

2026

Sayı-5

KAMUCU EĞİTİM

SAVAŞLAR, OKULLARDA LAİKLİK, ŞİDDET VE LİSELERİN
ZORUNLU EĞİTİM KAPSAMINDAN ÇIKARILMASI HAKKINDA
KADEM ÖZBAY

TÜRKİYE'DE EĞİTİM HAKKI
DR. NİYAZİ ALTUNYA

KURULUŞ DÖNEMİNDE TOPRAK REFORMU VE KÖY ENSTİTÜLERİ
PROF. DR. OĞUZ OYAN

KÖY ENSTİTÜLERİ: BİR TÜRLÜ SÖNDÜRÜLEMİYEN IŞIK
PROF. DR. YAKUP KEPENEK

CUMHURİYET AYDINLANMASI VE KÖY ENSTİTÜLERİ
PROF. DR. İSA EŞME

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YIKIM SÜRECİ
ERDAL ATICI

DR. NİYAZİ ALTUNYA'DAN KÖY ENSTİTÜLERİYLE İLGİLİ
İKİ YENİ ÇALIŞMA
NAZİM MUTLU

LAİK EĞİTİM
JEAN JAURES

Eğitimış



Eğitim-İş Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası
Kamucu Eğitim Dergisi
Eğitim-İş Yayınları, 2026, Ankara
Sayı: 5

Eğitim-İş Adına Sahibi
Kadem ÖZBAY / Genel Başkan

Yazı İşleri Müdürü
Hüseyin SELÇUK / Genel Basın-Yayın Sekreteri

Genel Yayın Yönetmeni
Nurcan KORKMAZ

Dizgi
Samet DEMİRYÜREK

Yönetim Adresi
Ataç 2 Sokak 43/4 Kızılay-ANKARA
0 312 434 12 06

İletişim



@egitimis

www.egitimis.org.tr

Baskı

Bu dergi Eğitim-İş tarafından T.C Yasalarına uygun olarak, iki ayda bir yayınlanır.
Kamucu Eğitim dergisinin yayın hakkı Eğitim-İş'e aittir. Dergide yayınlanan yazıların yasal sorumluluğu yazarlarına aittir. Kamucu Eğitim ücretsizdir.

- 3 Yeni Sayımızla Merhaba / Hüseyin Selçuk
- 4 Savaşlar, Okullarda Laiklik, Şiddet ve Liselerin Zorunlu Eğitim Kapsamından Çıkarılması Hakkında / Kadem Özbay
- 9 Türkiye’de Eğitim Hakkı / Dr. Niyazi Altunya
- 24 Kuruluş Döneminde Toprak Reformu ve Köy Enstitüleri / Prof. Dr. Oğuz Oyan
- 32 Köy Enstitüleri: Bir Türlü Söndürülemeyen Işık / Prof. Dr. Yakup Kepenek
- 40 Cumhuriyet Aydınlanması ve Köy Enstitüleri / Prof. Dr. İsa Eşme
- 45 Köy Enstitülerinin Yıkım Süreci / Erdal Atıcı
- 52 Dr. Niyazi Altunya’dan Köy Enstitüleriyle İlgili İki Yeni Çalışma: Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış (1936-1946) - Kuruluş Öyküleriyle 21 Köy Enstitüsü / Nazım Mutlu
- 56 Laik Eğitim / Jean Jaurès

Yeni Sayımızla Merhaba

Hüseyin Selçuk

Yazı İşleri Müdürü - Eğitim-İş Genel Basın-Yayın ve Uls. İş Sekreteri

Değerli okurlar, kıymetli eğitim emekçileri;

Kamucu Eğitim, sendikamızın amaçları ve ilkelerini güçlendirme misyonunu elinizdeki beşinci sayıyla devam ettiriyor.

Bu sayımızda Köy Enstitüleri konusunda yazılar ağırlık kazandı.

Köy Enstitüleri deneyimi üzerinden yarım yüz yıl geçmesine rağmen bu deneyimin başarısı haklı olarak her yıl kendini hatırlatıyor. Nüfusunun %80'nin kırsalda yaşadığı bir dönemde çocuklara eğitim hakkını kullandırmak için girişilen mücadele cumhuriyetin kuruluş felsefesinin gücünü gösterir. Çünkü cumhuriyet, her bir yurttaşı ülkenin sahibi olarak görür ve bu yurttaşların haklarının ve sorumluluklarının bilincinde özgür bireyler olmasını ister. Köy Enstitüleri bu düşüncenin ürünüdür.

Köy Enstitüleri sayesinde kısa zamanda sadece siyasette değil sanatta, edebiyatta büyük şehirlerden değil Türkiye'nin her bir köşesinden sesler yükselmeye başlamıştır. Isparta'dan Fakir Baykurt, Kars'tan Dursun Akçam, Yozgat'tan Yusuf Ziya Bahadınlı, Hatay'dan Ali Yüce, Toroslardan Osman Şahin gibi bunlara ek olarak Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Ümit Kaftancıoğlu, Mahmut Makal... Köy Enstitüleri öncesinde İstanbul, İzmir gibi büyük şehirlerden yükselen sanat edebiyata Anadolu'nun her tarafı katılmıştır. Bu, tüm halkın ulusal kültüre kendi temsilcileriyle katılması anlamına gelir. Köy Enstitüleri, ulusal bütünleşme açısından bu tarihsel rolü gerçekleştirmiştir.

Kamucu eğitim, laik, bilimsel, kamusal eğitim savunusunda da kendi üzerine düşeni yapmaya çalışıyor. Özellikle bu konuda yayınladığımız yazılar örgütümüzün kendi hattını savunmada önemli metinlerdir. Çünkü bizim için eğitim hakkına sahip çıkmak, güçlendirmek varoluşsal bir mücadeledir. Biliyoruz ki hak, birilerinin size verdiği değil sizden alamayacağı şeydir. Yaşama, düşünme, ifade etme, öğrenme, inanma, inanmama, seyahat vb bunları size kim verebilir. Çağdaşlık, insanın doğuştan hakların kabulüyle başlar. Cumhuriyet bu haklara dayanmak, gerçekleştirmek, güçlendirmek durumundadır.

İlk sayımızda da belirttiğimiz gibi bizim için başarı, sadece dergimizin düzenli yayınlanması değil, dergimizin aynı zamanda örgütümüzün entelektüel yüzü olabilmesidir.

Eğitim-İş, sendikal mücadeleyi sadece üyelerinin ekonomik çıkarlarının, özlük haklarının savunması olarak görmüyor. Çıkarlarımızın korunması için yaptığımız işe dair düşüncelerimizin de olması gerektiğinden yola çıkıyor. Çünkü eğitim çalışanları eğitime dair alınan her karardan doğrudan etkilenmektedir. O nedenle eğitim politikaları, eğitim hukuku vb. konular üzerine düşünmek, düşüncelerimizi ifade etmek ve bunları üyelerimizle, tüm eğitim emekçileriyle paylaşmak durumundayız. Biz yaşadıklarımız, yaptıklarımız üzerine düşünen, üreten ve paylaşan bir örgütüz. Kamucu Eğitim bu yönümüzü, somut, görünür hale getiren bir dergidir.

Gelecek sayıda buluşmak dileğiyle.

Savaşlar, Okullarda Laiklik, Şiddet ve Liselerin Zorunlu Eğitim Kapsamından Çıkarılması Hakkında

Kadem Özbay

Eğitim-İş Genel Başkanı

2026 yılı, küresel düzeyde sayısı artan savaşlarla başladı. Bölgemizde Suriye’de yaşanan iç savaş, İsrail’in Filistin’e, Gazze’ye ve Lübnan’a yönelik saldırıları, kuzeyimizde Rusya ile Ukrayna arasında süren savaş devam ederken; önce Hindistan ile Pakistan, ardından Pakistan ile Afganistan arasındaki çatışmalara tanık olduk. Son olarak 28 Şubat’ta ABD ve İsrail, sınır komşumuz İran’a saldırdı.

Bu tablo, yalnızca bölgemizde ve dünyada savaşların yaygınlaştığını değil; aynı zamanda aklın, bilimin, hukukun ve insanlığın ortak değerlerinin geri çekildiği bir döneme girdiğimizi de göstermektedir. Dışarıda savaş, içeride çağ dışılık ve baskı; birbirinden kopuk başlıklar değil, aynı tarihsel zeminde büyüyen sorunlardır.

ABD ve İsrail’in İran’la Savaşı

Savaşlarda en çok yaşamını yitirenler sivillerdir. Siviller içinde de en kırılgan durumda olan kadınlar ve çocuklar ilk sırayı almaktadır. UNICEF, Gazze’de 50 binden fazla çocuğun yaşamını yitirdiğini rapor etmiştir. 28 Şubat’ta ABD’nin İran’a yaptığı saldırıda, Hürmüz Boğazı kıyısındaki Minapbölgesinde bulunan bir okul bombalandı ve okulda öğrenim gören 168 kız öğrenci yaşamını yitirdi. Saldırının gündüz saatlerinde, planlı biçimde gerçekleştirildiği bütün kanıtlarıyla ortaya kondu.

Okulların vurulduğu, çocukların öldüğü bir yerde hiçbir gerekçe meşru değildir. Bu açık bir insanlık suçudur.

İran saldırısını gerçekleştiren başta ABD Başkanı ve çevresindekilerin, ayrıca İsrail yetkililerinin açıklamaları; bu ülkelere yön veren düşüncelerin ne kadar çağ dışı ve ilkel olduğunu bir kez daha ortaya koydu. İnanç ve mitolojik bilgileri gerçek olarak gören bu kişiler dünyayı buna göre tasarlamak istediklerini açıkça ilan ettiler. Bu gericiliğin küresel sermaye ile olan bağı da düşünüldüğünde, gelecekte daha büyük sorunlarla karşı karşıya kala-

cağımızı söylemek için kâhin olmaya gerek yoktur.

Şunu yeri gelmişken belirtmek gerekir: Atatürk, çağ dışı düşüncenin Osmanlı İmparatorluğu’nu nasıl yıkıma götürdüğünü gördüğü için bizlerin önüne ulusal egemenliğimiz ve birliğimiz adına akli ve bilimi yol gösterici olarak koydu. Akli, fikri, vicdanı hür nesillerle “Yurtta ve dünyada barış” ilkesini hayata geçirmeyi, mevcut uygarlık düzeyini aşmayı hedef olarak belirledi. Bugün etrafımızda yaşanan savaşlar, bu politik çizginin ne kadar hayati olduğunu açık biçimde göstermektedir.

ABD Başkanı ve çevresindekilerin dini seremonileri, benzer biçimde İsrail’i yöneten kadroların yaklaşımı ve İran’a hâkim molla rejiminin kendi halkına yaşattıkları birlikte düşünüldüğünde, aynı gerici kuşatma daha net görülmektedir. Kullanılan silahların milyon dolarla ifade edildiğini okuyoruz. Bu tür savaşlar, halktan çalınan paraların ve emeğin nasıl yok edildiğini bize bir kez daha göstermektedir. İnsanlık, önüne bu tür rejimlerden nasıl kurtulacağını mutlaka koymalıdır. İnsanını, yurttaşını özgürlükle ve eşitlikle güçlendirmeyen hiçbir rejimin insanlığın geleceğinde yeri olmamalıdır.

Dışarıda savaşı üreten akıl dışılık ile içeride toplumu ve eğitimi kuşatan gericilik aynı kaynaktan beslenmektedir. Bu nedenle laiklik meselesi yalnızca inanç alanına ilişkin bir tartışma değil; aynı zamanda barışın, toplumsal bütünlüğün ve ortak yaşamın da temelidir.

Okullarda Laiklik

Özgürlük ve eşitlik, bütün yurttaşların yönetime katılmasını esas alan; onların özgür iradelerini ve vicdan özgürlüklerini her şeyin üstünde tutan rejimlerle mümkündür. Böyle bir rejimin var olabilmesinin ilk koşulu doğal hakların kabulüdür. İnsanlık tarihinde eski ile yeni toplum arasındaki ayrım da tam burada başlar.

İnsanların doğuştan hak sahibi olduğunu kabul edenler yeniyi; bu hakları kullandırmayanlar ise eskiyi temsil eder.

Hak, birilerinin size verdiği değil, sizden alamayacağı şeydir. Yaşama, düşünme, ifade etme, öğrenme, inanma, inanmama, seyahat etme gibi hakları size kim verebilir? İnsan hakkı haktır: Ne vaat, ne ayrıcalık ne de sonradan kazanılması gereken bir hedeftir; çünkü zaten vardır. İnsan hakkı, bireyi siyasi, hukuki, sosyal ve ekonomik her türlü sömürden korur.

Ülke olarak 1924 Anayasası ile birlikte insan haklarını, doğuştan gelen bu hakları toplumsal sözleşmemize koymuş bir ülkeyiz. Yürürlükteki Anayasa'nın başlangıç metninde, "Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu" belirtilmiştir. Buna göre bireyin maddî ve manevî varlığı dokunulmazdır. Devlet, bireyin doğuştan gelen bu hakkını kullanabilmesi için insan haklarını, sosyal adaleti ve eşitliği, millî kültürü ve hukuk düzenini içeren bir çerçeve sunar. Yani devlet, hiçbir şekilde bireyin manevî varlığına müdahale edemez.

Ne var ki bugün Milli Eğitim Bakanlığı'nın, bir din devletinde bile örneğine az rastlanacak ölçüde, bireyin inanç alanına müdahale ettiğini gördük. Devletin görevi bir inancı dayatmak veya kutsamak değil; her çocuğun vicdan hürriyetini ve bilimsel eğitim hakkını güvence altına almaktır. Milli Eğitim Bakanlığı, okulları pedagojinin değil, belirli bir ideolojinin uygulama sahası haline getirerek anayasal tarafsızlığını yitirmiştir.

Çocuklarına karşı doğal bir yükümlülüğü olan anne-babalar, onların eğitim ve öğretiminden birincil derecede sorumlu oldukları için devletten dini ve felsefi inançlarına saygı göstermesini talep edebilir. Bu talep, eğitim hakkını kullanmak ve eğitim hakkından yararlanmak ile yakından ilişkili bir sorumluluğun da gereğidir. Ancak bunun herkese eşit uzaklıkta gerçekleştirilmesi, hiçbir inanca ya da inançsızlığa ayrıcalık oluşturmaması gerekir. Ayrıca aynı dini inanca sahip insanların bile aynı inanç düzeyinde olması beklenemez. Bu nedenle çoğunluğun dini pratiğini "birleştirici değer" olarak sunmak, farklı olanı görünmez kılma riski taşır. Devletin böyle bir durumda taraf olması ise

doğrudan farklı olanın etiketlenmesine ve dışlanmasına yol açar.

Çocuk, çoğunluk normuna uymuyorsa kendini eksik, yanlış ya da kenarda hissedebilir. Bu nedenle okullar sessizleştiren, sessizliğe iten alanlar olamaz. Unutulmamalıdır ki herkesin kendi inancını ya da inançsızlığını "doğru bulma" hakkı vardır. Devlet, bireyin doğru bulduğu inancın üzerine başka bir "doğru inanç" koyamaz; ancak buna saygı duyar.

Devletin kültürel etkinlik adı altında, belirli bir inancın ibadetlerini okula taşıması, iki temel açıdan inanç özgürlüğüne ve İnsan Hakları Sözleşmesi'ne aykırıdır. Birincisi, bu etkinliklerle devlet, yani Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda öğrencilere, öğretmenlere ve diğer çalışanlara inançlarını açığa vurmalarını dayatmıştır. İkincisi, aileler ile çocuklar arasında inanç üzerinden çelişkiler yaratmıştır. Uygulamanın gönüllülük esasına dayandığını söylemek ise tek kelimeyle gülünçtür. Çünkü devletin taraf olduğu yerde gönüllülük diye bir şey olamaz.

Laiklik, inançlardan ya da inançsızlıktan kaynaklı eşitsizliklerin ve ayrıcalıkların aşılmasının; her bir yurttaşın özgür iradeye, vicdana, onurlu, eşit ve özgür bir yaşama sahip olmasının tek yoludur. Kişinin inancını ya da inançsızlığını doğru bulma hakkının da tek güvencesidir.

Ulus ve bölünmez bir bütün olmak, ancak bu ülkenin eksiksiz uygulanmasıyla mümkündür. Aksi halde, her inancın kendi etrafında ayrıcalık oluşturmaya devlet eliyle katkı verilmiş olur. Elbette devlet, dini inançlar hakkında bilgi vermelidir; ancak bir inancı aşlamak devletin görevi değildir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri din görevlisi değil; pedagojiyi esas alan ve öğrencinin aileden getirdiği farklılıkları gözetken eğitimcilerdir.

Laiklik, ulusal bilincin ve bu bilincin ihtiyaç duyduğu iç barışın tek güvencesidir.

Dergimizi hazırlarken yaşadığımız bir başka olay ise okullarda yaşanan şiddet olayları oldu. Aslında bu başlık da laiklikten, kamusalıktan ve eğitim politikalarından bağımsız değildir. Çünkü okulun niteliği zayıfladığında, eğitimin kamusal çerçevesi aşındığında ve sorunlar kader gibi sunulduğunda, bunun sonuçlarından biri de şiddetin olağanlaşması olmaktadır.

Okullarda Şiddet

Okul ve şiddeti bir arada düşünmek başlı başına rahatsız edici bir durumdur. Okul, özel olarak da cumhuriyetin okulu, varoluşu gereği toplumdaki şiddetin panzehiridir. Çünkü okul yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, ideal toplumsal yaşamın deneyimlendiği küçük bir toplumdur. Çocuklarımız daha anaokulundan başlayarak birlikte yaşamak için gerekli toplumsal kuralları, kendilerini denetlemeyi ve ortama uyum sağlamayı öğrenirler.

Ne yazık ki uzun yıllardır okullarda şiddet olayları tırmanmakta, ölümlerle sonuçlanan olaylar yaşanmaktadır. 2 Mart 2026 günü, 11. sınıf öğrencisi 17 yaşındaki Furkan Samet, yanında getirdiği bıçakla 44 yaşındaki biyoloji öğretmeni meslektaşımız Fatma Nur Çelik'i, bir başka öğretmeni ve bir öğrenciyi bıçakla yaraladı. Fatma Nur Çelik öğretmenimiz maalesef yaşamını yitirdi.

Olay toplumda infial yarattı. Ancak sorunu bütün boyutlarıyla görmek ve önlem alma noktasında geçmiş deneyimlerden yola çıkarak söyleyebiliriz ki, toplum yatıştıktan sonra okullarımızda eski düzene kaldığı yerden devam etmektedir.

Oysa Fatma Nur Çelik olayında da olduğu gibi, bu tür olaylar anlık tepkilerin ortaya çıkardığı olaylar değildir; "geliyorum" diyen olaylardır. Süreç içinde zincirleme ihmaller ardı ardına yaşanmakta ve sonuç kaçınılmaz hale gelmektedir.

Okulda gerçekleşen şiddet olaylarında genelde öğrenciler arasında yaşanan şiddet ön plandadır. Ne var ki velilerin öğretmenlere, öğrencilerin öğretmenlere yönelik şiddet eylemlerinde de artış vardır. Bu yılın başında Adana'da meslektaşımız Aziz Güler, bir velinin silahlı saldırısına uğradı.

Okulda şiddetin çok boyutlu, katmanlı bir sorun olduğu açıktır. Ülke olarak bu sorunu yeni yaşamıyor, dolayısıyla sorunu tanımlamada ve önlem almada tamamen hazırlıksız da değiliz. 2000'li yılların başlarında artan olaylar nedeniyle 2006 yılında TBMM'de "Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu" kurulmuş ve komisyon, yaşanan sorunun nedenleri ve çözümleri konusunda bugün de geçerli olan çok sayıda tespit yapmıştır. Buna rağmen okuldaki şiddette azalma olmamıştır.

Tıpkı Fatma Nur Çelik olayında olduğu gibi, 2012'de İzmir Karabağlar'da Rabia Sevilay Durukan önce öğrencisi tarafından tehdit edilmiş, tehdit yetkili mercilere iletilmesine rağmen önlem alınmadığı için aynı öğrenci tarafından bıçaklanarak öldürülmüştür. Daha yakın zamanda İstanbul'da İbrahim Oktugan öğretmenimiz de benzer biçimde öğrencisinin saldırısıyla öldürüldü. Bu ölümlü olayların dışında basına yansıyan çok sayıda öğretmene yönelik saldırılar bulunmaktadır.

Okulda yaşanan şiddet olayını bir toplumsal olgu olarak gündemden düşürmemek gerekiyor. Ortaya çıkan sonuçlar, saldırganlara yönelik cezaların artırılmasının tek başına çözüm üretmeyeceğini bir kez daha göstermiştir. Ayrıca öğretmenlere saldırıda diğer tarafın öğrenci ve çocuk olması, sorunu çok daha önemli ve hassas hale getirmektedir. Öğretmeni itibarsızlaştıran, mülakatla liyakati yok eden ve eğitimi piyasalaştıran her politika, okullarımızdaki şiddetin asıl azmettiricisidir.

Okullarımızın eğitim çalışanları ve öğrenciler için güvenli hale getirilmesi ertelenemez bir görevdir. Okullarımızın girişlerinde kadrolu güvenlik personelinin çalıştırılması gerekmektedir. Okulda şiddetin azaltılması, hatta tümüyle ortadan kaldırılması için okulun özel bir ekosistem haline gelmesi gerekir. Amacımız daima şiddeti okulda ve okul aracılığıyla engellemek olmalıdır. Bunun için ilk adım da gerçeği yalın haliyle görmek ve kabul etmektir. Gerçeği perdeleyerek üretilen hiçbir çözüm, bugüne kadar çözüm olmamıştır.

Okuldaki şiddet, yalnızca bireysel öfke patlamalarının değil; kamusal çözülmenin, denetimsizliğin, ihmalin ve eğitim ortamının nitelik kaybının da sonucudur. Bu nedenle çözüm de yalnızca güvenlikçi değil; aynı zamanda kamusal, pedagojik ve toplumsal bir çerçevede ele alınmak zorundadır.

Liselerin Zorunlu Eğitimden Çıkarılması

Zorunlu eğitime, kapsamına ve süresine yönelik saldırılar yavaş yavaş gerçek niyetlerini ortaya koymaktadır. Daha önce de bu niyet ortaya konmuş, yeni yasa hazırlıkları yapılmış; ancak Cumhurbaşkanı'nın henüz tam olarak ikna edilemediği anlaşılan bu süreç, piyasa ve tarikat çevrelerinin taleplerinin daha uygun bir zeminde hayata geçirilmesi için zamana yayılarak ilerletilmektedir. Bu nedenle bu tartışmaların önümüzdeki dönemde de devam edeceğini bilmeliyiz.

Bilindiği üzere Anayasamızda sadece ilköğretim zorunludur. Liselerin 4 yıla çıkarılması ve zorunlu hale gelmesi, bu iktidar döneminde 2012 yılında çıkarılan ve kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile sağlandı. Bu kanunun baştan sona yanlış, eğitim sistemimizi bozucu bir düzenleme olduğu açıktı. O tarihlerde bu kanuna yönelik kapsamlı eleştiriler getirildi. Kanunun belki de Anayasa değişikliği gerektirdiği halde tek eleştirilmeyen noktası, liselerin zorunlu eğitim kapsamına alınması oldu.

O gün Millî Eğitim Bakanlığı'nın savunduğu, 12 Nisan 2016'da Yusuf Tekin'in de savunduğu biçimde, liselerin zorunlu eğitim içinde kalması çocuklarımızın korunması ve eğitimde kalma sürelerinin artırılması bakımından önemliydi. Bugün ise iktidar ve ona eklenmiş yapılar, 2012'de yaptıklarının yanlış olduğunu iki gerekçeyle söylüyorlar: Birincisi, çocukların iş hayatına geç başlaması; ikincisi ise geç evlenmeleri ve bu nedenle nüfusun kendini yenileme hızının azalması. Dolayısıyla onlara göre hayata geç başlanmaktadır.

Bu iki noktayı, bu talebi dile getiren tarikatçı, çocuk emeği sömürsünü esas alan zihniyetlere dikkat çekmekle birlikte, bunlardan bağımsız biçimde de ele almalıyız. Çünkü bu iki sorun, neoliberal ekonominin başat hale gelmesiyle birlikte yalnızca bizim ülkemizde tartışılan konular değildir.

1970'lerden başlayarak eğitim süreçleri ile ekonomi arasında tespit edilen ilk eğilim şudur: Yüksek gelir getiren işler daha fazla eğitimde kalmayı gerekli kılarken, daha az eğitim gerektiren işler, özellikle orta sınıfın istihdamını sağlayan işler tasfiye olmuş ve istihdam alanları daralmıştır. Nitekim bu daralma, geleceğin toplumunun diplomanın yanında sertifikalı toplum olacağı yönündeki ilanlarla da desteklenmiştir.

İkinci tespit edilen eğilim ise bilgi toplumu, küreselleşme ve internet ağlarıyla birlikte çocukların biyolojik yetişkinlikleri ile sosyal yetişkinlikleri arasındaki paralelliğin kaybolmasıdır. Biyolojik yetişkinlik, yani ergenlik yaşı, beslenme ve kültürlenme yoluyla daha alt yaşlara inerken; sosyal yetişkinlik, yani tek başına yaşamını sürdürebilme becerilerinin kazanılması yaşı hızla yukarı çıkmaktadır. Bugün sigortalı, güvenceli, kariyer ve bağımsız yaşamayı sağlayacak kadar gelir ge-

tirici işlere başlama yaşı 26 ve yukarısına çıkmış durumdadır. 18 yaşında lise bitiren bir genç, dört yıllık yükseköğretimin ardından çoğu zaman 22-23 yaşını aşmasına rağmen, diplomasına ve aldığı eğitime karşın genellikle en az 2-3 yıl iş aramak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla sorun gençlerin geç hayata atılması değil; içine itildikleri derin yoksulluk, güvencesiz istihdam ve yok edilen gelecek umududur. Araya erkekler için askerlik görevini de eklediğimizde, istikrarlı bir işe başlama yaşı kendiliğinden 26 yaş ve üzerine çıkmaktadır.

Kuşkusuz bu iki eğilim tamamen kapitalizmin kendi iç evriminin bir ürünüdür. Bu nedenle bu iki eğilimin yarattığı sorunları, kapitalizm ve onun dayattığı toplumsal, siyasal ve hukuksal düzeni belirlemeden anlamak ve öneri geliştirmek mümkün değildir. İktidarın ve yandaşlarının kapitalizmle bir sorunu olmadığı için, karşılaşılan sorunları da ancak kendilerine dokunan, ayrıcalıklarını kaldıran noktadan görmektedirler.

Günümüzde bu grupların iktidarla yaptıkları ortaklıkla ortaöğretimde zorunlu eğitim fiilen uygulanmamaktadır. Zorunlu eğitime rağmen ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 85'i bulmazken, Çin'de zorunlu olmadığı halde yüzde 88'e ulaşmış bulunmaktadır. 15 yaşında çocukların çalışabilmesi, 16 yaşında mahkeme kararıyla, 17 yaşında aile izinleriyle çocuk yaşta evlenilebilmesi, okul terklerinin takip edilmemesi, 18 yaş altındaki çocukların örgün eğitim dışında açık öğretim yoluyla öğrenimlerine devam etmeleri, okuldan uzaklaştırılmış mesleki eğitim uygulamaları; zorunlu eğitimin yasal bir zorunluluk olmakla birlikte fiili bir zorunluluk olmadığını göstermektedir.

Liselerin zorunlu eğitimden çıkarılması tartışması; çocuklarımızı sermayeye ucuz işgücü, tarikatlara ise savunmasız mürit yapma projesinin son halkasıdır.

Öğrencilerin işe erken başlama talebi, kapitalizmin sigorta sisteminin varlığını sürdürmesi ve ucuz, güvencesiz, esnek istihdama uygun emeğe olan ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çalışanların sigorta sisteminde iş günü sayısından yaş sınırına geçilmesi, beraberinde bu şirketlere beklentilerinin dışında bir sorun getirmiştir. Bizde emekli olabilmek için iş günü sayısının yanında 65 yaşına gelmek gerekmektedir. Ne var ki 27 yaşında çalışmaya başlayan ve 65 yaşına kadar çalışan biri, 38 yıl sigorta kesintisi ödemesine karşın emekli-

lik sonrası ortalama 20 yıl yaşadığında sistem bu şirketler açısından kendini sürdürememektedir. Emeklilik sistemini düzenleyenler iki talebi dile getirmektedir: Birincisi, 65 yaşın 70'e çıkarılması; ikincisi, sigortalı işe başlama yaşının 15'e indirilmesi. Çalışarak eğitimi sürdürme de böylece özendirmektedir.

OECD raporlarında ve Bologna toplantılarında 18 yaş altı mesleki eğitim ve çalışma bir fırsat olarak görülmektedir. Bologna belgelerinde 15-18 yaş arasında çalışmanın, mesleki yükseköğretime uyumu kolaylaştırdığı düşüncesiyle desteklendiği görülmektedir. OECD raporlarında da öğrencilerin iş yaşamlarındaki deneyimlerinin, yükseköğretimle uyumun yanı sıra kişisel gelişimlerini desteklediği ve ülke ekonomisinin beceri havuzunu güçlendirdiği iddia edilmektedir.

Elbette Avrupa ile Türkiye arasındaki en önemli fark, çocuğun eğitime devamını esas alan 15-18 yaş arasına yönelik özel koşulların bulunmamasıdır. Bizde çocuklar okuldan ve iş güvencesinden uzaklaştırıldıkları gibi, edindikleri mesleki becerilerin yükseköğretimle ilişkilendirilmesi de pek mümkün olmamaktadır.

İkinci nokta ise evliliklerin ötelenmesi, çocuk sayısında azalma ve nüfusun kendini yenileyememesidir. Bu gerekçeyi normal bir akılla anlamak biraz zordur. Çünkü sosyal yetişkinliğe ulaşamayan genç nasıl aile kuracaktır? Nüfusun niteliğini ve gençlerin mutluluğunu esas almayan her "evlilik" çağrısı, toplumsal gerçeklikten kopuk ve arkaik bir zihniyetin ürünüdür. Elbette nüfusun kendini yenilemesi bugünün dünyası bakımından toplumsal bir sorundur. Ancak çağın ve ülke koşullarının gençlerin önüne çıkardığı eğitim-istihdam engelini istihdam boyutundan arındırıp yalnızca eğitim boyutuyla ele almak, bu ülkenin geleceğine nereden bakıldığını göstermektedir.

Bize nüfusun kendini yenilemesi kadar nitelikli eğitim ve güvenli istihdam da gereklidir. Bir ülkenin geleceği nüfusun çokluğunda değil, o nüfusun aynı zamanda nitelikli olmasında ve siyasal düzeyin bu insanların potansiyelini ortaya çıkarmasına izin vermesinde yatar.

Nüfusun yenilenme hızı artırılmak isteniyorsa tek hedef, gençleri toplumun en mutlu grubu haline getirmek olmalıdır. Son 3 yılda tekstilde 400 bin üzerinde işçi işini kaybetti. Onların özlük hak-

larının gaspının önlenmesi için yapılan eylem ve grevlere gösterilen tepkiyle mi insanlarımızı mutlu edeceğiz? Üniversitelerde fikrini ifade etmenin ötesine geçmeyen gösterilere katılan öğrencileri okuldan uzaklaştıran bir anlayışla mı nüfusumuzu artıracacağız? Kendini güvende hissetmeyen bir genç neden evlenip yuva kursun, üstesinden kalamayacağı sorumlulukların altına girsin?

Son olarak, yükseköğretime başlama yaşı ile orta-öğretime başlama yaşını eşitlemek isteyen görüşe değinmek gerekir. Yükseköğretim ile istihdam arasında kopan bağa kafa yormayan bu zihniyet, anlaşılan o ki üniversite koridorlarında veli toplantısı yapmak istemektedir. Bu düşüncenin yükseköğretimin başındaki bir kişiden çıkması, karşı karşıya olduğumuz sorunlarla bu sorunlara karşı sorumluluk makamında bulunanlar arasındaki mesafenin ne kadar açıldığını göstermektedir.

Zorunlu eğitim bir ulusal uzlaşmadır. Zorunlu eğitim, bir "çıkış profili"nde ulusal anlaşmadır. Gelecekte birlikte yaşayacak, birlikte yaşamın asgari becerilerine sahip insanı yetiştirme konusunda bir anlaşmadır. Devleti, ulusu ve anayasayı güvenceye alacak olan bir uzlaşmadır bu. Eğer burada bir parçalanma olursa gelecek için kaygı duymak doğaldır. Zorunlu eğitim, ulusal birliğimizin ve Cumhuriyet'in "fikri hür" nesiller yetiştirme iradesinin kalesidir; bu kalede gedik açılmasına izin veremeyeceğiz. Bir nehrin yatağını değiştirmek, o nehir etrafında oluşan ekosistemde nasıl bir değişim yaratırsa; zorunlu eğitimdeki her değişim de ulusun var olma biçiminde aynı ölçüde bir değişim yaratır.

Sonuç Yerine

Dünyada savaşların arttığı, aklın ve bilimin geri çekildiği, içeride laikliğin aşındırıldığı, okullarda şiddetin tırmandığı ve zorunlu eğitimin tartışmaya açıldığı bir dönemden geçiyoruz. Bu başlıkların hiçbiri birbirinden kopuk değildir. Hepsi, kamusal aklın, bilimsel yaklaşımın ve cumhuriyetçi eğitim anlayışının zayıflatılmasının farklı sonuçlarıdır.

Bu nedenle çözüm de parçalı değil, bütünlüklü olmak zorundadır. Akli ve bilimi esas alan, laikliği kararlılıkla savunan, okulu güvenli ve özgür bir kamusal alan haline getiren, çocukları ve gençleri eğitimden koparmayan bir anlayış dışında gerçek bir çıkış yolu yoktur.

Türkiye’de Eğitim Hakkı

Dr. Niyazi Altunya¹

- Hocam Prof. Dr. Mümtaz Soysal’ın
saygı değer anısına...

Giriş

Eğitim hakkı, denilince genellikle sayılar konuşturulur ve girdi-çıktı hesabına girilir: okullaşma oranları, eğitim bütçesi, kaç yılda kaç yeni okul yapılacağı, vb. Oysa hak denilince rakamlar yeterli olmuyor.

Eğitim hakkı, öncelikle eğitimden ne anlaşılacağı, eğitim yoluyla nasıl kişiler yetiştirileceği düşünülmelidir. Bir başka söyleyişle istatistiklerden önce felsefe, insanın değeri dikkate alınmalıdır.

Bu yazıda sayılardan çok temel kavramlardan yola çıkıp insanın kişiliğini ve niteliğini geliştirmede nasıl bir eğitimin gerekli olduğu belirlenmeye çalışılacak.

Eğitim Kavramı

Yazılı kaynaklarda değişik eğitim tanımları görüyoruz. Aslında eğitim için bir tanım güclüğü de vardır. İngiliz yazar L. Smith, “Eğitim tanımlanabilir mi?” sorusunu sormaktan kendini alamaz. Smith, “Eğitim, tanımlamaya, hele değişmez bir gerçek olarak ayakta kalabilecek bir tanımlamaya kesenkes uygun değildir.” der. Smith’e göre eğitimi tanımlamaya çalışanlar bunu başaramayıp “yorumlamışlardır” ve “geçmişten bizlere dek gelmiş eğitim yorumlamalarının çoğu, kendi günlerindeki siyasal ve toplumsal tercihleri yansıtır.” demiştir (Smith, 1967: 9)

Smith haklı ama, yine de konuya girerken bir tanım gerekiyor. Belki yapılan değişik tanımlar dikkate alınarak eğitimin, işlevsiz, siyasete bulaşmamış, bir tanımı, şöyle yapılabilir: *Eğitim, insan davranışlarının amaçlı, planlı ve düzenli olarak geliştirilmesidir.*

Türkçedeki eğitmek mastarından türetilen eğitim kavramı aslında iyi seçilmiştir. Bu sözcüğün kökeninin, eski Türkler’de kullanılan “ikıt” sözcüğüne kadar gittiğini öne sürenler olmuştur. İkit sözcüğü, “ipi şekle sokmak, bükmek,

beslemek, özen göstermek” anlamlarını içeriyor. Zamanla “ikitmek” söyleyişi, “eğitmek” biçimine dönüşüyor (Ural, 1985).

İğmek, sonra “ikitmek” olmuş. Daha sonra benimsenen Osmanlıcada da bu eylem; biçim verme, tad verme anlamlarına gelen “terbiye” ile karşılanmış. Osmanlıca sözlüklerde terbiyenin; besleyip büyütme, alıştırma, görgülü kılma, hafif cezalandırma, dizgin, salça* ve sos gibi anlamları vardır (Özön, 1971: 784).

Türkçe ve başka dillerdeki eğitim, sınırsız bir öğretme ve öğrenme özgürlüğü olmayıp müdahaleyi de içeren bir eylemi belirtir. Yani eğitim verme, salt özgür bir eylem değildir. Ancak bu müdahalenin meşru olabilmesi, eğitilenin (çocuğun) gelişip özgürleşmesi açısından yararlı olması GEREKER. Çocuklara ve gençlere iyilik olsun diye hangi anne baba, öğretmen, onları yetiştirirken müdahalede bulunmaz? Müdahale etmeyip çocuklarının ya da öğrencilerinin özgürlük adına kaza geçirmelerine, yanlış alışkanlıklar edinmelerine göz mü yumsunlar?

