

EGİTİMİN YAPISI

Türkiye'de :

Sınıflı toplumlarda ve sermaye sınıfının egemen olduğu ekonomilerde, her türlü tekerlemeyi kuşku ile karşılamak gerek. Çünkü her türlü tekerleme, sermaye sınıfının egemenliğini sürdürmek için gerekli olan ideolojik baskının bir yanını içerir. Eğitimle ilgili tekerlemeler de bunların birisi. Bu tekerlemeler arasında Türkiye'deki eğitim incelenirken ilkokulun en başta yer alması iddiası da var. Artık bu iddia tartışmasız kabul edilir duruma geldi.

Eğitime bir bütün olarak bakılırken ilkokul aşamasına bakınca Türkiye'deki eğitim düzeninin sınıfsal niteliklerini bütün açıklığıyla ortaya koymak kolay olmuyor. Egemen sınıflarla eğitim bütünlüğü arasındaki bağları ilkokul halkasına bakarak görmek mümkün. Fakat bütün açıklığıyla göstermek zor. Çünkü ilkokul yapısı gereği genel ve yapısı gereği üniversal ve soyut olmak zorunda. Yine İlkokul, amaçları gereği, üretimden uzak.

«Eğitim ilkokuldan ele alınmalı, ilkokuldan değiştirilmeli!» Bu tekerleme pratikte bugünkü eğitim düzeninin sürdürülmesi anlamına geliyor. Bunun böyle olması, bugünkü ilkeğitim düzeninde hiçbir değişikliğin gerekli olmadığı, hiçbir değişikliğin yapılamayacağı demek değil. Ancak değişikliğin yönünü sadece ilkokula bakarak ortaya koymak olanaksız.

Çünkü ilkokul, eğitimin ürünü değil. Eğitimin amacı da değil. Türkiye’de herkes, yüksek öğrenim görme olanağını bulamasa bile, eğitim sürecine girerken benimsenen amaç yüksek öğretim oluyor. Bu işin bir yanı. Diğer yanı ise, yüksek öğrenimin daha uzun bir zaman aralığını kapsaması. Yüksek öğrenim, gerek eğitilenler ve gerekse toplum için daha yüksek bir gideri içeriyor. Üçüncü, yüksek eğitim halkasında, toplumla uyum ve uyumsuzluk daha belirgin olarak ortaya çıkıyor. Başka bir deyişle, yüksek öğrenim halkasına bakarak eğitimin hangi ölçüde, toplumla bütünleştiğini ve nerelerde uyumsuzluk yarattığını görmek mümkün. Bütün bunların ötesinde, Türkiye’de ilkokul ve orta öğretim düzenine getirilen bütün düzeltme ve değişiklikler, yüksek öğrenimin gereksinmelerine göre ayarlanıyor. Son yıllarda, ortaya çıkan fen lisesi, deneme liseleri, kredi ile geçme, seçme sistemi, bütün bunlar, yüksek öğrenim düzeninden kaynaklanıyor.

Türkiye’de yüksek öğrenim başlıbaşına bir amaç. Eğitimin bütünü, sorumlu yurttaş ve becerili işgücü yetiştirmenin bir aracı iken, böyle olması gerekirken, yüksek öğrenimle tamamlanan eğitim başlı başına bir amaç haline gelmiş durumda. Artık yüksek öğrenimin toplum içindeki işlerinin ne olduğu, ne olması gerektiği üzerinde durulmuyor. Adına yüksek öğrenim denilen ve dört veya beş yıllık bir zaman aralığını, yine yüksek öğrenim kurumu olarak tanımlanan bir kurum içinde geçirmek başlı başına bir amaç.

Bu anlamda eğitimin başlı başına amaç haline gelmesinin, bunun kütleli bir özellik kazanmasının Türkiye’nin Batı ekonomilerine açıldığı yıllara denk düştüğü görülüyor. Aynı zaman kesitinde, Türkiye’nin yüksek eğitim kurumlarına özerklik tanınması ilginç bir rast-

lantı. Yüzeyde, yüksek öğrenimin bir tutku haline gelmesi ile yüksek öğrenim kurumlarına özerklik tanınması birlikte görünüyor. Bu birlikte görünüşe bakarak, özerklik ile yüksek öğrenimin başlı başına amaç olması arasında doğrudan bir neden - sonuç ilişkisi aramak ve bulmak mümkün. Ancak böyle bir ilişki sadece görüntülere dayanmak, görüntülere dayanarak genellemeler yapmak anlamına gelir. Hiçbir açıklık sağlamaz.

Üstelik bir açıklık sağlasa bile, bu açıklık devamlı olmaz. Çünkü bugün yüksek öğrenim kurumları içinde biçimsel özerkliğe sahip olanlar azlığa düşmüş durumda. Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin hiç birisi özerk değil. Hepsi Millî Eğitim Bakanlığının yönetim ve denetimi altında. Ayrıca yüksek okullar var. Bunların da özerk olduğu söylenemez. Bugün özerk yüksek öğrenim kurumları azınlığa düşmüş iken, yüksek öğrenimin, içeriğine bakılmaksızın, başlı başına amaç olması devam ediyor. Başka bir deyişle, egemen güçler yüksek öğretim kurumlarını, siyasal bakımdan denetim altına alırken, onları, ne üretecekleri konusunda serbest bırakıyor.

Kuşkusuz böyle bir şey düşünülemez. Egemen güçlerin gücü, yüksek öğrenim kurumlarını siyasal bakımdan denetim altına almaya yetiyorsa, bunların üretimlerinin yapısına dokunmaya güçlerinin yetmeyeceğini söylemek çok zor. Bu yüzden, bugün yüksek öğretim kurumlarının yapısının, yüksek öğrenim kurumlarının ortaya koydukları ürünün, egemen güçlerin isteklerine uygun olduğunu kabul etmek zorunlu. Bugün Türkiye’de yüksek öğrenimin başlı başına bir amaç haline getirilmesi, eğitimin alt aşamalarının yüksek öğretimin gereksinmelerine göre değiştirilmek istenmesi ve bütün bun-

ların üstüne «Eğitimin ilkokuldan başlanarak değiştirilmesi gerektiği» tekerlemesinin piyasaya sürülmesi, sermaye sınıfı ile uyumlu gelişmeler oluyor. Bütünyle yüksek öğrenimin ve yüksek öğretimin şemsiyesi altında şekillenen bütün eğitimin sınıfsal bir niteliği olduğu ortaya çıkıyor. Buraya kadar söylenenlerin bir yan sonucu var. Şöyle : Özerklik, bir burjuva hak ve özgürlüğü. Özerkliğin bir kurum olarak ortaya çıktığı İkinci Savaş sonrasında diğer burjuva özgürlükleri de açıklık kazanmaya başladı. Ancak yirminci yüz yılın ikinci yarısında sermaye sınıfı, burjuva özgürlükleri karşısında ondokuzuncu yüz yıla göre çok daha tutarsız, çok daha kuşkulu. İkinci Savaş sonrasında özerkliğin verilmesinde, yüksek öğretim kadrolarının sermaye sınıfı ile bütünleşmeye başlamasının rolü büyük. 12 Mart döneminde ise, özerkliğe bir kurum olarak cephe alınmasında, bu burjuva hak ve özgürlüğünden ilerici sınıflar için yararlanmak isteyenlerin ortaya çıkması etkin oluyor. Bu yüzden bugün Türkiye'de yüksek öğrenim dışındaki öğretim kadroları, yüksek öğrenim kurumlarındaki öğretim kadrolarından çok daha özerk. Çünkü sermaye ile bü-

Eğitim düzeninin en önemli halkası olan yüksek öğrenim kurumlarının öğretim kadrolarıyla, sermaye ile bütünleşmiş olmasının vargıları açık. Yüksek öğretim, bütünyle egemen sınıfların hizmetinde olacak. Egemen sınıfların sınıfsal çıkarlarına uygun bir işlev görecek. Görüyorlar da.

Yalnız sınıfsal çıkarlara uygun işlev görmek, her şey demek değil. Çünkü, söz konusu sınıflar içinde başı çeken kapitalist sınıflar. Düzenin temel özelliği kapitalist. Kapitalizmin yapısında ise anarşi, atıl kapasite yaratmak, yaratılan kapasiteyi kullanmamak ve zaman zaman

kullanılmayacak kapasiteler yaratmak temel özellikler. Bunlar, aynı zamanda, bilinen özellikler. Şimdi sıra, bu genel olarak bilinen özelliklerin eğitimin de özellikleri olduğunu göstermede.

Bunu ise, rakamlarla ve tablolarla yapmak hem yararlı, hem de zorunlu. Rakamlı tabloların ilki Devlet İstatistik Enstitüsü'nün Cumhuriyet'in Ellinci Yılı için hazırladığı armağan yayından. Bu yayında, aşağıdaki tablo verildikten sonra şöyle bir açıklama yapılıyor : «Belli bir beceri düzeyine erişmiş olduğunu kabul ettiğimiz teknik işgücü hizmet kesimine yığılmış durumdadır. Hizmet kesiminde teknik işgücünden istenilen ölçüde yararlanma olanakları yoktur. Kısacası, bu kesim içerisinde teknik işgücü gizli işsiz niteliğine sahiptir.» (DİE, Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı, Ankara, 1973, sayfa : 442).

(TABLO : I)

TÜRKİYE'DEKİ İŞGÜCÜNÜN MESLEK YAPISININ
ORANSAL DAĞILIMI (1972)

Meslek	Tarım Kesimi	Sanayi Kesimi	Hizmet Kesimi
Mühendisler	1,0	54,0	45,0
Tarım elemanları	22,0	11,0	67,0
Tabii Bilimler	1,0	24,0	75,0
Teknisyenler	1,0	57,0	42,0
Müteşebbisler ve Sevk ve idareciler	2,0	20,0	78,0
Sanatkârlar	4,0	54,0	42,0

Bu tablo başlı başına ilginç. İlginç olması şundan : Türkiye'de teknik eleman açığı üzerine konuşmayan yönetici kalmadı. Yüksek öğrenim görmüş olanlarla ilgili sayısal açıklar üzerine her türlü projeksiyonlar yapıldı.

Yüksek öğrenimin başlı başına bir amaç haline sokulması, bu sayısal iddialara dayanıyor. Fakat öte yandan, Türkiye'deki tüm mühendislerin yüzde 45'i, tarım elemanlarının yüzde 67'si ve tabii bilimcilerin yüzde 75'i hizmetler kesiminde çalışıyor. Doğrudan üretici işlevlerin çok uzağımdalar. Bunlara çalışıyor demek, anlamsız, DİE'nin yayınında söylendiği gibi, bunlar gizli işsizler. İşlevleri olduğunu sanan, görece olarak yüksek ücret alan işsizler.

Türkiye'de yüksek öğrenim görmüşlerle ilgili bu denli çok sayısal açıktan söz edilirken, yüksek öğrenim başlı başına bir amaç haline getirilirken, DİE'nin yayınında yer alan tablonun yanlış olduğu düşünülebilir. Ya da bunun gerekli olan bir dağılımı yansıttığı ileri sürülebilir. Bu kez, Devlet Planlama Teşkilatı'nın bir yayınından alınan ikinci tablo, bu tür düşünenlerin yanıtlıklarını ortaya koyuyor.

(TABLO : II)

MÜHENDİSLERİN SEKTÖRLERARASI DAĞILIMI

Ülkeler	Tarım	Maden	İmalât	İnşaat	Enerji	Ticaret	Ulaştırma	Hizmet	Toplam
Türkiye-1968	5,8	3,6	14,1	21,1	2,6	5,3	6,1	41,1	100,0
Portekiz -1960	15,4	2,7	19,2	13,7	5,5	2,8	5,2	35,5	100,0
Fransa -1962	1,3	2,4	41,9	16,9	5,6	4,2	7,4	20,3	100,0
B. Almn. -1961	0,1	4,9	53,0	7,1	2,4	2,9	8,0	21,6	100,0
İngiltere -1961	0,4	2,6	45,1	11,7	4,6	0,7	2,0	32,6	100,0

Kaynak : DPT, 1968 Yılı Teknik İnsan Gücü Envanteri Çalışması, Mart, 1974, sayfa : 11.

Bu tablo, eğer varsa, daha önceki tabloyla ilgili kuşakları giderici nitelikte. Ayrıca bazı yeni açıklamalara da sahip. Hizmetler kesimi ile birlikte ticaret kesimi, Türkiye'de mühendislerin yoğunlaştığı alanlar oluyor. Buna karşın, imalat kesiminde çalışan mühendislerin tüm mühendislerle oranı, karşılaştırılan ülkeler arasında en düşük Türkiye'de. En düşük derken, bir noktayı unutmamak gerek. Türkiye'ye benzer ya da yakın bir yapıyı faşizmin pençesi altında inlediği yıllarda Portekiz veriyor.

Şimdi, söylenenlere bir tablo daha eklemek mümkün. Bu tablo, Elektrik Mühendisleri Odası'nın üyeleri arasında yapmış olduğu bir anketin sonuçlarına dayanmaktadır. Yapılışında bazı eksiklikler olsa bile, bu anket, Türkiye'de bir çığır açmaktadır. Bir meslek odası ilk kez, üyelerinin çalışma durumunu saptamak ihtiyacını duyuyor. Ve ortaya, Türkiye'de eğitim yapısı ile ilgili son derece değerli bulgular koyuyor.

Aşağıya aktarılan tablodan önce, anket sonuçlarını açıklayan belgede, şu bilgiler verilmektedir : «Ekonomik olarak yetiştirme durumunu gözönüne alarak, üyeler yaptıkları işin aşağıdaki öğretim kademesindeki elemanlar tarafından yapılabileceğini tablodaki yüzdelerle belirtmişlerdir». (Elektrik Mühendisleri Eğitim ve Çalışma Sorunları Anketi Ön Değerlendirilmesi, teksir, Ankara, Şubat 1974).

