

TEK PARTİ DÖNEMİNDE EĞİTİMDE DEVLET
VE İDEOLOJİNİN ROLÜ

Cemil ÖZTÜRK
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Osman KONUK

Afyonkarahisar
2008

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

TEK PARTİ DÖNEMİNDE EĞİTİMDE DEVLET VE İDEOLOJİNİN ROLÜ

Cemil ÖZTÜRK
İlköğretim Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Şubat 2008

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Osman KONUK

Çalışmada eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması sürecinde, devleti yönetenlerin ideolojik tutumları üzerinde durulmuştur. Bu tutumların değerlendirilmesi için ideoloji, söylem, devlet, yeniden üretim gibi kavramlarla, bunların eğitime olan etkileri teorik olarak ele alınmıştır. Söz konusu teorik temellendirmeler çerçevesinde Türkiye’de tek parti dönemi olarak değerlendirilen, 1923-1946 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının devleti yönetenlerin ideolojik referanslarıyla olan yakın ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

ABSTRACT

THE ROLE OF STATE AND IDEOLOGY IN EDUCATION DURING SINGLE PARTY PERIOD

Cemil ÖZTÜRK
Department of Primary Education

Afyon Kocatepe University Institute of Social Sciences

February 2008

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Osman KONUK

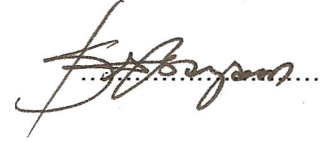
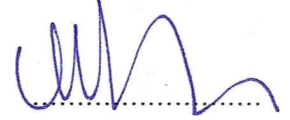
In this study, the ideological attitudes of the state governors are analysed in terms of the determination and implementation of education policies. In order to evaluate these attitudes the concepts such as ideology, discourse, state, reproduction and their influences on education are theoretical taken into consideration. On the basis of such theoretical framework, the close connections of the implementation of educational policies between 1923 and 1946 in Turkey, with the ideological references of the state govenors are tried to be explanied.

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI**İmza**

Danışman Üye : Yrd. Doç. Dr. Osman KONUK

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

: Yrd. Doç. Dr. A. Kemal BAYRAM



İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Cemil ÖZTÜRK'ün “**Tek Parti Döneminde Eğitimde Devlet ve İdeolojinin Rolü**” başlıklı tezini değerlendirmek üzere 27.02.2008 günü saat 11’de toplanılmış, Lisansüstü Eğitim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ

MÜDÜR

ÖZGEÇMİŞ

Cemil Öztürk

İlköğretim Anabilim Dalı

Eğitim

Yüksek Lisans: Devam ediyor, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisans: 2005, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Lise: 2000, Sandıklı Anadolu Lisesi,

İş/İstihdam

2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Karadirek Kasabası, Sandıklı/Afyonkarahisar

Yayınlar

“Marxizm’de İdeoloji Tartışmaları”, Sosyoloji Notları Dergisi, S. 2, Temmuz 2007, s.64-73.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Sandıklı, 08. 07. 1982

Cinsiyet: Erkek

Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER**Sayfa**

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
GİRİŞ.....	1

I. BÖLÜM**İDEOLOJİ, DEVLET VE EĞİTİM**

I. KAVRAM OLARAK İDEOLOJİNİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ.....	5
A) MARX VE İDEOLOJİ.....	7
B) MARX'TAN SONRA İDEOLOJİYE YÜKLENEN ANLAMLAR.....	11
C) ANTONİO GRAMSCİ VE HEGEMONYA OLARAK İDEOLOJİ.....	14
1. Sivil Toplum.....	15
2. Hegemonya.....	17
D) LOUIS ALTHUSSER VE AYGIT OLARAK İDEOLOJİ.....	20
II. DİL VE İDEOLOJİ.....	23
A) SÖYLEM OLARAK İDEOLOJİ: LACLAU VE MOUFFE.....	27
B) FOUCAULT VE SÖYLEM.....	30
C) GENEL BİR İDEOLOJİ TANIMI.....	32
III. EĞİTİM, DEVLET VE İDEOLOJİ.....	35
A) DEVLET VE EĞİTİM.....	35
B) İDEOLOJİ VE EĞİTİM.....	39
C) YENİDEN ÜRETİM VE EĞİTİM.....	47

D) FOUCAULT VE BİO-İKTİDAR.....	52
IV. EĞİTİM VE FELSEFE.....	56
A) İDEALİST EĞİTİM.....	58
1. Daimicilik.....	58
2. Esasicilik.....	60
B) NATÜRALİST EĞİTİM.....	60
C) PRAGMATİST EĞİTİM.....	62
1. İlerlemecilik.....	62
2. Yeniden Yapılandırımacılık.....	65
D) ANARŞİST EĞİTİM.....	66
E) IVAN ILLICH.....	68
F) VAROLUŞÇU EĞİTİM.....	69
G) MARXİST EĞİTİM.....	71

II. BÖLÜM

İDEOLOJİ, EĞİTİM VE TÜRKİYE

I. MODERN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN İDEOLOJİK TEMELLERİ.....	75
II. MODERN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ.....	80
A. EMRULLAH EFENDİ.....	80
B. ZİYA GÖKALP.....	81
C. SATI BEY.....	84
D. PRENS SEBAHATTİN.....	86
E. İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU.....	88
III. RESMİ BİR İDEOLOJİ OLARAK KEMALİZM.....	90
A. CHP VE KEMALİZM.....	90

B. KEMALİZM’İN EKONOMİ-POLİTİĞİ.....	101
C. ULUS DEVLET VE POZİTİVİM.....	111

III. BÖLÜM

TEK PARTİ DÖNEMİNDE EĞİTİM VE İDEOLOJİ

I. MİLLETİN EĞİTİLMESİ.....	120
A) CHP PROGRAMLARI VE EĞİTİM (1923–1943).....	126
B) TÜRK OCAKLARI.....	130
C) HALKEVLERİ.....	135
D) KÖY ENSTİTÜLERİ.....	142
II. İLKÖĞRETİM: PROGRAM VE DERS KİTAPLARI.....	149
A. PROGRAMLAR.....	152
B. DERS KİTAPLARI.....	155
C. ÖRNEK BİR DERS KİTABI İNCELEMESİ.....	158
III. RESMİ İDEOLOJİNİN BEDEN TERBİYESİ.....	162
IV. YENİ YAŞAM VE “MODEL OLARAK” EĞİTME.....	170
SONUÇ.....	175
KAYNAKÇA.....	179

GİRİŞ

Eğitim kavramı üzerine bugüne kadar felsefi ve bilimsel pek çok tanımlama yapılmıştır. Bütün bu tanımlamaların ortak noktası, eğitim kavramının insan düşünce ve davranışlarını belirli bir yönde değiştirme isteğini anlatıyor olmasıdır. Söz konusu ‘belirli bir yön’ eğitime erkini elinde tutan egemen (kişi, aile, örgüt, devlet v.b.) tarafından saptanan yöndür. Bu yönün insan doğası, gereksinimi ya da toplumsal ihtiyaçlara uygun olup olmaması, yönü belirleyenin niyetine yani ideolojisine bağlıdır. Bir toplumda var olan egemen siyasal, ekonomik ve toplumsal ilişkiler düzeninin yeniden üretilerek meşrulaştırılmasını sağlayan düşünce, söylem ve pratikler bütünü olarak ideoloji, eğitim süreci boyunca meşrulaştırılarak bireylere benimsettirilmekte, dolayısıyla çocukluk çağından itibaren yurttaşların zor değil rıza temelinde düzene itaat etmeleri ve sadakat göstermeleri sağlanabilmektedir (Parlak, 2005:4). Gerçekten de modern devlet anlayışının ortaya çıkmasından itibaren, ideoloji, eğitim alanında özellikle de eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamıştır. İdeolojinin eğitim politikalarının hem yapısı hem de içeriği üzerinde büyük etkisi olmuştur. Eğitim kurumları ideolojiyi ve normları aktarır, bireyleri yetiştirir, kültürel kalıp, gelenekler ve süreçlere ilişkin öğeleri düzenlemişlerdir (Güven, 2000:90). Nitekim ulus devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte, devletin ideolojik söylemini kurgulama ve aktarma işlevi, geleneksel eğitim öğretim işlevine ek olarak, okulların sorumluluğuna yüklenir olmuştur (Bumin, 1998:59).

Toplumsal sistemi kendine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak şekilde düzenleyen modern devlet, aralarında eğitim de olan çeşitli sosyal kurumları bu amaç için düzenleyip denetleme işine koyulmuştur. Başka bir deyişle devlet, gücüne kaynak ve meşruiyet oluşturabilmek için toplumsal alanda kendisinden önce de var olan aile, eğitim, din, hukuk, sağlık ve güvenlik gibi kurumları, ideolojik ve ekonomik iktidar aygıtları olarak yeniden düzenleyip örgütlemiştir. Eğitim ise toplumsal sisteme uygun insanların yetiştirilmesindeki merkezi öneminden dolayı, Machivelli’nin de (akt., İnal, 1996:40) belirttiği gibi “yöneticilerin, devletin çıkarlarını daha da ileriye götürmek için kullandıkları etkili bir araç” olarak en başa konmuştur. Eğitimi diğer kurumlardan ayıran özellik ise devletin veya devleti yönetme marifetini elinde bulunduran

egemenlerin kendi ideolojilerini topluma rahatlıkla aktarabilmede ve rızaların şekillendirilmesinde taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır.

Köklü toplumsal değişim ve dönüşüm yaşayan başka toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de de, ulus devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak ve yaratılan yeni toplumun gereksinimlerine ve değerlerine uygun yeni insanı yetiştirmek için, eğitime çok merkezi bir rol biçilmiştir. Bu dönem, Cumhuriyet Halk Partisi’nin tek parti olarak Türkiye’yi yönettiği ve Kemalist batılılaşma-modernleşme programının toplumsal yaşamın her alanında uygulamaya konduğu bir dönemdir. Eğitimden, bir yandan yeni topluma uygun ve rejimi güçlendirecek insan yetiştirmesi beklenirken, diğer yandan da ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme görevini yüklenmesi beklenmektedir (Gök, 1999:5). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, yukarıda belirtilen amaçları gerçekleştirebilmek için Türk eğitim sisteminde ve programlarda radikal değişikliklere gidilmiştir. 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile mektep-medrese şeklindeki ikili yapıya son verilmiştir. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi dini ve laik eğitim veren eğitim kurumları arasındaki ikiliği ortadan kaldırırken, aynı zamanda müslümanlar, müslüman olmayan yerli azınlıklar ve yabancılar tarafından açılıp işletilen okullar arasındaki çoklu eğitim otoritesini de ortadan kaldırarak bütün okulları Maarif Vekaleti’ne bağlamıştır. Bu birleşik, modern, laik ve milli bir eğitim sisteminin oluşturulması için atılan önemli bir adımdı ve bundan sonra yeni neslin eğitimi ortak değerler ve ortak idealler üzerine kurulacaktı. Bu sebeple kanunu hazırlayanlar; 1924 yılından itibaren yeni eğitim sistemi, bir millet yetiştirecektir diyorlardı.

İşte bu çalışmada, Tek Parti döneminde Kemalist ideoloji tarafından yeni bir millet yaratma sürecinde eğitime biçilen rol üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda 1923-1946 yılları arasında, Türkiye’de ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkiler, tarihsel ve sosyolojik bakımdan ele alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analize girerken, Türkiye’de eğitim denilen ideolojik aygıtın Tek Parti döneminde devlet toplum ilişkisinin öğrenildiği, sürdürüldüğü ve yeniden üretildiği bir alan olduğu temel kalkış önermesi olmuştur. Yani eğitim, yeni düzenlenen toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik reformların gerçekleştirilmesinde ve benimsetilmesinde, yeni değerlerin kök

salmasında önemli bir etken olarak kullanılmıştır. Eğitimin bu işlevi, yeni vatandaşlık kimliğinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamıştır. O nedenle ideoloji, bu çalışmada toplumsal ve siyasal düzenin yeniden üretimi doğrultusunda, yönetici seçkinlerin egemen söylemini dile getiren, onu meşrulaştırarak devamlılığını sağlayan fikirler bütünü olarak değerlendirilmektedir.

Üç bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde ideoloji kavramı, Marx, Althusser, Gramsci, Laclau ve Mouffe gibi düşünürler üzerinden incelenmiştir. Yanlış bilinç kuramı ile başlayan ideoloji açıklamalarının, iradeci, hümanist nitelikte hegemonya ve sınıf mücadelesi anlayışından, anlamsal boyutun öne çıktığı bir noktaya geldiğinde, gündelik yaşam içinde, dilsel pratikler aracılığıyla ideoloji çözümlemesine dayanan söylem kuramına doğru bir gelişme gösterdiği söylenebilir. Nitekim bireylerin ideolojik söylemleri öğrenmeleri, kullanmaları ya da değiştirmeleri genelde kavram, düşünce ve değerlerin taşıyıcısı olan dilin kullanımı ve söylem aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu noktada söylem kavramına getirdiği farklı yaklaşımla Foucault bu bölümde incelenen diğer bir düşünür olmuştur.

