

TANZİMAT'TAN GÜNÜMÜZE MODERN EĞİTİM VE VERİMLİLİK

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR*

ÖZET

'Modern' kavramı, Rönesans'tan sonra Ortaçağ'daki yaşama kıyaslandığında daha yeniyi, daha ileride olanı tanımlamaktadır. Batı'da özellikle aydınlanma dönemi ve sanayi devriminden sonra modern eğitimden söz edilmektedir. Sanayi devrimi kısa zamanda Osmanlı Devleti'nde de etkisini göstermiştir. Osmanlı yöneticileri devletin yaşaması için Batı'nın modern eğitiminin alınmasını istemiştir. Bu kaygı Cumhuriyet döneminde de sürmüştür. Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda modern eğitimle verimliliğin artırılması hedeflenirken, 50'li yıllardan sonra bu projeden önemli ölçüde uzaklaşıldığı görülmektedir. Günümüzde verimlilik açısından hedefleri iyi belirlenmemiş bir eğitim dizgesinden söz edilebilir. Bu yüzden milyonlarca diplomalı insan işsiz kalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Modern, sanayi, eğitim, verimlilik

ZUSAMMENFASSUNG

Der Begriff „Moderne“ definiert nach der Renaissance im Vergleich zum Mittelalter alles Neue und Fortgeschrittene. Im Westen ist insbesondere nach der Aufklärung und später der Industrierevolution die Rede von einer „Modernen Erziehung“. Die Industrierevolution zeigte in Kürze ihre Wirkung auch im Osmanischen Reich. Der osmanische Staat befürwortete die „Moderne Erziehungreform“ des Westens. Diese Annäherung dauerte auch nach der Gründung der türkischen Republik an. In den folgenden Jahren wurde durch die moderne Erziehung s reform der Anstieg der Produktion zum Ziel gesetzt, welches jedoch nach den 50'er Jahren Rückschritte zeigte. In der heutigen Türkei ist leider kein Erziehungssystem ersichtlich, das produktive Richtlinien verfolgt. Demzufolge steigt die Zahl der gutausgebildeten Arbeitslosen.

Schlüsselwörter: Modern, Industrie, Erziehung, Produktivität

GİRİŞ

Modern, modernlik ya da modernleşme kavramlarının Rönesans'la birlikte kentsoyluların toplumsal konumuna uygun olarak Batı toplumlarında ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Modernlik, Ortaçağ'a kıyasla ekonomik ve yönetsel alanlarda ilerici bir özellik taşımaktadır. Modern, modernlik ya da modernleşme kavramları/ genelleyici anlamda kullanılabilirliği gibi, ilişkilendirildiği alanla sınırlı tutularak da kullanılabilir. Demek ki, modern Türkiye'den söz edilebildiği gibi, modern tarımdan, modern giyim- kuşamdan, modern insandan ya da modern eğitimden de söz edilebilmektedir.

Modernleşme kavramı, daha çok "sanayileşme ile temellendirilen toplumsal gelişim aşamalarına gönderme yapmak için" (Sarup,1995:T56) kullanıldığına göre, sanayileşme sürecinin de, modern bir eğitim anlayışını gereksinmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, sanayinin,

yeni toplumun gereksinimlerine yanıt verebilecek modern bir eğitim anlayışından söz edilmektedir.

Modern eğitimin Avrupa'da aydınlanma döneminde (18. yüzyıl) başladığı bilinmektedir. Bu yüzden olsa gerek, Herder, Almanya'da aydınlanma dönemini "pedagojinin yüzyılı" olarak adlandırmaktadır. Bu dönemde hem evdeki, hem de okuldaki eğitim, aydınlanmış, aklını kullanan, endüstride çalışabilecek, topluma uyumlu yeni insanı yaratmayı amaçlamalıydı. Yeni insanın yaratılmasının anahtarı da genel olarak aydınlanmada yani genel eğitimde görülüyordu. Ne var ki, genel eğitimin de planlanması gerekiyordu. Çocukların yeni öğrenme araç-gereçleriyle donatılması zorunluluğu vardı. Önceleri "Çocuk Bakımından, "Öğretme"den, "Eğitim Sanatı"ndan söz edilirken, yeni dönemde bilim olarak pedagojiden söz edilmeye başlanmıştır (Herrmann, 1991:135).