(TABLO : III)
ELEKTRİK MÜHENDİS VE YÜKSEK MÜHENDİSLERİNİN
YAPTIKLARI İŞE UYGUN GÖRDÜKLERİ ÖĞRETİM
KADEMELERİ

Öğretim kademesi	Bu kademeye yeterli bulunan üye %'si
Lise mezunu	1,0
Elektrik teniker veya teknisyeni	23,0
Elektrik mühendisi	46,0
Elektrik yüksek mühendisi	25,0
Doktor yüksek mühendis	2,7
Başka	1,0

Anketin düzenlenmesi ya da sonuçların sunulması sırasında yapılmış olan bir hata hemen göze çarpıyor. Mühendisle yüksek mühendis arasında bir yıllık eğitim farkı var. Ankete cevap verenlerin yüzde 46'sı yaptıkları işin elektrik mühendisleri tarafından yapılabileceğini belirtiyor. Ancak bunların elektrik mühendisi mi, yoksa elektrik yüksek mühendisi mi oldukları belirtilmiyor. Eğer çoğunluğu elektrik yüksek mühendisi ise ve işlerinin dört yıl eğitim gören mühendisler tarafından yapılabileceğini düşünüyorlarsa, anketin bulguları çok daha açık olacaktı. Anket sonuçları, elektrik mühendisleri ile beş yıllık eğitim gören mühendislere göre ayrı ayrı düzenlenmiş olsa, kablodaki yüzde 46 ve 25 olarak ortaya çıkan rakamları değerlendirmek ve yorumlamak mümkün olacaktı.

Ancak bu biçimiyle de anket önemli bilgileri getiri-

yor. Bir uğraş içinde olanların kendi yaptıkları işi, kendilerinden daha az becerikli kimselerin yapabileceğini söylemeleri ve kabul etmeleri çok zor. Buna karşın, ankete cevap veren mühendis ve yüksek mühendislerin dörtte biri işlerinin lise mezunu veya teknikerler tarafından yapılabileceğini açıklıyorlar. Bunun anlamı şu: Türkiye'deki elektrik mühendislerinin en az dörtte birisi, tekniker veya teknisyen işlevi görüyor. Elektrik Mühendisliği gibi işlevleri çok belirgin olan bir beceri alanında böyle bir durumun ortaya çıkması, inşaat gibi, Türkiye'de çok daha geri teknolojiyi içeren bir iş kolundaki durumu düşünmek için yeterli ip uçları getiriyor.

Ancak şimdi, mühendis veya yüksek mühendisleri bir kenara bırakıp, tekniker ve teknisyenlerin durumlarına eğilmenin zamanı. Mühendis ve yüksek mühendisler, tekniker işlevleri görüyorsa, teknikerler ne yapıyor? Yine DPT'nin bir yayınında yer alan dördüncü tablo bunların ne yaptıklarını, yüzdeler biçiminde gösteriyor.

(TABLO : IV)

**1970 • 71 VE 1971 - 72 ÖĞRETİM YILI SANAT ENSTİTÜSÜ VE
TEKNİSYEN OKULU MEZUNLARININ İSTİHDAM
DURUMLARI**

	Sanat Enstitüsü	Teknisyen Okulu
Toplam mezun	100,0	100,0
Üst öğrenime devam edenler	18,0	33,5
Mesleğine uygun işde çalışanlar	35,2	29,7
Mesleğine uygun işde çalışmayanlar	4,3	2,5
Dış ülkelere gidenler	4,4	1,8
Askere gidenler	2,1	1,4
İş bulamayanlar	10,5	7,0
Bilinmeyen	25,5	24,1

bu tablodaki bulguların değerlendirilmesini, sozu edilen DPT yayını şöyle yapıyor: «Görüldüğü gibi sanat enstitüsü mezunlarının ancak yüzde 35'i ve teknisyen okulu mezunlarının yüzde 29'u mesleğine uygun işlerde istihdam edilebilmekte geri kalanlar belirtilen, çeşitli nedenlerle meslekleri dışında çalışmakta veya iş bulamamaktadır. «(DPT, Hükümet Programı Çerçevesinde Eğitime Verilmek İstenen Yeni Yönelimler üzerine Devlet Plânlama Teşkilâtı Görüşü ve Öneriler, Mayıs 1974, Ankara, Sayfa: 23)

Buraya kadar söylenenleri şöyle özetlemek mümkün. Türkiye'de eğitim sermaye sınıfının sınıfsal yararına uyumlu bir işlev görmektedir. Ancak kapitalist sistemin temel özellikleri, eğitimde de kendisini göstermektedir. Eğitim, sermayenin sınıfsal çıkarma uygun düşünmekle birlikte ekonominin gereksinimlerini, son derece israfîl, verimsiz ve atıl kapasiteler yaratarak karşılamaktadır. Başka bir deyişle ekonominin gereksinmelerine ekonomik bir biçimde cevap vermemektedir. Böyle bir durum, ilk bakışta çelişkili görünmektedir. Eğitimin, hem sermaye ile bütünleşmesi, hem de sermayenin ihtiyaçlarına ekonomik bir biçimde cevap vermemesi, çelişkili sayılabilir. Fakat aslında çelişkili olan sermayenin yapısı ve sorunlarıdır. Çünkü sermaye, sınıfsal egemenliğini sürdürüebilmek için atıl kapasite yaratmak, israfîl bir yapıya sahip olmak zorunda.

Şöyle : Düzenin dayanaklarını artırabilmek için eğitim elitist olmak zorunda. Elitist olmak ise, eğitimin uzun olmasını gerektiriyor. Öğrenciler ancak uzunca bir süre eğitim kurumları denilen kurumlar içinde bekletilerek ekonomiye aktarılıyor. Bu durumda, ekonominin gereksiniminin bu kadar uzun bir eğitimi talep etmemesi mümkün. Türkiye'de böyle, yalnız, daha

kısa bir eğitimden geçmiş fakat daha çok sayıdaki eğitilmiş kadrolara, sermayenin mevcut birikim hızı gerekli hızla genişleyen çalışma alanları açamıyor. Ayrıca, eğitimin bu anlamda yaygınlaştırılması, elitist eğitimle bağdaşmaz. Nitekim sermayenin çelişkili özelliği ve rekabet nedeniyle hızla yayılan özel okulluluk yüksek eğitim görmüş olanların elitist özelliklerini eritmeye başladı. Bu yüzden ücretlerin göreceli olarak yüksek dengesi bozuldu. Böylece sermaye kesimi için yeni sorunlar ortaya çıkmaya başladı.

Bütün bunların dışında, eğitimin israfı ve verimsiz olması, sermaye kesiminin birinci derecede sorunu değil. Çünkü giderlerini kendisi karşılıyor. Vergi gelirleri içinde ise işçi ve diğer çalışanların ödedikleri vergiler büyük bir yer tutuyor. Gerçi sermaye, bir ilke olarak, çalışanların ödedikleri vergilerin de kendi ekonomik yararına en uygun bir biçimde işletilmesini ister. Fakat bunu en çok isteyecek olan sanayi sermayesi. Sanayi sermayesi, diğer kesitler arasında önceliğe sahip olmakla birlikte, henüz bütün isteklerini gerçekleştirecek bir yapıda değil. Bunun da ötesinde, eğitimin elitist özelliğinin saklı tutulmasındaki siyasal kazanç, eğitimin daha verimli hale sokulmasından elde edilebilecek ekonomik kazançtan üstün tutuluyor.

Özeti ve Türkiye'deki durumla ilgili açıklamaları tamamlamak için bir noktayı daha hatırlamak gerekiyor. Türkiye, dünyada yalnız değil. Türkiye sermayeside. Türkiye sermayesinin ekonomik olarak kullanamadığı eğitim sisteminin ürünlerini kullanacaklar çıkıyor. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün yukarıda sözü edilen yayınında, bu konuyla ilgili olarak şu bilgiler veriliyor : «Örneğin 1970 yılına kadar, Türkiye'nin kendi olanakları

ile yetiştirdiği mimarların yüzde 7'si, makina mhen-
dislerinin, yüzde 5,3', mütehasıs doktorların, yüzde
21,4' çalışmak için yurt dışına gitmişlerdir. Diğer yan-
dan 1965 —1970 döneminde 88.000 teknisyenin (kalifiye
işçi ya da zanaatkar) yurt dışına çıkması bu daldaki
teknik insan gücü ihtiyaını yüzde 26 artırmıştır.»

Bir zamanlar ve halâ da Hint ekonomisinin görevi
haline getirilen kapitalist Batı eknomilerine yüksek be-
cerili iş gücü yetiştirme içine Şimdi Türkiye'de ortak ol-
du. Özellikle ikinci savaştan beri.

Yalnız iş burada bitmiyor. Kapitalist ekonomilerin
yararı bundan ibaret değil. ODTÜ ğretim yelerinden
Dr. Ersin TULUNAY, bu yararın bir başka yönüne ışık
tutuyor. Uygulama alanı yine elektrik mühendisliği.
Elektrik mühendisliği dalında yapılan çalışmalardan
uluslararası alanda «Katkı» sayılanlar, İngiltere ve Ame-
rika Birleşik Devletler'de yayınlanan iki zet dergide yer
alıyor. Dr. Tulunay, 1920-1969 yılları arasındaki elli yıl-
lık bir zaman aralığı için, bu iki zet dergiyi tarıyor. Araş-
tırma ve çalışmaları bu zet dergilerde özetlenen 91 Türk
kökenli araştırmacı buluyor. Bunlarla ilgili olarak yap-
mış olduğu araştırmanın bir sonucu Şöyle : «Bu alışma
uygulamalı bilimlere kapsamlı bir örnek olarak elektrik
mühendisliği dalı seçilmiş ve 1920-1969 yılları arasında
91 Türk kökenli çalışmacının IEE ve IEEE zet dergile-
rinde özetlenen 245 yayını saptanmıştır. Türklerin bu
katkılarının yapısal zmlemesi yapılmış, sonuçlar Tür-
kiye'nin gereksinmeleri yönünden yorumlanmıştır. Yapı-
sal sonuçların bir bölümü Şöyle özetlenebilir. Çalışma-
ların yüzde 75'i yurt dışında yapılmıştır. Türkiye'de yapı-
lan çalışmaların yüzde 57'si yabancı ülkelerde basılmıştır.
Türklerin dışarda yaptıkları çalışmaların yüzde 28'i ya-
bancı endüstri kuruluşlarınca ve yüzde 17'si yabancı as-

kerî kuruluşlarınca desteklenmiştir. Buna karşın Türkiye'deki çalışmaların ancak yüzde 5'i endüstri tarafından desteklenmiş, askerî kuruluşlarca desteklenen bir çalışma ise olmamıştır. «Dr. Ersin TULUNAY, Elektrik Mühendisliği Dalında Türk Yazarlarının Uluslararası Ortamdaki Yayınları 1920-1969, Ankara, Temmuz 1975, Sayfa : V).

Tulunay'ın yapmış olduğu çalışmada, bir çok ilginç tablo yer alıyor. Bunlardan birisinin konusu şu : Uluslararası alanda «Katkı» sayılan bu çalışmaların yapıldığı ülke ve yıllara göre dökümü. Tulunay, 1920 yılından itibaren 1969 yılına kadar uluslararası alanda «katkı» sayılan çalışma aramış. İlk bulgusu, 1942 yılını ait. Çalışma İngiltere'de yapılmış. Bunu 1946 yılında Türkiye'de yapılmış ikinci çalışma izliyor. Fakat asıl izleme, 1950'den sonra. Asıl yoğunlaşma ise, 1960'dan sonra. 1960'dan sonraki çalışmaların çok büyük bir bölümü, başta ABD ve İngiltere olmak üzere gelişmiş kapitalist ülkelerde yapılmış. Tulunay'ın çalışmasının 39'uncu sayfasından alınan bu bilgiler, beşinci tablo olarak ve olduğu gibi veriliyor.

TABLO : V

ELEKTRİK DALINDA ULUSLARARASI «KATKI» SAYILAN VE TÜRKLERE AİT ÇALIŞMALARIN YAPILDIĞI YER VE YILLAR

Yıl	Türkiye	Almanya	A.B.D.	Avustralya	Franca	Hollanda	İngiltere	İsviçre	Kanada
1942							1		
1943	1								
1944									
1945									
1946	1								
1947									
1948									
1949									
1950							1	3	
1951	2	1	1					1	
1952	3						2		
1953	2							1	
1954	3						1		
1955									
1956	3	1							
1957	2						1		
1958	1	1							
1959	4				1			5	
1960	2							1	
1961	7		8					1	
1962	2		3						
1963	3		11				2		
1964	1		12				1	2	
1965	6		12				11	2	
1966	4		12				8	1	
1967	5	1	15	1		2	5	1	
1968	4	1	12				4		6
1969	6		11				7	4	6

Başka ülkelerde :

Türkiye, dünyada yalnız değil. Tek değil. Şu anlamda : Türkiye, kapitalist süreç içinde, kapitalizmin ilk kez ortaya çıktığı toplumlara göre daha hızlı olmakla birlikte kapitalizm sürecine sonradan girmiş olmanın gerektirdiği hızın altında bir hızla ve bu yüzden de sürünen adımlarla ilerliyor. Bu tür gelişme çizgisine dünyanın başka bölgelerinde de rastlanıyor. Dünyanın başka bölgelerinde de Türkiye'deki kapitalist sistemin karşılaştığı ve yarattığı özellikler görülüyor. Eğitimde de görülüyor. Bütün bunlar, Türkiye'de ortaya çıkan özelliklerin özel olmayıp genel bir geçerliğe sahip olduğunu bir kez daha vurguluyor.