Yine bu bölümde eğitimin ideolojik boyutu ve devletle olan yakın ilişkisi, Antik dönemden başlayarak bugüne değin geçirdiği evrim, somut pratikler içinde irdelenmiştir. Araştırmaya temel alınan ideoloji kavramlaştırmasına bağlı olarak eğitimin ideolojik yeniden üretim sürecindeki rolüne değinilmiştir. Öyle ki, eğitim kurumları, egemen ideolojinin istediği toplumsal düzeni meşrulaştırmak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla gerekli bilgi ve söylemin aktarıldığı ve bu sayede yeniden üretildiği en önemli ideolojik aygıtlardır. Diğer taraftan modern devletle birlikte, disipline edici mekanizmalarla insan davranışını kontrol etmek için uygulanan yeni bir iktidar rejiminin kurumsallaştığını ileri süren Foucault'ya göre de, normal çocuk, sağlıklı vücut, dengeli zihin, iyi vatandaş, gibi kavramlar öğretmenlerin, memurların, doktorların, yargıçların, polislerin ve yöneticilerin pratikleri aracılığıyla yeniden-üretilir ve meşrulaştırılır. Bu bağlamda Foucault'nun bio-iktidar kavramıyla çözümlemeye çalıştığı modern devletin öznelere üzerinde iktidar kurma stratejilerine değinilmiştir. Aynı bölümün sonunda ise belli başlı eğitim felsefelerine teorik düzlemde değinilmekle beraber, bunlardan esinlenen somut ideolojik ve siyasal pratiklere de yer verilmiştir.

İkinci bölümde erken Cumhuriyet dönemi eğitim alanında uygulanan ideolojik tutumların daha net ortaya konabilmesi adına bu dönemin hazırlayıcısı olarak değerlendirilebilecek olan Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemi sosyal, siyasal ve ekonomik koşulları ve bunların eğitime yansımaları irdelenmiştir. Özellikle II. Meşrutiyet döneminde eğitimin işlevleri üzerine yapılan tartışmalar, modern Türk eğitim sisteminin kuruluşunda önemli olmakla birlikte Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim anlayışının, felsefi ve ideolojik boyutları üzerine önemli ipuçları da vermektedir. Diğer taraftan çalışmanın en temel konusu olan Kemalizm yine bu ikinci bölümde tartışılmıştır. Öncelikle Kemalizm'in evrensel düzeyde modern siyasal bir ideoloji olarak mı yoksa yerel düzeyde kalmış resmi bir ideoloji olarak mı ele alınması gerektiği tartışılmıştır. Bu bağlamda konuya farklı açılardan yaklaşan yazarların düşüncelerine yer verilmiştir. Diğer yandan Kemalizm'in sosyal ve ekonomik temellerine kısaca değinilerek, ulus devlet ve buna bağlı olarak ulusal kimlik yaratma projesinin pozitivist kökleri ile bu oluşumun ekonomi-politiğine değinilmiştir. Kemalizm, bu çalışmada Cumhuriyet'le birlikte yaratılan yeni toplumsal ve siyasal düzeni (korparatist-solidarist) meşrulaştıran ve bu düzenin yeniden üretimine olanak sağlayan resmi bir ideoloji olarak ele alınmıştır. Bu anlamda Kemalizm aynı zamanda, kendi söylemsel varlık alanı doğrultusunda bireyleri Türk ve yurttaş adı altında özneler olarak kuran ve oluşturan söylemsel bir bütün olarak nitelendirilmiştir.

Bu bakış açısıyla, üçüncü ve son bölümde Kemalist iktidarın, yeni bir toplumsal kimlik yaratmasına yönelik girişimlerini ortaya çıkarabilmek adına Tek Parti dönemi eğitim uygulamalarında devlet ve ideolojinin rolü incelenmiştir. Onun için bahsi geçen bu kavramların, üzerinde somutlaştığı CHP'nin programları, yasa ve yönetmelikler, yöneticilerin söylev ve demeçler taranarak, okul sistemleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada üniversitelerin uygulanan eğitim politikalarındaki konumlarına yer verilmezken özellikle ilköğretim ve bu düzeyde kullanılan ders kitaplarının eğitimin ideolojik boyutundaki rollerine değinilmiştir.

I. BÖLÜM

İDEOLOJİ, DEVLET VE EĞİTİM

I. KAVRAM OLARAK İDEOLOJİNİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ

İdeoloji sosyal bilimcilerin üzerinde en çok tartıştıkları kavramlardan biridir. Ortaya atıldığından günümüze dek pek çok farklı düzlemde kullanılmış olması ideolojinin birden çok anlam içermesini de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla kavramın üzerinde mutabakata varılan ortak bir tanımı da yapılamamaktadır. Bu nedenle kavrama yüklenen anlamları anlayabilmek ve bir tanımlama yapabilmek için onun tarihsel gelişimine bakmak gerekir.

On sekizinci yüzyıl Fransız materyalistleri daha çok İngiliz deneyciliğinin kurucusu sayılan John Locke'un liberal felsefesinin etkisinde kalmışlardır (Çelik 2005 :33). Diğer taraftan da Platon'un teorisi olan ve yüzyıllarca aristokrasinin meşruiyet kaynağını oluşturan “insan zihninde doğuştan gelen düşünceler olduğu” fikrini reddedip, insan düşüncesinin kaynağının çevresel duyumlar olduğunu savunan Fransız filozof Etienne Condillac'ın fikirleri onları etkilemiştir. Aydınlanmacı filozoflar buralardan hareketle Newton ve diğer bilim adamlarının fiziksel araştırmalarda kullandıkları bilimsel yöntemi kendi alanlarına uyarlamaya çalışmışlardır (Gutek, 2006:167). Böylelikle toplumun doğal işleyiş yasaları ortaya çıkarılacak yeni bir toplum düzeninin teorik zemini hazırlanmış olacaktı.

Tracy, Cabanis, Condorcet, Constant, Daunau, Volney, Garat, Laromiguière gibi filozoflar, uğraş alanlarıyla bağıntılı olarak düşünce, fikir (*idea*) ve bilim (*logos*) sözcüklerinin birleşiminden oluşturulan *ideoloji* kavramını kullanmış ve kendilerini *ideologlar* olarak adlandırmışlardır (Çelik 2005:27; Hançerlioğlu, 1976: 26). İdeologlar, fikirlerin, uyum ürünü olduğunu ileri sürmüşler ve kaynağını ruh gibi metafizik olgularda aramanın yanlış olduğunu belirtmişlerdir (Mardin, 1982:19). Boş inanç ve önyargılardan arınmış bir dünya kurma düşünüyü paylaşan Aydınlanma filozofları açısından, hakikate ancak akılcı ve bilimsel bir yoldan ulaşılabilir ve toplumun yeniden

inşası mümkün olabilirdi. Toplumu oluşturan fertlerin akılcı düşüncelerle donatılmasının toplumu yeniden ve bu kez akılcı esaslara göre inşa edebilmenin ön koşulu olduğunu öngören Aydınlanmacılar, ideoloji kavramının temellerini bu koşullarda ortaya attılar. Kavram, bu haliyle, insan zihninde fikirlerin belirme sürecinin nesnel olarak incelenmesinin olanaklı olduğunu ve istenildiğinde insanları “doğru” düşünmeye sevk etmenin yollarının bulunduğunu anlatıyor ve “doğru düşün(dür)me bilimi” anlamına geliyordu (Mardin, 1982:19-20).

Fransa’daki Ulusal Bilim ve Sanat Enstitüsü “*Institut de France, 1795*” filozofların bu amaçlarını gerçekleştirmek için dönemin yöneticilerinin de desteğiyle kurulmuştur. Fransız Devrimi’nin getirdiği yeni dünya görüşü doğrultusunda bir yüksek öğrenim sistemi kuracak olan bu aydınlar arasında Destutt de Tracy de bulunuyordu. İdeoloji kavramının ilk kez kullanıma Tracy’e göre, eski rejimin ideolojisi olan din, dünyayı kavramaya ve açıklamaya yetmemektedir. Dinin bu yetersiz açıklamasına karşılık yeni toplumun açıklanmasına dayanak olacak yeni bir ideoloji oluşturmak gerekmektedir (Güven, 2000:7). İdeolojiye pozitif anlamda bakan Tracy, onu insanın tinsel yeteneklerinin araştırılması amacıyla kullanılması gereken bir bilim olarak görmektedir. Bu haliyle ideoloji doğal olarak metafiziksel olan her şeyden -buna dinde dahil- uzak durmalıdır (Parlak, 2005:21).

Ancak doğru düşünmenin bilimi olarak adlandırılan ideoloji çok geçmeden siyasal gelişmelerin gölgesinde kalacak ve olumsuzlanmaya başlanacaktır. Başlangıçta Napoleon’un da desteğini alan *ideologlar*, koşulların değişmesiyle, siyasetin bu büyük aktörü tarafından farklı bir değerlendirilmeye tabi tutulacaklardır. Napoleon, iktidara gelince (1799) devrim sırasında eğitime müdahalesi yasaklanan Kiliseye, tekrar serbestlik vermiştir. İşte bu durum, ürettikleri ideoloji kavramı üzerine yeni bir bilimsel ve toplumsal düzen kurmak isteyen laik ideologları memnun etmemiştir. Napoleon’un kendi konumunu güçlendirmek için verdiği bu taviz, ideologlarla arasının açılmasına neden olmuştur (Mardin, 1982:22). Bundan sonra ise metafiziği redderek onun eleştirisiyle doğan ideoloji ilginç bir paradoksla Napoleon’un ağzından metafizikle suçlanacaktır. Napoleon’un ideologlar için kullandığı hainlik, ihbarcılık ve yıkıcılık gibi olumsuz atıflar; ideolojiye kuramsal düzeyde yüklenen olumsuz anlamlardan ziyade

politik durum gereği kendisine rakip gördüğü ideologları alt etmek ve halka kendini inandırmak için kullanılan bir retorikti. Ancak O'nun getirdiği bu ideoloji eleştirisi daha sonraları ideolojinin olumsuz kullanımına gösterilen ilk örnek olmuştur.*

Başlangıçta fikirlerin oluşumuna yönelik bilimsel bir araştırma nesnesi olan ideoloji, kısa bir zaman sonra uzak durulması gereken tehlikeli bir kavram haline gelmiştir. Artık fikirlerin, çözümleme yöntemi olmaktan çok fikir sisteminin kendisi olmuş ve bizzat eleştiri nesnesi haline gelmiştir (Eagleton 1996:100). İdeoloji, Marx'a kadar geçen süre de çok değişmeden bu anlamını koruyacaktır. Ancak Marx da onu başka bir noktadan eleştiri argümanı olarak kullanacaktır.

A) MARX VE İDEOLOJİ

Teorik anlamda Marx'la başlayan ideoloji çalışmaları, yanlış bilinçten söyleme kadar uzanan yolda bir dizi değişiklik geçirmiştir. Marx onu ilk önce yanlış bilinç olarak ele alıp, gerçeklerin üstünü örten ve insanları yanlış bilinçlenmeye iten bazen bilinçli bazen de bilinçsiz düşünceler sistemi olarak görür (Kaya, 2004:69). İdeologların doğru düşünmenin bilimi olarak gördükleri ideolojiyi, Marx'ın eleştirmiş olması onun tarihsel bağlardan koparılarak insanlara tek doğruymuş gibi sunulmasında yatmaktadır. Her ne kadar Fransız Aydınlanmacılarına değer verse de yine de onlar, burjuvazinin kuramcıları olmaları bakımından Marx'ın eleştiri oklarından kurtulamamaktadırlar. Zira İdeolojinin patentini elinde bulunduran Destutt de Tracy de “yoksul uluslarda halk rahattır, zengin uluslarda ise yoksuldur” sözleriyle Kapital'de “ağırkanlı bir burjuva doktrincisi” olarak suçlanacaktır (Marx, 2004:617).

İdeoloji kavramını *Alman İdeolojisi* adlı yapıtlarında Engels'le birlikte ele alan Marx, burada Hegelci Alman idealistleriyle açık bir hesaplaşmaya girmiştir. Onların

* İdeolojiyi savunanların ona attıkları ilk anlamı günümüzün bilim kavramına denk düşmektedir. Ancak onun politik pratiğe uygulanması -ki bunu ilk yapan Napoleon'du – ideolojiye aşağılayıcı, küçük düşürücü bir anlam kazandırmıştır (Bluhm, ty:16). Bu nedenle ideoloji çoğunlukla bir siyasi düşünceye angaje olmakla suçlanarak karşıtı tarafından suçlanır. Onun için herhangi bir konuda söylenenler karşı tarafı tatmin etmiyorsa bu sözlerin arkasında ideolojik kandırmaca olduğu cevabıyla karşılaşılr (Eagleton, 1996:20). Bu anlamda ideoloji, günümüzde hala Napoleon örneğinde olduğu gibi büyük ölçüde bir küfür sözüdür (Williams, 2005:189).

insanın eyleminin bilince bağılı olduğu görüşüne karşılık, bilincin maddi koşulların yansımaları olduğu fikrini sıklıkla savunmuşlardır. Marx ve Engels'e göre; sahip oldukları fikirleri üretenler yine insanların kendileridir:

Fikirlerin üretimi insanların maddi faaliyetlerine yani gerçek yaşamın kendisine bağlıdır. Ama bu insanlar, sahip oldukları üretici güçlerin gelişmişliğinin ve bunlara tekabül eden karşılıklı ilişkilerin koşullandırdığı insanlardır, belirli maddi ve kendi iradelerinden bağımsız sınırlılıklar ve koşullar altında faaliyet gösteren gerçek insanlardır. (Marx ve Engels, 1992:41-42).

Burada Marx ve Engels, insanın kendi bilincinin yine kendisi tarafından üretilmesi ile insan bilincine kaynaklık eden maddi koşullar (üretim ilişkileri) arasındaki ilişkiye işaret ederler. Yani bu tanım “hem nesnel hem de öznel belirlenime atıfta bulunmaktadır” (Üşür, 1997:12). Marx ve Engels bu tespiti yaptıktan sonra ideolojiye yükledikleri anlamı o meşhur kavramla açıklamaya çalışmıştır. Onlara göre;

İnsanlar ve sahip oldukları ilişkiler tüm ideolojilerinde sanki *camera obscura*'daymış gibi baş aşağı çevrilmiş bir biçimde görülüyorsa, nesnelerin gözün ağ tabakasında ters durmalarının onların dolaysız fiziksel yaşam süreçlerinin yansıması olması gibi, bu olgu da insanların tarihsel yaşam süreçlerine aynı şeyin olmasından ileri gelmektedir (Marx ve Engels, 1992:42).