Başlangıcından günümüze modernleşme, bir defalık bir olay değil, sonu olmayan bir süreç olarak insanlığın önünde durmaktadır.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Modernleşme, kendini sürekli olarak geliştirecek özel dinamiklerden ve sürekli olarak yaşam alanlarını etkileyen teknolojiden beslenmektedir. Bu süreç yönetilmek ve planlanmak zorundadır. Araştırma ve gelişim sonuçları potansiyel kullanıcılara sunulmak zorundadır. Artık el sanatlarına yönelik eğitim, yerini, modern teknolojiye dayalı modern eğitime bırakmıştır (Herrmann, 1991:138).

yetiştirmek zorundadır" (Sönmez, 1994:66). Bu saptamadan yola çıkılarak, eğitimin her aşamasının var olan ekonomik sistem içinde insanın verimliliğini artırıcı bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Batı'da teknolojinin gelişimi sanayileşme ile ortaya çıkan modern eğitime yüzyıllardır Batı'yı tanıyan Osmanlıların ilgi duyması bir rastlantı olmamıştır. Çeşitli savaşlardaki yenilgiler, öncelikle askeri alanda olmak üzere Osmanlı Devleti yöneticilerini modern eğitimi yerleştirme arayışına girmiştir. Tanzimat'tan günümüze modernleşme çalışmalarında önemli aşamalar kaydedilmiştir.

Ne var ki, Osmanlı Dönemi'nde daha çok Tanzimat Dönemi ve sonrasında, modernleşme sürecinin gerektiği gibi planlanmadığı görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda modernleşme sürecinin planlanmasına bu arada verimliliğin artırılmasına yönelik devrim niteliğinde önemli adımlar atılmıştır. Ancak, bu çabaların 1950'li yıllardan sonra hızını yitirdiği, günümüzde ise eğitim-öğretimin üretim ya da verimliliğin artırılması amacıyla planlanması şöyle dursun, bir belirsizliğe doğru sürüklendiği görülmektedir.

Bu durumda, bugün Türkiye'deki modern eğitimin, dolayısıyla modern eğitim kurumlarının sorunsalının, eğitimi planlayarak bireyi çalışan, üreten, verimlileştiren bir konuma getirip getiremediğinde yattığı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada Tanzimat'an günümüze kurumsal modern eğitim, eğitim - birey ilişkisi üretim ya da verimlileştirme üzerinden değerlendirilecektir.

1. Batı'daki Modern Eğitimin Osmanlı Devleti'ne Etkileri

Batı ülkelerindeki sanayileşme, üretimde iş bölümünün daha da yetkinleşmesini getirmiştir. Yeni iş bölümüne göre sanayi ve ticaret etkinlikleri, tarım etkinliklerinin dışında ayrı bir etkinlik alanı oluşturmuştur. Bu yeni iş bölümüne bağlı olarak, geleneksel eğitimin baştan aşağıya

'Modern eğitim' kavramı aynı zamanda üretimin ya da verimliliğin artırılması anlamında da kullanılmaktadır. Sanayileşmenin bir anlamı da budur. Bu yönüyle verimlilik ya da üretimin artırılması ekonomik sistemi ilgilendirmektedir. "Bu bağlamda eğitim sistemi, ekonomik sistemin gereklerini yerine getirmek, onun istediği insan tipini hem nitelik, hem de nicelik açısından

