır. Öğrenci herhangi bir yolla dil öğrendikten sonra, bütün gramer uygulamaları ölü ve hiç yaşanmamış gibi öğrencinin dilinden kaybolur.

Biz kişisel olarak hâlâ, dil yasası anlamında gramerin düşüncelerin doğru ifade edilmesi için gerekli olduğu efsanesinden kurtulamıyoruz; hatta öğrencilerin gramer gereksinimi olduğunu ve öğrencilerin içinde bilinçsiz bir şekilde gramer yasalarının bulunduğunu sanıyoruz; ama öğrencilere gerekli olanın bildiğimiz gramer olmadığını ve gramer öğretiminde büyük tarihi anlamsızlıklar olduğundan da eminiz. Çocuk "sebe" (kendine) yazarken sözcüğe "e" ekleyeceğini bilir, onun -e hali olduğu için ya da bunu ona yüz kere söylediğiniz ya da kitaplarda gördüğüne öyküdüğünden değil. Bu örnekleri zenginleştirip kullanır ama -e halinde değil başka bir biçimde.

Bizde başka bir okuldan gelen, grameri çok iyi bilen ama üçüncü tekil şahsı dönüşlü çatıdaki belirsiz kipten kesinlikle ayıramayan bir öğrencimiz vardı, bir de belirsiz kipin ne olduğundan habersiz olan ve açıklamalarında hiç hata yapmayıp her şeyi gelecek zaman ekleriyle açıklayan Fedya adlı öğrencimiz vardı. Örneğin şöyle bir konuşma:

"Öğrenmek istemiyorum."

Kuşkulanır ve sorar; "Öğrenmek istemiyor musun? Hayır, öğrenmek gerek. Yani mastar hali."

Ya da şöyle bir konuşma:

"Sömka kötü okuyor."

"Kötü mü okuyor?"

"Hayır, okuyacak gerek."

Sömka'nın okuyacağından emin olmadığı için fiilin mastar halini kullanmaz.

Yasnaya Polyana Okulunda okuma-yazma eğitiminde olduğu gibi dil eğitiminde de kullanılan yöntemlerin hepsinin yararsız olduğunu söylemiyoruz ve öğrenciler rahatlıkla kabul ettiği ve bizim bilgimiz yettiği sürece o yöntemleri kullanıyoruz; bunun yanı sıra bu yöntemlerden hiçbirini mutlak olarak kabul etmiyoruz ve sürekli olarak yeni yöntemler aramaya devam ediyoruz. Yasnaya Polyana Okulunda iki günlük deneyime katlanamayan Bay Perevleski'nin[1] yöntemiyle olduğu gibi, Yasnaya Polyana Okulunda temel yöntem olmasına karşın dil öğretimi için en uygun yöntemin yazma olduğunu söyleyen görüşle de pek uyuşmuyoruz. Yeni yollar arıyoruz ve bulacağımızı umut ediyoruz.

KOMPOZİSYON

Birinci ve ikinci sınıflarda kompozisyon dersinde konu seçimi öğrencilere bırakılır. Birinci ve ikinci sınıflar için en çok sevilen konu, öğretmenlerinin anlatmasının üzerinden iki ay geçtikten sonra yazmaya başladıkları Eski Ahit hikâyeleridir. Birinci sınıf

[1] Pyotr Mironoviç Perevlevski (ö. 1866); Peterburg Aleksandr Lisesi müdürü, pedagog, yazar.

geçenlerde Yeni Ahit hikâyelerini yazmaya başladı ama Eski Ahit'te olduğu kadar başarılı olamadılar, iyi anlamadıkları için çok fazla yazım hatası yaptılar. Birinci sınıfta verilen konu hakkında kompozisyon yazımını denedik. Aklımıza doğal olarak ilk gelen konular, buğday, izba, ağaç gibi günlük hayattaki kavramlar oldu; ancak bu isteklerimizin öğrencilerin neredeyse ağlayacak hale sokmasını şaşkınlıkla izledik ve öğretmenin yardım etmesine karşın buğday hakkında, nasıl elde edildiği, nasıl yetiştiği, nerelerde kullanıldığı konusunda yazmayı kesinlikle reddettiler; yazanların kompozisyonları da anlamsızdı, dil ve mantık hatalarıyla doluydu. Herhangi bir olayı yazmalarını önerdiğimizdeyse sanki hepsine hediye vermiş gibi sevindiler. Okullarda çok sevilen domuz, çanak, masa gibi kavramları aktarmak akıllarında kalan hikâye parçalarını anlatmaktan daha zor geliyordu. Bütün diğer derslerde olan hatalar burada da yineliyordu; öğretmene çok kolay gelen konular öğrenci için zor geliyordu, öğrenci için kolay olan yaşadıklarıydı. Öğretmene basit ve genel olan kolay gelirken, öğrenciye karmaşık ve canlı olan kolay geliyordu.

Doğalbilimler ders kitaplarının hepsi genel yasalarla başlar, dil kitapları tanımlarla, tarih kitapları çağların bölünmesiyle, geometri bile mekân kavramı ve matematik bakış açısıyla başlar. Bu düşünce yapısıyla hareket eden hemen hemen bütün öğretmenler ilk kompozisyon yazımı için masa ya da sıra kavramlarını verir oysa masa ve sıra kavramlarını belirlemek için üst düzeyde felsefi-diyalektik gelişmeye ihtiyaç duyulduğunu ve aynı öğrencinin sıra kompozisyonunu yazmakta zorlanırken sevgi ve kin

duygularını, Yusuf'un kardeşleriyle karşılaşmasını ya da kendi arkadaşlarıyla kavgalarını kolayca yazdığına inanmak istemez.

Kompozisyon konuları yazan kişiyi doğrudan ilgilendiren olaylardan ya da duyduğu hikâyelerden seçilir. Kompozisyon yazmak öğrencilerin sevdiği bir derstir. Üst sınıfların eline okul dışında bir kâğıt geçer geçmez dilekçe için kullanacağı yerde hemen kendi hikâyesini yazmaya başlar. İlk zamanlarda kompozisyonlardaki düzensizlik ve orantısızlık beni şaşırtıyordu ve ben de çocuklara bana göre gerekli olanı aşılamaya çalışıyordum ama onlar söylediklerimin tersini anlıyor ve işler kötü gidiyordu; sanki hatasız yazmaktan başka bir şeye gereksinim yokmuş gibi algılıyorlardı. Şimdiyse, epeyce zaman geçtikten sonra, kompozisyon gerektiğinden fazla uzatıldığında, yinelemelere rastlandığında, bir konudan diğerine atlandığında homurdanmalar duyulmaya başlandı. Ne istediklerini belirlemek çok zor ama istediklerinin mantıklı olduğu kesindi. Bazen arkadaşlarının kompozisyonu dinlediklerinde "Olmamış!" diye bağırırlar; iyi karşılanan kompozisyondan sonra bazıları kendi yazdıklarını okumak istemez; istedikleri gibi okunmadığını ya da anlaşılmadığını düşünen bazıları defteri öğretmenin elinden yırtarcasına çekip alır ve kendileri okur. Kompozisyonlarda kişisel karakterler öyle belirgindir ki birinci sınıfta kimin yazısını okuduğumuzu sorduğumuzda hemen hemen istisnasız herkes biliyordu.

Yer darlığı nedeniyle dil öğretimi ve diğer derslerin nasıl işlendiğini, öğretmenlerin günlüklerinden parçaları diğer sayıya bırakıyor ve burada, yazım ve noktalama hatalarına dokunmadan birinci sınıfların

kompozisyon örneklerini vereceğiz. Din tarihinden esinlenerek yazılan kompozisyonları gelecek sayıda yayımlamayı umut ediyoruz.

B.'nin (en kötü ama bir o kadar da özgün ve cüretkâr bir öğrenci) Tula ve okul hakkında kompozisyonları. Okul konusu öğrenciler arasında oldukça başarılı bulundu. B. on bir yaşında, üçüncü yıldır Yasnaya Polyana Okulunda, daha önce de okula gitmiş.

"Tula hakkında.

Sonraki pazar yine Tula'ya gittim. Gettiğimde Vladimer Aleksandroviç bizi, Vaska Jdanov'la bizi, Pazar okuluna gidin dedi. Gittik, gidiyoruz, gidiyoruz, zor zor bulduk, yaklaştık ve bütün öğretmenlerin otururken görüyoruz. Orda bizi botanik dersi veren öğretmeni görüyordum. Orda, merhaba beyler, diyorum. Onlar merhaba demek. Sonra sınıffa gerdim, masanın yanunda durdu, öyle canım sıkıldı, ben de çıktı ve Tula'yı gezdim. Dolaştım, dolaştım ve ekmek satan bir kadın görüyorum. Cebimde para çıkarmaya çalıştım, çıkardığımda ve satın almaya çalıştığımda, satın alıyordum ve gittim. Bir de kulede yürümek adam görüyordum, bir yerde yanmamaya bakmak. Tula hakkında bitiriyordum."

"Nasıl okuduğum hakkında kompozisyon."

"Sekiz yasıma geldiğimde beni Gruma'ya çobanlığa verdiler. Orada işi iyi öğrendim. Sonra sıkıldım ve ağlamaya başladı. Kadın değneği alıyor ve beni dövmek. Ben de daha çok bağırıyorum. Birkaç gün sonra ise ben eve gitti ve her şeyi anlattı. Beni oradan aldılar ve dunkanın annesine yolladılar. Orda çok iyi okudum ve beni orda hiç

dövmediler ve ben de orda bütün alfabeyi ezberledi. Sonra beni Foka Demidoviç'e verdiler. O beni çok kötü dövdün. Bir keresinde ondan kaçtım, o da beni emretti yakalamak. Beni yakaladıklarında ona doğru götürdüler. Beni aldı, siraya yatirdı, eline değnek aldi ve beni dövmek başladı. Ben de olanca gücümle bağırıyordum, beni dövdükten sonra okumam istedi. Ben okuyor o dinliyor ve seni it oğlu, demek bu kadar kötü okuyor! Seni domuz seni, diyor."

İşte Fedya'nın iki kompozisyonu; biri buğdayın yetişmesi hakkında diğeri kendi seçtiği konu, Tula seyahati hakkında. (Fedka üçüncü kıştır okulda. 10 yaşında.)

"Buğdey hakkında. Buğdey topraktan çıkmak. Önceden o, yeşil olmak buğdey. Büyüdüğünde ondan başaklar çıkmak ve onları kadınlar kesmek. Buğdey bir de ot gibi olur, hayvanlar çok güzel yemek."

Bu şekilde bitirdi. Güzel olmadığını hissetti ve üzüldü. Tula hakkındaysa yine hatalar düzeltilmeden aşağıdaki paragrafı yazdı.

"Tulu hakkında. Ben daha kuçukken, beş yılındayken; halkin Tula denen bir yere gittiğin duyuyordum, ben da Tula'nın ne olduğunu bilmiyordu. Ben de babama sordu. Baba! Siz nasıl Tula'ya gidiyor, güzel mi o? Baba demek ki, ne yapalım, bırak gelmek pazar günü seni alacağım.

Seviniyordum, içerde koşma ve zıplamaya başladı. O günlerdn sonra pazar geldi. Sabah daha yeni kalktımda babam çoktan avluya atı koşuyor, ben daha çabk giyinmeye ve ayakkabımı giymeye başladı. Giyinince avluya çıktı, babam ise atları artık koşmuştu. Ben kızaka oturdu ve gittik. Hittik, hittik, on dört verst geçtik. Yüksek bir kilise görüyordum ve bağırmaya başladım; Baba! Bak, nasıl yüksek şu kilise. Babam dedi; daha alçak ama daha güzel kiliseler var, babama oraya gidelim, Tanrı'ya dua edeyim diye rica etmeye başladı. Babam gitti. Biz geldiğimizde birde çan çaldı, ben korktum ve bunun ne olduğunu, yoksa tefler mi çalıyor diye babama sordu. Babam demek; hayır ayin başlıyor. Sonra kiliseye gittik Tanrı'ya dua etmek için. Dua ettikten sonra pazara gittik. İşte gidiyorum, gidiyorum ama ayağım dolanıyor, her tarafa bakıyorum. İşte pazara geldik, simit sattıklarını gördüm, parasız alma istedim. Babam demek bana alma, yoksa yakalarlar, ben niye yakalarlar diyorum, babam parasız alma demek, ben de o zaman para ver, simit alayım diyorum. Babam verdi, ben de üç simit aldı, hem yedi hem baba, bu ne güzel simit, dedi. Her şeyi alınca atların yanına gittik, onlara su verdik, semen verdik, yedikten sonra atları koştuk ve eve gittik, izbaya girdi ve soyundum, herkese Tula'da ne yaptığımı, babamla kiliseye girdiğimizi, dua ettiğimizi anlatmak başladı. Sonra uyudum, rüyamda babamın yine Tula'ya gittiğin görüyorum. O an uyandım, herke uyuyor görüyorum, ben de yattım ve uyudu."

DİN TARİHİ, RUSYA TARİHİ, COĞRAFYA

DİN TARİHİ

Okul kurulduğundan beri din ve Rusya tarihi dersleri şu şekilde yapılıyor: Çocuklar öğretmenin etrafında toplanır, din tarihi için yalnızca İncil'i, Rusya tarihi için Pogodin'in[1] *Norman Dönemi* ve Vodovozov'un kitabını temel alan öğretmen çocuklara dersi anlatır, sonra çocuklara sorular sorar ve herkes konuşmaya başlar. Herkes bir ağızdan konuşmaya başladığında öğretmen herkesi durdurur ve sırayla konuşmayı sağlar, birisi duraksamaya başladığında diğerine söz verir. Öğretmen bazılarının hiçbir şey anlamadığını gördüğünde, iyi öğrenenlerden birinin onlar için yeniden anlatmasını ister. Bu yöntem bulduğumuz bir şey değildi, kendiliğinden oluşmuştu ve ister beş ister otuz öğrenciyle olsun her zaman aynı şekilde başarılı oluyordu, yeter ki öğretmen herkesi izlesin ve söylenen sözleri yinelerken bağrış çağrışa, çığlık çığlığa anlatmaya izin vermesin, sınıfın canlı halini ayakta tutabilsin, öğrenciler arasındaki yarışmayı dozunda bıraksın.

Yazları, ziyaretler ve öğretmen değişiklikleri sırasında bu düzen değişiyordu ve bunun sonucunda tarih dersleri epeyce kötü geçiyordu. Yeni öğretmen için herkesin aynı anda bağırması anlaşılır bir şey değildir, bağırırken hiçbir şey söylemediklerini sanır, yalnızca bağırmak için bağırdıklarını sanır; en önemlisi de sıcaktır ve ona yaklaşmaya çabalayan öğrenci kalabalığı tıkış tıkıştır, öğrencinin ağzının dibindedir. (Öğrenci daha iyi anlamak için konuşan kişiye mümkün olduğunca yakınlaşmaya çabalar,

---

[1] Mihail Petroviç Pogodin (1800-1875); Rus tarihçi, yayıncı.

onun yüz ifadesindeki değişiklikleri ve hareketleri görmek ister. Anlatıcının doğru bir vurgu ve doğru jest yaptığı yerlerin en iyi anlaşılan konular olduğunu birçok kez fark etmişimdir.)

Yeni öğretmen sıralarda oturulup teker teker konuşulmasını ister. Söz verilen susar, utançla ezilir büzülür, öğretmen ise yazgısına boyun eğmenin hoşgörüsüyle başka bir yana bakar ya da hepimizin o çok iyi bildiği ifadeyle; anlamlı bir gülücükle "Tamam ... ya sonra? Güzel, çok güzel," diyerek öğrenciyi teşvik eder.

Daha da kötüsü, kendi deneyimlerimden çıkardığım sonuca göre, çocuğun gelişimi için tek başına çocuğa sorular sorulması ve öğretmen-öğrenci ilişkisindeki o amirane havanın kullanılması kadar zararlı bir şey yoktur. Hiçbir hakkı yokken büyük bir adam kendinden küçüğe eziyet eder. Öğretmen, öğrencinin karşısında terlediğini, kızardığını eziyet çektiğini görür; kendisi de rahatsızdır bundan ama kuralları vardır ve kurallarına göre öğrenciye konuşmayı öğretmesi gerekir.

Konuşmayı neden öğretmek gerektiğiniyse hiç kimse bilmez. Sanki majestelerinin önünde hikâye okuyacaklarmış gibi. Konuşmazsa bilgisinin ölçülemeyeceğini söyleyebilirler. Ben de onlara, bir saat içinde öğrencinin bilgi düzeyini belirlemenin mümkün olmadığını, öğretmenin her zaman sözlü ya da yazılı olmadan da öğrencinin durumunu hissettiğini söylerim. Ben, sözlü yapmanın eski boş inanların bir kalıntısı olduğunu düşünüyorum. Eskiden ezbere öğrenmeyi zorlayan öğretmen, öğrettiğini sözcüğü sözcüğüne tekrar ettirmenin dışında öğrencisinin bilgisini başka türlü ölçemezdi. Sonraları, sözcükleri

ezbere tekrarlamanın bilgi olmadığı ortaya çıktı ve öğrencilerin kendi sözcükleriyle ifade etmesini istediler ama öğretmenin ne zaman isterse, öğrenciyi tek başına sözlüye çıkarma hali bir türlü değişmedi. Bu arada Zebur'dan önemli cümleleri ezberden tekrarlayabilenler ve her zaman, her koşulda hikâye anlatabilenler ve bunun yanı sıra konuşmanın içeriğini yakalayıp onu özgün biçimde aktarabilmek için öğrencinin sürekli düzgün bir ruh haline sahip olması gerektiği de göz ardı edildi.

Yalnızca ilk seviye okullarında ve liselerde değil üniversitelerde de ezbere dayalı, sözcüğü sözcüğüne ya da cümlesi cümlesine yanıt istenen sınav biçimini anlamıyorum. Benim zamanımda (ben 1845'te üniversiteden ayrıldım)[1] sınav öncesinde dersleri sözcüğü sözcüğüne değil cümlesi cümlesine ezberledim ve ders notlarını ezberlediğim profesörlerden hep beş aldım.

Eğitim konusunda Yasnaya Polyana Okuluna zararı dokunan ziyaretçiler bir başka konuda bize çok fayda sağladı. Derslere yanıt vermenin ve sınavların ortaçağ batıl inançlarının kalıntısı olduğu konusunda ve eşyanın doğası gereği bunların bırakın olanaksız olduğunu tamamen zararlı olduğu konusunda beni mutlak bir şekilde inandırdılar. Sık sık çocukça bir kibre kapılarak çok saygıdeğer ziyaretçilerimize bir saat içinde öğrencilerimizin bilgilerini göstermek istedim ama her defasında ziyaretçi, öğrencilerin kendilerinin bile bilmediğini bildiklerine (bir

[1] Tolstoy tarih konusunda yanılıyor. 1844'te girdiği üniversitede bir yıl sonra bölüm değiştirmiş ve oradan 1847 yazında ayrılmıştır.

yolla onu şaşırtmış durumdayım) ya da kendilerinin çok iyi bildiklerini öğrencilerin hiç bilmediğine ikna oluyorlardı. Akıllı, yetenekli tamamen özgür düşünceli ve işin uzmanı olan ziyaretçiyle benim aramda anlaşılmaz bir karışıklık meydana geldi. Sınavların öğrencilerde yarattığı kavramların tutarsızlığı ve öğretimin işleyişindeki bozulma bir yana müdürlerin denetiminde başka ne olabilir ki?

Artık şuna inanıyorum; öğrencinin bütün bildiklerini öğretmen ya da yabancı biri için özetleyerek göstermesi tıpkı benim ya da sizin herhangi bir bilim dalındaki bilgilerimizi özetleme çabası gibi olanaksız bir şeydir. Kırk yaşındaki yetişkin ve eğitimli birini de coğrafyadan sınava alsanız, aynı on yaşındaki çocuğun sınavdaki hali kadar aptalca ve tuhaf olacaktır. Her ikisi de ezberlerindekini söylemekten başka bir şey yapamaz ve bir saat içerisinde onların gerçek bilgileri ölçülemez. Onun ya da başkasının bilgisini öğrenmek için onlarla birlikte aylar geçirmek gereklidir.

Sınav (sorulan soruya her türlü yanıt istenmesini sınav olarak algılıyorum) uygulanan yerlerde, özel bir çalışma ve özel bir yetenek isteyen oldukça anlamsız yeni bir yönelim başladı; sınava ya da derse hazırlık! Lise öğrencisi bir yandan tarih ve matematik öğrenirken bir yandan da sınavda yanıt verme sanatı öğreniyor. Bu sanatın öğretim açısından yararlı bir şey olduğunu sanmıyorum. Derslerde özel bir durum olmadan da ben bir öğretmen olarak kendi bilgime olduğu gibi öğrencimin bilgi düzeyini de biliyorum; yabancı biri de bu bilgi düzeyini ölçmek isterse bizimle birlikte kalması ve bu süreç içerisinde de bildiklerimizin hayata yansımasını ve sonuçları-

nı görmesi lazım. Değerlendirme yapmak için başka bir yol yoktur, sınav denemelerinin hepsi aldatmaca, yalan ve öğretimin engellenmesinden başka bir şey değildir. Öğretim işinde yalnızca bir tane hakem vardır o da öğretmendir; öğretmeni de ancak öğrenciler kontrol edebilir.

Tarih dersinde öğrenciler, bilgilerini sınamak için değil edindikleri izlenimleri sözlerle pekiştirmek için hep bir ağızdan yanıt verir. Yazın bunu ben de anlamadım yeni öğretmen de anlamadı; bu davranışlarında yalnızca onların bilgilerini ölçülebileceğini gördük ve her birini tek tek değerlendirmeyi uygun bulduk. O zaman henüz bu işin sıkıcı ve doğru olmadığı konusuna kafa yormamıştım ama öğrencilerin özgürlüğüne olan inancım beni bu işten kurtardı. Çoğunluk sıkıldı, yalnızca üç çocuk yanıt verdi, onlar da zaten girişken olanlardı; çekingen olan üç çocuksa sürekli sustu, ağladı ve sonucunda sıfırı aldı. Ben yaz boyunca din tarihi dersini göz ardı etmiştim; nizam ve intizam seven yeni öğretmense çocukları sıralara diziyor, teker teker sorguya çekiyor ve çocukların durumunu fark edemiyordu. Birkaç kez çocukları sıradan çıkarıp serbest bırakmasını öğütledim ama öğütlerimi sevimli ve bağışlanabilir özgünlük olarak algıladı (oysa, bu öğüdümün öğretmen okurlarım tarafından hemen kabul edileceğini çok iyi biliyorum) ve eski öğretmen gelene kadar aynı şekilde devam etti ve öğretmenin günlüğüne şu cümlelerle yansıdı; "Savin'den tek bir sözcük bile alamıyorum; Grişin hiç anlatmıyor; Petka'nın inatçılığı beni şaşırtıyor, tek bir sözcük bile söylemiyor; Savin eskisinden de kötü..."