Bazı koşullarda var olan gerçeklik, beşeri öznenin kontrolünden çıkar ve sanki bağımsız bir varoluş içindeymiş gibi sıradanlaşır. Böylece insanlar kendi üretimleri olmasına rağmen ürünlerine yabancılaşırlar. Bilinci yaratan maddi koşullar olduğuna göre bu maddi koşullar da insan bilincinde yanlış bir biçimde algılanıyorsa bilincin kendisi de bu terslikten etkilenebilir (Eagleton, 1996:109). Buradan hareketle Marx için ideoloji, gerçeğin saptırılmış, tersine çevrilmiş bir yansımasıdır denilebilir (Bumin, 1998:68). İnsanın nesnel dünyadaki yerinin tıpkı kamerada tersine dönmüş gibi algılanması, maddi koşulların doğrudan bir yansımasından ziyade, maddi koşulların yanlış bilgisidir.

Ama kavramı hiç kullanmasa da Marx'ın ideolojiye yüklediği anlam sadece yanlış bilinçle sınırlı değildir. Marx'ın ideolojiye yaklaştığı bir başka açı ise egemen sınıfın düşüncelerinin, her zaman egemen düşünceler olduğu noktasındadır. “Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçlarını da elinde bulundurur...”(Marx ve Engels, 1992:70). İdeoloji, toplumu kendi tarihsel bağlarından soyutlamakta ve mevcut düzenin tek doğruymuş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Böylece egemen sınıfın meşruiyetini sağlayan ideoloji, bir sınıfın çıkarını toplumun bütününe çıkarıymış gibi sunabilmektedir. Çubukçu'nun (1995:92) deyişiyle ideoloji, onu kullanan egemenin elinde bir illüzyon sanatı biçimini almaktadır. Egemen sınıfın mahareti, eğitim kurumlarına, basına, teknolojiye, hatta dine kadar pek çok ideolojik aygıtta da egemenlik ederek kendi sömürü mekanizmasını mistifike etmesindedir.

Marx'ın Ekonomi “*Politiğin Eleştirisine Katkı*” adlı yapıtında ideoloji yine farklı bir anlamla karşımıza çıkmaktadır. Bu eserde, altyapı-üstyapı metaforuyla açıklanmaya çalışılan ideolojinin, yanıltıcı, yansımacı gibi anlamlarından vazgeçilmiştir. İdeoloji, yalnızca egemen sınıfa ait olmaktan çıkarılmış, bütün insanları kapsayıcı şekilde genişletilerek, insanların ekonomik üretim koşulları ve bunlardaki değişimlerden doğan çatışmanın bilincine vardıkları bir anlama bürünmüştür (Williams, 2005:188). Eğer gerçeklik, toplumsal pratiğin kendiyse, kendi eylemiyle toplumsal pratiği oluşturan insan, bu süreç içinde gerçekliğin bilgisini de öğrenir (Marx, 1979:25-26). Dolayısıyla burada, *Alman İdeolojisi*'nde kullanılan yanılsama vurgusu azalırken negatif anlamından sıyrılmış olan ideoloji, sınıf mücadelesinin teorik aracı haline gelmeye başlamıştır (Eagleton, 1996:121).

Kapital'de kavramın anlamı daha da belirginleşerek, kapitalist toplumda insanların, kendi toplumsal ilişkileri sonucu ürettikleri metalarla girdiği sözde bağımsız etkileşim tarafından yönlendirildiği öne sürülür Marx, bu eserinde ideolojinin görünüş veya gerçeklik temelinde işleyen mekanizmasını açıklamak için “*meta fetişizmi*” kavramını kullanmaktadır ki meta fetişizmi basitçe insan ilişkilerinin şeyler arasındaki ilişki biçimi değildir (Marx, 2004:82 83). Kapitalist üretim ilişkilerinde meta fetişizmi insanlar arasındaki toplumsal ilişkinin onların gözünde “deyim yerindeyse fantastik bir ilişki biçimine dönüşmüş halidir” (Çelik, 2005:179-180). Üretim sürecinde emek ve

sermaye arasında ortaya çıkan sömürü ilişkisi, üretilen malların değişim sürecinde metaların normal bir değiş tokuşuymuş gibi algılanmasına neden olur. “...metalar, değişimde kendi aralarında denge kurarlar. Birbirlerinin yerini alırlar, birbirlerinin eşdeğeri sayılırlar ve böylelikle görünüşteki uyumsuzluğa karşın, aynı birimi temsil ederler” (Marx, 1992: 43). Bu sayede karmaşık nitelikli toplumsal ilişkilerin, kişiler ya da sınıflar arasındaki ilişkilerin, nesneler arasındaki ilişki gibi görünmesi mümkün olmaktadır. Diğer metarlardan hiçbir farkı olmayan paranın emeğin karşılığı haline gelip onu ölçer bir nitelik kazanması gibi. “Para, metaların değişim değeri içinde ürettikleri değişim-değerinin bir billurlaşmasıdır... (Marx, 1992: 64). Bu bir yanılsamadır ve toplumsal ilişkilerin özünü körleştirmektedir. Bilinci yanılsamalı kılan toplumsal pratikteki bu eksiklik veya çarpıklıktır. Toplumsal pratiğin kendisindeki bir tersine dönme, bilinçteki tersine dönmenin kaynağını oluşturur (Üşür, 1997:20-19). İdeoloji artık zihinde tersine çevrilen gerçeklikten çok bu ters çevirmeyi yansıtan zihinle ilgili bir sorundur. Yanlış algıların üretimi alt-yapıyla alakalı ise sorun kapitalist ekonominin kendi çarpıklığı ile ilgilidir (Eagleton, 1996:128). Sonuç olarak ‘*Kapital*’de ideoloji üzerindeki yanılsama anlamı iyice deforme olurken ideolojinin kendisi gerçek olan bir şey haline gelmektedir. Diğer bir deyişle ideoloji, mantıksal bir hata sorunu olmaktan ziyade gerçekliğin ortaya konmasındaki yanıltıcı bir yapıyı ifade eder (Maclellan, 1999:29-33).

Marx, olgunluk dönemi eserlerinde başlangıçtaki kuramını geliştirerek, toplumun bir taraftan maddi üretimi geliştirirken diğer taraftan da kendi geliştirdiği üretim koşulları tarafından belirlendiğini varsayarak bu etkileşim arasındaki diyalektik bağı kurmuştur (Çelik, 2005:100). Anlaşılabileceği üzere ideoloji, mevcut egemen yapının yeniden üretim pratiğinin mekanizmasını oluşturmaktadır. Toplumsal çelişkileri gizleyen ideoloji kendisine karşı oluşturulabilecek herhangi bir gücün önünü keserek var olan üretim ilişkilerinin devamını sağlamaktadır. İdeoloji eleştirisi, verilecek devrimci mücadeleyle birleştiği zaman toplumun içinde bulunduğu ters dönmüşlük açığa çıkacaktır. Çelişkilerinden kurtulan toplum kendisi için ideal düzeni kurduğunda ideoloji zaten anlamsızlaşacaktır (Çelik, 2005:158).

Alman İdeolojisi'nde dağınık bir şekilde de olsa ortaya konan ideoloji-bilinç, ideoloji-yanılsama, ideoloji-ters yüz olma gibi ilişkilere ilişkin değerlendirmeler Marx sonrası yazarlarca kimi zaman "ideoloji eşittir yanlış bilinç" biçiminde formülleştirilmiştir. Marx'ın gerek *Alman İdeolojisi*'nde gerek *Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı*'da gerek *Kapital*'in meta fetişizmiyle ilgili bölümünde ideolojiyi ele alırken yanlış bilinç ifadesini kullanmadığı bilinmektedir. Ne var ki Marx tarafından ideoloji için doğrudan yanlış bilinç ifadesi kullanılmasa da, Marx'ın gerçek ile onun görüngüsü arasında -biçimin gerçekliği pek çok durumda görünmez kılabilcek derecede- fark bulunduğu düşüncesine bağlı kalarak, ideolojiyi bir tür yanılsama şeklinde, gerçekliği bulanıklaştıran görüngünün bir parçası olarak ele aldığını ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Geç dönem Marksistlere kadar devam eden bu ideoloji anlayışı, kavramı pek çok durumda doğru ve yanlış bilme fikirleri arasındaki karşıtlık ilişkisi içerisinde değerlendirerek, onu çarpıtma, yanılsama, ters-yüz etme, gizemleştirme ya da görünmez kılma ile eşdeğerli olarak ele alınmaktadır. Ancak yukarıda da değinilmeye çalışıldığı gibi buradaki kritik nokta söz konusu yanılsamanın zihinsel veya fikrî kökenli olmadığıdır. Maddi yaşam, hem bilimsel bilginin, hem de ideolojik bilginin üretildiği tek alandır. Bilimsel bilgi, maddi yaşamın özünün ortaya çıkarılmasıyla elde edilen doğru bilinç; ideolojik bilgi ise, maddi yaşamın görüngüsel biçimi olarak yanlış bilinç olmaktadır. İdeoloji, gerçeğin özünü örtüyor, onu olduğundan farklı gösteriyor, tersine çeviriyor. O halde insan beyninin hayalleri dahi maddi süreçlerden doğuyorsa hiçbir düşüncenin gerçeklikten bağımsız var olduğu iddia edilemez. Dolayısıyla ideolojik olgular da maddi koşulların yansımasıyla gerçekleşir (Çelik, 2005:121; Üşür, 1997:13-14).

B) MARX'TAN SONRA İDEOLOJİYE YÜKLENEN ANLAMLAR

Marx her ne kadar Marxist olmadığını söylese de, 19.yy'ın ikinci yarısından itibaren kapitalizmin gelişerek sınıf çelişkilerini derinleştirmeye başlamasıyla, Marxizm de proletaryanın ideolojisi olmaya başlayacaktır. Zira işçi sınıfına devrime giden yolun

anahtarlarını sunan Marx'ın görüşleri, sadece yanlış bilinç olarak değerlendirildiğinde Marx kendisiyle çelişmiş olacaktır. Aynı gelenekten gelmelerine rağmen Lenin ve Gramsci, Marx'ın tanımladığı egemen ideoloji olan burjuva ideolojisinin yanı sıra sosyalist ideolojinin de olabileceğini hatta olması gerektiğini vurgulamışlardır (Kaya, 2004:70). Lenin'e (1968:51-52) göre, hareketleri esnasında işçilerin kendiliğinden bir ideoloji üretmeleri beklenemez. Bu nedenle zaten sınıf çelişkileriyle bölünmüş bir toplumda sınıfsal bir ideolojiye ihtiyaç vardır. Yapılacak tek şey sosyalist ideolojiyi işçilere avan-guarde bir parti aracılığıyla dışardan götürmektir. Aksi halde burjuva ideolojisine talim etmeye devam edilecektir.

Görüldüğü gibi Lenin, ideolojiyi olumlu anlamda kullanmaktadır. O'na göre proletaryanın bir ideolojisi vardır ve bunu kullanması onun en doğal hakkıdır. Proletaryanın yanında mücadele eden ideologlar yanlış bilincin içerisinde değiller aksine toplumsal yasaların farkında olan ve yasaları bilimsel olarak kullanan kişilerdir (Eagleton, 1996:134). Lenin her ne kadar bu görüşleriyle ideolojiyi bilimin önüne geçirmekle ve Marxist analizden açık bir kopuşla suçlansa da onu bir mücadele aracına döndürmekle Marx'ın sık sık kullandığı *Praksis*'i gerçekleştirme çabası içinde olduğu söylenebilir. Benzer bir şekilde Fransız Devrimi esnasında burjuva devrimcileri de yarattıkları ideoloji kavramını bilimle eşdeğer kılıp yeni toplumun teorik altyapısını oluşturmak için bir araç olarak kullanmışlardır.

Lukács ve Mannheim gibi Marxistler de ideolojiye farklı yaklaşımlarıyla dikkat çekmektedirler. Lukács, Marx'ın ideolojiden uzak epistemolojik bir yöntem olarak gördüğü diyalektik materyalizmi onun aklından bile geçmeyecek şekilde açıkça ideolojinin kendisi olarak görür ve olumlar (Eagleton, 1996:138). Öğrencisi olan Karl Mannheim ise ideolojiyi ele alış biçimiyle Marx'a biraz daha yakındır. Ütopya ve ideoloji arasında bir ayrım yapan Mannheim ütopyayı, var olan düzenden memnun olmayanların yeni yapı tanımlaması; ideolojiyi ise, iktidar olanın kendi düzenini/yapısını aşkınlştırma biçimi olarak tanımlar. Mannheim, ideolojiyi modası geçmiş, gerçeklikten koparılmış, miadı dolmuş, mitler, normlar ve idealler kümesi olarak görerek, onun tarihin her devresinde yönetenin elinde yalan üreterek statükoyu

koruduğunu iddia etmiştir. Ancak, ütopya ise gerçek dışı sayılsa da değişimci, devrimci bir niteliğe sahiptir. (Eagleton, 1996:159).