yeniden yapılanması bir zorunluluk olmuştur. Sanayi devrimiyle ortaya çıkan yeni ve daha karmaşık olan üretim biçimiyle, okuma-yazma bilme ve yeni meslekler arasında etyışimsel (diyalektik) bağlar bulunmaktadır. Okuma-yazma bilen herkes, yalnızca sanayide ve yeni iş kollarında çalışırken verimli olmakla kalmayacak, aynı zamanda piyasa toplumunun bir bireyi olarak da üretilen malların kılavuzunu okuyabilecek ve bu malları kolayca tüketebilecektir. Aynı biçimde bilginin eğitim yoluyla belli bir plan doğrultusunda elde edilip geliştirilmesi de üretimi artıracı bir etkinlik olacaktır. Çünkü, ilköğretimi bitiren bir işçinin, aynı yaşta olup aynı işte çalışan ve eğitimi olmayan diğer işçinin ürettiğinin yarısı kadar fazla ürettiği; mesleki eğitim almış bir işçinin de eğitim görmemiş olanın iki katı fazla ürettiği; aynı işte çalışan ve daha yüksek donanımı olan bir işçinin eğitimsiz olanın dört katı fazla üretebildiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Biermann; Graschy, 1975: 87).

Sanayi devrimiyle ortaya çıkan yeni iş bölümü ve üretimin artırılması kaygısı, gittikçe büyüyen kentlerdeki kodlandırılmış yaşamın anlaşılabilirliği, 18. yüzyıldan beri sürüp gelen halkın aydınlatılması düşüncesi, ayrıca bilginin dizgeleştirilmesi (bilimsel bilgi); okuma yazma bilmenin, giderek ilköğretimin zorunlu hale gelmesine ortam hazırlamıştır. Bunun bir adım sonrası da örgün öğretimi uygulamaya sokmak olmuştur. Ortaöğretim ve üniversiteler de programlarını yeni döneme uyarlamak zorunda kalmışlardır.

Batı'da 18. yüzyıldan başlayarak sanayileşme ve buna uygun modern eğitim anlayışı ve kurumları gelişirken Osmanlı Devleti'nin bu gelişmeleri yaklaşık iki yüzyıl geriden izlediği anlaşılmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki çeşitli iş kolları açısından üretim, 18. yüzyılın sonuna dek nitelik ve nicelik bakımından dikkate değer bir düzeydeydi. Türkiye'deki işlenmiş

ürünler öteki ülkelerin mamulleriyle rekabet edecek nitelikteydi. Ancak Osmanlı-Türk Toplumunu, 18. Yüzyılda Avrupa'da gelişen burjuva toplumlarının verimliliği artırma çabalarına katılmamıştır. Avrupa'da makine çağı başlarken İslam dünyası Rönesans'ın teknik ve ekonomik düzeyinde kalmış, makineye dayanan büyük endüstri alanında hiçbir girişimde bulunmamıştır" (Steinhaus, 1995:23).

Namık Kemal'in 19. yüzyılın ortalarında "Bir tek fabrikamız yok, bir anonim şirketi bile kurabilecek durumda değiliz" (Steinhaus, 38) biçimindeki saptaması da Osmanlı Devleti'nin henüz geleneksel üretim ve eğitim biçiminden kopmadığını göstermektedir. Böyle olmakla birlikte, bulunduğu coğrafyada modern dünyayı eğitimden sosyal yaşama kadar tüm özellikleriyle 19. yüzyılın ikinci yarısından bu yana ulusal hedef olarak belirleyen ülkeler arasında Türkiye'nin ilk sırada yer aldığı söylenebilir.

2. Osmanlı Devleti'nde (19. Yüzyıl) Modern Eğitim'den Beklenenler

16. yüzyıl sonları ve 17. yüzyıllarda Doğu'da düşünsel ve bilimsel alanlardaki gelişmelerin durması ve Batı'nın özellikle 19. yüzyıl başlarında anılan alanlardaki üstünlüğünün belirginleşmesiyle, Osmanlı Devleti'nde Batı tekniğini alma yoluna gidilmiştir. Toplumsal üretim düzeyini (verimlilik), ordunun savaş gücü belirlediğinden öncelikle askeri alanda modern okullar açılmıştır. Batı'nın üstünlüğü, ister istemez Osmanlı Devleti'ni Batı uygarlığının ilkelerini tanımaya zorlamıştır (Koçer, 1987: 21). Halil Rifat Paşa (ö. 1855), Batı'nın üstünlüğü karşısında Osmanlı Devleti ile ilgili kaygılarını şöyle dile getirmiştir:

"Devlet-i Âliye'nin yaşaması için Garb'ı taklit etmekten başka çaresi yoktur" (Borelina, 1980: 41).