Bu sözlerin kanıtlanması gerekli. Kanıtlanmayı, yukarıda olduğu gibi bir takım rakam ve tablolarla yapmak zorunlu değil. Zorunlu olmayışı, bu tür karşılaştırmanın tam olarak yapılabilmesi için, eğitimin yapısını aşmanın, toplumun diğer gelişme çizgilerine de değinmenin gerekmesinden ileri geliyor. Bu ise bu çalışmanın çok daha kapsamlı olması sonucunu doğurur. Bunun yerine, bir takım gözlemlere başvurmak kaçınılmaz oluyor.

Gözlemlerden ilki, 1965 yılına ait. Şöyle: «Bir diğer ters sonuç, Mısır, Hindistan, Pakistan, Taiwan, Güney Kore ile bir çok Lâtin Amerika ülkesinde şu anda ortaya çıkmış olan «okumuş işsizler» sorununun yeni Afrika'da da çıkabilmesidir. Bu ülkelerde, ileri ölçüde okumuşlar arasındaki işsizlik, genellikle veya bütünüyle hukuk ve sosyal bilimler alanlarına inhisar etti. Her zaman böyle olması gerekmiyor. Eğer, fen, mühendislik, yönetim dalları ile diğer teknik mesleklerdeki yeni mezunların sayısı, onların eğitimlerine uygun iş alanlarını aşarsa, yeni mezunlar ya işsiz ya da çok kötü işlerde çalışacaklardır.

Böyle bir durumun yeni Afrika'da ortaya çıkacağını düşünmek bir zorlama değildir. Alt eğitim kademelerinde şimdiden ortaya çıkmıştır. «(W. C. Cash, A Critique of Manpower Planning in Africa, Economic Development and Cultural Change, Vol. 14, 1965.)

Başka bir gözlem, özellikle Latin Amerika ülkelerindeki duruma açıklık getiriyor. «Latin Amerika ülkelerinin çoğunda, yıllardan beri, orta öğretim mezunları ile üniversite mezunları arasında ileri düzeyde işsizlik ve düşük istihdam durumu hüküm sürmektedir.» Aynı kaynak, Latin Amerika ile ilgili bu gözlemden sonra devam ediyor: «Afrika, ilkokulu bitirenler arasında büyük ölçüde işsizler birikimiyle karşılaşmıştır. Bir kaç yıldır bu sorunlarla karşı karşıya kalan Nijerya yöneticileri, üniversite mezunları arasında da bir «artık» ile karşılaşma sorunu üzerinde kafa yormaktadırlar.» (P. H. Coombs. The World Educational Crisis. Oxford. 1968, Sayfa: 85) Hindistan'da ise 1960 yıllarının ortalarına doğru, okumuş işsizlerin sayısı 1 milyona ulaşmıştır. Bu işsizler ordusundan iş bulanların yerine, öğretim kurumlarından daha büyük ölçüde yeni işsizler gelmektedir. Hindistan Eğitim Komisyonu'nun bilgilerine göre Hindistanda okumuş işsizler sorunu mühendislik gibi şimdiye kadar kıt olarak kabul edilen alanlara da sıçramıştır.

Benzer bütün ülkelerde ortaya çıkan bu durumun bazı vargılar da hemen gözlenebilmektedir. Bunlardan birisine, yukardaki çalışmanın yazarı, «işin derecesinin yükseltilmesi» adını veriyor. Yapılan iş değişmiyor, fakat aynı işi, bu işin gerektirdiğinden çok daha uzun eğitim görmüş olanlar yapıyor. Türkiye'deki durumla aynı. Kalfanın işini teknikere, teknikerin işini mühendise, sağlık memurunun işini pratisyen doktora, pratisyen doktorun işini de uzman doktora gördürmek.

Kuşkusuz, pratisyen doktorla işi olup da uzman doktora gidenler, işlerinin uzman doktorun uzmanlığını gerektirdiğini düşünüyorlar. Bu yüzden işin tam tanımını yapmak gerekir. Yukardaki iddianın doğruluğuna, bütün kuşku sahiplerini inandırabilmek için. Böyle bir şeyin yapılması mümkün değil.

Ancak yapılabilecek ve bir takım basit oranlarla gösterebilecek olanlar da var. UNESCO için bir çalışma yapan Guy Hunter, bir takım basit oranlarla ortaya çıkıyor. Hunter'in bulgularına göre, teknisyenlerle Üniversite mezunu uzmanlar arasındaki oran 3: 1 ve 5: 1 arasında değişmesi gerekiyor. Değişme, ülkelere ve işin konusuna bağlı. Ancak bütün bu değişmelere rağmen çeşitli iş kollarında bir üniversite mezunu uzmanın en az 3 teknisyenle çalışması uzmanın becerisinden yararlanmak için zorunlu. (G. Hunter, High Level Manpower for Development, Higher Education in South East Asia. UNESCO—1967 içinde sayfa: 20) Fakat Türkiye'ye benzer ülkelerde oran, bir teknisyene, iki üniversite mezunu uzman düşecek kadar ters olabiliyor.

Bu söylenenleri Türkiye'ye benzer bir ülkenin istatistikleri ile ortaya koymak mümkün. Ancak Türkiye'ye Türkiye'den daha çok benzer bir ülke bulmak mümkün değil. Aşağıdaki altıncı tablo, DPT'nin yapmış olduğu başka bir anketin bulgularına dayanıyor. Türkiye ve benzer ülkelerde, imalat sanayiinin en ileri teknolojiyi içermesi gereken alt kollarında teknisyen - mühendis oranlarını gösteriyor.

**ÇEŞİTLİ İMALÂT KOLLARINDA
TEKNİSYEN - MÜHENDİS ORANLARI**

Alt sektörler	Dallar	Teknisyen • Mühendis
Makina	İçten sarmalı motor	2,00
Kimya	Petro - Kimya	1,82
İçki	Bira	1,71
Petrol	LPG	1,65
Petrol	Rafineri	1,62
Makina	Tarım âletleri	1,47
Gıda	Şeker	1,35
Kimya	Sanayi yemi	1,27
Kimya	Tarım - Veteriner ilâçları	1,21
Makina	Kazanlar	1,03
Metalden gayri madenler	Cam - Şişe	0,96
Metalden gayri madenler	Seramik	0,91
Metal	Bakır	0,78
Taşıt	Lokomotif - Vagon	0,55
Kimya	Sentetik elyaf	0,54

DPT, 1972 İnsangücü Anketinin Sonuçları, Mart 1975, sayfa :17.

Türkiye'de gözlenen durum, kapitalist süreç içinde benzer aşamalarda bulunan bütün ülkelerde ortaya çıkıyor. Ancak bu durumun görünmediği ülkeler de var. Bunlardan birisi ileri kapitalist ülkeler. İleri kapitalist ülkelerde, kapitalist ekonominin zaman zaman karşılaştığı kapitalist ekonominin genel bunalımlarının derinleştiği dönemlerle, hızlı teknik ilerleme sonucunda bazı beceri türlerinin talep edilmez hale gelmesinin dışında, böyle kütleli okumuş işsizliğine rastlanmıyor. Bunu± bir nedeni olmalı. Neden, her halde sözü edilen ülkelerde eğitimin kapitalist sınıflardan bağımsız olması değil. Böyle bir şey geçerli olamaz.

Gelişmiş kapitalist ülkelerde, kütleli düzeyde okumuş işsizlerin ortaya çıkmamasının nedenini başka yerde aramak gerekli. Gelişmiş kapitalist ülkelerde eğitim sisteminin gelişimi, sanayi talep ve büyümesi ile paralel bir gelişme gösterdi. Kütleli eğitim ihtiyacı sanayi devrimiy-le birlikte ortaya çıktı. Eğitimin yapısı ve içeriğini, sanayinin ihtiyaçları belirledi.

Söylenenler, gelişmiş kapitalist ülkelerde, eğitim sisteminin sanayinin ihtiyaçlarına otomatik bir uyum gösterdiği veya hiçbir atıl kapasitenin yaratılmadığı anlamına gelmiyor. Kapitalist toplumda, böylesine bir yüzde yüz uyum beklemek imkânsız. Uyum, bir eyilim halinde ortaya çıktı.

Eğitimin yapısının sanayinin ihtiyaçlarınca belirlenmesine bir örnek mecburi ilk eğitimin ortaya çıkması. Bunun nasıl ve ne zaman ortaya çıktığı sorusu ile ilgili olarak şöyle bir açıklama var: Mecburî eğitim, sanayi devriminin ikinci döneminde, makina teknolojisinin artan karışıklığı, okuma, yazma ve sayma bilen işçileri bulmayı kazançlı ve zorunlu hale getirdiği; çocuk emeğinin teknik açıdan kullanılamaz hale geldiği ve ahlâkî ve yasal açıdan yasaklandığı ve kırlardan kentlere akıiın çocuk ve köylüleri eğitmeyi zorunlu hale soktuğu zaman ortaya çıktı. Böylece ilk eğitim, biçimsel olarak her yurttaş ve işçi için gerekli asgarî temel bilgi olarak tanımlandı.» (M. Debeauvais, *The Balance Between the Diffent Levels of Education*, A. E. Robinson and J. E. Vaizey, *The Economics af Education*, N. Y. 1966 içinde, sayfa: 525)

Sanayinin gelişmesi ve yayılmasıyla birlikte hem ilk eğitim yaygınlaştı. Hem de gerekli asgarî eğitim düzeyi arttı. Türkiye gibi ülkelerde ilk eğitimin, yasalara mecburi hale getirilmesine rağmen, ilk eğitim uygulamada

mecburi hale getirilemedi. Bunda, asgari bilgilerle donatılmış yurttaşların varlığından duyulan rahatsızlığın dışında başka nedenler de etken oldu. Geri bir tarım teknolojinin egemen olduğu, geri bir toprak düzenin yaygın olduğu kırsal kesimde asgari bilgilerle donatılmak, tarımsal üretimi sürdürmek için pek gerekli olmuyor. Kır kesiminde yerleşik büyük kütleler, asker mektubu yazmanın dışında, okuma, yazma veya saymayı bilmenin yararlarını göremiyor. Sanayi devrimi ile başlayan bu kütleli eğitim ihtiyacı, sanayi gelişimi ile birlikte yeni boyutları gerektiriyor. Yeni boyutlar, hem eğitim görenlerin sayısının artması, hem de tek tek eğitim görenlerin daha uzun süre eğitim süresi içinde kalmasıyla ilgili.

Gelişmiş sanayi ülkelerinde de eğitim süresinin uzatılmasında, eğitim kurumlarını birer «tutukevi» gibi kullanmanın etkisi var. Fakat bu etki, Türkiye ve benzer ülkelerde olduğu gibi birinci planda değil. Ekonominin zorlamasıyla eğitim süresinin uzaması olgusunun arkasında.

Gelişmiş kapitalist ülkelerde, eğitim süresinin uzatılmasında ne kadarının «Tutukevi» etkisinden ne kadarının da ekonominin zorlamasından ileri geldiğini saptamak mümkün değil. Bu çalışmanın kapsamı bakımından da böyle bir saptama çabası gerekli görünmüyor. Gerekli olan gelişmiş kapitalist ülkelerin bugünkü eğitim yapısına ve eğitim uzunluğuna zaman içinde ulaşmış olduklarını vurgulamak. Bu vurgulamaya yardımcı olmak üzere aşağıdaki yedinci tablo veriliyor. Tablo, yukarıdaki kaynaktan alındı. Çalışan nüfus içinde ortalama eğitim süresini gösteriyor. Bunun zaman içinde değişimi ile ilerdeki değişme doğrultusunu ortaya koyuyor.

(TABLO VII)

FRANSA'DA ÇALIŞAN NÜFUSUN ORTALAMA
EĞİTİM SÜRECİ

Yıllar	Ortalama Eğitim Yılı
1936	7,70
1946	8,15
1954	8,57
1955	8,59
1961	8,90
1965	9,13
1970	9,47
1975	9,95
1981	10,55

Fransa'da zaman içinde ortalama eğitim süresinin artması, iki faktörün ortak etkisiyle ortaya çıkıyor. Bunlardan birisi, zaman içinde çeşitli eğitim kademelerinin uzaması ve yeni eğitim kademeleri eklenmesi. Üniversitelerin üç yıldan dört yıla çıkması veya master veya doktora türü eğitimlerin yaygınlaşması gibi. Bir diğeri de, teker teker kişilerin daha uzun süre eğitim görmeleri.

Gelişmiş kapitalist ülkelerde, bunalımın derinleştiği ve hızlı teknik ilerleme sonucunda bazı beceri türlerinin talep edilmez hale gelmesi dışında, okumuş işsizlik bir sorun düzeyine ulaşmıyor. Bunun nedeni, eğitim süresinin ve eğitimin yapısının ekonominin ihtiyaçlarıyla genel bir uyum içinde uzatılması. Buna karşılık sosyalist toplumlarda böyle bir sorunla hiçbir zaman karşılaşmıyor. Bunun nedenini ise sosyalist toplumlarda, toplumun bütününün planlanmasında aramak gerekiyor. Sovyetler Birliğinde Sosyalist toplum, Çarlık Rusyasından miras alınan ekonomik yapı üzerine kuruldu. Sosyalist

Kuruluş ilbirlikte üretici güçler düzeyi hızlı bir biçimde yükselmeye başladı. 1928 yılından itibaren ilk beş yıllık plan uygulamaya konuldu. İlk beş yıllık plan, Sovyetler Birliği içinde mevcut eğitim süresinin kısaltılmasını kararlaştırdı. Bunun ayrıntıları başka bir yerde yazıldı. (Y. Küçük, Endüstrileşme Sürecinin Temel Sorunları - Sovyet Deneyimi 1925 -1940, İstanbul, 1975 Özellikle «İşgücü ve Mekanizasyon» bölümü).