Eğitim kavramını iyi anlayabilmek için, genellikle bu sözcüğe bir ya da birkaç tamlama sözcüğü ekler, ona göre işlev yükleriz: Okulöncesi eğitim, temel eğitim, mesleki eğitim, sanat eğitimi, beden eğitimi... gibi.

Eğitimin ikili karakteri de unutulmamalıdır. Çünkü eğitim; kişinin ya da topluluğun değer yargılarına göre iyidir ya da kötüdür. Dini inançlar, kadına, çocuğa, köylüye, işçiye biçilen değer, içinde yaşanan toplumdan topluma göre anlam yüklenir. Sözcüğün kökeninde yatan eğip bükme, değişik toplumlarda değişik sonuç verebilir.

Türkiye’nin, 1973’te kabul ettiği 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* eğitime uzunca cümlelerden sonra üç temel işlevler yükleyor: Buna göre eğitim aynı anda; 1) Yurttaş, 2) Kişi, 3) Meslek elemanı, yetiştirir (m. 2).

Aslında temel bir hak olan eğitimde bu amaçlar sıralanırken kişi (kişilik) eğitiminin birinci sıraya alınması gerekir. Çünkü eğitimin temel amacı öncelikle insanın kişiliğini geliştirip özgürleştirmektir. Tam da burada, Atatürk'ün, 1924'te Öğretmenler Birliği Kurultayı'nda söylediği; "Efendiler; Cumhuriyet sizden fikri hür, irfani hür, vicdani hür nesiller ister!" sözlerini anımsamak gerekir. Bu ödev de ancak "en hakiki mürşit" olan bilimle yapılır.

On sekiz yaşın altındaki çocuklara verilecek eğitimin birbirini tamamlayan genel işlevleri şöyle sıralanabilir:

- Eğitimde çocuğa bakma ve onu koruma,
- Torosların yükseklerindeki köyümde 1970'lere kadar salça sözü bilinmez, onun yerine
- *mürebbi* denilirdi (i harfi inceltilmezdi)
- Çocuğun ve gencin tüm yeteneklerini olabildiğince geliştirme,
- Çocuğun ve gencin çevreye, topluma ve kültüre dinamik uyumuna yardımcı olma,
- Yaşlarına uygun evrensel kültür değerlerini öğretme.
- Düzeyine uygun olarak bilimsel bilgiyi ve çağdaş teknolojiyi tanıtmaya/öğretme,
- Demokratik yurttaşlık bilinci kazandırma,
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirme,
- Güncel/yaşamsal bilgi ve becerileri kazandırma,
- Mesleğe yöneltici temel beceriler edindirme,
- Bilgi ve beceri edinme yollarını öğretme,
- Kazandırılan bu becerilerle eğitilen çocuk ve gençlere yön duygusu kazandırma.

Eğitim Hakkı Kavramı

Hak; bir kişiye özgülenmiş, ona ait olan, kamu erki tarafından güvence ve korumaya alınmış

olanaklardır. Bazı haklar topluca da kullanılabilir; seçme, seçilme ve katılma hakkı gibi.

Eğitim hakkı ile öğrenim özgürlüğü birbiriyle ilişkili olsa da aynı şey değildir. Özgürlük daha çok alınacak eğitimi, gidilecek eğitim kurumunu seçme serbestliğini ifade eder. Yine bu alanda sıkça kullanılan öğretim özgürlüğü ise öğretmenin, eğiticinin görevini yaparken sahip olduğu davranış serbestliğidir.

Eğitim hakkı, çağdaş anayasaların ve evrensel hak belgelerinin koruduğu bir temel insan hakkıdır. *Temel hak*, başka hakları koruyup geliştiren, hatta bazı hakları yaratan haktır. Örneğin, yaşam hakkı yeterli eğitimle tam olarak kullanılabilir; eş seçiminden sağlıklı çocuk yapma, doğan çocuğu doğru besleme ve onu iyi yetiştirme gibi beceriler, iyi eğitimle kazanılabilir. Katılma, seçme seçilme, çalışma hakkı da öyle. Bu nedenle eğitim hakkı, *herkesin* hakkıdır.

Eğitim Hakkı ve Zorunluluk

Temel eğitim (ilköğretim), geleneksel olarak eski toplumlarda da zorunlu idi. Bu zorunluluk, öncelikle ailenin çocuğuna ve topluma borcu idi. Devrim öncesinin zorunlu eğitimi, dinsel içerikli idi; görevi tanrıya inancı pekiştirme ve tanrının buyruğu sayılan davranış kurallarını, dinselleştirilmiş değer yargılarını bireye ve topluluğa öğretme, belletme anlamına geliyordu. Modern toplum oluştuğça, eğitime dinsel içerik yanında dünyevi bilgiler de eklenmeye başladı. Mesleki beceriler ise ilkel topluluklardan beri daha çok aile ve toplum büyüklerinden öğreniliyordu. Modern devlet kurumlaştıkça, özellikle savaş sanatını öğreten meslek okulları devlet tarafından açılmaya başlandı. Askerlik eğitimi zamanla, sivil yaşamda da gerekli olan bazı sağlık, tarım, teknik konularındaki becerileri de kazandırıyor. Bilim ve teknoloji geliştikçe, ulusal devlet oluştuğça eğitim daha çok işlevselleşti ve karmaşıklaştı.

Yine zamanla anlaşıldı ki, devletin ortak resmi ideolojisini, kültürünü tüm yurttaşlara kazandırmadan, yani yurttaşlık davranışları kazandırılmadan devlet ayakta tutulamazdı. Bu kültür (ideoloji) uzun yıllar dinden de destek aldı, böylece resmi ideoloji ikili bir yapı olarak sürüp gitti; ta ki Fransız Devrimi gibi köklü dönüşümlere kadar. Fransız Devrimi; sadece krala (monar-

şiyeye karşı değil, aynı derecede dinsel otoriteye (teokrasiye) de karşı bir devrimdi. Devrim, kurduğu laik ulusal devleti ayakta tutabilmek için, onun kültürünü yaratıp; ümmet yerine yurttaş yetiştirmek azmindeydi. Bu nedenle temel eğitim (ilköğretim) din eğitiminde olduğu gibi yurttaşın isteğine bağlı bırakılamazdı. Devrin liderlerinden *Danton*'un, "çocuklar ailelerinden önce devletin yavrularıdır" sözü, en başta zorunlu eğitimin gereğine işaret ediyordu (Akt. *Yücel*, 1936: 112). Bu kabul, kamusal anlamda öğretmenlik mesleğini de yaratacak, çağdaş pedagojinin gelişimini güdüleyecektir. Osmanlı bu gelişmeleri 30-40 yıl geriden izleyecek, 1824 ve 1826 tarihli *II. Mahmut* fermanlarıyla ilköğretim zorunluluğu başlayacaktı (*Altunya*, 2023: 13-14). Hep sorulur; zorunlu eğitim "hak" olur mu? Bu noktada biraz önce değinilen "eğitimin meşruluğu" konusuna döneceğiz. Eğer eğitim, kişinin özvarlığını geliştirmeye hizmet ediyorsa, yanıt evet. Meşru zorunlu eğitim; kişiyi (çocuğu) koruyup için gerekli olan devleti elbirliğiyle yaşatmak gereklidir. Çocuğun da, yetişkinin de tek başına kültürlenmesi, varlığını geliştirebilmesi mümkün olmadığından topluluğun varlığı şarttır. Günümüzde yer yer dilendirilen "Zorunlu eğitime hayır"; "Ben çocuğumu kendim okutuyorum" söylemleri yanlıştır. *Ivan Illich*'in yanlı eğitim tepki olarak söylediği "okullar kapatılmalıdır" söylemi de gerçekçi değildir. Zaten *Illich*'in amacı, tıpkı kendisinden 214 yıl önce *Rousseau*'nun *Emile* eserinde yaptığı gibi eğitimde yapılan vahim yanlışlara dikkat çekmekti. En iyisi, çocuğu geliştirecek bilimsel ve laik eğitimi yaşatabilmek için eğitimin taraflarını ve katılımcılarını çoğaltmaktır; aile birlikleri, sendikalar ve diğer demokratik kuruluşlar gibi.

Eğitim Hakkı ve Eşitlik

Günümüzde, özellikle solcu eğitim örgütleri, sendikalar, "eğitim eşitliği" söylemini dillerinden düşürmüyorlar. Tüm çekiciliğine karşın eğitimde eşitlik kavramı çok anlamlı değildir. Örneğin, normal, engelli, üstün yetenekli bireylere eşit yatırım yaptığınızda onlara eğitim hakkını yeterince kullandırmış olmuyorsunuz. Çünkü, kişinin bu farklılıklarına göre uygun ve yeterli olanaklar sağlamak gerekir. Örneğin, bedensel ve zihinsel engelliler için daha çok

öğretmen görevlendirmek, daha çok araç gereç sağlamak gerekir. Üstün yetenekli tüm çocuklardan toplumun, insanlığın yararlanabilmesi için ona göre ek yatırım yapmak gerekir. Ayrıca bu çocukların birey olarak da var olan tüm yeteneklerini geliştirilmesi onların temel hakkıdır. Bu çocukları diğerleriyle eşitlemeye zorlamak hem onlara haksızlık, hem onların insanlığa vereceği hizmeti engellemek demektir.

Ayrıca, eğitimin ve okulun türüne göre de yatırımda farklılık gerekir. Örneğin, bireysel çalışmalara, denemelere gereksinmesi olan aletli müzik, fen, tıp, teknoloji öğrencisiyle hukuk, tarih, edebiyat gibi ağırlıklı toplu ders görülen alanlardaki öğrencinin eğitim olanaklarını eşitlemek, kişinin de toplumun da yararına değildir. Bugün ülkemizde olduğu gibi, yeteneği ve başarısı daha üstün olan öğrencilerden daha çok okul harcı almak da katmerli bir haksızlıktır. Hiç unutulmamalı ki, insanın eşitliği, aritmetiksel bir eşitlik değil, değer eşitliğidir.

Bir de sık sık duyduğumuz "eğitimde fırsat eşitliği" söylemi var. Fırsat eşitliği, gerçek bir eşitlik değildir. Örneğin, aynı yetenek düzeyine sahip farklı ekonomik koşullarda yaşayan ve öğrenim gören çocukları aynı sınava sokmak, haksızlıktır. Sınava, ücretli kurslarla özel olarak hazırlanma olanağı olanla bundan yoksun olan çocuklara aynı sınava girme fırsatı tanımak, ne hak ne de eşitlik sağlar. Burada sözkonusu edilecek olan fırsat eşitliği değil, herkese yeteneğine uygun gerekli ve yeterli eğitim olanağı sağlamaktır. Çünkü her insan değerlidir.

Yinelersek, eğitim kişinin toplumsal konumu, gelir düzeyi, cinsiyeti, yetenek düzeyi, bedensel ve ruhsal durumu ne olursa olsun, *herkesin* hakkıdır. Bu, durumu ve konumu ne olursa olsun, herkesin yeteneğinin son sınırına kadar eğitim ve öğrenim görme hakkı var demektir. Bunu gerçekleştirmek sosyal devletin başta gelen ödevidir.

Eğitim Hakkı, Serbestlik ve Özgürlük

Eğitimde serbestlik; kişi ve özel kuruluşlara, ör-
gün ve yaygın eğitim yerleri/kurumları açma
yetkisi tanınmasıdır. Bu yetki, Türk Cumhuri-
yet anayasasında

ve uluslararası hak belgelerinde de yer alan “Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme hakkına sahiptir” ilkesine göre kullanılır. Özel okul açma serbestliği ticaret hukukuna da tabi olsa, örgün eğitim kurumu, yani okul açma ve bunların eğitim programını hazırlama yetkisi devletin onayına bağlıdır.

Eğitimde özgürlük ise, bilgiyi serbestçe öğrenme ve öğretme özgürlüğü anlamına gelir. Örgün ya da yaygın eğitim biçiminde kullanılabilen bu özgürlük, hem eğitene hem eğitime aittir. Ne ki bu özgürlük, özel okul açma konusunda çocukların ve toplumsal düzenin varlığı lehine sınırlanabilir. Daha önce değinildiği gibi, özellikle temeleğitimde özgürlük uğruna çocukların sağlıklı bedensel ve ruhsal yaşam ve gelişme hakkı feda edilemez; gelişim düzeyine uygun olmayan bilgi ve beceriler, bilimsel de olsa çocuklara dayatılamaz.

Eğitim Hakkı ve Sosyal Devlet

Devlet, vatandaşlara zorunlu kıldığı eğitimi sadece denetlemekle değil, sağlamakla da yükümlüdür. Devlet bu hakkı sağlarken, kendini yaşatmak, ideolojisini benimsetmek için de eğitimi “*devletin başta gelen ödevi*” olarak üstlenmiştir. Fransız Devriminin düşün öncülerinden *Condorcet*, “Bir yurttaş devletin kapısına gelip ‘Bana eğitim hakkı ve zorunluluğu getirdin ama, benim bu hakkı kullanma olanağım yok’ derse, devletin ona bunu sağlama yükümlülüğü vardır” der (*Condorcet*, 1743/2003: 33). Kısacası, zorunluluğun karşılığı devletin yükümlülüğüdür.

İdeolojiden söz ederken, kuşkusuz iktidarın ideolojisinden söz etmiyorum. İktidarın kendini devletin yerine koymaya kalkışması durumunda ülkedeki demokratik kuruluşların kendi ağırlıklarını koyup devletin dayandığı ilkeleri koruması ve dengeyi sağlaması gerekir. Sosyal devlet, kendini korurken, kimsesizleri, güçsüzleri, yoksulları, dargelirlileri, engellileri, kadınları korumakla da yükümlüdür.

Eğitim Hakkının Koşulları

Eğitim hakkı, sadece herkesi okula ve öğretmene kavuşturmaktan ibaret değildir. Bu hakkın gerçekleşmesi için olmazsa olmaz başka koşul-

lar da vardır. Bunların en önemlilerini görelim:

- Eğitim hakkı, bilime dayanılarak yapılan eğitimle gerçekleşir. Çağdışı ortamlarda, içeriği safsatadan oluşan programlarla yapılan eğitim bir hak değildir. Dolayısıyla her çocuğun gidebileceği çağdışı sıbyan mektebi, her gencin ulaşabileceği medrese açmak eğitim hakkı sağlamak demek de değildir.
- Eğitim hakkı, kamusal ve ilke olarak ücretsiz bir haktır. Devletin gözetim ve denetiminde, istisna olarak açılmasına izin verilen özel okullar da kamusaldır; okulun sahibi kendi başına buyruk ilke ve kural koyamaz.
- Eğitim hakkının en önemli güç kaynağı nitelikli öğretmendir. Başka koşullar yetersiz bile olsa nitelikli öğretmen eğitim hakkını sağlamada yine de belli ölçüde başarılı olur. Bu nedenle eğitim hakkını sağlamada ilk iş nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Buna yükseköğretim de dahildir. Tarihsel sürece bakıldığında, eğitimin hak oluşuyla öğretmen okullarının açılışı ve bilimsel pedagojik formasyonun gelişmesi koşut yürümüştür. Bugün gelişen teknoloji, bazı çevrelerin sandığı gibi öğretmenin önemini azaltmamış, aksine teknolojiyi canavar olmaktan kurtarıp çocukların yararına kullanırmak da iyi yetişmiş öğretmenin işi olmuştur.
- Eğitim hakkı, sağlıklı mekân ve altyapıda gerçekleşir. Çocukların sağlıklı olarak yaşayamayacağı çevrelerde, havasız, soğuk, yıkık dökük binalarda yapılan eğitim, hak sağlamaz, aksine yaşam hakkını tehlikeye sokar. Okul, çocukların her gün severek ve özleyerek koştukları, ayrılmak istemedikleri, hatta evlerine tercih ettikleri, sağlıklı ve şen yaşadıkları yerler olmalıdır. Çünkü eğitim hakkı, yaşam hakkının gerçekleşmediği yerde gerçekleşemez. Okulun bakımı ve sağlıklı bir ortam olmasından, yönetimin yanında tüm öğretmen, yönetici, çalışan ve öğrenciler de sorumludur. Devletçe bu konuyla ilgili uzman kişiler de görevlendirilmelidir.
- Çocuklar, eğitim haklarını engelleyen olumsuz etkilerden uzak kalmalı, orada sağlıklı beslenmeli ve sağlıkları korunma-

lıdır. Okulda öğrencilerin ve öğretmenlerin düzenli sağlık kontrolleri yapılmalı, gerekiyorsa bu konuda ailelerle ve uzman sağlık kurumlarıyla işbirliği yapılmalıdır. Öğrenciler, ailelerinin ekonomik durumu ne olursa olsun okulda en az günde bir öğün arkadaşlarıyla birlikte, ortak gıdalarla ücretsiz beslenmeli, bu konuda çekinceli durumu olanlar varsa, bunlar ona göre gıda verilip beslenmelidir.

- Engelli çocukların engelsizlerle birlikte eğitilmeleri esas olmakla birlikte, özel durumlarının gerektirdiği önlemler de alınmalıdır; taşınma, tuvalet, ek öğretim araçları, uzman öğretmen, oyun yerleri gibi. Engelsiz çocuklar, engelli arkadaşlarını korumak ve onlarla yardımlaşmakla yükümlü tutulmalıdır.
- Eğitim sistemi; program, yönetici, öğretmen yönünden öğrencilerin tüm yeteneklerini geliştirebilecekleri biçimde oluşturulmalıdır. Çocuklar, eğitim hakkını eksiksiz kullanabilecekleri bir okulda her türlü olanağı bulabilmelidirler. Özellikle beden eğitimi, güzel sanatlar, drama, kültür alanlarında çocuklar sadece ders görmekle yetindirilmemeli, müzik, spor ve güzel sanatların her türünün ders olmaktan önce çocuğun hakkı olduğu kabul edilmeli ve onların çok yönlü geliştirebilecekleri olanakları sağlanmalıdır.
- Eğitim hakkı; çocukların kişiliklerini özgürce ve tam geliştirebilecekleri *demokratik* bir ortamda kullanılmalıdır. Bunun için okulda yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin birlikte örgütlenebilecekleri demokratik bir okul modeli geliştirilmelidir. Okulun yönetiminde öğrencilerin tam bir ağırlığı olmalıdır. Okulda, çalışanların ve ailelerinin katılacağı seçimli bir öğrenci yönetimi kurulmalı; öğrenciler okulun işleyiş, bakım ve korunmasından etkin biçimde sorumlu olmalıdır. Demokratik eğitim ikliminin yaşandığı kurumda öğrenciler birey olarak kendi haklarını kullanırken, küçüklerin ve güçsüzlerin korunmasından ve bakımından da sorumlu olmalıdırlar.

Eğitim Hakkının Diğer Haklarla İlişkisi

Temel bir insan hakkı olan eğitim, önce de değinildiği gibi, birçok başka hakkın yaratılmasında, geliştirilmesinde çok etkili olan ve diğer haklardan etkilenen bir haktır. Bunların belli başlılarını görelim.

- Yaşam hakkı; *temelin de temeli* olan bir insan hakkıdır ve tüm haklar o varsa vardır. Yaşamayan bir kişinin başka hakları da olmaz. Eğitim hakkı, yaşam hakkını var eden bağımsız bir etken olmasa da onun oluşmasında çok etkilidir. Örneğin, doğru eş seçip iyi bir evlilik yapma, sağlıklı çocuk yapma, çocukların yaşam hakkının korunup geliştirilmesinde birincil etkenlerdendir. Eğitim, sağlık hakkıyla birlikte iş görürse daha da etkili olur.
- Eğitim hakkı; çalışma hakkının da yaratıcılarından. Nitelikli mesleki eğitimin, yeteneğe uygun nitelikli iş bulmada çok etkili olduğu kuşkusuzdur. Teknolojide, özellikle dijital teknolojideki hızlı gelişmeler, hem genel, hem mesleki eğitimin önemini büsbütün artırmıştır. Bunun etkisini, eğitilenin kamu ve özel kesimlerde yüksek kademelere ulaşmasında daha belirgin bir biçimde görebiliriz.
- Nitelikli eğitim, kişinin düşünme ve ifade gücünü ve yaratıcılığını artırmaktadır. Bilimin öncülüğünde yapılan eğitim, insanın bu niteliklerini geliştirmede temel koşuldur. Bunu gelişmiş toplumlardaki insan yaşamı, bilim ve teknolojideki gelişmeler de doğrulamaktadır. Yine nitelikli bir eğitim, güzel sanatlarda ve kültürün gelişmesinde de çok etkilidir. Bu nedenle düşünme, yaratma ve kendini ifade de birer insan hakkıdır.
- Eğitim hakkı; katılım hakkını eyleme geçirmede de çok önemli bir etkidir. İyi eğitilmiş birey, toplumsal ve siyasal bilinç kazanmada, mesleğinde ilerlemede doğru siyasal tercihler yapmada, seçme ve seçilme hakkını doğru ve etkili kullanmada vazgeçilmez etkilere sahiptir. Bunu, sağlıklı bir demokraside parlamentoya yansımaları bakarak da görebiliriz. Bu etkiyi, genel ve yerel seçimlerde, çevre ve meslek örgütlerine katılmada da görebiliriz.

Türkiye’de Eğitim Hakkının Hukuksal Düzeni

Önce Osmanlı’dan kalan mirasa bakalım.

Padişah II. Mahmut tarafından çıkarılan 1824 tarihli *Ferman*, sadece İstanbul’daki erkek çocuklar için ilköğretim (sıbyan mektebinde) zorunluluğu getiriyordu. 1826 tarihli ikinci ferman, ülkedeki kız-erkek tüm çocukları ilköğretim (sıbyan) kapsamına alıyordu. Aslında dinsel içerikli bir eğitimi zorunlu kılan bu fermanlar, devlete parasız eğitim ödevi vermiyor, sadece kişilere yükümlülük getiriyordu. Yine de bu fermanlar, tarihsel sonuçları bakımından parasız ilköğrenim hakkına doğru atılmış önemli bir adım sayılabilir. 1856 tarihli *Islahat Fermanı* ise, ilköğretim zorunluluğunu ülkede müslüman olan ve olmayan tüm kız ve erkek çocuklar için genelleştiriyordu (*Unat*, 1964: 38, 130).

Tanzimat’la başlayan dıştan güdümlü yenileşme girişimleri, olumlu bir gelişme olarak 17 Mart 1857’de *Maarif Nezareti* [Eğitim Bakanlığı]’nin kuruluşunu da güdüledi. Bu Nezaretin kuruluşuyla artık merkezi devlet yönetiminde bir de eğitim erki bulunacaktı. Bu düzenlemeler, eğitimin bir kamu hizmeti olmasının önemli adımları olmuştur.

1869 yılında, Fransız eğitim sisteminden esinlenilerek hazırlanıp yürürlüğe konulan 198 maddelik *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* [Genel Eğitim Tüzüğü], bugünkü *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile *Milli Eğitim Bakanlığı Örgüt ve Görevleri Kanunu* işlevini görecekti. Birçok hükmü uzun yıllar uygulanamasa da bu tüzük anayasalı düzene geçinceye kadar eğitimin bir devlet hizmeti olması yolunda çok önemli bir adımdır.

Bu tüzük, okulların açılışını, yönetim ve denetimini devlete [Maarif Nezareti’ne] veriyor (m. 1); 6-10 yaşlarındaki kız ve 7-11 yaşlarındaki erkek çocukların ilkokula (sıbyan mektebine) gitmesini zorunlu kılıyor (m. 8); orta ve yüksek dereceli okulların açılış kurallarını belirliyordu (m. 18, 34, 42, 52, 68, 79). Yine bu tüzüğe göre, ilköğretimin giderleri halk tarafından (m. 4), ortaokulların (rüşdiyelerin) giderleri il bütçelerinden karşılanacak (m. 19, 35); liseler (idadiler) paralı olacak, ancak dar gelirli ailelerin üstün başarılı çocuklarından para alınmayacaktı (m. 42). Öğretmen okulu öğrencilerinden

öğrenim ücreti alınmadığı gibi, onlara harçlık da verilecekti (m. 60). Üniversite [Darülfünun] paralı olacaktı (m. 93). İlk ve ortaokullarda Müslüman çocuklar Türkçe [Osmanlıca], müslüman olmayanlarsa kendi dillerinde öğrenim görecektirdi (m. 3, 18, 27). Eğitim yöneticiliklerinde ve çeşitli eğitim kurullarında hem müslüman hem de müslüman olmayan temsilciler bulunacaktı (m. 132, 138, 143). Ayrıca bu tüzüğe göre, okullarda öğrencilere dayak atılmayacak ve kötü söz söylenmeyecekti (m. 130).

Görüldüğü gibi bu tüzük, ücretsiz kamusal eğitimin kısmen kapılarını aralıyordu.

I. Meşrutiyet dönemini başlatan 1876 tarihli ilk *Osmanlı Anayasası* [Kanun-u Esasi], eğitimde devletin gözetim ve denetim yetkisini düzenlerken (m. 16), ilköğretimi zorunlu kılıyor (m. 114); kişilere öğretim yapma özgürlüğü ve eğitim kurumu açma serbestliği tanıyor (m. 15); eğitimde inanç ve vicdan özgürlüğüne saygı düzenliyordu (m. 16). Bu anayasa parasız ilköğretimden söz etmiyordu.

II. Meşrutiyete geçince 1913 yılında çıkarılıp birçok hükmü 1961’e kadar yaklaşık yarım yüzyıl yürürlükte kalan *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı* [Geçici İlköğretim Yasası], altı yıllık ilköğretimi zorunlu, devlet okullarında parasız hale getiriyor (m. 1), engelli çocukların da eğitim hakkını kapsıyordu (m. 2). Yasa, ilköğretim kurumları kapsamına *anaokulları* ve *sınıfları* ile *ustalık okullarını* [elişleri ve ihtiraf mektepleri] da almıştı (m. 3). Sonuncular altı yıllık ilköğretimi bitirenlere zanaat öğretecekti (m. 6). Yine bu geçici yasa müslüman olmayanlara kendi ana-dillerinde ilköğrenim hakkı tanıyordu (m. 26). Ancak bu geçici yasa vatandaşlara ilköğretim vergisi getirmişti (m. 14).

Öte yandan Üniversite [Darülfünun] öğrenimi, 1900 ve 1919 tarihli tüzüklerine göre ücretli idi.

Kuruluş ve Kurtuluş Yıllarında Eğitim Hakkı

19 Mayıs 1919’da *Atatürk*’ün Samsun’a çıkmasıyla başlayan *Ulusal Kurtuluş Hareketi* [Millî Mücadele], sadece ülkeyi dış düşmanlardan kurtarmakla sınırlı bir hareket olmayıp ulusal egemenliğe, giderek halk egemenliğine dayanan bir siyasal rejim kurmayı da hedefliyordu. Millî egemenlik; tanrı egemenliği yerine insanların oluşturduğu egemenlik demektir. Böyle olunca,

bireylerin hakları ve saygınlığı daha da değer kazanıyor, sonuçta hak ve özgürlüklere öncelik tanınıyordu. Milli egemenliğin halk egemenliğine dönüşmesi ise temel bir insan hakkı olan eğitimle olabilecekti.

23 Nisan 1920'de Ankara'da yeni kurulan Devlet, bazı eylemleriyle kısa sürede bir "sosyal devlet" olma yolunda olduğunu gösterdi. Bunu örneğin, savaşın yakıcı koşullarında okulları açık tutmaya çalışmasından, Sakarya Savaşı başlamak üzereyken emperyalizme ve dogmalara karşı ulusal eğitim [milli maarif] ilkesini benimseyen bir *Maarif Kongresi* toplanmasından (15 Temmuz 1921), *Çocuk Esirgeme Kurumu*'nun kurulmasından (1921), 23 Nisan'ın *Çocuk Bayramı* ilan edilmesinden (1921) vb. anlayabiliriz.

20 Ocak 1921'de kabul edilen ilk kuruluş *Anayasası* [Teşkilat-ı Esasiye Kanunu], ulusal egemenliği ve bazı yönetim ilkelerini düzenlemekle yetinmiş, hak ve özgürlüklere değinmemiştir. Bu boşluk geçici olarak başka düzenlemelerle kapatılmaya çalışılacaktı. 3 Mayıs 1920 günü TBMM'de okunan ilk *Hükümet Programı*'nda eğitimin, çocuklara güven duygusu kazandıracığı, ulusal ve dinsel gelenek ve göreneklere uygun ve yaşamsal olacağı belirtilmiştir (*Öztürk*, 1968: 15). 14 Ağustos 1923 günü, yani Lozan Anlaşması'nın imzalanmasından 20 gün sonra kurulan hükümetin programında ise, "Maarifin vazifelerinden *birincisi* çocukların terbiye ve talimi, *ikincisi* halkın terbiye ve talimi, *üçüncüsü* milli güzidelerin (yönetici ve uzman gibi seçkinlerin) yetişmesi için lazımgelen vasıtaların izhar ve teminidir [hazırlanması ve sağlanmasıdır]." denilerek eğitimde temel hedefler belirlenmekle yetinilmiştir (*Öztürk*, 1968: 39-41). Bu düzenlemeler kuşkusuz etkileri bakımından dolaylı da olsa hak ve özgürlüklere kapı aralıyordu.

Cumhuriyet'in İlk Kırk Yılında Eğitim Hakkı

Türkiye Cumhuriyeti, 3 Mart 1924'te çıkardığı *devrim yasaları* (Hilafetin, Evkaf ve Şeriye Vekâleti'nin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat) ile siyasal rejimi ve eğitimi tam anlamıyla ulusallaştırma, laikleştirme ve bilimselleştirmenin yolunu açmıştır. Bu köktenci düzenlemeler, rejimi ve eğitimi emperyalizmin ve dogmaların etkisinden kurtarıp aklın özgürlüğüne dayandırma olanağı sağlamıştır. Eğitim hakkının özü

de zaten öncelikle aklın özgürleştirilmesidir. Bu düzenlemeler, aklın ve kişiliğin özgürleşeceği siyasal kültürün, laik yurttaşlık kültürünün ortamını önemli ölçüde hazırlamıştı.

Devrim yasalarının yürürlüğe girmesinden yaklaşık bir buçuk ay sonra kabul edilen 20 Nisan 1924 ve 491 sayılı *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* [Teşkilat-ı Esasiye Kanunu], 1876 tarihli Osmanlı Anayasası [Kanun-u Esasi] ile 1921 tarihli geçici Anayasayı yürürlükten kaldırdı. Yeni Anayasa, "Hükümetin gözetim ve denetiminde eğitim serbestliği"ni (m. 80), "ilköğretimin kadın erkek tüm vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız" olduğunu hükme bağlamıştır (m. 87).

Devlet, 1923-28 arasında okuryazar olmayan, okuryazar olsalar bile ilköğretim düzeyinde temeleğitim almamış olanlara ev işleri ve elişleri, mesleki beceri kazanma gereksinimi olanlara bazı kentlerde zaman zaman gönüllü kurslar açmıştır. 1 Kasım 1928 günü kabul edilen 1353 sayılı *Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*'un çıkarılması, tüm toplumun kısa sürede okuryazar duruma getirilmesi ve temel yurttaşlık bilincinin kazandırılması için önemli bir olanak sağlamıştı. Yasa, 1929 başından başlanarak tüm eğitimin, resmi ve özel işyerlerindeki işlemlerin yeni Türk harfleriyle yapılmasını zorunlu kılmıştı (m. 2, 9). Kitaplar ve belgeler de yeni harflerle basılacaktı. Yeni Türk harflerinin kabulü, eğitim hakkı açısından çok önemli kolaylıklar getirmiştir.

Bakanlar Kurulu'nun, 1924 Anayasası'nın, ilköğretime yaş sınırı koymayan 87. maddesine dayanarak 11 Kasım 1928 günü çıkardığı *Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi*, 16-40 yaş arasındaki yetişkinlere, Millet Mektepleri'ne devamı zorunlu kılmıştır (m. 28, 29). 22.09.1929 tarih ve 8410 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yeniden hazırlanan *Millet Mektepleri Talimatnamesi*, bu zorunluluğu 16-45 yaş arası olarak belirlemiş, devam etmeyenlere ceza verileceğini de hükme bağlamıştı (m. 50). Bu zorunluluk, kuşkusuz sonucunda kişilere hak sağlayan bir zorunluluktu. Cumhuriyet yönetimi, kuruluşuyla birlikte eğitimi her kademedede parasız hale getirmeyi, bununla da yetinmeyerek parasız yatılılık kapsamını olabildiğince genişletmeyi, savaş yetimi ve kimsesiz çocuklar için öksüz yurtları, yatılı okullar açarak onları yetenekleri ölçüsünde

ve doğrultusunda mesleki eğitime ya da yükseköğrenime yöneltmeyi; bunlar için yurtdışı eğitim bursları da koymayı temel hedefleri arasına koymuştu. Bu dönemde üniversite, küçük öğrenci harçları dışında ücretsiz hale getirilmiş, 24.04.1926 tarih ve 822 sayılı yasa ile devlet ortaokullarından ve liselerinden öğrenim ücreti kaldırılmış; 8.06.1926 tarih ve 915 sayılı yasa ile de *paralı yatılı* ortaokul ve lise öğrencilerinin yarısına kadarının “parasız yatılı” olabileceği hükme bağlanmıştı (*Edis*, 1938-39).

Bir yandan Kurtuluş Savaşı'nın yaralarını sarmaya çalışan yeni Türkiye Cumhuriyeti, diğer yandan da yurt çocuklarına yurtdışı eğitim olanağı sağlıyordu. Örneğin, 1927 yılında yurtdışında 53 öğrenciyi burslu okutmaktaydı (*Tük Yılı*, 1928: 129). Bu sayı 1930'da 193 (*MVM*: Sayı: 19, 1930), 1935'te 271'dir (*Yücel*, 1938: 88-90).

Devlet, yatılılık ve bursluluk yoluyla yoksul ve yetenekli çocuklardan, başta kamu hizmetleri olmak üzere birçok alana nitelikli elemanlar sağlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, daha Cumhuriyet ilan edilmeden yurtdışına burslu öğrenci göndermeye başlamıştır. Bu konu, Bakanlar Kurulu kararları, yönetmelik ve yasalarla düzenlenmiştir. 17.08.1927 tarihinde Bakanlar Kurulu'nca kabul edilen *Maarif Vekâleti Tarafından Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Talimatnamesi'*ne göre, yurtdışına devlet bursuyla gönderilecek öğrenciler, öğretmenler kurulunca, o yıl tüm liselerden mezunların sayısına oranlı olarak her liseden gösterilecek adaylar arasından Bakanlıkça yapılacak sınavlarla belirlenecekti. Bu tüzüğe göre, mezun sayısı ne olursa olsun her liseden en az bir öğrenci, sınavı kazanırsa yurtdışına gönderilecekti (*MVTM*: Sayı 20, 15 Eylül 1927). Bu konu, 08.04.1929 tarih ve 1416 sayılı yasa ile yeniden düzenlenmiştir (*Resmi Gazete*: 14.06.1929/1169).

Cumhuriyet'in on beşinci yılına yaklaşıldığında köylerde, hem yetişkinlerin hem çocukların ilköğrenimi hâlâ çıkmazdaydı. 1935'te yaklaşık 40.000 köyün ancak 5.400'ünde okul bulunuyordu (*Kültür Bakanlığı Dergisi*, Sayı 20-1, 1935). Nicel yetersizlik bir yana, eldeki öğretmenler de yabancıları oldukları köylerde çalışmak istememekteydiler.

Bu durum karşısında yöneticiler, iki aşamalı bir plan uygulamayı uygun buldular: 6-

7 aylık kurslarla hızlıca *Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları*, uzun erimde de 5 yıllık ilkokul üzerine 5 yıl süreli *Köy Enstitülerini* açtılar. Bunun için 11 Haziran 1937 tarih ve 3238 sayılı *Köy Eğitmenleri Kanunu*, ardından 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu* çıkarıldı. Köy Enstitüleri, yoksul köylüleri topyekûn eğitecek ve köyde ekonomik ve toplumsal kalkınma ve canlanmaya yardımcı olacak değişik elemanları yetiştirecekti.

1937-48 arasında, ülkenin değişik bölgelerinde, bünyelerinde Eğitim Kursları da bulunan 21 köy enstitüsü açıldı. Köy Enstitüleri, II. Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluklara karşın, kapatıldığı 1954 yılına kadar 20 binden fazla öğretmen, 1600 sağlık memuru, 9 bine yakın eğitimci; Hasanoğlu Köy Enstitüsü bünyesinde açılan Yüksek Köy Enstitüsü'nde de 213 köy enstitüsü öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştirmişti. Eğitim kursları on bir yıl, sağlık bölümleri sekiz yıl, Yüksek Köy Enstitüsü ise beş yıl açık kalabilmiştir.

Anayasada “sosyal devlet” ilkesi bulunmasa, devlet bütçesi yetersiz olsa da, bu çabalar akılcı bir planlama ile eğitim hakkının sağlanabileceğini gösteren önemli örneklerdir.