Savin al yanaklı, tombul, ışıl ışıl gözlü, uzun kirpikli, koyun derisinden gocuk kürklü, ayakları çiz-

meli (babasının değil, kendisinin), pamuk gömlekli, pantolonlu bir çocuktu, ya hancının ya da tüccarın oğluydu. Çocuğun sempatik ve güzel kişiliği beni şaşırtıyordu, özellikle de matematik dersinde kavrama açısından sınıfın birincisiydi. Okuma yazması da kötü değildi. Ancak ona bir şey sormayagörün, hemen o güzel kıvır kıvır başını yana eğer ve uzun kirpikleri nemlenir ve sanki herkesten kaçıp saklanmak isterdi, dayanılmaz derecede acı çektiği belliydi. Anlatmasını istediğinizde anlatıyordu ama kendi cümlelerini kuramıyor ya da beceremiyordu. Önceki öğretmeninin yarattığı korku mu (daha önce bir papazın yanında okumuştu), kendine güvensizlik mi, gurur mu, ona göre kendinden aşağıda olan çocukların arasında olmak mı, aristokratizm mi yoksa diğerlerinden geri olmanın verdiği acı mı, öğretmende bir kez kötü izlenim bırakmanın sonucu mu, öğretmenin ağzından çıkan kötü bir sözcükle ruhu mu incinmişti ya da bunların hepsi birden mi, Tanrı bilir ama zaten başlı başına kötü bir nitelik olan bu utangaçlık onun o güzel çocuk ruhuna tam anlamıyla işlemişti. Bunun önüne hem fiziki hem de manevi yollarla geçilebilir ama öğretmenin çocuğu daha ileri götüreceği değerli niteliklerin de zarar görme olasılığı vardır.

Yeni öğretmen benim öğüdümü dinledi, çocukları sırada oturma konusunda özgür bıraktı, nereye isterlerse hatta sırtına bile oturacaklarını söyledi ve bunun sonucunda ders öncekilere kıyaslanmayacak derecede iyi geçmeye ve öğretmenin günlüğünde "Bizim inatçı Savin birkaç söz söyledi," türünden notlar belirmeye başladı.

Okulda neredeyse öğretmenin yönetimine boyun eğmeyen belirsiz bir şey var, pedagoji biliminin ke-

sinlikle bilmediği bir şey, eğitimin başarısını ve özünü oluşturan bir şey; okul ruhu. Bu ruh, bilinen yasalara ve öğretmenin olumsuz etkisine boyun eğer yani öğretmen, bu ruhu öldürmemek için bazı şeylerden kaçınmak zorundadır... Okul ruhu, her zaman, zorlama ve okul düzeniyle ters orantılı bir ilişki içindedir, dersin uzunluğuyla ters orantılıdır. Konuşmanın tonunda, gözlerde, hareketlerde ve yarışmaların gerginliğinde kendini ifade eden okul ruhu bir öğrenciden diğerine anında geçen, hatta öğretmene de bulaşan gerekli, değerli ve oldukça nesnel bir şeydir, bu nedenle de her öğretmenin mutlak hedefi olmalıdır. Sindirim için ağızda tükürük ne denli gerekliyse ve ağızda yiyecek yokken ne derece gereksiz ve kötüyse, işte akli gıdanın alınması için gerekli olan gerilim dolu bu ruh da sınıf dışında sıkıcı ve kötüdür. Bu ruh halini yaratmak ya da yapay olarak hazırlamak mümkün değildir, zaten gereksizdir çünkü bu ruh kendiliğinden ortaya çıkar.

Okulun başlarında bazı hatalar yaptım. Çocuk kötü anlamaya ve isteksiz öğrenmeye başladığında ve okulun o bilinen çıkmazına gömüldüğünde ona "Zıpla, zıpla" diyordum. Çocuk zıplamaya başladığında, kendi de diğerleri de gülüyor ve zıplamaların sonunda öğrenci bambaşka biri oluyordu. Ancak bu zıplamaları birkaç kez yineledikten sonra, öğrenciye "zıpla" dendiğinde çocuk daha büyük bir kedere bürünüyor ve ağlamaya başlıyordu. Ruh halinin olması gereken gibi olmadığını görüyor ve kendisi yönetemediği gibi başkasının müdahale etmesine de izin vermiyordu. Çocuğun da büyüğün de algısı kızgınken daha açıktır, bu nedenle neşeli okul ruhuna düşmanca yaklaşmak, bizim sıkça yaptığımız en büyük hatalardan biridir.

Ancak sınıftaki canlılık, öğretmenin sınıfı yönetmesine engel olacak boyuttaysa, öğretmen artık dinlenmiyorsa çocuğa bağırmaktan ve bu ruhu bastırmaktan başka ne yapılabilir? Bu canlılık dersin gereğiyse hiçbir şey yapılmamalıdır. Bu canlılık başka bir hedefe yöneldiyse, bu işi yönetemeyen öğretmen suçludur. Hepsinin neredeyse bilinçsizce yaptığı gibi öğretmenin amacı, bu canlılığa sürekli gıda taşımak ve dizginlerini yavaş yavaş çekmektir. Öğrencinin birine sorarsınız, diğeri yanıt vermek ister; biliyordur, size doğru eğilir, sürekli gözünüzün içine bakar, diline zar zor hâkim olur, konuşanı ciddiyetle izler, yaptığı hataları kaçırmaz. Ona sorduğunuzda büyük bir tutkuyla aklına ebediyen yerleşen şeyleri anlatır; yarım saat konuşmasına izin vermez ve o haliyle durdurursanız yanındaki arkadaşına fısıldamaya başlar.

Başka bir örnek; sessizliğin egemen olduğu ilçe okulunda ya da Alman okulunda, derse devam etmelerini söyleyip sınıftan çıkın, yarım saat sonra sınıfın canlandığını görürsünüz ama bu canlılık farklıdır, yaramazlık denen şeydir. Bizim sınıflarda bu deneyi sık sık yaptık. Çocuklar epey bir bağırıp çağırdıktan sonra sınıftan çıkın, bir süre sonra kapıyı dinleyin; çocukların birbirlerini düzelterek, dinleyerek derse devam ettiğini ve siz yokken yaramazlık yapmak yerine çok daha sakin durduğunu görürsünüz.

Sıralara oturtmada ve sözlüde olduğu gibi bu işte de belli bazı kabuller vardır, öyle zor değildir ama bilmezseniz ilk deneyiminiz başarısızlıkla sonuçlanır. Öncelikle söylenen son sözcüğü yalnızca gürültü olsun diye yineleyen yaygaracıların engellenmesi gerekir. Gürültü yapmanın onların ana amacı ve hedefi olmadığı hissettirilir. Bazı öğrencilerin anlatıp an-

latamadıkları ve konuyu anlayıp anlamadıkları denetlenir. Eğer öğrenci sayısı çoksa gruplara ayrılır ve her grubun kendi içinde birbirine anlatması istenir.

Yeni gelen bir öğrencinin bazen bir ay ağzını açmamasından korkmamak gerekir. Yalnızca dersi izliyor mu, anlatılanla ilgili mi değil mi, bunu izleyin. Yeni gelen öğrenci genellikle, en başta işin maddi kısmıyla ilgilenir; nasıl oturuyorlar, nasıl yatıyorlar, dudaklar nasıl hareket ediyor, bir anda nasıl bağırıyorlar, sonra birden tıpkı diğerleri gibi oturmaya ve hiçbir şey anımsamadan yanındakinin sözlerini yineleyerek diğerleri gibi cesurca bağırmaya başlar. Arkadaşları ya da öğretmen onu durdurunca, başka bir şeyler istendiğini anlar. Bir süre daha geçtikten sonra o da anlatmaya başlar. İçindeki kavrama çiçeği açtıktan sonra da onu tanıyamazsınız.

Kısa bir süre önce, neredeyse bir aylık bir suskunluktan sonra, oldukça çekingen bir kızda açan bu çiçeği izledim. Bay U. anlatıyordu, ben de sınıfta duruyor ve çocukları gözlemliyordum. Çocuklar anlatmaya koyulunca, Marfutka sıradan kalktı ve anlatıcıların hep yaptığı, dinleyicilerin anlatıcı olmalarını istediklerini belirten hareketle öne çıktı. Herkes konuşurken ben ona bakıyordum; dudakları belli belirsiz oynadı, bakışları düşünce ve canlılık doluydu. Bakışlarımız karşılaştığında çekindi. Bir dakika sonra ona yeniden baktım; içinden yine bir şeyler fısıldıyordu. Anlatmasını istediğimde tamamen kabuğuna çekildi. Ancak iki gün sonra o dersi harika biçimde anlatıyordu.

Bizim okuldaki en iyi denetim yolu, öğrencilerin bu anlatımlarda, aklında kalanları yazım hatalarıyla da olsa defterlerine yazmasıdır.

On yaşındaki M.'nin defterinden: "Tanrı İbrahim'e, oğlu İshak'ı kurban etmesini emretti. İbrahim iki uşağını aldı, İshak odun taşıdı ve ateşi yaktı, İbrahim ise bıçağı aldı. Birlikte Hor dağına geldiklerinde, İbrahim uşaklarını orada bıraktı, kendi de İshak'la dağa çıktı. İshak sordu; Baba! Her şey yanımızda, peki kurban nerede? İbrahim yanıt verdi; Tanrı seni getirmemi emretti. Sonra İbrahim ateşi yaktı ve kendi oğlunu yatırdı. İshak: Baba! Beni bağla, kurtulursam seni öldürmeyeyim. İbrahim oğlunu bağladı. Tam bıçağı indirirken, gökten bir Melek geldi ve elini tutup şöyle dedi; İbrahim, öz oğluna kıyma, Tanrı senin inancını görüyor. Daha sonra Melek şöyle dedi; Şu çalılığa bak, orada kaybolmuş bir koyun olacak, oğlunun yerine onu kurban et. İbrahim de Tanrı'ya koyunu kurban etti. Daha sonra, zaman geldi İbrahim oğlunu evlendirmek istedi. Bir işçileri vardı, adı Eliezer'di. İbrahim işçisini yanına çağırıp şöyle dedi: Bizim şehirden kız almayacağına, seni yolladığım yere gideceğine söz ver. İbrahim onu, Mezopotamya ülkesine, Nahor'a yolladı. Eliezer develeri alıp gitti. Bir kuyuya geldiğinde şöyle dedi: Tanrım! Bana ve develerime su verecek ilk kız beyim İshak'ın nişanlısı olsun. Eliezer daha sözünü bitirmemeden, bir kızın geldiğini gördü. Eliezer su istedi. Kız su verdi ve şöyle dedi; senin develerin de su içmek ister. Eliezer şöyle dedi; olur, onları sula. Kız develeri de suladı, Eliezer kıza kolye verdi ve evlerinde yatıp yatamayacağını sordu. Kız, olur dedi. Eve döndüklerinde kızın akrabaları yemek yiyordu, Eliezer'i de sofraya çağırdılar. Eliezer, sözümü söyleyene kadar yemek yiyemem, dedi. Eliezer söyledi. Akrabalar şöyle dedi; bizim kabulümüz ama ya o ne der? Kıza sordular, o da

kabul etti. Sonra annesi ve babası Rebeka'yı kutsadı, Eliezer kızı aldı ve gitti, bu sırada İshak tarladaydı. Rebeka, İshak'ı gördü ve hemen örtündü. İshak onun yanına geldi, elini tuttu, evine götürdü ve evlendiler."

İ. F.'nin defterinden Yakup konusu: "Rebeka on dokuz yaşındaydı, kısırdı, sonra ikiz çocuk doğurdu; Esav ve Yakup. Esav avcılıkla uğraşıyordu, Yakup da annesine yardım ediyordu. Esav bir keresinde vahşi hayvan avlamaya gitti ama eli boş döndü, kızgındı; Yakup ise mercimek çorbası içiyordu. Esav, çorbayı bana ver, dedi. Yakup şöyle dedi: İlk oğul hakkını bana ver, vereyim. Esav, al senin olsun, dedi. Yakup, o zaman itaat et, dedi. Esav boyun eğip itaat etti. Yakup, çorbayı Esav'a verdi. İshak kör olduğunda şöyle dedi: Esav! Benim için bir şeyler vur da gel. Esav gitti. Rebeka bunu duyunca Yakup'a, git iki tane keçi kes, dedi. Yakup gidip iki keçi kesti ve annesine verdi. Annesi keçileri kızarttı, derisini de Yakup'a giydirdi ve Yakup yemeği babasına götürdü, senin en sevdiğin yemeği getirdim dedi. İshak, yanıma yaklaş, dedi. Yakup yaklaştı. İshak ona dokundu ve içinden şöyle dedi; ses Yakup'un ama derisi Esav'ın. Sonta Yakup'u kutsadı. Yakup tam kapıdan çıktığında Esav içeri girdi ve al babacığım, en sevdiğin yemeği getirdim, dedi. Yakup dedi ki: Esav biraz önce getirdi. Hayır, baba, Yakup seni kandırdı, dedi ve dışarı çıkıp ağlamaya başladı, babam ölsün o zaman senden acısını alırım, dedi. Bunu duyan Rebeka, Yakup'u çağırıp, git hemen babanın hayır duasını al ve hemen Lavan dayının yanına git, dedi. İshak, Yakup'u kutsadı, o da Lavan'a gitti. Gece oldu. Tarlada uyuma-

ya karar verdi, bir taş bulup başının altına koydu ve uyudu. Birden rüyasında, yeryüzünden gökyüzüne uzanan bir merdiven görüyor, merdivenden melekler inip çıkıyordu, en üstte de Tanrı duruyordu. Şöyle dedi: Yakup, yattığın toprağı sana ve senin soyuna veriyorum. Yakup kalktı ve şöyle dedi: burası çok korkunç, Tanrı'nın evi olmalı, oradan dönünce buraya kilise yapmalıyım, sonra elindeki kandili kıstı ve yürümeye devam etti. Çobanların hayvanları otlattığını gördü. Yakup, Lavan dayısının nerede yaşadığını sormaya başladı. Çobanlar, işte onun kızı koyunları suya getiriyor, dediler. Yakup kızın yanına gitti, kız kuyunun taşını kaldıramıyordu. Yakup taşı kaldırdı, bütün koyunları suladı ve kimin kızısın diye sordu. Kız, Lavan'ın dedi. Ben senin halanın oğluyum. Öpüştüler ve eve gittiler. Lavan dayı onu kabul etti ve şöyle dedi: Yakup benim yanımda kal, çalış sana karşılığını veririm. Yakup; para için çalışmam bana küçük kızın Rahel'i ver. Lakan; yedi yıl çalış o zaman Rahel'i sana veririm. Yakup yedi yıl çalıştı ama Lavan dayı, Yakup'a Rahel yerine Lea'yı verdi. Yakup; dayı beni niye aldattın? Lakan; yedi yıl daha çalış küçük kızı da veririm. Bizde büyük kız dururken küçük kız verilmez. Yakup yedi yıl daha yaşadı ve Lakan, Rahel'i ona verdi."

Sekiz yaşındaki T. F.'nin defterinden Yusuf konusu.

"Yakup'un on iki oğlu oldu. İçlerinde en çok Yusuf'u seviyordu, ona renkli gömlekler dikiyordu. Yusuf iki rüya gördü ve bunu kardeşlerine anlattı.

'Tarlada çavdar biçip demet bağlıyorduk. On iki demet yaptık. Benim demet dimdik dururken, diğer on bir demet benim demetimin önünde eğiliyordu.'

'Ne yani, sana mı biat edeceğiz," dedi kardeşleri.

Kardeşleri uzaklara hayvan otlatmaya gitti, sonra babaları Yusuf'la kardeşlerine haber yolladı. Kardeşleri onu daha uzaktan görür görmez, işte bizim rüyacı geliyor, haydi onu şu dipsiz kuyuya atalım, dediler. Ruben durup kendi kendine düşündü: onlar gidince Yusuf'u çıkarırım. Oradan tüccarlar geçiyor. Ruben, onu Mısırlı tüccarlara satarım diyor. Yusuf'u sattılar, tüccarlar da muhafız Potifar'a sattılar. Potifar da seviyordu Yusuf'u, karısı da. Potifar bir yerlere gitti, karısı Yusuf'a şöyle dedi.

'Yusuf! Haydi kocamı öldürelim, ben de seninle evlenirim,'

'Bunu bir daha söylersen, kocana anlatırım,' dedi Yusuf.

Kadın Yusuf'un elbisesini yakaladı ve bağırmaya başladı. Hizmetçiler duydu ve geldi. Sonra Potifar da geldi. Karısı, Yusuf'un onu öldüreceğini, kendisiyle de evleneceğini anlattı. Potifar, onu zindana atmalarını emretti. Yusuf iyi bir olduğu için orada da çalıştı ve zindanın yöneticisi oldu. Bir keresinde Yusuf zindanda dolaşırken iki kişinin konuştuğunu görüyor. Yanlarına gidip sordu.

'Ne konuşuyorsunuz?'

'Dün gece iki rüya gördük ama açıklayacak kimse yok.'

'Nasıldı rüya?'

'Güya üç yemiş koparmışım, sıkıp suyunu çara veriyorum,' diye anlattı saki.

'Sen üç gün sonra aynı yerinde olacaksın,' dedi Yusuf.

Sonra fırıncı anlatmaya başladı.

'Sepetimde on iki ekmek taşıyordum, kuşlar uçup uçup geliyor ve ekmekleri gagalıyor.'

'Üç gün sonra asılacaksın, etlerini kuşlar didikleyecek,' dedi Yusuf.

Dediği oldu. Bir keresinde çar Firavun, rüyasında iki aslan gördü, bütün bilgelerini çağırttı ama kimse ne anlama geldiğini bilemedi. Saki, bu işi yapacak birini biliyorum, dedi. Çar, Yusuf'a araba yolladı. Getirdiklerinde çar anlatmaya başladı.

'Sanki nehir kıyısında duruyordum, yedi tane besili, yedi de zayıf inek çıktı ve zayıf olanlar besililere saldırdı ve onları yediler ama karınları hiç şişmedi. İkinci rüya da şöyle; güya bir dalda yedi dolu başak, yedi de boş başak çıkmış; boşlar dolulara saldırdı, onları yediler ama yine hiç şişmediler.'

Yusuf şöyle dedi:

'Bu yedi yıl bereket yedi yıl da kıtlık olacak demektir.'

Çar Yusuf'a omuzundan astığı altın bir zincir verdi, sağ eline bir yüzük taktı ve ambar inşa etmelerini emretti."

Bütün anlatılanlar din tarihi ve Rusya tarihi dahil tarih, coğrafya, kısmen fizik, kimya, zooloji, yani öüzik, matematik ve resim dışında kısaca bütün dersleri kapsıyor. Din tarihi dersi için özel söyleyeceklerim de şunlar:

İlk olarak, neden öncelikle Eski Ahit seçildi? Din tarihinin hem öğrenciler hem de veliler tarafından bilindiği için istenilen bir ders olmasının yanı sıra bu üç yıl içerisinde yaptığım gözlemlere göre, öğrencilerin zeka seviyeleri için ezberleyecekleri İncil'den daha uygun bir şey görmedim. Gözlemlediğim diğer

bütün okullarda da durum aynı. Önce Yeni Ahit'i denedim, Rus tarihini ve coğrafyasını denedim, günümüzde oldukça sevilen doğa olaylarını denedim ama isteksizce dinlenilen bunların hepsi bir çırpıda unutuldu. Oysa Eski Ahit hemen anımsanıyor, hem sınıfta hem de evde coşku ve heyecanla anlatılıyordu, öyle akılda kalıyordu ki anlatıldıktan iki ay sonra bile öğrenciler defterlerine çok az bir kısmı atlayarak aktarabiliyorlardı.

Bana göre, insan soyunun çocukluğunun kitabı, her zaman her insanın çocukluğunun kitabı olmaya devam edecek. Bu kitabın yerini başka birisinin alması olanaksız. Zontag[1] ve benzerlerinin yaptıkları gibi İncil'i kısaltmak, değiştirmek bana göre zararlı. İncil'deki her söz, hem vahiy olarak hem sanatsal olarak doğrudur. Dünyanın yaradılışını bir İncil'den bir de kısaltılmış din tarihinden okuyun, kısaltılmış tarihin içindeki İncil'de yapılan tahrifat size tam anlamıyla anlamsız gelir. Din tarihini ezberlemekten başka bir çare yoktur, oysa İncil çocuğa hiçbir zaman unutamayacağı canlı ve muhteşem tablolar sunar. Din tarihindeki eksiklikler kesinlikle anlaşılmaz bir durumdur ve kutsal kitabın güzelliğini ve karakterini bozmaktan başka işe yaramaz. Örneğin neden bütün din kitaplarından, hiçbir şey yokken Tanrı'nın ruhunun uçurumun üzerinde dolaştığı, Tanrı'nın yarattıklarına baktığı, beğendiği, akşam ve sabah olduğu ve günün oluştuğu çıkarılır ki? Tanrı'nın Âdem'in burnuna yaşam soluğu üflemesi, Adem'in kaburga

---

[1] Anna Petrovna Zontag (1785-1864); Rus çocuk yazarı. En önemli eserlerinden birisi dokuz baskı yapan *Çocuklar İçin Seçki: Eski ve Yeni Ahit Hikâyeleri*'dir.

kemiğini çıkarıp yerine et koyması ve benzeri şeyler neden çıkarılır ki? Bozulmamış çocuklara İncil okumak, bütün bunların hangi dereceye kadar gerekli ve gerçek olduğunu anlamanın bir yoludur. Hep şaka olarak söylenir ya, İncil genç kızların eline verilmeyecek denli uygunsuz bir kitaptır diye, belki de en doğrusu bozulmuş kızların eline verilmemesidir, örneğin ben çocuklara okurken tek bir sözcüğünü bile değiştirmedim, tek bir sözcüğünü bile atlamadım. Hiç kimse de birbirinin arkasına saklanarak gülmedi, herkes kalbi durmuş gibi hareket etmeden ve doğal bir huşu içinde dinledi. Lut'un ve kızlarının hikâyesinin, Yahuda oğullarının hikâyesinin uyandırdığı şey kahkaha değil korkuydu...