Sovyetler Birliğinde sanayileşme atılımıyla birlikte eğitim süresinin kısaltılması ne bir çelişki ne de bir rastlantı. Çarlık Rusyanın Türkiye'ye benzer yapısında eğitim aynı işlevleri görüyordu. Bu işlevleri görmenin karşılığında okumuş işsizler yaratıyordu. Sosyalist planlama ve sosyalist sanayileşme atılımıyla birlikte, eğitimin verimsiz ve israfli yapısına son verildi.

Sanayileşme sürecinin gereklerine uygun olarak da eğitim süresi tekrar uzamaya başladı. Bunun nasıl yapıldığını açıklamak için Sovyetler Birliğinde Mühendislik eğitiminin 5, 5-6 yıla çıkarılmasının Türkiye'deki uygulamadan çok sonra gerçekleştirildiğini söylemek yeterli bir başlangıç olabilir.

Bu başlangıca ek olarak bir Sovyet yazarının şu açıklaması var; «Sosyal üretimin gelişmesi ve ileri mekanizasyon ve otomasyon süreçleriyle birlikte basit emeğin niteliğinin de değiştiğini akılda tutmak gerekiyor. İşçilerin, basit türden işleri yapabilmeleri için gerekli ortalama eğitim süresi tedricen artıyor. Eğer 1920'lerde ortalama süre sıfır ise, otuzların sonuna, mecburî eğitimin gerçekten uygulandığı zamana doğru, 3-4 yıl oldu. Bu gün yaklaşık olarak 6 yıl. Yakın gelecekte 7-8 yıl olacak ve önümüzdeki 20 yılın sonunda da muhtemelen 10-11 yılı bulacak.» (V. Jamin, The Economic Effects of popular

Eduvation in the USSR, Robinson and Vaizey, Economics of Education, içinde, Sayfa: 328).

EGİTİMİN İÇERİĞİ

Halkçı Eğitim :

Yukarıdan beri söylenenlerin doğal olarak ortaya çıkardığı bir soru, eğitime verilmesi gerekli yapıyla ilgili. Bugünkü eğitim düzeninin sınıfsal niteliği belirginleşince, bu aşamada, mevcut eğitim yapısının karşısına konan eğitim düzeni, Halkçı Eğitim» oluyor. İçinde yaşanan günlerde bunu tartışmasız kabul etmek gerekiyor. Yalnız ortaya başka bir soru çıkıyor. Halkçı eğitimin içeriği nasıl olacak? Bu soruya daha önce verilen cevabı, burada, ayrıntılarıyla tekrarlamak gerekli değil. (Y. Küçük, Halkçı Eğitim ve Öğrenci Eylemleri, Emek, Ekim 1970).

Ancak yukardan beri söylenenleri tamamlamak için iki noktayı tekrarlamakta yarar var. Bunlardan birisi, halkçı eğitimin birinci gereğinin eğitimi üretim süreci ile bütünleştirmeyi içermesi. İkinci gereği ise, eğitim süresinin kısaltılması.

Bu iki gerek yerine getirilmedikçe, halkçı eğitim adına ileriye sürülen bir takım tezlerin, halkçılıkla da halkçı eğitimle de bağdaştırılması mümkün olmaz. Böyle tezlerden birisi, yüksek öğretimin kapılarının bütün orta öğretim mezunlarına açılması. Her orta öğretim mezununun yüksek eğitime girebilmesi sadece okumuş işsizlerin sayısını artırır. Mevcut sorunlara yeni sorun ekler. Fakat, eğer öğretim süresi kılalacak ve her öğretim kademesinden bir üst dereceye geçişte üretim süreci içinde çalışma koşulu aranacak olursa, hem yüksek öğretim kurumları önündeki yığılmayı azalt-

mak mümkün olur, hem de halkçı eğitimi. burs sistemini yaygınlaştırmaktan ibaret sayan görüşlerin yanlışlığı açıklık kazanır.

Yalnız bunun da gerekli kıldığı bazı koşullar var. Bunlardan birisi, orta öğretimin bütününe üretim sürecine oturtmak. İlke olarak üretim bilgisini verip bunu uygulamak. Bu yapılmadığı sürece, kademeler geçilirken çalışma koşulunu yerine getirmek mümkün olmaz. Bunun dışında, ücret ve sorumlulukta ilerleme düzenini kökten değiştirmek. Ancak bugünün diplomaya asıllı, ücret ve sorumluluk artırma düzeni değiştirilecek olursa, üretim süreci içinde bilgi artırmanın yeterli olduğu ölçüde, yüksek öğretimin kapılarını zorlamak bir dürtü haline gelmez.

Halkçı eğitimin bu iki gerek ve koşulu bile, bugünkü eğitim düzenini halkçı doğrultuya koymanın güçlüklerine yeterli açıklık getiriyor. Bu açıklık, eğitim düzenini değiştirmek için Türkiye'nin düzeninin değiştirilmesinin zorunlu olmasıyla ilgili.

Pozitivizm ile Mücadele :

Halkçı eğitim üzerine özet açıklamalar, Türkiye'de halkçı bir yönetim kurulmadıkça halkçı eğitim düzenini kurmanın güçlüğüne ortaya çıkıyor. Güçlüğüne ortaya çıkması, böyle bir eğitim düzeni için mücadele edilmesinin anlamına gelmiyor. Gelmemeli. Tam tersini Türkiye'de halkçı bir düzen kurabilmek için düzenin her yanında mücadele edilmesi gerekli.

Yalnız, halkçı eğitim için mücadele edilirken halkçı eğitimin boyutları üzerinde de söylenecekler olmalı. Bunların bir bölümü şöyle: «Halkçı eğitim devrimci eğitim değildir. Devrimci Eğitim ancak devrimci bir düzen ku-

rulduktan sonra işletilebilir, yaygınlaştırılabilir. Devrimci düzen kurulmazdan önce, devrimci eğitim ancak devrimci sınıf içinde, devrimci sınıf için ve devrimci sınıfın temsilcileri ve bu sınıfla özdeşmiş aydınlarca yapılabilir. Bunun dışında, devrim öncesi bir düzende, bu düzenin kurulu eğitim örgütlerinden devrimci eğitim beklemek, bunun için çalışmak, gerçekleşmez bir düşünce için çaba harcamak demektir. Düzen demokratlaşmazsa, eğitim demokratlaşmaz; düzen devrimci olmazsa eğitim devrimci olmaz. Ve de bunun örneği yoktur. Ne Sovyet devriminden önce, ne Çin devriminden önce ve ne de Küba devriminden önce, devrimci eğitim olabilmıştır. Fakat hepsinde de, devrimden önce devrimci örgüt içinde devrim için eğitim yapılmıştır ve bu eğitimidir ki, başarıda önemli bir rol oynamıştır.» (Y. Küçük, Halkçı Eğitim ve Öğrenci Eylemleri, Emek, Ekim 1970, sayfa : 68). Halkçı eğitimin devrimci eğitim olmaması, devrimci eğitimin ancak devrimci örgüt içinde yapılabilmesi; devrim öncesi-nin eğitim düzeni içinde bireysel devrimcilerin yapabilecekleri hiçbir şey olmadığı anlamına gelmez. Yapılacak çok önemli bir iş var: Pozitivist felsefe ile mücadele. Pozitivist felsefe veya pozitivizm ile ilgili olarak bir felsefe ansiklopedisinde şu kısa açıklama yer alıyor: «Auguste Comte ve sürdürücülerinin öğretisi. Comte'un kurduğu anlamda pozitivizm, özellikle bilim felsefesi, politika ve din alanlarında etkili görüşler getirmiştir. Bilim felsefesi dünyanın ve olayların teknolojik ya da metafizik açıklamaları yerine, «Kanun»'lara dayanan olumlu bir açıklama tarzını önermekteydi.

Pozitivist politika anlayışı ise, sanayi çağına denk düşen bir toplum düzeni kurmayı amaçlamaktaydı. Bu toplum düzeninde, sanayici, tüccar ve tarımcılardan kurulu etken sınıf ve bilgin, sanatçı ve filozof lar dan kuru-

lu düşünen sınıf olmak üzere iki belli başlı sınıf bulunacak ve ruhanî erk, siyasal erkten ayrılmış olacaktı... Bugün A. Comte'a uzaktan da olsa bağlanabilen, J. S. Milli Spencer ve Rera'nın felsefelerine de pozitivism ismi verilmektedir. Bütün bu öğretilerin ortaklaşa savundukları görüşler, kesin bilginin sadece deneysel bilimler tarafından sağlandığı, insan zihninin ancak deney tarafından sürekli sınanmak ve apriori olarak hiçbir şeyi kabul etmemek şartıyla hatadan kurtulabileceği ve nihayet düşüncenin «Kendinde varlıklar» alanına hiçbir vakit ulaşamayacağı, ancak olgular arasındaki bağlantıları (yani kanunları) bilip tanıma imkânına sahip olduğu tezleridir.» (A. Tokatlı, Ansiklopedik Felsefe Sözlüğü, Ankara, 1973, sayfa : 287).

Felsefe sözlüğünde pozitivismle ilgili olarak verilen açıklamalara kısa eklemeler yapmak gerekiyor. Pozitivism, duyumların algılayabileceklerinin dışında, kendiliğinde şeyler (kendiliğinde nesnelere) olduğunu kabul etmiyor. Bunların bilinemez olduğunu kabul ediyor. Böylece pozitivist felsefe, bilgisizliği veri alıyor, bilgisizliğe dayanıyor. Lenin, «Bilinemezci, katıksız pozitivisttir» diyerek pozitivismin bilgisizlik üzerine oturduğunu açıklıyor. (Lenin, Materyalizm ve Ampiriokritisizm, Çağrı Yayınevi, sayfa : 129).

Lenin, pozitivismle özdeş tuttuğu bilinemezçiliği ve bilinemezçiliğin karşıtını, Engels'e dayanarak, şöyle açıklıyor : «Hangi iki felsefi çizgiyi, Engels burada karşılaştırmaktadır? Biri, duyumların bize şeylerin güvenilir imgelerini verdiğini, şeylerin kendilerini bildiğimizi, dış dünyanın duyu organlarımız üzerine etkideğini söyleyen felsefedir. Bu da bilinemezcinin aynı görüşte olmadığı materyalizmdir. O halde bilinemezcinin çizgisinin özü

nedir? Ozü duyumların ötesine geçmemek, duyumların sınırlarının ötesinde herhangi «Belirli» birşeyi görmeyi reddederek fenomenlerin- bu yanında durmaktır. Bu şeylerin kendileri (yani, Berkeley'in karşı çıktığı, materyalistlerin kendiliğinde şeyler, «Kendiliğinde nesnelere» dediği şeyler) hakkında kesin hiçbir şey bilemeyiz. Bilinmezci kesinlikle bu şekilde ısrar ediyor. Demek ki, Engels'in söz ettiği tartışmada, materyalist kendiliğinde şeylerin varlığını ve bilinebilirliğini doğrulamaktadır. Bilinmezci ise kendiliğinde şeyin düşünülmesini bile kabul etmez ve bunlar hakkında kesin bir şey bilemeyeceğimiz konusunda ısrar eder.»

Lenin, konuyla ilgili açıklamalarına, aynı çalışmasında, şöyle devam ediyor : «Böylece materyalist kuram, nesnelere zihnimizce yansıtılması kuramı, burada mutlak bir berraklıkla konulmuş oluyor : Şeyler bizim dışımızda vardır. Bizim algılarımız ve fikirlerimiz onların imgeleridir. Bu imgelerin doğruluğunun tayin edilmesi, doğru ve yanlış imgeler ayırımının yapılması pratik tarafından sağlanır.» (Sayfa : 132).

Pozitivizm konusunda bu özet açıklamalardan sonra pozitivizmin Türkiye'deki yeri üzerinde yine kısa açıklamalara sıra geldi. Bunun için elde bir kaynak var. Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğretim Üyesi Taner Timur'un, Atatürk Devrimi'ne kuşkulu bir sempatiyle bakan çalışması. (T. Timur, Türk Devrimi ve Sonrası 1919-1946, Ankara, 1971). Buradaki açıklamalara dayanarak pozitivizmin Türkiye'deki ağırlığına değinmek mümkün.

İlk bilgi şu : Genç Osmanlılarla başlayan ve Jöntürkler - İkinci Meşrutiyet - İttihat ve Terakki çizgisini takip eden bu süreç içinde, bir Batılı ideoloji özellikle önem kazandı : Pozitivizm. Bunu basit bir rastlantı sa-

yamayız. Osmanlı bürokratları ve avdamları Batının «Üstünlüğünü» açıklayacak ve bize aktarılacak bir «Sihirli değnek» aramakla meşguldüler. Oysa pozitivizm ve dayandığı ilim anlayışı, hem Batının üstünlüğünü açıklamak, hem de hıristiyanlığa bulaşmamış olmak erdemlerine sahipti. Toplumsal ahenk fikri de, sınıfsal açıdan her türlü uzlaşmaya elverişli olan küçük burjuva özemlerine cevap veriyordu. Bu yüzden Jön - Türklerden itibaren etki alanı genişledi ve A. Comte'un programı, İttihat (ordre) ve Terakki (progés) fırkasının adı olarak benimsendi.» (Sayfa : 132).

İş burada kalmadı ve Atatürk'le birlikte devam etti : «Pozitivizm Atatürk döneminde nasıl somutlaşmıştır? Bunu anlamak için önce Atatürk'ün fikirlerini incelemek gerekir. Bu iki nedenle zorunludur. Önce bizzat Atatürk, «İlim ve bilhassa içtimaî ilim sahasına dahil işlerde ben kumanda vermem, bu vadede isterim ki, beni âlimler irşad etsinler» demesine rağmen, tek parti ideolojisi ve bunun temel kavramlarını en açık ve en mükemmel şekilde ifade etmiştir. İkinci olarak da şunu söyleyebiliriz : Yarı feodal ve işbirlikçi düzenin savunucuları, Atatürk'ün şahsında küçük burjuva radikalizmini yenmeye çalışıp da başarıya ulaşamayınca Atatürk'ü bayrak yapmışlar, Atatürk kültürünün oluşmasına yardımcı olmuşlar ve onun kendi sınıf çıkarısıyla çelişen fikirlerini sansür eden bir davranışla kemalizmi egemen sınıfların ideolojisi haline getirmeğe çalışmışlardır. Kurtuluş Savaşı Lideri ve tam bağımsızlık taraftan Atatürk'ün bu yönleri ikinci plana atılmış ve «Pozitivist» bir Atatürk benimsenmiştir. Pozitivizm egemen sınıfların çıkarlarına olduğu gibi, küçük burjuva kökenli bürokratların «Batılılaşma» eğilimlerinde de cevap vermesi, belli bir uzlaşma ortamı sağlayabilmiştir.» (Sayfa : 133-134).