Aydınlanmacı aklın eleştirisiyle ilgilenen Frankfurt Okulu'nun ideolojiyle ilgili görüşleri ise üç madde altında özetlenebilir: (i) İdeoloji yanlış bir bilinçtir. Evrensel ve genel görünen fikirlerin, gerçekte özel çıkarların maskeleri olduğunun anlaşılmasını önlemektedir. (ii) İdeoloji, durmadan tekrarlanarak bir dizi basmakalıp düşünceye (stereotype); sözde hikmete dönüşmektedir. (iii) Çağdaş totalitarizm denilen; faşizm, tekelci kapitalizm ve Stalinizm yüzünden, kültür, bütün insanileştirici yönlerini yitirmektedir (Oskay, 1980: 228). Adorno, ideolojinin “farklı fenomenleri su götürür biçimde eşitleyerek dünyayı homojenize etme” özelliğine karşı, onu çözmek için negatif diyalektik olan sanatı önermiştir. Her şeye hakim koca bir ideolojik sistemin tekelci yaklaşımlarla kurduğu egemenliğe karşı, ancak sanatla negatif bir tavır sergilenebileceğini savunmuştur.

İdeolojiyi iktidarla özdeşleştiren bir başka düşünür Habermas'tır. Habermas'a (2004:66) göre, iktidar tarafından sistemli biçimde çarpıtılan bir iletişim biçimi olan ideoloji, bir tahakküm aracı haline gelmekte ve güç ilişkilerini meşrulaştırmaya hizmet etmektedir. İdeolojinin söylem yönüne de dikkat çeken Habermas, dilin iletişimsel yapısının iktidar çıkarları tarafından bozulduğunu ve kuşatıldığını ifade eder. (Habermas, 2004:55-56).

İdeolojinin diğer bir yaygın anlamı da kültür kavramıyla özdeşleştirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Kültürel bir sorun olarak ideolojiye yaklaşan Gouldner, onun ancak toplumsal formasyonunu tamamlamadan önce bir “izm” olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal formasyonunu tamamladıktan sonra ise; iktidara gelip egemenliğini pekiştiren hegemonik bir ideoloji, statükoyu aşabilen eleştirel bir dil ve eleştiriye katılanların paylaştıkları ortak bir kültür haline gelmektedir (Oskay, 1980: 214-215). Gouldner'in görüşüne göre ideoloji, dini inanç veya mitolojik anlayıştan kopmayı gerekli kılmaktadır. (Eagleton, 1996: 218). Parson'a göre ise ideoloji, “bir toplumun ya da toplum içindeki bir grubun belli bir duruma gelmesine yardım eden süreçler, topluluk

üyelerinin birlikte yöneldikleri amaçlar ve bunların gelecekteki olaylarla ilişkilerinden” (Çam, 1990:215) oluşmaktadır.

İdeoloji kavramının içeriği ve anlamı Aydınlanma döneminden günümüze gittikçe daralmış, varlığını siyasi düşünceye eklenerek korumuştur. Özellikle 19.yüzyıldan sonra gelişen burjuvazi beraberinde karşıtı olan işçi sınıfını da doğurmuştur. Geleneksel Marxist yaklaşıma göre kapitalizm kendi iç çelişkileri gereği girdiği ekonomik krizlerle çökecekti. Ancak ekonomik krizlere girmesine ve iki tane dünya savaşı geçirmesine rağmen ayakta kalmayı başaramamış hatta bu süreçten güçlenerek çıkmıştır. Marxizm, kapitalist devleti sadece burjuvazinin zora ve baskıya dayalı bir aygıtı olarak görmüş onun ideolojik, kültürel ve politik olgularla kendini yeniden ürettiğini açıklama noktasında yetersiz kalmıştır. Kapitalizmin, mevcut kuramların öngördüğü şekilde yıkılmayışı, sosyalist düşünürlerce, klasik Marxist yaklaşımların da yeniden ele alınmasına neden olmuştur.

C) ANTONİO GRAMSCI VE HEGEMONYA OLARAK İDEOLOJİ

Marx’ın açtığı yoldan ilerleyen bir kuramcı olan Gramsci’de burjuvazinin halk kitleleri üzerinde hegemonya kurma sürecinde sadece asker ve polis gibi baskıcı aygıtlardan yararlanılmadığını aynı zamanda kültür, medya, ahlak ve eğitim kurumları gibi sivil aygıtlarında bu aşamada büyük etkilerinin olduğunu söyler (Gramsci, 1997:312). Gramsci’nin başlıca sorunu şuydu: Batı’da pek çok kez yenilgiye uğramış işçi sınıfı nasıl iktidara gelir ve nasıl hegemonya kurar? Salt politik, yani toplumun bütün hücrelerine yayılmış bir devletin egemen olduğu Doğu toplumlarında, iktidar savaşı saldırıyla yapılır. Ancak Batı’da savaş mevzi savaşı olacaktır, çünkü burada sivil ve politik toplumlar bir arada yaşamaktadır. Dolayısıyla burjuvaziyle sivil toplum alanında verilecek mücadele, sosyalist devriminin gerçekleştirilmesinde sıcak bir çatışmadan daha etkili olacaktır. Gramsci’nin ideolojiye yüklediği anlamı daha net kavrayabilmek için öncelikle ideoloji çözümlemesinin ayrılmaz parçaları olan sivil toplum ve hegemonya gibi kavramların anlaşılması gerekmektedir.

1. Sivil Toplum

Marx ve Engels'in ortak imzalarını taşıyan *Alman İdeolojisi* adlı eserde, sivil toplum, maddi üretim ve ticaret alanını da kapsayan bir kavram olarak tanımlanır: "Sivil toplum, üretici güçlerin belli bir gelişmişlik aşamasında, bireyler arasındaki maddi ilişkilerin tümünü içerir. Verilmiş bir aşamadaki tüm ticari ve sınai yaşamını içerir." (Marx ve Engels, 1992:132) Marx'a göre, sivil toplum 18. yy'ın Avrupa'sında burjuvazinin gelişimine paralel olarak gelişmiştir. Onun için sivil toplum, üretici güçlerin belli evrimsel gelişiminde ortaya çıkan ekonomik ilişkilerin tümünü kapsayan bir alan olarak ifade edilmiştir ki (Çaha, 2000: 37-38) bu da sivil toplumun, burjuva ilişkileri sonucunda ortaya çıkan alan olduğu anlamına gelmektedir.

Sivil toplum kavramı Gramsci'de, Hegel, Marx ve Engels'in kavramlarından ve günümüzde kullanıldığı anlamdan çok daha farklı bir yere denk düşmektedir. Önceleri sivil toplum kavramı düşünürler tarafından siyasal sistemle iç içe olan hatta sistemi besleyen, güçlendiren ve varlığını koruyan bir olgu olarak incelenmiştir. Gramsci'de ise sivil toplum siyasal sistemle sürekli çatışma içerisinde: "Kuvvetler ayrılığı ve bunun gerçekleşmesinden doğan tartışmalar ve hukuk kuralı sistemi, 'Civile' toplumla siyasal toplum arasındaki mücadelenin sonucudur. Bu mücadele belirli bir tarih döneminde, sınıfların geçici dengesi içinde yürütülmüştür" (Gramsci, 1997:310).

Gramsci, sivil toplumu kendi devlet teorisinin kilit kavramı haline getirerek siyaseti de tartışmanın içine sokar. Sivil toplum Marx ve Engels'de yalnızca altyapıyı (ekonomik ilişkiler) temsil ederken, Gramsci'nin "entegral devlet"inde bu kavram üst yapının bir parçası haline gelerek, içine kültürel ve ideolojik hegemonyayı da alan geniş bir boyut kazanmıştır (Bumin, 1983:87-88, Keane, 1998:102). Gramsci sivil toplum ile siyasal toplumun birbirine karıştırılmasının devleti putlaştıracağını iddia ederek devleti bir zorba gibi görmemek gerektiğini, devletin bir "ikna edici" olduğunu kabul etmektedir. Sivil toplumu sadece ekonomik ilişkiler ağı olarak görmeyen Gramsci, sivil toplumun, devletin ideolojik ve kültürel hegemonya alnına denk düştüğünü düşünür. Devletin bir parçası olan sivil toplum kültürel, sanatsal, edebi, felsefi gibi toplumsal olgularla entelektüel düzeyde ideolojinin işleme alanını oluşturur. Böylece eğitim,

hukuk, din, aile, siyasi parti, sendika gibi sivil toplum ögeleriyle beraber egemen ideoloji, kapitalizmin ihtiyacı olan bireyleri zora dayanmayacak şekilde rıza ile üretir. Hall'ın (ty:138) ifadesiyle, “Yönetici bloğun hegemonyası, basitçe politik düzeyde değil, sosyal yaşantı ve düşüncesinin her yönünü etkileyen bir durumdur”.

Gramsci, Marx'ın görüşlerine zıt bir biçimde sivil toplumun “maddi ilişkilerin tümünü” değil, ideolojik-kültürel ilişkilerin tümünü içerdiğini belirtmektedir (Keane, 1998:103). Bu nedenle Gramsci, ideoloji kavramını da sivil toplum kavramını çözümlemeye kullanmaktadır, “toplumsal bir grubun, toplumun bütünü üzerindeki siyasal ve kültürel hegemonyası, devletin etik bir içeriği olarak sivil toplum...” derken sivil toplumla ideoloji neredeyse örtüşen kavramlar olarak kabul edilmektedir (Özbek, 2003:144-145). Yani sivil toplum Gramsci'ye göre, egemen toplumsal grubun, toplumun tümü üzerindeki siyasal ve kültürel hegemonyası olarak tarihsel bloğun düşünsel ve etik boyutunu oluşturur (Özbek, 2003:144).

Gramsci, iki tane üst yapısal düzeyi öngörmektedir, biri sivil toplum yani “özel” diye adlandırılan organizmalar bütünü, diğeri, siyasal toplum yani “devlet”tir. Egemen grup bu araçlar vasıtası ile hegemonyasını kurar. Bu temel tezi, Gramsci'nin yaşadığı dönemin Avrupa'sındaki sosyalist düşün açısından yorumlanıp somutlaştırılacak olunursa, şöyle bir yargıya ulaşılabilir. Avrupa komünizminin tezlerinde, sosyalist devrimin gerekliliğinin ve koşullarının bulunmadığının ileri sürüldüğünü, bir demokratikleşme planı çerçevesinde, devletin etki alanını mümkün olduğu kadar daraltılarak, devletle sivil toplum kurumlarını geliştirmek suretiyle, sosyalizme giden yolun, kapitalizm koşullarında, tedrici olarak geliştirileceğinin savunulduğu görülür. Sosyalist geleceğin toplumsal kurumları, burjuvazinin ekonomik ve siyasi egemenliğinin sürdüğü bir ortamda, sivil toplum olanaklarıyla inşa edilecekti. Bu görüşe göre, bireylerin kendi yaşamlarını yönlendirmelerini ve kendilerini doğrudan ilgilendiren her alanda kararlara katılmalarını sağlayabilecek mekanizmalar ve ilişkiler geliştirmek ve bunu sosyalist toplumun temeli halinde kapitalizmin egemenlik koşullarında kurmak için, sivil toplum, önemli bir potansiyeldi. Sivil toplum, devletin ideolojik sürecinin işleyişinden yararlanarak topluma nüfuz edecek böylece çoğunluğun desteğini kazanarak siyasal, toplumsal ve kültürel ortamı yaratacaktır (Saybaşıllı,

1985:56). Bir başka deyişle, burjuva toplumsal kuruluşu içinde, devletin denetimi ve yönlendirilmesi dışında kaldığı kabul edilen bir alan olarak “sivil toplum”, sosyalist katılımcı bir demokrasinin başlangıç unsurlarına dönüştürülmesinin olanağı olabilirdi. Nihai hedef, devletin giderek genişleyen bu sivil toplum içinde erimesini sağlamaktı. Buna göre Gramsci, siyasal toplumun zamanla sivil toplum içinde eriyerek devletin ortadan kalkacağını ve bu sayede demokratik sosyalizmin gerçekleşeceğini öngörmektedir (Arslan, 2001:56-57).

2. Hegemonya

Hegemonya kavramının kökeni, Grekçe’deki ‘hegemoni’ kelimesine dayanmakta ve sistem içerisindeki bir elemanın diğerlerinden daha üstün veya baskın olduğu anlamını taşımaktadır (Gills, 2003:237). Kavrama en ayırt edici ve önemli anlamı yükleyen Gramsci’den önce, hegemonyanın sosyalist çizgi içinde bir dizi anlam kazandığı görülmektedir. Rus Sosyal Demokratları arasında kavram, Plehanov’un aşamacı anlayışına göre, tarihin normal bir gelişim göstermesi halinde olması gereken şeyin krize girmesiyle ortaya çıkan boşluğu doldurmaktadır. Ona göre, bazı tarihsel güçlerin veya bir görevin hegemonize edilmesi, tarihsel olumsuzluk alanına aittir (Laclau ve Mouffe, 1992:63). Leninist yaklaşım ise, hegemonik bağlantının siyasi karakterinin önemli olduğunu savunur. Leninizm’e göre hegemonya, bir sınıf ittifakı (fakir köylülük ve proletarya ittifakı) içinde siyasi önderliği belirleyecek ve doğuracaktır (Laclau ve Mouffe, 1992:71, Hall vd.,:138). III. Enternasyonalde birlikte, kavramı Lenin’in sınıf ittifakı anlayışından uzaklaştıran Gramsci olmuştur. Gramsci’yi sınıf ittifakının ötesine geçiren adım; siyasi düzlemde entelektüel ve ahlaki düzleme doğru yaptığı açılmıdır. Gramsci’ye göre, entelektüel ve ahlaki önderlik, organize bir çimento gibi tarihsel bloğu birleştirir ve daha yüksek bir sentez olarak kollektif iradeyi oluşturur. (Laclau ve Mouffe, 1992:86). Gramsci’nin düşünce açılımı bununla kalmamaktadır. Zira bu durumda da, entelektüel ve ahlaki önderliğin, geri kalanlara ideolojik telkinler yapan bir merkez olarak algılanması ihtimali vardır.