Halil Rifat Paşa'nın bu saptaması, sanayi devrimi karşısında Osmanlıların durumunu açıkça dile getirmektedir. Bu saptama, Osmanlı Devleti'nin yaşaması için modernleşmenin, dolayısıyla modern eğitimin benimsenmesi gerektiğinin de ip uçlarını vermektedir. Kaldı ki, 19. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa'dakilere benzer sivil okullar açma ve olabildiğince bunlara uygun eğitim-öğretim programları uygulama yoluna gidilmiştir. Sıbyan mektepleri, rüştiyeler,

idadiler Osmanlı döneminde açılmış sivil okullardır.

Osmanlı yöneticileri, taklit etmek biçiminde de olsa modern eğitimi devletin yaşaması için bir zorunluluk olarak görmüştür. Daha sonraki dönemlerde modernleşme adına bilim ve eğitimde taklitçi anlayışa karşı çıkan aydınlar da olmuştur. Örneğin, Almanya'ya 1913'lerde gittiği tahmin edilen ve Alman eğitim-öğretim yaşamını inceleyip 1917 yılında "Alman Hayat-ı İrfanı" (Alman Kültür Yaşamı) adıyla kitaplaştıran Muslihiddin Adil'in, (1917: 220) kitabının "Alman Hayat-ı İrfanından Çıkarılacak Dereler" bölümünde eğitimle ilgili düşüncelerini:

"Bir ulus, tarihini, varlığının gerektirdiği şeyleri yadsımadıkça, diğer ulusun uygarlığını aynen temsil edemez. Aynen kabul etmek isterse, bu, sahte, öykünmeye dayalı bir medeniyet olur. Alman kültür ve sanatından yararlanmak isterken bu ilkeyi göz önünde bulundurmamak zorundayız [...]" biçiminde dile getirmiştir".

Adil'in taklitçi eğitime karşı çıkışı, aslında Osmanlı Devleti'nde eğitimde yol ve yöntem arayışının ciddiyetini göstermektedir. Sakaoğlu bu konuda şunları söylemektedir:

Kendilerine tanınan eğitim özgürlüğünden yararlanarak daha erken dönemlerde okullaşmaya yönelen gayrimüslim cemaatlere karşılık; anadilini, sözlü kültürünü, nükte ve sanat yeteneğini aile ve çevre eğitimi ortamlarında koruyabilen Türk-Müslüman toplum kesimlerinin örgün eğitimine, Osmanlı Devleti'nin ilgi duyması ve bunu kamu görevi olarak benimsemesi 19. yüzyıldadır (Sakaoğlu, 2003: 3).

Osmanlı Devleti, önemli adımlar atmasına karşın, modern eğitimi henüz ulusal bir eğitim-öğretim dizgesine (sistemine) oturtmadan I. Dünya Savaşı'na katılmış ve savaş sonrasında emperyalist ülkelerce paylaşılmıştır.

3. Cumhuriyet Döneminde Modern Eğitim ve Verimlilik İlişkisi

Cumhuriyetin kurulmasıyla, Tanzimat'tan bu yana modernlik adına biriken ne kadar sorun varsa hızlı reformlarla çözüme yoluna gidilmiş, modern yaşam ve modern eğitim devletin ulusal politikası haline gelmiştir. Batı'daki gelişmelerden farklı olarak Türkiye'de

" Alıntı Osmanlıcadan günümüz Türkçesine yazar tarafından çevrilmiştir.

modernleşme ve aydınlanma aynı anlamda kullanılmıştır. Bir başka söylemle bilim, laiklik, ulusallık, bireycilik ve özgürlük, modernleşmenin ana ilkeleri olarak benimsenmiştir (Kandiyoti, 1999: 100). Paul Moraux, 1935 yılında Ankara'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde Klasik Filoloji Kürsüsü'ne getirilen Georg Rohde'yi anma toplantısında yaptığı bir konuşmada şu görüşlere yer vermiştir:

Şans eseri olarak o zamanki koşullar, bir tür hümanist düşünüş biçimini yaratmak için son derece uygundu. Düşün adamları, Atatürk'ün bütün alanlarda aynı biçimde etkin girişimleriyle sarsılmış, onun kararlı ve tümüyle Batı'ya yönelik kültür programını kabul etmişlerdi. [...] (Widmann, 1973: 146).

Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda Avrupa aydınlanmasında olduğu gibi Türk aydınlanmasında da 'halk' ve 'halk eğitimi' kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Aydınlanma döneminde konuşma dilinin aydınlanmanın en etkili aracı olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle, 'halkın dili' ya da 'ulusun eğitim aracı olarak dil' (Dascal, 1992: 117, 136) tartışması öne çıkmıştır. Türk aydınlanmasında da halkın dili, bu dilin abece'si ve halkın eğitimi üzerinde titizlikle durulması gereken temel konular arasında yer almıştır. Halkın diline duyulan ilgiyle, hem ulusal bilincin gelişmesi hem de doğrudan iletişimle verimliliğin artırılması hedeflenmiştir.

Cumhuriyet yönetiminin, modernleşmeyi ve modern eğitimle verimliliği artırmayı ulusal hedef olarak önüne koymasının önemli nedenlerinden biri de 1930'lu yıllarda tarımla uğraşanların % 14,1'inin okuma-yazma bilmediği; öğrenim çağındaki 1.920.000 köylü çocuğunun ancak 347.071'inin okula gidebildiği (Tekben, 1962: 8) bir halkla karşı karşıya kalmış olmasıdır.

Bu gerçeklik Osmanlı Devleti'nden alınan bir mirastır. Bu durumu yenebilmek için ülke düzeyinde verimliliği artırıcı düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemelerin başında, Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar gerçekleştiremediği modern bir eğitim dizgesi (sistemi) gelmektedir. Ancak Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da taklitçi anlayış yerine Türkiye'ye özgü ulusal eğitim politikalarının öne çıktığı görülmektedir. Kalkınmadan yana ülkenin

kaybedecek zamanı yoktur. Kalkınmanın, ancak sanayi devriminin zorunlu bir sonucu olarak ortaya çıkan okullaşmanın ve giderek Tanzimat'tan beri bir biçime kavuşturulamayan örgün eğitimin yaşama geçirilebilmesiyle olanaklı olduğu bilinmektedir.

Bu temel sorun başlangıçta okur-yazar sayısının artırılması için kurulan Millet Mektepleri'yle giderilmeye çalışılmıştır. Bir kampanya ile Millet Mektepleri'nde 16 ile 40 yaşları arasındaki okumu yazma bilmeyenler dört aylık, Arap alfabesini bilenler ise iki aylık kurslara katılmışlardır. Bu yoğun çaba ile 1927 yılında 1,1 milyon olan okuryazar sayısı, 1935'te 2,5 milyona yükselmiştir (Steinhaus, 1995: 112). Yine bu dönemde ilkökul, ortaokul ve liselerdeki öğrenci sayılarında da önemli artışlar gözlenmektedir.

Bu arada 1933'te üniversite reformu gerçekleştirilirken, modern eğitimin halka ulaştırılması görevi 19 Şubat 1932'de kurulan Halkevleri ile 17 Nisan 1940'da kurulan Köy Enstitülerine verilmiştir. Her iki kurum da kapatılmaya kadar aydınlanmanın aynı zamanda modernleşmenin okulları olarak işlevlerini sürdürmüşlerdir.

Halkevleri ve Köy Enstitülerinin kuruluşuyla Cumhuriyet ilkelerinin tüm yurt düzeyinde benimsenmesi ve doğal olarak verimliliğin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar için de Batılı uzmanlardan ve Batı'da uygulanan çeşitli eğitim kuramlarından yararlanma yoluna gidilmiştir. J. Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Georg Kerschensteiner (1854-1932) ve John Devvey'in (1859-1952) eğitime yaklaşımları bu dönemde inceleme konusu olmuştur.