1961 Anayasası'nda Eğitim Hakkı

II. Dünya Savaşı'ndan sonra çeşitli ülkelerde kabul edilen yeni anayasalarda *sosyal devlet* ilkesinin ayrıntılı biçimde düzenlendiğini görürüz (*Gürbüz*, 1981). Sosyal devlet, yurttaşlarının ekonomik ve sosyal durumlarını düzelteren, onları yoksulluktan, başkalarına bağımlılıktan kurtaran devlettir (*Soysal*, 1987: 231). Türkiye Cumhuriyeti, daha önce yasal ve yönetsel metinlerde düzenlediği bu ilkeye, 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinin ardından kabul edilen 9.07.1961 tarih ve 334 sayılı *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*'nda sistematik olarak ve üst düzeyde yer vermiştir (*Resmi Gazete*: 20.07.1961/10859).

Bu anayasanın 2. maddesi, “Türkiye Cumhuriyeti, insan haklarına ve başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir.” diyor. Bu maddede geçen tüm ilkeler insan haklarıyla ilgili olmakla birlikte, anayasa koyucu özellikle “*insan haklarına dayanan*” ve “*sosyal hukuk devleti*”ne vurgu yaparak

devlete, yurttaşları yararına ödevler yüklemektedir. Bu vurgu, 10. maddede şöyle pekiştirilmiştir:

Devlet, kişinin temel hak ve hürriyetlerini; fert huzuru, sosyal adalet ve hukuk devleti ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasî, iktisadî ve sosyal bütün engelleri kaldırır; insanın maddi ve manevi gelişmesi için gerekli şartları hazırlar.

Anayasanın 50. maddesinde kişinin eğitim ve öğrenim hakkı ve devletin bununla ilgili ödevi, başta benimsediği sosyal devleti ilkesine uygun olarak şöyle düzenlenmiştir:

Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindedir. /İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır. /Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. /Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Bu madde, eğitimi devletin “başta gelen ödevi” saymakla, onu hiçbir gerekçeyle savsaklanamaz duruma getiriyordu. Ayrıca madde, daha önceleri yasal ve yönetsel kararlarla parça bölük düzenlenen engellilerin ve üstün yeteneklilerin “özel eğitim”i ile “maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin” tüm eğitim kademelerinden yararlanmalarını da devlete *başta gelen ödev* olarak yüklemişti. Anayasa, ilköğretim hakkına ve zorunluluğuna, yaş ve süre sınırı getirmeyerek, bunu düzenlemeyi yasa koyucuya (TBMM’ye) bırakmıştı.

Yine 1961 Anayasası, kişilere eğitim konusunda *özgürlük, serbestlik, hak ve ödev* kavramlarını da getirmiştir. Örneğin, 21. maddede, özgürlük ve serbestlik şöyle yer almıştır:

Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir./Eğitim ve öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.

Anayasa, özel okul ve kurslara *serbestlik* tanıırken, çok önemli denetleme ilkeleri de getiriyor. Bununla ilgili 21. madde şöyle:

Eğitim ve öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir./Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir./Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Bu düzenlemelerin önemi bugün daha iyi anlaşılmaktadır.

1982 Anayasası’nda Eğitim Hakkı

12 Eylül 1980 darbesinin getirdiği 1982 Anayasası hak ve özgürlüklere, bu arada eğitimin düzenlenmesine, sözcük sayısı açısından 1961’e göre daha çok yer ayırmış, ancak bazı önemli sorunlar da getirmiştir. Öncelikle bu anayasanın 2. maddesi “Cumhuriyet’in nitelikleri”ni 1961’deki vurgulardan arındırarak şöyle düzenliyor:

Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir (Resmi Gazete: 20.10.1982/17844).

Bu düzenleme, 1961’in 2. maddesindeki “insan haklarına **dayalı** devlet” yeni (1982) Anayasa-da “insan haklarına saygılı devlet”e dönüşmüştür. Yine 1961’de “kişinin temel hak ve hürriyetlerini sınırlayan bütün engelleri kaldırır, insanın maddi ve manevi varlığının gelişimi için gerekli şartları **hazırlayan** devlet” (m. 10), 1982’de “engelleri kaldırmaya ve şartları **hazırlamaya çalışan** devlet”e dönüşmüştür (m. 5). Anayasa

Profesörü Mümtaz Soysal’a göre bu değişiklik, biçimsel olmaktan öte anayasanın dayandığı temel felsefeyi, hatta devletin varoluş nedenini *başkalaştıran* bir değişikliktir (Soysal, 1987: 192).

Her ne kadar 3.10.2001 tarih ve 4709 sayılı yasa ile yapılan değişiklik sonucu yeni Anayasanın 14. maddesinde “insan haklarına dayanan (...) Cumhuriyet”ten söz ederse de bu “dayanma”, Cumhuriyet’in niteliklerini düzenleyen 2. maddede yer almadığı için sorun tam

çözülüyor. Biraz sonra “bu temel felsefe”yi başkalaştırmanın eğitim hakkına nasıl yansıdığını göreceğiz.

1982 Anayasası’nın doğrudan doğruya “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi”ni düzenleyen 42. maddesi ise şöyle:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz./Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir./Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz./İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır./Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir./Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürbilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar./Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır./Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenmez...

Bu Anayasada eğitim hakkı, artık Devletin “başta gelen” ödevi değil, daha sıradan bir ödevidir. Yine bu anayasaya göre, “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ama bunun gerçekleşmesi için devlet önceki kadar sorumlu değildir.

Yeni anayasa yine de eskisi gibi eğitime koruyucu bazı ilkeler getirmiş, eğitimin “Atatürk ilke ve inkılapları” ile “çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılacağını” ve “bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmayacağı” vurgulanmıştır.

Yine bu anayasa, eğitim hakkını dolaylı olarak başka maddelerinde de düzenlemiştir. Örneğin; “Devlet, (...) çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi (...) için gerekli tedbirleri alır; teşkilatı kurar.” (m. 41)/“Devlet, istik-

lal ve cumhuriyetinin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır.” (m. 58)/“Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır.” (m. 61)/“Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının (...) çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının (...) sağlanması (...) için gerekli tedbirleri alır.” (m. 62)

1982 Anayasası’nda zorunlu eğitim için yaş ve süre belirtmeyerek, bunu olanaklara göre yasa koyucuya (TBMM’ye) esneklik tanımıştır. Nitekim zorunlu ilköğretim 1997 yılında 4306 sayılı yasa ile 5 yıldan 8 yıla, 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı yasa ile de 12 yıla çıkarılmıştır. 1983 yılında kabul edilen çok uzun başlıklı 2841 sayılı *Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Olan Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun* da bu durumda olan yetişkinleri 45 yaşını dolduruncaya kadar zorunlu eğitim kapsamına almıştır (m. 7).

Bu Anayasanın eğitim hakkına getirdiği önemli bir kambur da var. Bu, 24. maddesiyle getirdiği “zorunlu” *Din Kültürü ve Ahlak* öğretimidir. Devrim yasalarının arkasından dolanan bu düzenlemeye göre “Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilk ve ortaöğretim kurullarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” Bu ***anayasal ders*** Anayasada “Kültür ve öğretim” denilse de uygulamada zorunlu din eğitimine dönüştürülmüştür. Zaten bazı çevreler için amaç da buydu. Yasa, yönetmelik, program ve diğer emirlerle bu ders, bir tapınma ve uygulamaya dönüştü. Bugün bile hâlâ bu derste çocuklara dua ettiriliyor, namaz bile kıldırılıyor. Anayasa, aynı 24. maddesinde “kimse ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerin açıklamaya zorlanamaz” dese de bunu dinleyen pek yok; çocuklar topluca cemiye götürülebiliyor; en azından sınavlarda dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanıyor. Bunu açıklamazsa başarılı sayılmayıp üst öğrenime girmesi engelleniyor.

Evrensel Hak Belgelerinde Eğitim Hakkı

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan beri kendisini hem etik, hem evrensel hak kurallarıyla da bağlamıştır. Örneğin, dünyada ilk *Çocuk Bayramı*'ni kabul eden (23 Nisan 1921), çok önemli bir *Çocuk Esirgeme Kurumu* kuran (1921), *Milletler Cemiyeti*'nin kabul ettiği 26 Eylül 1924 tarihli *Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi*'ni de kabul edildiği yıl benimsemiş, Cumhurbaşkanı *Mustafa Kemal* imzasıyla yayımlamış ve gereğini fazlasıyla yapmıştır. Bu Bildirgenin, 1919-22 arasında Türkiye'yi yok etmek isteyen Batılı devletlerce oluşturulan bir cemiyetçe kabul edildiği unutulmamalıdır. Bildirge, belki de onların utanç verici savaş ve işgallerle yok edilmeye çalışılan milletlerin yetim çocukları için utançla yayımladıkları önemli bir belgedir. Yineleyelim ki kanlı bir Milli Mücadele ile küllerinden yeniden doğan Türkiye Cumhuriyeti, bu Bildirgeyi ilk benimseyen, onun gereklerini zaten Bildirge'nin kabulünden çok önce uygulamaya başlayan bir ülkedir.

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (26 Eylül 1924)

Tüm ulusların kadın ve erkekleri; hiçbir ırksal, ulusal, dinsel etki altında kalmaksızın, insanlığın en değerli şeylerini çocuklara vermek zorunda olduklarını bu Bildirge ile kabul ederler:

1. Çocuk, bedensel ve ruhsal yönden gelişmeye en elverişli ortamlarda bulundurulmalıdır.
2. Acıkan çocuk doyurulmalı; hasta çocuk iyileştirilmeli, bilgi ve düşünce yönünden geri çocuk yüreklendirilip yetiştirilmeli; yoldan çıkmış çocuk doğru yola getirilmeli, terk edilmiş çocuk korunmalı ve yardım görmelidir.
3. Felaket zamanlarında en önce çocuk yardım görmelidir.
4. Çocuk, belli yaşta hayatını kazanabilecek bir duruma getirmeli ve her türlü sömürüye karşı korunmalıdır.
5. Çocuk, en değerli şeylerinin öteki çocukların hizmetine adanması gerektiği duygusuyla büyütülmelidir.

Milletler Cemiyeti

Cumhurbaşkanı
Gazi Mustafa Kemal

(Metnin dili sadeleştirildi)

Türkiye, 1945'te *Birleşmiş Milletler Örgütü*'nün kuruluşuyla kabul edilen evrensel hak belgelerinin çoğunu çıkar çıkmaz benimseyip onaylamaya başlamıştır. Örneğin, *Birleşmiş Milletler*'in önemli bir kuruluşu olan *Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü* (UNESCO), *Çocuklara Yardım Fonu* (UNICEF) anlaşmalarıyla, insanlığın büyük ortak başarısı sayılan *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi* (10 Aralık 1948), *Çocuk Hakları Bildirgesi* (1948 ve 1959) kabul edildikleri yıllarda imzalanmış ve yayımlanmıştır. Türkiye, bölgesel bir kuruluş olan *Avrupa Konseyi*'nin (1949) de ilk üyelerinden (1950) ve bu kuruluşun düzenlediği hak belgelerinin ilk kabul eden ülkelerdendir.

Burada, Türkiye'nin kabul ettiği birkaç uluslararası hak belgesinin eğitim hakkı ile ilgili düzenlemelerini anımsatmakta yarar var. Öncelikle Birleşmiş Milletlerin 1948'de kabul ettiği, Türkiye'nin 6.04.1949 tarihinde Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edip okullarda öğretilmesini de üstlendiği *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*'nin 26. maddesi, eğitim hakkı konusunda şöyle diyor:

1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilköğretim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur (...) Mesleki ve teknik eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneğe göre herkese sağlanır.

2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir.

3. Ana babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikle hak sahibidirler.

(Resmi Gazete: 27.05.1949/7217)

Bildirgenin hukuksal bağlayıcılığı olmasa da etik bağlayıcılığı çok yüksektir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 1989'da kabul edilen, Türkiye'nin 1990 yılında imzalayıp 1994 yılı sonlarında onayladığı *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (Çocuk Hakları Sözleşmesi) hukuksal bağlayıcılığı da olan çok önemli bir düzenlemedir (Resmi Gazete: 27.01.1995/22184).

Bu sözleşmenin 28. maddesinde şöyle denilmektedir:

1. Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler./b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik

ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi

uygun önlemleri alırlar./c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler./d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler./e) Okullarda düzenli biçimde devamin sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. *Taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.*

3. *Taraf devletler, eğitim alanında özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine, bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.*

Görüldüğü gibi sözleşme, hem küçüklerin hem yetişkinlerin eğitim hakkını ayrıntılı olarak düzenlemiştir.

Sözleşmenin 29. maddesinde de şunlar söyleniyor:

Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler: a) Çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;/b) insan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşması'nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;/c) Çocuğun

ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği

*menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinin-
kinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;/d) Çocuğun anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyetler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar*

arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşamı sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;/e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

Eğitim hakkı ile ilgili uluslararası bağlayıcı nitelikte başka belgeler de vardır. Örneğin, *Avrupa Konseyi*'nin 1950'de kabul ettiği, Türkiye'nin de 10.03.1954 tarih ve 6366 sayılı yasayla onaylandığı *İnsan Haklarını ve Temel Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi*'nin (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi), 20.03.1952'de kabul edilen "Ek Protokol"ü, "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılmaz" demektir (m. 2). Bu konseyce kabul edilen *Avrupa Sosyal Şartı*'nın (1965), Türkiye'nin onayladığı çalışanlarla ilgili kuralları da önemlidir. Birkaçı şöyle:

Herkesin, kişisel yetenek ve ilgisine uygun bir iş seçebilmesi için, uygun mesleksi yönlendirme kolaylıklarına hakkı vardır (I/9)./ Herkesin, mesleksi yetiştirme kolaylıklarının sağlanmasına hakkı vardır (I/11)./Sözleşmeli taraflar gerektiğinde engelliler dahil herkes, çalıştıran ve çalışan örgütlerine danışarak, teknik ve mesleksi yetiştirme olanağı sağlamayı ya da geliştirmeyi ve salt kişisel yeteneğe dayalı olmak üzere yüksek teknik eğitim ve üniversite öğrenimi görme kolaylıkları sağlamayı üstlenir (m. 10/1)./Kız ve erkek tüm gençlerin çeşitli işlerde çalışırken

yetiştirmeleri için bir çıraklık sistemiyle öteki sistemli uygulamaları sağlamayı ya da geliştirmeyi üstlenir. (m. 10/2) (Resmi Gazete: 04.07.1989/20215)

Bunlar dışında uluslararası kuruluşların eğitim hakkını destekleyen Türkiye'nin kabul ettiği birçok kararları ve bildireleri de bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Türkiye'de eğitim hakkının durumu, özetle şöyledir:

- Eğitim, yıllardır ülkeyi yönetenlerce bütçeye yük olarak görülmekte ve yeterli kaynak ayrılmamakta, dolayısıyla eğitimin yükü aileye kalmaktadır. Resmi okullarda bile eğitimin aileye getirdiği yük, devlet bütçesinden ayrılan paylardan kat kat büyüktür.
- Eğitim hizmeti, henüz tüm yurttaşları kapsamamaktadır. Zorunlu eğitim çağında olup okula devam edemeyen çocukların sayısı en

az bir milyon tahmin edilmektedir. Yönetenler, okula devam eden çocukları bile örgün eğitimden açıköğretime itmektir. Oysa bu yaşta çocuklar okul dışında eğitilemez. Yine zorunlu eğitim çağındaki engelli çocukların çoğu, eğitimin kapsamı dışındadır.

- Okulların çoğunun altyapıları yetersiz ve sağlıklı değildir. Okul yerleri ulaşım, sağlık ve güvenlik yönünden uygun değildir. Birçok okul, işyerlerinin yakınında, kiralık apartman katlarındadır. Çoğu okul yapıları plansız ve eğitimin gereklerine uygun değildir. Okulların bakımı, temizliği çok kötü, tuvaletleri bile temiz değildir.
- Okulda öğrencilere sağlık hizmetleri verilmemekte, ilkyardım bile yapılamamakta, okulda sakatlanan, bayılan, hastalanan çocuklar sağlık kurumlarına zamanında yetiştirilememektedir.
- Birçok çocuk okula aç gitmekte, onlara okulda beslenme yardımı yapılmamaktadır.
- Okullarda ciddi güvenlik sorunu yaşanmaktadır. Dayak, akran zorbalığı, sınıfçı ve cinsiyetçi ayrımcılık sürmektedir. Hâlâ okul yollarında ve çevrelerinde çocuklar zararlı maddelerin ve zorbaların tehdidi altındadır.
- Mesleki eğitimdeki çocukların iş güvenliği yoktur; bu alandaki eğitim çocukların gelişmişlik düzeyine uygun değildir.
- Son çeyrek yüzyılda eğitim programlarında bilimsellik ve laiklik ağır darbe yemiştir. Ayrıca, okullara alternatif öğretmen (hoca) olarak sözde değerler eğitimi yapan din görevlileri atanmaktadır. Bu tutum bilimsel ve laik eğitim yapan gerçek öğretmene güveni sarsmıştır.
- Ülkemiz eğitimine bir dijital teknoloji saldırısı yaratılmış, eğitimde teknoloji doğru yerde kullanılmamaktadır. Diğer yandan birçok öğretmen teknoloji kullanmada öğrencisinden geri kalmıştır.
- Okullarda eğitim, yönetim ve yaşam, demokrasi ikliminden uzaktır. Öğrenciler de, öğretmenler de okul yönetiminin dışındadır. Katılımsız okul yönetimleri genellikle dinci, diktatör, baskıcı yöneticilerin elindedir. Aileler çocukların nasıl bir eğitim ikliminde yaşadığını bilememektedir.
- Yatılı okullarda ve yetiştirme yurtlarında

öğrenciler baskı ve korku altında yaşamaktadırlar. Buralarda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer görevliler dikkatli seçilmemektedir.

- Eğitim sistemimizde yarış kültürü tüm dehşetiyle sürmektedir. İlköğretim çağındaki çocuklar, sekiz yıl boyunca yarıştırlıp elenmektedir. Lise öğrenimi için sekiz yıl boyunca yarıştırlan çocuklar, çocukluklarını yaşayamıyorlar. Bu yarışların tek işlevi, çocukları sözde başarı sırasına koyup liselere yerleştirmekle sınırlı olup sonuçta birinci çocuğun birinciliğini, sonuncu çocuğun sonuncululuğunu tescil etmekten başka bir işe yaramıyor. Üstelik aileye yıllarca maddi ve manevi çok ağır yük yükleyerek. Oysa bu iş, bilgisayar elemanlarınca kolayca ve zararsız biçimde çözülebilir; geriye kalan zamanlarda çocuklar çocukluklarını yaşarlar.
- Öğretmen, eğitim sisteminden adeta dışlanmış. Yetişme aşamasında zaten yetersiz bir eğitimden geçen, yıllarca sınav/mülakat kapılarında ruh sağlığı örselenen öğretmen, güç hal bulduğu işini kaybetmemek için suskunluğu, yöneticiye itati tercih etmekte, dersini vermekle yetinmektedir. Birçok öğretmen de iktidar sendikalarınca kısaca alınmaktadır.
- Eğitim kurumlarını yöneten ve denetleyen elemanların çoğu, en iyimser değerlendirmeye, işinde yetersizdir; yönettiği ya da denetlediği öğretmene rehber olacak, hakkıyla değerlendirecek düzeyde değildir. Kuşkusuz, kendi kendini iyi yetiştirmiş yönetici ve denetmenler vardır. Yıllardır bu elemanlar işe alınırken, mülakat denilen, bazen ahlaksızca uygulanan yöntemle seçilenlerin çoğu kendisini disipline edememekte, yönettiklerine ya da denetlediklerine dost olamamaktadır.
- Çocuk hukukumuz yetersiz ve dağınıktır. Eğitim, sağlık, çalışma hayatı ve sosyal hizmet yasaları ile Türk Medeni Kanunu ve Türk Ceza Kanunu arasında tutarsızlıklar vardır. Başboş kalan medya çocuklara patlama halinde zararlı yayın yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda doğrudan çocuklarla ilgili bir daire (örneğin, genel müdürlük) yoktur.

Birkaç Öneri

Türkiye'de eğitim hakkı sorunu öncelikle hukuksal bir sorun değil, bir politika sorunudur. Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan beri eğitim sorununu çözebilmek için kendi koşulla-

rına uygun eğitim modelleri yaratabilmiş, bunun için kaynak yaratabilmiştir. *Halk Ders-haneleri, Millet Mektepleri, Halkevleri, Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri* Türkiye'nin buluşudur. O halde doğru politikalar uygulanabilirse her koşulda eğitim hakkı sağlanabilir. İnsan haklarına ve eğitimin gücüne inanan, yurtsever yöneticiler, akılcı bir planlama ile eğitim sorununu kısa zamanda çözebilir; çağdaş bir eğitim düzeni kurabilir; durumu ve konumu ne olursa olsun herkese yeterli eğitim hakkı sağlayabilir. Bunun için atılacak adımlar şunlar olabilir:

- Her kademede ücretsiz eğitim gereksinmesinin planlanması; bunun için resmi görevliler, uzmanlar yanında sendika ve eğitim kuruluşları ile veli, öğrenci, yerel yönetim temsilcilerinin de işe katılması.
- Yoksul, kimsesiz, engelli çocuklar için yatılılık, bursluluk gibi ek olanaklar yaratılmalıdır.
- En kısa zamanda, başta yeterli maaş olmak üzere öğretmenlerin özlük haklarının, mesleğin önemine, konumuna uygun duruma getirilmesi. Eğitimin hak olabilmesi için öğretmenin rolü kavranmalıdır. Bunun için öğretmenlik mesleğinin canlandırılması, öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması gerekir. Şuraya buruya savrulmuş öğretmen yetiştiren kurumlar yerine, onları da toparlayacak en çok beş ilde hemen Eğitim Üniversiteleri kurulması. Bunun için de öncelikle yetkin ve konuyu anlayan kadroların oluşturulması gerekecektir. Öğretmen eğitimi lisansüstü düzeye çıkarılırken, mevcut öğretmenlerin de lisansüstü öğrenime çağırılması.
- Eğitim örgütünün ve yönetiminin yeniden düzenlenmesi ve yurttaşın eğitim hakkını gerçekleştirecek yetenek ve kişilikte yönetici kadro oluşturulması, yöneticilerin hizmet öncesinde ve hizmetinde yetiştirilmesi. Bunun için üniversitelerden yararlanılırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nda bir *Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü* de açılabilir (Öğretmen Akademisi yanlış kurulmuştur).
- Eğitim hakkını eksiksiz sağlayabilmek için yerel yönetimlerin olanaklarından da yararlanılarak gerekli kaynağın yaratılması.
- Kaynak yaratmak için beslenme olanağı, sigorta ve ücretleri karşılanarak yetişkin öğrencilerin enerjisinden de yararlanılmalıdır.

- Okulda öğrenciler ücretsiz olarak yeterli beslenmeli, içecek temiz su bulabilmelidir.
- Okulda çocukların sağlık ve güvenlikleri sağlanmalıdır. Kalabalık okullar için ayrı ayrı, küçük okullar da birleştirilerek ortak okul sağlık birimleri oluşturulmalıdır.
- Okulda ve okul yolunda çocukların beden ve ruh sağlığını koruyucu her türlü önlem alınmalıdır. Bu konuda başta devletin ve yerel yönetimlerin etkin gücünden; ayrıca öğretmenlerin, ailelerin ve yetişkin öğrencilerin yardımlarından da yararlanılmalıdır.
- Engelli çocuklar ve gençler, olabildiğince engelsizlerle birlikte eğitilmeli, ayrıca durumlarının gerektirdiği önlemler de alınmalıdır. Bu konuda tüm eğitim görevlilerinde, yeterli anlayış yaratılmalı, engelli öğrenciyi taşınmada ek araç ve gereç yardımı gibi konularda belediyelerden de yardım alınmalıdır.
- Eğitimde çocuklar yarıştan uzak tutulmalıdır. Bilimin ve sorumlu yönetimin işbirliği ile bu durum hiç değilse en aza indirilebilir. Bu konuda rehberlik çok önemlidir. LGS gibi sınavlar kaldırılmalıdır; çocuklar yarışa sokulmadan bilgisayar yardımıyla durumlarına uygun, evlerine yakın okullara yerleştirilebilir.
- Eğitim programları bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin ışığında, Atatürk ve Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmeli, eğitime bilim dışı etkiler önlenmelidir.

Kaynaklar

- Altunya, Niyazi (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Hakkı*. Milli Eğitim Bakanlığı Y.
- Altunya, Niyazi (2023). *Türkiye'de Eğitimin Son 100 Yılı*. İstanbul: Cumhuriyet Kitap Y.
- Altunya, Niyazi (2026). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitap Y.
- Condorcet, Marquis de (1743/1971). *Milli Eğitim Üzerine İncelemeler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi (Çev. Osman Horasanlı)
- Edis, A. Bedri (1938-1939). *Kültür Düsturu*. İstanbul Gürbüz, Yaşar (1981). *Anayasalar*. İstanbul: Filiz Y.
- MVTM [Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası, 1927]. İstanbul MVM [Maarif Vekâleti Mecmuası: 1927]. İstanbul

Özön, Mustafa Nihat (1971). *Osmanlıca-Türkçe Sözlük*. Ankara: Bilgi Y.

Öztürk, Kâzım (1968). *Türkiye Hükümetleri ve Programları*. İstanbul: Ak Yayınları

Resmi Gazete (27.05.1949/7217;
20.07.1961/10859; 20-40/1982/17-844;
14.07.1989/ 20215; 27.01.1995/22184)

Smith, W.O. Lester (1967). *Çağdaş Eğitim* (Çev. Nurettin Özyürek). İstanbul: Varlık Y. Soysal, Mümtaz (1987). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*. İstanbul: Gerçek Y.

Unat, Faik Resif (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Ural, Mehmet (1985). "Niçin Eğitim?" *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Y.

Yücel, Hasan-Âli (1936). *Fransa'da Kültür İşleri*. İstanbul. Devlet Matbaası Yücel, Hasan-Âli (1938). *Türkiye'de Orta Öğretim*. İstanbul. Devlet Matbaası

Kuruluş Döneminde Toprak Reformu ve Köy Enstitüleri

Oğuz Oyan¹

Cumhuriyet'in kuruluş döneminin çok önemli iki atılımı 1940'tan itibaren uygulamaya sokulan Köy Enstitüleri ile 1945'teki Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'dur. Bu iki adım, eğitim alanını ve kırsalda mülkiyet ilişkilerini değiştirmeye yönelmektedir. İkisi birbiriyle ilişkilidir. Ancak hem her ikisi de gecikmiştir hem de sıralaması yanlış olmuştur. Gecikmiştir çünkü iktidardaki kadroların siyasi gücünün oldukça aşındığı ve kendi içindeki bölünmüşlüğü de iyice açığa çıkmaya başladığı bir dönemde adeta son çırpınılar olarak sahneye çıkabilmiştir. Üstelik, reform koşullarına çok uygun olmayan savaş/seferberlik ortamında gündeme gelebilmişlerdir. Sıralama da yanlış olmuştur, çünkü Köy Enstitüleri gibi tarımdaki üretim ilişkilerine bir müdahaleyi de içeren güçlü bir eğitim reformundan önce, tarımdaki mülkiyet ve dolayısıyla sınıfsal güç ilişkilerini dönüştürmeyi başaran bir toprak reformu çoktandır yürürlüğe girmiş olmalıydı. Bu yazının ana çerçevesi bu bakış açısından hareketle oluşturulmaktadır².

Cumhuriyet Aydınlanması ve Aşarın Kaldırılmasına Götüren Sürec

Cumhuriyet Aydınlanmasını hazırlayan koşullar 1839-1875 Tanzimat dönemi dönüşümleri ile 1876 ve özellikle 1908'den itibaren anayasal meşruteli monarşi rejimine geçiş süreciyle yakından ilişkilidir. 1908'de İttihat ve Terakki Partisi'nin iktidara gelmesi ve özellikle 1876'nın fiilen kadük bırakılmış Kanun-u Esasî'sinin 1909'da yapılan değişikliklerle uygulamaya sokulması, bir burjuva demokratik devrimi yönünde ileriye doğru atılmış adımlardır. Kuşkusuz 1923'teki Cumhuriyet Devrimi bu adımlardan çok daha fazlasıdır; 600

yıllık Osmanlı devletinden köklü bir kopuşla bir devrin tarihe karışması ve yepyeni bir ulus devletinin inşa sürecinin başlatılmasıdır. Devrimin yönetici kadroları Osmanlı'nın son dönemlerinde yetişmiştir ama bu, Cumhuriyet rejiminin eski rejimin kökten dönüştürülmesi iddiasıyla yola çıktığı gerçeğini değiştirmez. Üstelik bu dönüşümün -toplumların tarihinde çok kısa sayılabilecek- bir zaman dilimi içinde doludizgin yapılmaya çalışılması, bu demokratik devrimin radikal karakterinin vurgulanmasını zorunlu kılar.

Bununla birlikte bu radikal karakter üstyapı dönüşümlerinde daha kararlı olacaktır. Gerçi hem üretim ilişkilerinde hem de üstyapıda feodal dönemin izlerinin silinerek yerlerine kapitalizmin mülkiyet ve üretim ilişkilerinin ve bunlara denk düşen hukuki üstyapısının kurulması mücadelesi altyapı dönüşümlerinden kopuk değildir. Tarımdaki artık-ürünü çekip almada uygulanan feodal vergileme yöntemlerinin ve tahsilat usullerinin tasfiyesi bile buna kanıttır. Tarım ağırlıklı bir ekonomik yapıda tarımdan alınan en önemli dolaysız vergi olan feodal kökenli aşar vergisinin 1925'te kaldırılması bu radikalliğe bir örnektir. 1920'lerden itibaren, kapitalizm öncesi bir vergi tahsil yöntemi olan iltizam/mültezim sisteminin tarihe gömülmesi de benzer yönde atılmış bir adımdır.

Kaldırıldığı zaman bütçe gelirlerinin dörtte birini sağlayan temel bir dolaysız vergiyi gözden çıkarmak elbette kolay bir karar değildi. Ama bunu gerektiren çeşitli toplumsal/ekonomik etkenler oluşmuştu. **Birincisi**, eğitimsiz bir köylü toplumunda radikal bir aydınlanma devrimine girişen

1 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi.

2 Bu konunun özellikle "toprak reformu" kısmına 1970'lerde doktora çalışmalarımdan itibaren değindim. Köy Enstitüleri deneyimi ile geciken toprak reformu arasındaki ilişkilere ise 2017 sonrasında daha fazla eğildim. Bu yazıda şu kaynaklardan özellikle yararlanılacaktır: O. Oyan (2023a), "İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Geçiş Döneminde 1950'li Yıllara Kadar Çiftliklerin Evrimi", *Vergi-Ordu Sistemleri ve Geçiş Tartışmaları* içinde, Yordam Kitap, s.129-174; O. Oyan (2025a), "Cumhuriyet ve Devrimci Dinamikleri", *soL Haber*, 22.4.2025 ve O. Oyan (2025b), "Toprak Reformsuz Köy Enstitüleri", *soL Haber*, 6.5.2025.

devrimci kadroların güçlü bir toplumsal tabana ihtiyacı vardı. Bu hamleyle hem köylülerin hem de toprak ağalarının desteğini almak veya en azından bunların devrimci düzenlemelere karşı kıskırtılmamalarını sağlamak, önemli bir sınıfsal dayanak sağlamak demektir. Köylü/ağa/şeyh tabanlı iç isyanların dış güçlerce de kolayca kıskırtılabildiği bu erken Cumhuriyet döneminde böyle bir sınıfsal destek özel olarak önem taşıyordu. **İkincisi** hukuk ve mülkiyet sisteminde girilen anti-feodal dönüşümlerin, artık-ürünün sağılmasının yöntemi ve düzeneklerinde de bir karşılığı olmalıydı. Bunu köylü kitleye anında yansıtabilecek radikal bir adım, tarımsal üreticiyi yüzyıllardır baskılayan ve soyulmasına yol açan aşar vergisinin ve onun tahsil yöntemi olan iltizam sisteminin kaldırılması olabilirdi. **Üçüncüsü**, 1923'te İzmir'de toplanan Türkiye İktisat Kongresi'nde, köylü/ağa grubu ile işçi sınıfı temsilcilerinden oluşan iki grubun aşarın kaldırılmasını oy birliğiyle desteklemiş olmaları yani bu konuda geniş bir toplumsal ittifakın ilk işaretini vermiş olmalarıydı. Bu kongrede temsil edilen diğer iki kesimin, tüccar ve sanayici gruplarının da belirli koşullar altında böyle bir düzenlemeye evet diyebileceklerini belirtmeleri de dikkat çekiciydi. Gerçi bu son iki grubun, tarım gelirleri üzerine aşarı telafi edecek bir başka vergi konulmadan buna girilmemesi yönündeki itirazları da kendi sınıf pozisyonlarının bir gereği idi. Nitekim sermaye sınıfı her zaman başka sınıflar üzerindeki vergi yükünün azalmasını kendisi için ilave bir vergi baskısı tehdidi olarak değerlendirmeye yatkındır.

Sonuçta 1925'te aşar kaldırıldıktan sonra tarım/köylü üzerindeki **dolaysız vergi yükünü** kısmen telafi edecek şekilde Ağnam (hayvanlar) Vergisine, kırsal etkileyen Arazi ve Bina Vergisi matrahına, köylü üzerinde bir angarya yükümlülüğü gibi çalışan Yol Vergisine zam yapılacaktı. 1920'lerin ikinci yarısında dolaysızların yüzde 60'ı artık bu üç kalemde sağlanacaktı. 1933'te bile bütçe gelirlerinin yüzde 17'si gibi önemli bir pay hâlâ bu üç vergiye aitti. **Dolaylı vergiler bağlamında** ise, 1926'da "Umumî ve Hususî İstihlâk Vergileri" yeni dolaylı vergiler getirilecek ve bunların da yaklaşık yüzde 26'sı tarım kesiminin payına düşecekti. Öte yandan, devletin denetimindeki şeker, tütün, tuz, çay,

kibrit gibi ürünler üzerindeki İnhisar (tekel) gelirleri arttırılacak ve böylece köylü üzerindeki dolaylı vergi yükü de yükselmiş olacaktı. 1929 dünya kriziyle birlikte tarım (ve toprak) fiyatlarının çökmesi ve iç ticaret hadlerinin 1930'dan itibaren tarım aleyhine gelişmesi yoluyla da tarım dışına kaynak aktarmanın bir diğer beklenmedik aracı devreye girmiş olacaktı. Dolayısıyla, aşar vergisinin "erken kaldırılması" nedeniyle sanayiye tarımdan kaynak aktarılmasının zamansız sınırlandırılmış olduğu ve sanayileşmenin /kalkınmanın geciktirilmiş olduğu savı sağlam dayanaklara sahip değildir³.

Toprak Reformu Yolunun Tıkanması

Osmanlı toprak ve mülkiyet rejimini düzenleyen 1858 Arazi Kanunnamesi 1926 yılına kadar yürürlükte kalmıştı. Bu tarihte kabul edilen Medeni Kanun'la kapitalist mülkiyet ilişkilerine hızlı bir geçiş yapılacaktı. Gerçi Medeni Kanun 1858 Kanunnamesi'nin "Arazi-i Metruke" olarak sınıflandırılan kamu malları ile köy ortak mallarını (baltalıkları, harman yerlerini, meraları, yaylak ve kışlakları) düzenleyen hükümlerini boşlukta bırakınca, 1858'in bu hükümleri 20. Yüzyıl sonuna kadar resmen yürürlükte kalmış olacaktı.

Toprak reformunu ilgilendiren daha önemli bir düzenleme ise 1924 Anayasasının 74.maddesiyle getirilmişti. Madde şunu söylüyordu: "Genel menfaatler için gereği usulen ortaya çıkmadıkça ve değer pahası peşin verilmedikçe hiçbir kimsenin malı kamulaştırılmaz ve mülkü istimlak olunamaz". Bu anayasal kısıt, olası bir toprak reformunun yolunu hukuken olduğu kadar ekonomik anlamda da kapatmaktaydı, çünkü devletin böyle bir kamulaştırma bedelini topluca karşılamasının mümkün olmadığını tüm taraflar biliyordu. Dikkat edilirse bu düzenleme aşarın kaldırılmasından bir yıl önce ve Medeni Kanun'un kabulünden iki yıl önce getirilmekteydi. 1924 Anayasası'nın Cumhuriyet'in ilanından 6 ay sonra kabul edildiği dikkate alınırsa, Cumhuriyetin yönetici kadrolarının, kırsal kesimin hâkim sınıfını karşılarına almamak için başlangıçtan itibaren özel bir özen gösterdikleri anlaşılır.