Çocuk için her şey öyle açık, anlaşılır ve aynı zamanda öyle kesin ve ciddiydi ki!.. Bu kitap olmasaydı eğitim öğretim denen şeyin nasıl olacağını tasavvur bile edemiyorum. Çocukluğumdan bildiğim ve sonrasında bazısını unuttuğum bu hikâyelerin bize ne faydası var? Eğer onlar olmasaydı her şey nasıl olduğu gibi olabilirdi?

İlginçtir, öğretmeye başlayıncaya kadar kendi kişisel gelişiminin bütün unsurlarını diğer çocuklarla kıyaslamıyorsun. Çocuklara yazmayı, okumayı ve sayı saymayı, onlara tarih, coğrafya ve doğa olayları kavramlarını İncil olmadan da verebilir ve öğretebilirsiniz ama buna, hiçbir yerde başvurulmuyor; çocuk önce İncil'i, içindeki hikâyeleri öğreniyor. Öğrencinin öğretmene bakış açısı bu kitabı temel alıyor. Böyle bir şey rastlantı olamaz. Yasnaya Polyana Okulunun ilk dönemlerinde benim öğrencilerime serbest yaklaşımım bu olayı açıklamama yardım etti.

Okula gelen çocuk ya da yetişkin (on yaşındakiyle otuz ya da yetmiş yaşındaki arasında bir ayrım görmüyorum) kendisiyle birlikte, yaşamından çok sevdiği, olaylara bakış açısını da getirir. Kaç yaşında olursa olsun okumayı öğrenebilmesi için öğrenmeyi sevmesi gereklidir. Öğrenmeyi sevmesi için de olaylara bakışının yetersizliğini ve yanlışlığını kabul ederek öğrenmenin ona açacağı yeni dünya görüşünü hissetmesi gereklidir. Öğreniminin yalnızca okuma yazma ve saymayla sınırlı kalacağını bilen hiçbir yetişkin ve çocuğa, hiçbir güç bir şey öğretemez ve öğrencilerin dünya görüşünden daha yüksek bir görüşe sahip olmayan öğretmen de hiçbir şey öğretemez. Öğrencinin kendini öğretmene tamamen bırakması için, eğitimin yapılacağı alanlar olan bilgi, şiir, düşünce duygularının güzelliğini örten perdenin bir yanını ona açılmak gerekir. Ancak, önündeki bu büyüleyici ışığın etkisi altında kalan öğrenci ondan istediğimiz şeyi yani kendi üzerinde çalışmasını gerçekleştirebilir.

Öğrencilerin önündeki bu perdenin bir köşesini kaldırmak için elimizde hangi araçlar var?.. İçinde bulunduğum dünyaya çocukları çekmenin, diğer birçok kişinin de yaptığı gibi benim için çok kolay olduğunu düşünüyor ve söylüyordum; ben de okuma yazma öğretiyor, doğa olaylarını anlatıyor, alfabede anlatıldığı gibi eğitimin meyvelerinin neden tatlı olduğunu anlatıyordum ama öğrenciler bir türlü inanmıyor ve gittikçe yabancılaşıyorlardı. Onlara İncil okumayı denedim ve tamamen çocuklara sahip oldum. Perdenin kenarı kaldırılmıştı ve çocuklar kendilerini bana bırakıyordu. Kitapları da dersleri de beni de seviyorlardı. Bana kalan onlara yalnız-

ca yol göstermekti. Eski Ahit'ten sonra onlara Yeni Ahit'i anlattım, okumayı da beni de daha çok sevdiler. Sonra onlara dünya, Rus ve doğa tarihini anlatmaya başladım; İncil'den sonra her şeyi dinliyor, her şeye inanıyorlardı ve gittikçe daha çok şey öğrenmek istiyorlardı, böylece önlerindeki düşünce, bilgi ve şiir dünyası gittikçe daha çok açılıyordu. Belki bu bir rastlantıydı. Belki başka bir okulda, başka türlü başlanıp aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Belki de bu rastlantı, hiç değişmeden bütün okullarda, bütün ailelerde yineleniyordu ve bunun açıklaması benim için öyle kolaydı ki bunu bir rastlantı olarak kabul edivermiştim. Öğrenciye yeni bir dünya açmak ve bilgi nedir bilmeden ona bilgiyi sevdirmek için İncil'den daha iyi kitap yoktur. İncil'i vahiy olarak kabul etmeyenler için de bu böyledir. Hayır, insan düşüncesinin her yönünü böylesine şiirsel bir anlatımla anlatan İncil'den başka bir kitabı en azından ben bilmiyorum. Doğa olaylarıyla ilgili her soru bu kitapta açıklanmış; insanların, ailenin, devletin, din ilişkilerinin ilk biçimleri ilk kez bu kitapta kabul edilmiş. Çocukların anlayacağı biçimdeki düşüncelerin gelişimi ve bilgelik albenisiyle çocukların aklını fethediyor. Davut'un Zebur'undaki lirizm yetişkin öğrencileri etkilemesinin yanı sıra her yetişkin destan geleneğinin sadeliği ve gücündeki olağanüstülüğünü ilk defa bu kitaptan öğreniyor. Yusuf'un hikâyesine ve kardeşleriyle buluşmasına kim ağlamamıştır ki, bağlanan ve saçları kesilen Samson'un düşmanlarını öldürürken yıkılan sarayın altında kalarak ölümü hikâyesini kim soğukkanlılıkla anlatabilmiş ve dinleyebilmiştir ki, anne sütüne eş büyütüldüğümüz bunlar gibi yüzlerce hikâyeye kim

sessiz kalabilmiştir ki?.. İncil'in eskidiğini söyleyenler varsın, İncil'in eğitici önemini reddetsinler ama önce doğa olaylarını ya da genel tarihi ya da betimlemeleri İncil gibi anlatan ve onun gibi kabul gören bir kitap yazsınlar, ki biz de İncil'in zamanının geçtiğini kabul edelim.

Pedagoji birçok yaşamsal olayın, toplumsal ve soyut sorunun doğrulama alanıdır.

Materyalizm, ancak, materyalizmin İncil'i yazıldığında ve çocuklar bu İncil'e göre eğitilmeye başlandığında kendisini muzaffer ilan etme hakkına sahip olacaktır. Moskova seralarındaki limon ağaçları, ağaçların havasız ve güneşsiz büyüyebileceğini nasıl göstermiyorsa Owen'in[1] denemeleri de böyle bir olasılığa kanıt olamaz.

Ben tek yanlı, soyut kanımı belirtiyorum. Yunan toplumunda Homeros olmadan nasıl çocuğun ve insanın gelişimi akıldışıysa bizim toplumumuzda da İncil olmadan akıldışıdır. İncil, en başta okunacak tek ve yegâne çocuk kitabıdır. Hem biçim hem de içerik olarak İncil, yazılacak bütün çocuk kitaplarına örnek olmalıdır. İncil'in düzgün bir çevirisi, halkın en çok okuduğu kitap olurdu. Böyle bir çeviri, Rus halk tarihinde muazzam bir çağı müjdeleyecektir.

Artık din tarihinin nasıl işlendiğine geçebiliriz. Din tarihinden alınan Rus dilindeki bütün kısa hikâyelerin çifte suç işlediğine inanıyorum; birincisi kutsallıklarına, ikincisi de şiirselliğe karşı. Din tarihini kolaylaştırma amacı taşıyan bütün değişiklikler onu daha da zorlaştırıyor. İncil evde başını koluna daya-

---

[1] Robert Owen (1771-1858); İngiliz ütopyacı sosyalist düşünür.

yıp keyifle okunacak bir kitap. Hikâyeler okullarda neredeyse zorla ezberletiliyor. Bu hikâyeler sıkıcı ve anlamsız olmalarının yanı sıra İncil'in şiirselliğini anlama şansımızı da azaltıyor. Kötü ve anlaşılmaz dilin İncil'in iç anlamının kavranmasını bozduğunu birçok kez söyledim. Hikâyelerde kullanılan anlaşılmaz sözcükler, olay örgüsüyle iç içe geçerek öğrencilerin belleğine yerleşiyor, yeni bir şey oldukları için ilgilerini çekiyor ve hikâyenin ana unsuru haline geliyor.

Öğrenci sık sık hoşlandığı sözcüğü kullanmak için konuşur, sözcüğün içerdiği anlam artık yoktur. Başka okuldan gelen öğrencilerin, din tarihi hikâyelerine pek katılmadığını, katıldığında da öğretmenlerin kaba ve kötü talepleriyle yok olan o İncil hikâyelerinin güzelliğini hissetmediğini çok gördüm. Bu öğrencilerin o kısa din hikâyeleri formatıyla öğrendikleri bilinen davranışlarla bizdeki küçük çocukları ve kardeşlerini de zehirlediklerini gördüm. Bu kötü hikâyeler, zararlı küçük kitaplar aracılığıyla halka da bulaştı, öğrenciler bazen dünyanın yaradılışıyla, Âdem ve Yusuf'la ilgili evlerinde öğrendikleri binbir çeşit efsane anlatıyor. O öğrenciler, İncil dinlerken yeni öğrencilerin hissettiği o heyecanı, o her sözcüğü anlama ve yakalama hazzını ve önlerinde yeni bir dünyanın açılışını göremiyorlar.

Din tarihini yalnızca İncil'den anlattım ve anlatmaya devam ediyorum, diğer bütün öğretim yollarını zararlı buluyorum.

Yeni Ahit, tıpkı İncil gibi anlatılıyor ve sonrasında defterlere yazılıyor. Yeni Ahit daha zor anımsanıyor çünkü çok fazla tekrar gerektiriyor.

İşte Yeni Ahit hikâyelerinden örnekler.

İ. M.'nin defterinden Son Akşam Yemeği.

"İsa Mesih öğrencilerini Kudüs şehrine yolladı ve şöyle dedi: 'karşınıza su taşıyan kim çıkarsa onun peşinden gidin ve ona sorun, efendi bize hamursuz bayramı için yemek yapacağımız bir oda göster.' Öğrenciler gitti ve O'nun söylediklerini gördüler ve hazırladılar. Akşamlayın İsa'nın kendisi de öğrencileriyle oraya gitti. Yemek sırasında İsa üzerindekileri çıkardı, üzerine bir havlu örttü. Sonra eline bir leğen aldı ve onu suyla doldurdu, her öğrencisinin yanına gidip onların ayaklarını yıkadı. Petrus'un yanına gelip onun ayaklarını yıkamaya kalktığında Petrus, 'Tanrım! Benim ayaklarımı hiçbir zaman yıkama,' dedi. İsa Mesih ona şöyle dedi: 'Eğer ayaklarını yıkamazsam sen benimle cennetin krallığına gelemezsin.' Petrus şaşırdı ve 'Tanrım, yalnızca ayaklarımı değil, başımı ve bedenimi de," dedi. İsa da ona şöyle dedi: 'Yalnızca ayakların temiz olsun yeter.' İsa sonra giyindi ve masaya oturdu, ekmek alıp onu kutsadı ve öğrencilerine dağıtmaya başladı; 'alın yiyin bu Benim bedenimdir.' Öğrencileri alıp yediler. İsa sonra bir tas şarap alıp kutsadı ve öğrencilerine verdi; 'alın yiyin bu Benim, Yeni Ahit'imin kanıdır.' Öğrenciler alıp içti. Sonra İsa Mesih şöyle dedi; 'İçinizden biri bana ihanet edecek.' Öğrenciler konuşmaya başladı. 'Tanrım! Ben miyim?' İsa hepsine 'Hayır,' dedi. Yahuda 'Tanrım! Ben miyim?" diye sorduğunda İsa Mesih sesini alçaltarak 'Sen,' dedi. İsa Mesih sonra öğrencilerine, 'Ekmek parçasını vereceğim kişi bana ihanet edecek,' dedi. Sonra İsa Mesih ekmeği Yahuda'ya verdi. Onun da içine iblis yerleşti, korkuya düştü ve odadan kaçtı."

P. B.'nin defterinden:

"Sonra İsa Mesih öğrencileriyle Tanrı'ya dua etmek için Getsemani bahçelerine gitti ve öğrencilerine 'Beni bekleyin ve uyumayın,' dedi. İsa gelip de öğrencilerinin uyuduğunu görünce, onları uyandırdı ve şöyle dedi: 'Beni bir saat bekleyebilirdiniz.' Sonra yine Tanrı'ya dua etmeye gitti. Tanrı'ya dua etti ve şöyle dedi: 'Tanrım, bu kâse yanımdan geçip gidemez mi,' sonra da o kanlı kâse gidinceye kadar dua etti. Melek gökten indi ve İsa'yı güçlendirmeye başladı. Sonra İsa öğrencilerine döndü ve şöyle dedi: 'Niye uyuyorsunuz, İnsan Oğlu'nun düşmanın eline geçme saati geldi.' Yahuda ise birinci kâhine, 'kimi öpersem onu alın,' dedi. Sonra öğrencileri İsa'nın peşinden gittiler ve halk kalabalığını gördüler. Yahuda, İsa'yı öpmek için yanına yaklaştı. İsa ona, 'Ne yani Bana öperek mi ihanet edeceksin?' dedi. Halka ise şöyle der; 'Kimi arıyorsunuz?' Onlar da ' Nazaralı İsa'yı' derler. İsa ortaya çıkar, 'Benim,' der. Bu söz üzerine herkes atılır."

TARİH VE COĞRAFYA

Eski Ahit'i bitirdikten sonra doğal olarak tarih ve coğrafya derslerini düşünmeye başladım, çünkü bu dersler bütün okullarda okutulmaktadır, ben de okudum, Eski Ahit'teki Yahudilerin tarihi doğal olarak çocuklarda bazı sorular doğuruyordu; o okudukları olaylar nerede, ne zaman, hangi koşullarda olmuştu, Mısır, Firavun, Asur Kralı ne demekti?

Tarihe, hep olduğu gibi eskiçağlardan başladım. Ancak ne Mommsen,[1] ne Duncker[2] ne de benim çaba-

---

[1] Christian Matthias Theodor Mommsen (1871-1903); Roma tarihi uzmanı Alman tarihçi.

[2] Maximilian Wolfgang Duncker (1811-1886); Alman tarihçi.

larım dersi ilginç hale getirdi. Öğrenciler ne firavun Senusret'le, ne Mısır Piramitleriyle ne de Finikelilerle ilgileniyordu... Yahudilerle ilişkide olan halklar kimlerdi? Yahudiler nerede yaşadı? Nereye göç ettiler? gibi soruların onları da ilgilendirdiğini umut etmiştim ama bu tür bilgiler öğrencilerin hiç umurunda değildi. Bir zamanlar, bir yerlerde olan firavunlar, Mısır, Filistin onları ilgilendirmiyordu. Yahudiler onların kahramanlarıydı, diğerleri gereksiz ve anlamsız kişilerdi. Mısırlıları ve Fenikelileri de onların kahramanı yapmayı beceremedim, gerekli malzeme yoktu. Sanırım bunu kimse başaramadı ve başaramayacak. Ne tarihi ne de sanatsal malzeme var. Mısır tarihi, belki de Yahudi tarihi kadar incelenmiştir ama Mısırlılar bize bir İncil bırakmadılar. Piramitlerin nasıl yapıldığını ayrıntılarıyla bilemesek de, Mısırlılar arasındaki kast sisteminin nasıl işlediğini bilmesek de, bunlardan bize ne? Bize yani çocuklara? O tarihlerde İbrahim, İshak, Yakup, Yusuf, Samson yok. Eski tarihten anımsadıkları ve hoşlandıkları tek şey Semiramis oldu ama bunu, rastlantıyla anımsıyorlardı, onlara bir şey söylediği için değil sanatsal ve masalsı biçimde anlatıldığı için anımsıyorlardı. Ancak bu anlatım biçimi çok az yerdeydi, geri kalan kısım sıkıcı ve amaçsızdı, ben de tarih dersini bırakmak zorunda kaldım.

Coğrafyada da aynı tarihteki gibi başarısızlıkla karşılaştım. Bazen Yunan, İngiliz, İsviçre tarihinden konuları aralarında bir ilişki olsun ya da olmasın ne bulursam onu anlatıyordum; tek önceliğim eğitici ve sanatsal olmalarıydı.

Genel tarihteki başarısızlıktan sonra, Rus tarihi için bizde hemen her yerde okutulan kitapları elden

geçirmek durumundaydım, ben de o hepimizin bildiği, İşimova'dan[1] Vodovozov'a kadar farklı ellerde gelişen ne sanatsal ne de eğitici bir yanı olan o hüzünlü tarihe başladım. Derse iki kez başladım; birinci kez İncil'i okumadan önce, ikinci kez de okuduktan sonra. İncil'den önce okuduğumda öğrenciler İgor ve Oleg isimlerini kesinlikle anımsamadı. Aynı şey şimdi de küçük çocuklarla oluyor. İncil'de anlatılan hikâyelere giremeyenler ve onları aktaramayanlar, bu tarihi beş kere de dinlese ne Rürik'i ne de Yaroslav'ı anımsıyordu. Büyük öğrenciler artık Rus tarihini biliyor ve anlatabiliyor ama sık sık tekrarlarla yazdıkları, İncil hikâyeleri hakkında yazdıklarıyla kıyaslanamaz.

Vodovozov kitabından ve "Norman Dönemi"ni de Pogodin'den anlatıyoruz. Öğretmenlerden biri benim öğüdümün dışına çıkarak, Rus tarihindeki kent beylikleri dönemini atlaması gerekirken anlamsız ve düzensiz biçimde dosdoğru Mstislavların, Bryaçislavların ve Boleslavların dünyasına daldı. Öğrencilerin tekrarlamaları gereken zamanda sınıfa girdim. Neler olduğunu anlatmak çok zor. Herkes susuyordu. Öğretmenin talebiyle sonunda hafızası iyi olanlar ve cesaretliler konuşmaya başladı. Bütün dikkatlerini o "tuhaf" isimleri anımsamaya veriyorlardı, onların ne yaptığı ikinci plandaydı.

"İşte o, neydi, Barikav mıydı?" diye başladı biri. "Şeye gitti ... neydi adı?"

"Muslav mıydı, Lev Nikolayeviç?" diye kopya veriyor bir kız.

---

[1] Aleksandra Osipovna İşimovna (1804-1881); Rus çocuk kitapları yazarı, çevirmen, yayıncı. En bilinen eseri *Çocuklar için Hikâyelerle Rus Tarihi*'dir.

"Mstislav," diyorum.

"Kafasını uçurdu," diye devam ediyor diğeri.

"Dur hele, orada bir ırmak vardı!"

"Oğlu da ordularını topladı ve tepesine bindi ... neydi adı?"

Körler gibi hafızası olan kız araya giriyor.

"Evet, onu anlamak mümkün değil."

"Hem de eğlenceli," diyor Sömka. "Onun üstesinden, Mislav, Çislav neyse işte o lanet, gelir!"

"Madem bilmiyorsun, karışma!"

"Sanki kendi biliyor da, akıllım!"

"Ne diye ittiriyorsun?"

Hafızası en güçlü olanlar eğer biraz ipucu verilecek olsa, bir şeyler daha söyleyebilirdi. Ancak sınıfın hali öyle korkunçtu ki çocuklara bakmak bile insana acı veriyordu; önce buğday sekisine bırakılan sonra da kumluğa salınan tavuklar gibiydiler; kendilerini kaybeden orayı burayı eşeleyen, birbirlerinin başını didiklemeye hazır, boş yere uğraşan tavuklar gibiydiler; biz de öğretmenle bir daha böyle bir hata yapmamaya karar verdik. Kent beylikleri dönemini atlayıp Rus tarihine devam ettik ve bunun öğrencilerin defterlerine yansıması şöyle:

Öğrenci V. P.'nin defterinden:

"Atalarımıza Slav denir. Onların ne çarı ne de knyazı vardı. Boylara göre ayrılmışlardı, birbirlerine saldırıyor, savaşıyorlardı. Bir keresinde Normanlar, Slavlara saldırdı, yendiler ve vergiye bağladılar. Sonra Slavlar şöyle dedi: 'Niye böyle yaşıyoruz? Kendimize bir knyaz seçelim ve bizi yönetsin.' Orada Rürik ile iki kardeşini, Sineus ve Truvor'u seçtiler. Rürik, Ladoga civarına yerleşti, Sineus, Kriviçilerle

İzborsk'a, Truvor ise Beloozer'e yerleşti. Sonra kardeşler öldü. Rürik onların yerini aldı.

Sonra ikisi, Askold ve Dir, Yunanistan'a gitti yolda Kiev'e uğradı.

'Burayı kim yönetiyor?' diye sordular.

'Üç kişi; Ki, Şçek ve Hariv ama hepsi öldü' dedi Kievliler.

'O zaman sizi biz yönetelim,' dedi Askold ve Dir.

Halk kabul etti ve onlara vergi vermeye başladı."

Sonra Rürik şehir ve kale inşa edilmesini emretti ve boyarları vergi toplamaları, topladıklarını kendisine getirmeleri için yolladı. Sonra Rürik fikir değiştirdi ve iki yüz kayıkla Konstantinopol'e savaşmaya gitti. Şehre geldiğinde imparator orada değildi. Yunanlılar onu çağırmaya gittiler. Bütün halk Tanrı'ya dua ediyordu. Sonra piskopos Meryem Ana'nın elbisesini getirdi, suya batırdı ve korkunç bir fırtına çıktı, Rürik'in bütün kayıkları battı. Askerlerinin çok azı kurtuldu. Rürik sonra eve döndü ve orada öldü. Geriye oğlu İgor kaldı. Küçük olduğu için yerine Oleg geçti. Kiev'i fethetmek istedi. Yanına İgor'u da alarak doğruca Dnyeper'e yürüdü. Yolda Lübiç ve Smolensk şehirlerini aldı. Kiev'e geldiklerinde Oleg, Askold ve Dir'e elçilerini gönderdi ve tüccarların geldiğini, onlarla konuşmak istediklerini söylemelerini emretti, kendisi ise askerlerinin yarısını kayıklara sakladı, yarısını da geride bıraktı. Askold ve Dir küçük bir grup askerle dışarı çıkınca, Oleg'in askerleri kayıklardan fırlayıp onların üzerine atıldılar. Oleg, İgor'u göstererek 'Sizler knyaz soyundan değilsiniz, işte sizin knyazınız,' dedi. Oleg onların öldürülmelerini emretti ve Kiev'i fethetti. Oleg orada yaşamaya başladı, Kiev'i başkenti yaptı ve bütün Rus şehirleri-

nin anası olarak adlandırdı. Şehir ve kale inşa edilmesini emretti, boyarları yollayıp vergi toplamalarını ve getirmelerini söyledi. Sonra komşu kabileleri fethe çıktı; birçoğunu yendi. Boyun eğenlerle değil cesurlarla savaşmak istedi. Sonunda Yunanistan'a sefere çıktı, doğrudan Dnyeper üzerinden gitti. Dnyeper'i geçip Karadeniz'e çıktığında. Yunanistan'a gelip ordusu karaya çıktığında her şeyi yağmalayıp yakmaya başladı. Oleg, Yunanlılara 'Vergi vereceksiniz, her kayık için bir grivna.' Memnun oldular ve vergiyi ödemeye başladılar. Oleg oradan üç yüz pud topladı ve eve döndü."