Anılan bu üç eğitim kuramcısı da kuramlarında, içinde yaşadıkları toplumun isterlerine göre sanayi devrimi sonrası insanının nasıl eğitilmesi gerektiğine yönelik düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Her birinde aydınlanma dönemiyle belirginleşen bireyin özgürlüğü, yeteneği, katılımı ve verimliliği kavramlarının öne çıktığı görülmektedir.

Pestalozzi, yoksulluk içinde yetiştiği için, yoksul çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir. Beş yaşındayken babasının (33 yaşında) ölümünden sonra bir din adamı olan dedesinin yanına gitmiş ve kırsal kesimdeki yoksulların yaşamını yakından izlemiştir. Orada çocukların pamuk endüstrisi için yapılan ev işleri ve

tanımlanamayacak kadar kötü okullarla nasıl bozulduklarını, doğuştan getirdikleri doğallıklarını ve güçlerini nasıl yitirdiklerini görmüştür. Sonunda daha çocukken daha sonra yoksulların eğitimine yardımcı olmak için her şeyi yapacağına karar vermiştir. Daha sonraki yaşamında bu sözünde durmuştur. "Yoksulluktan çıkıp refaha ermek" için eğitimi değil, "yoksulluğu hedefleyen bir eğitim"i savunmuştur. "Yoksullar yoksulluk için eğitilmelidir" ve "Yoksulluk bataklığında insan insan olmaz" görüşü Pestalozzi'ye aittir (Brühlmeier, 2005: 1-6; Liedke, 1991: 171-172).

Yine Kerschensteiner de sanayi devrimi sonrasında işe yaramayan ezberci eğitime karşı çıkarak iş içinde eğitimi (praktisches Tun) savunmuştur. Bu yüzden meslek okullarının kurucusu sayılmaktadır.

Kerschensteiner'in uygulamaya dönük eğitim anlayışıyla ilgili olarak şu öykü anlatılmaktadır: Müfettişin biri bir köy okulunu denetlemek üzere otomobiliyle kırdan ilerlemektedir. Yolun ortasında motor bozulur. Teknikten hiç anlamayan müfettiş yardım için çevresine bakmaya başlar. O anda karşı yönden kendisine yaklaşan on yaşında bir çocuğa otomobiliyle ilgili şikayetini söyler. Çocuk, motor kaputunu açar. Karbüratörle birkaç kez oynadıktan sonra bakar ki motorun arızası giderilmiştir. Kurtarılan müfettiş bu durumdan çok hoşnut kalır ve şaşkınlıkla "İyi ama, sen neden öğleden sonra okulda değilsin?" diye sorar. Çocuk bu soruya "Ah, biliyor musunuz, bu gün bize müfettiş gelecek. Bu yüzden öğretmen kalın kafalıları eve gönderdi." biçiminde yanıt verir (Wilhelm, 1991: 85).

John Dewey de eğitimde bireyin önemini öne çıkarmış ve verimlilik için demokratik eğitimi savunmuştur. Eğitimi, en geniş anlamıyla toplumsal yaşamın aracı olarak tanımlamaktadır. Kendisinden "demokrasinin filozofu ve pedagoğu" olarak da söz edilmektedir (Bohnsack, 1991:85). Dewey'in Cumhuriyetin kuruluşunu izleyen yıllarda ülkemizde eğitim alanında danışmanlık hizmeti verdiği bilinmektedir.

Pestalozzi, Kerschensteiner ve Dewey'in yaklaşımlarının ülkemizde büyük bir ilgi gördüğü söylenebilir. Pestalozzi'nin yoksul çocuklarla ilgili düşünceleri Türkiye'deki yoksul köy çocuklarının eğitimine çok uzak değildir. Özellikle Köy Enstitülerindeki "iş içinde eğitim"

anlayışının Kerschensteiner'in eğitim anlayışından etkilendiği söylenebilir. Kaldı ki, İsmail Hakkı Tonguç'un, Kerschensteiner'den "İ. Hakkı" adıyla çevirdiği "Mürebbi'nin Ruhü ve Muallim Yetiştirme Meselesi" adlı bir kitabı bulunmaktadır. İ. Hakkı'nın (Tonguç) Maarif Vekaleti Mektep Müzesi Müdürü ve Gazi Terbiye Enstitüsü Muallimi iken yazdığı bir başka telif kitabı da "İş ve Meslek Terbiyesi - Bir Taslak" adıyla yayımlanmıştır.