Pozitivizmin Türkiye'nin siyasal gelişimi içinde oynadığı rolün arkasında yatanlar bunlar. Eğitimin başlı başına bir amaç haline getirilmesinde de pozitivist felsefenin payı büyük. İlkokuldan başlayarak idealist bir dünya görüşünün aşılmasında, sınıf çelişkisinin varlığının kabul edilmemesinde, tarihine kör bir eğilimin sürdürülmesinde hep bu felsefe etkili oluyor.

Öyleyse, yapılacak olan açık. Ancak bunun da çok kolay olduğunu sanmamak gerek.

Köy Enstitülerinin kurulur kurulmaz hücumlara hedef olması, pozitivist felsefeye ters düşmesinden. Türkiye üniversitelerine kurumsal olarak özerkliğin getirildiği yıllarda Behice Boran, Niyazi Berkes, Pertev Boratav, İlhan Başgöz gibi bilim adamlarının üniversitenin dışına zorla atılmasında, bu bilim adamlarının pozitivist felsefeyi reddetmelerinin ağırlığı fazla. (*)

Ancak bugün de ilerici güçlerin ağırlığı fazla.

KURAMSAL YAPI

Yaratışta Üretim :

Bugünkü zamanda bilginin yaratılması sürecinin daha önceki zamanlarla karşılaştırılamayacak ölçüde örgütler içinde oluşması, bilgi yaratma sürecinin üretimden ayrıldığı kanısının doğmasına yol açmıştır. Bu yanlış bir kanıdır. Üstelik bu kanı sadece yanlış olmakla kalmamakta, daha büyük yanlışlara kaynaklık etmektedir : Bilgi yaratılması, ilerlemenin bağımsız motoru olabileceği düşünülmekte ve ileri sürülmektedir.

Bilgi üretim sürecinde kullanılmak için yaratılır.

Bilginin üretim sürecine aktarılması ya yeni- bir

meta üreterek ya da yeni bir üretim tekniği bularak mümkündür. Her ikisinin de gerçekleşme şansı yeni bir makinanın üretime konmasına bağlıdır. Bilgi yaratma sürecinin, üretimde makina kullanmanın yaygınlaşması ile birlikte hız kazanması bir rastlantı değildir. Makina kullanma gereksinmesinin doğuşu, bilgi yaratmadaki sıçramanın nedenidir. Aynı biçimde tek tük de olsa makinanın kullanılmış olması bilginin ya da bugün temel bilgi denen bilginin doğuş nedenidir. «On yedinci asırda, arasıra makina kullanılmasının önemi çok büyüktür, çünkü (Bu kullanış) zamanın büyük matematikçilerine, mekanik biliminin yaratılması için pratik bir temel ve stimulant sağladı.» (K. Marx, Capital, Cilt 1, S. 248).

Sadece modern bilginin doğuşunda değil, daha önceki zamanlarda da ekonominin ihtiyaçları bilgi yaratılması sürecinin başlangıcı olmuştur. Örneğin, «Nil nehrinin yükseliş ve alçalışını kestirme zorunluluğu. Mısır astronomisini ve onunla birlikte din adamlarının, tarımın yöneticileri olarak, egemenliklerini yaratmıştır.» (K. Marx, ibd, S. 514 dipnot - 1). Aynı biçimde, «Antik zamanların göçebe hayvan ekonomisinde, (Hayvancılık) uygulaması, çoban halkların sürülerinin bileşimini bilme sorununu günün en sonut gereksinmesi olarak ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaca cevap, **amrionik** biçimde aritmetiğin gelişimi olmuştur. Daha sonraları toprak ekonomisinde, toprağın sınırlarını belirleme sorunu, geometrinin başlangıcını doğurmuştur.» (S. G. Strymilin, Rol' Nauki V. Razvitii Pröizvoditel'mn Sil, Oçerki Sotsialistiçeskoj Ekonomiki SSSR içinde S. 233).

Makina ekonomisinin yaygınlaşması, bir yandan bilgi yaratılma sürecine yeni bir özellik getirmiştir. Zamanla bilgi, özellikle **üniversite denilen kuruluşlar ve monopol kapitalizminin egemenlik kazanmaya başlaması** ile bir-

ğa başlamıştır. Bugün henüz bütün bilginin, üniversite ya da büyük tröstlerin üniversitelerinkinden de zengin laboratuvarlarının içinde doğduğunu söylemek mümkün değildir. Yalnız eğilimin bu yönde gelişmekte olduğunun bilinmesi gerekir.

Bilgi yaratılması sürecindeki bu örgütlenme, üretici güçlerin gelişiminin zorunlu kıldığı bir aşama ve uzmanlaşmadır. Toplum yaşantısında buna benzer gelişmelerin örneğini bulmak mümkündür. Devletin ortaya çıkışı ve işleyişi herkesin bilmesi gerekli bir örnektir. Herhalde hiç kimse, Devlet örneğine dayanarak, Devletin üretici güçlerden ve özellikle sınıflı toplumlardan, kapitalden bağımsız olduğunu iddia edemez. Bilgi yaratma kesiminde böyle bir iddia ile ortaya çıkma olasılığı çok daha az. Bilgi yaratma kesiminde, bilgi yaratmanın ve de bilgi yaratan örgütlerin, üretici güçlerden ve de sınıflı toplumlarda kapitalden bağımsızlığı iddiası hiçbir zaman inandırıcı olamaz. Çünkü, bilgi yaratma süreci kapitali artırmanın, artık - değer edinmenin en güçlü araçlarından birisidir. Hatta kapitalin kendisidir:

«Kendi emeklerinin toplumsal karakterinin, onların (işçilerin) karşısına, bir ölçüye dek, (makina örneğinde, emeğin görünür ürününü baskın emek olarak ortaya çıkması gibi) Sermayeleşmiş olarak çıktığı bu süreçte, aynı şey doğa güçleri ve genel tarihsel gelişimin ürününün soyutlanmış özü olan bilim içkide doğrudur: Onlar işçinin karşısına sermayenin gücü olarak çıkarlar. Gerçekte onlar bireysel işçinin beceri ve bilgisinden ayırıdır ve her ne kadar başlangıcında onlarda emek ürünü iseler de, iş sürecine her girişlerinde sermaye de somutlanmış bir biçimde görünürler. Makinadan yararlanan kapitalistin onu anlaması gerekmez. (Bkz. Ure.) Fakat makinada ger-

çekleşen bilim, işçiyile ilişkisi bakımından sermayedir. Ve gerçekten de, bütün bu bilimin, doğa güçlerinin ve emek ürünlerinin büyük ölçekte uygulanışı, bu toplumsal işe dayalı uygulama, sadece emeğin sömürülme abacıdır, artış - iş edinme aracıdır ve bu yüzden de emeğin karşısına sermayeye ait güçler olarak çıkar. Sermaye bütün bu araçları sadece emeği sömürmek için doğal olarak kullanır, fakat onu (emeği) sömürmesi için, o (Sermaye) onları üretimde, uygulamalıdır.» (K. Marx, Theories of surplus Value, Part one, SS. 391 - 392).

Marks'm ortaya koyduğu bu düşüncenin geçerliliğini yitirmesi için bilgi yaratma sürecinin üniversitelerde oluşmağa başladığını söylemek yetmez. Bu düşüncenin geçerliliğini yitirmesi için sınıflı toplumun, sınıfsallık Özelliğini yitirmesi gerekir. Sınırlılık özelliği devam ettiği sürece, bilginin sermayenin bir parçası olma özelliği devam edecektir. Bugün dünyanın bir kesimi için sınıfsal olmak, sınıflı toplum olmak özelliği varlığını sürdürmektedir.

Yanlış anlaşılmaya meydan vermemek için, geçerken sunun da söylenmesi gerekir: Sınıflı toplumun ortadan kalkışı, hiçbir zaman ekonomi ile bilgi yaratma arasındaki sıkı bağın sonu demek değildir. Hatta tam tersi. Sınıfsız toplumda bu bağ daha da geçerlilik ve yaygınlık kazanacaktır. Yaygınlık kazanacaktır, çünkü, sınıflı toplumlara özge, **kompartimentalizm**, sınırcılık ve benzeri hastalıklar ortadan kalkacaktır. Daha bir geçerlilik kazanacaktır, çünkü ekonominin gereksinimleri ile bilgi yaratma kesimi arasındaki alış veriş, doğrudan ve kesintisiz bir düzeye ulaşacaktır. Sınıfsız toplumda ortadan kalkan bilgi yaratmanın sermaye özelliği göstermesi, emeğin bir ürününü olan bilginin sadece bir sınıfın yararı için ve di-

ğıdır.

Gerçekleşmede Üretim :

Geçerken değinilen bu sorundan sonra tekrar temel konuya dönülebilir. Marks'tan alınan son aktarmanın son cümlesi, bilginin amacına ulaşması için onun üretimde kullanılması ile ilgili idi. Yaratılan bilgi ancak üretimde kullanıldığı takdirde gerçekleşmiş olur. Üretimde kullanılmayan bilgi, bilgi değildir.

Konunun böyle konması, yukarıdan beri söylenenlerin ışığı altında, bir mantık oyunu gibi görünebilir. Çünkü şimdiye dek, üretim sorunlarının bilginin başlangıcı olduğu ileri sürülmüştü. Şimdi ise yaratılan bilginin gerçekleşmesi için üretimde kullanılmasının gerekliliğinden söz edilmektedir. Eğer bilgiyi yaratan üretimin sorunları ise, yaratılan bilginin gerçekleşme olasılığı var mıdır?

Sorunun cevabı, ekonominin ve özellikle kapitalist ekonominin gelişme kanunlarında yatar. Kapitalizmin gelişme kanunu eşit olmayan gelişme kanunudur. Gerek bir ekonomi için de ve gerekse bütün dünya ekonomisi içinde kesimlerin ve de yörelerin gelişmesi hiçbir zaman aynı düzeyde olmaz. Gelişme aynı hızla ve dengeli bir biçimde yayılmaz. Bu bir zaman kesiti içinde ve de yerel bir kesitte üretim güçlerinin gelişmişlik düzeyinin çeşitliliği anlamına gelir. Bu durumda bir yerde doğal yeni bilgi daha ileri bir üretici güçler düzeyinde uygulama bulur: «Bu günlerde İngiltere'deki makina icatlarının sadece Kuzey Amerikada kullanılmasının nedeni budur, tıpkı on altı ve on yedinci asırlarda Almanyada makinanın sa-

dece Hollanda'da kullanılmak üzere icat edilmesi gibi, tıpkı on sekizinci asrın birçok Fransız icadının yalnızca İngilterede işlenmesi gibi.» (K. Marx Capital, Cilt 1, S. 393).

Aslında, kapitalizmin eşit olmayan gelişme kanununa böylesine sihirli bir rol vermek her zaman için doğru değil. Kapitalizmin eşit olmayan gelişme kanunu dolaşısıyla bir yerde yaratılan bilginin başka bir yerde kullanılmasının da sınırları vardır. Bunun için bir kez, ekonomilerin gelişme düzeyi bakımından birbirinden çok uzak olmaması gerekir. İkincisi, haberleşme olanaklarının belirli bir geçerliliğe ulaşması zorunludur. Eğer bu koşullar yok ise, bazı yerlerde yaratılan birçok bilgi gerçekleşme olanağına kavuşamaz. Böyle yerlerde, daha önceleri bazı bilgilerin yaratılmış olduğu bilinse bile, yaratılanların ancak başka yörelerde tekrar yaratılması ile mümkündür. Bilim tarihi böyle örneklerle doludur. Akademisyon Strumilin, yukarıda sözü edilen çalışmasında, dünyada ilk buhar makinasının İ. İ. Polzunobiy ve ilk destekli tezgâhın Andrey Nartov tarafından, İngiltere'den önce Rusyada bulunmuş olduğunu ileri sürer. Ve her ikisi de uygulama alanı bulamamıştır. Daha da ilginç uygulama çok daha sonra ve de dışarıdan getirilen makinelerle yapılabilir, ve de çok daha az başarı ile. İngiliz parlamentosuna zamanın önde gelen bir mühendisinin verdiği övünme dolu şu bilgi son derece öğretici: «Hemen hemen kendi yarattığımız kadar da yabancılardan başarılı icat alıyoruz. İngiliz ve İskoç halkının yaygın yeteneği, yeni düşünceleri kullanıma koymak ve böyle uygulamaları mükemmelleştirmektir, fakat onlar (İngiliz ve İskoçlar yabancılar kadar çok **satamazlar**.» İngilteredeki teknik ilerlemenin önemli bir bölümü «doğdukları yerlerde, dışarda icatları uygulama araçları bize göre çok aşağı

tirilmesi biçiminde oluşmuştur. «Yabancılar, bizim ulaştırmış olduğumuz gelişmiş durumda o icatları geri aldıkları zaman, her ne kadar kendi düşüncelerini, tıpkı yatılı bir okulda, evdekinden çok daha iyi koşullarda ve hiçbir ödeme yapılmaksızın eğitilip ve tam olarak büyütüldükten sonra evine gönderilmiş çocuklar gibi, olgunlaşmış olarak almakta iselerde, yine de onları bizimki kadar yaygın ve mükemmel bir biçimde işletmemektedirler.» (Parliamentary Papers 1829, III, P. 533. Zikreden H. J. Habakkuk, American And Britist Technology in the Nineteenth Century. Ss. 117-118).