Gramsci, (1997:28) hegemonya kavramını kapitalist toplumlardaki sosyal düzeni korumanın başlıca aracı olarak görür ve özellikle yönetici sınıfın egemenliğini sürdürme

araçlarına gönderme yapar. Bu yüzden Gramsci, toplumun üst yapısı üzerinde önemle durur ve onun ideoloji üreten kurumlarını anlam ve güç düzeyindeki mücadele içinde değerlendirir. Endüstriyel üretim ya da kapitalist sistem, egemen değerlerin üretilmesinde büyük rol oynar. Hall’de, hegemonyayı, bir sosyal grubun diğerleri üzerinde egemenlik ya da güç kurması olarak değerlendirir. Bir başka deyişle, “güç tarafından yapılandırılan söz konusu ilişkiler alanındaki egemenlik ve bağımlılık” olarak açıklar. Hegemonya kavramı, Weber açısından ise, doğal üstünlük miti ya da bir statü düzeninin meşrulaştırılması olarak görülür. Hegemonya, gerçekte, “rıza”nın imal edilmesi demektir. Özellikle, kültürel hegemonya, düşünme ve bakma biçimlerinin üretimi ile alternatif bakışlar ve söylemlerin dışlanması kapsar (Marshall, 1999:300).

Gramsci’deki hegemonya kavramı, toplumda öncülüğü alan bir sınıfın kendi çıkarlarından kaynaklanan bir dünya görüşünün, diğer sınıflara ortak bir anlayış olarak kabul ettirilmesi demektir (Laroui, 1993:26). Hegemonyacı anlayış iktidarın ya da öncülüğü ele geçiren unsurların söz konusu görüş ve anlayışlarını topluma zorla dikte etmesinden ziyade, bu görüş ve anlayışı her düzlemde kurumsallaştırarak, örtük bir biçimde, son derece rafine bir tarzda hatta deyim yerindeyse hissettirmeden kendisini yeniden üretebilmesini olanaklı kılmasıdır. Bu durum bugünkü kapitalist toplumsal organizasyonlarda hiçte yabancı olunmayan bir durumdur.

Gramsci için hegemonya yalnızca ideolojik alanı kapsamakla kalmaz, o aynı zamanda ekonomik ve politik ilişkilerin de bir görünümüdür. İdeoloji prensip olarak ekonomik mücadelenin cereyan ettiği ekonomik alt yapıyla karmaşık üst yapı alanını bir araya getiren harç görevi görür. Başka bir deyişle ideoloji altyapı ile üstyapının uyumunu sağlayan temel toplumsal pratiklerden biridir (Hall vd.,ty:137; Üşür, 1997:29 ; Eagleton, 1996:164).

Burada sorulacak soru egemen ideolojinin toplumun bütün dokusuna en ince detayına kadar yayılarak kendi çıkarlarını toplumun genel çıkarlarıymış gibi gösterip meşrulaştırabilmesine karşın, alternatif egemenliğin nasıl kurulacağıdır. Yöntem olarak farklı da olsa Gramsci de tıpkı Lenin gibi bu soruya mevcut yapıyı deşifre edip kıracak

alternatif bir bilinçle karşılık verilebileceğini söylemektedir. Sosyal, kültürel, dinsel ve düşünsel araçlar bir sınıfın hegemonya oluşturmakta kullandığı araçlar olmakla birlikte, bunlar her zaman onun izdüşümü olarak kalmayabilirler. Karşıt hegemonya girişimi de benzer araçları kullanabileceği için kendi hegemonyasını kurabilme olanaklarına sahiptir.

İdeolojinin indirgemeci ekonomik altyapıya hapsedilmesine karşı çıkan Gramsci onu insanların kendi toplumsal konumlarının farkına varmaları ve kendi egemenlikleri için bir mücadele aracına dönüştürülmesini ister (Eagleton, 1996:168-169). Bu yüzden Marx ve Engels'in (1992:70) egemen sınıfın düşüncelerinin, her zaman egemen düşünceler olduğu savlarına da karşı çıkar. Onlar'ın ideolojiyi ebedi görmelerine karşın Gramsci onu sadece belli bir dönem için geçerli olan tarihsel bir blok olarak görmektedir. Tarihsel blok altyapıyla, yani üretici güçlere dayalı ilişkiler dizgesiyle, ideoloji, kültür ve politika figürleriyle biçim kazanan üstyapı ilişkilerinin birliğini ifade etmektedir. O'na göre daha az sistematize olmuş gevşek ideolojik alanda (üst yapı ya da sivil toplum) yaşayan organik aydın ezilenlerin kendi deneyimlerinde saklı olan bilinci açığa çıkarabilirse, egemen ideolojinin gerçek kimliğini ortaya çıkararak devrim yolunda büyük bir adım atılmış olacaktır. Gramsci'ye göre kaynağını oluşmakta olan sınıftan alan ideolog, felsefeci, siyasal eylemci, hukukçu, sanayi teknisyeni v.b. hep beraber organik aydını oluştururlar. Bunların görevi oluşmakta olan sınıfa (işçi sınıfı) siyasal, kültürel ve ekonomik bir bilinç götürmektir (Eagleton, 1996:171). Bu sayede daha da bilinçlenen sınıf, "kendiliğinden sınıftan", "kendisi için sınıf" olma yolunda ilerler, kendi doğal aydınını yaratmaya başlar (Crehan, 2006:199) İşçi sınıfı kültürü yaratma ihtiyacı Gramsci'nin işçi sınıfı aydınları geliştirecek bir tür eğitim çağrısıyla ilişkilidir. Bu aydınlar sadece Marxist ideolojiyi proletaryasız tanıtmakla kalmayacaklar, fakat daha çok kitleler içinde zaten var olan düşünsel etkinliğin mevcut durumun eleştirisini yaparak yenileyeceklerdir de.

Gramsci'nin ideoloji çözümlemesindeki kilit kavramlar olan sivil ve politik toplum ayrımı yine Gramsci'nin kendi kavramlarıyla açılacak olursa; egemen sınıflar, kurdukları kültürel ve ideolojik hegemonya aracılığıyla rıza ve onay üzerine kurulmuş bir sivil toplumu yönlendirerek kendi ideolojik tutumlarını toplumun bütününe

benimsetirler ifadesine ulaşabilir. Egemenin zorlama aygıtını oluşturan politik toplum ile hegemonya aygıtını oluşturan sivil toplum birleşerek geniş anlamda devleti meydana getirmektedir. Toplumsal denetim için devlet güç ve rıza olmak üzere iki yol izleyebilir. Egemen sınıfın güç ve açık baskı kullanmadan rıza elde etmesine yarayan araç, Gramsci'nin hegemonya dediği ideolojidir (Oskay, 1980: 222). Bu durum iktidarı elinde bulunduran sınıfın, diğer sınıfları tek başına yönetmesine rağmen toplumun tümünün kendi ortak kararlarıyla yönetildiklerini sandıkları bir yanılsamaya neden olur.

Hegemonya çözümlemesiyle Gramsci ideolojiyi toplumsal mücadelenin ve uyum pratiklerinin bir aracı olarak onu kendi deyimiyle kollektif öznelere (sınıflara) bahşetmekle maddi bir temele de oturtmuştur. İdeoloji artık statik bir tanımdan kurtularak gündelik pratiğin bir parçası haline gelmiştir. Her gün yeniden biçimlenerek kendisini tekrar üretmek durumundadır. Eagleton'un (1996:78) da belirttiği gibi hiçbir hegemonya baki değildir.

D) LOUIS ALTHUSSER VE AYGIT OLARAK İDEOLOJİ

Daha önceki Marxist kuramlarda toplumsal formasyon alt yapı üst yapı metaforuyla ilişkilendirilirken, Althusser bunu ideolojik düzeyin bir bütün olarak toplumsal sistemi yeniden üretme yeteneği dahilinde açıklamaya çalışmıştır. Althusser'e göre, alt yapı üst yapıyı belirler ancak üst yapı edilgen bir pozisyonda değildir. Nitekim ekonomik yapıdan görece bağımsız olan devlet ve ideoloji gibi üst yapı kurumları, hem birbirlerini hem de alt yapıyı etkileyebilmektedir (Saybaşı, 1985:58).

Althusser, kendi ideoloji analizinde büyük ölçüde öncülü olan Gramsci'nin, devlet konusunda açtığı yoldan gitmektedir. "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" adlı makalesinde adı geçen 'DİA'lar büyük ölçüde Gramsci'nin 'hegemonya aygıtı' kavramıyla paralellik göstermektedir (Bumin, 1983:94). Gramsci'deki 'politik toplum'un Althusser'deki 'devletin baskı aygıtları'na; yine Gramsci'deki 'sivil toplum'un da Althusser'deki 'devletin ideolojik aygıtları'na karşılık geldiği söylenebilir.

Althusser, bahsi geçen makalesinde üretim araçlarının yeniden üretimi sorunu üzerinde yoğunlaşır. O'na göre bir toplumsal formasyonun üretimde bulunabilmesi doğrudan üretim koşullarının yeniden üretimine ilişkindir (Althusser, 2003:153). Üretim koşullarının yeniden üretimi ise zincirleme bir şekilde üretim araçlarının ve emek gücünün yeniden üretimine bağlıdır. Kapitalist toplumda bütün bunları sorunsuz bir şekilde sirküle etmek sadece maddi koşulların sağlanmasıyla yeterli olmaz. Feodal ve köleci toplumlarda yeniden üretimi sağlamak için emek gücünün vasıflarının (üretim içinde eğitim) yeniden üretimi yeterliken kapitalizmle birlikte gelişen üretici güçler emek gücünün niteliğinde de değişiklik yaparak bunu olanaksız kılmıştır. Dolayısıyla kapitalist toplumda emek gücünün yeniden üretimi, üretim alanlarının dışına çıkarak başta eğitim olmak üzere farklı kurum ve kertilere kaymıştır (Şahin, 2004:88). Kapitalist bir toplumda üretim ilişkilerinin devamının sağlanması, teknik işgücünün bilgi ve becerilerinin sağlanmasına bağlıdır. Aynı zamanda bu işgücünün (genel olarak işçi sınıfı) sistemle problemsiz bir şekilde işleyişine devam etmesi gerekmektedir ki, Althusser kapitalizmin bu temel sorununu tıpkı öncülü olan Gramsci gibi devletten yola çıkarak çözmeye çalışmıştır (Üşür, 1997:42). Althusser, bu noktada Marx ve Lenin'le buluşur. Tıpkı Marxist-Leninist devlet kuramında olduğu gibi o da devleti, yönetici sınıfın kendi sömürü mekanizmasını korumak için işçi sınıfı üzerinde baskı kuran bir aygıt olarak görür. Ancak bu görüş aşılmalı ve ilerletilmelidir. Althusser'in kuramının özünün yattığı yer tam da burasıdır. O devlet iktidarı ve devlet aygıtını birbirinden ayırarak ideolojinin, “devletin ideolojik aygıtları” (DİA) içinde üretildiğini belirtir. Bu aygıtlar devlet (baskı) aygıtıyla aynı şey değildir (Althusser, 2003:163-168). Ordu, polis, hükümet, hapishane, mahkemeler devletin baskı araçlarını oluştururken, okul, aile, din, hukuk, sendikalar, kitle iletişim araçları, edebi eserler, siyasi partiler gibi kurumlar da devletin ideolojik aygıtları kapsamında yer almaktadır. Baskı aygıtları eylem temelli işlerken ideolojik aygıtlar söylem üzerinden rıza ve onaya bağlı olarak hareket eder (Parlak, 2005:55). Rızanın kaybolduğu ve bekanın tehlikeye girdiği durumlarda devletin güvenlik ve zor aygıtları devreye girecektir. Güvenlik ve zor aygıtları, aynı zamanda, üretim araçlarının, üreticilerin ve üretim ilişkilerinin korunmasını da üstlenmiştir. Üretim araçlarının, üreticilerin ve üretim ilişkilerinin korunmasına yönelik düzenleyici kurum, hukuktur. Zor aygıtları, hukukun uygulanmasını sağlar. Bu anlamda devletin ayırt edici yönü, zor kullanma yetkisinin

meşruluğundadır. Zor kullanma yetkisinin meşruluğunu koruyan en önemli ilke, ideal olarak zor aygıtlarının hukukla bağlı oluşudur (Aydın, 2005:7-8). Açık bir zora dayanmayan siyasi gücün bilgisini ortaya koymak, Althusser'in ideoloji kuramının temelini oluşturur. Althusser'e göre ideoloji toplumsal bütünlüğün yeniden üretimin sağlayan bir işleve sahiptir (Gökçe, 2003:65). Kazancı bu durumu şöyle ifade etmektedir;

İdeoloji, Althusser'e göre bir sınıfın diğerine kabul ettirdiği, empoze ettiği bir düşünceler dizgesi değil tüm sınıfların katıldığı, geçmişten gelen fakat geleceğe de uzanan, her yana yayılmış pratikler toplamıdır. Ondan kaçmak olanaksızdır. İdeoloji bireylere, egemen değer ve nosyonları benimseterek onların yaşadıkları sistemle uyumlu hale gelmelerini ya da yeni uyumlu yaşam sistemleri kurmalarını sağlar. Althusser'e göre bu işleyiş adeta otomatiktir ve ideoloji; kavrayışla ilgili değil deneyimle, pratikle ilgili bir gerçektir. Onu insanların beynini sarmış, somutlaşması olmayan manevi bir varoluş biçimi olarak tanımlamak yanlıştır. Oluşumu maddidir ve maddi yapılar tarafından belirlenir. Ona göre bu misyonun özel olarak belirlenmesine gerek de yoktur (Kazancı, 2004:6).