Köy Enstitüleri eğitimle verimliliğin bir arada anıldığı kurumlar olmuştur. Tonguç, %80'i köylü olan bir ulusun, her işte köyü temel alması zorunluluğunu dile getirirken "Köye dayanmayan hiçbir teşkilatın verimli, faydalı olmasına imkan yoktur. [...]" (Tonguç, 1998: 27). Tonguç'a göre köylülerin iyi ürün alması, bunun için teknolojiyi kullanması, verimliliğin artırılması ancak eğitim yoluyla olur. Verimliliğin hedeflemeyen, uygulanabilirliği olmayan bir eğitim eğitimi değildir.

Bu kurumların politik gerekçelerle kapatılmasıyla modern eğitim durmuştur. İlköğretim, ortaöğretim, meslek liseleri, üniversiteler ve meslek yüksekokullarıyla modern eğitim ve okullaşma günümüzde de sürmektedir. Ne var ki mezun öğrencilerin tümünün bitirdiği okullara uygun bir işe yerleştirildiği söylenemez. Günümüz okullarının Cumhuriyetin ilk yıllarındaki gibi bir verimlilik arayışı içinde olmadığı gözlenmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir bölümü üniversiteye girebilmek için umudu dershanelerde aramaktadır. Dolayısıyla verimlilik arayışı ancak hedefleri iyi belirlenmiş bir eğitim sistemi içinde olabilir. Böyle değilse eğer, Türkiye'de Tanzimat'tan günümüze ulusal kalkınmayı ya da verimliliği bir eğitim sistemi yerine "uyumsuz eklentiler yığılması"na (Güngör, 1990: 9), bir başka deyişle yamalı bohçaya benzeyen bir eğitim anlayışının egemen olması kaçınılmaz olmaktadır.

* Ankara Muallimler Birliği Neşriyatından No. 1. 1931 Ankara. Köy Hocası Matbaası.

** Kitap Yazarlar Kooperatifi Neşriyatından. No. 3. Ankara 1933.

SONUÇ

Okullaşma öteden beri modern dünyayı anlamak için olumlu bir gelişme sayıldığından, bu olumlama, aynı zamanda bilimsel gelişmelerin; doğanın insanlığın hizmetine sunulmasının, yani bilim ve teknolojideki ilerlemelerin de onaylanması anlamına gelmektedir. Bu anlamıyla modern eğitimle verimi artırma çalışmaları (dönemine göre savaşım gücü ya da üretimin artırılması) Tanzimat'tan günümüze sürmektedir.

Modern eğitimin günümüzdeki sorunu, okullarda modern eğitimle verilen her türlü bilginin üretime dönüştürülememesinde yatmaktadır. Bu sorun daha da somutlaştırılabilir: Her yurttaşın, bir işe girebilmek için en az ilköğretimi bitirmesi zorunluluğu bulunmaktadır. Piyasa toplumu öyle bir duruma gelmiştir ki, bireyin yalnızca işe girmek için değil, tüketebilmek için de belli okulları bitirmesi gerekmektedir.

Uygulanan modern eğitimle, her şeyin modern yaşama yönlendirilmesi, işi ancak belli kurumların verebileceği inancını yerleştirmekte, öğrencilerin ve giderek halkın kendi başına yaratma ve üretebilme özgüvenini ortadan kaldırmaktadır.

Bu durum, Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki halkı kucaklama, eğiterek üretime katma ve bu biçimde üretimi artırma anlayışı yerine, amaçsız okullar bitirip diplomalar alma; bilinen söylemle diplomalı işsizler oluşturma programına dönüşmüştür. Bu nedenle, eğitilmiş işsiz sayısı artık milyonlarla ifade edilmektedir. Küreselleşmenin tartışıldığı son zamanlarda, bu sorunun nasıl giderileceği ve nasıl bir eğitim programının geliştirileceği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır.