Peki Cumhuriyet rejimi, büyük toprak sahiplerine, bir toprak reformu yolunu seçmeyeceğinin peşin güvencesini neden vermekteydi? Bunu, bu

3 Bu konuyu ayrıntılarıyla tartıştığımız şu makalemize gönderiyoruz: O. Oyan (2023b), "Meiji-Osmanlı-Türkiye: Vergi Politikasına İktisadi Kalkınma Sorunsalından Bakış", *Vergi-Ordu Sistemleri ve Geçiş Tartışmaları* içinde, Yordam Kitap, s.99-128

dönemin iktidarını derinden etkileyen iki temel kaygıya bağlayabiliriz: **Birincisi**, kendi sınıfsal desteklerinin yetersiz veya kırılğan olduğunu hissedenen siyasi kadrolar, toprak ağalarını veya az-çok kapitalistleşmiş büyük çiftlik sahiplerini karşılına almaktan çekinmekteydi. Esasen iktidar partisi saflarında da kırsal kesimin güçlü unsurları önemli sorumluluklarda bulunmaktaydı. Cumhuriyetçi kadroların yürüttüğü Aydınlanma devriminin radikalliği de safları sağlam tutmanın gereğini her an hatırlamaktaydı. Bu nedenle 1924'te ilk bakışta rakipsizmiş gibi görünen siyasi kadro, bir güvenlik kalkanı olarak kendisini toprak reformuna karşı bir çizgide konumlandırmak mecburiyetinde hissediyordu. **İkinci nedense** siyasi kadronun ekonomik/sınıfsal tercihiyle ilişkiliydi. Kapitalizme geçişi mümkün olduğunca hızlandırmak isteyen, bu bağlamda büyük kapitalist çiftliklerin geliştirilmesine olumlu gözle bakan, makinalı ve ücretli işçiliğe dayanan işletme modelini benimseyen yönetici kadro, bunun ciddi bir verimlilik/üretim artışına yol açacağını da umuyordu. Nitekim 1926-1930 döneminde tarım makineleri ve traktör ithalatında, mazot desteğinde önemli teşvikler devreye sokulacaktı.

Bu arada 1929 Krizi sonrasında, 1924 Anayasasının "kamulaştırmada değer pahasının peşin ödemesi" hükmü fiilen bir engel olmaktan çıkmıştı, çünkü tarım fiyatlarının çöküşü toprak fiyatlarını da hızla düşürmüştü. Gerçi 1930'larda öncelik planlı sanayileşmede idi ve bunun için dahi kaynaklar yetersizdi ama bu dönemde bir toprak reformu niyeti olsaydı ekonomik anlamda gereğinin yapılması için fırsatlar yaratılabilirdi. Esasen İçişleri Bakanı Şükrü Kaya'nın İskan Kanun görüşmeleri sırasında büyük toprak sahiplerinin toprak gasplarından yakınması bile tarımda mülkiyet sorunlarını çözmenin tek yolunun bir toprak reformundan geçtiğini göstermiyor değildi. Ama "büyük kapitalist çiftlik" modeline olan inanç henüz tam olarak sarsılmamıştı.

Sunulan tabloda görüldüğü üzere, bu dönemde toprak dağıtımları da belirli bir genişliğe ulaşmıştı. 1923-1944 arasında bir toprak reformu olmaksızın nüfus mübadelesiyle gelenlere, muhacirlerle-göçmenlere-mültecilere ve daha sınırlı ölçüde Doğudan Batı'ya göçen topraksızlara yapılan toprak dağıtımları oldukça önemli sayılabilirdi. Mübadele yükümlülüklerini yerine getirme, toplumsal

ve siyasal gerginlikleri yatıştırma ve nüfus yoğunluğu kıt olan Anadolu'da demografik yapıyı takviye ederek üretim potansiyelini arttırmayı hedefleyen bu dağıtımlarla 20 yılda toplam 1,1 milyon hektar arazi 335 bin aileye tarım yapabilecekleri toprak parçaları sağlandı. Ama söz konusu 1,1 milyon hektar arazi, 1940'da işlenen 14,2 milyon hektar tarım toprağına kıyasla yüzde 7,7'den ibaretti.

Tablo: Muhacirlere ve Topraksız Köylülere 1923-1944 Arasında Dağıtılan Topraklar

| Dönemler | Dağıtılan toprak(ha.) | Aile sayısı |
|----------------------------|-----------------------|----------------|
| 1923-34 | 711.331 | 193.394 |
| -Nüfus mübadelesi muhaciri | 448.257 | |
| -Diğer mülteci/muhacir | 145.028 | |
| -Topraksız köylüler | 73.145 | |
| -Afetzedede/Doğu göçeri | 12.293 | |
| • 1934-38 | 300.000 | 88.695 |
| • 1940-44 | 87.500 | 53.000 |
| Toplam 1923-1944 | 1.098.831 | 335.089 |

Toprak reformunu asıl gündeme getiren ise, 1936 ve 1937 yıllarının Bütçe açılışlarında Atatürk'ün toprak reformunun zorunluluğuna kararlılıkla vurgu yapan konuşmaları oldu. Bunun doğrudan etkisi 1937 Anayasa değişikliklerinde görüldü. 5 Şubat 1937'deki Anayasa değişiklikleriyle bir yandan CHP'nin altı oku anayasaya giriyor öte yandan 1924 Anayasasının zikrettiğimiz 74.maddesine fıkralar eklenerek toprak reformu önündeki engeller kaldırılmış oluyordu. Buna göre, 74.maddenin özgün hükmünden sonra eklenen ikinci fıkrasında "Çiftçiyi toprak sahibi yapmak ve ormanları Devlet tarafından idare etmek için istimplâk olunacak arazi ve ormanların istimplâk bedelleri ve bu bedellerin tediyesi sureti, özel kanunlarla tayin olunur" ifadesi yer alıyordu. Böylece anayasanın özel yasalarla aşılabilmesi olanağı getirilmiş oluyordu. Ancak Atatürk'ün artık katılmadığı 1938'de bütçe görüşmelerinde açış konuşmasını yapan Başvekil Celal Bayar toprak reformuna hiç değinmeyecekti. Savaş koşullarının devreye girmesiyle de toprak reformu meselesi fiilen ertelenmiş olacaktı.

Böylece Türkiye'nin toprak reformu konusundaki gecikmesi savaş şartlarının zorlamasıyla daha da ötelenmiş olmaktaydı. Nitekim Osmanlıdan kopan bütün Balkan ülkelerinde iki savaş arası dönemde, hatta bazılarında Birinci Dünya Savaşı öncesinde toprak reformları yapılmışken, Türkiye Cumhuriyeti bu konuyu ancak 1945 yılında Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu (ÇTK) ile ele almaya niyetlenebilecekti. Ama artık birçok bakımdan çok geçti. Siyasi

iktidar eski gücünde değildi. Savaş sonrasında çok partili yaşama gidış ve emperyalizmin etkisinin artması, üstelik CHP'nin kendi içinden bölünmesi bu konunun radikal bir biçimde düzenlenmesine ve uygulanmasına engeldi.

Köy Enstitüleri: Başarının Sürdürülememesi

CHP'nin sol kanadının 1940'lardaki son iki radikal hamlesinden birincisi Köy Enstitüleri olarak kayda geçmiştir. Köy Enstitüleri, eğitim ile kırsal kalkınmayı buluşturmak bakımından o günün koşullarında emsalsiz bir devrimci atılımı temsil eder. Bu girişim, 1920'lerde girişilen Aydınlanma Devriminin gecikmiş bir uzantısı olduğu kadar onun doruk noktalarından birini de temsil etmektedir. Aslında ilk uygulama yıllarında çok da başarılı olduğu görülmüştür. Ancak bu reformun uzun soluklu olamamasının arkasında, aşılamayacak olan başlangıç engelleri vardı. Bu engellerin asıl belirleyici olanı, bu uygulamanın öncesinde kırsal alanda mülkiyet ilişkilerinin değıştirilememiş, toprak ağalarının gücünün kırılmamış olmasıdır. Esasen kırsal alandaki egemen ekonomik/toplumsal ilişkilere müdahale etmeyi, bunun için de mülkiyet ilişkilerini/sınıfsal dengeleri değıştirmeyi yani köklü bir toprak reformu yapmayı göze alamadan Köy Enstitüleri gibi devrimci bir eğitim/kültür dönüşümü kalıcı olamazdı. Keza iktidar partisinin 1940'larda gücünün kırıldığı bir dönemde adeta son bir atılım olarak gündeme gelebilmiş olması da cüretkâr bir hamle olmaktan öteye geçememesine neden olmaktadır.

Köy Enstitüleri modeli esas olarak 1940-46 döneminde uygulanmış ve başarılı sonuçlar alınmıştır; ancak bu dönemin koşulları savaş ekonomisine denk gelmesi bakımından son derece elverişsizdir. Türkiye savaşa katılmamış olsa bile seferberlik koşulları tüm ekonomiyi ve özellikle kırsal ekonomiyi derinden sarsmıştır. Köylü nüfusun genç ve üretken kesiminin silah altına alınması bakımından seferberlik düzenlemeleri tarımsal üretimi çok olumsuz etkileyecektir. Yıllık ortalamalar olarak, 1940-45 arasında milli gelir yüzde 6 oranında gerilerken, tarımsal hasıladaki gerileme yüzde 7,1 olacaktır. 1938-39 için tarımsal hasıla endeksi 100 kabul edildiğinde, 1944-45'te 69'a gerilemektedir; aynı dönemde buğday üretimi yılda ortalama yüzde 9 dolaylarında düşmekte ve buğday üretim endeksi 63'e gerilemektedir⁴. Bu dönemde hızla tırma-

nan enflasyon, karaborsacılık ve bunların sonucu olarak ortaya çıkan iase sorunları, Milli Korunma Kanunu üzerinden halledilmeye çalışılırken köylüye getirilen yüzde 25 dayatması (ürününün yüzde 25'ini devlete onun belirleyeceği fiyatlardan satma zorunluluğu), köylünün çeki hayvanlarının bir bölümüne el konulması, Yol Vergisi'nin köylü için yaygın bir angaryaya dönüşmesi, nihayet 1944-46 döneminde uygulanan Toprak Mahsulleri Vergisi ile aşar vergisine geçici bir dönüş yapılması, hepsi birden bölüşüm ilişkilerini kırsal üretici aleyhine bozacak ve iktidarın kırsaldaki toplumsal desteğini aşındıracaktır. İşte bu koşullarda Köy Enstitüsü uygulamasının karalanması, toprak ağalarının köylü tepkilerini kendi sınıfsal çıkarları doğrultusunda yönlendirmelerine kapı aralayacaktır.

Köy Enstitüleri Kanunu 17 Nisan 1940'da çıkmıştı. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün bu uygulamayı başlarda güçlü bir biçimde sahiplenmesi, Hasan Ali Yücel'i 1938'de Milli Eğitim Bakanı yapması, İsmail Hakkı Tonguç'un da 1936'dan itibaren MEB İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'nde deneyim biriktirmek üzere görevlendirmesi, sürecin siyasi/teknik dayanaklarını iyi bir biçimde hazırlamıştı. Köy Enstitülerinin sayısı 1944'de 20 iken, 1948'de en son Van Enstitüsünün kurulmasıyla toplamda 21'e ulaşacaktır. Ancak bu sayı gerçekte hedeflenenin çok altında kalmaktadır. Henüz 1942 yılında Köy Enstitüsü sayısı 18 iken Cumhurbaşkanı İnönü, Yücel ve Tonguç'a 60 Köy Enstitüsü toplamına ulaşılması ve 200 bin tarımcı yetiştirilmesi hedefini önerir. Yücel ve Tonguç bu öneri üzerine çalıştıktan sonra hazırladıkları raporda bu hedefin o zamanki olanaklarını çok aştığını söylerler. İnönü'nün yanıtı "İlerde çok pişman olacaksınız; savaştan sonra bu işlerin hiçbirini bize yaptırmayacaklardır!" şeklinde olur. O dönemde rejimin en güçlü siması olduğu varsayılan tarihi lider İnönü'nün değışen dünya koşullarında kendi sınırlılığının itirafını da içeren bu sözler manidardır. Ama belki de Parti içinde ve dışında değışen dünya koşullarına uyum sağlama bakımından İnönü'nün pragmatist siyasetçiliğini de ele veren bir ipucudur. Nitekim değışen iç ve dış güç dengeleri ve partinin bölünmüş yapısıyla 1946 yılına gelindiğinde, artık Köy Enstitülerini savunmak bir yük haline gelecektir.

4 K. Boratav (2019), *Türkiye İktisat Tarihi, 1908-2015*, İmge Kitabevi: 24. Baskı, s. 95-97.

(Bu arada Tonguç da 60 Köy Enstitüsü hedefine yürümeme pişmanlığını 1950 sonlarında itiraf edecektir ama 21 Köy Enstitüsünü koruyamazken değişen sınıf dengelerinde daha fazlasının korunabilmesi hayli hayalidir).

Köy Enstitüsü uygulamasına CHP içinden de güçlü karşıtlıklar oluşurken önemli bir kesim de pasif bir duyarsızlık içinde kalmıştır. Köy Enstitüleri için o dönemde uydurulan yalanların önemli bir bölümü iktidardaki tek parti içinden türetilmiştir. Öğrencilerin yönetime katılmalarını hedefe koyup bunların “komünist fikirleri yeşerttiği”, karma eğitim vermeleri üzerinden bunların “fuhuş yuvaları” oldukları gibi her türlü ucuz suçlama tedavüle sokulmuştur. Dönemin CHP Eskişehir milletvekili Emin Sazak bir kapitalist çiftçi/toprak ağası karması olarak bu uygulamaya karşı sınıfının tepkilerini daha farklı bir yerden özetleyecektir: «Köylere giden Enstitü mezunları kendilerini birer Atatürk zannediyorlar». Meclis oturumunda H.A. Yücel, «Her birinin birer Atatürk olması temenni edilir» diye yanıtlayacaktır ama artık bu sözlerin bir karşılığı yoktur. 1946’da CHP yönetiminin hem iç hem dış güçlere karşı iktidarını koruma kaygısı öne çıkmıştır. Buna karşılık kırsal ve kentsel alanın yükselen egemen güçlerinin özgüveni artmıştır. 1920’lerin, 1930’ların Kemalist reformları egemen üretim ilişkileri bakımından bir tehdit olarak görülmezken, palazlanan kır ve kent burjuvazisi açısından Köy Enstitüsü mezunlarının kurulu düzeni sorgulayan bireylere dönüşmesi kadar büyük bir tehdit herhalde düşünülemezdi.

Nitekim Köy Enstitülerinin kapatılma süreci henüz CHP döneminde 1946’da Hasan Ali Yücel yerine bu uygulamaya başından beri karşı olan tutucu Reşat Şemsettin Sirer’in Milli Eğitim Bakanı yapılmasıyla başlayacaktır. Köy Enstitülerinin 1946’da Köy Öğretmen Okullarına dönüştürülmesini Yüksek Köy Enstitüleri bölümünün 1947’de ve öğretmen kurslarının 1948’de kapatılması izleyecektir. İnönü, 1941’de yaşamı boyunca destekleme sözü verdiği Köy Enstitülerinden desteğini 1946’da çekecektir.

5 Cavit Orhan Tütengil de henüz 1948 yılında, “«İdealist nutukların semere vermeyeceği ancak Cumhuriyetin on beşinci yılından sonra anlaşılabilir» (TÜSES, *Köy Enstitüleri*, TÜSES Yayını, 2000, s.65) derken radikal reformlardaki gecikmeye ve uygulama zamansızlığına vurgu yapmaktaydı. Daha ayrıntılı değerlendirme için bkz. Oyan (2023a).

6 TBMM *Tutanak Dergisi*, 16.5.1945, s.114.

Bu ortamda, 1945’te Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu (ÇTK) tasarısının son bir hamleyle Meclis’e sunulması sonrasında 1946’da çok partili düzene geçilmesi, Köy Enstitüsü ve ÇTK karşıtlarının muhalif Demokrat Parti’de örgütlenmesi, emperyalizmin etkisinin hızla artması ve hem ekonomide hem de siyasette liberal yönelişlerin ağırlık kazanmasıyla birlikte Köy Enstitüsü modelini geliştirme zemini çökmüş, mevcutların ömrü de siyasetteki tutunma pozisyonlarına bağlı kalmıştır.

Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu: Nafile Çaba
Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu tasarısı en az 15 yıllık gecikmeyle Meclis’e sunulabilmişti. Bu bakımdan ÇTK’nın 1945’te gündeme gelmesi basit bir gecikme olarak tarif edilemez. Ülkede sınıfsal ve siyasi dengelerin büyük ölçüde değiştiği, iktidarın gücünün iyice aşındığı; dünyada ise daha köklü denge değişikliklerinin olduğu, Türkiye’nin bu yeni güçler dengesinde Batı emperyalizminin hegemonyasını kabullenmeye ve çok partili sisteme geçmeye zorlandığı bir dönemde, ÇTK’nın gecikmesinden değil de nasıl olup da bu evrede gündeme gelebilmiş olmasından (yani bir anakronizmeden)⁵ söz etmek daha doğru olacaktır!

ÇTK tasarısı aslında CHP içindeki sol kanadın da son çırpınılarından. Meclis’te kurulan ve büyük toprak sahiplerinin ağırlıkta olduğu **Geçici Komisyon**’da aylarca tartışılacak olan bu tasarı, önceki yıllarda süren “hazırlığa” rağmen çok yetersizdi. Bunu Komisyon raporu da tespit etmekte, mülkiyetlerin dağılımı konusunda verilerin eksikliğine, çok geniş mera arazilerinin hesaba katılmamış olmasına, tarımdaki zayıf mekanizasyona ve sermaye eksikliğine çözüm önermemesine dikkati çekmekteydi. ÇTK’nın gecikmiş olmasına Komisyon da vurgu yaparken, büyük toprak sahiplerinden Adnan Menderes’in Genel Kurul görüşmeleri sırasında, “toprak reformunun 20 yıl geciktiği, bilhassa 1934’teki İskân Kanunu fırsatının kaçırıldığı, 1930 krizinden sonra toprak fiyatlarının düşmesinin yarattığı fırsatın kullanılmadığı”⁶ şeklindeki eleştirileri aslında hem doğrudur hem de tasarımı çürütme gerekçelerindedir.

Gerçekten de 1930'lar başında yapılacak bir toprak reformuna en başta karşı çıkacakların başında gene Menderesler, Emin Sazaklar yer alırdı.

Nitekim Komisyon görüşmeleri sırasında Emin Sazak, Tarım Bakanı Hatipoğlu'na "Tasarıyı geri alırsan, Beylikköprü'deki 30 bin dönümü hibe ediyorum" der. Komisyon başkanı, "Kanunla alsak n'olur?" diye yanıtlayınca, "Kanunla olmaz, Devlet araziye zorla alırsa, Eskişehir havalisinde Emin Sazak ölür. Sakın bu düzene dokunmayın" der⁷... Bu diyalog bize, kapitalist çiftçileşme yolundaki bir figürün bile yarı-feodal ilişkilerden hâlâ nasıl güç devşirdiğini gösterir.

1967'de Abdi İpekçi'nin İsmet İnönü ile yaptığı söyleşi de dönemin güçler dengesine ışık tutabilir⁸. İpekçi'nin, "Atatürk zamanında toprak reformu gibi, ağaların tahakkümü gibi problemler üzerinde durulmuş mudur?" sorusuna İnönü'nün yanıtı "Hepsinin üzerinde nazari olarak durduk. Ama işte yapılan işin derecesini, hududunu biliyorsunuz". İpekçi: "O devirlerde arzu edilen bir toprak reformu, bugünkünden daha kolay gerçekleştirilemez miydi?". İnönü: "Belli değil...". İpekçi ısrar eder: "Neden?". İnönü: "Biz buna dokunmadık, dokunulduktan sonra anlaşılır böyle şeyler". Bu aslında, Cumhuriyetin cüretkâr devrimci kadrolarının sınıfsal güç dengeleri karşısında kendi sınırlarını itiraf etmesidir bir bakıma.

ÇTK tasarısı mülkiyet dağılımı bakımından 1938 anketlerine dayanır ve bunlar çok yetersizdir. Bu ankete göre 500 dönüm üzerindeki işletmelerin sayısı 6 bindir! Oysa daha sonra yapılan 1950 toprak sayımında -ki hâlâ en güvenilir toprak sayımı olarak anılır- bu sayı 40 bindir. Aradan geçen 12 yılda bu kadar büyük artış olması beklenemeyeceğine göre, 1938 verileri güvenilir değildir. Ama toprak sahipleri, 1938 anketlerine göre az sayıda büyük mülkiyet olmasına dair yanıltıcı veriyi Geçici Komisyon'da lehlerine yorumlayarak, 'bu kadar az sayıda büyük mülkiyet varken bunları parçalamanın akıldışı olduğu, asıl meraların dağıtılmasının çözüm olacağı' konusunu ısrarla Komisyon gündeminde tutacaklardır. Esasında ÇTK da büyük kapitalist işletmeleri değil, "absanteist" denilen kasaba-şehirden oturup ortakçılarla/marabalarla toprağını işleten yarı-feodal toprak ağalarını he-

defleyecektir. Ki buna rağmen duruma göre 2-5 bin dönüm araziye de bu tür toprak sahiplerine bırakarak...

ÇTK tasarısı, etrafında koparılan büyük gürültüye rağmen, "dağ fare doğurdu" sonucundan başka bir yere varamayacaktır. Bu tasarı, CHP içindeki saf-laşmaların billurlaşmasına nihai katkıyı yapacak, yeni kurulacak Demokrat Parti'nin (DP) kopuş gerekçelerinden de birini oluşturacaktır. 1948'de başlayan ve kâğıt üzerinde 1973'e kadar yürürlükte kalan ÇTK kapsamında dağıtılan toprakların toplam genişliği 2,2 milyon hektardan ibaret kalacaktır. 1924-1944 arasında muhacirlere ve diğerlerine -bir toprak reformu olmaksızın- dağıtılan toprakların yüzölçümünün 1,1 milyon hektar olduğunu anımsarsak, bu toprak reformunun cıvıllığı daha iyi anlaşılabilir. En ilginç ise, ÇTK'nın ona muhalif olan DP eliyle uygulanmış olması, bu kapsamında 1,8 milyon hektar toprağın 1950'li yıllarda dağıtılmış olmasıdır. Dağıtılan toprakların yüzde 99'u da Hazine'ye, köy ortak mülkiyetlerine, vakıflara ait metruk topraklar ile bataklıklardan elde edilmiştir. Aslında bunda bir sürpriz yoktur, DP kendi sınıfsal karakterinden beklenebilecek tarzda bir icraat yapmıştır.

Ama tarımsal mülkiyetlerde asıl önemli altüst oluş bir toprak reformuyla değil, 1948'den itibaren tarımda ithal traktörleşmeyle simgelenen hızlı bir mekanizasyon dalgasıyla gelecektir. Meralar başta olmak üzere daha önce işlenmemiş sert toprakların traktör gücüyle sürülmesi sonrasında, 1948 ile 1973 arasında toplam işlenen yüzölçümü 12,7 milyon hektar genişleyecektir. Cumhuriyetin başından itibaren dağıtılan toplam toprak miktarının (1,1 + 2,2 milyon hektar=) 3,3 milyon hektardan ibaret olduğu düşünülürse, bunun ne kadar muazzam bir mülkiyet değişimi olduğu daha iyi anlaşılır. Büyük toprak sahipleri, 1946'da Geçici Komisyon'daki (meraların üretimde değerlendirilmesi) taleplerini makine gücünü ellerine geçirdikten sonra fiili işgallerle DP döneminde gerçeğe dönüştüreceklerdir. Bu elbette 1950'lerde ekstansif bir tarımdan (yani üretimi modern girdi kullanımıyla değil, toprak genişlemesi üzerinden arttırmaktan) başka bir yere götürmeyecektir. Topraksız tarım işçisi sayısını da 1950'de 357 binden 1960'ta 652 bine taşıyacaktır. Sözde bir toprak reformu uygulanmak-

7 D. Avcioğlu (1971), *Türkiye'nin Düzeni, Dün-Bugün-Yarın*, 1.Cilt, Bilgi Yayınevi, s.322.

8 Milliyet Gazetesi, 20 Kasım 1967.

tadır ve böylece topraksız köylüler gözetilecektir ama bu süreçte topraksız tarım işçilerinin sayısı patlayacaktır! 1950 sayımında işledikleri alan 200 dönümün üzerinde olan 150 bin işletme vardır ve bunlar tüm alanların yüzde 43'ünü işlemektedirler. İşte mekanizasyona erkenden geçen ve tarımdaki toprak yağmasından aslan payını alanlar da ağırlıklı olarak bu kesimlerden gelecektir.

1973 sonrasında yeni bir Tarım Reformu'nun devreye sokulmak istenmesi ve Şanlıurfa özelinde bir pilot uygulamaya girilmesi ise, hem bu bölgedeki toprak ağalarının direncini yenemeyecek hem de toprak mülkiyetlerinde ve tarım işletmelerinde artık demografik/ekonomik baskılarla yürüyen bir parçalanma süreci çalışırken, oldukça kısa sürede başarısız kalacaktır.

Bazı Sonuçlar

Türkiye tarımında 1950 sonrasında olan dönüşüm, aslında öncelikle bir "tersine toprak reformu" hareketidir! Cumhuriyetin kurucuları, kırsaldaki egemenlerin gücünü kırmaya cesaret edememenin bedelini 1945 sonrasında sadece siyasi olarak kendileri ödemeyeceklerdir. Tarımın egemen sınıfının gücünü kıramamanın sonucu olarak, tarım topraklarının 1950'lerden başlayıp 2000'lerde bile devam eden bir büyük yağmanın konusu olmasının kapısını da ardına kadar açmış olacaklardır.

Köy Enstitüleri deneyinin sürdürülememesi ise, sadece eğitimde ve tarımda devrimci bir dönüşümün tamamlanamaması bakımından değil, aynı zamanda, laik-demokratik ve üretken bir toplum inşası ufkunun da köreltilmesi anlamına gelecektir. Ekonomide devletçiliğin bağımsızlık ülküsünün hâlâ en gerekli koşulu olduğu bir dönemde, liberal sapmaya ve emperyalizmin yönlendirmelerine açılmak olacaktır. Tüccar- eşraf- toprak ağası- kapitalist çiftçi dörtlüsünün hakimiyetinin anakronik bir biçimde 1960'lara kadar uzatılması sonucunu verecektir. CHP, kırsalda mülkiyet yapısına ve kültürel ilişkilere iki zorunlu müdahaleyi en sona, kendi gücünün iyice aşındığı ve bölündüğü bir döneme bırakarak, aslında kendi varoluş koşullarını da tüketmiş olacaktır. Sonraki onyıllarda da "kurucu parti" bu sapmadan esaslı bir dönüş gerçekleştirilemeyecektir. Belki de daha önemlisi, Türkiye'nin sanayileşme ve kalkınma atılımında gecikmesi ve gelişmiş ülkelerin safına bir türlü erişememesi olacaktır. Bir başka açıdan bakılırsa,

iktisadi ve siyasi ilerlemenin önünde sürekli bir ayakbağı olarak duran ve dinci/dışa bağımlı akımları besleyen bir köylülük ideolojisi (kırsal göçlerle kentlere de taşınarak) toplumu eteğinden geriye çekecektir.

1980'lerde ve 2000'lerde IMF/DB gözetiminde yani iç ve dış sermayenin güdümünde ekonominin ve tarımın dışa bağımlı bir dönüşüme zorlanması, Cumhuriyetin ekonomik ve toplumsal kazanımlarının kolayca heba edilmesi ve buna kitlesel tepkilerin verilememesi de böyle bir sürecin sonucunda ortaya çıkacaktır. Cumhuriyet devrimi, özellikle de tarım ve eğitim devrimi, devletçilik uygulamaları ve bağımsızlık ilkesinin perçinlenmesi süreçleri yarım kalmıştır ve bu nedenle de Cumhuriyetin devrimci dinamikleri erkenden devre dışı bırakılabiliştir. 2000'lerde Cumhuriyetin köktenci karşıtlarının, dinci-liberal-dışa bağımlı bir eksende iktidarı çeyrek yüzyıl boyunca ele geçirebilmiş olması da bu direngen tarım-din toplumu yapısının uzun süren hâkimiyeti bağlamında açıklanabilir. Sonuçta, Cumhuriyetin devrimci karakterinin yeterince devrimci olamaması veya ekonomik/kültürel/sınıfsal yapıya müdahalede yeterince radikal olamamasının olumsuzları bugün 21.yüzyıla taşan gerici/bağımlı iktidar yapısına güçlü bir biçimde yansımıştır.

Cumhuriyetin kurucu partisinin, devletçilik, laiklik, devrimcilik ve hepsini kavrayan cumhuriyetçilik ilkelerinin içini tekrar doldurmaya çalışmak yerine, egemen ekonomik ve siyasi güçler karşısında bu ilkelerin tanımlarını esneten ve dolayısıyla anlamsızlaştıran savunmacı bir çizgiye hapsedilmesi, emperyalizmin temsilcisi olmaktan vazgeçmemiş ve Ortadoğu saldırılarında ikiyüzlülüğü iyice açığa çıkmış bir Avrupa Birliği'nin peşine takılması, Türkiye açısından çıkış olmayan bir yol anlamına gelmektedir. Cumhuriyetin kurucu ilkeleri dillere pelesenk edilen "evrensel sosyal-demokrasinin" omurgasız ilkeleri ve pro-emperyalist duruşuna kıyasla bugün bile devrimci özelliktedir.

O halde bugün bile Köy Enstitüleri uygulamasından öğrenilecek çok şey vardır. Tarımsal desteklemeyi çiftçi lehine dönüştürmeyen, tarımsal üreticinin eline geçen fiyatların maliyetlerini aştuğunda fark ödemesi uygulayarak çiftçiye zarar etmeme güvencesi veremeyen, sosyal güvenlik ve kırsal sosyal donatı programlarını geliştirmeye-

rek tarımdaki küçük/büyük aile işletmelerini ve kırsal yerleşimleri geleceksizliğe mahkum eden, bu nedenlerle çiftçi çocuklarını tarımsal üretimde ve kırsalda tutamayan bir “tarımsal politika” anlayışı, dışa bağımlılıktan başka bir sonuç üretemez. Nitekim tam da böyle olmaktadır. Bunun mutlaka tersine çevrilmesi gerekir. Başlangıç noktası da eğitimin ve kırsal eğitimin devrimci dönüşümü olmalıdır.

Ayrıca, gerici iktidarın eğitim sisteminden başlamak üzere sürekli olarak saldırdığı laiklik ilkesi, halkın ve emeğin eşitlik ve özgürlük mücadelesinin bayrağı konumuna getirilmek zorundadır. Kamu İktisadi Teşebbüsleri Türkiye uygulaması dünya çapında bir model değerindedir ve devrimci bir iktidarın önünü açacak bir devletçilik uygulamasının temel taşı niteliğindedir.

O halde 1945 sonrasındaki karşı-devrimci sürecin 2002 sonrasında iyice azgınlaşmış yönelişlerine bakarak bile bugün pusulamızı hangi yöne çevireceğimiz konusunda netleşebiliriz.



Köy Enstitüleri: Bir Türlü Söndürülemeyen Işık

Yakup Kepenek¹

Enstitü Gerçeği²

A. Giriş

Köy enstitüleri, yalnızca sınavla köy çocuklarını alıyordu. O yıllarda beş yıl olan ilköğretimden sonra enstitülerde yine beş yıl süreyle eğitim verilmekteydi. Beş yıl süren enstitü eğitimi o kadar *yoğun ve de nitelikli* olmalıydı ki köye atanan öğretmen, çoğu kez *tek başına* kendisine yüklenen kutsal nitelikteki görev ve sorumlulukları, tam bir özgüvenle ve başarı ile yerine getirebilsin! Tüm diğer eğitim süreçlerinde parasız yatılı okuyanın mecburi hizmet yükümlülüğü, aldığı eğitim süresinin yalnızca 1,5 katıdır. Oysa enstitülerde bu süre, alınan eğitim süresinin tam dört katıydı. Çünkü okul sonrası üstlenilen görev çok büyüktü. Bu nedenle de beş yıllık enstitüyü bitiren en az 20 yıl süreyle köy öğretmeni olarak çalışmak zorundaydı. Enstitü olgusunun doğru anlaşılması için, şu ana özelliklerini özetlemek gerekiyor. Ortak yaşam; birlikte üretim ve ek kazanımlar (Baykurt, 2018, *tümü*).

B. Ortak Yaşam ve Büyük Getirileri

1. Toplumsallaşma

Enstitü öğretisi daha okula başlarken bilincimize yerleştirilmek isteniyor olmalı ki, giriş sınavında, diğer sorulara ek olarak, sanırım Ziya Gökalp'ın olan, "*Yaptığımız bir işe karşı teşekkür beklemeliyiz*" özdeyişini kompozisyon yazarak açıklamamız istenmişti.

Enstitüye bu girişle başlıyor, 11-12 yaşlarında, yoksul ama sevgi dolu ailenizden ve çok zorlu kırsal yaşamınızdan ayrılıyor ve önce giyim-kuşamınızla sonra da fiziksel ve ruhsal benliğinizle beşyüz-altiyüz kişilik enstitü ailesinin bir bireyi oluyordunuz. Bu noktada enstitü yaşamını tanımlayan en doğru kavramın kelimenin gerçek anlamıyla *ortak yaşam* olduğunu vurgulamalıyım.

Ortak yaşam, birlikte ve dayanışma içinde iş yapmak ve sonuç almak demektir.

Okulun tüm bileşenleri, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar, son yılların 7/24 biçimindeki haftalık tam çalışma anlatımında olduğu gibi, uyku dışında her zaman çalışmaktaydı. Enstitülerin özenle seçilmiş olan kent merkezlerinden uzak yerleşim yerleri ve o günlerin gerçekten çok sınırlı ulaşım ve iletişim koşulları, bu birlikteliği bir bakıma zorunlu kılıyordu.

Ancak, enstitülerin bu kendine özgü ortak yaşam olgusu, yalnızca, o günün ulaşım koşullarıyla açıklanamaz. Ortak yaşam, Yücel-Tonguç ikilisinin ve onlarla birlikte çalışan az sayıda kurucunun bilinçli bir seçimidir; bu durum, kanımca, enstitülerin kuruluşunu gerçekleştiren düşüncenin ayrılmaz bir parçasıydı.

Ortak yaşam çok önemli üç olanak anlamına geliyordu. Önce, köydeki acımasız doğa koşulları karşısında yaşanan yalnızlıktan kurtulma sağlıyordu. Sonra, öğrencinin içine doğmuş olduğu köydeki insanı ezen ilişkiler ağı niteliksel olarak değişiyor; çağdaş ve eşitlikçi bir içerik kazanıyordu. Üçüncü olarak, ortak yaşam, enstitünün tüm bileşenlerinin, özellikle de öğrencilerin, olası her türlü davranış bozukluklarını engelleyen; kendi kendilerini denetlemelerini geliştiren, sağlıklı bir beden ve ruh edinmelerini sağlayan ve özgüvenlerini güçlendiren bir ortam demektir. Örneğin öğrenci derste kavrayamadığı ya da aklına gelen herhangi bir konuyu yemeğe giderken bile öğretmenine özgürce soruyor; öğretmenin yanıtı aklına yatmıyorsa onunla tartışabiliyor; akşam ders çalışma saatinde de, aynı davranışı, nöbetçi öğretmen karşısında da tam bir özgürlükle sergileyebiliyordu.

1 Prof. Dr. – Orta Doğu Teknik Üniversitesi İktisat Bölümü Emekli Öğretim Üyesi / Yazar

2 Bu yazı İBB tarafından 2022 yılında yayınlanan Köy Enstitüleri kitabında yer alan yazıdan kısaltılarak hazırlanmıştır.

Diğer yönden, enstitülerin sözünü ettiğim ortak yaşamı, hiçbir biçimde, dışa kapalılık anlamına gelmiyordu. Köy çocuklarının içlerinden çıktıkları köye ve köylüye tepeden bakması, onlara yabancı ya da yaban kalması; Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Yaban* romanının betimlediği bir süreci yaşaması ve yaşatması, nesnel olarak, söz konusu olmazdı.

Kaldı ki, çevre halkı hafta sonları gösterilen sinema filmi, öğrencilerin sahneledikleri tiyatro gösterisi, konser ve diğer kültür ve sanat etkinliklerine kitlesel olarak katılıyordu. Ek olarak, öğretmen ve öğrenci dışında kalan çalışanların, ustalar dâhil, yakın çevreden olmaları ve enstitüde üretilmeyen gereksinmelerin çevre kasaba ve köylerinden satın alınması, enstitülerin halkla kaynaşmasını sağlıyordu.

Ayrıca, öğretmen adayları çevre köylerde, geceleri de kalarak, en az bir ay süreli öğretmenlik stajı görüyordu. Gerek bu staj döneminde gerekse enstitü- çevre halkı bir araya gelmelerde yaşananlardan köylülerin, yeni tarım teknikleri ya da bakım onarım öğrenmesi de kaçınılmazdı. Böylelikle enstitü süreci, tüm öğeleriyle, özünü köy çocuklarının oluşturduğu geliştirme odaklı bir süreçti. Öyle ki bu süreç, kaçınılmaz olarak toplumsal enerjiye dönüşüyor; her birimizin birey olarak yapabileceklerimizin çok üstünde sonuçlar almamıza olanak yaratıyordu.