Toplumun ekonomik alt yapısını üretmekle yükümlü olan DİA'lar bunu, öznelere maddi üretim içindeki işlevlerini veya görevlerini yerine getirmeleri için zorunlu olan bilinçle donatarak gerçekleştirir (Parlak, 2005:55). Yani ideoloji, sadece düşünceler bütünü değil, bu düşüncelerin özneye kabul ettirilme sürecidir (Sholle, 1994:277). Dolayısıyla bu noktada ideolojinin aynı zamanda bir toplumsal seslenme ya da çağırma süreci olduğu ortaya çıkmaktadır. Althusser özneyi bir öz olarak değil bir etki olarak ele alır. Özne, kendisini kurucu olarak kavrayacak bir biçimde inşa edilir (Hirst, ty.:200). Buradan çıkan sonuç ideolojinin zihinsel bir tasarım olmaktan çok ideolojik tasarımın zihine hükmettiğidir. Öyle ki okulların, dini kurumların, basının yarattığı sanal dünyayı, insanlar içinde yaşadıkları gerçek dünyaymış gibi algılayabilmektedirler (Maclellan, 1999:50). İdeoloji bireylere, egemen değer ve nosyonları benimseterek onların yaşadıkları sistemle uyumlu hale gelmelerini ya da yeni uyumlu yaşam sistemleri kurmalarını sağlar. Althusser'e göre bu işleyiş adeta otomatiktir ve ideoloji; kavrayışla ilgili değil deneyimle, pratikle ilgili bir gerçektir (Kazancı, 2006:6).

Böylece ideolojinin, öznelere işlerinde bulundukları dünyayı hiç yadırgamadan her şeyin en doğal halinin sanki buymuş ve başka türlü de olamazmış gibi kabul etmelerine yarayan bir işleve sahip olduğunu söylenebilir (Uras, 2004:29). Örneğin, Müslüman-Türk her ailenin gözünde, doğan bütün çocuklar kendileri gibi Müslüman kodlu olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan çocuk da bu ailede dünyaya gelmesi itibarıyla ilk baştan kendisini bu gerçekleğin bir parçası olarak algılar ve durumunu hiç yadırgamaz. İdeoloji öznenin beyinde o farkına varmadan gerekli kodlamayı yapmıştır, dolayısıyla birey gündelik yaşamdaki bütün değerlerinin kendi özgür iradesiyle ortaya çıktığını düşünerek herhangi bir hegemonik söylemin etkisi altına girmediğini sanır (Parlak, 2005:58). Türk, Müslüman, asker, kadın, genç gibi adlandırma ve çağrılar bu öznelere ibadet etme, vatan savunma, oy verme gibi eylemler ile kendi özne konumlarını adlandırıp farkına varmalarına neden olur (Üşür, 1997:45). Başka bir deyişle ideoloji, insanlara öznelere olarak hitap eden ya da seslenen söylem olarak işlev görür (Thornborn, 1989:25). Bu sayede insanlar artık sıfatları ve sistemden beklentileri olan, aynı zamanda sistemin de kendisinden belirli beklentileri bulunan öznelere durumuna gelmiş olurlar. Anlaşılabileceği üzere buradaki özne, doğal ve gerçek olmaktan ziyade kurgusal ve ideolojik bir üründür. Bu ideolojik oluşum ise sürekli tekrar eder.

Kısaca diyebiliriz ki Althusser (1991:47) ideolojiyi, toplumsal formasyonun belirleyicisi, buna göre toplumu dönüştürücü ve bireyleri bu ilişkiler ağı içerisinde yönlendirici egemen fikirler ve tasarımlar sistemi olarak görür. Bu yaklaşımıyla Althusser, zora dayanmayan siyasi gücün bilgisini ortaya koymaktadır.

II. DİL VE İDEOLOJİ

Dilbilim, 20. yüzyıla kadar dilin kendi içyapısının, işlevlerinin ve kullanılma kalıplarının inceleme alanıyken (Marshall, 1999:692) bu yüzyıldan itibaren yapısalcı düşünürlerin de katkısıyla, toplumsal geçeliklerin incelenip açığa çıkarılmasının bir aracı olarak düşünölmeye başlandı. Dilin, toplumsal bir bütönlüğü meydana getiren tüm pratiklerin oluşturucusu olarak düşünölməsi doğal olarak onun bireyin inşasında da başat konuma getirilmesine neden oldu (Üşür, 1997:74). Belli bir grup veya düşünce

aidiyeti içerisinde olan bireyler, farkında olmadan veya olarak etkisi altında kaldıkları ideolojik düşüncenin söylemleriyle konuşurlar (Parlak, 2005:69). Dilde üretilen özne/birey, ideoloji dolayısıyla kendini tasarlayarak, toplumsal bütünde eylemde bulunur ve ideoloji, bu tasarımlar bütününe sabitler (Uras, 2004:76).

İdeolojiyi antropolojik bir yaklaşımla ele alan Levi Strauss’a göre mitler (söylen) ve genel olarak kültürel olgular simgesel olarak okunup anlaşılabilir. O’nun tezine göre modern ideolojiler ve hatta bilim dahi mitlerin işleyiş biçimine göre varolurlar (Gökçe, 2003:68). Feodalizmle girdiği çatışmada halkla bütünleşmek ve özgürlüğüne kavuşabilmek için kendi ideolojisine bağlı olarak dilini de geliştiren burjuvazi veya proletaryaya seslenerek burjuvaziyi düşman olarak gören Marxizm (Mardin, 1982:134) ya da toplumu ırksal bir temelde birleştirmeye yarayan faşizm, kendi dil ve sembollerini üretmiş ve bunu daha sonra halkın bütününe mutlak diliymiş gibi sunarak, onları yönetmiş olmalarıyla, Strauss’un tezini haklı çıkarmaktadır.*

İdeolojinin dille olan bağlantısı, dilin toplumsal pratiklerin çözümlemesindeki rolü etrafında şekillenmektedir. Habermas’ın (2004:106) da ifade ettiği gibi, dil bilgiyi yönlendiren ilgiler ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda ideoloji ve siyasal kültürler de düşüncenin öneminden çıkan, ona dayanan temel görüntülerdir. Öğrenme süreci bir yerde simgeye bağlanır, semboller birden çok kimsenin paylaştığı bir ‘toplum haritası’ oluşturarak, toplumsal bazı çağrışımların taşıyıcısı olurlar. Toplumsallaşan birey içinde doğduğu toplumun bir üyesi olurken aslında gündelik dil ve iktidara bağlı olarak bir ilgi düzeyi geliştirir. Bu süreçte anlamın gizil yapısını açığa çıkaran dil, ideolojinin bulunduğu nokta ve ideolojik mesajların kodlandığı yer olarak belirlenebilir.

* Benzer şekilde Barthes de, mitlerin ana işlevinin tarihi doğallaştırmak olduğunu ileri sürer. Bu işlev mitlerin aslında belirli bir tarihsel dönemde egemen olmayı başarmış toplumsal sınıfın ürünü oldukları gerçeğine işaret etmektedir: mitlerin yaydıkları anlamlar bu tarihi beraberlerinde taşırlar, ancak mit olarak işleyebilmeleri için yaydıkları anlamların tarihsel ya da toplumsal değil doğal olduğunu vurgulamaları gerekmektedir. Mitler kendi kökenlerini ve dolayısıyla siyasal ve toplumsal boyutlarını gizemleştirirler ya da gizlerler (Fiske, 1996: 119). Dolayısıyla, kullanılan dil ve semboller, dünya görüşü içinde yer alan ve çok önemli toplumsal fonksiyon yerine getiren unsurlar olmaktadır.

Toplumda bireyler arası kullanımda olan dil, genel sistemin bir parçasıdır. Barthes'e (1999:22-23) göre, göstergebilim, ideolojik incelenmesini yine göstergebilimsel yollarla gerçekleştirerek var olan genel sistemin anlam dizgesinde geçit açmalıdır. Toplumsal olan aynı zamanda göstergesel olandır. Dünya, insanların, olguların, sorunların dünyası olduğu kadar göstergelerin de dünyasıdır. Bu bağlam da toplumsal olan her şey var olmaya başladığından itibaren kendisinin bir göstergesine dönüşür. Bu nedenle toplumu anlamanın yolu, göstergelerin anlamlandırmayı nasıl yaptığının incelenmesinden geçer. Barthes'e göre göstergeler, düz anlamlarının yanında yan anlamlara da sahiptirler. Yananlamlayıcılar, onları oluşturan düz anlamlı bildirinin kendi içinde eritmiş olduğu göstergeleridir. Barthes, (1999:106-108) bütünsel ve dağınık bir özellik sergileyen yananlam gösterileninin ideolojik bir öge olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir. Yan anlamlar düzeyinde ortaya çıkan ideoloji, dilin özelliği sayesinde düz anlamlara bağlanarak doğallaştırılıp, normalleştirilmektedir. Demek oluyor ki, insanlar yaşadıkları ortamı algıladıkları zaman onu tarafsız bir çağrışımla değil çoğu zaman belli bir düşünceye ya da ideoloji aidiyeti içerisinde algılıyorlar (Mardin, 1982:90). Bu anlamıyla dil, ideolojiyi doğallaştırılıp, meşrulaştırarak egemen sistemin kendi çıkarlarını örtmesine yardımcı olan bir araç haline gelmektedir (Eagleton, 1996:280). Örneğin; bir bayrak göstergesinde ses imgesi olan *b.a.y.r.a.k.* ile görsel imge olan kumaş birleşerek *bayrak* göstergesini oluşturur. Bu haliyle bayrak düz anlam içermektedir. Ama bir evin balkonuna asılan bayrak imgesi bize ulusal sorunla, etnik durumla veya milliyetçi bir tutumla ilgili bir çağrışımda bulunabilir. Bu durumda ise bayrak imgesi düz anlamından sıyrılarak farklı bir anlamla Barthes'in deyimiyle yan anlamla karşımıza çıkmaktadır. Böylece yan anlam ideolojik anlamlamanın, mitlerin temsil edildiği anlamlama düzeyinin temel çözümleme araçlarından birisi olarak var olur (Gökçe, 2003:68, Üşür, 1997:83).

Hangi türden toplumsal vurgunun üstün geleceği ve güvenilirlik kazanacağı konusunda girilen bir toplumsal mücadele, söylem içinde egemen olma mücadelesidir. Anlamı oluşturan işte bu mücadeleli süreçtir. Göstergelerin maddiliğinin ve ideolojiyle ilişkisinin vurgulanmasında Volosinov'un önermeleri şöyledir: (i) "İdeoloji, işaretin maddi gerçekliğinden ayrılmaz. (ii) İşaretler toplumsal etkileşimin somut biçimlerinden ayrılmaz (işaret örgütlenmiş toplumsal ilişkilerin bir parçasıdır) (iii) İletişim ve iletişim

biçimleri maddi bir altyapıdan ayıramaz” (Dursun, 1998:168). Farklı sınıfların aynı dili kullanıyor olması, Volosinov'a göre dili bir sınıf mücadelesi alanı haline getirirken, gösterge de bir sınıf mücadelesi alanına dönüşmektedir (Dursun, 1998:168). Bu mücadelenin söylemsel eklemlenme ve ayırma süreçlerinden oluştuğunu belirten Hall’a (1994: 90) göre dilde sınıf mücadelesi iki şekilde ortaya çıkmaktadır: Bazen dilde sınıf mücadelesi, farklı terimlerin yerleştirilmesi için verilir. Örneğin zenci terimi yerine “siyah” terimini koymak için verilen mücadelede olduğu gibi. Ancak mücadelenin ikinci ve en sık görülen türü, aynı terimi farklı bir biçimde vurgulamak için, yani yan anlamı üzerinde gerçekleşmektedir. Volosinov, “dil eklemlenmesindeki temel öge göstergedir ve göstergeler anlamın maddi kayıtlarıdır” (Dursun, 1998:168) demek suretiyle, söylemin temsil edici maddi kayıtlarına dikkat çekmektedir. Gösterge adını verdiği bu kayıtlar olmaksızın ideolojilerin olmayacağını ve göstergelerin nüfuz sahası ile ideoloji alanının aynı yer ve zamanı kapladığını ifade ederek, söylemin ideoloji ile aynı şey olduğu sonucuna varmıştır.

Dilin üretkenliği ve kuruculuğuna ilişkin vurgularla desteklenen anlamlandırma pratiğinin öneminin artmasıyla, ideoloji kavramlaştırması da dille ve sembollerle bağlantısı çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Althusser’den yola çıkarak ideolojinin maddiliğini sergilemeye çalışırken psikanalizden yararlanan ve öncülüğünü Coward ve Ellis’in yaptığı yaklaşımlarda dilin kendisinin gerçekliğe sahip bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımlarda, dil süreci, Marxist kuramdaki ekonomik siyasal ve ideolojik pratikler dışında bir dördüncü pratik, bir “anlamlandırma pratiği” olarak kavranmaya başlanmıştır (Coward ve Ellis, 1985: 143). Çelişkili bir süreç olan anlamlandırma boyutu, temel ile üst yapı arasındaki bağlantıyı kurarak, Marxist ideolojik pratik kavramını tamamlayıcı olarak değerlendirilmektedir (Coward ve Ellis, 1985: 144). Böylece Marxizm’de dilin, ideolojik pratik tarafından işlenen, ideoloji ile eklemlenen ancak onun içinde erimeyen bir statüye kavuşturulduğu öne sürülmektedir (Coward ve Ellis, 1985: 140- 141).