Öğrenci V. M.'nin defterinden:

"Oleg ölünce yerine Rürik'in oğlu İgor geçti. İgor evlenmek istedi. Bir keresinde birliğiyle gezmeye çıktığında Dnyeper'i geçmesi gerekti. Birden orada, kayıkta giden bir kız gördü. Kız kıyıya geldiğinde, İgor ona, beni de al, dedi. Kız da onu kayığa aldı. Sonra İgor onunla evlendi. İgor kendini göstermek istiyordu. Sonunda ordusunu topladı, ne sağa ne sola, doğruca Dnyeper'e yürüdü. Dnyeper'den Karadeniz'e, Karadeniz'den Hazar Denizi'ne geçti. İgor kağana elçiler yolladı, kendi topraklarından geçmesine izin vermesi için. Döndüğünde, elde ettiği ganimetin yarısını ona vereceğini söyledi. Kağan izin verdi. Şehre yakınlaştığında İgor halkın kıyıya çıkmasını, her şeyin yakılıp yıkılmasını ve esir alınmasını emretti. Her şeyi hallettikten sonra dinlenmeye başladılar. Dinlendikten sonra da büyük bir neşeyle evlerine döndüler. Kağanın şehrine vardılar. İgor kağana söz verdiklerini yolladı. İgor'un savaştan döndüğünü öğrenen halk, İgor'un akrabalarını öldürdüğünü bu ne-

denle cezalandırılması gerektiğini kağana söylemeye başladılar. Kağan emir vermedi ama halk dinlemedi ve savaşmaya başladı, muazzam bir savaş oldu. Ruslar galip geldi, onlara verdikleri her şeyi geri aldılar."

Yukarıda verilen örneklerde okurun göreceği canlı ve coşkulu hiçbir şey yok. Rus tarihi genel tarihe göre daha iyi gidiyor, çünkü anlatılanları kabul etmeye ve yazmaya alıştılar, bir de bu nedir, ne işe yarar türündeki sorular daha az sorulmaya başladı. Rus halkı, öğrencilerin kahramanı, aynı Yahudilerin olduğu gibi. Çünkü Tanrı tarafından sevilen bir halktı, çünkü tarihleri sanatsal biçimde anlatılmıştı. Rus tarihinde ise sanatsallık olmamasına karşın, onun yerini milliyetçi duygular alıyordu. Yine de dersler, kuru, soğuk ve sıkıcı geçiyordu. Tabii, bir de tarihin zaten başlı başına, halkın duygularını coşturamaması var.

Dün kendi sınıfımdan çıkıp, benim sınıfımdan duyulan canlılığın nedenini öğrenmek için tarih dersinin yapıldığı sınıfa gittim. Kulikov savaşı anlatılıyordu. Bütün çocuklar heyecan içindeydi.

"İşte tarih bu!"

"Harika!"

"Dinle, Lev Nikolayeviç, Tatarları nasıl dağıttığını dinle!"

"Ben anlatayım!"

"Hayır, ben!"

"Irmak kan olup aktı!"

Öğrencilerin hemen hepsi heyecan içindeydi ve hepsi anlatacak haldeydi. Yalnızca milliyetçi duygular doyurulursa tarihten geriye ne kalır? 612 ve 812 yılları, hepsi bu. Milliyetçi duygulara hitap ede-

rek bütün tarih anlatılamaz. İlerleme ve çocuklardaki sanatsal ilginin artırılması için tarihi söylencelerden yararlanmak gerektiğini anlıyorum ama bu tarih değildir ki. Tarih dersi için, öncelikle çocuklarda tarihe olan ilginin uyandırılması gerekir. Bu nasıl yapılır?

Tarih dersinin baştan değil sondan yani eski çağlardan değil yeni tarihten başlayarak anlatılması gerektiğini sık sık duyuyorum. Bu düşünce, öz olarak kesinlikle doğru. Rus devletinin hatta genel olarak devletin ne olduğunu bilmeyen bir çocuğa Rus devletinin başlangıcı nasıl anlatılabilir ve ilgisi çekilebilir ki? Çocuklarla çalışan herkes, her Rus çocuğunun, bütün dünyanın aynı Rusya gibi olduğundan, Fransız ya da Alman çocuklarının da aynı kendilerine benzediğinden kesinlikle emin olduğunu bilir. Alman çocuklarının Almanca konuştuğunu duyan çocukların hatta çocukça saflıklarını devam ettiren yetişkinlerin içine düştüğü şaşkınlığın nedeni nedir? Tarih ilgisi genellikle sanat ilgisinden sonra gelir. Bizim için Roma'nın kuruluş tarihi ilginçtir, çünkü gelişmekte olduğu dönemdeki Roma İmparatorluğu'nun nasıl olduğunu biliriz, aynı büyük diye adlandırdığımız çocukluğumuzun ilginç gelmesi gibi. Bu büyüklüğün tam tersi bizim için ilginin özüdür. Roma'nın gelişimini nereye ulaştığı hakkındaki izlenimlerimizle izleriz. Moskova Çarlığı'nın kuruluşu bizim için ilginçtir, çünkü Rusya İmparatorluğu'nun ne olduğunu biliyoruz. Benim gözlemlerim ve deneyimlerime göre tarihe olan ilginin ilk tohumu; çağdaş tarihin kavranmasının sonucunda, bazen de siyasi ilgi, siyasi görüş, tartışmalar ve gazete okuma aracılığıyla tarihe katılım

sonucunda ortaya çıkar, bu nedenle her düşünen öğretmenin tarih dersine günümüzden başlamasında yarar vardır.

Bu gözlemlerimi yazın yapmış ve deftere yazmıştım, bunlardan birini örnek olarak veriyorum.

İlk tarih dersi.

İlk derste Rusya'nın diğer topraklardan neden farklı olduğunu, sınırlarını, devlet yönetimini açıklamak ve şu anda kimin yönettiğini, nasıl ve ne zaman tahta çıktığını anlatmak niyetindeydim.

Öğretmen: "Biz nerede, hangi topraklarda yaşıyoruz?"

Birinci Öğrenci: "Yasnaya Polyana'da"

İkinci Öğrenci. "Tarlada."

Öğretmen: "Hayır, hem Yasnaya Polyana, hem de Tula eyaleti neredadir?"

Öğrenci: "Tula eyaleti bizden 17 versta uzaklıktadır ve eyalet neredeyse, oradadır."

Öğretmen: "Hayır. Orası eyalet şehri, eyalet başka bir şey. Peki toprak nasıl bir şey?"

Öğrenci: "(Coğrafya dersinde öğrendiğinden) Top gibi yuvarlaktır."

Tanıdıkları Almanın daha önce nerede yaşadığı ve sürekli ileriye doğru yürüdüklerinde nereye gelecekleri soruları, öğrencileri Rusya'da yaşadıkları yanıtına götürdü. Gerçi bazı öğrenciler, sürekli ileriye gidersen, nereye varacaksın ki, hiçbir yere, gibi yanıtlar verdiler, bazıları da dünyanın sonuna gelineceğini söyledi.

Öğretmen: "(Öğrencinin yanıtını yineleyerek) Başka bir toprağa geleceğini söyledin, peki, Rusya nerede biter, başka ülke nerede başlar?"

Öğrenci: "Almanların olduğu yerde."

Öğretmen: "Ne yani, sen Gustav İvanoviç ve Karl Fyodoroviç'i Tula'da gördüğünde, orası başka bir yer mi oluyor?"

Öğrenci: "Hayır, Almanlar çok olduğunda."

Öğretmen: "Hayır, Rusya'da öyle yerler var ki Almanlar daha çok. İşte İvan Fomiç öyle bir yerden geliyor, orası da Rusya. Peki nasıl oluyor?"

(Sessizlik.)

Öğretmen: "Çünkü onlar da Ruslarla aynı yasalara tabiler."

Öğrenci: "Nasıl aynı yasa? Almanlar bizim kiliseye gitmiyorlar, perhiz yapmıyorlar."

Öğretmen: "Öyle yasa değil, bizim çarımıza bağlılar."

Öğrenci: "(Kuşkucu Sömka) Tuhaf! Neden başka yasaları varken bizim çara bağlılar?"

Öğretmen yasanın ne olduğunu açıklaması gerektiğini hisseder ve yasanın ne olduğunu, yasaya bağlı olmanın, tek bir yasa altında yaşamanın ne demek olduğunu sorar.

Kız öğrenci: "(Konaklılardan başına buyruk kız, aceleyle ve çekinerek) Yasayı kabul etmek, evlenmek demek."

Öğrenciler doğru olup olmadığını anlamak için soru dolu bakışlarla öğretmene bakar.

Öğretmen yasanın, birisi hırsızlık yapar ya da öldürürse onu cezalandırıp hapse atılmasını gerektiren şey olduğunu açıklamaya başlar.

Kuşkucu Sömka: "Almanlarda bu yok mu?"

Öğretmen: "Soylular, köylüler, tüccarlar, din adamları (bu söz onları şaşırtıyor) hakkında da yasalar vardır."

Kuşkucu Sömka: "Orada yok mu?"

Öğretmen: "Bazı yerlerde var, bazı yerlerde yok. Bizde Rus Çar var, Alman topraklarında başka biri, Alman çar var."

Bu yanıt herkesi tatmin ediyor, kuşkucu Sömka'yı bile.

Öğretmen sınıf kavramını açıklamak gerektiğini görerek hangi sınıfları bildiklerini sorar. Öğrenciler soylular, papazlar, köylüler, askerler diye saymaya başlar.

"Başka?"

"Konaklılar, kentliler, semaverciler."

Öğretmen bu sınıfların arasındaki farkı sorar.

Öğrenciler: "Köylüler toprağı eker, konaklılar beylere hizmet eder, tüccarlar ticaret yapar, askerler hizmet eder, semaverciler semaver yapar, papazlar ayin yönetir, soylular hiçbir şey yapmaz."

Öğretmen sınıflar arasındaki gerçek farkları açıklar ama savaş olmadığında askerlerin neden gerekli olduğunu –devleti saldırılardan korumak için– ve soyluların yaptığı işleri açıklarken oldukça özenli davranır. Öğretmen, Rusya'nın diğer devletlerden coğrafi olarak nasıl farklı olduğunu, dünyanın farklı devletlere bölündüğünü açıklamaya çalışır. Ruslar, Fransızlar, Almanlar dünyayı paylaşmış ve birbirlerine; şuradan şurası benim, şuradan şurası senin demişletir, dolayısıyla Rusya'nın olduğu gibi diğer halkların da sınırları vardır.

Öğretmen: "Sınırın ne olduğunu anlıyor musunuz? Kim örnek verir?

Öğrenci: "(Akıllı bir çocuk) Turkin tepesinin ardında sınır var. (Bir taş sütundan oluşan bu sınır, Tula-Yasnaya Polyana yolu üzerinde durur ve Tula ilçesinin başladığını gösterir.)"

Bu betimleme herkese akılcı gelir.

Öğretmen bilinen çevrenin sınırlarını göstermek gerekliliğini hisseder. İki odanın krokisini çizer ve onları ayıran sınırı gösterir, sonra köyün planını çizer ve öğrenciler bazı sınırları gösterir. Öğretmen, Yasnaya Polyana'nın olduğu gibi Rusya'nın da sınırları olduğunu açıklar, daha doğrusu açıkladığını sanır. Öğrencilerin hepsinin konuyu anladığını düşünerek kendisiyle gururlanır ama bulunduğumuz yerden Rusya sınırına ne kadar mesafe olduğunu nasıl bilebileceklerini sorulunca, öğrenciler hiç düşünmeden, bunun çok kolay olduğunu, buradan sınıra kadar arşınla ölçeceklerini söylerler.

Öğretmen: "Hangi yöne doğru?"

Öğrenci: "Buradan dosdoğru sınıra gider ve ne kadar çıktığını yazarız."

Kroki, plan ve haritaya yeniden dönülür. Öğrencilerde ölçek kavramının olmadığı ortaya çıkar. Öğretmen sokaklarıyla birlikte köyün planını çizmeyi önerir. Kara tahtada çizmeye başlarlar ama plan tahtaya sığmaz. Bu sefer daha küçük çizerler. Böylece ölçek, plan, sınır kavramları biraz daha oturur. Öğretmen o zaman kadar söylediklerini yineler ve Rusya'nın neresi olduğu ve nerede bittiğini sorar.

Öğrenci: "Bizim yaşadığımız yer, Alman ve Tatarların yaşadığı yer.

Diğer öğrenci: "Rus çarının altındaki topraklar."

Öğretmen: "Nerede biter?"

Kız öğrenci: "Kâfir Almanların başladığı yerde."

Öğretmen: "Almanlar kâfir değil. Almanlar da İsa'ya inanır." (Din ve mezhepler konusunda açıklama.)

Öğrenci: "(Bir şey anımsadığını düşünerek coşkuyla) Rusya'da yasalar var, katilleri zindana atar,

bir de bir sürü halk var; din adamları, askerler, soylular."

Sömka: "Askerleri kim besler?"

Öğretmen: "Çar. Ancak paralar herkesten toplanır çünkü askerler herkese hizmet eder."

Öğretmen hazinenin ne demek olduğunu açıklar ve sınır konusunda konuşulanları yinelemelerine çalışır.

Ders iki saat sürer; öğretmen, öğrencilerin anlatılanların çoğunu özümsediğinden emindir ve sonraki ders de aynı şekilde devam eder, öğretmen kendi kabullerinin tamamen yanlış olduğunu ve yaptığı her şeyin kesinlikle saçma olduğunu ancak ikinci dersten sonra anlar.

Görsel eğitim denen Alman *Anschauungsunterricht* kavramında saçmalığın doruğuna çıkan Sokrat yönteminin her zamanki hatasına düşmüştüm. Bu derslerde yaptığımı hayal etmiş ama öğrencilere yeni hiçbir şey vermemiş ve öğrencileri istediğim yanıtları vermesi için zorlamıştım. Rusya ve Rus kavramları ilk halleriyle, belirsiz bir şeyin bilinçsiz belirtileri olarak kaldı. Yasa da anlaşılmaz bir sözcük olarak kalmıştı. Bu deneyleri bundan altı ay önce yaptım ve ilk zamanlarda çok memnundum ve gurur duyuyordum. Bunları kime okuduysam, herkes çok ilginç ve güzel buldu; ama üç hafta sonra, öğrencilerle ilgilenemediğim bir dönemde, başladığım işi devam ettirmek istedim ama önceden yapılan her şeyin boş ve kendini aldatmak olduğuna ikna oldum. Tek bir öğrenci bile bana sınırın ne olduğunu, Rusya ve Rusun ne anlama geldiğini, yasanın ne demek olduğunu, Krapivna ilçesini sınırlarının nerede başladığını söyleyemedi; öğrendikleri her şeyi unutmuşlardı, onların yerine

kendilerince bir şeyler söylüyorlardı. Hatamın farkına vardım ama hatamın, dersi kötü anlatmamdan mı yoksa dersin kendisinden mi kaynaklandığı sorusunu halledemedim; belki de ortak gelişmenin belli bir dönemine kadar, gazete ve yolculuk yardımı olmadan çocukta tarihi ve coğrafi bir ilgi uyandırma şansı olmayacaktı; belki de, bütün bunları yapacak bir yol bulunmuştur, ki ben sürekli çabalıyor ve arıyorum. Bildiğim tek şey, bu yöntemin, tarih ve coğrafya denen yani çocukların içindeki ilgiyi ortaya çıkaracak yerde öldüren kitaplarla eğitim olmayacağıdır.

Günümüz tarihinin anlatılmasıyla ilgili başka denemeler de yaptım ve onlar oldukça başarılı oldu. Kırım Savaşları tarihini, İmparator Nikolay dönemini, 1812 yılı olaylarını anlattım. Bütün bunları masalsı bir tonda, büyük çoğunluğu tarihsel gerçeklikten uzak biçimde ve bir kişinin üzerinden anlattım. En büyük başarıya, beklendiği gibi, Napoléon'la savaş hikâyelerinde ulaştım.

O sınıf, hayatımıza unutulmayacak bir anı olarak girdi. Unutamayacağım bir dönem. Çok öncesinden çocuklara, benim sondan, diğer öğretmeninse baştan başlayacağı ve ortada buluşacağımıza söz vermiştik. Akşam öğrencilerimin her biri bir yere dağılmıştı; Rus tarihi dersine girdim ve Svyatoslav'dan bahsetmeye başladım. Sıkıldılar. En üst sırada, her zaman olduğu gibi, başları bağlı üç köylü kızı oturuyordu. Biri uyuyordu. Mişka bana işaret etti:

"Baksana, bizim guguk kuşları oturuyor, birisi de uyumuş."

Gerçekten guguk kuşu gibiydiler.

"En iyisi, sondan anlat," dedi biri ve herkes ayaklandı.

Oturdum ve anlatmaya başladım. Hep olduğu gibi iki dakika kadar itiş kakış, inlemeler, çimdiklemeler devam etti; kimi masanın altına, kimi üstüne yattı, kimi diğerinin omzuna ya da dizine oturdu, sonra her şey sessizleşti. Bu hikâyeyi "Kitaplar" bölümünde anlatmak niyetindeyim, bu nedenle burada yinelemeyeceğim. I. Aleksandr döneminden başladım, Fransız devriminden, Napoléon'un başarılarından, iktidarı ele geçirişinden, Tilzit barışıyla sonuçlanan savaştan bahsettim. Bizi de ilgilendiren kısma gelince her taraftan sesler ve dikkatli sözcükler duyulmaya başladı.

"Ne yani, bizi de mi yenecek?"

"Aleksandr ona gününü gösterir!" dedi Aleksandr hakkında bir şeyler bilen biri ama hepsini hayal kırıklığına uğratmak zorundaydım; kısa bir süre sonra, çarın kız kardeşinin Napoléon'a verilmek istenmesi ve onun Aleksandr ile köprüde eşitmiş gibi konuşması çocukları fazlasıyla gücendirdi.

"Sen dur hele!" dedi Petka tehdit eden bir hareketle.

"Haydi, haydi, anlat! Haydi!"

Aleksandr'ın ona boyun eğmeyip savaş ilan etmesini hep birlikte onayladılar. Napoléon'un on iki ayrı milletle bize saldırdığı, Almanların ve Polonya'nın isyan ettiği kısma gelince heyecandan kalpleri duracak gibi oldu.

Alman arkadaşım da sınıftaydı. İyi hikâyecilerden Petka birden ona döndü.

"Siz de mi bize karşısınız?" dedi.

"Kes sesini," diye bağırdı diğer çocuklar.

Ordularımızın geri çekilmesi herkesi üzmüştü, dört bir yandan açıklama istiyor ve neden diye soruyorlar, Barklay ve Kutuzov'a küfrediyorlardı.

"Senin Kutuzov kötü."

"Daha dur bakalım."

"Niye teslim oldu ki?"

Borodino muharebesini anlattığımda, kazanmadığımızı söylemek zorunda kalınca çocukların haline acıdım; onlara çok ciddi bir darbe indirmek üzereydim.

"Biz kazanamadık ama onlar da kazanamadı!"

Napoléon'un Moskova'ya gelişini ve boyun eğme anlamında şehrin anahtarlarını beklemesini anlatırken, herkes yenilmezliğin bilinciyle uğuldamaya başladı. Moskova yangını, kuşkusuz onaylandı. Nihayet, keyif zamanları geldi çattı; Fransızların geri çekilmesi.

"Napoléon, Moskova'dan çıkınca Kutuzov onu kovalamaya ve savaşmaya başladı," dedim.

"Kökünü kazıdı!" diye düzeltti beni Fedka. Karşımda heyecandan kıpkırmızı suratla oturuyor ve kısacık kara parmaklarını büküp duruyordu. Bu, onun alışkanlığıydı. Bunu söyler söylemez bütün sınıf, gurur dolu bir heyecanla inledi. Arkadaki küçüklerin birinin üstüne bile bastılar ama kimse fark etmedi bile.

"Hah, işte şöyle! Al sana anahtar!"

Sonra Fransızları nasıl kovduğumuzu anlattım. Birileri Berezina'ya geç gittiği için Napoléon'u ellerinden kaçırdıklarını anlatınca öğrenciler kötü oldu, hatta Petka "Ben olsam o it oğlu iti kurşuna dizerdim," dedi. Sonra biraz da donan Fransızlara acıdık. Sonra sınırı geçtik, bize karşı olan Almanlar bize katıldı, o sırada birisi sınıftaki Alman arkadaşımı anımsadı.

"Siz de yanardönersiniz, güçlüyken öyle, güçsüzken bizim yanımızda?"

Birden herkes ayağa kalktı ve Almanı yuhalamaya başladı öyle ki sesler sokaktan bile duyuluyordu. Öğrenciler sakinleşince, Napoléon'u Paris'e kadar nasıl takip ettiğimizi, gerçek kralı tahtına oturttuğumuzu, törenler ve kutlamalar yaptığımızı anlattım. Ancak Kırım savaşı anıları bu ruh halini tamamen mahvetti.

"Hele dur, bakalım," diyordu Petka yumruklarını sıkmış bir halde. "Hele bir büyüyeyim, sana gösteririm!"

Şimdi Şevardino tabyasında ya da Malahov Kurgan'da olsaydık oraları geri almıştık.

Geç olmuştu, dersi bitirdim. Genelde çocuklar bu saatte uyur. Şimdi kimse uyumuyordu, guguk kuşlarının bile gözleri ışıl ışıldı. Ben koltuğumdan kalkar kalkmaz Taraska koltuğun altından çıktı ve coşku dolu ciddi bakışlarla bana bakmaya başladı.

"Ne zaman girdin oraya?"

"Ta en başından," dedi birisi.

Anlayıp anlamadığını sormaya gerek yoktu, bakışlarından anlaşılıyordu.

"Ee, anlatacak mısın?" diye sordum.

"Ben mi?" diye düşündü bir an. "Hepsini anlatırım."

"Ben evde anlatacağım."

"Ben de."

"Ben de, ben de."

"Devamı yok mu?"