2. "Tanrı Mesleği" Edinme Süreci

Gözlemlerime dayanarak vurgulayabilirim ki, enstitülerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendine özgü nitelikleri çok fazlaydı. Bu özelliklerin çok önemli bir ögesi olarak, öğretmenlerin tamamına yakını her koşulda ve durumda öğrencilerine karşı *eşitlikçi* davranıyor ve sevgi dolu bir tutum sergiliyordu. Çok etkileyici olan bu yaklaşımların bir sonucu olarak, öğretmenlere özenlemek, giderek bağlanmamak, hele o yaşlarımızda, elde değildi. Ancak, bu bağlılığın kişiye değil, öğretmenlerin düşünce ve davranışlarına olmasına, öğretmenler de öğrenciler de ayrı bir özen gösteriyordu. Öğrenci, öğretmenlerinin, birer kusursuz giyim, kuşam ve davranış örneği olmalarından etkileniyor, onlar gibi olmaya, bir bakıma, koşullanıyordu.

Burada özel bir noktayı belirtiyim; bugün gibi anımsıyorum, 1950'lerin başında, çok iyi bir şair olan Türkçe öğretmenim Kemal Askeri Başar ve aynı zamanda müdür olan şair Halil Rafet Tanışık'a gıpta ile bakıp, şair olmak arzusuyla yanıp tutuşurdum. Kuşkusuz müziğe yatkın arkadaşlarımız da müzik öğretmenine aynı gözle bakıyordu. Törenlerde konuşan tarih öğretmenlerimiz, bize, konuşmanın anlaşılır olmasını kavratıyor; dahası, etkili konuşma ya da hitabet sanatını öğretiyordu. Çünkü öğrendiğimize göre etkili konuşma da öğretmenliğin ayrılmaz bir parçasıydı. Çifteler'de kemanıyla Bizet'in *Carmen*'ini çalan usta öğretmenimiz Cemalettin Koşukavak, sanki hepimizi birer keman virtüözü yapmaya yeminliydi.

Bana gelince, Türkçeyi çok iyi öğrenmeye ve kullanmaya çalıştım; bu durum yabancı dil öğrenmemde de sanırım çok yardımcı oldu; dahası, yıllarca şiir özellikle de rubai denemelerim bile oldu. Ancak müziği iyi bir dinleyici olmanın ötesinde beceremedim. Eklemem gerekir ki, enstitülerde bilinçle ve özenle yaşama geçirilen öğretmen-öğrenci ilişkileri, olabildiğince yapıcıydı. Bunun anlamı şudur: her öğrencinin geliştirilebilecek bir özelliği ve yeteneği vardır; öğretmenin görevi, o yeteneği su yüzüne çıkarmak ve gelişmesine yardımcı olmaktır. Bilinen bir gerçektir ki ilk ve orta-öğretim dönemlerinde çocukların ve gençlerin her bakımdan gelişmesinde ya da gelişmemesinde öğretmen birinci derecede belirleyicidir. Bu yaşlardaki çocuk, eğer, ikincil tutulursa ya da önemsizleştirildiği biçiminde bir duyguya kapılırsa yaratıcı yeteneklerini etkin bir biçimde geliştirmesi de o ölçüde sınırlı kalıyor. Bu gerçeklerin bilinciyse, Köy Enstitülerinde, öğretmenlik olabildiğince kutsanıyor; öğretmenin özel niteliklerine, görevi, "Tanrı Mesleği" sayacak kadar özel bir önem veriliyor; öğretmenin, her türlü öz çıkarımı bir tarafa bırakarak kendisini işine ve topluma adanmasının altyapısı oluşturuluyordu.

3. Üreterek Özgürleşme

a. Bilgi-üretim bağı

Yine önemle belirtilmelidir ki, enstitü yaşamının ders dışı etkinlikleri de içeren her alanında bilimselliğe özel bir önem verilmesi temel ilkeydi. Bilim kültürü edinme diyebileceğimiz bu özelliğin kazanılması için her türlü çalışmanın ve yapılan işin şöyle ya da böyle, bilimsel olmasına özen gösterilmeliydi.

Bu temel anlayışa dayalı olarak, enstitülerde, “ne biliyoruz” sorusunun çok ötesine geçiliyor; “nasıl biliyoruz” sorusunun yanıtı da mutlaka aranıyordu. Mutlak bilgi yaklaşımını reddeden bu anlayış, eleştirel bakışı ve kimi bilgilerin yanlış olduğunu kanıtlayabilmeyi de kaçınılmaz olarak içerir.

Sıkı durun; enstitülerde egemen olan bilgi yaklaşımı, bunlarla da yetinmiyor, çok daha önemli olarak, “bilgiyi nasıl kullanabiliriz” sorusuna da yanıt aramaktaydı. Bu bağlamda var olan bilgileri öğrenmenin yanında deney, gözlem ve usa vurmaya dayanan yöntemlerle yeni bilgilerin üretilmesi ve çok daha önemli olarak edinilen bilgilerin, en ileri tekniklerden yararlanılarak üretimde kullanılması belirleyici ve egemen anlayışlardı. Kısaca, kitaplardan edinilen bilgilerin doğruluğu önce deneylerle saptanıyor, sonra da bu bilgiler, olabildiğince, üretimde kullanılıyordu. Örneğin hava durumu ile ilgili olarak toplanan bilgiler tarımsal üretim ve balıkçılık için vazgeçilmez değerdedi. Suyun basıncından üçgeninin özelliklerine dek birçok bilgi sulama çalışmalarımızda çok işe yarıyordu. Kitaplardan öğrenilen toprak konusundaki bilgilerin enstitü toprağının niteliği üzerinde yapılan çalışmalarla tamamlanması tarım ve hayvancılık üretimi için temel oluşturmaktaydı. Bu çerçevede, olabildiğince en yeni tekniklerden yararlanılması ve böylece bilginin işlevsel kılınması, soyut bilgi ile somut uygulamanın üretim için buluşması, köy enstitülerinde eğitimin niteliğini çok güçlendiren ve onu diğer eğitim uygulamalarından ayıran ve özgün kılan niteliklerdi.

Gerçekte, kültür dersleri ile tarım, demircilik, marangozluk ve yapıcılık derslerinde yapılan uygulamalı çalışmalar, el ve beyin emeğinin üretim için birleştirilmesini sağlıyordu. Özetle, eğitim yoluyla elde edilen bilgiler işlevsel olmalı ya da bir işe yaramalı, daha somut olarak üretime dönüşmeli bilinci, çocukluktan gençliğe geçiş döneminin körpecik beyinlerine kazanılmaktaydı. Bütün bunlar öğrenciyi özgürleştirme sürecinin altyapısıydı (Başaran, 1990, *tümü*).

b. Üretimin Niteliği

• Genel

Günlük çalışma programlarından da kolayca izlenebileceği gibi, haftalık toplam 44 saat olan dersler, 22’şer saat olarak ikiye ayrılıyordu; bilgi dersleri ve iş dersleri.

Bilgi dersleri, olabildiğince, uygulama ağırlıklıydı, ders kitaplarında yazılanlar, her olanak kullanılarak, deney, gözlem ve usavurmalarla tamamlanıyor; somutlaştırılıyordu. Böylece belleklere bilgi-üretim bağının yerleştirilmesi gerçekleştiriliyordu. Bitkiler ve hayvanlarla ilgili kitap bilgilerinin doğruluğu deneylerle yeniden saptanıyor; sorgulanıyor, bilgiler, örneğin, aritmetik ve geometri, marangozluk, demircilik ve yapıcılık derslerinde kullanılabilir özellikleriyle yazma yeteneğini geliştirmede işlevsel kılınıyor; giderek, tarih ve coğrafya da, yerel, bölgesel özellikleriyle de ele alınabiliyordu. Eğitilim, felsefe, mantık, sosyoloji ve psikoloji dersleri de olabildiğince somut bir biçimde anlatılmaya çalışılıyordu.

İş derslerinde bir taraftan *bireysel* diğer taraftan da *birlikte* üretim süreçleri bilinçli bir biçimde ve aynı ortamda yaşama geçiriliyordu. Böylece sürekli bir arada yaşamının üretim sürecinde de kaçınılmaz sonuçları alınıyordu. İmece yöntemiyle, yani birlikte, yardımlaşma ve dayanışma içinde üretim, bir taraftan ortak başarı duygusunu güçlendiriyor; bir taraftan da uygulanan iş bölümü ile bireysel yeteneklerin öne çıkmasını sağlıyordu.³

Enstitülerin kuruluş yıllarında ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün yapımı sırasında enstitüler arası imece türü yardımlaşmanın ve dayanışmanın çok sayıda örneğinin yaşandığı da biliniyor (Kocabaş, 2013: 227).

Böylece, bilgi ve iş dersleri birlikte, o günlerin en ileri teknikleri kullanılarak, “bilginin üretime dönüşmesini”, bu süreçte, öğrencinin yaratıcı yeteneklerini geliştirmesini, özgürleşmesini ve kişilik kazanmasını sağlamaktaydı.

3 Bilindiği gibi işbölümü, feodalizmden kapitalizme geçişin açıklanmasında kullanılan en önemli kavramlardan biridir ve ekonomi biliminin kurucusu Adam Smith tarafından (Ulusların Zenginliği; ilk yayını 1776) çok hızlı verimlilik artışını açıklayan bir üretim yöntemi olarak kuramsal ya da teorik düzleme yerleştirildi.

• **Bir Ara Başlık: Enstitü Ekonomisi**

√ Genel

Enstitüde üstlenilen hemen her girişim, bir yönüyle ekonomi ile ilişkilidir. Çünkü bu okulların temeli, en doğru ve gerçekçi olarak, yukarıda vurgulandığı gibi, yalnız ve ancak bilgi-üretim bağı ile açıklanabilir. Bu çerçevede enstitü ekonomisinin niteliksel bir değerlendirmesi gerekiyor. Daha somut olarak, konu, enstitülerin “kurulum finansmanı; öz üretime dayanan tüketim uygulaması; kaynakların kullanımı; iş bölümü; zamanın değeri, diğer ekonomiye ilişkin kazanımlar ve tüm bunların sonuçları olarak incelenecektir. Öncelikle vurgulanması gereken köy enstitülerinin, esas olarak, “öz finansman” yaklaşımıyla kurulduklarıdır.

II. Dünya Savaşı'nın en zorlu koşullarında doğan köy enstitüleri, öncelikle yerleşkelerinin ve binalarının yapımında, sonrasında da varlıklarını sürdürmek için kendi emek gücünü kullanmak zorundaydı. Çünkü devlet bütçesinden yeterli kaynak sağlanması ya da alınması olanağı yok denecek kadar azdı.

Bu bağlamda, her enstitü bulunduğu yörenin özelliklerine göre tüketiminin çok büyük bir bölümünü kendi üretimiyle karşılıyordu. Elektrik üretimi, su getirme ve arıtma işleri; her türlü bakım ve onarım; çoğu ders araç ve gereçleri yapımı asıl işlerdi. Dahası, enstitüler toprağı işleyerek tahıl, sebze ve meyve, giderek kanatlı ve diğer et ürünleri üretimine; ağ ve kayık düzeni kurarak balık üretimine; giyim ve dikişe dek tüm gereksinmelerini kendi ürettikleriyle karşılamak zorundaydı. Bu durum, üretim eksenli eğitim veren enstitülerin niteliklerinin çok önemli bir bölümüydü. Özetle, enstitüler, neredeyse tümüyle, kendi yağıyla kavrulma ilkesiyle kuruldu.

Ekonomiye doğrudan yapılan bu büyük katkı, diğer kazanımlarla tamamlanıyordu. Kazanımların en önemlilerinden biri kaynak kullanımıydı. Bilindiği gibi ekonomi kuramının en önemli konularından biri kaynakların etkin ve verimli kullanılmasıdır. Bunun gibi, ekonomi sözcüğünün bir karşılığı da iktisat ya da tutumdur.

Enstitülüler, başta ders kitabı ve işliklerin araç gereçleri olmak üzere, okulun tüm varlıklarını, önce bakımlı tutmak ve korumak, sonra da etkin ve verimli bir biçimde kullanmayı alışkanlık edinmeliydi.

İkinci ve aynı derecede önemli bir kazanım da az önce açıklanan “iş bölümünün” kavranmasıydı. Özellikle tarımsal çalışma ya da iş derslerinde, yapılacak iş olabildiğince alt kısımlara ayrılıyor ve her bir öğrenci işin belli bir kısmını yapıyor; bu şekilde, daha kısa zamanda daha çok üreterek verimini artırıyor. Öğrenci, ekonomi kuramında, özellikle Sanayi Devrimi bağlamında özenle vurgulandığı gibi iş bölümünün verimliliği çok artırdığı gerçeğini yaşayarak öğreniyordu. Ek olarak, seçkin uzmanların yönetiminde ve elbette parasız olarak açılan ve sonunda belge verilen kurslarda öğrenciler, kooperatifçilik, sürücülük, sinemacılık, yabancı dil, kütüphanecilik ve sağlık gibi alanlarda daha fazla uzmanlaşarak gelişme olanağı elde edebiliyordu.

√ Zamanı kullanma

Enstitü öğrencisinin geldiği ve eğitiminden sonra gideceği köyün yaşantısında zamanın etkisi gece ve gündüzün uzunluğu ya da hava koşullarıyla belirlenmekteydi. Bu nedenle zamanın değerinin kavranmasının sağlanması, çok büyük bir davranış devrimi anlamına geliyordu. Bu, insanlığın, ilk Sanayi Devrimi sürecinde yaşadığı ve işçilerin *zamanın zulmü* olarak tanımladığı gibi, başlı başına çok önemli bir sorundu.

Bilindiği gibi, ekonomi ile ilgili hemen tüm kavramlar, örneğin gelir, işsizlik vb., yalnız ve ancak zaman ile tanımlanır. Enstitü öğrencisi, düzgün işleyen bir yaşantı içinde zamanı, en etkin ve verimli bir biçimde kullanma alışkanlığı kazanıyordu. Çünkü okulun, gerek müdür, eğitim başı, küme başı vb. oluşan yönetim yapısı ve bağlı birimleri, gerekse öğrenim ve tüm diğer faaliyetlerin işleyişi, saat gibi çalışan bir düzene sahipti. Enstitülerde zamanın kullanımındaki dakiklik, öğrencinin uygar ya da çağdaş olmasının çok önemli bir göstergesi olarak kavramlaştırılıyordu. Yalnız yapılan işin zorunlu bir gereği olarak değil, tüm ilişkilerde de zamanı doğru kullanma alışkanlığı edinilmeliydi. Özenle öğretilen dakiklik idi; öğretmen çevresine saat ayarı etkisi de yapmalıydı.

√ *Doğa duyarlılığı*

Enstitülerde, pek de bilincine tam olarak varmadan kazandığımız bir önemli özellik de doğa sevgisiydi. Sevgi içinde yetiştirilmemizin bir parçası olarak bize doğa sevgisi aşılanıyordu, diyebilirim. Doğu Karadeniz daha doğrusu Hemşin kırsalında, yaylasından yalısına, dağından deresine dek, doğanın acımasızlığının içine doğmuştum. Yaşamak için doğa ile savaş vermeye çocukluktan başlamıştım. Şimdi, onca eziyetini çektiğim o zalim doğa ile barışıyor; barışmanın da ötesinde onu *sevmeye* başlıyordum. Bu, benim, kuşkusuz tüm arkadaşlarım için olağanüstü bir değişimdi.

Doğa sevgimiz, birkaç yönüyle, ekonomik katkıya dönüşüyordu. Enstitülerin verdiği bir ekonomik katkı da çevre duyarlılığı bilinciydi. Çok daha somut olarak, ucu çivili sopaları da kullanarak çok düzenli bir biçimde çevre temizliği yapıyor; üstelik çöplerin gübre ve ısınma aracı olarak değerlendirilebileceğini öğreniyorduk. Dünyada çevre bilinci henüz doğmamışken, biz, çevre duyarlılığı kazanıyorduk. Çifteler’de, ek olarak, arazi kaymalarını ve erozyonu önlemek amacıyla yaptığımız ağaçlandırmaya da doğaya duyarlılığımızı artıran çok önemli bir kazanımdı. Çifteler Köy Enstitüsü’nde bu konuları ayrıntılı ele alan çok sayıda yayın var (Tınaztepe, 1997 ve Küçükcan, 2018).

√ *Üreten-üretilen özdeşliği*

Enstitü, önemli bir ekonomik katkı olarak öğrencilerine iş sevgisi aşıyordu. Ülkemizde, yakın yıllarda ABD’den alınan ve yarım yamalak kullanılan işkolik sözcüğü bu toplumda dolaşıma girmeden çok önce, Enstitülerde “iş bağımlılığı” olarak, bir bakıma kendiliğinden ya da doğal olarak oluşuyordu.

Önce, *birlikte* iş görmenin çok ayrı ve duygusal doyum sağlayan bir tarafı da vardı; yorgunluk duymuyor, işinizi severek yapıyordunuz. Çünkü örneğin ördüğünüz ağ ile yakalanan balıkları aşçı, okulun tüm bileşenlerinin birlikte yiyeceği yemeğe dönüştürüyor; ürün fazlası olursa o satılıyor; okula gelir oluşturuyordu. Çifteler’de benzer bir üretim ve değerlendirme süreci, meyveler, sebzeler, özellikle de kavun, karpuz ve kimi tarla ürünleri için geçerliydi.

Sonra, enstitü öğrencisi, kural olarak emek vererek ürettikleriyle yaşar; ışıkta özenerek ciltlediği kitabı okur; kümesimizin yumurtalarını ya laboratuvarında yaptığı deneylerde kullanır; üzerinde ayrıntılarıyla çalışır ya da kahvaltıda arkadaşlarıyla tokuşturarak yedi. Kendi ektiği mısır ve buğdaydan yapılan ekmeğin, diktiği sebzenin yemeğinin ve aşıladığı ağacın meyvesinin tadı, onun için, apayrıdır. Bunun adı, insan kişiliğinin oluşmasının çok önemli öğelerinden “üretenin ürettiği ile özdeşleşmesi” olmalı.

• ***Biz Yaparız!***

Enstitüde beş yıl boyunca, bilgi-eğitim-üretim bütünlüğü içinde ve çok yoğun olarak bu eğitimi alan genç, bu sürecin sonunda, herhangi bir konunun ve işin yapılabilir ya da yapabiliriz olmasının ötesine geçiyor, önce, birlikte yaparız sonra da tek başıma yaparım ya da mutlaka başarırım kararlılığı kazanıyordu.

Çünkü öğretmen adayı, her türlü başaramama kaygısının ve korkusunun, yalnızca, bilginin gücü ile üstesinden gelinebileceği bilincine ulaşıyordu. Bunu özümseyen genç, buradan, doğal olarak kendisinin –ve etkileyebileceği başkalarının– yazgısını da değiştirebileceği güce sahip olduğu noktasına ulaşıyordu. Bu süreçte, enstitülerin kuruluş amaçlarının başında gelen, toplu ya da birlikte üretimin gücünden *tek başına üretebilen* bireyi oluşturma amacına ulaşıyordu.

Özetle, enstitülerde, bilgi ve iş dersleri birlikte, o günlerin en ileri teknikleri kullanılarak, bilginin üretime dönüşmesi, bu süreçte, öğrencinin, birlikte üretimin değerini özümserken, yaratıcı yeteneklerini geliştirmesi, özgürleşmesi ve üretken kişilik kazanması sağlanmaktaydı. Bu süreçte, enstitülerin kuruluş amaçlarının başında gelen, *toplucu* ya da *birlikte* üretimin gücünden *tek başına*, bireyi oluşturma amacına ulaşıyordu.

• ***Sorumlulukla Gelen Özgüven***

Enstitüde, öğrencilerin yapabileceği her işi, yapacak işin niteliğine bakılmaksızın, öğrenciler yapmalıydı. Bu yaklaşım, enstitülerin kuruluş amaçlarının bir gereği idi; öğrenci işte de, uygun deyimlerle, pişmeliydi. Her bir öğrenci beceri durumuna göre, derslerinin dışında, elbette hiçbir parasal karşılık beklemeden, belli bir işle görevlendiriliyor; böylelikle, bir taraftan çalıştığı işte uzmanla-

şıyor; diğer taraftan da bağımsız iş yapma becerisi ve sorumluluğu kazanıyordu. Bu uygulama, ayrıca, parasal kaynakları çok sınırlı ve bu nedenle dışarıdan işçi almaları da kısıtlı olduğundan, enstitülerin, yukarıda değinilen, kendi kendini finansman uygulamasının da önemli bir ayağını oluşturuyordu.

Örneğin, ben, Beşikdüzü'nde daha ikinci sınıfta her gün sabah, öğle ve akşam, okulun Meteoroloji İstasyonundan hava durumu verilerini derlemek ve yönetime vermekle görevliydim. Üçüncü sınıfta "Fizik- Kimya" laboratuvarının tek sorumlusuydum. 13 yaşında derlediğim hava durumu bilgilerinin, o yılların tek kamu iletişim aracı olan devlet radyosunda öğle ve akşam haberlerinde okunan Trabzon'da hava durumuna katkısı, bana ayrı bir gurur ve özgüven veriyordu. Laboratuvar deneyleriyle de bilgilerimizin gerçekliğini yakalamaya çalışıyorduk. Çifteler'de ise uzunca bir süre tek başıma okulun kütüphanesini yönettim. Kütüphanecilikle ilgili bilgi ve deney kazanmamın yanında, bu görev, okuma-yazma ufkumu da olağanüstü genişletti. Kütüphanede bulunan "yasak kitapların" biri İsmail Habip Sevük'ün, 1930'larda lise edebiyat ders kitabıydı. O kitapta, 1950'lerde yasaklı olan Nâzım Hikmet'in, *Yalınayak* ve *Türk Köylüsü* şiirlerini okudum. Gerçekten "çarpıldım" dersem, yeridir. Çok etkili olmalarının yanında, o şiirler, asıl, beni ve benim gibileri anlatıyordu. O günkü aklımla, yasaklı olmalarına isyan ettim; neden yasaklılar diye düşündüm. Sonraları, kolayca, 1930'ların Türkiye'si'nin düşünce özgürlüğü ortamının 1950'lerden daha ileri bir düzeyde olduğunu ayırdına vardım.

Bu tür görevler elbette bana özgü değildi; öğrenci arkadaşlarımın tamamı da benzer işlerle görevlendiriliyorlardı. Öğrenciler hafta sonu yapılan ortak toplantılarda okul yönetimiyle ilgili eleştirel görüşlerini tam bir özgürlük içinde sergiler ve temsilcileri aracılığıyla okul yönetiminin işleyişine her zaman etkin bir biçimde katılırdı.

Enstitüler, sorumlu, özgüvenli olmanın yanında, yönetime katılarak kişilik kazanmanın, bilinçli yurttaş olmanın ve ülkenin demokrasisinde etkin bir biçimde yer almanın altyapısını oluşturuyordu. Kapatılmalarıyla önü kesilen çok önemli bir olgu da enstitülerin bu *özgür insan yetiştirme* ve bunu ülkenin kırsal kesiminde yaygınlaştırma ve derinleştirme çabasıdır.

• Birleştiren ve Yükselten

Enstitülerde, yukarıda sözünü ettiğim toplumsallaşmanın doğal bir uzantısı olarak, uygun deyimle, bizi birleştiren kavram ve değerleri kazanmamıza da çok ayrı bir önem veriliyordu. Her biri kendine özgü, daha doğrusu kapalı yaşam biçimlerinden gelen bizler, çok somut bir biçimde yurttaşlık bilinci kazanıyorduk.

Örneğin, Beşikdüzü'nde sınıfımda, anadili Rumca ve Lazca olan çok sayıda öğrenci vardı; ayrıca, az sayıda da olsa anadili Gürcüce, Çerkezce ve benim gibi kaba bir Türkçeye dönüşmüş olan Hemşince olanlar da eksik değildi. Giresunlu arkadaşlarımızın Türkçesi hepimizden iyiydi. Tüm öğrenciler, birçoğu şair ve yazar olan, gerçekten çok nitelikli Türkçe öğretmenlerimizin elinde, dört dörtlük bir Türkçede buluşuyorduk. Türkçe kompozisyon yazmamıza ayrı bir önem veriliyor; ayrıca şiir ve öykü yazmamız, yarışmalar düzenlenerek, özendiriliyordu. Belirtmekte yarar var; bu ülkede kendilerini *milliyetçi* görerek köy enstitülerine saldıranlar, bu kuruluşların gerçekleştirdiği Türkçede birleşiciliğin önemini bile kavrayamadılar.

Kanımca köy enstitülerinden çok sayıda yazar çıkmasının nedeni, oluşturulan bu temellerdir. Türkçede buluşma sürecinin önemli bir sonucu oldu; bu ülkenin köyleri, orda bir köy var uzakta olmaktan çıktı; uygun deyimle, yakınlaştı. Mahmut Makal'dan başlayarak, geleneksel köy yaşamı ve kültürü, çağdaş yazın ya da edebiyat ile buluştu; giderek resim ve sinema konusu oldu. Özellikle Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü düşünür ve sanatçıların uğrak yeri. Bütün bunların bir sonucu olarak enstitülerden çok sayıda ressam, müzisyen, senaryo yazarı ve yontucu çıktığı da unutulmamalıdır.

Ek olarak, genel olarak enstitü eğitimi, daha özelden de Türkçede birleşme süreci, tarafımızda *asimilasyon* olarak algılanmıyor; tepkimize neden olmuyordu. Bunun bir nedeni Türkçe dışındaki dil ve şiveleri kendi aramızda kullanmamızda tamamıyla özgür olmamızdı; bu nedenle hiçbir yaptırım ve ceza uygulanmaması olabilir. Enstitülerde, duygu, düşünce ve dilde uluslarda birleştiren, yerelde özgür bırakan bir anlayış, özetle, gerçek Cumhuriyet anlayışı egemendi. Çok daha önemli bir nedenimiz vardı: Enstitü, bizi, köydeki ağır yaşam koşullarından, doğa karşısındaki yalnızlıktan, başkası için sudan ucuza ya da Anadolu insanının ilginç bulu-

şuyla “ağanın emrine ekmeği yanında giden işçi” olarak sömürülmekten; kısaca; “yalınayak, başıka-bak” birer zavallı olmaktan kurtarıyor; kimi zaman “köylü” diye aşağılanma durumundan çekip çıkarıyor ve ekonomik ve toplumsal yapı içinde yükselmemizin önünü ardına kadar açıyor; özetle, bizim için “kurtuluş” anlamına geliyordu. Enstitüler bizim için, çobanlıktan çıkışın, siyasette, girişimcilikte, sanatta ve bilimde yükselişin halkın parasıyla finanse edilen “büyük olanağı” anlamına geliyordu (Örneğin, Koç, 2020; Şanlı, 2015).

• *Sanatla Yaşamak*

Enstitülerde sanatın ayrı bir yeri ve önemi vardı. Önce, duvarcılıktan demirciliğe yapılan iş ne olursa olsun, onun sanatsal ya da estetik yönüne çok önem verilmeliydi. Örneğin, marangozluk dersinde yaptığım kırlangıç kuyruğu adlı pencere köşesinin görüntüsü de, yüksek not alabilmem için, özellikle çok güzel olmalıydı.

İkinci olarak, her öğrencinin yaratıcı yeteneklerini tam bir özgürlük içinde geliştirmesinin ortamı ve olanakları sağlanıyordu. Marangozluk, demircilik, duvarcılık, yeteneğe göre ustalaşma alanlarıydı. El işleri, resim, yontuda da benzer bir durum vardı.

Üçüncüsü, enstitülerde müziğin yeri ayrıydı; her öğrencinin bir müzik aleti çalabilmesi, sınıf geçmesi için bir ön koşuldu. Ben zar-zor da olsa mandolin çalarak sınıf geçebildim. Ünlü halk müziği derleyicisi Muzaffer Sarısözen başta olmak üzere, Âşık Veysel gibi saz sanatçıları sıkça okulumuza geliyor ve konserler veriyorlardı. Müzik öğretmenlerimiz birer virtüözdü; bizi de en azından birer iyi müzik dinleyicisi yaptılar. Ek olarak, o yıllarda yaygınlaşmakta olan sinema bir taraftan dönemin etkili ABD filmleri oynatılarak, çok daha önemlisi, okulda sinemacılık kursları açılarak öğrencilerin bu alanda da uygulama becerilerini geliştirmelerinin yolu açılmaktaydı.

Enstitülerde her sabah topluca oynanan halk oyunlarının ayrı bir havası vardı. Yüzlerce öğrencinin hep birlikte Karadeniz’de türkü, tulum veya kemençe eşliğinde Horon, Çifteler’de bağlama ve keman eşliğinde Zeybek ve Bengi oynaması, sporun sanata dönüşmesini sağlıyordu.

Halk oyunlarında, özellikle tüm ayakların birbirleriyle ve müzikle uyumu ve aynı anda kanatlanan kollar, toplumsallaşma ile bireyselleşmenin bileşimi olarak, kişiliğimizi güçlendirmede çok büyük ve ayrı bir işlev görmekteydi.

• *Sonuç: Kazanılan Duyarlılık, Etkinlik ve Bilimsellik*

Nitelikleri kısaca özetlenen bu yapının doğal bir sonucu olarak enstitü yaşamı, özgürlükçü ve eşitlikçiydi. Ekleme gerekir ki, enstitüyü bitiren bir öğretmenin en önemli özelliği, çok yönlü olmasıydı. O, köylünün yalnızca beş yıllık ilkökul eğitimi almasını gerçekleştirmekle yetinemeyecekti. Öğretmen, köyün, çağdaş tekniklerin kullanılması yoluyla tarımsal üretiminin artırılmasını sağlayacaktı. Fazla ürün hem köylünün gönencini artıracak, hem de kendi kendine yeterlilikten kurtularak pazara açılmasını sağlayacaktı.

Aldığı ilk yardım bilgileriyle köyün sağlık sorunlarının çözümünde “ilk yardımcı” olacak olan öğretmen, kazandığı demircilik, marangozluk ve duvarcılık gibi alanlardaki ustalığıyla da köylünün barınma sorununa, yapım, bakım, onarım işlerine katkı yaparak çözüm bulmalıydı. Öğretmen, köyde, ek olarak, el işleri ve el sanatları yoluyla küçük üreticiliğin güçlendirilmesini; başta üretici kooperatifçiliği olmak üzere kooperatifçilik kültürünün yerleşmesini sağlayacak; dahası, köyün, müzik ve tiyatro gibi sanat alanlarında da gelişmesini üstlenecekti. Enstitüleri bitiren öğretmen, böylece, köyde bütüncül bir kalkınma ve gelişme sürecini harekete geçirecek; köyün içinden değişiminin temellerini oluşturacaktı (Arslan, 2018, 98).

Kırsal kesimde, çok büyük ölçüde köy düzeyinde ve kendi kendine yeterli biçimde sıkışmış kapalı ekonomik yapıyı içinden ürettiği güç ile dönüştürmeyi amaçlamış olan enstitüler bu özellikleriyle, dünyada toplum kalkınması kavramının henüz doğmadığı o yıllarda bu alanda da öncü girişimlerdi. Böylece, toplumsal değişim çok daha sağlam bir zeminin üzerinde yükselecekti (Tütengil, 1948: Kocabaş: 2013, 48).

Enstitü mezunu öğretmen, eğitimi, üretim ile tamamlayan uygulamalarıyla, köydeki ekonomik ve toplumsal yapının değişim ve giderek dönüşümünün yolunu açacaktı. Böylece var olan tutucu ve yerleşik kalıpların kırılmasını sağlayacaktı. Ekonomik anlamda varıl-yoksul kaynaklı ve binlerce yıl

boyunca oluşan geleneksel bağımlılık ilişkilerinin, bunlar ister cinsiyet bağlantılı, yani, kadın -erkek; ister sömürü oranı yüksek olan ekonomik; istenirse astlık-üstlüğe dayalı kişiye bağımlılık ilişkileri olsun, tümünün çözülmesini gerçekleştirecek etmenleri ve gizilgücü enstitü girişimi içinde taşı-maktaydı. Oysa köyü içinden değiştirmek Einstein'ın kaskatı, tutucu dünya görüşleri için söylediği gibi, atomu parçalamak kadar zordu.

Böylece binlerce yılın içine kapalı ve ülkenin kimi Batı illerinde, o da çok sınırlı olan pazar için üretimin dışında kalan; gıda, giyim gibi temel tüketim gereksinmelerini bile kendi üretimiyle karşılayan, yani, ekonomik olarak kendi kendine yeterli ekonomik ve toplumsal yapının kendi içinden bir atılımla o kaskatı ve kalın kabuğunu kırması gerçekleştirilecekti.

Enstitüler, yalnız köydeki bireyin üretkenliğini artırarak bu yolla özgürleşmesinin değil, asıl, köyün üretim yapısının kendi içinden değişimini sağlamanın öncü ve özgün kuruluşlarıydı. Bunu başarmanın bir gereği olarak enstitülerin ürettikleri ya da yetiştirdikleri, kişiye değil, yalnızca bilime ve üretime bağımlıydı.

Kısaca, köydeki çok boyutlu ya da yönlü bağımlılık ilişkilerinin kırılması, kırsal kesim bireyinin özgürleşmesi anlamına geliyordu. Enstitülerin oluşturduğu özgürleşme süreci, yaratacağı bilinçli emekçi ve girişimci topluluğuyla ekonomik, buradan da toplumsal değişimin ve özgür bireylerden oluşan demokratik bir siyasal yapının temeli olabilecek gizilgücü içinde barındırıyordu.

Enstitüler, Cumhuriyetin değerleriyle donanmış olan köy çocuklarının ve çok daha önemlisi onların eğitecekleri köy çocuklarının, ülkenin yönetimi, ekonomisi ve siyasal ve kültürel yapısı içinde eğitim yolu ile yükselmelerinin önünün açılması; toplumbilim deyimiyile, dikey yükselme olanaklarını elde etmeleri anlamına da geliyordu.

Enstitüyü bitiren öğretmene 20 yıl süreyle köyde çalışma zorunluluğu getirilmiş olması, kimilerinin yaptığı gibi, asla, *köylüsün köyde kal* olarak yorumlanamaz; Enstitülerin köylüyü köyde tutmak gibi *durağan* bir anlayış taşıdığı görüşünün dayanağı yoktur. Çünkü enstitü eğitimiyle beslenenlerin ve onların besleyeceklerinin dinamizmin ya da devingenliğin, köy durağanlığına hapsedilmesi, nesnel olarak, olanaklı değildi. Dahası, Türkiye sağcı siyasetinin enstitülere karşı çıkışının ya da itirazının köylünün köyde kalmak istememesinden kaynaklandığı savı da (Mert; 2007: 24, 45-46), gerçekleri yansıtmıyor; çok yüzeysel kalıyor.

Bunun gibi, genellikle solcu bilinen Kemal Tahir'in *"Bozkırdaki Çekirdek"* romanı da köy enstitülerini "faşizan" buluyor; böylece "yanlış anlamının" eşsiz örneklerinden birini oluşturuyor. Bu anlayışın Türkiye solunun bir bölümünün Cumhuriyeti faşizan bulmasına kaynaklık ettiği de yadsınamaz. Bu tartışma bir tarafa, bu yazıda da sıkça vurgulandığı gibi, enstitüler, kendi çocukları eliyle, bilimi kullanarak, onu kültür ve sanatla harmanlayarak, köyü *üretim ile* içinden değiştirme ve dönüşme görevini üstlenmişlerdi. Bu nedenle olacak, usta yazar Yaşar Kemal, tam bir köylü bilgeliğiyle, *"O köy enstitüleri ki, gelecekte dünyamızı gerçek insanlığa kavuşturacak tek eğitim düzenidir"* diyor (Cumhurbaşkanlığı Kültür ve Sanat Ödül Töreni, 4 Aralık 2008).

Cumhuriyet Aydınlanması ve Köy Enstitüleri¹

İsa Eşme²

Türkiye’de Öğretmen yetiştirmede başlangıç kabul edilen 1848’den bugüne 30’a yakın öğretmen yetiştiren okulun açıldığını ve kapandığını görüyoruz. *Darülmualimin (İstanbul Erkek Öğretmen Okulu), Musiki Muallim Mektebi, Köy Enstitüleri, Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, İlköğretmen Okulları...* Bunlar ilk akla gelenler. Resmi törenlerle 16 Mart Öğretmen Okullarının kuruluş kutlamalarının dışında bunlardan hiç birinin kuruluş yıl dönümü kutlanmazken, kuruluşunun üzerinden 86 yıl geçmesine rağmen Köy Enstitüleri neden unutulmamakta ve neden her yıl aynı heyecanla anılmaktadır? Kutlama programlarının dışında bu kurumlarla ilgili 500’ün üzerinde kitap, yüzlerce makale yazılmış, yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmıştır. Peki, neden? Köy Enstitülerini sadece köye öğretmen yetiştiren okul olarak görenler bu sorulara elbette cevap veremez.