İngiltere mühendisinin gerçek dolu övünmesi ondokuzuncu asrın ilk yarısının damgasını taşır. Aradan geçen zamanların, eldeki konuyla ilgili olarak getirdiği yenilikler olmak gerekir. Bunlardan biri, makina yapımının çok belirgin bir kesim olarak ortaya çıkışıdır. Bugün makina yapımının bazı ülkelerin monopolü altında ve girilmesi güç bir kale özelliği göstermesi, onun ilk çıkış zamanlarında da bu durumda olduğu kanısını vermeme-lidir. Gerçekten de «Tek uğraşı iplik makinası ve buhar motoru yapmak olan işçilerin varlığından önce iplik makinası ve buhar motoru vardı, tıpkı terzilerin oluşundan önce insanların elbise giymesi gibi.» (K. Marx, Capital, Cilt 1, S. 382.) Makina yapımının bir kesim olarak ortaya çıkmasından önce, yaratılan bilginin gerçekleşme olanağının daha yaygın olduğunu düşünmek gerekir. Çünkü her üretim kesimi, basit de olsa kendi makinasını geliştirme durumundadır. Makina yapımının bir kesimin sınırları içine hapsedildiği bir gelişme düzeyinde yaratılan bilgi, ancak arada uygulama şansına sahiptir, demektir. Bunu, makina yapan kesime sahip olmayan ekonomilerin bilgi gerçekleştirme olnağından yoksun olacağı biçiminde yorumlamak mümkündür.

Bununla birlikte, bilginin içeriğinde de zamanla bir gelişme olmuştur. Bugün uygulamalı ve temel bilim ayrımı ondokuzuncu asrın ilk yarısına göre çok daha büyük bir geçerlilik kazanmıştır. Ayrımının tartışma götürür olduğu kuşkusuzdur. Fakat bu oluşum, onun kullanılabilir olmasını önlemektedir. Ayrım bilginin içeriği kadar, bilgi yaratma sürecindeki uzmanlaşmaya da değinir. Temel bilim daha çok üniversitelerde yoğunlaşan ve vöre olarak bütün dünyaya yaygın bir özellik taşır. Temel bilimin sorunları açıktır, geneldir. Gerçek sorunlar, uygulamadan, uygulamalı bilimden gelmektedir, fakat herkesin katkısına açıktır. Bulgular ise her şeyden önce ve pratikte bütünüyle uygulamalı bilime akar.

Bu ikili gelişme, haberleşme araçlarının çok büyük etkenlik kazandığı bu zamanlarda, bir yandan bilgi yaratma sürecinin temelini genişletirken, diğer yandan bilgi gerçekleştirme işlevinin alanını çok daha fazla bir ölçüde daraltılmıştır. Gittikçe derinleşen bir akımla bütün sınıflı toplumlar sadece ileri kapitalist noktalar için bilgi yaratır olmuşlardır. Bu kısıkaçtan kurtuluş yolu yoktur. Görece olarak bazı alanlarda gelişmiş sanayie sahip devrim öncesi Rusya bu konuda tipik bir örnektir: «Devrim öncesi Rusya, matematikçi, fizikçi, kimyacı, biyolojici olarak büyük bilim adamlarına sahip idi.

Onlar bir yığın önemli keşif ve bulgular verdiler, bir yığın gerçek bilimsel kuram geliştirdiler, fakat bu kuram ve keşiflerin çok büyük çoğunluğu sadece dışarıda uygulandı. Çünkü ne zayıf endüstri, ne de «Uluslar hapisanesi» denen çarlık otokrasisinin genel havası bu keşiflerin geliştirilme ve pratik uygulanmasına müsaade etti.» (M. Rubiñş tayn'm, Sovyet Delegasyonunun bir üyesi olarak, Londra'da toplanan bilim kongresine sunusu. Science at the Crass Road, London 1931, S. 56).

Yaymada Uygulama :

Sadece bilgi yaratmada değil. Aynı zamanda bilgi yayma süreci de uygulamadan ayrılamaz : «İnsanın bilgisi, temelde, maddî üretim içindeki eylemine dayanır, bu eylem ile insan yavaş yavaş, olguyu, doğanın özelliklerini ve yasalarını ve kendisi ile doğa arasındaki ilişkileri anlamaya başlar ve üretimdeki eylemi dolayısıyla ki, yavaş yavaş, insan ile insan arasındaki bazı ilişkileri, değişen düzeylerde, anlamağa başlar. Bu bilgilerin hiçbiri üretimdeki eylemden ayrı olarak kazanılamaz. Sınıfsız bir toplumda, her şahıs, toplumun bir üyesi olarak, toplumun diğer üyeleri ile çabalarını birleştirir, onlarla belirli üretim ilişkilerine girer, ve materyel gereksinimleri karşılamak için üretime katılır. Bütün sınıflı toplumlarda, çeşitli toplumsal sınıfların üyelerinde, çeşitli yollarla belirli üretim ilişkilerine girerler ve maddî gereksinimleri karşılamak için üretime katılırlar. Bu, insan bilgisinin geliştiği temel kaynaktır.» (Selected Works of Mao Tse Tung. Cilt I, ss. 295 - 296).

Bilginin sadece üretim içinde kazanılabileceği düşüncesi, doğrunun uygulamadan bağımsız olarak ortaya konamayacağı düşüncesinden kaynaklanır. Yayılacak doğru ise ancak uygulamadan destek gören doğrudur. Marks, Feuerbach üzerine tezlerinde bunu olanca açıklığı ile ortaya koymuştur: «İnsan düşüncesine nesnel bir doğruluk izafe edilip edilemeyeceği sorunu, kuramsal bir sorun değil, fakat pratik bir sorundur. İnsan, doğruyu, yani gerçeği ve gücü, düşünmesinin bu yanlılığını uygulamada ispat etmelidir. Uygulamadan tecrit edilmiş düşünmenin gerçekliği veya gerçek olmayışı ile ilgili anlaşmazlık, salt bir skolastik sorundur.» (altını çizen Marks.)

Bu temel ilkeye dayanarak, Lenin devrimden hemen sonra, Sovyet düzeninin eğitiminin «her iki cinsten onaltı yaşma kadar bütün gençleri, hem kuramda hem de uygulamada, üretimin bütün belli başlı kollarıyla ilişkilendiren, ücretsiz, üniversal, mecburî, genel ve potiteknik» bir özellikte olmasını ve «eğitim ile toplumsal olarak verimli iş arasında sıkı bir birliğin» kurulmasını önermiştir.

Eğitimin uygulama ile sıkı bir bağlılık içinde gelişmesi soyut bir sorun değildir. Eğitimin soyutlaşmasını önlemenin tek yoludur. Eğitimi ekonominin gereksinmelerini sağlayacak bir biçimde geliştirmenin en etken aracıdır. Sadece en yüksek noktadan geçenlerin uygulamaya girebileceklerini amaçlayan bir eğitim, sürpriz bir eğitimidir.

Bu söylenenler, eğitim ile toplumsal olarak verimli iş arasındaki bağın eğitimin her aşamasında sağlanmasını zorunlu kılar. Bu zorunluluğun sonucu ise, üretim ile tanışıklığı mümkün olan en geniş bir teknolojik temele oturtmaktır. Eğitimin ilk aşamalarından başlayacak üretimle ilişkilendirme, eğer geniş bir temelden hareket etmezse, kendi amacına ters düşen sonuçlar verir.

Eğitim ile üretim arasındaki ilişkinin her aşamada kurulması sorunu gelişme eşiğindeki ülkeler için özellikle önemlidir. Çünkü bu ülkeler, hangi siyasal düzen içinde bulunurlarsa bulunsunlar, teknoloji ithal etmek durumundadırlar.

Teknoloji ithal etmek, yatırım malları, daha açık bir deyişle, makina ithal etmek demektir.

Makina ithalinin nedeni, ya da başka bir deyişle «Rasyonalı» çoklukla sanıldığı gibi işgücü kıtlığı değildir. İşgücü kıtlığının makinanın doğuşunda ve bazı ül-

kelere yayılışında önemli bir etgen olarak çıktığı doğrudur. Fakat böyle bir düşünce makinayı uygulayan bütün ülkeler için geçerli olmaktan uzaktır: «Bir kimse söyleyebilir ki, ilk genel bunalım dönemi olan 1825'de kadar, tüketim için talep, genellikle üretimden hızlı artmıştır ve makinanın gelişmesi, pazarın yarattığı gereksinimin zorunlu bir sonucu olmuştur. 1825'den sonra ise, makinanın icadı ve uygulanması, sadece işçiler ile işverenler arasındaki savaşın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Fakat bu sadece İngiltere için doğrudur. Avrupa ülkelerine gelince, onlar hem iç ve hem de dünya pazarındaki İngiliz rekabeti karşısında makina kullanmaya itilmişlerdir. Son olarak, Kuzey Amerika'da, makinanın uygulamaya sokulması hem diğer ülkelerle rekabet ve hem de işgücü kıtlığı, yani, Kuzey Amerika'da nüfus ile endüstriyel ihtiyaçlar arasındaki oransızlık nedeniyle olmuştur.» (K. Marx, P. V. Annenkov'a Mektup, The Poverty of Philosophy, ss. 159-160).

Gelişmiş ülkeler geliştikçe, makina kullanmada işgücü etkeni, özellikle gelişme eşliğindeki ülkeler için, önemini yitirmektedir. Makinanın daha verimli bir üretim yöntemi olma özelliği birinci plana çıkmaktadır. Daha ucuz üretimin tek yolu makinanın üretim olmasıdır. Çünkü «metallerin ucuzluğu, (caeteris paribus,) emeğin verimliliğine ve bu da üretimin ölçeğine bağlıdır.» (K. Marx, Capital, Cilt I, S. 626) Metallerin ucuz olmasının emeğin verimliliğine bağlı olacağı açıktır. Belki o kadar açık olmayan, emeğin verimliliğinin de üretimin ölçeğine bağlı olmasıdır. Marks, başka bir yerde, üretim ölçeğinin büyük olmasının icadların uygulanmasının vazgeçilmez koşulu olduğunu vurgulayarak açıklığa kavuşturuyor: «Bağlı sermaye kullanılmasıdaki bu tasarruflar, tekrar ediyoruz, üretim araçlarının büyük ölçekte

kullanılması yüzündendir: kısaca, bunların, doğrudan toplumsal veya toplumsallaşmış emeğin veya üretim süreci içinde doğrudan işbirliğinin araçları olarak, çalışması gerçeği nedeniyledir. Bir yandan, bu, metanın fiyatını artırmadan mekanik ve kimyasal icadların kullanılmasının vazgeçilmez gereğidir ve bu her zaman (olmazsa olmaz) koşuludur. (Conditio Sine quanon). Diğer yandan, sadece büyük ölçekli üretim kooperatif üretken kullanımdan çıkacak tasarrufları mümkün kılar. Son olarak, tasarrufun nasıl ve nerede, olduğunu, keşifleri uygulamanın en kolay yöntemlerini, kuramın üretim sürecine uygulamasında ortaya çıkan pratik sürtünmelerin giderilme yollarını v. b. keşfeden ve açıklayan sadece birleşik işçilerin deneyidir.) (K. Marx, Capital, Cilt III, s. 104.)

Demek olmaktadır ki, ister dış ticaretli, ister dış ticaretsiz bir ekonomide ucuz üretim ve de, aynı anlama gelmek üzere, emeğin verimliliği makina kullanmakla çözüme ulaşmaktadır. Bu ister plânlı, ister plânsız bugün gelişme eşiğindeki bir çok ülkenin deneyleri ile desteklenen bir gözlemdir. Bu bakımdan bugünkü ülkeleri makina üretip kullanan ülkeler ile makina üretmeyip fakat kullanan ülkeler olarak iki grupta düşünmek mümkündür.

Eğer böyle bir gruplamada kullanılabilir bir geçerlilik var ise, her bir grupta bilgi yaymada ağırlık noktaları başka başka olacaktır demektir. Sadece makina kullanan ülkelerde verilecek eğitimin en üst kesitte sadece üretim mühendisleri yer almak durumundadır. Buna karşın makina yaratan ülkelerde en üst kesitte tasarlama ve geliştirme mühendisleri yer alacaktır.

Tasarlama ve geliştirme mühendisliğinin yetiştirilmesi, başka bir deyişle bu kategori bilgilerin yayılması,

Üretim mühendisliği kategorisi bilgilerinin yayılmasına göre daha çok emek ve zaman gerektirir. Sadece makina kullanan ülkelerde tasarlama ve geliştirme bilgilerinin yayılması çabalarının bir israf olduğu açıktır. Bu israfı önlemenin en etken yolu başından beri eğitim ile uygulamayı birleştirmektir.

İş Bölümü ve Uzmanlaşma :

İş bölümü konusunda özetleyici bilgi şöyledir : «El-sanatlarını parçalayarak, emek gereçlerini uzmanlaştırarak, parça işçilerini yaratarak ve bunları gruplayıp tek bir mekanizma içinde birleştirerek, manfactrdeki iş bölümü toplumsal üretim süreci içinde niteliksel bir yükselme ve niceliksel bir oran yaratır, bunun sonucunda toplumun emeği için belirli bir örgütleşme doğurur ve bu yüzden de, aynı zamanda, toplumda yeni üretici güçler geliştirir. Özel kapitalist biçiminde, ki, belirli koşullar altında kapitalist biçimde başka bir biçime brnemez, manfactr görece artık değer yaratmanın veya işçinin zararına, kendiliğinden genişleyen ve genellikle toplumsal servet, «Ulusların zenginliği» v.b. denen sermayenin artmasının yeni bir yolundan başka birşey değildir. O, emeğin toplumsal üretici gücünü, sadece işçinin yararı yerine sermayenin yararı için artırmakla kalmaz, bunu yaparken aynı zamanda bireysel işçiyi sakatlar. O sermayenin emek üzerindeki egemenliği için yeni koşullar yaratır. Bu yüzden, bir açıdan bakıldığında o tarihsel olarak bir ilerleme, toplumun ekonomik gelişiminde zorunlu bir aşama olarak görünüyorsa, diğer açıdan bakıldığında, ince ve uygar smrme yöntemidir. (K. Marx, Capital, Cilt I, s. 364).