İdeoloji kavramını, öznelerin etkin olarak yaratıldığı söylem bütünleştirmesi ile değiştiren yaklaşımlarında, örneğin Laclau ve Mouffe’nun çalışmalarında, hakikat iddialarının reddedilmesi, “temsil etmenin çöküşünün” ilanı ile paralel gitmektedir.

Temsil etme veya anlamlandırma, sunan ile sunulan arasındaki bir farka dayanmaktadır. İdeoloji pratiğinin temeli olan temsil düşüncesi, gösterilenin (kavramın) gösterenden (görme imgesi) önce varolmasına ve onun tarafından itaatkar bir şekilde yansıtılmasına dayanır (Eagleton, 1996:290).

A) SÖYLEM OLARAK İDEOLOJİ: LACLAU VE MOUFFE

Söylem, sosyal ve beşeri bilimlerde 1960'lı yıllardan itibaren yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanan bir terimdir. Dilbilimde hemen hemen konuşmanın dengi, başka bir ifadeyle, işaretler sistemi gibi kabul edilen dile zıt olarak konuşmacının güncel bir şekilde kullandığı dilin (*parole*) dengi anlamına gelmektedir. Söylem analizi ise metinlerin veya dilin semantik ya da sentaktik yapısını inceler ve metinlerin hem dilbilimsel hem de sosyo-kültürel boyutlarını ele alır.

Laclau ve Mouffe'in başlıca temsilcileri olduğu saf söylem kuramları çerçevesinde, bir toplumsal pratiğin dilsel ve davranışsal yanları arasında kurulan ayırım, yanlış bir ayırımdır (Laclau ve Mouffe, 1992: 132). Pratiklerin bu şekilde ayrılması yerine, devreye eklemlenme mantığı sokulmalıdır. Söylem kategorisi içerisinde hem dilsel hem de dilsel olmayan öğeleri kapsayarak söylemsel pratikler ile söylemsel olmayan pratikler ayırımını reddeden Laclau ve Mouffe'in (1992:135) Gramsci'nin hegemonyasına ilişkin yorumları, hegemonik bir sınıf tarafından eklemlenen ideolojik öğelerin zorunlu bir sınıf aidiyeti olmadığı görüşünü geliştirmelerine yol açmıştır. İktidar sorunun, bir hegemonik formasyonun merkezini hangi sınıfın ya da hangi egemen kesimin oluşturduğunun araştırılması olarak ortaya konulmayacağını söyleyen Laclau ve Mouffe (1992:178) buradan harekete, Gramsci'nin 'hegemonya' Althusser'in de 'adlandırma' kavramlarından yararlanarak yeni bir sentez çıkarmışlardır.

Alt yapıdaki sınıfların oluşumu ile üst yapıdaki ideolojik öznelerin belirlenişi sorununa farklı bir açılım getiren Laclau (1998:106), toplumsal sınıfların ideolojik ve politik bir düzlemde var olamayacağını iddia etmektedir. O'na göre bir ideolojik

söylemin sınıf karakteri eklemleme ilkesiyle ortaya çıkmaktadır bu nedenle yöneten bir sınıf, sadece kendi dünya görüşünü toplumun geri kalanına kabul ettirerek hegemonya kuramaz, o ancak diğer sınıflarla kendisi arasındaki uzlaşmaz koşulları (antoganizma) etkisizleştirip eklemleyebildiği ölçüde bunu başarabilir.

Siyasal ideolojilerin ezen ve ezilen sınıflarca farklı kullanım alanları kendilerine göre anlamları vardır. Yani sadece belirli bir sınıfa ait homojen ideolojiler olamaz. Laclau bu çerçevede ‘modern’ siyasal ideolojilerin (milliyetçilik, faşizm, popülizm, v.b.) oluşumunu açıklamaya çalışır (Üşür,1997:53). Örneğin milliyetçilik, eklemlemeci yapıyla, kimi zaman emperyalizme karşı ulusal mücadele olarak, kimi zamanda feodalizme karşı özgürlük aracı olarak adlandırılabilir (Karakaş, 2006:60). Dolayısıyla hem proletarya hem de burjuvazi yeri geldiğinde milliyetçilik noktasında aynı dili kullanıyorsa siyasal ideolojiler ister bir sınıf ideolojisiyle eklemlemiş, isterse de sınıflardan bağımsız olsunlar sınıfsal ideolojilere kesinlikle indirgenemezler.

Laclau, Althusser’in ‘öznelerin adlandırma ve çağırılması’ çözümlemesine, üzerlerinde eklemleme mücadelesinin yürüdüğü öznelerin sınıfsal bir aidiyetlerinin olamayacağı savını ekler. Zorunlu bir sınıf aidiyeti olmadığından dolayı da farklı söylemler içinde rahatlıkla eklemlenebilir. Çünkü onlar ideolojik söylem tarafından bu söylem içerisinde yaratılmaktadırlar. Toplumsal özne, söylem içerisinde olduğu için özne farkında olmadan bu söylemi kendine ait bir kimlik ya da ifade tarzı zanneder. Bu söylemler öznenin kendi sınıfına ait olmasa bile farklı ve zıt politik hedeflere kaymasına zemin oluşturabilir. Laclau, adlandırma kavramından hareketle, *sınıf adlandırmaları* ve *popüler-demokratik adlandırmalar* diye bir ayrıma gider. Sınıf adlandırmaları, bireye bir sınıfla aidiyetlik ilişkisi kazandırdıklarından dolayı belli bir üretim biçiminin çatışmalarından doğar. Oysa popüler-demokratik adlandırmalar ise *halk/iktidar bloğu* olarak tanımlanan ideolojik mücadelenin alanıdır. İdeolojik mücadelede yöneten ve yönetilen sınıflar karşılıklı olarak kendi antoganizmalarını popüler-demokratik adlandırmalarla eklemleyerek kendilerini politik ve ideolojik düzeyde temsil etmeye çalışırlar. Bura da önemli olan egemen sınıfın hegemonyasını iki türlü uygulamasıdır. Birinci olarak sınıfsal olmayan adlandırmaları kendi sınıf söyleminde eklemleme suretiyle, ikinci olarak ta ezilen sınıfların ideolojik ve politik söylemlerini kendi

potasında eritip özümsemesi suretiyle. Bu eklemleme çabası yöneten sınıfın kendi çelişkilerini kapatması için gereklidir ancak diğer sınıflar nasıl olacak ta baskın bir ideolojik hegemonyanın karşısında kendi konumlarının dahi farkında olmadan bir eklemleme yapacaklar? Laclau ve Mouffe burada devreye işçi sınıfından ziyade sınıfsal niteliği olmayan özneleri sokmaktadır. Bu muhalif özneler verecekleri toplumsal mücadeleye savaş, nükleer karşıtlığı, çevreci hareketleri de katarak çoğulcu toplumsal kimliklere dayalı bir *radikal demokrasi* stratejisi geliştireceklerdir (Üşür, 1997:52-55).

Laclau ve Mouffe burada söyleme verdikleri güçlü yapılandırıcı, birleştirici rolle öznenin kendi çıkarları doğrultusunda politik hedef seçmesine pek de olanak vermemektedirler. Belki sınıf içinde bulunduğu durumu itibariyle günahsız sayılabilir ama söylemin bu gücü radikal demokrasiyi kuracak olan muhalif unsurların oluşumuna dahi fırsat vermemektedir. O zaman nasıl olacakta özne, söylemin dışına çıkıp alternatif bir oluşum yaratabilecek. Laclau ve Mouffe'nin en çok eleştirilen yanı da söyleme verdikleri bu aşırı güçtür.

Klasik Marxist kuramlarda ideoloji, genelde alt-yapı üst-yapı metaforu üzerinden değerlendirilmekte dolayısıyla mekanik belirlemeci bir durumdan kurtulamamaktadır. İdeolojiyi bu durumdan kurtarma iddiasında olan Laclau ve Mouffe'ye göre ideolojinin sınıfsal boyutunu belirleyen kapitalist ekonomik alt yapı değildir. Çünkü öznelerin ideolojileri dahi söylem tarafından eklemlenerek kurulmaktadır. Dolayısıyla özneler söylem tarafından var edildikleri için kendi sınıfsal veya ideolojik konumlarının farkına varamazlar. Bir sınıfın, başka sınıflar üzerinde egemenlik kurabilmesi, onun karşıtı olan sınıfın dünya görüşleriyle, kendi ideolojisini ortak bir noktada eklemleyebilmesinden geçmektedir. Laclau ve Mouffe'nin kuramlarının klasik ideoloji kuramlarından farkı öznelerin toplumsal kaynaklı olamayacağı noktasındadır. Bütün toplumsal ilişki ve çelişkiler buna özneler de dahil söylem içerisinde oluşmaktadır. Kısacası öznenin sınıfsal çıkarı ve kimliği ancak söylem tarafından adlandırıldığında ve yine sadece bu adlandırmanın sınırları içerisinde vardır (Üşür, 1997:53). Bunun dışında bağımsız bir varoluş sergileyebilmesi mümkün değildir.

B) FOUCAULT VE SÖYLEM

Foucault'nun yaklaşımındaki temel kavramlardan biri iktidar kavramıdır. İktidar ve bilgi arasında doğrudan ilişki olduğunu ifade eden Foucault, bilgi kurumlarıyla karşılıklı ilişkiye dayanmayan iktidar olamayacağı gibi, iktidarla ilişkili bir kuruma ve böyle bir varsayıma dayanmayan herhangi bir bilgidен de söz edilemeyeceğini belirtir (Foucault, 2003b:42). Bilgi ve iktidar ilişkisinin çok yönlü olduğuna vurgu yapan Foucault'ya göre, bilgi iktidarı üretebildiği gibi iktidar da bilgiyi üretebilmektedir.

Bu bağlamda Foucault'ya (2003a:29) göre iktidar, somut olarak her bireyin elinde bulundurduğu ve siyasal bir hükümlanlık oluşturmak için devredilebilecek olduğu şeydir. Bireyler her zaman iktidarın atıl ve onaylayıcı hedefleri değil, tam aksine her zaman onun aracısıdır. Başka bir deyişle iktidar, bireyleri geçiş yolu olarak kullanır. Bireyi temel bir çekirdek, ilkel bir atom, iktidarın uygulandığı ya da cezalandırdığı çoğul ve atıl bir şey olarak; iktidarı da bireyleri bastıran ya da parçalayan bir şey olarak düşünmemek gerekir. Bir bedenın, hareketlerin, söylemlerin ya da arzuların bireyler olarak tanımlanması ve kurulması tam olarak iktidarın birincil etkilerinden biridir. İktidar zevki, hayatı, anlamı, değeri tanımlayan bilgiyi şekillendiren ve söylemi üretendir (Üşür, 1997:97). Yani birey iktidarın dışında ve karşısındaki şey değil, iktidarın birincil etkilerinden biridir. Birey iktidarın bir etkisi ve aynı zamanda, bir etkisi olduğu ölçüde de aracıdır: İktidar kurduğu birey üzerinden işler (Foucault, 2000b:107). Bu anlamda iktidar, merkezi bir otorite veya yasaklayıcı tarafından uygulanan güç değil, bireyler arası ilişkilerden doğan ve kendi hakikat söylemi içinde özne yaratan bir ağıdır (Foucault, 2003a: 43-44).

Foucault geliştirdiği söylem kuramıyla iktidarın oluşumu ve öznenin kurulumunu sınıfsal ekonomik indirgemelerden kurtarmak iddiasındadır. İktidar, herhangi bir egemen ya da devletten yayılmadığı gibi, belli bir bireyin ya da sınıfın özel mülkiyetinde de olan bir şey değildir. Düzeneklerin, tekniklerin ve iktidar yöntemlerinin burjuva sınıfı tarafından icat edilmediğini, bunların etkili tahakküm biçimlerini uygulamaya çalışan belirli bir sınıfın da olmadığını söyleyerek Marxizm'i eleştirmektedir. Foucault'ya göre Marxizm, iktidar ilişkilerinin bir aracı olarak

ideolojiye abartılı bir önem vermektedir (Sholle, 1994:283). O'na göre iktidar sahiplenilen, ele geçirilen bir şey değil, yaşanan, pratikler boyunca tecrübe edilen bir şeydir. İktidar ancak bilginin üretilmesiyle hayat bulabilir. Belirli pratiklerin örgütlenişinde kümelenen, yoğunlaşan ve toplumsal mekana dağıtılan, kendini söylemsel olarak ortaya koyan, kapsayıcı bir iktidar sistemidir bu. Hatta insan bedeni üzerine yapılan söylem bile iktidarın bu bedeni, kendi lehine üretken, uyumlu ve yararlı kılması sürecidir. Beden disipline edilerek iktidarın kullanımına hazır hale getirilir. Söylem kendi kendini üretirken iktidarın kullanım alanına girer ve bu andan itibaren onun elinde bireyleri özneler olarak kuran ve onları itaat altına (Parlak,2005:62) alan bir işleve dönüşür. Bu haliyle Foucault'da söylem, Althusser'in ideolojiye yüklediği anlamda olduğu gibi yanılısma içinde olan özneler üretir.

Foucault, ideoloji kavramı yerine söylemin kullanılması gerektiğini kavramların epistemolojik kökenlerinin birbirinden ayrı olmasına bağlar. O'nun itirazı Marxist terminolojide bilim ve ideolojinin birbirlerinin zıttıymış gibi ele alınıp Marxizm'in kendini bilim olarak gösterip asıl siyasi amacını gizlediği noktasıdır (Sholle, 1994:283). Oysa bilginin doğruluğu söylemin sayesinde üretilir. Doğru, söylem onu öyle anlamlandırdığı için doğrudur. Öte yandan ideoloji üretilen olmasına karşılık söylemin böyle bir gereksinimi yoktur. Özneler kendi nesnel ve sınıfsal çıkarlarına göre ideolojiyi üretebilirler. Ama söylem analizinde ise özne, dilsel ve toplumsal pratikler ile üretilen bir söylemsel konumdur (Üşür, 1997:105). Dolayısıyla ideolojiyi, bilim/ideoloji karşıtlığına saptamak faydasız bir uğraştır.