Köy Enstitüleri, bir eğitim devrimi, bir aydınlanma atılımıdır

Köy Enstitüleri, köye öğretmen yetiştiren kurum olmanın çok ötesinde, bir eğitim devrimi, bir aydınlanma atılımıdır. İşte Enstitülerin farkı da buradan kaynaklanmaktadır. Köy Enstitülerinin iki mimarından biri olan Hasan Âli Yücel, bu gerçeği; *“Biz, istiklâl mücadelesinden itibaren sosyal hayatımızda yaptığımız büyük devrimleri köylere götüreceğiz adam yetiştirmek isteriz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan, Köy Enstitülerini ilk kez bir doktora çalışması olarak ele alan Fay Kirby, *“Türkiye’de Köy Enstitüleri”* adlı eserinde şöyle diyor: *“Köy Enstitüleri, Kemalizm’in ta kendisidir...”*

Araştırmacı yazar Uğur Mumcu’nun tespiti ise şöyle: *“Köy Enstitüleri, tüketici eğitimden üretici eğitime geçilerek toplumun yeni baştan örgütlenmesini amaçlayan kansız ve sessiz bir devrimdi.”*

Köy Enstitülerini aydınlanma atılımı penceresinden inceleyebilmek için tarihe göz atmak gerekir. 15. ve 16. Yüzyılda bir Dünya İmparatorluğu olan Osmanlı, 17. Yüzyıldan itibaren medreselerinde felsefe ve müspet bilimleri kaldırmış, Batı’da başlayan bilimsel devrim, aydınlanma devrimi ve sanayi devrimine kayıtsız kalmıştır. Bilime sırt çevirmenin bedeli savaşlarda yenilgi olarak sonuçlanınca 19. Yüzyıl başlarında çıkış yolu için arayışlar başlamıştır. Batı’daki gelişmeleri iyi bilen Kaptanı Derya Halil Rifat Paşa 1830’da, çağdaşlaşma hareketinin öncülerinden olan Sultan II. Mahmut’a verdiği raporda çözüm için şu öneride bulunmuştu: *“Avrupa hemen taklit edilmediği takdirde Asya’ya dönmekten başka çare kalmayacaktır.”*

Avrupa’yı taklit etmek, bilimin ışığında yürümek demektir. Bu amaçla başlatılan Tanzimat ve sonrasındaki çalışmalarla uyanma adımları atılsa da Batı daha hızlı adımlarla yol alıyor, aradaki makas giderek açılıyordu. Akıl ve bilimi dışlamanın sonucu ağır olmuş, Osmanlı 20. Yüzyıl başlarında yıkılmış, koca imparatorluktan Anadolu’da küçük bir toprak parçası kalmıştı. Umutların tükendiği günlerde, Çanakkale Savaşı’nın genç muzaffer komutanı, henüz 38 yaşındaki Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs 1919’da kurtuluş mücadelesini başlatarak Anadolu’da bir umut ışığı olarak doğmuştu. 30 Ağustos 1922’de Büyük Zaferle sonuçlanacak bu mücadele, Cumhuriyete giden yolu açacaktı.

Cumhuriyet ve öğretmen

Cumhuriyet bir yönetim biçiminden öteye bir aydınlanma devrimiydi. Onu yeni devrimler izledi. Batı’nın 300 yılda başarabildiği aydınlanma devrimi 15 yıla sığdırıldı.

Peki, devrimleri kim koruyacaktı? Cumhuriyet aydınlanmasının en büyük sözcülerinden biri olan gazeteci İlhan Selçuk, 24 Kasım 1998’de “Yeniden Öğretmen” başlıklı köşe yazısında bu soruya şöyle cevap vermişti:

1 Yazı, İsa Eşme’nin 2023 yılında İstanbul Kültür Üniversitesi tarafından yayımlanan, “Yarım Kalan Aydınlanma Atılımı Köy Enstitüleri” adlı eserinden derlenmiştir.

2 Prof. Dr.

“Cumhuriyet ilan edildiği gün, öğretmenin bilincine bir ışık düşer; öğretmen sezgisiyle kavrar ki Anadolu devriminde o artık bir neferdir. Hukuk devrimi, yazı devrimi, dil devrimi, kültür devrimi, kadın hakları devrimi, laiklik devrimi, tek sözcükle: Aydınlanma devrimi...”

Aydınlanma devrimi, ama nasıl? “Aydınlanma”yı kim savunacaktı? Mustafa Kemal. “Öğretmen” diyordu. Dünyada eşi emsali görülmeyen bir devrim yaşıyordu; “Eğitim seferberliğiyle aydınlanmayı yeni kuşaklara aşılacak işlevini öğretmen üstlenmişti.”

İlhan Selçuk elbette gerçekçi bir tespitte bulunmuştu. Mustafa Kemal Paşa, Kurtuluş Savaşı'nın en zor günlerinde Ankara'da düzenlenen Maarif Kongresinde yaptığı açış konuşmasında öğretmenlere, *“Geleceğimizin kurtuluşunun saygıdeğer liderleri”* dememiş miydi?

Onuncu Yıl coşkusu

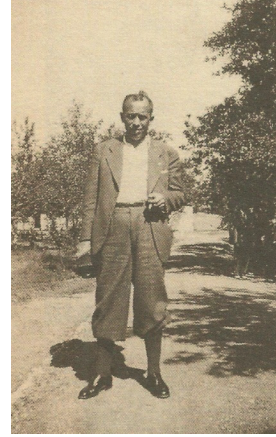
Türkiye 1930'lu yıllara onuncu yıl coşkusuyla girdi. On yıllık sürede Cumhuriyet kurulmuş, büyük devrimler gerçekleşmişti. Tüm ülke, Kurtuluş Savaşı'nı zaferle sonuçlandırmanın ve çöken imparatorluğun küllerinden çağdaş bir devlet kurmanın onuru ve kıvancını yaşıyordu. Her alanda, az zamanda çok ve büyük işler yapılmıştı. Gazi, Onuncu Yıl Nutku'nda; *“Daha çok ve daha büyük işler yapmak mecburiyet ve azmindeyiz.”* diyerek hedef göstermişti.

Peki, şimdi ne yapılmalıydı? 1930'lu yılların ortalarında 16 milyonluk ülke nüfusunun yüzde 80' köylerde yaşıyordu. 40 bin köyün 35 bininde oku ve öğretmen yoktu. Harf Devrimi'yle başlatılan okuryazarlık atılımı köylere yayılamamış, devrimler henüz köyün sınırları içine girememişti. Köyle derin uykudaydı. *“Öyle dalmıştı ki yüzyıllar süresi uykusuna, uyandırmazsan uyanacak gibi değildi.”*

Eğitmen kurslarının doğuşu

Çözümün odağında öğretmen yer alıyordu. En az 30 bin öğretmene ihtiyaç vardı. Mevcut öğretmen okulları ile sorunun çözümü için on yıllarca beklemek gerekiyordu. Bakan Saffet Arıkan, Atatürk'ü ziyaretinde, karşı karşıya bulunduğu sorunu aktardı. Büyük Önder, sanki böyle bir sorunun kendisine aktarılacağını biliyormuşçasına duraksamadan şunları söyledi:

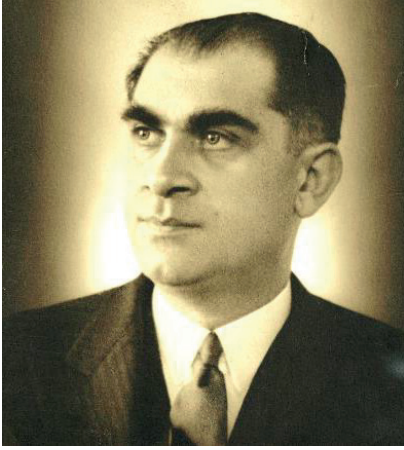
“Müsterih ol Saffet, bunun da bir çaresi vardır. Türk ordusunun yetiştirdiği çavuşlardan bu hususta pekâlâ istifade edebiliriz.”



Gazi'nin ortaya koyduğu “Eğitmen Kursu” modeline göre, köyden çıkan ve askerliğini çavuş-onbaşı olarak yapanlar arasından seçilecek adaylar eğitilerek köye *eğitmen* olarak gönderilecekti.

Projenin başına, İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç getirildi. Tonguç, hemen kolları sıvadı. İlk deneme 6 Temmuz 1936'da Eskişehir Çifteler 'de başlatıldı. Çifteler Eğitmen Kursunun başarılı sonuç vermesi üzerine yeni kurslar açıldı. Sıra, asıl projeye ulaşmada ikinci adıma gelmişti. Bu amaçla 1937'de Çifteler ve Kızılçullu, 1938'de Trakya Köy Öğretmen Okulları faaliyete geçirildi.

Önce Eğitmen Kursları, ardından Köy Öğretmen Okulları ile hedefe yaklaşıldığı günlerde Türkiye büyük acı yaşamış, 10 Kasım 1938'de Büyük Önder Atatürk'ü sonsuzluğa uğurlanmıştı. Hizmet bayrağını devralan İsmet İnönü, Saffet Arıkan'ın ayrılmasıyla boşalan Milli Eğitim Bakanlığına Hakan Âli Yücel'i atayarak bu atılıma sahip çıkacak, proje kaldığı yerden devam edecekti.



Bu bizimdir, kimseden almadık, bizden alsınlar.

1939'da Göl Köy Öğretmen Okulunun açılması sayıları dörde çıkan Köy Öğretmen Okulları asıl proje için pilot uygulamalardı. Bunlardan sonuç alınmış, beklenen gün gelmişti. 17 Nisan 1940'ta **Köy Enstitüleri Kanunu** çıkarıldı. Mecliste yasayı savunan Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, bu modelin nereden alındığını soran Kâzım Karabekir'e, tarihe not düşecek şu cevabı vermişti: *"Bu bizimdir, kimseden almadık, bizden alsınlar."*

19 Haziran 1942'de çıkarılan **Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu** ile bu atılım tam bir devrime dönüşmüştü. Yasa Enstitülü öğretmenlere büyük yetkiler ve sorumluluklar vermişti. Aynı yıl, "Köy Enstitülerinin beyni ve kalbi" olan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılışıyla büyük atılımın çatısı tamamlanmıştı.

Bir eğitim devrimi olan bu büyük atılımla Enstitü'lerden yetişenler köyü canlandıracaklar, *"büyük devrimleri köylere götürecekerlerdi."* Projenin mimarları Tonguç - Yücel ikilisi ve onların arkasındaki lider İsmet İnönü'nün destekleriyle, İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı zor koşullara rağmen proje ödünsüz bir şekilde hayata geçirildi. Türkiye'nin 20 bölgesine kurulan aydınlanma ocaklarından çıkan mezunlar akın akın köylere gidiyordu.

Köyler derin uykusundan uyanmaya ve canlanmaya başlamıştı. Ama bundan rahatsız olanlar da vardı. Onların sözcüsü olan Eskişehir Milletvekili Emin Sazak, Mecliste yaptığı konuşmasında **"Köylere giden Enstitü mezunları kendilerini birer Atatürk zannediyorlar."** diye şikâyet ediyordu. Mecliste Hasan Âli Yücel gibi bir Milli Eğitim Bakanı vardı, cevabı hazır: **"Bu çocukların her birinin birer Atatürk olması temenni edilir."**



Ülke coğrafyasına eşit aralıklarla serpiştirilen enstitüler birer aydınlanma ocağı olarak ışık saçmaya başladı. Projeye büyük destek veren İnönü bu sonuçtan çok mutluydu. Bunu, 9 Mayıs 1941'de Savaştepe Köy Enstitüsü'ne yaptığı ziyaret sırasında şu sözleriyle ifade ediyordu:

"Köy Enstitülerini Cumhuriyetin eserleri içinde en kıymetlisi ve en sevgilisi sayıyorum. Köy Enstitülerinden yetişen evlatlarımızın muvaffakiyetlerini ömrüm oldukça yakından candan takip edeceğim."

İş içinde; yaparak, yaşayarak, üreterek eğitim

Köy enstitülerinde, klasik öğretmen okullarından farklı bir eğitim sistemi uygulanıyordu. Öğrenciler sabahları halkoyunları ve türkülerle güne başlıyor, kahvaltı sonrasında Dünya klasiklerinin okunduğu serbest okuma saati, ardından kültür dersleri ve uygulama dersleri yapıyordu.



Yaparak, yaşayarak ve üreterek eğitim, enstitülerin ana eğitim ilkesiydi. Onlar iş içinde eğitim uygulamasıyla bozkırın ortasında 21 cennet yarattılar.



Serbest okuma, güzel sanatlar, spor, sosyal ve kültürel etkinlikler eğitimin önemli bileşenleriydi. Enstitülere gelen, konuşma becerileri bile sınırlı köy çocukları kısa zamanda, mandolin ve keman çalmaya, batı klasiklerini okumaya başladılar. Okunan klasikler, tiyatro çalışmaları, dinlenen ve icra edilen müzik, köy çocuklarını donanımlı birer aydın haline getirmişti.



Enstitülerden yetişen öğretmenlerin görevleri okul duvarlarıyla sınırlı değildi. Onlar, yalnız çocukların değil, köylünün de öğretmenleriydi. Köylüyü eğitmek, modern tarımı öğretmek, devrimleri tanıtmak, yurttaşlık bilinci kazandırmak onların görevleriydi. Enstitülü öğretmenler köye gidince köylüler haklarını aramaya, sormaya ve sorgulamaya başlamıştı. Ancak öğretmenlerin köyde kanaat önderi olması ile köyde başlayan uyanış egemenleri ürkütmüştü. Onlara göre başlatılan bu uyanış durdurulmalı, Enstitüler kapatılmalıydı!

1946 Kavşağı ve yarım kalan aydınlanma atılımı

Türkiye, İkinci Dünya Savaşı'nın yol açtığı sıkıntılı dönemin geride bırakıldığı 1946 kavşağına girmişti. Bu kavşakta, demokrasiye geçişi fırsat bilen "uyanış karşıtı" güçler Enstitüler için acımasız karalama kampanyaları başlatarak Cumhuriyetin aydınlanma projesini yarım bırakmak için atağa geçtiler.

Cumhurbaşkanı İnönü, "*Cumhuriyetin eserleri içinde en kıymetlisi ve en sevgilisi*" olarak gördüğü Köy Enstitülerine yapılan bu saldırıya, demokrasiye geçiş uğruna direnemeyecek ve sonrasında Enstitüleri yaşatma imkânı elinden çıkacaktı.

21 Temmuz 1946'da yapılan genel seçimler sonrasında Yücel görevinden alındı, Milli Eğitimin başına enstitü karşıtı Şemsettin Sırer getirildi. Ardından Tonguç ve bozkırda birer cennet yaratan Enstitü müdürleri görevlerinden uzaklaştırıldı. Bu gelişmelerle Köy Enstitülerinin yazgısı belli olmuştu.

Yıkımın ikinci adımı, Enstitülü öğretmenlere geniş yetkiler veren hükümler kaldırmak oldu. Böylece öğretmenler okul duvarları içine çekilerek köylüyü bilinçlendirme ve aydınlatma görevlerinden uzaklaştırıldı. 1947'de, Enstitülerin ana direği olan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve Eğitim Kursları kapatıldı.

1950'de Demokrat Partinin iktidara gelişiyle karma eğitime son verildi, 1953'te öğretim programları kaldırıldı, geriye enstitülerin sadece adları kalmıştı. Nihayet 27 Ocak 1954'te çıkarılan 6234 Sayılı yasayla Enstitülerin tabelaları indirildi.

Yarım kalan proje...

Köy Enstitüleri, "*Memleket davasının ideolojisini anlayacak ve köylüye anlatacak*" öğretmenleri yetiştirme projesiydi. Köyü canlandırma projesiydi. Demokrasi ile yönetilecek ülkenin seçmeni olacak olan yurttaşı eğiterek onu özgür düşünceli birey yapmayı hedefleyen bir projeydi. Enstitüler devrimci düşüncenin köydeki sözcülerini yetiştirme projesiydi, bir aydınlanma projesiydi. Projenin hedefine ulaşması için on yıla daha ihtiyaç vardı, izin verilmedi ve yarım kaldı.

Kazananlar ve kaybedenler...

Bir aydınlanma projesi olan Köy Enstitüleri neden kapatılmış, aydınlanma atılımı neden yarım bırakılmıştı? Bunun en gerçekçi yanıtını Hasan Âli Yücel vermişti:

"Köy Enstitüleri hareketiyle yaptığımız işin büyüklüğünü biliyorduk. Bu çalışmalarımıza toplumun tutucu kesimlerinden büyük tepkiler gelebileceğini hesap ediyorduk. Tutucu, gerici ve feodal kesimle çıkar birliği, işbirliği içinde olan siyasi iktidar, köylerimi-

zi aydınlığa kavuşturacak bilinçli, üretken yurttaşlar yetiştirecek Enstitüleri kapattılar.

Peki, bunda kazanan kim oldu, kaybeden kim ya da kimler oldu? Kazandığını sananlar Enstitüleri kapatanlar, kapattıranlardır. Kaybedenler ise; köyümüz, köylümüz, kısaca Türk halkı, Türkiye'nin geleceğidir."

Türk Milli Eğitimine, Mustafa Necati'den sonra ikinci altın dönemini yaşatan Hasan Âli Yücel haklıydı. Aradan geçen on yıllar gösterdi ki, Enstitüler kapatılmakla egemenler ve aydınlanma karşıtları kazanmıştı. Enstitülerin kapatılışının üzerinden geçen 72 yıl sonra, yaşayarak görüyor ve anlıyoruz ki köylerimiz, köylümüz ve Türkiye kazanmamış, bugün içinde bulunduğumuz ağır koşullara sürüklenmişti.

Köy Enstitüleri ülkeye ne kazandırdı?

Çifteler Eğitim kursunun açıldığı 1936'dan 1954'e kadar uzanan 18 yıllık sürede, Köy Enstitülerinden 20 bin kadar öğretmen, iki bine yakın sağlık memuru, 9 bin eğitimci yetişti. Onlar, köy kalkınmasını başlatan, "**büyük devrimleri köylere götürülen**" birer aydınlanmacı oldular. Onların içinden, ünlü yazarlar, ozanlar, sanatçılar ve eğitim bilimcileri çıktı. Onlar; Mahmut Makal oldular, Fakir Baykurt oldular. Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Dursun Akçam oldular. Onlardan gelen her eser, köylünün sesi oldu, çığlığı oldu.

Aydınlanma ışığı sönmeyecek

Peki, bugün yaşananlar karşısında karamsarlığa düşülmeli mi? Elbette hayır... İsmail Hakkı Tonguç; "*İnsanoğlunun kazanacağı en büyük zafer, korkuyu yenmesiyle elde edilecek zaferdir.*" demişti. İlk yapılacak iş, korkuyu yenmekten geçmektedir. Bugün ülkemizin 86 milyonu aşan nüfusunun önemli bir bölümünü, Cumhuriyet aydınlanması ışığında yetişenler, onların çocuk ve torunları oluşturmaktadır. Yaşlısı ve genciyle, kadını ve erkeği ile onlar çok iyi bilmektedir ki bu coğrafyada tek bayrak altında özgür ve bağımsız yaşayabilmek, Cumhuriyet aydınlanmasının sürdürülmesiyle mümkündür. Peki, bu nasıl başarılacak? Halkı bilinçlendirmekle... Her birimizin; bugünün Fakir Baykurt'u, Mahmut Makal'ı, Talip Apaydın'ı, Mehmet Başaran'ı, Dursun Akçam'ı olmasıyla...



Köy Enstitülerinin Yıkım Süreci

Erdal Atıcı¹

Köy enstitüleri, Cumhuriyet devriminin özgün eğitim kurumlarıdır. Bugün bile dünyaya övünçle gösterebileceğimiz, bizim gereksinmelerimizle ortaya çıkan, bize özgü okullardır.

Bugün dünyanın gereksinim duyduğu; insanı özgürleştiren, özgürlük ortamında, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkararak, iş eğitimi içinde insanın kendine duyduğu özgüveni ortaya çıkartarak modern çağın eğitimi köy enstitülerinde uygulanmış ve başarılı olmuştur.

Bunca karalamaya, kine ve öfkeye rağmen, hala köy enstitüleri üzerinde çalışma, tez ve yayınlar devam ediyorsa, bu eğitimin yeniden incelenmesi, güncellenerek uygulanabilirliği üzerinde çalışılması da gerekiyor.

CUMHURİYET ÖNCESİ EĞİTİM

Osmanlı devletinde eğitim medreselerde yapılıyordu. İlk Medresenin İznik'te daha Orhan Bey döneminde açıldığı düşünülürken; eğitime ta baştan önem verildiği anlaşılmaktadır. Özellikle, Fatih Sultan Mehmet'in Sahn-ı Seman Medresesini kurması, yine devlet memuru yetiştirmek için Enderun adlı bir okul açması eğitim açısından çok önemli gelişmelerdir.

Ancak, Osmanlı devletinde bir yandan çağın eğitim çalışmaları yapılırken diğer yandan da ona karşıt gerici düşüncenin geliştiğini görmekteyiz. Örneğin Çelebi Mehmet döneminde ünlü bir düşünür ve eylem adamı olan Şeyh Bedrettin, düşüncelerinden dolayı yargılanmış ve yargılama sonucunda "*malı haram, kanı helal*" denilerek Serez Çarşısında idam edilmiştir.

Yine, Osmanlı Devletinde düşüncelerinden dolayı ilk yargılanan Fatih'in kitaplık memurlarından Kel Lütfi'dir. Bu kişi patavatsız konuşmalarından dolayı halk arasında "Deli Lütfi" diye anılırdı. Deli Lütfi Matematik ve astronomi bilginiydi. Çağının bilgilerini sert bir dille eleştiriyor, mizacı gereği de işleniyordu. II. Beyazıt döneminde Fatih Medresesine atandı ve rakiplerinin kıskançlıklarını daha da artırı-

dı. Kel Lütfi dinin şekilselliğinden önce vicdani, ahlaki yönü üzerinde duruyordu. Bir süre sonra dinsizlikle suçlandı. İki yüze yakın tanık dinlendikten sonra Sultanahmet Meydanında 1494 tarihinde idam edildi.

Kanuni döneminde ise Takiyüddin Efendi astronomi, matematik bilimiyle uğraşıyordu. 1577'de Rasathanesi, Şeyhülislam Ebussuud Efendinin fetvasıyla top atışlarıyla yıkıldı. Bu olay Osmanlı devletinde bilimsel çalışmaların yavaşlamasına yol açan olayların başında gelir.

Sonrasında medreselerde bilimsel çalışmaların yerini daha çok dini eğitim aldı. Osmanlı padişahları içinde bu duruma engel olmak için reform yapmak isteyen padişahlar da oldu, ancak yeniyi yaparken eski kurumlara dokunamadıkları için kavgayı büyüttüler. Özellikle Tanzimat Fermanı sonrasında eski okulla, yeni okul toplumdaki çatışmaları hızlandırdı...

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİMİ

Atatürk ve Cumhuriyeti kuranların en büyük savaşı cehaletle savaş olacaktır. Okuma yazma oranı bakımından ülkede durum içler acısıydı. Bin kadından yalnızca 5'i okuma yazma biliyordu, erkekler biraz daha şanslıydı; yüz erkekten 7'si okuyazardı. Okuyazar olanlar, genelde şehirlerde yaşamaktaydı. Kadın - erkek, köy - şehir arasındaki uçurum çok derindi. Ülkemizde 40 bin köy vardı bunların neredeyse 37 bininde okul ve öğretmen yoktu. Köylere doğru dürüst ulaşım sağlanamıyordu. Kendi yazgılarına terk edilen köylüler ilkel tarımla karınlarını doyurmaya çalışıyorlardı.

Kurtuluş Savaşı devam ederken, Mustafa Kemal Paşa, 1 Mart 1922'de milletvekillerine şöyle sesleniyordu:

"Efendiler diyebilirim ki, bugünkü felaket ve sefaletin biricik nedeni bu gerçeği görmemiş olmamızdır. Gerçekten, yedi yüzyıldan beri dünyanın çeşitli ta-

1 Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Başkanı

raflarına göndererek kanlarını akıttığımız, kemiklerini topraklarında bıraktığımız ve yedi yüzyıldan beri emeklerini ellerinden alıp savurganlık ettiğimiz ve bunun karşılığında daima küçük ve hor görerek karşılık verdiğimiz ve bunca özveri ve iyiliklerine karşı nankörlük, küstahlık, zorbalıkla uşak derecesine indirmek istediğimiz bu gerçek sahibin huzurunda tam bir utanç ve saygı ile gerçek yerimizi alalım..."

Bu sözler aslında eğitimin hedef kitlesini işaret ediyordu. Cumhuriyet ilan edildikten sonra eğitim alanında büyük devrimler yapıldı. Eğitim Birliği Yasası (1924), Şeriat ve Vakıflar Bakanlığının kaldırılması (1924), Medreselerin kaldırılması (1925), Yeni Abece'nin kabul edilmesi (1928), Millet Mekteplerinin açılması, Karma Eğitime Geçilmesi (1929), Köy Öğretmen Okullarının açılması, Eğitim Kurslarının açılması ve en sonunda 3803 Sayılı Kanunla Köy Enstitülerinin açılması...

KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU

Avrupa II. Dünya Savaşı'nın yıkıcı alevleri ile can çekişirken, Türkiye'de Köy Enstitüleri Kanunuyla (17 Nisan 1940); üretken, aydın, yaratıcı, sanat ve bilimle uğraşan idealist öğretmen yetiştirmek için çok önemli bir adım atılmıştı.

Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığı sırasında 1936'da ilköğretim genel müdürü olan Tonguç, "eğitmen" deneyimiyle çok başarılı olmuş, eğitim konusunda özgün düşüncelerini hayata geçirmeye başlamıştı. Hasan Âli Yücel'in Bakan olunca, Tonguç'un görevi sürdürmesini istedi.

Eğitmen yetiştirme işi yeterince incelendiği zaman görülecektir ki, köy enstitülerinde uygulanan temel ilkelerin ve uygulamaların çoğu eğitim kurslarında denenmiş, çok başarılı olmuş, eğitimler gittikleri köylerde öğrendiklerini uygulamaya başlamışlardı.

17 Nisan'la birlikte bir adım daha atıldı. Köyden alınacak çocuklar, "İş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim" ilkesiyle yetiştirilecek, kitap okuma alışkanlığı kazandırılarak ve sanat eğitiminden geçirilerek, ziraat ve teknik derslerle donatılarak, köy önderleri yetiştirilecekti; bunlar köyleri içten canlandırmak için kendi köylerine gönderilecekti.

Tonguç, bürokrasiyi de aşarak, bizzat uygulamaları yerinde görerek, aksaklıklarını yerinde gidererek, sistemi geliştirerek, çok başarılı ve özgün kurum-

lar yarattı. Herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlamak için yurdun 7 bölgesine 21 köy enstitüsü açtı.

Burada, bu başarının temelinde, Tonguç'un kurduğu kadronun payının da olduğunu belirtmeliyiz. Özellikle Hürrem Arman, Rauf İnan, Şerif Tekben, Halit Ağanoglu, Süleyman Edip Balkır, Sıtkı Akkay, Remzi Özyürek, Talat Ersoy, Şinasi Tamer, Enver Kartekin, Nazif Evren gibi müdürler ve titizlikle seçilmiş öğretmenler çok çalıştılar. Uygulamanın en önemli unsuru oldular.

Köy enstitüleri özgün haliyle altı yıl gibi kısa bir süre eğitim yapmış, başarılı olmuş, bunu gören egemen güçler bu okulların önünü kesmek için her türlü saldırıyı yapmıştır.

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YIKIM SÜRECİ

Köy enstitülerinin kapatılması konusunda, dönemin tarihi, sosyal ve siyasal koşulları yeterince incelenmeyince ortaya çıkan sığ birkaç hikâye üzerinden; köy enstitülerinin yıkılış süreci anlatılmaya çalışılıyor.

Geçenlerde bir arkadaş yine Kinyas Ağanın (Kartal) köy enstitülerini nasıl kapattırdığı hikâyesine başlayınca; dedim ki, "demek ki, köy enstitülerinin kapatılması bu kadar basitmiş, Kinyas ağanın iki dudağı arasındaymış ve o yıkılmış... Ne kadar basitmiş enstitüleri yıkmak..." Oysa, dilden dile anlatılan bu hikâye, yıkım sürecinde belki de devede kulak bile değildi...

YIKIMDA ASIL NEDEN

Yıkım sürecini ta baştan, yazmakta yarar var. Yıkım süreci ile ilgili "Köy Enstitülerine Saldırıları Tarihi" adlı kitabımı yazarken (Atıcı, 2024) o döneme ait onlarca temel kaynak okudum. O kaynak kitaplarda, gerçek nedenin köy enstitüleri sisteminin ağırlık-beylik düzenine karşı olduğunu, üretici ve iş becerisi yüksek çocuklar yetiştirdiği için kapitalist düzenin tepkisini çektiği, ülkeye egemen güçlerin çıkarlarının bozulmaya başlamasıyla da harekete geçildiğini gördüm.

İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI İÇİNDE AYDINLANMA SAVAŞI

Türkiye, İkinci Dünya Savaşına denge siyaseti izleyerek katılmadı. Tarafsız kalmanın en önemli nedenlerinden biri Cumhurbaşkanı İnönü'nün Balkan Savaşlarını, Birinci Dünya Savaşının ağır

koşullarını görmüş olmasıdır. Kurtuluş Savaşına girilmiş ve büyük başarı ile çıkmış, ama yine de, ekonomik sonuçları ağır bir şekilde devam etmekteydi. Bir kez daha savaşa girmek, hem de olağanüstü sıkıntılarla boğuşarak savaşmak, bu uçuruma atlamaktan başka bir şey olmayacaktı.

İkinci Dünya Savaşı bitince, Türkiye sosyalist – komünist Sovyetlerle, kapitalist – emperyalist Amerika – Avrupa ortasında kalmıştı. Bu iki güç arasında “soğuk savaş” denilen sürecin de başlayacağı görülüyordu. İşte burada Türkiye büyük bir yol ağzına geldi ve bu yollardan birini tercih etmek zorundaydı...

Kapitalistler Türkiye’ye baskı yapmaya başlamıştı. Kemalist devrimle aydınlanan ve hızla gelişen üretken bir ülke istemiyorlardı. İlk kurban köy enstitüleri olacaktır. Dış etkenler ve iç etkenler köy enstitülerinin yaşamasına daha fazla izin vermeyecektir.

Elbette, halkın yararına olan kurumları yıkmak kolay değildi, bu nedenle köy enstitülerine alçakça saldırı ve iftira kampanyaları başlatıldı.

TÜRKİYE’NİN MAKAS DEĞİŞİMİNİN SARSINTILARI

İsmet Paşa, kendi partisini de, çok parti sistemde oy alabilecek duruma getirmek için kimi ödünler verdi. Peki, İsmet Paşa savaş zamanı köy enstitülerine neden çok büyük önem vermişti? Tonguç’a yakınlık göstermiş ve onlara yapılan saldırıları sonuna kadar göğüslemiş de, 1946’dan sonra neden yeterince enstitüleri savunamamıştı?

Köy enstitüleri insan emeğine büyük saygı duyan, iş üreten farklı bir düzen inşa edecek olan okullardı. O dönem hâkim sınıfların etkili olduğu düzenle çatışmaya başlamıştı aslında. Cumhurbaşkanı İnönü, savaş sırasında parti içindeki gerici, toprak ağası, asker ve bürokrat grubun tüm saldırılarını göğüsleyecek durumdaydı. Ama savaş bitince artık parti içinde bu kesim ipleri ele almaya başlamıştı.

Egemen sınıfın hedefindeki ilk kurumdu köy enstitüleri...

“BİR DEFA KELLE VERMEK YOLUNU TUTACAK OLURSANIZ, GÜNÜN BİRİNDE SIRA SİZİN KELLENİZE GELECEKTİR...”

Köy enstitülerinin başarılı müdürlerinden Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Müdürü Rauf İnan’la ilgili çeşitli yerlere birçok ihbar gitmişti. İşte bu ihbarlar sonucu, Rauf İnan’ın enstitü uygulamaları birileri tarafından dikkatle izleniyor, gerekli yerlere rapor veriliyordu. Ankara’nın bazı ilçelerinde halkla ve öğretmenlerle yaptığı konuşmalar bile rapor edilmişti. *“Bir gece Tonguç Çankaya Köşküne yemeğe çağırılır. Yemekte Başbakan Saraçoğlu, Milli Eğitim Bakanı Yücel de vardır. Birden İnönü, Rauf İnan’ı çok takdir ettiğini, tanıdığı çalışkan enstitü müdürlerinden biri olduğunu ve terfi ettirilmesi gerektiğini, bakanlığa müfettiş olarak alınması gerektiğini söyler”* (Tonguç, 1970, s. 191)

Bu sözler aslında Tonguç’a söylenmektedir. Tonguç gelmeden üçü arasında konuşulmuş, Tonguç’a da duyurulacaktır. Rauf İnan pasif göreve çekilecek, Tonguç’un kadrosunun en önemli adamı yanından alınacaktır. Tonguç durumu anlamıştır. Hiç ummadık bir şey olur, Tonguç İnönü’ye döner ve *“Bir defa kelle vermek yolunu tutacak olursanız, günün birinde sıra sizin kellenize gelecektir.”* (A.g.e, s. 192)

Ortalık buz gibi olur, İnönü şakalar yaparak ortamı düzeltmeye çalışır, ama birkaç gün sonra Tonguç’a rağmen Rauf İnan bakanlık müfettişliğine alınacaktır...

İsmet Paşa, partisini demokrasiye hazırlarken, parti içindeki sağcı – gerici kesime birtakım tavizler vererek, durumu kurtaracağını düşünüyordu. Ancak istenen kellelerin haddi hesabı olmayacaktı...

1946 SEÇİMİNDEN SONRA KURULAN RECEP PEKER HÜKÜMETİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ

1946 Seçimlerine CHP içinden “Dörtlü Takrir”le çıkan Demokrat Parti en güçlü muhalefet partisi olarak giriyordu. Partinin kurucuları arasında; Adnan Menderes, Celal Bayar, Refik Koraltan, Fuat Köprülü gibi asıl kurucuların dışında Emin Sazak gibi büyük toprak ağaları da vardı.

CHP İkinci Dünya Savaşı yıllarında çekilen sıkıntılar nedeniyle iyiden iyiye yıpranmıştı. Üretici yurttaşlar savaş nedeniyle askere alınmış, üç yıla yakın her an savaşa girilecekmiş gibi hazır bekletilmişti. Bu

sırada bütçenin büyük bölümü savunma giderleri için ayrılmış, ekmek karneye bağlanmış, insanlar büyük bir yoksulluk içinde kıvranır duruma gelmişti.

Demokrat Parti köylerde, kasabalarda Ortaçağ düzeni sürdüren ağalar, sömürgenler, bezirganlar ve şeyhlerle kol kola girerek seçim çalışmalarını başlatmıştı...

Halkın uyuşturulması ve düzenin sürdürülmesi için laik düzenden nasıl ödün verileceği propagandası bütün halk kesimlerine kadar ince ince işleniyordu.

Bu arada, kimi katı bürokratların halden anlamaz uygulamaları ve jandarma gücü halkı canından bezdirmişti. Olası bir seçimde CHP'nin ağır bir yenilgi alması kaçınılmazdı.

1946'da açık oy gizli tasnifle CHP durumu kurtarmaya çalıştı, iktidarını sürdürdü, ancak bir sonraki seçimde olacak belliydi...

Egemen güçler işte bu süreçte köy enstitülerine karşı kirli bir karalama ve iftira kampanyası başlattılar. CHP içindeki gerici kesimin baskısı sonucu Hasan Âli Yücel Milli Eğitim Bakanlığına atanmadı. Yerine gerici, köy enstitüleri düşmanı Reşat Şemsettin Sırrer Milli Eğitim Bakanı oldu. Sırrer'in ilk işi; İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'u Talim Terbiye kuruluna alıp çekip kızağa oldu. Bu da yetmedi. Kışkırtma tezgâhları başladı.

HASANOĞLAN'DA ARAPÇA EZAN

İşte o kışkırtmalardan biri Hasanoğlan köyünde yaşandı. Seçime beş gün kala köyün camisinde Arapça ezan okundu. Bu olay karşısında köylüler ikiye bölündü. Köyün halkçı muhtarı olayı Çankaya Karakoluna bildirdi. Bu arada olayı soruşturmaya gelen kaymakamla, soruşturmayı önlemek için gelen Ağaoğlu birbirleriyle tartışmaya başladılar. Her iki taraf da kendi propagandasını yapıp olayı Türkiye'ye yaymaya çalışıyorlardı. Demokrasi rüzgârı kavgayla, gürültüyle geliyordu...