"Yok."

Kimi Fransıza gününü göstereceğini söyleyerek, kimi Almana sitemler yağdırarak, kimi Kutuzov'un Napoléon'un kökünü nasıl kazıdığını yineleyerek dağıldı.

"Sie haben ganz Russisch erzählt,"[1] dedi akşamleyin yuhalanan Alman. "Aynı hikâyenin bizde nasıl bambaşka anlatıldığını bir bilseniz. *Sie haben nichts gesagt von den deutschen Freiheitskämpfen."*[2]

Anlattığımın tarih değil halkın duygularını uyandıran bir hikâye olduğu konusunda ona kesinlikle katıldım.

Dolayısıyla tarih dersi olarak bu, ilkinden daha başarısız bir deneme olmalıydı.

Coğrafya dersinde de aynısını yaptım. Öncelikle fiziki coğrafyayla başladım. İlk dersi hâlâ anımsıyorum. Başladım ve anında kayboluverdim. Benim hiç öngörmediğim bir şey oldu; on yaşındaki köylü çocuklarının neyi bilmeleri gerektiğini bilmediğimi gördüm. Gece ve gündüzü anlatabildim ama yaz ve kış konusunu karıştırdım. Kendi cehaletimden utanarak söylediklerimi yineledim; sonradan tanıdığım eğitimli kişilerin çoğuna sordum ve okulu yeni bitirenler ve öğretmenler dışında hiçbiri küre olmadan doğru dürüst anlatamadı. Okurların şu duruma özellikle dikkat etmesini rica ediyorum. Bu olayı, her yüz kişiden yalnızca birinin bildiğini, oysa bütün çocukların bunu öğrendiğini iddia ediyorum. İyice hazırlandıktan sonra açıklamalara yeniden başladım ve bana gösterdikleri gibi, mumla küre yardımıyla güzel biçimde anlattım. Çocuklar da beni ilgi ve dikkatle dinledi. (Özellikle de babalarının inanmadıkları bir şeyi öğrenmeleri ve bilgileriyle övünebilecekleri bir olanak buldukları için ilginç gelmişti.)

---

[1] (Alm.) Tam bir Rus gibi anlattınız.

[2] (Alm.) Almanların özgürlük savaşları konusunda hiçbir şey söylemediniz.

Yaz ve kışın açıklamasının sonunda, en çabuk kavrayan çocuk olan kuşkucu Sömka, beni bir soruyla durdurdu.

"Madem dünya dönüyor, o halde bizim izba niye hep aynı yerde duruyor? Yerinden fırlaması gerekmez mi?"

En akıllı öğrenciden bile 1000 versta uzakta olduğumu gördüm; o zaman diğerleri ne anlamış olabilirdi ki?..

Geri döndüm; anlattım, çizdim, dünyanın yuvarlak olduğunun bütün kanıtlarını sıraladım; dünyanın çevresinde seyahat, geminin önce direğinin sonra güvertesinin görünmesi ve benzeri konular ve artık anladıklarından emin olduklarını varsayarak anladıklarını defterlerine yazmalarını istedim. Herkes şunu yazdı; "Dünya yuvarlaktır, bu birinci kanıt; ikinci kanıt..." üçüncüsünü unutmuşlar, bana soruyorlardı. Görüldüğü kadarıyla, onlar için önemli olan kanıtları anımsamaktı. Bir değil, on kez, hatta yüz kez bu açıklamalara döndüm ama her seferinde başarısız oldum. Sınavda bütün öğrenciler yanıtlayabilirdi, şimdi de aynı şekilde kabul edilebilecek şekilde yanıt veriyorlar; ama onların anlamadığını hissediyordum, otuz yaşına kadar doğru dürüst benim de anlayamadığımı düşünce onları bağışladım. Ben çocukken inandığım gibi şimdi de onlar dünyanın yuvarlak olduğuna inanıyor ve hiçbir şey anlamıyorlardı. Benim işim daha kolaydı; ben daha küçükken dadım dünyanın sonunda gökle yerin birleştiğine ve kadınların orada denizde çamaşır yıkadığına, göğe de oklava dayadıklarına inandırmıştı. Bizim öğrenciler de aynı durumdaydı ve benim onlara vermek istediğimin tamamen aksi kavram içindeydiler. Onların içselleştir-

diği kavramları ve onlar anlayıncaya kadar hiç bozulmamış dünya görüşünü daha uzun süre yok etmek gerekecek. Fizik ve mekanik yasaları, bu eski dünya görüşünü yerle bir edecek ilk şey olacak. Onlar da benim gibi, herkes gibi, fizikten önce fiziki coğrafyaya başlamışlardı.

Coğrafya dersinde, diğer derslerde de olduğu gibi, en çok rastlanan, en kötü ve en zararlı yanlış acele etmektir. Sanki dünyanın yuvarlak olduğunu ve güneşin çevresinde döndüğünü bildiğimiz için öyle mutlu oluyoruz ki bunu bir an önce çocuklara aktarmak istiyoruz. Oysa dünyanın yuvarlak olduğunu değil, bunun nasıl olduğunu bilmek önemli. Çocuklara sık sık dünyanın güneşten bilmem kaç milyon versta uzakta olduğu anlatılır, oysa bu çocuk için hiç şaşırtıcı ve ilginç değildir. Onun için önemli olan bunun nasıl olduğudur. Bu konuda konuşmak isteyen en iyisi ıraklık açısını anlatsın. Oldukça mümkündür. Dünyanın yuvarlaklığı üzerinde bu kadar durmamın nedeni, söylenenlerin bütün coğrafyayı ilgilendirmesidir. Öğretmen ve bilim insanlarının dışında bin kişiden ancak biri yazın ve kışın oluşumunu ya da Guadeloupe'un bulunduğu yeri bilir; bin çocuktan hiçbiri çocukken dünyanın yuvarlak olduğuna dair açıklamaları anlamaz ve Guadeloupe'un gerçekten var olduğuna inanmaz ama eğitim aynı şekilde devam eder gider.

Fiziki coğrafyadan sonra, kıtaları ve özelliklerini anlattım ama sorduğunda papağan gibi Asya, Afrika, Avustralya, diye tekrarlamaktan başka tabii ki akıllarında bir şey kalmadı; Fransa'nın hangi kıtada olduğunu sorduğundaysa (daha bir dakika önce İngiltere ve Fransa'nın Avrupa'da olduğunu söylemene

karşın) birisi atılır ve Fransa'nın Afrika'da olduğunu söyler. Neden? diye sorarsın ama coğrafya dersi başladığından beri o sönük bakışların hepsinde, doğru düzgün çıkmayan her seste, bu hüzünlü "neden" sorusunun yanıtının olmadığını görürsün.

Tarih dersinde sondan başlama gereksiniminin ortaya çıkışı gibi, coğrafyada da sınıflardan ve köyden başlamak gerektiği ortaya çıktı. Plan çizimi gibi bu araştırmalar da yararsız değil ama bizim köyün arkasında hangi köy olduğu hiç ilginç değil, çünkü herkes Telyatinki'nin orada olduğunu biliyor. Telyatinki'nin ardında ne olduğu da ilginç değildi, çünkü orada da Telyatinki gibi bir köy vardı ve Telyatinki ise zaten ilginç bir yer değildi. Haritada onlara kolaylık olsun diye Moskova, Kiev gibi şehirleri belirttim ama bu kafalarına bağlantısız bir şekilde yerleşti, yalnızca ezberlemekle yetindiler. Haritalar çizmeyi denedim ve bu onları meşgul etti, hafızalarına yardım etti ama bu sefer başka bir soru ortaya çıktı; hafızalarına neden yardım edilmeli ki?

Kutup ve ekvator ülkelerini anlatmayı da denedim; büyük bir istekle dinlediler ve anlattılar ama benim söylediklerimden anımsadıklarının hiçbiri coğrafyayla ilgili değildi. Köyün planını çizmek plan çizmekti, coğrafya değil; harita çizmek yalnızca harita çizmekti, coğrafya değil; hayvanlar, ormanlar, aslanlar ve şehirler hakkındaki hikâyeler yalnızca hikayeydi, coğrafya değil. Coğrafya yalnızca ezberlenecek bir şeydi. Yeni kitapların hiçbiri ilginç değildi, ne Grube ne de Biernadski.[1] Yalnızca biri, coğrafyaya

---

[1] August Wilhelm Grube (1816-1884); Alman pedagog, yazar, matematikçi. Vernadski. Rus yazar. *Dünyanın Beş*

benzeyen herkesin unuttuğu bir kitap, ki buna karşın diğerleri içinde en kolay okunan kitaptı ve bana göre çocuklar için kitap yazmak isteyenlerin bunu örnek alıp çocuklarda coğrafyaya ilgi uyandıracak bir şeyler yazması gerekir. Bu, Parley'in[1] 1837'de Rusçaya çevrilen kitabıydı. Kitap rahat okunuyordu ama okur için bir seyahat rehberi niteliğindeydi, oraları bilen birisi için daha ilginçti. Çocuklar dinlediklerini anlatabiliyordu ama olayın geçtiği şehri haritada çok zor gösterebiliyorlardı, dolayısıyla onların aklında olaylar daha çok kalıyordu. Bu arada, bu ders hakkında daha konuşulacak çok şey var, yeri gelince devam edeceğiz. Ne var ki son zamanlarda, bu kitaptaki gereksiz isimlerin gizlenmesi için kullanılan onca sanata, bizim gösterdiğimiz onca çabaya karşın çocuklar, kendilerini hikâyelerle kandırdığımızı hissetti ve bu derse karşı kesin bir tepki koymaya başladı.

En sonunda, tarih konusunda, yalnızca sıkıcı Rus tarihini değil Kurus'u da, İskender'i de, Caesar'ı da ve Luther'i de öğrenmenin, çocuğun gelişimi için gerekli olmadığı sonucuna vardım. Bütün bu kişilikler, onları tarih içindeki önemlerine göre okuyanlara ilginç gelmemektedir; onların yaptıklarını, tarihçi gözüyle sanatsal biçimde anlatan kitapları okuyanlara ve hatta daha da ötesi tarihçilerin anlattığından ziyade halk hikâyelerindeki halleriyle okuyanlara daha ilginç gelmektedir.

Kıtasından Halkların Yaşamından; İnsanlar, Hayvanlar, Gelenekler, Görenekler kitabının yazarı.

[1] Samuel Griswold Goodrich (1793-1860); Peter Parley takma adıyla yazan Amerikalı yazar. *Amerikalı Parley'in Avrupa, Asya, Afrika ve Amerika Gezi Notları* 1837, Peterburg.

Romus ve Romulus hikâyesi kardeşlerin dünyanın en büyük imparatorluğunu kurdukları için değil dişi kurdun onları büyütmesi gibi eğlenceli, tuhaf ve güzel bir hikâye olduğu için çocukların ilgisini çekiyordu. Gracchus[1] kardeşler de ilginçti çünkü Papa VII. Gregorius[2] ve tahttan indirilen hükümdar hikâyeleri gibi sanatsal bir içeriği vardı ve çocukların ilgisini çekiyorlardı; oysa göçler konusu sıkıcı ve hiç ilginç değildi çünkü içeriği sanatsal değildi, tıpkı matbaanın bulunuşu gibi, öğrencilere bunun tarihte bir dönem olup Gutenberg'in de çok önemli biri olduğunu defalarca atlatmamıza karşın ilginç gelmiyordu. Çocuklara kibritin nasıl bulunduğunu muhteşem biçimde anlatırsanız, öğrenci kibriti bulan mucidin Gutenberg'den daha önemsiz olduğunu asla kabul etmeyecektir.

Kısacası çocuk için, genel olarak da öğrenci ve yaşama henüz atılmamış olan için genel tarihten bahsetmiyorum bile, tarih ilginç bir şey değildir. Sanatsal olana ilgi duyulur. Tarihin bütün dönemlerini sanatsal betimleme ve yorumlamalarla anlatan malzemelerin hazırlandığı söyleniyor ama ben o günleri göremem. Macaulay[3] ve Thierry[4] de aynı Ksenofon[5] ve Tacitus[6] gibi çocuklardan uzak tutulmalıdır. Ta-

---

1 Tiberius ve Gaius; Roma senatosu yapısının değiştirilmesi çatışmalarında öldürülen iki kardeş.

2 VII. Gregorius (1015-1085); I. Haçlı Deferini toplayan ve yönlendiren papa.

3 Thomas Babington Macaulay (1800-1859); İngiliz devlet adamı, yazar, tarihçi.

4 Augustin Thierry (1795-1856); Fransız tarihçi

5 Ksenofon (431-354); Sokrates'in öğrencilerinden filozof, tarihçi.

6 Gaius Cornelius Tacitus (56-120); Romalı hatip, avukat, senatör ve tarihçi.

rihi popüler kılmak için dış görünüşünün sanatsallığından ziyade tarihi olayları, bazen söylencelerin, bazen hayatın kendisinin, bazen düşünür ve sanatçıların yaptığı gibi ete kemiğe bürümek gereklidir. Çocuklar tarihi ancak içeriğinde sanatsallık varsa seviyor. Tarih, tarihi olduğu için ilginç bir şey değil ve olmayacak da, dolayısıyla da çocuk tarihi diye bir şey olamaz. Berte ve Kaydanov[1] ister istemez elinizde kalan yegâne kitaplar. Eski bir fıkra vardır; Medlerin tarihi karanlık ve masalsıdır diye. Tarihin anlamını bilmeyen çocuklar için tarihten bundan başka ne yapılabilir ki? Tarihi ve coğrafyayı sanatsal ve ilginç kılma çabaları, Grube ve Biernadski'nin biyografik çalışmaları ne yazık ki ne sanatsal açıdan ne de tarihsel bakımdan, ne devamlılık ne de ilginçlik açısından doyurucu olmaya yakındır, üstelik verdikleri ayrıntılarla birbirlerinden fazlasıyla uzaktır.

Coğrafya da aynı durumda. Mitrofanuşka'yı coğrafya öğrenmesi için ikna etmeye çalıştıklarında annesi şöyle demişti; ne diye öğrensin ki? Arabacı istediği yere götürür.[2] Coğrafyaya karşı bundan daha güçlü bir söz söylenmemiştir, dünyanın bütün bilim insanları gelse bu sarsılmaz yargıya verecek yanıt bulamaz. Çok ciddi söylüyorum. 33 yaşıma geldiğimde bile, bir kez olsun kullanmadığım Barselona şehrinin konumu ve ırmakların akış yönü gibi bilgileri neden bilmeliyim? Barselona ve ahalisinin en yakıcı resimleri ve betimlemeleri ne yaparsam yapayım benim ruhsal gelişimime herhangi bir katkı yapmadı. Düşünüldüğünde, hiçbir

---

[1] İvan Kuzmiç Kaydanov (1782-1843); Rus ve dünya tarihi kitapları yazarı.

[2] Denis İvanoviç Fonvizin (1744-1792); Rus oyun yazarı, çevirmen. Mitrofanuşka *Yeniyetme* komedisindeki kahraman.

zaman oraya gitmeyecek olan Sömka ve Fedka, Mariinsk kanalını ve suyun debisini neden bilmek zorunda? Diyelim ki Sömka yine de oraya gitti, kanalı okuyup okumadığına bağlı olmaksızın kanalı ve suyun debisini yaşayarak çok daha iyi öğrenecektir. Kenevirin Volga'dan aşağıya, ziftinse aşağıdan yukarıya taşındığını, Volga üzerinde Dubovka diye bir iskelenin olduğunu, bilmem hangi yeraltı katmanının nereye kadar uzandığını, Samoyedlerin geyik üstünde gittiğini bilmenin onun ruhsal gelişimine nasıl bir katkı sağladığını düşünemiyorum bile. Dünya kadar matematik ve doğalbilimler bilgim var, dil ve şiir biliyorum, bildiklerimi aktarmaya zaman yetmiyor; üstelik buzdağı, tropik ülke, Avustralya'nın dağları ve Amerika'nın nehirlerinin resmini yapmadan önce öğrencilerin yanıtını beklediği ve benim de yanıtlamam gereken beni çevreleyen yaşamdan kaynaklanan dünya kadar soru var.

Tarih ve coğrafyada deneyim aynı şeyi söylüyor ve bizim düşüncelerimizi kanıtlıyor. Tarih ve coğrafya eğitimi her yerde kötü; sınav yüzünden dağların, şehirlerin, ırmakların, çar ve kralların adları ezberleniyor; olabilecek en iyi kitaplar Arsenyev, Obodovski,[1] Kaydanaov, Smaragdov[2] ve Berte'nin eserleri, onlardan da herkes şikâyet ediyor; yeni bir şeyler aranıyor ama bulunamıyor. Dünyadaki bütün öğrenciler için coğrafyanın çekici olmadığı herkes tarafından kabul edilmişken ve bunun sonucu olarak, çocukların isimleri akıllarında tutmaları için binlerce yeni yöntem uyduruluyorken (Sidov'un yöntemi gibi) bu coğraf-

---

[1] Aleksand Grigoryeviç Obodovski (1796-1852); coğrafya kitapları yazarı.

[2] Semyon Nikolayeviç Grigoryeviç (1805-1871); pedagog, tarihçi.

yanın gereksiz olduğunun ve bu isimleri akılda tutmanın hiçbir anlamı olmadığının hiç kimsenin aklına gelmemesi de çok eğlenceli bir durum. Coğrafyayı jeoloji, zooloji, botanik, etnografya ve bilmem daha hangi bilim dalıyla birleştirme çabaları, tarihi biyografilere indirgeme gibi ham bir hayal olarak kalmakta ve yalnızca Grube'nin ne çocuklara, ne gençlere, ne öğretmenlere ne de halka uygun olan kitabı gibi ucube eserlerin yaratılmasına neden olmaktadır. İşin aslında, bu sözde yeni coğrafya ve tarih yardımcı kitaplarının yazarları ne istediğini bir düşünse ve kitaplarıyla bu dersleri anlatmaya kalksa yaptığı işin olanaksızlığını kendisi de görecek.

Birincisi, coğrafyayı doğalbilimler ve etnografyayla birleştirmek için öğrenmeye insan ömrünün yetmeyeceği çok daha geniş bir bilim gereklidir ve bu bilim, coğrafyadan daha kuru ve çocuktan uzak olacaktır. İkincisi, böyle bir rehber için bin yıl geçse de yeterli malzeme bulunmayacaktır. Krapivna ilçesinde coğrafya öğretirken, elimde yeterince bilgi ve malzeme olduğu için kuzey yerküredeki coğrafi oluşumlar, flora ve fauna hakkında ve Bavyera Krallığı'nın ticareti ve ahalisi hakkında öğrencilere ayrıntılı bilgi verirken, elimde hiç malzeme olmadığından dolayı Belyov ve Yefremov ilçelerinin durumuyla ilgili hiç bilgi veremeyeceğim. Çocuklarsa benden derste uyum ve doğrulukla sağduyu bekliyorlar. Geriye tek bir şey kalıyor; Obodovski'nin coğrafyasını ezberletmek ya da hiç coğrafya dersi vermemek. Tarih dersi için nasıl tarihsel bir ilgi uyandırmak gerekliyse, coğrafya için de coğrafik ilgi uyandırmak gerekir. Benim gözlemlerim ve deneyimlerime göre coğrafik ilgi, ya doğabilimlerini iyi bilmekle ya da

çok gezmekle yaratılır, aslında yüzde doksan dokuz gezmekle. Gazete ve ağırlıklı olarak da biyografi okuma ve ülkenin siyasi yaşamına ilgi tarih için nasıl gerekliyse, coğrafya için de gezi, bu bilimin öğrenilmesine bir adımdır. Hem biri hem de diğeri zamanımızda herkes için erişilebilir ve kolay, bu nedenle tarih ve coğrafya öğretimindeki eski batıl inançlardan çok daha kolay kurtulabiliriz. Zamanımızda yaşam bu konuda eğiticidir, eğer genel gelişim için coğrafya ve tarih bilgisi gerçekten gerekli olsa bile, yaşam bu eksikliği her zaman giderir.

Gerçekten de eski batıl inançlardan kurtulacaksak, çocukların büyümelerinin nedeninin, küçükken Yaroslav ve Otho'nun yaşadığını, Ekstremadura'nın bulunduğu yeri öğrenmeleri olmadığını düşünmeye başlamamız gerekir. Nasıl astrolojiyi, belagatı, şiiri öğretmeyi bıraktıysak, insanoğlu Latince öğrenmeyi bıraktığı için daha da aptallaşmıyor. Yeni bilimler doğuyor, günümüzde doğabilimleri popülerleşiyor, yeni bilimlerin doğuşuyla birlikte eski bilimlere, daha doğrusu bilimlere değil, bu bilimlerin modası geçmiş yüzlerine elveda demek gerekir.

Farklı devletlerde insanlığın eskiden nasıl, şimdi nasıl yaşadığını, nasıl geliştiğinin bilinmesi, insanlığın hareket ettiği ebedi yasaların bilinmesine ilgi uyandırmak başka, bütün yeryüzünde doğa olayları yasalarının algılanmasına ve insanoğlunun doğadaki varoluşuna ilgi uyandırmak başka bir şeydir. Belki de böyle bir ilgi yaralıdır ama bu amaca ulaşmanın yolu ne Segur, ne Thierry, ne Obodovski ne de Grube'den geçer. Bunun için bildiğim iki yol var; sanatsal şiirsellik duygusu ve vatanseverlik. Bu ikisini de geliştirecek kitap ne yazık ki henüz yok, aramalıyız

ama zamanımızı ve gücümüzü boş yere harcamamalı ve sırf bize öğrettikleri için çocuklarımızı da coğrafya ve tarih öğrenmeye zorlayarak yabancılaştırmamalıyız. Üniversiteye kadar tarih ve coğrafya öğretilmesini kesinlikle gerekli bulmuyorum ve zararlı olduğunu görüyorum. Daha ötesi de yok.

RESİM VE MÜZİK

Yasnaya Polyana Okulunun kasım ve aralık aylarının ders içeriğiyle ilgili anlatacağım, diğerlerinden tamamen farklı karakterde iki ders, iki sanat dalı kaldı; resim ve müzik.