Özellikle manüfaktürde ulaştığı aşama ile iş bölümü hem bir gelişmedir ve hem de daha ile gelişmelerin ön koşuludur. Fakat aynı zamanda işçinin bütün olarak gelişmesinde sonun başlangıcıdır. Çünkü manüfaktür getirdiği iş bölümü ile «İnsanın çalışma kapasitesinin bütününün (gelişmesi) pahasına, tek yanlı uzmanlığı mükemmelleştirirken, aynı zamanda bütün bir gelişmenin yokluğunu bir uzmanlık (özellik) yapmaya başlar.» (Ibid., s. 350).

İnsanın bütün olarak gelişmesinin bir sonucu, toplumsallaşmış emeğin getireceği birçok tasarrufun gerçekleşmemesi olacaktır. Sadece dar bir alanda incelmış birisinin, eldeki sürecin bütünlüğünü kapsayacak önerilerle ortaya çıkmasının olasılığı yoktur. Diğer yandan, iş bölümü ve onunla birlikte gelen uzmanlaşma sömürünün dolayısıyla da çelişkinin sürdürülmesine dayanaklık eder.

Uzmanlaşmanın bu iki yanını birlikte görmek gerekir. Bunun içinde teknolojinin ve ekonominin gerektirdiğinden daha fazla bir uzmanlaşmaya imkân vermemek zorunluluğu vardır.

Bilgi yayma sürecinde, yaratılacak uzmanlığı ekonominin içinde bulunduğu gelişmişlik düzeyi ile aynı çizgide götürmek zorunluluğu, eğitimin alacağı biçimi çeşitli ülkelerdeki eğitimden, düzeyi kendi tarihsel birikimin bir vargısıdır. Örneğin, İngiliz eğitimi, temel gelişime katkının, manüfaktür ve endüstriyel devrim aşamalarında doğrudan doğruya biçimsel bir eğitimden geçmemiş kimselerin eliyle doğmuş olmasının izlerini taşır. Eğitim bugün bile bir yandan feodal elit yetiştirme, diğer yandan ise, dar bir iş bölümüne uygun uzmanlıkları verme eğilimindedir. Bu açıdan İngiliz eğitimini «Dar

olarak uzmanlaşmış» bir eğitim olarak tanımlamak mümkündür : «İngiliz yüksek eğitim sistemi... elitist, hiyerarşik, yoğun olarak rekabetçi, çok dar olarak uzmanlaşmış ve kendisine olan talebi karşılamayacak kadar yetersiz (Küçük) bir sistem olarak özetlenebilir.» (H. J. Perkins, New Universities in the U. K. 1969, s. 45). Bu eğitimin yaratıcı olmaktan uzak bir özellik taşıdığı açıktır. İngiliz ekonomisinin bugün yeni teknolojiler yaratma hızını kaybetmiş olması da bu özelliğe uygun düşmektedir.

Buna karşın Amerikan eğitimini daha ileri aşamada uzmanlık veren bir eğitim olarak tanımlamak olasılığı vardır. Hızlı değişen ileri bir, teknoloji eğitimin daha ileri yıllarında dar bir uzmanlaşmayı zorunlu kılar. Amerikan eğitiminin daha uzun bir dönem sonunda, üretimde kullanılabilir beceriler vermesinin bir nedeni olarak da, hızlı değişen teknolojinin her çeşit beceriden işgücüne olan gereksinmeyi azaltma eğilimi göstermesi ileri sürülebilir. Uzun eğitim, işgücünün bir bölümünü eğitim kanalları içine hapsetme işlevi görmektedir. Bu Amerikan ekonomisinde iki savaş arasından belirginleşen, ikinci savaştan sonra hız kazanan tarımın makinalaşması, tarım dışı kesimde mekanizasyon ve endüstride artan monopozasyon eyilimlerinden sonra daha da bir gereksinme biçimine bürünmüştür. Bir yığın işçi, emekçi ve küçük üretici işini kaybetmiştir. Bu durumun yaratacağı eğitim sorununu, bir gözlemci şöyle belirlemektedir : «Bu (Kaybedenlere) ne yapılmalıdır? Açık çözüm bunları okulda tutmak idi. Böylece, (Kaybedenleri) ayırmaya yarayan otomatik ayırıcılar olarak çalışan liseler herkesi caddelerden uzaklaştırmayı ve sınıflarda tutmayı amaçlayan kütle nezarethanelerine dönüştüler. Eğer bu arada bazıları beyaz - yaka işler için yetiştirile-

bilirse, bu bir yan yarar idi. Çünkü, liselerin büyük çoğunluğunda, beceri verme işi, çocuk ıslâh evlerindeki kadar ek bir role sahip idi.

1960'a doğru, lise yaşındaki gençlerin yüzde doksanı okula devam ediyordu. Liseler, 40 yıl içinde, üniversiteye yönelik, görece olarak, elit kuruluş olmaktan çıkıp, kütle tevkifhanelerine çevrildiler... Artık, kamu okullarının başarıları, gençleri okullarını sonsuz olarak uzatmağa zorlama veya kandırmada gösterdikleri etkililikle ölçülmektedir; artık mümkünse sadece lisede değil, fakat kısa süreli üniversitelere (Junior College) göndererek. Ve her üst kurum daha öncekini düzeltme programı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, kamu oyununa okulların bu yeni nezarethane rolünü satabilmek için, eğitimin bütün kapıları ve özellikle yüksek ücret ve sınırsız tüketim kısmını açan sihirli bir silâh, okulların ise, bu eğitimin alınabileceği tek yer olduğu miti yayıldı. Uzatılmış okulluk bir Amerikan tutkusu oldu... (G. Doggs, Education : The Gerat Obsesi onğ Monthly Review, Sep. 1970, s. 23).

Teknoloji ithal eden ülkelerdeki eğitim yapısı bu her iki örnekten de ayrı olmak durumundadır. Birkez teknoloji yaratmamak, tasarlama ve geliştirme bilgilerini büyük ölçüde gereksiz yapmaktadır. Ayrıca burada tartışılması gerekli olmayan nedenler dolayısıyla teknoloji ithalinin yavaşça yayılma durumu ve bununla beraber, çeşitlilik özelliği göstermesi, verilecek üretim bilgisinin genel bir içerik taşımasını zorunlu kılmaktadır. Buna «Genel uzmanlaşma» denebilir. Somutda politetik eğitim bu gereksinmeye cevap vermektedir.

TÜRKİYE'DEN ÖRNEKLER

Genel Olarak :

Türkiye'deki eğitim bütünüyle, hem kendi yapısı içinde ve hem de ekonomi ile ilişkileri bakımından, büyük bir lüks ve talan özelliği göstermektedir. Genellikle bütün eğitim, özellikle yüksek eğitim son derece soyut ve üretici güçlerin içinde bulunduğu gelişmişlik aşamasının gereklerine göre uzundur. Daha da uzamak eğilimindedir.

Söylenenlerin kanıtlanması ihtiyacı ortada. Ve kanıt aramak için, sınıflı toplumların çelişkilerine bakmak, çelişkileri üzerinde düşünmek gerekir. Çelişkiler üzerinde düşünmek öğreticidir.

Özel okulculuk genel platformda Türkiye düzeninin çelişkisidir. Bu çelişkinin ortaya çıkışı belirli bir olgunlaşma düzeyini gerektirmiştir. Tarım dışı kesimde önemli bir gelişmenin varlığı bunlardan ilkidir. Bunun dışında, veri, düzenin sınırlı sayılarda her halde gereksinmelerin ötesinde, beceriler sağlayan yüksek eğitim; çelişkinin belirgin olmasında önemli role sahiptir.

Özel okulculuk, özellikle üniversitelerin feodal yapısına tepkidir. Bu feodal yapının yarattığı atıl kapasiteyi doğru değerlendirmeye dayanmaktadır. Bu atıl kapasiteden yararlanmaktadır ve böyle bir kapasitenin varlığını açıkça görmek için özel okulculuğun çıkışını beklemek gerekmiştir. Bir kimsenin öğretim uğraşını seçmesinden sonra öğretime başlamak için en azından sekiz yıl beklemesi zorunluluğu herhalde Türkiye'ye özgüdür.

Özel okullukluk soyut yüksek eğitime tepki öğelerini taşımaktadır. Yüksek eğitimin tek kaynağının soyut lise-lerden gelen taze mezunlar olması düşüncesinin yanlışlığını göstermektedir. Akşam eğitimi ile daha önce orta dereceli bir okulu bitirip de yüksek eğitime devam etme olanağından yoksun olanlara yeni olanaklar getirmektedir.

Kamu yüksek eğitim kuruluşlarının buna daha önce düşünmemiş olması anlaşılmaz görünebilir. Ve de bu örnek ortaya çıktıktan sonra üniversitelerin gece eğitimini dil, tarih ve edebiyat fakültelerinde başlatmaları herşeyden önce eğitimle ve bu arada da gece eğitimi düşüncesi ile alay etmektedir. Gündüz mezunlarının uygun işler bulamadığı fakültelerin, gece eğitime başlamasının tek nedeni olsa olsa, özel okullar veya başka özel kuruluşlardan kaynaklanamayan öğretim üyelerine yeni olanaklar yaratmaktır.

Özel okullukluk, yüksek eğitimdeki uzun zamana bir tepki biçiminde oluşmaktadır. Türkiye'deki eğitimin uzunluğunun gerekçesini araştırmak ilginç sonuçlar verebilir. Bu gerekçeler arasında, fazlalığı gizlemek için, eğitimdeki üretim sürecini uzatmanın önemli bir yeri olsa gerekir. Avukatlarda staj süresinin uzatılması ilginç bir örnektir. Avukat sayısı artıp da, işler aynı hızla artmazken, ortalama avukatın ücreti düşer. Bu düşüşü önlemek için avukatlığa girişin azaltılması gerekir. Bugünkü koşullar içinde üniversite eğitim süresini uzatmak kolay olamamıştır. Bunun yerine onun bir uzantısı olan staj süresini uzatmak yoluna gidilmiştir.

Özel okullukluk, kamu yüksek eğitim kuruluşları ile aynı süreye sahiptir. Bu bakımdan veri yüksek eğitim süresine tepkinin nereden geldiği merak edilebilir. Ce-

kuruluşları arasında, sonuncuların lehine bir nitelik ayrılığı vardır. Aynı sürece özel yüksek okullar daha az bilgi vermektedirler. Bu herkesin bildiği bir sırdır. Eğer nitelik düzeltmesi yapılacak olursa, özel yüksek okulların kamu yüksek eğitim kuruluşlarından daha az sürede eğitim verdikleri ortaya çıkar.

Önemli olan, özel yüksek okulları bitirenlerin ekonomi içinde iş bulup bulmamalarıdır. Bunların daha düşük bir ücret düzeyinde iş bulmaları, kendilerinden bekleneni yapmadıkları anlamına gelmez. Tam tersine. Düşük ücret belki tek tek, bu okulları bitirenlerin beklentileriyle çelişik bir durum yaratabilir. Fakat bu, özel okulluğun toplumsal bir işlerliği olduğu düşüncesine aykırı düşmez. İstenen daha düşük düzeyde bir beceri ise, daha düşük ücret doğaldır. Ve de istenenin, yukarıda söylenenlerin ışığında, bu olduğunda kuşku yoktur.

Eklenecek olan iki nokta var. Birincisi, söylenenler özel okulluğa, kamu yüksek eğitim kuruluşlarını bitirenlerden gelen tepkinin bir yönüne ışık tutmaktadır. Özel okulluluk, bunların elitist özelliklerini, katkılarından fazla bir karşılık alma uygulamasını dinamitlemektedir. Katkıdan fazla karşılık almanın bir gerekçesi olarak, kamu yüksek eğitim kuruluşlarını bitirmenin daha fazla emek harcamasını gerektirmiş olması ileri sürülebilir. Fakat bu emek toplumsal olarak gerekli olandan yüksek ise böyle bir gerekçe geçerli olamaz.

Yıkılan sadece elitist özellik değildir. Özel okulluğun önceden düşünülmemiş bir sonucu olan eğitimin üretimle birleştirilmesi eğilimi, kamu eğitim kuruluşlarının vermekte olduğu soyut becerilere göre, ve sadece bu açıdan, bir üstünlük getirmektedir. Kamu yüksek

eğitim kuruluşları s¼recinden ge¼enlerin, ger¼ek¼i bir ¼retim deneyi kazanmaları ancak y¼ksek eğitim kuruluşlarını bitirdikten sonra m¼mk¼n olabilmektedir. Buna karşın ¼zel y¼ksek okulların gece okuyan ¼đrencileri, y¼ksek eğitime ¼nemli bir uygulama birikimi ile birlikte gelmekte ve eğitim s¼reci sırasında bunu s¼rd¼rmektedir. Bu durumun getirdiği ¼st¼nl¼k a¼ıktır : B¼yle y¼ksek okul bitirenlerin daha ¼ok aranır mezunları olmaları olasılığı ¼ok y¼ksektir. B¼yle bir uygulamayı, birde, bug¼nk¼ kamu ¼ksek eğitim kuruluşlarında d¼ř¼n¼n¼z Aynı uygulama birikimi olanlara, bu kez daha y¼ksek niteliksel ¼zellikler taşıyan kuramsal bilgiler verildiği takdirde bu ¼st¼nl¼k daha da per¼inleiecektir. ¼zel y¼ksek okullara karşı ¼ıkan teknik yarar gruplarının b¼yle bir almaşık ile ortaya ¼ıkmamıř olmalarının nedeni bu olmak gerektir. Yine gece y¼ksek eğitimi kamu kuruluşlarının dil - tarih ve edebiyat fak¼ltelerinde başlatmış olmalarının nedeni budur. Bu neden, gece eğitimini, ger¼ek¼i bir uygulamaya konmazdan ¼nce^ itibarsızlaştırmak istemektir.