HÜKÜMET PROGRAMINDA KÖY ENSTİTÜLERİ

1946 Seçim sonucunun tartışmaları bir türlü bitmiyor, bitecek gibi de görünmüyordu. Tonguç, TBMM'de hükümet programını dinlemiş, **"Milli eğitim bölümünde Köy enstitülerinin daha millî bir duruma sokulacağı bildiriliyordu."** Hasanoğlan'a geçmişti. Orada bulunan Hürrem Arman

duruma isyan edenlerden biriydi. Tonguç'a döndü: **"Hocam devletin daha çok yardımına evet, ama daha milli ne demek, yapılandan daha millîsi olur mu?"** deyiverdi. Tonguç bu soruyu **"Sonra uygulamada görülecek"** diye yanıtladı. (Arman 1990, s.282)

ÜÇ KARA ARABA

Atatürk'ün ölümünden sonra siyasette kendine yer bulabilen, İsmet Paşa'nın arkadaşı Kazım Karabekir Meclis başkanı olmuştu. Yanına yardımcıları Şemsettin Günaltay, Ferudun Fikri Düşünsel ve Denizli Milletvekili Kemal Cemal'i alıp Hasanoğlan Köy Enstitüsüne geldi ve öğrencileri sorguya çekmeye başladı.

"Ağır ağır çalışanlara doğru ilerlemeye başladılar. Yüzleri sert, bakışları soğuk, hatta küçümseyiciydi. 'Siz amale misiniz, ne gereği var böyle bir bahçenin, yövniyeleriniz ne kadar?' gibi sorular yöneltmişlerdi çalışanlara. Enstitüye her zaman konuklar gelirdi, ama bunlar başkaydı, gergin bir hava yayı-livermişti ortaya. Hayvanat bahçesi planı hakkında açıklamalar yapan öğrenciye Kazım Karabekir 'yeter' dedi. 'Size tarih te okutuyorlar mı?, Niye susuyorsun? Size Türk tarihi okutuyorlar mı, diyorum.' 'Soruyu biraz acaip buldum efendim. Elbet okuyoruz, Tarih öğretmenimiz Dil Tarihten Doçent Halil Demircioğlu'dur.'

Başkan ve yardımcıları beklenmedik bir yanıtla karşılaşmışlar, gibi birbirlerine bakıştılar. Milletvekili Kemal Cemal'in davranışları daha da kuşkulu idi, Kızılçullu Köy Enstitüsünden gelmiş hemşerilerini bulmuş, fısıltıya başlamışlardı. Daha önceden tanıştıkları, haberleştikleri belli oluyordu. Biraz sonra işin bırakılması ve bütün öğrencilerin güzel sanatlar salonunda toplanması istendi.

Konuklar eski Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın enstitüye armağan ettiği kuyruklu piyanonun yanında yer almışlardı, yüzleri pek ciddi idi. Bakanlık Şube Müdürlerinden Ferit Oğuz Bayır, yüksek kısım eğitim başı, orta kısım müdürü Ali Doğan Toran'la yardımcısı da orada idiler.

Küçük çapta bir eğlenti düzenlenmişti. Milli oyunlar oynandı, türküler söylendi. Bir öğrenci Halı, bir öğrenci Güllü Bohçam adlı şiiri okudu. Her iki şiirde Türk yaratıcılığının övgüsüydü." (Başaran 1974, s. 34)

...

Karabekir ve yanındakiler yavaş yavaş asıl meseleye geliyorlardı.

“Kazım Karabekir’in kaşları çatılmıştı, sert sert: ‘Hakkı Tonguç için bir marşınız varmış sizin, bir de onu söyleyin bakalım’ dedi.

Herkes birbirine bakıp kalmıştı. Kimse böyle bir şey anımsamıyordu. ‘Canım içinde köylü efendimiz filan sözleri geçiyormuş’ ha dedi Hürrem Arman, ‘Çocuklar başlayın’ (Sürer eker biçeriz, güvenip ötesine / Milletın her kazancı milletin kesesine/ toplandı baş çiftçi Atatürk’ün sesine / Biz ulusal varlığın temeliyiz köküyüz/ Biz yurdun öz sahibi efendiyiz kölüyüz)

Marş buydu, salonda güzel de gidiyordu ama Atatürk’ün adı geçer geçmez, bir el işaretıyla kesmemizi istemişti Karabekir nedense...” (a.g.e, s.36)

Asıl sorgu öğretmenlerle yapılacak gizli toplantıdaydı. Bu kez enstitü yöneticileri bir odada toplanmış, sorgulanıyordu. Şemsettin Günaltay soruyordu *“Neden sürekli Gogollar Çehovlar okutuluyor burada”* diye...

ŞUBE MÜDÜRÜ FARİT OĞUZ BAYIR DAHA FAZLA DAYANAMADI

Bakanlık Şube Müdürü Ferit Oğuz Bayır daha fazla dayanamadı ve gürlendi. İstiklal Savaşı gazisiydi. Tonguç’un sağ koluydu. Karabekir ve arkadaşlarının parmak sallamasına daha fazla dayanamazdı. Ayağa kalktı ve coşkulu bir konuşmayla öğrencilerini ve enstitüleri savundu.

“...Oynadıkları piyeslere gelince Konservatuarın değerli öğretmenleri burada da görevlidirler. Oyunlar ya öğrencilerce yazılmakta, ya da bakanlık yayınlarından seçilmektedir. En yetkili kişilerin kılavuzluğunda sahneye konulmaktadır. Ulusal duyguların geliştirilmediği söyleniyormuş... Yaz demeden kış demeden, geceyi gündüze katarak bu toprakları vatanlaştırmaya çalışan, ona terlerini, bilgilerini karıştıranların ulusal duygularının, tarih kültürlerinin geliştirilmediğini söyleyenler acaba birgün böylesine çalışmış, bir tek fidan dikmiş, bu toprağı böylesine yaratıcı bir aşkla sevmişler midir? Dinlediğiniz halk türküleri mi, tarihin derinliklerinden süzülüp gelen milli oyunları mı, buram buram vatan kokan kendi besteleri, şiirleri mi, çok rica ederim beyefendi, bunların hangisi gayri milli?” (a.g.e, s.39)

Bu soruşturma hararetli tartışmalarla sürdü gitti. Sordukları bütün sorular tek tek ayrıntılarıyla yanıtlandı. Karabekir ve çevresindekiler okulda ısrarla ıslahat istiyorlardı dillerinin altındaki baklayı tam olarak ortaya çıkarmadan sözü döndürüp duruyorlardı...

Onlar gittikten bir süre sonra enstitülerde “ıslahat” başlayacaktı.

KÖY ENSTİTÜLERİNİ KURANLARIN BELİNİ KIRACAĞIM DİYEN BAKAN

Tonguç yeni bakana çıkararak görevinden ayrılmak istediğini belirtir. Sırer Tonguç’a *“ben meslek kamuoyunun karşısına nasıl çıkacağım, böyle şey olmaz, beraber çalışacağız”* der. *“Çok geçmeden bazı milletvekilleri ile elbirliği ederek Büyük Millet Meclisinde aleyhime tertipler kurmaya çalıştığını hissettim. İlk dileğimi kendisine tekrarladım. Bu defa (senden Talim Terbiye Kurulu Üyesi olarak istifade edeceğiz. Öğretmen olarak bakanlıktan ayrılman uygun görülmedi. Yalnız sana bir noktayı söyleyeyim: Biz meclise tavizat olarak Köy Enstitülerini bir operasyona tabi tutacağız. Buna üzülmecek ve ses çıkarmayacaksınız.) dedi. Kendisine cevap olarak o zaman yeni intişar etmiş olan İlköğretim Kavramı adlı kitabımı vermekle iktifa ettim ve (cevabım bu kitapta yazılıdır) dedim. (İsmail Hakkı Tonguç, 28.06.1950’de Danıştay’a verdiği savunmasından... Tam metni İmece dergisinin 1.5.1967 günkü 74. Sayısında yayınlanmıştır.)*

Bundan sonrasını da İsmail Hakkı Tonguç’un oğlu Engin Tonguç’tan dinleyelim: *“Bu karşılığa sinirlenen Sırer (seni çoluk çocuğunla birlikte yok edeceğim, belini kıracağım) diye bağırmağa başlar. Ama aldığı karşılık daha az sert değildir. Tartışma o hale gelir ki, Özel Kalem Müdürü kapının önünde titremektedir. Ne garip tecellidir ki, birkaç yıl sonra bir seçim gezisi sırasında trafik kazası geçirecek sözün tam anlamı ile beli kırılarak bu dünyadan göçen, haberi duyunca Tonguç’un kullandığı deyimle (zavallı Reşat) olur. (Tonguç 2003, s. 203)*

Tonguç, Reşat Şemsettin Sırer’in uygulamalarını ve ondan sonra Milli Eğitim Bakanlığına getirilen Tahsin Banguoğlu’nun uygulamalarını şöyle anlatıyor: *“Bakan (Sırer) köy enstitülerinin çalışkan, özverili, düşünen ve okuyan müdürlerini görevden alır ve yerine robot gibi emirleri yerine getiren, okumayan kişileri atar. Yine bakanın uygulamalarını Tonguç’tan dinleyelim: “Yüksek Köy Enstitüsünden*

mezun olduktan sonra diğer enstitülere tayin edilmiş olan gençleri şahsi bir emirle toplatarak Yedeksubay Okuluna sevk ettirdi; bunları oradan çavuş olarak çıkarttı. Şifai emirlerle enstitülerde serbest kitap okumayı yasak etti. Köy Enstitülerinden mezun olurlarken Bakanlıkça satın alınarak kendilerine verilen kitapları köylerden toplatarak maarif dairelerinin depolarına yığdırdı... Kitap yasağını dinlemeyen veya çok kitap okuduğu okul kitaplıklarındaki imzalarından anlaşılan öğretmenleri Bakanlık emrine aldı veya yerlerini ve işlerini değiştirerek çoluk çocuklarıyla birlikte aylarca süründürdü... Reşat Şemsettin'den sonra gelen ve onunla işbirliği yapan eski M. Eğitim Bakanlarından Tahsin Banguoğlu'da aynı yolu tuttu ve haksız yapılmış işlemlerin hiçbirini düzeltmeye yanaşmadı. Şahsi isteklere göre hareket etmeleri için Talim Terbiye heyeti, Maarif Şurası üyeleri üzerine korkunç şekilde baskı yaptı." (İsmail Hakkı Tonguç, 28.06.1950'de Danıştay'a verdiği savunmasından)

CHP'NİN EĞİTİM POLTİKASINDA HIZLI DEĞİŞİM

1946 Sonrasında Hasan Âli Yücel'in yerine getirilen milli eğitim bakanı Reşat Şemsettin Sırer, Tonguç'u, 400 köy enstitüsü yöneticisini ve öğretmenini görevden aldı.

Köy Enstitülerini diğer okullardan ayıran özellikler "**İş Eğitimi**", "**öğrencilere Okuma Bilinci kazandırılması**", "**Eleştiri özeleştir**", "**okul yönetimine katılma ve örgütlenme**" gibi uygulamalara bu dönemde son verildi.

YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜ KAPATILDI

1947'de Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı, burada okuyan öğrenciler Ankara'daki yüksek okullara dağıtıldı. Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler apar topar askere alındı ve % 25'i yedek subaylık hakları gasp edilerek çavuş çıkarıldı.

Yine 29.4.1947'de Köy Enstitüleri Yönetmeliği ve bunun uygulanması için çıkarılan genelge, yine aynı yıl çıkarılan "*Köy Enstitülerinde Serbest Okuma işleri*" başlıklı genelge köy enstitüleri ilkelerinin devreden çıkarılması için uygulamaya konan genelge ve yönetmeliklerdir.

Bu yönetmelikler aslında köy enstitülerinde özgülleştirici eğitime, iş eğitimine, öğrencilerin yönetime katılmasına, özgürce okuma ve tartışmalarına balyoz vuruyordu. Bu genelgeler teknik ve

tarımsal üretimi de durduracak, köy enstitülerini yozlaştıracak ve sıradan eğitime geçirecekti.

9.9.1947'de çıkan yasa köy öğretmenlerinin maaşlarını düzenlemekle birlikte onların ellerinden devletin verdiği toprağı alıp yalnız maaşla geçinen ve devletin karşısında çaresiz bırakan bir yasaydı.

1948 yılında İlkokul Programı değiştirildi. Yalnız köyler için çıkarılan kanun da tarihe karışmıştı.

Bu arada enstitülerle ilgili bir cadı kazanı kaynıyordu. Ülke çapında bir linç kampanyası düzenleniyor. Enstitülü öğretmenlere karşı kışkırtılmış kitleler harekete geçiriliyordu.

Peki, enstitülerde neler olup bitiyordu? Orada kalan çocuklar ne yapıyordu?

Binlerce yoksul köy çocuğu yeniden itilip kakılmaya başlanmıştı. En küçük bir olay büyük soruşturmalara neden oluyordu. Özellikle, 1947, 1948, 1949 ve 1950 yıllarında enstitüde okuyan öğrenciler yeni atanan gerici öğretmenlerden çok çekekler, disiplin kurullarında okuldan atılma tehditleriyle zor günlerden geçeceklerdi.

Bu baskıları en çok yaşayan öğrencilerden biri Fakir Baykurt'tu. Fakir hakkında disiplin soruşturması açılacak, bu soruşturmalar sonucunda okuldan atılma tehlikesini yüreğinde duyacak, neyse ki, yüreğinde birazcık vicdan olan bir müfettişin tarafsız bir biçimde yazdığı rapor sonucu okuldan atılmaktan kurtulacak ve yurdumuzun eğitim tarihine adını altın harflerle yazdıracaktı.

Ödünler verilerek, laik eğitim zedelenecek ve bilimsel eğitimden sapılarak ilerleyen süreçte 1950 seçimleri yapılmış, DP ezici bir çoğunlukla iktidara gelmiştir. CHP devrimci niteliğini yitirmesinin faturasını çok ağır bir biçimde ödemiştir.

1950 SONRASI

Demokrat Partinin ilk milli eğitim bakanı Avni Başman'dır. Başman Atatürk'ün eğitim felsefesini kavramış, devrimci milli eğitim bakanı Mustafa Necati ile çalışmış bir bakandı. Demokrat Partililerin isteklerine ve baskılarına dayanamayarak istifa etti. Yerine geçen Tefvik İleri Köy Enstitülerini kapatan bakan olarak tarihe geçmiştir. İşbaşına gelir gelmez, Köy Enstitülerinde görev yapan öğretmenlere, yöneticilere korkunç baskılar uyguladı. Birtakım komplolarla bakanlık emrine aldı. Her gittiği

yerde Köy Enstitülerine asılsız iftiralar attı. Çeşitli iftiralar atılmasına da ön ayak oldu.

Enstitülerde karma eğitime son vererek, kız öğrencileri belli bir yere topladı. Bununla da yetinmeyip, 1954’de yalnızca adı kalmış olan köy enstitülerinin adını da kaldırdı.

Köy Enstitülerinin kapatılmasında iç nedenlerin yanında, dış dinamiklerin de etkisinin olduğunu belirtmekte yarar var.

Artık Türkiye’ye biçilen rol: Batı’nın ileri bir karakolu ve pazarı olmasıydı. O nedenle “Marshall yardımı” adıyla yapılan yardımlarla, üretimin önüne geçildi. Örneğin; hayvancılıkta dünyada önemli bir yere sahip olan ülkemize süt tozu yardımı yaptılar. Margarin yağı verdiler. Eğitim Gönüllüleriyle eğitimin her alanına sızdılar...

O güzel ışıklı eğitim kurumları kapatıldı gitti. Yerine ezbere dayanan ve bir türlü yama tutmayan eğitim sistemine kaldık. Her yıl sistem değiştirip deneme yanılma yoluyla kaplumbağa hızıyla ilerlemeye çalışıyoruz. Çoğu kez de bu ilerleme gerilemeye dönüşüyor.

Köy Enstitülerinde uygulanan çağcıl eğitim, 21. Yüzyılda yeniden insanlığı kurtaracak eğitim modellerinin başında gelecektir... Köy enstitülerinde parasız, laik, bilimsel, karma eğitim tam olarak uygulanmıştır. Köy enstitüleri hala ülkemizde ve dünyada en çok konuşulan, yazılıp çizilen kurumlardır.

Köy enstitülerinin düşün Babası Tonguç’a, dönemin Milli Eğitim Bakanları Saffet Arıkan ve Hasan Âli Yücel’e, enstitü müdür ve öğretmenlerine, enstitülerden mezun olan 17 bin köy çocuğuna selam olsun...

KAYNAKLAR:

1. Atıcı, Erdal. *Köy Enstitülerine Saldırılar Tarihi*, Cumhuriyet Kitapları, Mart 2024, 395 Sayfa
2. Tonguç, Engin. *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, Ant Yayınları, İstanbul 1970
3. Arman, Hürrem. *Piramidin Tabanı 2. Cilt*, İstanbul, Arkin Yayınevi, 1990
4. Başaran, Mehmet. *Tonguç Yolu, Köy Enstitüleri – Devrimci Eğitim*, İstanbul, Varlık Yayınları, Eylül 1974
5. Tonguç, Engin. *Köy Enstitülerinin İzinde*, Güldiken Yayınları, Ankara 2003

Dr. Niyazi Altunya'dan Köy Enstitüleriyle İlgili İki Yeni Çalışma: Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış (1936-1946) - Kuruluş Öyküleriyle 21 Köy Enstitüsü

Nazım Mutlu

Eğitim sistemimizle eğitim tarihimizin türlü boyutları ve dönemlerine ilişkin çalışmalarıyla alanyazına önemli katkılarda bulunan **Dr. Niyazi Altunya**, Cumhuriyet Kitapları'nca (Eğitim İş'in katkılarıyla) yayımlanan kapsamlı iki çalışmasıyla kitaplığına yenilerini ekledi. Konusu Köy Enstitüleri olan ve bu yılın ilk ayında birlikte yayımlanan kitaplardan biri, geçmiş yıllarda basımı yapılan **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış (1936-1946)**'in genişletilmiş 6. baskısı. Öbürüyse ilk baskısı yapılan **Kuruluş Öyküleriyle 21 Köy Enstitüsü**'dür.

Enstitülere Nesnel Mercekten Bakmak

Son yıllarda **Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi, Türkiye'de Beden Eğitiminin Öncü Kızları, Türkiye'de Eğitimin Son Yüz Yılı, Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sorunu** gibi eğitim tarihimizi doğrudan ilgilendiren 45 kitapta imzası bulunan Altunya, çok kısa yaşamlı ama kitap, makale, yüksek lisans ve doktora tezi gibi türlerde haklarında en çok çalışma yapılan Köy Enstitüleri uygulamasını bütün boyutlarıyla daha yakından mercek altına alıyor. İnce eleyip sık dokuyan araştırmacı kimliğiyle Altunya, yeni çalışmalarında Köy Enstitüleriyle ilgili birçok tartışmalı alana el atıyor, bir tür "şehir efsanesi"ne dönüşmüş kimi kalıp yargıları irdeliyor, belge ve tanıklıklar aracılığıyla bunların doğru olanını okurların, ilgililerin dikkatine sunuyor.

Yazarın söz konusu kalıp yargılardan biri ve belki de en önemlisiyle ilgili ilk itirazı, Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış'ın kapağında, araç içinde yer alan "1936-1946" vurgusunda görülebilir. Konuyla ilgili hemen bütün yazılı-sözlü anlatımlarda Köy Enstitüleri'nin kuruluşu, 17 Nisan 1940'ta çıkan 3803 sayılı yasayla başlatılır. Oysa kuruluş sürecini 1936'da Çifteler (Eskişehir) ile Kızılçullu'da (İzmir) uygulanan **Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları**'yla başlatmak gerekir. Yazar, bu savını üç önemli nedene dayandırıyor: 1. İkinin de (eğitmen-enstitü) odağında köy vardır. 2. İlk Enstitüler daha önce eğitmen kurslarının başladığı yerlerde

ve aynı kadrolarca kurulmuştur. 3. Bu kurumların öncüsü olan İ. Hakkı Tonguç da konuyla ilgili yazılarında süreci bu açıdan bir bütün olarak görmektedir.

Öte yandan Köy Enstitüleri'nin kapanış (yıkılış) tarihi olarak da 1954 yılı ölçü alınır. Oysa Enstitülerin özgün uygulama dönemi 1946'da bakan **H. Âli Yücel**'le İ. Hakkı Tonguç'un tasfiyesiyle sona ermiştir. Tonguç-Yücel öncülüğündeki sistem, 1954'e dek hızlanan yozlaşmayla özgünlüğünü de gerçek kimliğini de yitirir. Altunya bu savını her iki çalışmasının hem önsözlerinde hem ilerleyen sayfaların satır aralarında yeri geldikçe vurgular. Dolayısıyla bu hesaba göre örneğin bu yıl Köy Enstitülerinin kuruluşunun 90., yıkılışının da 80. yıldır.

"Sistem"ın Dayanakları

Meslek yaşamına köy öğretmenliğiyle başlayıp ilerleyen yıllarda eğitim denetmenliği, lise öğretmenliği, yükseköğretim öğretmenliği ve yöneticiliği, 1990'da kurulan ilk Eğitim İş sendikasının kurucu genel başkanlığı görevlerinde bulunan Dr. Altunya'nın öbürü gibi büyük boy, genişletilmiş **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış (1936-1946)**'i dokuz bölümden, 373 sayfadan oluşuyor. Okunduğunda görülecektir ki kitabın **Giriş**'inden **Değerlendirme ve Sonuçlar**'ına dek her ana başlığı birçok alt başlıkla ayrıntılandıran Altunya'nın, Sistem'i yasa, yönetmelik ve genelgelere, yayımlanmış araştırma, makale, tez, anı ve sözlü tanıklıklara başvurarak bir eğitim sistemini nesnel temele oturtmayı amaçlamıştır. Kuruluşlarından günümüze dek Enstitülere düşmanca yaklaşanların çarpıtma ve yalanlarıyla dostça yaklaşanların gerçeğe, belgeye dayanmayan "tevatürler"i, eğitim tarihimizin en gerçekçi, devrimci, kalkınmacı, aydınlanmacı atılımı olan Köy Enstitüleri'nin doğru anlaşılmasını, dolayısıyla onlardan bugünün ve geleceğimizin eğitim yol ve yöntemleriyle ilgili dersler çıkarılmasını önlemektedir.

Sistem'i **Mithat Paşa, Ethem Nejat, İsmail Mahir Efendi, İ. Hakkı Baltacıoğlu** gibi Cumhuriyet öncesi eğitimcilerimizin düşünce ve uygulamalarından;

1921'deki Maarif Kongresi'nden, Cumhuriyet'in kurucu ilkelerinden, 3 Mart 1924'teki "Üç Devrim Yasası"ndan, Millet Mektepleri ve Halkevleri deneyimlerinden, Atatürk'ün karanlıkta debelenen toplumu bir an önce okulla, okuryazarlıkla "ulus"a dönüştürme çabaları gibi girişimlerin toplamı olan tarihsel birikimden soyutlayarak Enstitüleri doğru anlamının olanaksız olduğu savında bulunan yazar; Enstitülerin -kimi çevrelerce ikide bir söylendiği gibi- kimi yabancı eğitimcilerin raporlarıyla üretilmiş bir Sistem olduğu savını da geçersiz kılıyor, haklı olarak. Altunya'nın yazdıkları ve yaptıklarıyla "hem kuramcı hem uygulamacı" olarak tanımladığı Genel Müdür İ. Hakkı Tonguç'a göre de, onun gerçekçi ve akılcı öneri ve uygulamalarının yolunu açan Bakan H. Âli Yücel'e göre de "Köy Enstitüleri bizim eserimizdir, başkaları bizden alsın!"

Yanlışları Düzeltme Çabası

Altunya, kitabında Enstitülerle ilgili başka yaygın ve yanlış bilgiler içeren konuları da belgeleriyle aydınlatıyor: Örneğin tek parti (CHP) iktidarının Enstitüler aracılığıyla köyün köylüğünü, köylünün de köylülüğünü pekiştirmeyi amaçladığı, mezunların köylerde yirmi yıl çalıştırılacağı, onlara ödenecek aylıklar, öğrenciye dayak sorunu, Tonguç'un yetersiz eğitimci kişiliği... Altunya, birinci elden kaynaklarla buna gibi çarpıtılmış ama yaygın olarak ortalıkta dolaşan söylentileri nesnel tutumla yerli yerine koyuyor. Sistem'in nasıl kurulduğuyla ilgili çok önemli bir ileti daha ortaya çıkıyor anlatılanlardan: Mustafa Kemal Kurtuluş Savaşı'nı nasıl daha çok telgraflarla kazandıysa Tonguç da Sistem'i mektuplarla kurmuştur. Enstitü müdürlerine, yardımcılara, öğretmenlere, öğrencilere, mezunlara ardı arkası gelmeyen mektuplar...

Enstitü önderlerinin, öğrencilerinin, yönetici ve öğretmenlerinin, bu kurumların yanında olanlarla karşısında olanların kimlik ve kişilikleriyle ilgili oldukça ayrıntılı envanter çıkaran Altunya'nın söz konusu çalışmalar için çabası ve emeği de benzer işler yapmak isteyenler için yol göstericidir. Ayrıca yazar, hem bu hem öbür çalışmasıyla Köy Enstitüleri konusunda "taraf olduğunu" gizlemiyor. Ancak tarihe mal olmuş önemli olay ve olguların temelsiz, yalan-yanlış bilgilerle değil, sağlam belge ve tanıklıklarla doğru anlaşılabilceğinin örneğini veriyor.

Dr. Altunya'nın altı bölüm (ama 3. Bölüm'de Enstitü sayısı kadar -21- alt bölüm var) ve 493 sayfadan oluşan *Kuruluş Öyküleriyle 21 Köy Enstitüsü (1936-1946)*, ana düşünce açısından okurun dikkatini en çok bir yapının parçaları arasındaki uyuma çekiyor.

Özellikle Tonguç'un dönemin Türkiye gerçeğini iyi kavraması, somut ve sağlam verilere dayanarak hareket etmesi, ülkenin nasıl bir insana gereksinim duyduğunu bilmesi, eğitimi bir varlık-yokluk sorunu olarak görmesi ve sürekli bu çerçevede düşünmesi, çalışma arkadaşlarını seçerken duygularıyla değil aklıyla hareket etmesi, inandırma gücü, güçlükler karşısında yılmınlığa düşenleri cesaretlendirmesi, demokrasiyi yüzeysel biçimiyle değil derin içeriğiyle kavraması...

Uyumla Sağlanan Sonuç

Onun kişiliğinde bir araya gelen bu nitelikler, Enstitülerin bütün parçaları arasındaki uyumun temel kaynağıdır. Yapıların kurulduğu yerlerle amaçlar, araçlarla öğretmen ve öğrenciler, giyim kuşamla çevre ve iklim, eğitim öğretim yöntemleriyle gereksinmeler... Tümünün dengeli, özenli, sağlıklı bileşimi...

Hiç mi isabetsiz, içe sinmeyen, can sıkı aykırılıklar yaşanmamıştır söz konusu süreç boyunca? Yaşanmaz mı? Örneğin başlangıçta Kızılçullu'da Amerikalılardan, Cılavuz'da Ruslardan kalma yapılarla yola çıkılması... Bu yapılara sonradan yenileri eklenmiştir elbette ama Enstitülerin özünü oluşturan öğrencilerin "iş içinde yetiştirme" ilkesi buralarda aksamıştır. Çünkü Tonguç'a göre yöneticisi, öğretmeni, öğrencisi ve yöre insanıyla başından sonuna dek işin içinde olunmamışsa "öz"den bir şeyler eksilecek, ortaya çıkan sonuç beklendiği gibi olmayacaktır. Nitekim bunun en çarpıcı örneği özellikle Kızılçullu özelinde yaşanmıştır. Oranın müdürünün (Emin Soysal) sürekli sorun çıkarması, çok geçmeden yıkıcılar safında yer alması, söz konusu uyumu zedelemiştir elbette ama 1946 sonrasındaki büyük çaplı saldırılara dek de süreci tehlikeye sokmamıştır.

Çalışmanın odağını oluşturan 21 Köy Enstitüsü'nü kitabında kuruluş tarihlerine göre ele alan Altunya, her Enstitüyü şu alt başlıklarla ayrı ayrı inceliyor: Söz konusu *Enstitünün Kuruluş Öyküsü, Yeri ve Yerleşimi, Öğrencileri, Yönetici ve Öğretmenleri, Eğitim Öğretimi, İş ve Üretimi, Yaşamı, Yaşanan Sorunları*.

Tanıtilen her Enstitü, kurulduğu bölgede Cumhuriyet'in ülkelerini canlandırıp yaşatacak, tümü birden yurdu üretim ve aydınlanmayla kuşatacak çekim merkezidir. Ancak canhıraş bir eğitim seferberliğiyle oluşacak bir iştir bu. Çünkü çetin bir savaştan çıkan zaferle Cumhuriyet kurulmuştur ama yüzyılların getirdiği yoksulluk, İkinci Dünya Savaşı koşulları, salgın hastalıklar (verem, sıtma, trahom, frengi vb.), araç gereç eksikliği, okullara kız öğrenci bulma güçlükleri, öğretmen-öğretici

eksikliği, zorlu doğa koşulları gibi olumsuzluklar bütün Enstitü bölgeleri için neredeyse aynı ağırlıktaki sorunlardır. Yazar, tümüyle ilgili çıplak gerçekliği verilerle okura sunuyor.

Başarmanın Coşkusu

Öte yandan Köy Enstitüleriyle ilgili bilimsel, eleştirel ve nesnel her çalışmada hemen ayırımına varılabilecek en önemli özellik, yazarın bu çalışmasında da kendini gösteriyor: *Coşkuyla, hevesle, başarıya inancıyla çalışmak*. Yöneticisi, öğretmeni, öğrencisi, eğitim başısıyla her Enstitü bir işlik, atölye, uygulama merkezi; içindeki her canlı da elbirliğiyle koşturup duran varlıktır. Çifteler’de elektriğe, Akçadağ’da suya, Hasanoğlan’da tiyatro amfisine kavuşmanın yüreklerden taşan sevinci arasında fark yoktur. İş ve üretim, köylerinden çoğu yalınayak gelmiş oralardaki çocukların ahlakını, insana ve yaşama bakışını, yurt ve ulus sevgisini oluşturan, pekiştiren temel öğedir. Enstitüler arası ilişkiler de iş ve üretim odaklıdır, yerel-ulusal kültür kaynaklarıysa her birinin itici gücüdür.

Enstitülerle ilgili bilinen klasik bilgilerden biri olacak belki ama önemli olduğu için yineleyelim: Kitabın sayfaları adımlanırken çarpıcı sayılacak değerlerin yalnız maddî olanlardan oluşmadığı görülecektir. Enstitülerin her biri tarımsal ve hayvansal üretimlerle kısa sürede ayağa kalktığı gibi onların her birinde aynı zamanda şiir, öykü, roman, müzik, resim gibi sanat ve yazın dallarıyla sporda hem ulusal hem evrensel düzeyde ses getirecek adlar yetişmiştir kısa sürede. **Mahmut Makal, Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Dursun Akçam, Adnan Binyazar, Ramiz Aydın, Mustafa Ayaz** gibi.

Enstitülerde kültüre dönüşmüş katılımcılığın, bölge halkıyla kurulan yardımlaşma ve dayanışmanın nasıl gerçekleştiğine ilişkin ilginç, kıyıda köşede kalmış önemli ayrıntılarla yazarın açık, yalın anlatımı, her ikisi de iri yarı görünümlü kitapları kolayca, ilgiyle okuttuğunu da belirtelim.

Neden Hâlâ “Enstitüler”?

Son olarak şunu da belirtelim: Altunya, her iki çalışmasıyla da yüzlerce yıllık eğitim serüvenimizin çok kısa ömürlü ama en kalıcı izli Köy Enstitülerini çok ve gerçek yönleriyle tanıtmının yanında hem onlarla hem eğitimimizin bugünü ve geleceğiyle ilgili birçok soruyu yeniden sorduruyor okuyanlara:

Bu kurumlar onlarca yıl geçtiği halde neden hâlâ önemini yitirmemişlerdir?

Dillendirmeseler de karşıtları bile neden hâlâ Enstitüleri, Tonguç’u, Yücel’i akıllarının köşesinden söküp atamamışlardır?

Çoktan tarihe karıştıkları halde özellikle karşıdevrim güçleri neden hâlâ bunlara saldırırlar?

Saldırıldıkça özellikle eğitim çevrelerinde Enstitü düşüncesi neden daha da güçlenerek yaşamaktadır?

Neden hâlâ bunlarla ilgili anılar, makaleler, tezler, kitaplar yazma gereği duyulmaktadır?...

Bunlara başka sorular da eşlik edebilir. Tümü için herhalde en çok akla gelebilecek yanıt şu olmalı: Hâlâ aşılamamışlardır da ondan!

Altunya, hâlâ aşılamayan bu kurumların gerçek tarihsel konumunu içeren iki başucu kaynağı sundu bize. Emeklerine saygıyla.

Laik Eğitim¹

Jean Jaurès²

Çeviri: Mehmet Saimoğlu

Sayın Baylar ve Bayanlar, Değerli Öğrenciler,

Belediyenize—daha doğrusu belediyemize—laik okulların bu kutlamasında, halkın akılcı ve bilimsel eğitiminin Cumhuriyet için temel bir ihtiyaç, hayati bir zorunluluk olduğunu yineleme fırsatı verdiğiniz için teşekkür ederim. Bunu hak ettiniz çünkü burada, özverileri takdire şayan olan öğretmenlerinizin mutabakatıyla ve demokrasinin tüm güçlerinin temsil edildiği bir belediye sayesinde, okullarınızdaki öğrenci sayısı sadece birkaç yılda üç katına çıktı.

Bu eğitim, sürekli ilgi odağı olmalı ve ulusun yaşamı ile okulun yaşamı arasında sürekli bir iletişim olmalıdır. Demokraside ulusal eğitim statik ve sabit, bir biçim değildir: bir kere kurulup sonra kendi haline bırakılan bir mekanizma değildir. Eğitim, tüm siyasi ve sosyal eğitimle bağlantılıdır ve sorunlar genişleyip geliştikçe yenilenmeli ve genişlemelidir.

“Fransa’nın eğitilmesi gerekiyor.”

Daha otuz dört yıl önce, despotizmin ulusa saldırdığı korkunç felaketlerin ardından, tüm cumhuriyetçi partiden büyük bir haykırış yükselmişti: Fransa yeniden inşa edilmeli. Aydınlanmalı. Eğitilmiş olmalı!

Tiranlık hem cehaletin kızı hem de annesidir, daha doğrusu cehaletin kendisidir; çünkü tüm iradeleri tek bir iradeye tabi kılarak, ulusun tüm aktif gücünü bir hanedanda veya kastta

yoğunlaştırarak, en azından kamu işlerinin yürütülmesinde, herkesin zekâsını işe yaramaz hale getirir. Ve işe yaramaz bir organın körelmesi ve işe yaramaması yaşamın bir kanunudur.

Özel çıkarların bu kadar çeşitli ve ateşli olduğu karmaşık toplumlarda, zekanın bu çıkarların yönetimine uygulanması halinde hâlâ var olması mümkündür. Ve yüzeysel bir gözlemci, köleleştirilmiş bir ulusta düşüncede bir gerilemeyi ilk başta fark etmeyebilir. Ancak, şehir yönetiminden ve ulusal yaşamın idaresinden dışlanan herkesin zekâsı, hem en yüksek amacını hem de en güçlü itici gücünü kaybetmiştir. Ve bir kriz ortaya çıktığı anda, olayların gücüne karşı koymak artık yeterli değildir. Her vatandaşa kamu işlerinin yürütülmesine müdahale etme hakkı veren ve onlara bu görevi yükleyen, onları sürekli olarak bir görüşe ve iradeye sahip olmaya zorlayan **cumhuriyetçi özgürlük**, bu nedenle tüm insanlara düşünce gücüne ve irade gücüne yönelik durmaksızın bir çağrıdır. Bu nedenle, büyük ve evrensel bir eğitimcidir.

Ancak özgürlük yoluyla verilen bu eğitim yetersiz kalırdı ; eğer ulus tüm vatandaşlarına olayların karmaşıklığı içinde kendilerini tanıma ve bencillik çatışmasından her birinin hakkını ve herkesin çıkarını ayırt etme olanağı sağlamazsa, vatandaşlara yeteneklerinin ötesinde haklar ve görevler yüklemiş olurdu.

Bu nedenle, **cumhuriyetçi özgürlük** yoluyla herkesin eğitimi, okul yoluyla, ulus ve akıl okulu yoluyla, sivil ve laik okul yoluyla, herkesin eğitimiyle desteklenmelidir.

1 Bu konuşma Güney Fransa’da aynı zamanda Jean Jaures’nin doğduğu kent olan Castre komünündeki laik Castre okulunun açılışında yapılmış ve Jaures’nin çıkardığı L’Humanité gazetesinde 2 Ağustos 1904’de yayınlanmıştır. Bir gün sonra ise Güney Fransa’da La Depeche gazetesinde yayınlanmıştır. Bu metin Jean Jaures Seçme Eserler Cilt 10’dan alıntılanmıştır.

2 Jean Jaurès 1859’da Castres’te doğdu, 31 Temmuz 1914 yılında doğduğu şehirde uğradığı saldırı sonucu yaşamını kaybetti. Jean Jaures, tarih ve felsefe profesörü olan Jaures, sosyal cumhuriyetçiliğin en önemli teorisyen ve pratisyenleri arasında yer alır. 1905 devlet ve kilise ayrımını öngören laiklik yasasını hazırlayan komisyonun en bilinen üyesidir.