Şunu ya da bunu neden öğretmem gerektiğine dair bir görüşüm olmasaydı kendime şunu sormalıydım; bu öğretilenler, bütün yaşamlarını ekmek kaygısıyla geçirmek zorunda bırakılan bu köylü çocuklarının yararına mı? Sanat denilen şey onlara neden gerekli ve neden yararlı? Bu soruların yanıtı bugün de olumsuz yarın da olumsuz olacaktır. Başka türlü yanıt verilemez. Soru böyle sorulduğunda sağduyu ister istemez bu yanıtı ister; sanatçı değil çiftçi olmalıdır. Eğer sanatsal kaygıları olursa yapmak zorunda olduğu ve yapmazsa devletin varlığının tartışılacağı o zor ve yorulmak nedir bilmeden çabalamak gereken işini yapmaya güç bulamaz. Halk çocuklarından bahsediyorum. Gerçekten de bu çok anlamsız ama bu anlamsızlığın keyfini çıkarıyorum, öylece durmuyorum ve nedenlerini bulmaya çalışıyorum. Orada daha büyük bir anlamsızlık var. Bunlar halkın çocukları ve halk çocuğu da, kendimizi çevreleyen her türlü konfora hiç çaba harcamadan erişen biz mutlu sınıfın çocukları kadar –ben ne diyorum– sanattan keyif alma hakkına hatta daha fazlasına sahiptir.

Onu sanattan zevk alma hakkından yoksun bırakmak ve öğretmen olarak beni, bütün varlığıyla, bütün ruhuyla ulaşmak istediği bu zevke ulaştırma hakkından yoksun bırakmak çok daha büyük anlamsızlıktır. Bu anlamsızlıkları nasıl uzlaştırabiliriz? Derginin birinci sayısında yazdığım gezi notları nedeniyle beni eleştirdikleri lirizmden bahsetmiyorum, bu yalnızca mantık. Uzlaşma diye bir şey yoktur, hepsi yalnızca kendini aldatmadır. Şöyle diyorlar ve söylemeye devam edecekler; halk okullarında madem resim dersi gerekli o zaman hayatla ilgili gerek teknik gerekse doğal konuların resimleri yapılabilir; pullukların, makinelerin, binaların yani, resim, teknik çizime yardım eden bir sanat olmalıdır. Resim dersine bu sıradan bakışı, notlarını aktaracağımız Yasnaya Polyana öğretmeni de paylaşmaktadır. Ancak resim dersinde edindiğimiz deneyim bize bu görüşün adil olmadığını ve yalandan oluştuğunu gösterdi. Her türlü insan, hayvan ve manzara resminin yasaklandığı dört aylık dikkatli, ve tamamen teknik çizimden sonra öğrencilerin çoğunluğu, teknik çizimden büyük ölçüde soğudu ve içlerindeki sanat olarak resim çizme isteği ve hissi öyle büyüdü ki, insan ve hareket halinde at resimleri çizdikleri gizli defterler tutmaya başladılar. Müzikte de aynı.

Halk okullarındaki program kilise koro müziğinin dışında şarkı söylemeye izin vermez. Derslerin amacı; çocuklar için en sıkıcı ve acı verici şey bilinen sesleri çıkarmak yani onları bir müzik aleti gibi ses çıkarmaya zorlamaktır. Bir de pedagogun öğrencilerin bilmesini gerekli görmediği, balalayka ve armonikada kendini bulan çoğunlukla saçma sapan bir şarkının nağmelerinden zevk almaya yönlendir-

mektir. İkisinden biri; ya sanat zararlı ve gereksizdir, ki ilk bakışta çok da tuhaf gelmez ya da sınıfından bağımsız olarak herkesin sanat hakkı vardır ve sanatın aracıya gereksinim duymadığı teziyle herkesin kendisini sanata verme hakkı vardır.

Anlamsızlık yukarıdakilerde değil sorunun, halk çocuklarının sanata hakları var mıdır, şeklinde sorulmasındadır. Bu şekilde sormak, halk çocuklarının et yemeye hakları var mıdır sorusuyla aynıdır, yani halk çocuklarının insani gereksinimlerini karşılama hakkı var mıdır? Sorun halka önerdiğimiz ve yasakladığımız etin iyi ya da kötü oluşu değildir. Bizim egemenliğimizdeki bilgileri halka sunarken ve bunların onun üzerinde yaptığı kötü etkiyi fark ederken halkın bu bilgileri kabul etmemesinin nedeninin aptal olduğunu, bizden farklı olarak bu bilgileri alması ve kullanması için yeterince gelişmediğini söylemiyorum, tam tersine bu bilgilerin kötü ve normal olmadığını belirtiyor,.halkın yardımıyla hepimize, topluma ve halka yararlı ve uygun yeni bilgiler üzerinde çalışmamız gerektiğini söylüyorum. Bu bilgi ve sanatların bizim içimizde yaşadığını ve bize zararlı olmadığını ama halkın içinde yaşayamayacağını, bu sanat ve bilgilerin halka gereksiz olduğundan dolayı ona zararlı olacağını söylüyorum. Bizlerin saatlerce fabrikanın ya da meyhanenin pis havasında sakince oturduğumuzu ve zararını anlamadığımızı ama aynı havanın dışarıdan giren birini anında etkilediği bildiğimizi söylüyorum.

Eğitimli sınıfımızın bilgi ve sanatının yanlış olduğunu kim söylemiş, diye soracaklardır. Halkın benimsememesini neden onların yanlışlığına bağlıyorsunuz? Bu soruların yanıtı çok basit; çünkü biz binlerce, onlarsa milyonlarca.

Bilinen fizyolojik olayla kıyaslamaya devam ediyorum. İnsan temiz havadan sigara dumanı kaplanmış odaya girdiğinde bütün yaşamsal yönelimleri yerindedir, organları nefes yoluyla temiz havadan büyük miktarda oksijeni almıştır. Organları aynı alışkanlıkla kirli odada da nefes almaya devam eder, kötü gazlar kanına doluşur, organizması zayıflar (genellikle bayılır, bazen de ölümle sonuçlanır). Ancak bu arada yüzlerce kişi bu kirli havayı solumaya devam eder çünkü onların zehirlenmeleri önemsiz bir hale gelmiştir, başka bir anlatımla, zayıflar, daha az yaşar.

Onlar da diğerleri de yaşıyor, hangi hayatın normal ve daha iyi olduğuna kim karar veriyor, diye sorabilirler. Kirli bir ortamdan temiz havaya çıkan biri genelde bayılır ya da tam tersi olduğunda. Bu nedenle sorunun yanıtı fizyolog için olduğu kadar sağduyu sahibi insan için de tamamen ortadadır; insanlar hangi havada daha uzun süre yaşıyor, temiz havada mı yoksa pis hapishanede mi? Çoğunluğun vereceği yanıt bellidir. Fizyolog yine de her iki deneğin yaşamsal yönelimlerini gözlemleyecek ve değerlendirecek, sonunda temiz havada yaşayanın daha iyi beslendiğini ve daha güçlü olduğunu söyleyecektir.

Aynı ilişki eğitimli denilen toplumun sanatıyla, halkın talep ettiği sanat arasında da vardır; resimden, heykelden, müzikten, şiirden bahsediyorum. İvanov'un[1] tablosu halkı yalnızca teknik ustalığıyla şaşırtabilir; ama cep kitaplarındaki Novgorod-

---

[1] Aleksandr Andreyeviç İvanov (1806-1858); Rus ressam. Burada bahsedilen tablo, ressamın Roma'da yirmi yılda tamamladığı *İsa'nın Halka Görünmesi* adlı çalışmasıdır.

lu Yuhanna ve testideki şeytanın[1] grafik resimlerin uyandırdığı o şiirsel ve dini duyguları uyandırmaz. *Milo Venüsü* yalnızca, çıplaklık karşısında duyulan o haklı küçümsemeyi ve sefahat düşkünlüğünün karşısında kadının utancını uyandırır. Beethoven'in son dönem kuartetleri gürültüden başka bir şey değildir, ilginç gelmesinin tek nedeni bir taraf kocaman bir düdük çalarken diğerinin de kocaman bir keman çalmasıdır. Bizim şiirin en iyi örnekleri, Puşkin'in lirik şiirleri sözcük yığını olarak görünür, içeriği de boş işler olarak adlandırılır. Halktan bir çocuğu bu dünyaya sokun, ki bunu zaten okullar, akademiler ve sanat sınıfları aracılığıyla sürekli olarak yapıyorsunuz, İvanov'un tablosunun da, *Milo Venüsü*'nün de, Beethoven'in kuartetlerini de, Puşkin'in şiirlerini de gerektiği gibi hissedecektir. Ancak bu dünyaya girdiğinde bütün ciğerleriyle nefes alamayacak ve o dünyadan çıktığında ise temiz hava onda kötü ve berbat bir his bırakacak.

Nefes almada sağduyu ve fizyolojinin aynı şeyi söylediği gibi, sanatta da sağduyu ve pedagoji (programlar yazan değil, eğitimin genel hatlarını ve yollarını araştırmaya çalışan pedagoji) bizim eğitimli sınıfın sanat ortamında yaşamayan kişinin çok daha iyi ve rahat yaşayacağını, sanattan beklenenlerin ve onun verdiği tatmin duygusunun halkın içinde bizim yanımızdakinden çok daha haklı, çok daha yoğun olduğunu söyler. Sağduyunun bunu söylemesinin nedeni, bu çevrenin dışında yaşayan mutlu çoğunluğu

---

[1] Novgorodlu Aziz Yuhanna'nın su içtiği testide şeytan olduğunu görmesi ve şeytanı çıkartıp testiye binerek Kudüs'e gidip gelmesini anlatan grafik resimler.

görmesidir; pedagog bizim çevremizdeki ve dışındaki insanların ruhsal yönelimlerini gözler, havası kirlenmiş odaya girenleri yani genç kuşaklara bizim sanatımızın verilişini gözlemler ve dinç ve körpe bir bedenin yapay bir ortama girdiğinde gösterdiği o baygınlıkların, o tiksintilerin ve ruhsal yönelimlerin sınırlılığı temelinde halkın sanattan beklentilerinin, eğitimli sınıf denen bozulmuş azınlığın beklentilerinden daha haklı olduğunu söyler.

Bu gözlemlerimi benim yakından bildiğim ve bir zamanlar tutkuyla sevdiğim iki sanat dalıyla, şiir ve müzikle ilgili. Bu iki dalda da yaptıklarımızın hepsinin, halkın içinde örneklerini gördüğümüz sanatın ürünleriyle ve o sanatın istemleriyle kıyaslanmayacak denli değersiz, anlamsız, geleceksiz yanlış ve istisnai yollarla yapıldığına emin olduğumu söylemek bile korkunç. Lirik şiirin, örneğin "Müthiş bir an anımsıyorum" ve müzik eserinin örneğin Beethoven'in son senfonisinin "Kâhya Vanka" ve "Volga Ana'dan Aşağıya" şarkıları kadar öyle dünya çapında harika ve koşulsuz olmadığına; Puşkin ve Beethoven'in onlardaki mutlak güzellikten değil bizim de Puşkin ve Beethoven gibi çürümüşlüğümüzden ve Puşkin ve Beethoven'in bizim o çirkin alınganlığımızı ve zayıflığımızı aynı derecede pohpohladığından dolayı hoşumuza gittiğinden emin oldum. Güzel bir şeyi anlamak için belli bir hazırlık gerekir, şeklindeki saçma paradoksu sık sık duyarız, kim söylemiştir, nasıl ve neyle kanıtlanmıştır? Sanatımızın yalnızca tek bir sınıfa ait olmasının doğurduğu yanlış istikametin bizi götürdüğü çıkmazdan bir kaçamak ve çıkış arayışından başka bir şey değildir bu. Peki, güneşin güzelliği, insan yüzünün güzelliği, halk ezgile-

rinin güzelliği, aşk ve fedakârlığın güzelliği anlaşılmak için neden hazırlık istemiyor?

Bu söylenenlerin hepsinin çoğunluk için bir gevezelikten ve dilin kemiğinin olmamasından öte olmadığını biliyorum ama pedagoji –özgür pedagoji– deneyim yoluyla birçok sorunu açıklar ve aynı olayları sayısız kere yineleyerek sorunları hayal ve düşünce âleminden alıp olgularla kanıtlanmış konuma getirir. Puşkin'in ve bütün edebiyatımızın şiirsel güzelliğini öğrencilere aktarmak için yıllarca boşuna uğraştım, aynı şeyi sayısız öğretmen de yapıyor –üstelik yalnızca Rusya'da değil– ve eğer öğretmenler çabalarının sonuçlarını gözlemlese ve bunu açık yürekle dile getirse, istisnasız hepsi, şiirsel duygunun geliştirilmesinin sonucunun aslında o duygunun katli olduğunu ve şiirselliğe en yakın kişiliklerinin buna tepki verdiğini itiraf edeceklerdir... Yıllarca uğraştım ve ulaştığım tek sonuç; Rıbnikov'un[1] derlemesinin herhangi bir sayfasının öğrencilerin şiirsel taleplerinin karşıladığını görmek oldu; oradaki ilk şarkıyı Puşkin'in en iyi eseriyle sakin ve tarafsızca kıyaslayarak ulaşılan o tatmin duygusunu da pek haksız bulamadım. Şimdi bahsedeceğim müzik konusunda da başıma aynı şeyler geldi.

Yukarıda söylenenleri özetlemeye çalışacağım. Halk için sanat (*beaux arts*)[2] gerekli midir sorusuna pedagoglar genellikle çekingen davranır ve yan çizer. (Yalnızca Platon doğrudan yanıt vermiş ve gerekmediğini söylemiştir.) Gereklidir ama belirli sı-

---

[1] Pavel Nikolayeviç Rıbnikov (1831-1885); etnograf. Rus masalları, hikâyeleri, halk şarkıları ve bilmecelerinin ilk derleyicilerindendir.

[2] Güzel sanatlar.

nırlamalarla diye yanıt verirler; herkesin sanatçı olmasına olanak tanımak toplumsal düzen için zararlıdır. Bilinen sanatlar ve düzeyleri yalnızca bilinen bir sınıf tarafından yaratılabilir, derler; sanat, kendini yalnızca bu işe adamış hizmetkârlarına sahip olmak zorundadır, derler; halkın içinden de üstün yetenekliler çıkabilir ve kendilerini sanatın hizmetine verebilirler, derler. Herkesin ne olmak istediği konusunda pedagojinin yaptığı en büyük fedakârlıktır bu. Pedagogların sanat konusundaki bütün çabaları bu amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Ben bütün bunları adil bulmam. Sanattan keyif alma isteğinin ve sanata hizmet etmenin her insanın kişiliğinde bulunduğunu varsayarım ve bu istem nasıl olursa olsun, hangi çevreye ait olursa olsun haklıdır ve tatmin edilmelidir. Bu durumu bir aksiyom olarak kabul ediyor ve şöyle diyorum; eğer sanattan zevk alma konusunda ve herkes için yaratılmasında rahatsızlık ve tutarsızlık ortaya çıkıyorsa bu rahatsızlıkların nedeni sanatın aktarımında, yayılmasında ya da bir araya gelmesinde değil; genç kuşağa hem biçim hem de içerik olarak olanaklar sağlamak açısından olduğu kadar genç kuşağı yanlış yönlere sevk etmemek açısından kuşku duymamız gereken sanatın karakteri ve yönündedir.

Kasım ve aralık aylarına ait resim dersi raporlarını veriyorum. Öğrencilerin teknik sorunları hissetmeden ve neşeyle geçtikleri bir dönem olması sebebiyle dersin veriliş biçiminin uygun kabul edilebileceğini düşünüyorum. İşin sanat kısmına değinilmemiştir çünkü öğretmen daha dersin başından beri köylü çocuklarının sanatçı olmasını yararsız bulmaktadır.

RESİM

Dokuz ay önce resim dersine başladığımda, dersin içeriğinin ne olacağı ve öğrencileri nasıl yöneteceğim konusunda herhangi bir planım yoktu. Elimde sonraki dönemlerde de hiç kullanmayacağım birkaç resimli albümden başka ne bir resim ne de bir model vardı; her köy okulunda her zaman bulunabilecek basit yardımcı alet edevatla yetinmek durumundaydım. Karatahta, tebeşir, boyanmış bir yazı tahtası, görsel matematik derslerinde kullanılan değişik uzunluklarda dikdörtgen çubuklar; işte elimizdeki bütün malzeme buydu ama bu eksiklikler elimizin altında olan şeylerin resmini çizmemize engel olmadı. Hiçbir öğrenci daha önce resim dersi almamıştı; istedikleri anda ve şekilde gösterebildikleri muhakeme yeteneklerini ortaya koyuyorlardı ve ben de onlar üzerinden gelecekteki ders planlarını oluşturabilecektim.

İlk önce dört çubuktan bir dikdörtgen yaptım ve çocukların herhangi bir şey göstermeden bu dörtgeni resmedip edemeyeceğini görmek istedim. Yalnızca birkaç öğrenci dörtgeni oluşturan dik çubukları göstererek dörtgene benzer bir şeyler çizmişti. Bu benim için yeterliydi. Daha zayıf öğrenciler için tahtaya tebeşirle dörtgen çizdim. Sonradan yine çubuklarla haç yapıp onu resmettik.

Çocukların içindeki o bilinçsiz, doğuştan gelen duygu sayesinde, oldukça kötü çizseler de çizgiye çoğunlukla doğru bir yaklaşım içindeydiler. Her figürde düz çizgilerin doğruluğunu çocukları boşuna üzmemek adına pek aramadım, istediğim yalnızca figürü çizebilmeleriydi. Çocuklara düzgün çizebilme yeteneklerini geliştirme çabasından ziyade öncelik-

le çizgilerin büyüklüğü ve yönüyle ilgili kavramları vermeyi düşünüyordum.

Çocuklar öyle ya da böyle düz çizgi çekmeyi öğrenmeden önce kısa ve uzun çizgi arasındaki, dik ve paralel çizgiler arasındaki farkı anlayacaklardı.

Sonraki derslerde yavaş yavaş bu dörtgen çubuklarla açılar çizmeye başladık, sonra da değişik figürlere geçtik.

Öğrenciler bu çubukların kalınlığını ve üçüncü boyuta hiç aldırış etmiyorlardı biz de sürekli nesnelerin görünen yüzeylerini çiziyorduk.

Elimizdeki malzeme eksikliği nedeniyle nesnelerin boyutları ve konumlarını gösterebilmek için bazen tahtaya şekillerini çizmek zorunda kaldım. Bir konu vererek örnek üzerinden çizimden doğal çizime geçtik, öğrenciler o konuyu çizemediğinde ben tahtaya çizerek örneklemeye geçtim.

Tahtaya yaptığım çizimin aşamaları şöyleydi: Önce dikey ya da yatay bir çizgi çiziyor ve noktalarla belli kısımlara ayırıyordum, öğrenciler de bu çizgiyi tekrar ediyordu. Sonra o çizgiye, noktalarla ayırdığım yerlerden dik ya da eğik bir ya da birçok çizgi çekiyordum. Sonra bu çizgileri düz hatla ya da yayla birleştiriyor ve çocukların çizebildiği ölçüde simetrik bir şekil elde ediyorduk. Bu benim için önemliydi; birincisi, çocuk bir figürün nasıl oluştuğunu ayrıntısıyla görüyordu; ikincisi de tahta üzerindeki bu çizimi kopya ederken, örneğe ya da orijinale bakarak çizdiği zamana göre çizgiler arasındaki ilişkiyi çok daha iyi kavrıyordu. Bu durumda kopyalama olanağı yok ediliyordu ama doğanın bir parçası olarak figür, küçültülmüş ölçeğinde çiziliyordu.

Büyük kocaman bir tabloyu ya da figürü asmak neredeyse her zaman yararsızdır çünkü yeni başlayan biri doğadan bir parçada olduğu gibi onun önünde çıkmaza girer. Ancak onun gözlerinin önünde oluşan figürün önemi büyüktür. Öğrenci bu durumda, sonradan üzerine vücudu yerleştireceği resmin iskeletini görür. Öğrencilerin benim çizdiğim çizgileri eleştirmesini sağladım. Sık sık isteyerek yanlış çiziyor ve çocuklardaki doğru çizgi kavramının yerleşip yerleşmediğini kontrol ediyordum. Sonraları, bir figür çizdiğimde, onlara göre daha nereye çizgi çekmem gerektiğini sormaya başladım, hatta bazen onlara figürler çizdirdim.

Böylelikle, çocukların katılımını sağlamanın yanı sıra onların figür oluşturmaya doğrudan katılmalarıyla, orijinali kopyalarken çocuklarda doğan bunu neden yapıyoruz sorusunu da ortadan kaldırmış oluyordum.

Çocukların kolay ya da zor kavraması ve az ya da çok ilgi göstermesi dersin gidişatını ve tarzını doğrudan etkiliyordu, önceden hazırladığım dersi sırf çocuklar yabancı ve sıkıcı gelecek diye sık sık değiştiriyordum.

Şimdiye kadar simetrik figürler çizdirdim, çünkü onları öğretmek hem kolay hem de gözle görülür bir şey. Sonra, deneme için, iyi çocuklardan tahtada kendilerinin figürler çizmelerini istedim. Hemen hepsi aynı türde figürler çizmesine karşın aralarında çıkan yarışma duygusu, diğerlerinin yaptıklarını yargılama, yorumlama ve gözlemleme çok ilginçti. Bu çizimlerden çoğunluğu çocukların karakterleriyle doğru orantılıydı.

Her çocukta, herhangi bir eğitimle yok edilmesi zararlı olan ve özellikle örnekten kopyalama yapar-

ken memnuniyetsizlikle ortaya çıkan bağımsızlığa bir eğilim vardır. Yukarıda verdiğim örneklerde bu bağımsızlık yok edilmiyor, tam tersine geliştiriliyor ve sağlamlaştırılıyordu.

Eğer öğrenci okulda kendisi bir şey yapmayı öğrenemezse yaşamı boyunca kopyalamak ve özenmek durumunda kalacaktır; kopyalamayı öğrenenlerin çok azı bağımsız iş yapmayı becerebilir.

Doğal formların resmini yapma ve resimleri yapılan örnekleri, örneğin değişik biçimli bir yaprak, çiçek, kap kacak, yaşamda kullanılan eşyalar, aletleri sık sık değiştirme sayesinde öğrencilerin derste rutine ve tekdüzeliğe düşmelerini engelliyordum.

Çok büyük bir dikkatle gölge ve iz konusunu açıklamaya başladım çünkü yeni başlayan biri gölge çizgileriyle, figürün keskinliğini ve doğruluğunu çabuk kaybedebiliyor ve düzensiz, belirsiz bir karalamaya alışabiliyordu.