Gittikçe küreselleşen ve daha çok robotları seven iş dünyasında, öğrenim çağındaki gençleri hedefleri belirlenmemiş bir modern eğitime yönlendirmek, çoğu durumda onların yaratıcı gücünü yok saymaktan öteye bir anlam taşımamaktadır. Çağdaş modern eğitim, öğrencilerin yaratıcı gücünü yeteneklerine göre planlayıp üretime sokabildiği zaman amacına ulaşmış sayılabilir. Yoksa, öğrenciler, Freire'in tanımlamasıyla gereksiz bilgilerle "doldurulması gereken bidonlar" (Freire, 1991: 47) olarak görülmeğe kurtulamazlar. Bu biçimde eğitilmiş

insanlarda eleştirel bilinç ya da yaratıcı düşünce yerine kulluk bilinci geliştirilmiş olur.

Modern eğitim yaşamın vazgeçilmezleri arasına çoktan girmiş bulunmaktadır. Ancak, 'modern' kavramıyla tanımlanan bir eğitim dizgesinde üretim yerine tüketime yönlendirilmiş öğrencilerden yaratıcılık değil de, olsa olsa tüketime yalnızca nesnesi olmaları beklenebilir. Çünkü, nasıl olsa onların adına üretecek birileri bulunmaktadır. İşte günümüzde çözülmesi gereken asıl sorun da budur.

KAYNAKÇA

- Adi i, M., (1917). *Alınan Hayat-ı İrfanı*. Matbaa-i Amire. İstanbul.
- Biermann, H., (1975). *Sprachunterricht mit Ausländern*. Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, F., (1991). *John Dewey*. In:Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Zweite überarbeitete Aflage. Verlag C. H. Beck München.
- Borelina, İ.; Sonina, L, (1980). *Türk Aydınlanma Edebiyatının Temel sorunları*. Sovyet Sosyologlarının Türk Edebiyatı İncelemeleri. Cem Yayınevi. İstanbul.
- Brühlmeier, A., (2005). *Pestalozzi und Armut*, www.heinrich-pestalozzi.info
- Dascal, M. (et al), (1992). *Sprachphilosophie*. Berlin: De Gruyter.
- Freire, P., (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Güngör, N., (1990). *Arabesk. Sosyal Kültürel Açından Arabesk Müzik*. Bilgi Yayınevi. Ankara.
- Herrmann, U., (1991). *Die Paedagogik der Philanthropen*. In: Klassiker der Paedagogik. Erster Band. Hrsg. Von Hans Scheueii. Zweite, üüberarbeitete Auflage. Verlag C. H. Beck München.
- Kandiyoti, D., (1999). *Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar*. İç.: Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik. Edt.: S. Bozdoğan - R. Kasaba). Tarih Vakfı Yayınları. 2. Baskı. İstanbul.
- Keyder, Ç., (1999). *1990'larda Türkiye'de Modernleşmenin Doğrultusu*. İç.: Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik. Edt.: S. Bozdoğan - R. Kasaba). Tarih Vakfı Yayınları. 2. Baskı. İstanbul.
- Koçer, H. A., (1991). *Türk Eğitiminde Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2168. İstanbul.
- Lietke, M., (1991). *Johann Heinrich Pestalozzi*. In: Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Zweite überarbeitete Aflage. Verlag C. H. Beck München.
- Sakaoğlu, N., (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 33. 1. Baskı. İstanbul.
- Sarup, M., (1995). *Post-Yapısalcılık. Postmodernizm*. (Çev.A. Baki Güçlü). Ark Yayınevi. Ankara.
- Sönmez, Veysel, (1994). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti. Genişletilmiş üçüncü Baskı. Ankara.
- Steinhaus, K., (1995). *Atatürk Devrimi Sosyolojisi*. Sarmal Yayınevi, İkinci Baskı. İstanbul.
- Tekben, Ş., (1962). *Neden Köy Enstitüleri*. İstanbul: TMGT Gençlik Yayınları.
- Widmann, H., (1973). *Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933*. Herbert Lang Bern - Peter. Lang Frankfurt/M.
- Wilhelm, T., (1991). *Georg Kerschensteiner*. In: Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Zweite überarbeitete Aflage. Verlag C. H. Beck München.