Evet, otuz dört yıl önce uçurumdan yeni çıkmış cumhuriyetçiler ve vatanseverler işte bunu haykırıyorlardı: Fransa'yı herkesin eğitimiyle yeniden inşa etmek, tüm vatandaşları Cumhuriyet ve okullar aracılığıyla eğitmek; herkes için aktif egemenlik, herkes için aydınlanma, herkes için sorumluluk! Dante'nin o büyük imgesini o acı dolu ve trajik günlere uygulayacak olursak, dalgaların savurduğu, nefes nefese ve neredeyse boğulmak üzere olan kazazedelerin kıyıya ulaştıkları anda haykırdıkları ilk şey buydu.

1871 ve 1872'den itibaren, yabancı işgal ve Versay Antlaşması'nın yarattığı çifte yük altında, **Gambetta**³, Bordeaux, Le Havre, Angers, Saint-Quentin, La Ferté-sous-Jouarre'da yaptığı konuşmalarda, hayranlık uyandıran cumhuriyetçi misyonunu her yere taşıyarak ülkeye işte bunu önerdi.

Gambetta ve laik okul

Peki neden sadece herkese eğitim talep etmedi? Neden sivil ve laik olmasında ısrar etti? Sanırım mezhepçi olmakla suçlanmayacak, çünkü bugün bize -hepimiz laiklik davasına adanmış cumhuriyetçilere- bu hakareti savuranlar, onun düşünce ve politikalarının genişliğini bize karşı kolayca öne sürüyorlar. Hayır, o mezhepçi değildi! Elbette, bir hükümetin ancak ilkelerine, yani bir partiye uygun hareket ederse güçlü ve etkili olabileceğini çok iyi biliyordu. Sık sık şöyle derdi: "İnsan ancak partiyle yönetebilir." Hatta bu formülden son derece ciddi bir tarihsel yargı bile çıkardı: Eylül 1871'de, Paris'teki Ulusal Savunma Hükümeti'nin büyük şehrin sahip olduğu enerjileri tam olarak kullanamamış olmasının, onları harekete geçirmek ve organize etmek yerine, bir tür yumuşak sürüklenme içinde yarı kaybolmalarına izin vermiş olmasının, yeterince açık bir siyasi yönlendirme, yeterince sağlam bir siyasi eylem eksikliğinden kaynaklandığını ilan etti: "Çünkü parti hükümeti yoktu."

Dolayısıyla daha genel bir anlamda, ulusal savunmanın örgütlenmesi için bile, herkesin kurtuluşuna, refahına ve büyüklüğüne yönelik çaba için bile, itici gücün merkezi, eylemin kaynağı bir partide, yani çok tanımlanmış ve çok açık siyasi ve sosyal fikirler sisteminde olmalıdır; aksi takdirde, güçle-

rin görünürdeki uzlaşması durgun ve etkisiz bir karmaşadan başka bir şey değildir.

Fakat bu partiyi, ulusal eylemin gerekli ve ateşli merkezini, dar bir bakış açısıyla tasarlamadı. Mümkün olduğunca çok farklı veya eskiden düşman olan gücü kendisine çekmeye çalıştı. Hem **Voltaire**'e hem de **Jeanne Lorraine**'e bağlı kalacak kadar geniş bir ruha sahip olduğunu söyleyen; eski monarşinin kibirli ihtişamına olduğu kadar devrimin asil gururuna da tanıklık eden; işgalciye karşı devrimci işçilerden Batı'nın Hristiyanlarına kadar tüm eski ve yeni güçleri çağıran; Hoche'ü fethettiği için, ama her şeyden önce barış sağladığı için yücelten; Fransa köylülerine, özgürleştirici devrimle çamurdan yükselen bu toprağın evlatlarına ateşli sözler savuran ve eski sınıfların ve eski partilerin hayatta kalanlarını, incelikli zihinleri ve davranışlarıyla Cumhuriyete girmeye ve yeni Fransa'nın süslerinden biri olmaya davet eden bu adam, aslında bir tarikat lideri gibi dar görüşlü değildi!

Ve eğer, yeri sarsan fırtınanın hemen ardından, en şiddetli tartışmalara ve en tutkulu direnişe yol açacak olan bu **laik programı** önerdiyse; eğer o, ulusal uzlaşma adamı, hâlâ yaralı ve parçalanmış Fransa'ya, eski bölünmeleri daha da kötüleştirecek ve yenilerini kıskırtacak bu laiklik formülünü sunduysa, bunun nedeni, **onun gözünde eğitimin laikliğinin ulusal bir zorunluluk, hayati bir zorunluluk, ulusun yeniden dirilişi ve özgürlüğün kurumu için şart, Cumhuriyetin ruhu, nefesi, ta kendisi olmasıydı!**

Ona göre, aristokratik bir toplum bile, batıl inançlara dayalı bir rutine saplanıp kalmak veya mistik hayallere kapılmak istemiyorsa, doğal, modern ve aktif bir yaşam sürmek istiyorsa, laik eğitimi benimsemeli ve aristokrasinin ayrıcalığını, din adamlarının gücünün verilmesiyle değil, o aristokrasinin istisnai sosyal faaliyetleriyle haklı çıkarmalıdır. Demokratik bir toplum için ise, liberalizm kisvesi altında kölelik ilkeleriyle istila edilip özüne kadar yozlaştırılmadığı sürece, bu soru bile gündeme gelmez.

3 Léon Gambetta (1838-1882) Üçüncü Cumhuriyet'in kuruluşunda önemli bir figür olan Fransız devlet adamı .

Demokrasi nedir?

Demokrasi ve laiklik birbirinin aynısı iki terimdir.

Demokrasi nedir? İlkenin uygulanmasını keyfi olarak sınırlandıran, ancak ilkenin kendisini mükemmel bir şekilde kavrayan Royer-Collard⁴, kesin tanımı şu şekilde vermiştir: **“Demokrasi, hakların eşitliğinden başka bir şey değildir.”**

Ancak, belirli bir vatandaşın belirli bir inanca, belirli bir dine bağlılığı onun için bir ayrıcalık veya bir utanç kaynağı ise, haklar eşitliği söz konusu olamaz.

Demokrasi, sivil, siyasi veya sosyal yaşamın hiçbir eyleminde yasal olarak din sorusunu gündeme getirmez; tüm vicdanların, tüm inançların ve tüm ibadet biçimlerinin tam ve gerekli özgürlüğüne saygı duyar ve bunu garanti eder; ancak hiçbir dogmayı sosyal yaşamın kuralı ve temeli haline getirmez. Yeni doğmuş bir çocuğun yaşam hakkını tanımak için dini mensubiyetini sormaz, onu otomatik olarak herhangi bir kiliseye kaydetmez. Vatandaşlar aile kurmak istediklerinde, aileye bağlı tüm hakları tanımak ve garanti altına almak için, evlerinin temelini hangi dine dayandırdıklarını veya bir dinleri olup olmadığını sormaz. Vatandaşlar egemenliklerini kullanmak ve oy kullanmak istediklerinde, dini mensubiyetlerinin ne olduğunu veya bir dinleri olup olmadığını sormaz. Adalet arayan ve aralarında hakemlik yapması için hakimlere başvuranlardan, Medeni Kanun'a ek olarak, dini ve mezhepsel bir kanun tanımalarını talep etmez. Demokrasi, herhangi bir belge imzalamayı veya herhangi bir ortodoks görüşe uymayı reddedenlerin mülkiyete erişimini veya herhangi bir mesleği icra etmesini yasaklamaz. Ayrıca, ölenlerin ölmeden önce ölümsüzlük umutlarını dile getirip getirmediklerini veya bir görevi tamamladıktan sonra ölümlü en yüce ve meşru dinlenme olarak kabul edip etmediklerini sorgulamadan, tüm cenazelerin saygınlığını korur. Ve tehlikede olan bir ulus için alarm zili çaldığında, demokrasi tüm oğullarını, tüm vatandaşlarını aynı tehlikeyle savaş alanlarına gönderir; yaklaşan ölüm acısına karşı Hristiyan

ölümsüzlüğünün vaatlerinde teselli arayacaklarını mı yoksa yalnızca ölüm korkusunu en aşağılayıcı kölelik biçimi olarak gören doğal yüce gönüllülüğe mi başvuracaklarını sormaz.

Laiklik, demokrasi için gerekli bir koşuldur

Peki bu ne anlama geliyor? **Eğer demokrasi tüm kurumlarını, tüm siyasi ve sosyal haklarını – aile, vatan, mülkiyet, egemenlik– herhangi bir dini sistemin dışında temellendiriyorsa; eğer yalnızca aynı haklara çağrılan ve karşılıklı saygıya davet edilen insanların eşit onuruna dayanıyorsa; eğer herhangi bir dogmatik veya doğüstü müdahale olmaksızın, yalnızca vicdan ve bilimin ışığıyla yönlendiriliyorsa; eğer ilerlemeyi yalnızca vicdan ve bilimin ilerlemesinden –yani bireylerin haklarının daha cesur bir yorumundan ve zihnin doğa üzerindeki daha etkili hakimiyetinden– bekliyorsa, o zaman bunun özünde laik olduğunu, özünde olduğu gibi biçimlerinde, ilkesinde olduğu gibi kurumlarında ve ahlakında olduğu gibi ekonomisinde de laik olduğunu söyleme hakkına sahibim. Ya da daha doğrusu, demokrasi ve laikliğin özdeş olduğunu tekrarlama hakkına sahibim.**

Eğitimde laiklik

Fakat eğer laiklik ve demokrasi birbirinden ayrılmaz ise ve eğer demokrasi özünü ve işlevini, yani hak eşitliğini sağlama görevini ancak laiklik içinde gerçekleştirebiliyorsa, **demokrasi hangi ölümcül çelişkiyle, hangi haktan ve tüm haklardan vazgeçerek laikliği eğitime, yani tüm diğer kurumlara hükmeden ve diğerlerinin kendilerini ve ilkelerini fark ettikleri en temel kuruma getirmekten vazgeçer?**

Siyasi ve toplumsal yapının tamamına laiklik ilkesini yerleştiren demokrasi, vatandaşların bireysel olarak şu veya bu inançla, şu veya bu ritüel eylemlerle, laik işlevlerle, medeni durumla, evlilikle ve sözleşmelerle şekillendirdiği sistemin tam kalbinde, yani eğitimde, karşıt ilkelerin kök salmasına nasıl izin verebilir? Bu onların hakkıdır, özgürlük hakkıdır. Aynı şekilde, laik ve sosyal eğitimi, dini eğitim

4 Pierre-Paul Royer-Collard (1783-1845) Felsefe profesörü ve politikacı. Fransız devrim meclisinde Girondinler grubunda yer almıştır.

ve uygulamalarla tamamlayabilirler; bu onların hakkıdır, özgürlük hakkıdır. **Ancak demokrasi, medeni durumu, evliliği, mülkiyeti ve siyasi egemenliği laik temeller üzerine kurduğu gibi, eğitimi de laik temeller üzerine kurmalıdır .**

Demokrasinin çocukları eğitme görevi vardır ve çocuklar da daha sonra insanın özgürlüğünü güvence altına alacak ilkeler doğrultusunda eğitilme hakkına sahiptir.

Hiç kimse—hiçbir birey, aile veya dini tarikat—ulusun bu görevi ile çocuğun bu hakkı arasına müdahale etme hakkına sahip değildir. Eğer bir çocuk, kanunla kendisine tanınan temel hak olan eğitim hakkını laik bir şekilde kullanmamışsa, laik demokrasinin tüm insanlar için tanıdığı hakları korkusuzca kullanmaya nasıl hazırlanabilir? Eğer kendilerine tanınan ilk hakkı kullanırken ve kanunla kendilerine yüklenen ilk görevi yerine getirirken, mezhepsel bir girişime maruz kalırlarsa ve dini ve hukuki düzenler arasındaki karışıklıkla yanıltılırlarsa daha sonra, yalnızca bireysel vicdanla ilgili olan dini düzen ile özünde laik olan sosyal ve hukuki düzen arasındaki gerekli ayrımı nasıl ciddiye alacaklardır?

Yükümlülüğün, yasanın olduğu yerde mutlaka laiklik de vardır. Tıpkı rahiplerin veya din adamlarının kayıt tutmada veya evliliklerin sosyal olarak doğrulanmasında sivil kayıt memurlarının yerini alamamaları gibi; tıpkı adalet yönetiminde ve Kanun'un uygulanmasında sivil yargıçların yerini alamamaları gibi , eğitim gibi sosyal bir görevi yerine getirirken de ulusun sivil temsilcilerinin, laik demokrasinin temsilcilerinin yerini alamazlar.

İşte bu yüzden, Cumhuriyetçi Parti 1871 gibi erken bir tarihte hem Cumhuriyeti hem de laik eğitimi talep etti. İşte bu yüzden, son otuz beş yıldır, Cumhuriyetin her gerilemesi veya önemli durgunluğu laikliğin gerilemesi veya zayıflaması, Cumhuriyetin her ilerlemesi, her canlanması ise laikliğin ilerlemesi ve yeniden canlanması olmuştur.

Uzun vadede, birçok direniş ve kınamaya rağmen doğum, aile, mülkiyet, vatan, egemenlik alanında laiklik nasıl kabul edilmiş ve eski halinden iz kalmamışsa eğitimde de laiklik , birçok direniş ve kınamaya rağmen tüm vatandaşlar tarafından kabul edileceğine inanıyorum.

Peki, kendilerine dindar diyenler, insana gizemli ve aşkın amaçlar, hakikat ve ışık içinde coşkulu ve ebedi bir yaşam sunanlar, insan kişiliğinin ilan edilmiş hakkı ve bilime olan inançla ruhun egemen onayı olan bu modern uygarlığı özünde neden kabul etmeyi reddediyorlar?

Toplumda din

Dindarın benimsediği din ne kadar kutsal olursa olsun, doğal ve insani bir toplum içinde gelişir. Bu mistik güç, toplumsal gerçeklikle iletişim halinde olmadığı sürece, değersiz ve erdemsiz, soyut ve boş bir güçten başka bir şey olmayacaktır; en yüce umutları bile, köklerini bu gerçekliğe salmadığı, hayatın tüm özünü kendine çekmediği takdirde solacaktır.

Hristiyanlık, antik dünyada ilk kez sızıp yerleştiğinde, şüphesiz ki pagan çok tanrıcılığına ve dizginsiz iştahların muazzam öfkesine karşı tutkuyla ayaklanmıştı. Ancak, dogması ne kadar buyurgan olursa olsun, antik düşüncenin tüm yaşamını reddedemezdi: filozoflar ve sistemlerle, bilgelik ve aklın tüm çabasıyla, Helenizmin tüm zekice cesaretiyle hesaplaşmak zorundaydı; ve bilinçli veya bilinçsiz olarak, doktrinine Yunanların özgür düşüncesinin özünü dâhil etti. Takipçilerini hileyle, onları izole ederek, mezhepsel bir disipline hapsederek kazanmadı; onları yaşamın ortasında, düşüncenin ortasında, doğanın ortasında aldı ve onları otomatik ve dışlayıcı bir eğitimle değil, huzursuz ruhlarının enerjilerini yok etmeden dönüştüren muazzam bir umut sarhoşluğuyla yakaladı.

Ve daha sonra, 16. yüzyılda, Hristiyan reformcular, Hristiyanlığı yeniden canlandırmayı ve kendi deyimleriyle, Mesih'e tapınmanın yerine insan hiyerarşisine tapınmayı koyan Kilise'nin putpe-restliğini kırmayı iddia ettiklerinde, o dönemde Rönesans'ta kendini gösteren bilim ve akıl ruhunu reddettiler mi?

Reformasyon'dan Rönesans'a kadar elbette birçok karşıtlık ve çelişki vardı. Katı reformcular, Rönesans'ın özgür ve özgür ruhlu düşünürleri olan hümanistleri, yarım yamalak şüphecilikleri ve bir tür hafiflik yüzünden eleştirdiler. Onları öncelikle, papalık kurumuna karşı sadece ironi ve hafif eleştiriyle mücadele etmekle ve en keskin alayların bile düzeltmeyeceği yozlaşmış bir kilise kurumundan devrimci bir şekilde kopma cesaretinden yoksun olmakla suçladılar. İkinci olarak, klasik edebiyatın yeniden keşfedilen güzelliğine o kadar kapılıp orada oyalanmakla, neredeyse pagan natüralizmine geri dönmekle ve Reformasyon'a göre her şeyden önce dini hayatı yenilemeye ve Hristiyan inancını arındırmaya hizmet etmesi gereken bir ışık karşısında meraklı seyirciler ve sanatçılar gibi gözlerini kamaştırmakla suçladılar. Ancak her şeye rağmen, bu çekincelere ve anlaşmazlıklara rağmen, Reformcuların içine işlemiş olan Rönesans ruhuydu; Onlar hümanist, Reformasyon'a tutkuyla bağlı Helenistlerdi. Orta Çağ boyunca, cehalet ve batıl inançtan oluşan aynı barbarlığın, eski dehanın güzelliğini ve Hristiyan dininin hakikatini gölgelediğine inanıyorlardı. İlahi ve insani her şeyde, cahil veya bayağı araçları ortadan kaldırmak, insan dehasının ve ilahi sevginin suretlerini skolastik ve kilise pasından arındırmak; tüm kitaplar için, insan kitapları ve Tanrı kitapları için, sahtekâr veya cahil yorumları reddetmek; doğrudan Homeros, Platon, Virgil metinlerine, ayrıca İncil ve İncil metinlerine dönmek ve tüm kaynaklara, eski güzelliğin kutsal kaynaklarına, yeni umudun ilahi kaynaklarına giden yolu yeniden keşfetmek istiyorlardı; bu kaynaklar, yenilenmiş ruhun canlı birliğinde çift erdemlerini bir araya getiriyordu.

Bu ne anlama geliyor? Bu, şu ana kadar ne ilk yüzyıllarda, ne 16. yüzyılda, ne köken krizinde, ne de Reformasyon krizinde, Hristiyanlığın, ne kadar aşkın bir iddiada bulunursa bulunsun, ne kadar güçlü bir doktrinle doğaya ve akla karşı lanet okursa

etsin, yaşamla olan bağı koparamadığı veya ruhun özgür ve derin çalışmasına olan öz süyun akısını engelleyemediği anlamına gelir.

Kesin fetihler

Fakat şimdi, Reformasyon'dan Devrim'e uzanan büyük çaba sayesinde insan iki belirleyici zafer kazandı: **İnsan, tüm inançlardan bağımsız, tüm formüllerin üstünde olan insan kişiliğinin hakkını tanıdı ve onayladı; ve her geçen gün evreni kavrayışını genişleten metodik, deneysel ve tümevarımsal bilimi örgütledi.**

Evet, insanın özgürce seçim yapma ve inancını, ne olursa olsun, savunma hakkı; vicdan ve aklın dokunulmaz özerkliği; ve aynı zamanda, doğrulanmış ve doğrulanabilir hipotezler, gözlem, deney ve hesaplama yoluyla doğayı sorgulayan ve cevaplarını bize, bir otoritenin, bir dogmanın veya bir kitabın rahatlığına uydurmak için tahrif etmeden veya bozmadan ileten örgütlü bilimin gücü; bunlar tüm Devrimi özetleyen iki belirleyici yeniliktir; bunlar iki temel ilkedir; bunlar modern dünyanın iki gücüdür.

Bu ilkeler günümüzde yaşamın temel koşulu, temeli ve itici gücü haline gelmiştir; bu nedenle, onlara uyum sağlamayan veya onlardan ilham almayan tek bir inanç bile varlığını sürdüremez.

Dogma ve modern ruh

Ve asıl soru şu: Bu dogmanın savunucuları nihayet bu hayati ilkeleri açık ve eksiksiz bir şekilde kabul etmeye hazır mı?

Onlara karşı isyan ederek ne kazanacaklardı? Sürekli yenilgiye, sürekli inkâra maruz kalmadan bunu yapamazlardı. Geçen yüzyılda, modern özgürlüklere ve haklara, vicdan ve düşünce özgürlüğüne, Devrimin tüm haklarına karşı yankı uyandıran bir belgeyle lanet okumak onlara ne fayda sağladı? Modern bir ruhun bir nebze de olsa sızdığı inananların büyük çoğunluğu arasında bile yarattığı skandalla karşı karşıya kalanlar, bunu açıklamak, hafifletmek, o kadar iyi gizlemek zorunda kaldılar

ki, neredeyse bir geri çekilme gibiydi. Kopernik ve Galileo'nun öngördüğü yeni dünya sistemini bu kadar uzun süre kınamak ve dinsiz olarak ilan edip reddetmek onlara ne fayda sağladı? Direnişlerini uzun süre sürdürdüler, çünkü Kopernik'in eserleri üzerindeki yasağı ancak 1855'te kaldırdılar. Ancak bu direniş, kaçınılmaz olarak, teslimiyetle sona erdi. Ve şimdi yasaklayıcılar, keşiş cübbeleri giymiş gökbilimcilerin, daha önce yasakladıkları sisteme göre yıldızların hareketini sorgulayıp hesapladıklarıyla övünüyorlar. Şimdi mi? Kendilerinin yüz yıllarca lanetleyip yakılmaya mahkum ettikleri o büyük zihinsel keşifler aracılığıyla "Caeli enarrant gloriam Dei" (yıldızlar Tanrı'ya şan getirir) sözüne yorum yapıyorlar! Aynı Tanrı adına ortadan kaldırmaya çalıştıkları bu bilimsel gerçekleri, Tanrı'nın şanına hizmet ettiriyorlar. Ve bilime karşı bu uzun mücadelede hangisine daha çok hayran olunacağını bilemeyiz: vahşetine mi yoksa kibirine mi?

Aynı şekilde, dogmanın savunucularının, Eski ve Yeni Ahit metinlerinin incelenmesinde eleştiri kurallarının bilimsel olarak uygulanmasına karşı gösterecekleri direniş de güçsüz olacaktır.

Bu yöntemin gerekliliğini fark eden **Abbé Loisy**⁵ gibi rahipler sıkıntıya düşüp öfkelenirken, vuran elde yine de bir tereddüt izi hissedilebiliyordu. Ayrıca, kilise içinde dönüşümcülük doktriniyle ilgili olarak gerçekleşen hareketten bir nebze olsun teselli ve rahatlık bulabildiler.

Otuz yıldan biraz daha uzun bir süre önce, ateşli ve saygın bir piskopos, evrim hipotezini ve türlerin dönüşümünü benimsemiş olmaktan suçlu bulunan asil ve bilge **Littré**⁶ ile birlikte Fransız Akademisi'nde oturmayı reddetti. Aynı piskopos, Ulusal Meclis'te eğitim özgürlüğü tartışması sırasında yaptığı konuşmada, bu dinsiz ve aşağılayıcı doktrinlerin eğitime, hatta yüksek eğitime bile sızmasına izin vermenin skandal olacağını haykırdı. Ve entelektüel çabaya ve ortaya çıkan gerçeğe karşı bu sürekli lanetleme, mezhepsel eğitimi kınamak için yeterlidir.

Birkaç yıl sonra, henüz dinden uzaklaştırılmamış Katolik ortodoksluğunun temsilcileri olan **Bay de Vogüé** ve **Bay Brunetière**, bu yeni bilim anlayışını dini geleneğe uyarlamaya çalıştılar ve evrimi, yaratıcı gücün kendini gösterdiği görünür bir sembol olarak yorumladılar.

Fakat eğer dogmanın savunucuları vicdanın ve bilimin ilerlemesine ayrıntılı olarak boyun eğmek ve başlangıçta inançlarıyla bağdaşmaz olarak kınadıkları gerçekleri doktrinleriyle ardı ardına uzlaştırmak zorunda kalıyorlarsa; eğer galip gelen insan yasasının ve galip gelen insan biliminin peşinden gitmeye zorlanıyorlarsa; eğer sonunda, uzun süre zulümleriyle kana buladıkları ve lanetlemeleriyle engelledikleri yollara, kekeleyerek veya tökezleyerek giriyorlarsa, neden baştan itibaren sonuna kadar gitme bilgeliğinden ve cesaretinden yoksunlar? Neden artık ortadan kaldıramayacakları, tüm düşüncenin hayati unsuru olan ve eğer artık beslenmeyen bir alev gibi acınası bir şekilde sönmeyi istemiyorlarsa, aşkın umutlarını uzlaştırmak zorunda kalacakları modern dünyanın bu iki büyük ilkesini, tüm olası sonuçlarıyla ve bütünüyle kabul etmiyorlar?

Öğretimin dışında kalan dogma

Fakat bu iki ilkeyi kabul ederlerse, bu ilkelerin eğitime uygulanmasından ibaret olan Laik Okulu da kabul etmiş olurlar. Çünkü bir yandan, zihinlerde düşünme ve öz denetim ihtiyacını uyandırarak, eğitimin tüm entelektüel kısıtlamaları kaldırarak, vicdan ve aklın özgürce kullanıldığı nesnelere zihinlere sunarak, insana haklarının ve değerinin bilincini verir. Öte yandan, herhangi bir dogmatizm veya mezhepsel önyargı yoluyla bilimin gücünü sınırlamaz; herhangi bir inanca karşı sistematik bir saldırıda bulunmaz; ancak bilimin gerçeklerini herhangi bir kölece itaat yoluyla dogmanın çıkarlarına tabi kılmaz.

Böylece önyargılar dağılacak, fanatizm azalacak; böylece, dünya görüşleri ne olursa olsun –Katolikler, Protestanlar, özgür düşünürler– tüm vatandaşların laikliğin en üstün ilkesini kabul edeceği gün

5 Alfred Loisy (1857-1940) Reformist Baş rahip, 1908 yılında bu görevinden Vatikan tarafından aforoz edilmiştir. Modern dinler tarihi alanında önde gelen isimler arasında gösterilmektedir.

6 Émile Littré (1801-1881) Fransız doktor, sözlükbilimci, filozof ve politikacı.

gelecek. Ve herkesin vicdanı, gerekli ve faydalı yasaları onaylayacak; umarım bu yasaların acil etkisi, Cumhuriyetin ve ulusun tüm evlatlarını, ulusun tüm vatandaşlarını laik okullarda, Cumhuriyetin ve ulusun okullarında bir araya getirmek olacaktır.

Proletarya ve laik eğitim

Aynı halkın, bu işçi sınıfının çocuklarının hâlâ bu kadar acı çekmesini ve ezilmesini, tam özgürlükleri için tüm enerjilerinin ve bilgeliklerinin bir araya getirilmesine ihtiyaç duymalarını görmek acınası değil mi? İki düşman kamp arasında kalmış gibi iki eğitim sistemine bölünmüş olmalarını görmek acınası değil mi? Peki ne zaman bölünürler? Proletarya ne zaman çocuklarının laik okullara, aydınlanma ve akıl okullarına erişimini reddeder? En büyük sorunlar işçilerin çabasını gerektirdiğinde: Avrupa'yı kendi içinde, insanlığı kendi içinde uzlaştırmak; nefretin, savaşların ve toplu katliamların eski barbarlığını ortadan kaldırmak ve aynı zamanda kardeşçe sosyal adalet için hazırlık yapmak, emeği özgürleştirmek ve örgütlemek.

Bu büyük esere karşı çıkanlar, laik eğitimi reddedenler, insan haklarına ve insanlığın ilerlemesine karşı günah işliyorlar.

Bu şehrin işçileri, Cumhuriyetçi Fransa'nın işçileri, geleceğe ancak laik eğitimle, Cumhuriyet ve Akıl Okuluyla hazırlanabilirsiniz, sınıfınızı ancak bu yolla özgürleştirebilirsiniz!

Journal Socialiste Quotidien header with title 'L'Humanité', date 'MARDI 2 AOUT 1904', and author 'JEAN JAURÈS'.

Politique
resaires du ministère
o de la peine à faire
ye lui est hostile et à

peut prendre à profiter d'une bonne
occasion ; il lui concède la généralité
envers un adversaire vaincu. C'est au
pape que fait allusion le Temps. Il lui
paraît que le gouvernement de la Répu-
blique, après avoir affirmé « son droit »,
se montrait bien inspiré en restant sur
ses positions, en n'allant pas au delà de
ce qui a été fait.
A travers ce conseil de modération, on
peut lire l'aveu que les élections de
dimanche ont ouvert devant le ministère
les voies toutes larges, et qu'il peut s'y
engager, désormais, sans éprouver d'in-
quiétude sur les sentiments du pays. S'il
en était autrement, le Temps n'aurait
même pas envisagé l'éventualité de cet
abus de force qu'il redoute. C'est bien
parce que les électeurs, sur ce point par-
ticulier des relations entre les Eglises et
l'Etat, se sont prononcés en faveur
de la politique de M. Combes, que le
grand journal modéré s'inquiète à l'en-
contre d'un tel blanc-seing.
Et c'est, en effet, aux conditions mê-
mes de la lutte sur cette grave question,
que ces élections nationales empruntent
leur véritable caractère. Les incidents
au milieu desquels elles ont eu lieu leur
donnent la valeur d'un grand événe-
ment politique. Consultés en plein
conflit avec le Vatican, au lendemain
même de la rupture des relations diplo-
matiques, huit jours après le discours
de Carcano, où le président du Con-
seil avait fait pressentir, comme immin-
ente, la séparation des Eglises et de
l'Etat, les électeurs ont voté en pleine

riations. On ne manquera pas d'en tirer des
applications pratiques.
Mais cette œuvre demande un nombre très
considérable d'observations exactes, précises,
quotidiennes, sur tous les points du globe.
Or, ces observations ne demandent des ré-
sultats importants qu'à la condition d'avoir été
répétées, en tous lieux, sur les mêmes points-
nœuds, à l'aide d'une même technique, par des
observateurs tenus d'une façon stricte, au courant
des travaux et des découvertes de leurs confrères
de partout.
Pour remplir ce programme, qui ne saurait
être réalisé dans les conditions actuelles de l'or-
ganisation scientifique, il importe de créer un
organisme nouveau. Cette fonction, d'après M.
Delandré, ne saurait être mieux remplie que
par une Association internationale des observa-
teurs, pourvue d'un budget spécial, auquel cha-
que Etat apporterait sa contribution.
Le gouverneur M. Wignart, directeur du Bureau
central météorologique, a formulé des réserves
sur la possibilité d'instaurer une organisation
scientifique internationale, car la question bud-
gétaire lui semble difficile à résoudre. Mais il
reconnait la grande importance des études so-
ciétales, et souhaite qu'une entente internationale
en faveur de l'observation.
L'entente cordiale des nations, pour l'observa-
tion de l'étoile qui on était récemment, se réalise-
rait pas quelque chose de nouveau... sous le so-
ci-

L'ENSEIGNEMENT LAÏQUE
DISCOURS DU CITOYEN JAURÈS

Aux écoles laïques de Castres. — L'éducation rationnelle, besoin
essentiel et nécessité vitale de la République. — Démoc-
ratie et laïcité. — Liberté et lumière.

Le citoyen Jaurès a prononcé samedi à Castres
la distribution des prix aux élèves des écoles
laïques de cette ville.
Il a prononcé à cette occasion le discours sui-
vant :
Messieurs, Messieurs, Jeunes Elèves,
Je remercie votre municipalité, — laissez-
moi dire la nôtre — de m'avoir donné,
dans cette fête des écoles laïques, l'occa-
sion de dire une fois de plus que l'éduca-
tion rationnelle et scientifique du peuple
est un besoin essentiel, une nécessité vitale
de la République. Cette éducation doit être
l'objet d'une sollicitude constante, et la com-
munication doit être incessante entre la vie
de la nation et la vie de l'école. L'enseigne-
ment national, dans une démocratie, n'est
pas une forme immobile et figée ; ce n'est
pas un mécanisme monté une fois pour tou-
tes, et qu'on abandonne ensuite à son
fonctionnement. L'éducation est liée à toute
l'évolution politique et sociale, et il faut
qu'elle se renouvelle et s'élargisse à mesure
qu'elle s'élargissent et se renouvellent les
problèmes.
« Il faut éduquer la France »
Dém, il y a, a trente-quatre ans, au len-
demain des désastres effroyables que le
despotisme avait déchaînés sur le palais
un grand cri s'éleva de tout le parti répu-
blicain : « Il faut refaire la France ; il
faut l'éclairer, il faut l'éduquer. » La tyran-
nie est fille et mère d'ignorance, ou plutôt
révolutionnaires aux chrétiens de l'Ouest,
qui glorifiait Hoche d'avoir vaincu, mais
surtout d'avoir pacifié, qui jetait d'ardentes
paroles aux paysans de France, à ces fils
de la terre, élevés au-dessus du limon par
la révolution libératrice, et qui invitaient les
survivants des anciennes classes et des
anciens partis à entrer dans la République
avec leur politesse d'esprit et de mœurs et
à devenir une des parures de la France nou-
velle, cet homme n'avait point, en effet,
l'étrénesse de l'esprit de siècle. Et si, au len-
demain même de l'orage qui avait boulever-
sé le sol, il proposait ce programme laïque
qui devait soulever nécessairement les col-
ères les plus violentes et les réactions
des plus passionnées, si lui, l'homme
de la conciliation nationale, il jetait à la
France encore toute meurtrie et déchirée
cette formule de laïcité qui allait trier les
divisions anciennes et provoquer des divi-
sions nouvelles, c'est bien que la laïcité de
l'éducation était à ses yeux une nécessité
nationale, une nécessité vitale, la condition
même du relèvement de la patrie et de
l'institution de la liberté, l'âme, le souffle,
la respiration même de la République.
Même une société aristocratique, même si
elle ne veut pas languir dans une routine
supersticielle ou se laisser fasciner par des
rêves mystiques, si elle veut vivre d'une vie
naturelle, moderne, active, doit faire appel
à une éducation de laïcité et justifier le
mérite de son autorité.

tel acte rituel, les fonctions laïques, l'état
civil, le mariage, les contrats, c'est leur
droit, c'est le droit de la liberté. Qu'ils com-
pensent de même, par un enseignement reli-
gieux et des pratiques religieuses, l'éduca-
tion laïque et sociale, c'est leur droit, c'est
le droit de la liberté. Mais, de même qu'elle
a consisté sur des bases laïques l'état civil,
le mariage, la propriété, la souveraineté
politique, c'est sur des bases laïques que la
démocratie doit constituer l'éducation.
La démocratie a le devoir d'éduquer l'en-
fance ; et l'enfance a le droit d'être édu-
quée selon les principes mêmes qui assure-
ront plus tard la liberté de l'homme. Il
n'appartient à personne, au particulier, ou
famille, ou congrégation, de s'interposer en-
tre ce devoir de la nation et ce droit de l'en-
fant.
Comment l'enfant pourra-t-il être préparé
à exercer sans crainte les droits que la dé-
mocratie laïque reconnaît à l'homme et lui-
même n'a pas été admis à exercer sous
forme laïque le droit essentiel qui lui recon-
naît la loi, le droit à l'éducation ? Comment
plus tard prendra-t-il un sérieux la distinc-
tion nécessaire entre l'ordre religieux qui ne
relève que de la conscience individuelle, et
l'ordre social et légal qui est essentiellement
laïque, et lui-même, dans l'exercice de ce
premier droit qui lui est reconnu et dans l'en-
combrement du premier devoir qui lui est
imposé par la loi, il est livré à une en-
treprise confessionnelle, trompé par la con-
fusion de l'ordre religieux et de l'ordre lé-
gal ? Qui dit obligation, qui dit loi, dit né-
cessairement laïcité. Pas plus que le moine
ou le prêtre ne sont admis à se substituer
aux officiers de l'état civil dans la tenue des
registres dans la constatation sociale des
mariages, pas plus qu'ils ne peuvent se
substituer aux magistrats civils dans l'ad-
ministration de la justice et l'application du
Code, ils ne peuvent, dans l'accomplisse-
ment du devoir social d'éducation, se substituer
aux délégués civils de la nation, repré-
sentants de la démocratie laïque.
Voilà pourquoi, dès 1871, le parti répu-

Ekenek dergimizin "Ekin ve Emek: Köy Enstitüleri dosya konulu 12. sayısı çıktı!"

Eğitimiş

ISSN:3062-147X

EKENEK

HAYAL / ESTETİK / EMEK

Ekin ve Emek Köy Enstitüleri



SAYI

12

İLKBAHAR 2026 - SANAT VE EDEBİYAT DERGİSİ

A. Kadir Paksoy
Ahmet Yıldız
Cemil Baskın
Demet Duyuler
Derya Akman
Elvan Yıldız
Emre Kongar
Engin Kükrer
Ercan Baysal

Ercan Baysal
Erdal Atıcı
Erdoğan Gültekin
Erhan Nalçacı
Fatih Erdem Kavak
Gültekin Emre
Günay Güner
Hasan Ulaş
Hatice Tarkan Doğanay

Hürriyet Yaşar
Hüseyin Duygu
Hüseyin Peker
İlgar Kuzu
İlyas Doğan
Kaan Eminoğlu
Mirhan Hakkı Akın
Mustafa Bilgin
Nazım Mutlu

Nevzat Bordo
Olgun Önder
Ö. İskender Özturanlı
Öner Yağcı
Özlem Arslan
Özlem Yücesan
Pervin Öner Polat

KAMUCU
EĞİTİM



EğitimİŞ