Bu yolla otuzdan fazla öğrencinin birkaç ayda oldukça sağlam biçimde, figürlerdeki ve nesnelerdeki çizgilerin ilişkisini kavramasını ve bu figürleri düz ve doğru hatlarla çizmelerini sağladım. Çizgisel resimdeki mekanik sanat kendi kendine, azar azar gelişti. En zor şey öğrencileri defterlerinin ve çizdikleri resimlerin temizliğine alıştırmak oldu. Yazı tahtalarındaki silme kolaylığı bu konuda benim işimi zorlaştırdı. Yetenekli öğrencilere defter verip resim dersinde belli bir temizliğe ulaştım, çünkü silme zorluğu çok büyük bir dikkat ve düzen gerektiriyordu. İyi öğrenciler kısa sürede kurşun kalemle temiz ve güzel çizim yapacak hale geldiler; yalnızca düz çizgileri değil kıvrımlı ve eğimli çizgileri de rahatça çizmeye başladılar.

Kendi çalışmalarını bitiren bazı öğrencilere diğerlerinin çizimlerini kontrol ettirmeye başladım ve bu öğretmen faaliyeti, bildiklerini aktarabildikleri için öğrencilerdeki resim algısını daha da genişletti.

Son zamanlarda üst sınıflarla Dupuis'nin bilinen metoduna pek sadık kalmadan farklı perspektifteki farklı nesneleri çiziyoruz. Bu dersin gidişatı ve içeriğine daha sonra yeniden döneceğim.

MÜZİK

Geçen yaz yüzmeden geliyorduk. Hepimiz çok neşeliydik. Konaklı çocuğun ayartmasıyla kitap çalan o köylü çocuğu; iri yanaklı, iri kemikli, yüzü çillerle kaplı, içe bükük eğri bacaklı, dış görünüşüyle yetişkin bir bozkır köylüsüne benzeyen ama çok akıllı, güçlü ve doğuştan yetenekli çocuk, ileriye fırlayıp önümüzde giden arabaya oturdu. Dizginleri aldı, şapkasını yana yatırdı, diğer tarafa tükürdü ve bir köylü türküsüne başladı, ama nasıl söylemek, bütün duygusunu katarak, sesini gerektiği gibi kullanarak muhteşem bir şekilde söylüyordu. Çocuklar gülmeye başladılar

"Sömka'ya bak Sömka'ya, nasıl da güzel söylüyor!"

Sömka tamamen ciddiydi.

"Kesmesene şarkıyı," dedi şarkının arasında hırıltılı sesiyle ve sonra yine aynı ciddiyet ve ağırbaşlılıkla devam etti. Müzik yeteneği olan iki çocuk daha arabaya oturdu ve Sömka'ya eşlik etmeye başladılar. Biri kâh bir oktav çıkıyor kâh altılı aralık söylüyor, diğeri üçlü aralık söylüyor ve harika oluyordu. Sonra diğer çocuklar da karıştı ve "Şu Elmanın Altında" şarkısını söylemeye ve bağırmaya başladılar, dolayısıyla da iş çığırından çıktı.

O akşamdan sonra bizim müzik dersleri başladı; şimdi sekiz ay geçtikten sonra "Acılı Melek" ve Kerubilerden dört ve yedinci dualarla, normal ayin ilahilerini ve küçük koro şarkılarını söyleyebiliyoruz. İyi öğrenciler (iki kişi) bildiği şarkıların melodilerini yazıyor ve neredeyse notaları okuyabiliyor. Ancak hâlâ söyleyiş biçimleri, o güz yüzmeden geldiğimizdeki söyleyişlerinden çok iyi değil. Bunları bir art düşünceyle ya da bir şeyleri kanıtlamak için söylenmiyorum, ne varsa onu söylüyorum. Şimdi benim de genel olarak memnun olduğum derslerin nasıl yürüdüğünü anlatayım.

İlk dersimizde sınıfı üç sese ayırdım aşağıdaki dört ana akoru söyledik:



Bunu çok kolay yaptık. Herkes ne istiyorsa onu söyledi, kimi soprano oldu sonra tenora geçti, kimi tenordan altoya geçti ve iyi öğrenciler bütün akoru, do-mi-sol öğrendi, bazıları da üçünü. Notaların Fransızcalarını söylemeye başladılar. Biri mi-fa-fa-mi okurken, diğeri do-do-re-do diye okuyordu.

"Ne kadar da güzel, Lev Nikolayeviç, insanın kulağını titretiyor. Haydi bir daha, bir daha," diyorlardı.

Bu akorları okulda, yolda, bahçede, avluda, gece geç vakit okuyor ve bıkmıyorduk, başarımızın keyfini çıkarıyorduk.

Ertesi gün gamları denedik, yetenekliler hepsini geçti, zayıf olanlar üçlü aralığa kadar geldi. Notaları porteye do anahtarıyla oldukça simetrik bir şekilde yazıyor ve Fransızca adlarıyla okuyordum. Sonraki altı ders çok neşeli geçti; yeni akorlar okuduk, minör gamlardan majör gamlara geçtik; "Bağışla Tanrım," "Baba ve Oğula Şan Olsun" ve piyanoda üç sesli şarkılar öğrendik. Dersin yarısı bunlarla geçiyor, diğer yarısında da gamların ve öğrencilerin kendilerinin uydurduğu alıştırmaları seslendiriyorduk; do-mi-re-fa-mi-sol ya da do-re-re-mi-mi-fa ya da do-mi-re-do-re-fa-mi-re gibi.

Kısa bir süre sonra portedeki notaların çok görsel olmadığını, nota yerine sayılara geçmenin daha iyi olacağını düşündüm. Üstelik aralıkları ve tonların değişimini açıklamak için sayıların kullanımı çok daha uygundu. Altı ders sonra bazı öğrenciler benim söylediğim aralıkları kavrıyor ve gerekli gamda söylüyordu. En çok da do-fa-re-sol gibi dörtlü aralık alıştırmaları hoşlarına gidiyordu. Özellikle de fa (alt dominant) gücüyle hepsini büyülemişti.

"Bu fa ne muhteşem şey, nasıl da kestirip atıyor," dedi Sömka.

Müziğe yatkın olmayanlar geri kaldı, müzik dersleri üç dört saate kadar çıktı. Aynı metotla tempo konusunda da bilgi vermeye çalıştım ama o kadar zorlukla karşılaştım ki tempoyu melodiden ayırmak zorunda kaldım, sesleri temposuz yazdım, öyle gösterdim, sonra tempoyu yani seslerin ölçülerini yaz-

dım, vurarak bir temponun algılanmasını sağladıktan sonra iki süreci birleştirdim.

Birkaç dersten sonra kendimi değerlendiğimde, benim metodumun, Paris'te gördüğüm ve bir metot olduğu için hemen anlayamadığım Chevet'ninkiyle[1] neredeyse aynı olduğu sonucuna vardım. Kapağında iri harflerle *Repoussé à l'unanimité*[2] yazan bu eseri şarkı seslendirmeyle ilgilenen herkese önermemek elde değildir, zaten şimdi bütün Avrupa'da on binlerce nüshayla satışa çıkmıştır. Bu metodun Paris'te bizzat Chevet'nin anlatmasıyla müthiş bir başarı yakaladığını gördüm. Bazen 50-60 yaşlarında kadın ve erkeklerden oluşan 500-600 kişilik sınıflarda, öğretmenin gösterdiği yer *à livre ouvert*[3] söylüyorlardı. Chevet metodunda birçok kural, alıştırma ve akıllı her öğretmenin savaş meydanında yani derste yüzlercesini ve binlercesini uyduracağı hiçbir anlamı olmayan kabuller var; örneğin 4/4'de öğrenci *ta-fe-te-fe*; ¾'de *ta-te-ti*; 8/8'de *ta-fa-te-fe-te-re-li-ri* diye okur. Bütün bunlar, müzik öğrenilecek bir yöntem olarak çok ilginçtir, bilinen bir müzik ekolünün tarihi olarak ilginçtir ama bu kurallar mutlak değildir ve bir metot oluşturmazlar. Metodun hatasının kaynağı da buradadır. Ancak Chevet'de, üç tanesi metodunun özünü oluşturan sade düşünceler vardır; eski olmasına karşın birincisi, J. J. Rousseau'nun "*Dicti-*

---

[1] Émile-Joseph-Maurice Chevé (1804-1864); Fransız müzikolog. Notaların isimleri yerine sayılarla ifade edilmelerini öneren bir sistem önermiştir. (Doğrusu Chevé'dir, Chevet değil, Tolstoy öyle kullandığı için değiştirmemeyi uygun bulduk.)

[2] Oybirliğiyle reddedildi.

[3] Burada "hazırlanmadan."

onnaire de musique"[1] kitabında dile getirilen müzik işaretlerinin sayılarla ifade edilmesidir. Bu yöntemin karşıtları ne derlerse desinler, her müzik öğretmeni bu denemeyi yapabilir ve sayılarla işaretlenen notaların hem yazımda hem de okumada üstünlüğünü her za- man görebilir. On dersi ben eski sistemle işledim ve sonrasında yalnızca bir dersi sayılarla gösterdim ve o dersten sonra öğrenciler sürekli olarak sayılarla ifade etmemi istediler, kendileri de sayılarla yazdılar. Tam anlamıyla Chevet'ye ait olan müthiş, ikinci düşünce sesleri tempodan ayrı öğretme önerisidir. Bu yöntemi deneyen herkes, önlerine çıkan aşılamaz zorluğun birden kolayca hallolduğunu görür ve neden daha önce böyle basit bir şeyi düşünemediğine şaşırır. Koro şefleri hiçbir şey okutmadan ellerindeki çubukla dört kez 1/1, bir kez 1/4, bir kez 2/8 gibi notaları vurarak gösterseler ve sonra aynı cümleyi temposuz okutsalar, sonra bir bölüm ve daha sonra da hep birlikte söyletseler, çocuklar piskoposluk korolarında ve diğer korolarda "Dualarım Gerçekleşecek" duasını öğrenebilmek için çektikleri o müthiş acılardan kolayca kurtulabilirlerdi. Şöyle bir örnek;



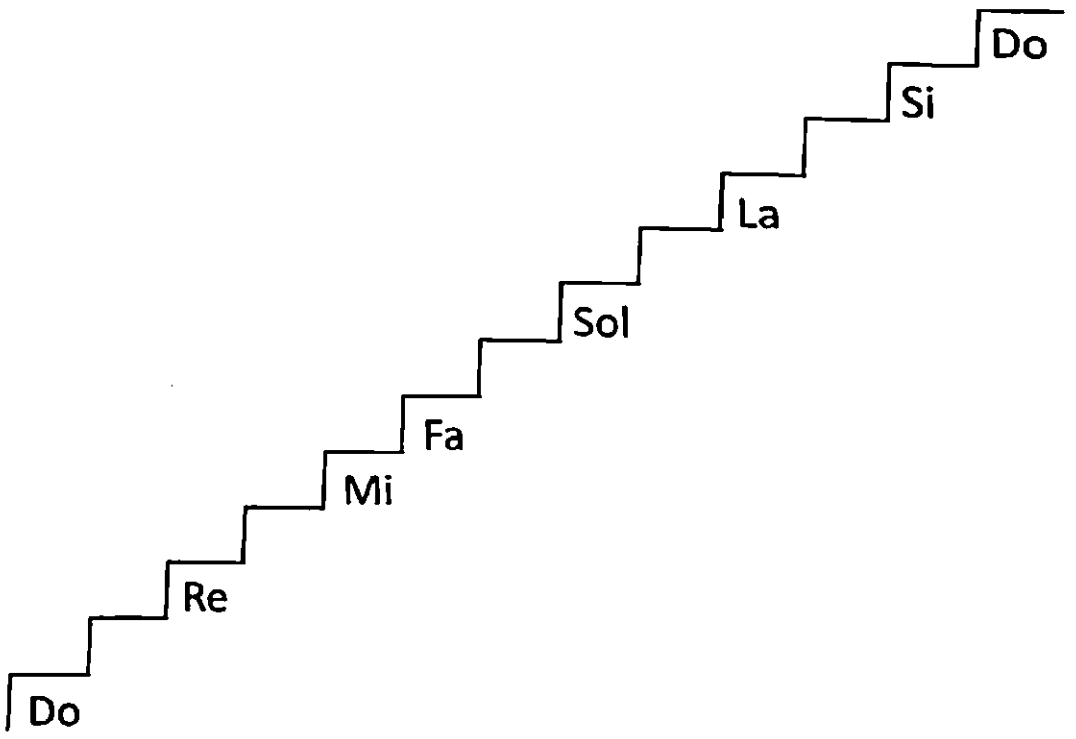
Öğrenci önce temposuz okur; do-re-mi-fa-sol-mi-re-do; sonra öğrenci hiç okumadan notalara vurarak ve bir-iki-üç-dört diye devam eder; sonra ikinci ölçünün her notasında aynı şeyi yineler; bir-iki-üç-

[1] *Müzik Sözlüğü.*

dört; sonra üçüncü ölçünün birinci notasına iki kez vurur; bir-iki, üçüncü ölçünün ikinci notasına vurur ve üç-dört, der; sonrasında da aynı ölçü ve tempoyla vurarak okur, diğer öğrenciler de yüksek sesle katılır. Chevet'nin yöntemi gibi benim bu yöntemimi de daha uygun olması için yazıya dökmek mümkün değil ama daha uygun olan birçok yöntem bulunabilir. Ancak tempoyu sesten ayırmak için birçok yöntem olması gerekir. Üçüncüsü yani Chevet'nin en büyük düşüncesi müziği öğretilebilir bir şey yapmak ve popülerleştirmektir. Onun öğretim metodu kesinlikle bu amaca ulaşmaktadır. Bu yalnızca Chevet'nin arzusu ve yalnızca benim varsayımım değil, bu bir olgu haline gelmiştir. Paris'te yanında getirdiği müzik aletlerini oturdukları sıraların altına koyan, notalarla okuyan, müziğin yasalarını anlayan ve ilgilenen elleri nasırlı yüzlerce işçi gördüm. O işçilere bakarken, onların yerine Rus köylüsünü rahatlıkla koyabiliyordum, bunun için Chevet'nin Rusça konuşması yeterliydi, bizim köylüler de onlar gibi söyleyecek, onlar gibi anlayacak, müziğin yasalarından ve kurallarından aynı onlar gibi bahsedebilecekti. Gittikçe kan kaybeden bu sanatın yeniden uyandırılması için Chevet hakkında ve ağırlıklı olarak da popülize edilmiş müzik hakkında daha ayrıntılı konuşmayı umut ediyoruz.

Bu okulda dersin işleniş adımlarına geçiyorum. Altı dersten sonra keçilerle koyunları ayırdık; geriye müzik yeteneği olan ve istekliler kaldı ve onlarla minör gamlara ve aralıkların açıklanmasına geçtik. Buradaki en büyük zorluk küçük ve büyük ikiliyi bulmak ve onları ayırabilmekti. Fa daha önceden sağlam bir nota olarak söylenmişti, do için de çığırtkan denmişti, dolayısıyla onları öğretmeme gerek kalma-

dı, çocuklar küçük ikilinin olduğu bu notayı da ikilinin kendisini de kendiliğinden hissetti. Major gamın birbirini takip eden 2 tam, 1 yarım, 3 tam ve 1 yarım tondan oluştuğunu kolayca bulduk. Sonra "Babamız" duasını minör tonda okuduk; minör gamı ve bu gamın 1 tam, 1 yarım, 2 tam 1 yarım, 1 tam ve 1 yarım tondan oluştuğunu gördük. Sonra her notayla gam yazılabileceğini ve okunabileceğini, eğer tam ya da yarım ton çıkmıyorsa diyez ve bemol kullanılabileceğini anlattım. Kolaylık olsun diye, şu şekilde bir kromatik basamak yazdım:



Bu basamağa göre istedikleri notadan başlamak üzere her türlü majör ve minör gamı yazmalarını istedim. Bu alıştırma onları epeyce meşgul etti; ulaşılan başarılar o derece şaşırtıcıydı ki iki sınıf arasında bildikleri bir şarkıyı notaya dökme eğlenceleri yapılmaya başlandı. Bu öğrenciler adını sık sık adını bilmedikleri bir şarkıyı mırıldanmaya başladılar; bağırarak okumayı sevmedikleri için de sessizce, zarif biçimde mırıldanıyorlar.

Kış boyunca toplam on iki dersimiz oldu. Derslerimizi kibir mahvetti. Anneler, babalar, biz öğretmenler ve öğrenciler bütün köyü kilisede söyleyerek şaşırtmak istedik; Ayin ve Bortyanski'nin[1] Kerubiler dualarına hazırlanmaya başladık. Bunun çocuklar için eğlenceli olması gerekiyordu ama tamamen tersi oldu. Koro yerine çıkma arzusunun onlara destek olmasına ve müziği sevmelerine karşın biz, öğretmenler bu işe çok yüklendik ve her öğrenci için zorunlu hale getirdik; ayaklarında yırtık dolaklarıyla ufak tefek Kiruşka'nın kendi bölümü olan "gizlice meydana geleeeen" sözlerini söylerkenki haline hep acıyarak bakıyordum; çocuğa en az on kez tekrarlatıyorduk, sonunda kendini kaybetti ve parmaklarıyla notalara vurarak kendi okuma şeklinin doğru olduğunu tartışmaya başladı. Kiliseye gittik ve başarılı olduk; herkes heyecanlıydı ama dersler iyi gitmiyordu; sıkılmaya başladılar, paskalyaya doğru koro zorlukla toplandı. Bizim şarkıcılar, oldukça güzel okuyan ama bu sanat dolayısıyla içlerindeki ilahi söyleme isteği ölmüş, nota bilmeyen ama biliyormuş gibi yapan kilise şarkıcılarına döndüler. Okul mezunu bir sürüsünün nota bilmeden bu işi öğrenmeye çalıştığına, doğru düzgün bir şey çıkmadığına ve ilahi söylemeye başladıklarında sanki kulağının dibinde avaz avaz bağırılıyormuş gibi geldiğine çok şahit oldum.

Halka müzik öğretme konusundaki bu küçük deneyimimden çıkardığım sonuçlar şunlar:

---

[1] Dmitri Stepanoviç Bortyanski (1751-1825); ilahi ve dua müziği bestecisi.

1. Notaları sayılarla yazmak en uygun yöntem.
2. Temponun sesten ayrı olarak öğretilmesi en uygun yöntem.
3. Müzik dersinin iz bırakması ve isteyerek katılmalarını sağlamak için öncelikle işin sanat kısmından başlanmalıdır, söylemek ve çalmak daha sonra öğretilmelidir. Soylu genç kızlar Burgmüller'in[1] egzersizlerini öğrenebilir ama halk çocuklarına bunları öğretmemek en iyisidir.
4. Müzik öğretiminde en zararlı şey, müzik bilgisini korolarda, kiliselerde, gösterilerde göstermeye çalışmaktır.
5. Halka müzik öğretmenin amacı, bizdeki o yanlış müzik zevkini değil müzik yasaları hakkında bildiklerimizi vermektir.

[1] Friedrich Burgmüller (1806-1874); Alman, piyanist, besteci.

AHLAK ÜZERİNE ÇOCUKLARLA KONUŞMALAR

Çocuklara ahlakın ne olduğunu anlatmak için şöyle bir yol buldum; farklı düşünürlerin ahlak hakkında söylediklerini topladım ve onları on yaşındaki bir çocuğun anlayabileceği bir seviyede yazıya döktüm, sonrasında onları gruplara ayırıp çocuklara her gün birini okudum ve anlamadıkları sözcükleri açıklayarak ve sorularına yanıt vererek onlardan kendi sözcükleriyle yinelemelerini istedim.

Yaklaşık yirmi gruba ayırdım. Yaklaşık diyorum çünkü bu gruplamayı kesin görmüyorum, kâh azaltıyor kâh artırıyorum.

1. Tanrı
2. Tanrı'nın iradesindeki yaşam
3. Tanrı'nın oğlu insan
4. Akıl
5. Sevgi
6. Mükemmellik
7. Güç
8. Düşünce
9. Söz
10. İşler

11. İç uyarıcılar
12. Dış uyarıcılar
13. Alçakgönüllülük
14. Feragat
15. Karşı koymama
16. Gerçek yaşam
17. Ölüm
18. Yaşam – refah
19. İnanç

Yedi yüze yakın ahlakla ilgili düşünce topladım, günlere bölüştürecek olsam gün başına neredeyse iki tane düşüyor.

Örnek olması için her bir grup için birer örnek vereceğim.

BİRİNCİ GRUP İÇİN

Irmaktaki balıklar bir gün insanların, "Balıklar yalnızca suda yaşarlar" dediğini duydu. Kendilerine sormaya başladılar; bu su da ne acaba? Hiçbir balık, suyun ne olduğunu söyleyemedi. En yaşlı ve en akıllıları, denizde bilge bir balık olduğunu ve her şeyi bildiğini söyledi. Suyun ne olduğunu ona soralım.

Balıklar denize kadar yüzdü ve yaşlı, bilge balığı bulup sordular; suyun ne olduğunu nasıl öğreniriz?

Bilge balık şöyle der:

"İçinde yaşadığınız için ne olduğunu bilemezsiniz. Suyun ne olduğunu ancak içinden çıkınca ve onsuz yaşanmadığını görünce anlarsınız. Ancak o zaman bizim suyla yaşadığımızı, su olmadan yaşam olmadığını anlarsınız."

Eğer Tanrı'yı bilmediklerini düşünüyorlarsa insanlar da aynıdır. Biz Tanrı'nın içinde ve Tanrı ile

yaşarız, ondan uzaklaştığımızda, sudan çıkmış balık gibi kötü hissederiz.

İKİNCİ GRUP İÇİN

Anayolda haydutların olduğunu bilen yolcu, tek başına devam etmez, korumalarıyla birisinin gelmesini bekler ve onunla yola devam eder, böylelikle haydutlardan korkmaz.

Akıllı insan yaşamında da öyle davranır. Kendine şöyle der; "Yaşamda bir sürü kötülük var. Bunlardan nasıl korunabilirim, kendime nasıl bir hami bulabilirim? Tehlikesizce gitmek için kimi beklesem? Kimi izlemeliyim? Şunları mı yoksa diğerlerini mi? Zenginleri mi, önemli birilerini mi ya da çarın kendisini mi? İyi de onlar beni koruyabilir mi? Ya onları da soyarlar ve öldürürlerse, onlar da diğer insanlar gibi yoksulluğa düşmez mi? Üstelik, bir de, yanında gittiğim kişinin üstüme atılıp beni soymayacağı ne malum? Bana saldırmayacak, hep koruyacak düzgün bir yol arkadaşını nereden bulacağım? Kimin peşinden gitmeliyim?

Bu özelliklerde yalnızca tek bir yoldaş var. Onun adı, Tanrı. Başına kötülük gelmesin diye onun peşinden gitmelisin. Tanrı'nın peşinden gitmek ne demek? Onun istediğini istemek, istemediğini istememek demektir. Buna nasıl ulaşılır? Onun koyduğu yasaları anlayarak ve onlara uyarak."