Eklenecek ikinci nokta, b¼t¼n bu s¼ylenenlerin ¼zel y¼ksek okulculuğu savunmak ya da haklı g¼stermek amacı taşımadığıdır. ¼zel okullar d¼zenin yarattığı bir israftan yine israfil bir bi¼imde yararlanarak k¼r sağlayan kuruluşlardır. Israrlıdır, ¼nk¼n¼ daha kısa bir zamanda verme g¼c¼nde olduğu bilgileri k¼rını artırmak i¼in ¼ok daha uzun bir s¼reye yaymaktadır. K¼rını artırmak i¼in bilgi yayma s¼recinin giderlerini en azda tutmaya ¼alıřmaktadır.

¼zel okullar kamu y¼ksek eğitim kuruluşlarının yanlışlarının bazısını d¼zeltme eğilimi g¼sterirken, bazılarını da derinleştirmektedir. ¼zel y¼ksek okullarda hangi becerileri veren okulların a¼ılması gerektiği soru-

nu bütünü ile piyasa mekanizmasının isteklerine göre çözümlenmektedir. Yüksek ücret belirleyici etkindir. Fakat bugün yüksek ücret, ekonominin gereksinmelerini göstermekten çok uzaktır. Bunun çok gerisinde kalmıştır.

Özel okullar üzerinde, bu bildiri içinde, ayrıntı ile durulmasının amacı, özel okullar örneğini kullanarak, yüksek eğitim kuruluşlarının bazı belirgin yanlarını göstermektedir. Özet olarak söylenebilecek şudur : Yüksek eğitim son derece soyuttur, yüksek eğitim lüks denecek kadar uzundur, yüksek eğitim kuruluşları büyük bir kullanılan kaynak içermektedir;/ yüksek eğitim kuruluşları halkç; bir temele oturmamaktadır.

Yüksek eğitim son derece soyuttur, çünkü soyut bir lise eğitiminden kaynaklanmaktadır ve bu soyut olma geleneğini sonuna dek sürdürmektedir. Yüksek eğitim politeknik bir orta eğitime oturmak zorundadır ve buna konacak bir istisna yoktur. Yüksek eğitim, politeknik orta eğitimden geçmiş ve herhalde belirli süre üretimin çeşitli kesimlerinde deneyimler biriktirmiş bir temelden kaynaklanmalıdır.

Ve eğitim - üretim ilişkisi ve de zinciri her aşamada kurulmalıdır. Çeşitli kollarda, yüksek eğitimin bile keşilerek, üretim deneyi ile birleştirilmesi zorunluluğu vardır. Yüksek eğitim, sonrası eğitim ve dereceler, ekonomideki üretici güçlerin gelişimine paralel olarak, biçimsel eğitim kuruluşlarının dışına kaydırılmalıdır.

Yüksek eğitim lüks denecek kadar uzundur; gereksinme her alanda üretim mühendisliğinden öteye değildir. Pramite tepe olarak üretim mühendisliğinin alınması zorunluluğu vardır. Bu, her alanda yüksek eğitimin kısaltılması demektir.

Yüksek eğitim kuruluşları kullanılmayan ve daha doğrusu söylenirse, kullanılamayacak kaynaklar içermektedir. Öğretimin doçentlik düzeyi başlaması, sadece lonca sisteminin kalfa - usta ve de kuşkusuz çırak dizisinin bir kalmtısıdır. Feodal dönemin üretim ilişkilerine uygun düşer; bugün geçerliliği kalmamıştır. Geçerlilik sadece bazılarına doçentlik ve profesörlük rantı getirme özelliğinden ileri gelmektedir.

Bunun kaldırılması büyük bir kaynak doğuracaktır. Aynı zamanda kullanılma yeteneğini yitirmiş kaynaklara kullanılabilirlik özelliği kazandırma eyilimi taşımaktadır.

Bugün eğitici kadrolar ile üretimi yönetici kadrolar arasında Çin şeddi vardır. Üretimi yönetici kadrolardan yüksek öğretimde yararlanan yüksek eğitim kuruluşlarına ilişkin yasal ve geleneksel engeller nedeni ile, pratikte, mümkün olamaz. Toplum düzenindeki her türlü Çin şeddi gibi bunun da kalkması gerekir. Bu kalkış işinin, yüksek eğitim sonrası derecelerin üretici kuruluşlara kaydırılması sorunu ile birlikte düşünülmesinde yarar vardır. Burada kurulacak bir akış, yüksek eğitim kuruluşlarının öğretici kadrolarını büyük ölçüde artıracaktır.

Yüksek eğitim halkçı bir özellikten yoksundur. Halkçı eğitimin gerek koşulu, ücretsiz olmasıdır. Bu açıdan, başka hiçbir açıdan olmasa bile, özel okulculuk, toplumun gelişimine ters düşer. Fakat bundan kamu yüksek eğitim kuruluşlarının halkçı olduğu anlamı çıkmaz. Çünkü okumak için eğitim kuruluşuna bir ücret ödemek, eğitim için gerekli giderlerin çok küçük bir bölümüdür. Yüksek eğitime devam edebilmek için, bir ücret ödemenin dışında, eğitim süresinde bir gelirden yok-

dürebilmek için harcama yapma yeteneklerinin de olması gerekir. Bu son iki yetenek, eğitim kuruluşuna yapılacak ödemelerle karşılaştırılamayacak kadar önemlidir.

Bu açıdan bakıldığında, gece eğitimi ve de yazışma ile eğitim kaçınılmaz olmaktadır. Yüksek eğitim, gece eğitimi temeline oturmak zorundadır.

Gece eğitimi bir başka açıdan da halkçı ve bütüncü bir öz taşıır. Bu eğitim ile fırsat eşitliği sağlama çabaları sadece yeni doğanlar ya da yüksek eğitim çağına yeniden girenlerle sınırlıdır. Gece eğitimi, bu sınırlılığı kaldırmaktadır. Söylenenler, yazışma eğitimi için de geçerlidir.

Planlama :

Şimdiye dek söylenenlerin, geçerli eğitim anlayışından önemli ayrılıklar içerdiği açık olmalıdır. Böyle bir açıklık var ise, ikinci bir ayrılığı da beraberinde getirecektir : Böyle bir eğitim anlayışı, bu günkünden farklı bir planlama anlayışını zorunlu kılar.

Bugünkü planlama anlayışı bir katsayı plancılığıdır. Daha doğru bir deyişle, bugünkü plancılık bir katsayı fetişizmine dayanır. Bulunan katsayıların içeriği tartışılmaz. Eğer mevcut ziraatçı, mühendis, uzman doktor v.b. ile başka bazı göstergeler, diyelim gelir, çeşitli kesimlerin üretimleri, arasında katsayılar bulunmuş ise, eğitim planı ortaya çıkmıştır, demektir. Bu göstergeler arttıkça, sözde gereksinme artacaktır. Kapasitede bilindiğine göre, her alandaki «Açıklar» bulunmuş olur. ,

Bu katsayı fetişizmidir. Düzeni, çelişkilerin, ataletini veri alır.

Böyle bir planlama üzerinde söylenecek söz yok.

Büyük Kent Dışı Üniversite :

Yukarıdan beri söylenenlerin ışığı altında, büyük kent dışı üniversitelerin, daha doğru bir deyişle, büyük kent dışı yüksek eğitim kuruluşlarının, bütün eğitim düzeni içindeki yerini saptamak kolay olacaktır.

Bir kez, büyük kent dışı yüksek eğitim kuruluşlarına, kuruldukları yörelerde bir ilerleme motoru işlevi vermenin gerekçesi yoktur. Böyle bir bekleyiş, eğitimin bütün toplum düzeni içindeki yerini abartmak demektir. Eğitimi bağımlı bir değişkenlikten çıkartıp bağımsız bir değişken yerine koymaktır. Bu ise gerçekçi bir yaklaşım olmaktan çok uzaktır.

Büyük kent dışı olmak, görece olarak düşük üretici güçler düzeyinde olmak demektir. İlericilik ancak, yüksek üretici güçler düzeyinde yansıma bulur, destek bulur. İlerici işlev ile üretici güçlerin gelişme düzeyi arasında bir paralellik kurulamaz ise, (İlerici kuruluş) ya sistemin hoşgörüsü ile karşılaşmak ihtiyacını duyduğu çevre ile bağları kopuk bir (Eksantrikler adası) özelliğine bürünür; ya da bir gerilik kampına dönüşür. Bu dönüşümün bir mahkûm savaş öyküsü olacaktır. Ve bugün aynen olmaktadır.

Büyük kent dışı yüksek eğitim kuruluşlarına bir ileri karakol gözü ile bakanlar, köy enstitüleri deneyinden gerekli dersleri çıkarmak durumundadır. Kabul etmek gerekir ki, iki deneyin ayrılık noktaları, birleştikleri noktalardan çok daha fazladır. Fakat yine kabul etmek

gerekir ki, büyük kent dışı yüksek eğitim deneyi çok daha elverişsiz koşullar içinde oluşmaktadır.

Bu söylenenler büyük kent dışı üniversitelerin (iletililik işlevi) ile ilgilidir. Dar anlamda eğitim bakımından söylenebilecekler ise çeşitlilik gösterir.

Bu günkü eğitim yapısı veri alınacak olursa, mikro açıdan, büyük kent dışı yüksek eğitim kuruluşlarının daha düşük bir harcama kalıbı ortaya çıkaracağı söylenebilir. Biriktirim (Tasarruf) özellikle öğrenciler bakımından önemlidir. Konut, yiyecek v.b. harcamalar büyük kentlere oranla daha az olacaktır. Üniversitenin kuruluşu ile ilgili yapı harcamaları içinde aynı şey söylenebilir. Bu biriktirme üniversiteye gidiş ve dönüşlerde yapılabilecek zaman biriktirimi de eklenmelidir.

Yalnız buradaki biriktirimin bir bölümü görünüştedir, ve ancak bir bölümü gerçektir.

Bunun dışında eğer bu bildiride önerilen bir eğitim anlayışı geçerli olacak olursa, büyük kent dışı üniversite ayrı bir boyut kazanır. Eğer gece eğitimi temel ise, üniversiteyi yaymak zorunluluğu vardır. Her şeyden önce, bütün çalışıp da okumak isteyenleri büyük kentlerde toplamanın olanağı olmadığı için.

Bu durumda, büyük kent dışında kurulacak üniversiteleri bir bütün olarak kurmamak gereklidir. Fakültelerle başlamak fakülteleri yörenin üretim özelliğine göre seçmek zorunludur. Gelişme üretiminin gelişmesi ile paralel olacaktır.

Kuşkusuz, büyük kent dışı fakülteleri büyük kentteki bir ana üniversite ile ilişkilendirmek gerekir. Fakültelerin üniversiteye dönüşümleri zamanla gösterilecek gelişme ile olacaktır.

Söylenenlerden Anadolu'nun her yöresini bir fakülte yerleştirmenin gerektiği sonucu çıkartılmamalıdır. Fakat halkçılık, yüksek eğitimi, bütün eğitim gibi, Anadolu'nun her köşesinde çalışmalara açmayı gerektirir. Bu açış somut olmalıdır. Somut oluş ise, yazışma yüksek eğitim uygulamasını başlatmakla mümkündür. (**)

1. Örneğin Sovyetler Birliğinde yazışma eğitimi gören çalışan öğrencilere her yıl 20-40 gün arasında ek ve ücretli izin veriliyor. Mezuniyet sınavları sırasında da 3 aylık ek ve ücretli izin sağlanıyor. Türkiye'de bunlar sağlanmıyor ve sağlanamaz. Çünkü, bir özel bankanın havale servisinde çalışan ve yazışma ile sevk ve idare okuyan bu öğrenciye, özel banka, neden, ek ücretli izin versin?

2. Yazışma eğitim sisteminde, kent ve büyük sanayi merkezlerinde eğitim kurumlarına bağlı ve öğrencilere danışmanlık yapan bürolar açılıyor. Türkiye'de böyle birşey akla bile gelmiyor.

3. Yazışma eğitim, öğrencinin yaptığı ile bütünleştiği ölçüde anlam kazanır. Türkiye'de böyle birşey de söz konusu değil.

(*) Öte yandan köy enstitülerine, tarım kesiminde kapitalleşmeyi geliştirme amacıyla kurulmuş bir eğitim kurumu gözüyle bakmak doğrudur. Başlangıçta toprak ağalarının muhalefetiyle karşılanan Köy Enstitüleri uygulaması 1945 sonrasında burjuvaziyle toprak ağalarının ittifakını tekrar güçlü bir şekilde sağlanması zorunluluğu Köy Enstitülerinin kapatılması sonucunu doğurdu. Köy Enstitülerinde okuyan köy çocuklarının köylülüğe efemen sınıfların istediği doğrultuda bakmamaları da bu kurumun kapatılmasında etken olmuştur.

(**) 1970 yılı Kasım ayında gerekliliği belirtilen yazışma yüksek eğitim uygulaması, Türkiye kapitalizminin çelişkileri nedeni ile 1974 yılında yaygınlık kazandı. Ancak planlı toplumların büyük bir verimlilik uygulamaya koyduğu yazışma eğitiminin Türkiye'de yine soysuzlaştırıldığı görülüyor :