ÜÇÜNCÜ GRUP İÇİN

İsa, her insanın Tanrı'nın oğlu olduğunu söyler. Bu, her insanın içinde Tanrı'nın ruhunun yaşadığı anlamına gelir; her insan beden olarak kendi ebeveynlerinin, ruh olarak Tanrı'nın oğludur. İnsan içindeki Tanrı'nın ruhunu ne kadar çok hissederse, kendisi-

nin Tanrı'nın oğlu olduğunu o kadar çok kabul eder, Tanrı'ya ve gerçek refaha o denli çok yaklaşır.

DÖRDÜNCÜ GRUP İÇİN

İnsanın yaşamında iyilik arttıkça akıl da artar. İnsan ne kadar akıllıysa, yaşamı da o kadar iyi olur.

İyi bir yaşam için aklın ışığı gereklidir. Aklın ışık saçması için de iyi bir yaşam gerekir. İkisi de birbirine yardımcıdır. Akıl, iyi yaşama yardım etmiyorsa gerçek akıl değildir. Yaşam da akla yardımcı olmuyorsa, iyi bir yaşam değildir.

BEŞİNCİ GRUP İÇİN

Sevmediğin ve seni inciten birini sevmeye çalış. Eğer bunu başarabilirsen, kendini daha iyi hissedeceksin, yüreğin sevinçle dolacak. Karanlıktan sonra nasıl ışık birden parlıyorsa, sevmediğin ve seni kıran birine kin ve küskünlük yerine sevgi hissettiğinde yüreğine de iyilik dolacak.

ALTINCI GRUP İÇİN

Hepimiz olması gerektiği gibi yaşamadığımızı biliriz. Bu nedenle yaşamımızın daha iyi olabileceğini ve olması gerektiğini hem anımsarız.

Bunu, başkalarının yaşamını yargılarken değil, kendi yaşamımızı düşünürken ve düzeltirken anımsamalıyız; dolayısıyla her gün, her saat biraz daha onu değiştirmeye ve kendimizi düzeltmeye çalışmalıyız.

Yaşamdaki en önemli ve en keyifli iş budur.

YEDİNCİ GRUP İÇİN

Seni yapmadığın bir şey için övdüklerinde kendini kötü hissedersin, aynı şekilde hak etmediğin halde

küfrettiklerinde de aynısını hissedersin. Ancak yok yere övgüde de yok yere sövgüde de bir yarar bulunabilir. Eğer sen iyi bir şey yapmadın ve bunun için seni övüyorlarsa, övdükleri şeyi yapmaya bak. Hak etmediğin bir şey için sana kötü söz söylüyorlarsa, ilerde o kötü şeyi hiç yapmamaya çalış.

SEKİZİNCİ GRUP İÇİN

Atları ağızlarındaki gemle, gemileri dümenle yönettiğimiz gibi bütün vücudumuzu da dille yönetiriz. Kendimizi dille göğün yedi kat üstüne de çıkarabiliriz, yerin yedi kat dibine de indirebiliriz. Bu nedenle ağzımıza geleni söylememeliyiz, söyleyeceklerimizi özenle seçmeliyiz.

Söz, büyük bir güçtür. Nasıl küçük bir alev bütün bir köyü yakarsa, tek bir sözcük de büyük kötülüklere neden olabilir.

DOKUZUNCU GRUP İÇİN

Kötü bir iş yapmamak için, yalnızca o işten uzak durmak yeterli değildir, o işe götüren konuşmalardan da uzak durmak gerekir. Kötü işlerden ve konuşmalardan uzak durabilmek için kötü düşüncelerden uzak durmayı öğrenmek gerekir. Kendi kendine düşünürken, aklına kötü düşünceler geliyor, birisini yargılıyor ve kızıyorsan, hemen bunun iyi olmadığını anımsa, dur ve başka bir şey düşünmeye çalış. Ancak o şekilde, yani kötü düşüncelerden uzaklaştığında kötü işlerden uzak kalırsın. Kötü işlerin temelinde kötü düşünceler yatar.

ONUNCU GRUP İÇİN

Çinli bilgeye sormuşlar; "Bir ömür boyu mutluluk verebilecek bir sözcük var mıdır?"

Bilge yanıtlamış; "Evet, var, bu sözcük 'şu'dur, anlamı şöyle; sana yapılmasını istemediğini başkasına yapma!"

İsa'ya en önemli öğüdünün ne olduğu sorulduğunda şöyle demişti; "Her anlamda size nasıl davranılmasını istiyorsanız, siz de öyle davranın. Kutsal Yasa'nın tümü ve peygamberlerin sözleri buna dayanır."

Çinli bilge "Sana yapılmasını istemediğini başkalarına yapmamak için sevgiden uzaklaşma," demiş. İsa ise "Kendin istemediğin bir şeyi başkasına yapma, aksine kendine istediğin şeyi başkasına yap ve sevgiyle davran," demiş.

ON BİRİNCİ GRUP İÇİN

Atasözleri şöyle der: "Namuslu çalışarak saray dikemezsin." "İş seni zengin değil, kambur yapar."

Atasözleri boşa söylenmemiştir. Çok para emekle değil günahla olur. Bundan dolayı da zenginlik, iyi insan için mutluluk değil külfettir. Tanrı'nın egemenliğine insanların zenginliği sokulmaz.

ON İKİNCİ GRUP İÇİN

Başkalarının yaptıklarına kapılmamak, kendi aklınla yaşamak gerek. Başka birisi gülerken, bizim de nedensiz yere gülmemiz kötü bir şey değildir, esneyen birisine baktığımızda bizim de esnememiz yine kötü değildir ama bize kızan ve bizi inciten insanın kötü hislerine kapılırsak işte o zaman kötüdür. O kızar, biz de kızarız. Oysa asıl olan, o kızgınlık hissine kapılmamaktır tam tersine, kötülüğe iyilikle yanıt vermek gerekir. Eğer kızgın insanlarla aynı şekilde davranırsan, kısa süre sonra iyi insanlara da öyle davranmaya başlarsın.

ON ÜÇÜNCÜ GRUP İÇİN

İncil'de (Luka 11:15) "insanların gururlandıkları ne varsa Tanrı'ya iğrenç gelir," denir. Küçük ve değersiz şeyleri, büyük ve önemli saymamak ve hata yapmamak için bunu sürekli anımsamak gerekir. Bunu sürekli anımsamak gerekir, çünkü insan her zaman bildiği şeyi abartır ve süsler, süslemediği zaman kimsenin önem vermeyeceğini ve aptalca bulunacağını düşünür. İbadethanelere de işte böyle geliyorlar; müzik ve bayraklarla, birbirinden güzel giysilerle. Bu debdebeye kapılmamak gerekir; gerçek ve iyi olanın süse gereksinimi olmadığını, her zaman sade ve yalın olduğunu bilmek ve unutmamak gerekir.

ON DÖRDÜNCÜ GRUP İÇİN

İnsanlar, herkesin yarattıklarıyla yaşamını sürdürür. Çelik de, tırpan da, karasaban da, çuha da, kâğıt da, kibrit de, gazyağı da ve daha binlerce şey de, insanoğlunun emeğiyle meydana gelir. Bu nedenle insanların emeğini boşa çıkarmamak için, eğer ondan yararlanıyorsak karşılığını vermek gerekir.

"Bir kişi çalışmadan yaşıyorsa, bir yerlerde birisi açlıktan ölüyordur," anlamında bir atasözümüz var.

Peki nasıl bileceğiz; verdiğimizden çok mu alıyoruz? Bilmek mümkün değildir, hırsız ya da katil olmaktansa aldığımızdan çoğunu vermek daha iyidir, bunun için de daha çok çalışmak ve diğer insanlardan daha az almak gerekir.

ON BEŞİNCİ GRUP İÇİN

"Göze göz, dişe diş dendiğini duydunuz. Ama ben size diyorum ki, kötüye karşı direnmeyin. Sağ yanağınıza bir tokat atana öbür yanağınızı da çevirin."

(Matta 5:38-39) Öğreti, dünyadaki kötülüğün kesilmediği ve arttığı şeyleri yapmayı yasaklar. Biri diğerine saldırır, onu incitirse, bu davranışıyla diğer kişide nefret ve kötülük tohumu yetiştirir. Bu kötülük hissini söndürmek için ne yapmalı? Kötülüğe kötülükle yanıt verip, aynı hatayı yineleyecek miyiz? Böyle davranmak, kötülüğü yok etmek yerine daha da artırmak demektir.

Bu nedenle kötülüğe, kötülükle yanıt vermemek, onu yenmenin yegâne yoludur. Kötülüğü kim, nerede, nasıl yaptıysa ancak iyilik öldürür.

ON ALTINCI GRUP İÇİN

Şimdi yapabileceğin bir iyiliği sonraya bırakma. Ölüm, insanı yaptıkları ya da yapmadıklarına göre ayırmaz. Ölüm ne kimseyi ne de bir şeyi bekler. Ölümün ne dostu vardır ne de düşmanı. İnsanın yapmayı başardıkları onun kaderidir, iyi ya da kötü. Bu nedenle insan için dünyada en önemli şey, şu an yaptıklarıdır.

ON YEDİNCİ GRUP İÇİN

İnsan, yeryüzündeki her şeyin –bitkilerin de, hayvanların da– doğduğunu, büyüdüğünü, güçlendiğini, çoğaldığını, sonra da zayıfladığını, yaşlandığını ve öldüğünü bilir.

Diğerlerinin ölümünü izleyen insan aynı şeyleri kendi bedeninde de görür; dünyadaki doğan ve yaşayan her şey gibi kendi bedeninin de yaşlandığını, eskidiğini ve öldüğünü bilir.

Diğer varlıklarda ve insanlarda gördüklerinin dışında, her insan içinde çürümeyen ve yaşlanmayan, tam tersine yaşadıkça daha iyi ve güçlü olan bir şey olduğunu da bilir; her insan içindeki kendi ruhunu bilir.

Biz öldükten sonra ruhumuza ne olduğunu kimse bilemez. Bildiğimiz tek şey; bozulan, çürüyen, yok

olan yalnızca maddi olandır, ruh ise maddi değildir, bu nedenle bedenin başına gelenler onun için geçerli değildir. Bu nedenle ölüm, yalnızca bedenleriyle yaşayanlar için korkunçtur.

Ruhuyla yaşayanlar için ölüm diye bir şey yoktur.

ON SEKİZİNCİ GRUP İÇİN

Eğer bir insan mutsuzsa, bunun suçunun onda olduğunu bilmelisin, çünkü Tanrı, insanı mutsuz olsun diye değil, mutlu olsun diye yaratmıştır. Ulaşamayacakları şeyleri isteyen insanlar mutsuz olurlar. Mutlu olanlar ise hep ulaşabilecekleri şeyleri isteyenlerdir. İnsanlar neye her zaman ulaşamaz? İstediklerinde hep ulaşacakları şey nedir?

Kendi ellerinde olmayan ve diğer insanların alabilecekleri, her zaman ulaşılamayacak şeylerdir. İnsanlar, hiç kimsenin onlardan alamayacakları şeylere her zaman ulaşabilirler.

Birincisi; dünyadaki huzur, zenginlik, şeref, sağlıktır. İkincisi ise kendi ruhu ve Tanrı'nın iradesini yerine getirme iradesidir. Tanrı da bize, kendi elimize, huzurumuz için bize gerekli olanı vermiştir; dünyevi hiçbir haz gerçek huzuru vermez, her zaman aldatıcıdır. Gerçek huzur, yalnızca Tanrı'nın iradesini yerine getirmektir. Tanrı düşmanımız değildir, bize iyi bir baba gibi davranır; yalnızca bize huzur getirmeyecek şeyleri bizden esirger.

ON DOKUZUNCU GRUP İÇİN

Bütün dinlerde insanların nasıl yaşamaları gerektiği aynıdır. Gelenekler farklıdır ama inanç aynıdır.

Akıllı insan bütün dinlerde aynı olanı, aptal olan ise yalnızca farkları görür.

1907

ÖĞRETMENİN TEMEL GÖREVİ NEDİR?

(*Halk öğretmenleriyle konuşmalardan*)

Okul işi öyle bir şey ki yararlı olabileceği gibi en kötü ve en zararlı şeylerden biri olabilir, en boş işlerden biri olabildiği gibi insanın yaşamını adayabileceği en yararlı işlerden biri de olabilir.

En zararlı hale, öğretmenin okullarda var olan yönelime uygun hareket ettiğinde gelir.

Öğretmenin var olan yönelime uymadığı ama karşı da çıkmadığı, yalnızca göstermelik olarak matematik, gramer ve orfografi öğrettiğindeyse boş bir şe dönüşür.

Öğretmen elinden geldiğince, Hıristiyan dininin başlangıcı, mantığı ve alışkanlıkları temelinde gerçek ahlaki değerleri öğrencilerine verebildiği ölçüde yararlı ve güzel bir hale gelir.

Kendi okulumda öğretmenlik yaparken, şunları yapıyordum:

Öğrencilere her şeyden önce Matta İncili'nden 22. bab, 35-40 ayetlerini okuyordum.

"Onlardan biri, İsa'yı denemek amacıyla O'na şunu sordu: 'Öğretmenim, Kutsal Yasa'da en önemli buyruk hangisidir?'

İsa ona şu karşılığı verdi: 'Tanrın Rab'bi bütün yüreğinle, bütün canınla ve bütün aklınla seveceksin.'

İşte ilk ve en önemli buyruk budur.

İlkine benzeyen ikinci buyruk da şudur: 'Komşunu kendin gibi seveceksin.'

Kutsal Yasa'nın tümü ve peygamberlerin sözleri bu iki buyruğa dayanır."

Bunları okuduktan sonra öğrencilerin yinelemelerini isterim. İyi öğrenciler, okunan metnin özünü yineler.

"Anlaşıldı mı?" diye sorarım.

"Anlaşıldı."

"Demek ki İsa'nın yasası kısa ve anlaşılır bir şey. Peki, ona göre yaşayabilir, Tanrı'yı ve komşunuzu severek yaşayabilir misiniz?"

"Niye olmasın, tabii ki."

"Peki, Tanrı'yı sevmek, ne demektir?"

Çoğunluk susar. Bunun üzerine ben de Tanrı sevgisi üzerine Yuhanna'nın birinci mektubundan 4. bab, 20. ayeti okurum:

"'Tanrı'yı seviyorum' deyip de kardeşinden nefret eden yalancıdır. Çünkü gördüğü kardeşini sevmeyen, görmediği Tanrı'yı sevemez."

Hemen ardından aynı mektubun 8. ayetini okurum: "Sevmeyen kişi Tanrı'yı tanımaz. Çünkü Tanrı sevgidir."

"Demek ki Tanrı'yı sevmek, herkesi sevme çabası demektir."

Tanrı sevgisinin ilk emri budur.

İkinci emri –komşunu sev– birincisiyle aynıdır, tek fark komşunu nasıl sevmen gerektiğini göstermesidir. Apostol Yuhanna'nın mektubunda Tanrı'yı

kimsenin görmediği yazılıdır. Eğer biz birbirimizi seversek Tanrı hep içimizde olacaktır.

Tanrı'yı ancak komşusunu seven kişi sevebilir. Sevmeyen kişi Tanrı'yı da tanımaz, çünkü Tanrı, sevgidir.

Komşunu kendin gibi sevmelisin, yani kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapmayacak, kendine istediğini yapacaksın.

"Anlaşıldı mı?" diye sorarım.

Çoğunluğu anlamıştır.

"İncil'de de belirtildiği gibi bütün yasa bu emirlerdedir. Bunlara uyan insan bu dünyada iyi yaşar, uymayansa kötü. Bu emirlere uymaya çalışmalıyız. Önceleri uymak zor gibi gelecektir. Ancak her işin zorluğu vardır, her işe alışmak gerekir. Bu emirleri uygulamaya alışmak için şu dört şeyi anımsamak gerekir; 1) Hem yalnızken hem de insan içindeyken Tanrı'yı ve O'nun emirlerini anımsamak. 2) İnsanlara kızmamak, kavga etmemek, küfretmemek, yargılamamak ve kötülüklerini istememek. 3) Acı çekenlere, yalnızca insanlara değil hayvanlara da acımak, onlara acı çektirmemek ve yardım etmek. 4) Vicdanınızı rahatsız edecek hiçbir şey yapmamak yani Tanrı'yı ve emirlerini akıldan çıkarmamak.

Tanrı'yı ve emirlerini anımsamak için sık sık dua etmeliyiz. Yalnızca kilisede, ya da sabah akşam değil, gün ortasında da özellikle de zorlandığında, gücün azaldığında Tanrı'yı anımsamalı ve 'Tanrım yardım et! Hata yapmamam ve kötüye sürüklenmemem için yardım et!' diye dua etmeliyiz.

Dua eder etmez işinin kolayladığını ve yapacağın kötülükten uzaklaştığını göreceksin.

İkincisi, iradeni kollarına bırakıp kavga etmeyeceksin, iradeni diline verip küfretmeyeceksin, kötü

sözlerden uzak duracaksın. Akıllı bir insan için anlamsız, kötü sözlerle küfretmenin utanç verici olduğunu anımsayacaksın. Küfretmemeyi öğrenmenin yanı sıra, insanları bakışlarınla yargılamamayı da öğreneceksin. Biz onları yargılarken, onlar da bizi yargılar ve bundan bir iyilik çıkmaz yalnızca nefret doğar.

Üçüncüsü, eğer acı çekiyorlarsa insanlara acımak yetmez, onlara yardım etmeliyiz, özellikle de çocuklara, yaşlılara, kimsesizlere; bu arada her türlü hayvana da acımalıyız, onlara eziyet etmemeli ve keyfimiz için öldürmemeliyiz. Hayvanlara acımayı bırakırsan insanlara da acımazsın; insanlara acımadığında yüreğin ağırlaşır ve sevmeyi unutursun, oysa sevmek dünyadaki en değerli şeydir.

Dördüncüsü, akılını ve iradeni tütün ve içkiyle bastırmayacaksın. Çocukların çoğu büyüklere özenerek başlar, alışırlar ve sonrasında bundan kendileri de memnun olmazlar. Bu nedenle tütün, içki ve her türlü sarhoş eden şeyden gençken uzak duracaksın. İnsanın içindeki her iyiliği, kötülüğe çeviren zehirdir bunlar. Vicdanını, yüreğini dinlesen de, içip sarhoş olduğunda her şeyi unutur ve ayık kafayla hiç yapmayacağın şeyleri yaparsın."

Daha büyük çocuklaraysa kızlarla aptalca şakalardan uzak durmalarını da öğütlerim; bütün kızların, onların kız kardeşleri olduğunu unutmamalarını ve yalnızca evlendiklerinde bu kız kardeşlerden birisinin ölene kadar eşleri olacağını söylerim. Tanrı'nın hem oğlanların hem de kızların ruhlarına bu işin utanılacak bir şey olduğu duygusunu koyduğunu, dolayısıyla bun utançtan uzak durmak gerektiğini, kendilerini bu utançtan korumalarını anlatırım.

Bu konuşmalarımı genellikle, yaptığımız her işte yalnızca sevgiyle yaşamak gerektiğini unutmamalıyız, diye bitiririm. Tanrı'nın sevgi olduğu ve Tanrı'nın içimizde yaşadığı söylenmişse Tanrı'nın emrettiği gibi, sevgiyle yaşamalıyız. Tanrı'nın istediği gibi yaşamak için de içimizde ona engel olan her şeyden kurtulmalıyız. Engel olan şeyler şunlardır; 1) İsa'nın yasalarını yani Tanrı ve komşu sevgisini unutmak. 2) Kin, kavga, küfür, yargılama. 3) İnsanlara ve hayvanlara acımama. 4) Vicdanımızı ve aklımızı unutma. 5) Oğlanlarla kızlar arasındaki utanma duygusunu kaldırma.

Bu ya da benzer öğütler sanırım, yalnızca öğrenciler için değil, Tanrı'nın ve vicdanlarının önünde yaptıkları işe kendilerini veremeyen öğretmenler için de geçerlidir. Matta İncili, 18. bab, 6. ayet şöyle der: "Ama kim bana iman eden bu küçüklerden birini günaha düşürürse, boynuna kocaman bir değirmen taşı asılıp denizin dibine atılması kendisi için daha iyi olur."

Büyüklerin kendilerini aldatmalarının nedenini bilemeyecek durumdaki çocukların, büyüklerinden gerçek diye sevinçle ve zevkle o saf yüreklerine doldurdukları ve sonraki yaşamlarını darmadağın edecek acımasız yalanları öğrenen çocukların üzerinde oynanan bu korkunç aldatmacayı elinden geldiğince düzeltmeye çalışmayan kişilerin eğitim ve öğretim gibi işle uğraşmaları çok büyük bir günahtır. Korkunç bir günahtır. Bu nedenle siz, köy okulu öğretmenleri, gücünüz yettiğince, size emanet edilen ve gerçeğe aç çocuklarınızın yüreğine dinin ebedi gerçeklerini ve gerçek Hıristiyanlık ahlakını yerleştirmeye çalışmıyorsanız, siz de günah ve suç işliyorsunuz demektir.

Eylül 1909



19. yüzyılın ortalarından başlamak üzere Rusya'ya yayılan "Halkçılık" hareketinin ve düşüncesinin sonucu olarak geniş kitlelerin eğitimi sorunu, aydın kesimi olduğu kadar Çarlık hükümetini de etkilemiştir. Köy okulları açılmaya, yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Ancak gerek okulların fiziki koşulları gerekse zorunlu derslerin içeriği, öğretmenlerin yetersizlikleri başta Tolstoy olmak üzere aydınları adım atmaya zorlamıştır. Tolstoy Avrupa seyahatlerinde incelediği eğitim konusunu, kendi yaşam deneyimleriyle birleştirerek Yasnaya Polyana'da deneysel bir okul kurar. Siyasal nedenlerle bu deneyimi sürdüremese de o dönemde eğitim üzerine yazdığı makalelerin, eski tip eğitimcilerle yaptığı tartışmaların, eğitim ve öğretim üzerine düşüncelerinin, okulundaki derslerin veriliş biçiminin etkilerini günümüz eğitim sisteminde görmek mümkündür. Tolstoy yazarlığının ötesinde neyin, nasıl, ne amaçla yapılması gerektiğini gösteren ender eğitimcilerden biridir.



ALFA
alfakitap
alfakitap
alfakitap
www.alfakitap.com
9 786254 494895
KLASIK