Söylem ve iktidar arasındaki yakın ilişkiden yola çıkarak, söylemin “iktidarın dolaysız bir görünümü” olduğunu belirten Foucault, iktidar kavramının en iyi ifadesini savaşa bulan bir güç ilişkisi olduğunu savunmaktadır (Larrain, 1995: 134). Foucault'ya göre söylem tarihsel süreçle oluşturulmuş, esnek bir biçimde yapılandırılmış ilgiler, kavramlar, temalar ve ifade türlerinin birleşimidir (Marshall, 1999:693). Söylem basit bir şekilde hükmetme sistemlerini veya mücadelelerini tercüme eden bir şey değildir, onun için veya onun aracılığıyla mücadelenin olduğu şeydir (Mills, 2003:126). Bu bağlamda söylem çözümlemesi de, belli bir tarihe ve varoluş koşullarına sahip söylemsel ifadelerin nasıl bir bağlama yerleşerek toplumsalın anlamını belirlediğiyle

ilgilenmektedir. Toplumsalı anlamlandıran söylem, egemen sınıf çıkarlarını görünmez kılmak gibi bir işleve indirgenemez. Söylemin ortaya çıkışını özne ve nesneye indirgeme çabası beyhude bir çabadır. Söylem, kendi içinde kendini öznesiz olarak belirleyen bir pratiktir (Üşür, 1997:95).

Özne tıpkı Laclau ve Mouffe’de olduğu gibi yaratan değil yaratılan, söylem içinde oluşandır. Ancak Foucault’nun kuramı söylemin yarattığı anlamlar üzerinde duran çözümlemecilerinkinden farklı olarak, söylemin *bağlamsallığı* üzerinde durur. O’na göre önemli olan söylemin neye göre belirlendiğinden çok bir söylemin niçin başka söylemsel ifadelerin yerine kullanıldığıdır. Buradan hareketle iktidarın nasıl oluştuğunu araştıran Foucault, dilin anlam yaratma ve düzenleme işlevi sayesinde ‘*kapatmacı*’ toplumsal kurumların bireyleri nasıl kendi istedikleri şekle soktuklarını açığa çıkarmaya çalışır. Hapishane, kışla, hastane, tımarhane, okul gibi modern kapatma sistemleri söylemin üretim, denetim ve örgütlenişini belirlerler. Bu ve bunun gibi kurumlar, tahakküm ve denetim unsurları olarak söylemde varolup onun iktidarla ilişkisini tayin eder (Üşür, 1997:97).

C) GENEL BİR İDEOLOJİ TANIMI

İdeoloji modernleşme dönemi ile ilgili bir kavramdır. O nedenle bu kavram, toplumsal dönüşümün her toplumsal yapı için farklılaşan kendine özgü koşullarında kimliğini bulur. İdeoloji varlığını borçlu olduğu toplumsal değişimle ortaya çıkan, devleti temsil eden siyasal iktidarlar eliyle bireyleri şekillendiren, yönlendiren “fikirler ve tasarımlar sistemi”dir. Toplumsal yapıyı temsil eden egemen grupların varoluşu biçimlendirici eylemlerine biat etmeleri için, bireylere düşünce ve davranış kalıpları önerir (Althusser, 2003:197).

İdeoloji, siyasal iktidarın toplumu şekillendirmesi, toplumun da siyasal iktidarı değerlendirmesi açısından objektif kriterler sağlayan önemli bir meşruiyet aracıdır. Fakat, ideolojilerin bir üst düzenleyici güç olarak devletin belirleyici alanı içerisinde olmasından dolayı bu objektif kriterler çoğu zaman subjektif değerlere dönüşmekte,

devletin kendine ve eylemlerine meşruiyet kazandırmak için farklı yorumlarına maruz kalmaktadır. Siyasal iktidar, belki de ideolojinin meşruiyet kazandırmadaki bu esnekliğinden dolayı ona bağlı bir görüntü arz etmektedir. Değişen ideolojik tanımlamalar ve yorumlar siyasal iktidar alanını genişletmektedir. Ayrıca ideolojiler, siyasal iktidara her zaman topluma müdahale hakkını ve imkanını sunduğu için güçlü bir meşruiyet aracıdır. Siyasal iktidar kendi meşruiyetinin kriterlerini ideolojiler çerçevesinde belirler. Bu ideolojik çerçeve aynı zamanda toplumsal ve siyasal eylemlerin de meşruiyet çerçevesini oluşturur. Bu anlamda ideolojiler, devletin sistemi kontrol mekanizması olarak işlev görür. Toplumda ve siyasal alanda hangi düşüncenin ve eylemin meşruiyet sınırları içerisinde olduğuna siyasal iktidarın ideolojisi karar verir (Çetin, 2001:202).

İdeoloji çalışmaları bir bakıma özne-nesne oluşumu sorununa denk düşmektedir. Her ne kadar düşünürler kendi kuramsal çerçevelerini geliştirirken farklı bir dil kullansalar da temelde insanın bilincinin nasıl oluştuğu/oluşturulduğu sorunuyla ilgilenmişlerdir. Bunun adı ister ideoloji olsun ister söylem olsun fark etmemektedir. Eğer içinde bulunulan toplumun işleyiş yasaları ideoloji kavramından hareketle ele alınacaksa, bu birini ötekine tercih ederek yapılamaz. Kuhn'a (1991:174-182) göre her ideoloji, olayları kendi yasallığı içinde açıklamaya çalışır ve kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturur. Seçilen ideoloji kendini referans alarak planlanan ve yürütülen davranışları şekillendirir. İdeoloji dışından gelen eleştiriler, o ideolojinin kendi alanı içinde gerçekliğini koruduğu gerçeğini değiştirmez. Çünkü her ideoloji farklı ve kendine özgü bir tarihsel, sosyal, psikolojik, kültürel ve eğitimsel bir geleneğin ürünüdür. Böyle bir gelenek içinde yer alan topluluğun üyeleri değişik zamanlarda aldıkları uyarılardan ortak duyular üretirler. Eğitim yoluyla aktarılan duyuları oluşturan bilginin içeriğine doğrudan ulaşamayacağı için, bu bilgiyi tümüyle açıklayabilecek bir kurala ya da genellemeye de sahip olunamaz. Öyle ise bir kuramın diğerine üstünlüğü ile ilgili bir tartışmanın kazananı da olmayacaktır.

Birçok farklı ideoloji teorisi söz konusu olmakla birlikte, genel olarak bu alanda iki temel/ana eğilim olduğunu söylenebilir. Destutt de Tracy'den itibaren ideoloji teorisi bu iki ana yönde önemli gelişmeler kaydetmiş ve her iki eğilim de önemli argümanlar

geliştirmişlerdir. Bunlarda biri, ideolojiye *pozitif* yaklaşımdır ki buna göre, ideoloji *toplumsal bir bilinç biçimi* olarak zorunlu bir yapıdır ve doğruluk-yanlışlık meselesiyle ilgili değildir. İkinci yaklaşım bunun tam tersi olarak, meseleye epistemoloji düzleminde yaklaşmaktadır. Buna göre, ideoloji, bir *yanlış bilinç* meselesidir, yani yanlış bilinçtir. Doğal olarak bu yanılsamalı bilincin karşısına, hakikatin temsilcisi olan başka bir düşünce yapısı çıkarılır. Bilim- İdeoloji ayrımının temeli de bir anlamda budur

İdeolojinin seyrine tarihsel bir gözle bakılırsa aslında diyalektik bir gelişim içerisinde ilerlediği görülebilir. Sonraki bir kuram öncekinin eksik olduğunu iddia ettiği noktadan hareketle kendine bir yön belirlemektedir. Hal böyle olunca ona yüklenen anlamlarda çoğalmaktadır. Eagleton (1996:18) bu konuda on altı tanımlama getirmesine rağmen henüz net bir ideoloji tanımının yapılamadığını da vurgular. Çalışmanın genel içeriği bakımından bu tanımlamalardan birkaçı şöyle sıralanabilir;

1. İdeoloji, toplumsal grup veya sınıflara ilişkindir.
2. İdeoloji, egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya yarayan fikirlerdir.
3. İdeoloji, anlamsal söylemsel alana tekabül eder.
4. İdeolojide genelde bir yanılsama söz konusudur.

Sayıyı kabaca dörde indirdikten sonra Demirel ve Özbudun'nun (1999:31) “İdeoloji, egemenlik/iktidar ilişkilerinin var olduğu bir toplumda öznelerin, iktidara ilişkin konumlarını anlamlandırdıkları ve genelde bir yanılsama ögesi içeren az-çok sistemli fikirler topluluğudur.” tarifleri kabul edilebilir. Bu bağlamda, “iktidar ve egemenlik” kavramları, çalışmada, ideolojinin eğitimle olan ilişkisinin irdelenmesinde kilit rol oynamaktadır.

III. EĞİTİM, DEVLET VE İDEOLOJİ

A) DEVLET VE EĞİTİM

Devlet, siyasi açıdan yönetme gücünü elinde bulunduran, ekonomik açıdan üretim ilişkilerini düzenleyip, kaynakları dağıtma yeteneğine sahip olan, ideolojik açıdan da siyasi ve ekonomik gücün devamlılığı için topluma düşünsel biçim kazandırarak, onu yönlendiren kurumlaşmış bir güç olarak tarif edilebilir (Eroğul, 1990:23-30). Anlaşılacağı üzere devletin bireyi ve toplumu kurması ve düzenlemesinin en önemli aracı ideoloji olmaktadır. İdeolojinin gücü, siyasal iktidarın belirlediği tanımlar ve amaçlar çerçevesinde toplumu kurma ve ona bir üst kimlik verme konusundaki etkinliğinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda ideolojiler, devletin sistemi kontrol mekanizması olarak işlev görür. Toplumda ve siyasada hangi düşüncenin ve eylemin meşruiyet sınırları içerisinde olduğuna büyük ölçüde siyasal iktidarın ideolojisi karar verir.

Weber'in yaklaşımında devlet, belirli bir toprak parçası (*ülke*) üzerinde yasal olarak fiziki güç kullanma tekeli elinde tutan insan topluluğudur. Devlet, güç kullanma hakkının tek kaynağı kabul edilmektedir. Fiziki şiddet kullanma hakkı başka kurumlara ya da bireylere yalnızca devletin izin verdiği ölçüde tanınmaktadır (Marshall, 1999:146). Devletin toplum üzerindeki hakimiyetini hayata geçiren ise, amaca uygun eğitim görmüş ve uzmanlaşmış olan kamu görevlileri yani bürokratlardır. Bu anlamda eğitim, kişinin ileride toplumsal yapıda ulaşacağı yere ulaşması için kişileri ve grupları hazırlamaktır. Yani eğitim, kişilerin ve grupların, bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ileride alacakları yere hazırlama çalışmalarıdır. Poulantzas (1992:40-41), devleti, toplumu belirlenmiş bir düzen içinde tutan, bu düzeni koruyan, total bir birleştiricilik ile üst belirleyici olan ve bir dünya görüşü ile toplumsal bütünlük sağlayan bir üst siyasal iktidar alanı olarak görür. Keza eğitim de, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı önemli üstyapı kurumlarından biridir (Özsoy, 2004:8).

Eğitim, tarihin çeşitli aşamalarında, toplumsal örgütleniş ve üretim faaliyetlerine bağlı olarak, çok çeşitli biçim ve değişikliklerle varlığını sürdürmüştür. Antik

Yunan'daki eğitim büyük ölçüde insanların sınıfsal durumlarına göre şekillenmişti. Bu dönemde eğitimin temel amacı şehir devletlerinin yöneticisi durumunda olan aristokrat - erkekleri-^{*} yöneticilik için pratik bilgilerle yetiştirmekti (Serter, 1997:23). Din adamları, askerler ve yönetici aristokratlar köylü ve kölelerden farklı olarak bir öğretmen gözetiminde ders görebilirlerdi. Aristokratların eğitiminde savaş becerilerinin gelişmesine odaklanılır, kahramanlık idealine uygun savaşçılar ve yöneticiler yetiştirilirdi. Köylüler ve köleler ise zaten resmi bir eğitim sürecinden geçmezler, günlük faaliyetler içerisinde usta-çırak ilişkisi içerisinde yetişirlerdi (Jenkis, 1989:67:Aytaç, 1998:17-22).

Antik Yunan'da henüz kurumsallaşamamış, daha çok felsefi ve entelektüel bir düzeyde ele alınan eğitim, süreç ilerledikçe farklı ekonomik ve politik etmenlere bağlı olarak belli amaçlar doğrultusunda yönetenlerin egemenlikleri doğrultusunda ele alınmaya başlanmıştır. Eğitim de görülen bu işlevsel ve yapısal değişim farklı biçim ve düzeylerde olmak üzere, hemen her dönemde yaşanmış olmakla beraber, söz konusu dönüşümün en belirgin hal aldığı aşama Kilisenin bu alana müdahil olduğu dönem olmuştur. Eğitim ve bilimsel çalışmaların, insan beyninde soru işaretlerinin oluşmasına ve insanı bu işaretlerin cevabını bulmaya yönelik araştırmalara sevk etmesi doğal olarak eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlerin doğrudan muhatabı olan çocukların sahiplenilmesi noktasında eğitim kurumuyla toplumun diğer güçlü kurumları arasında çatışmaların çıkmasına neden olmuştur. Bu çatışmanın en yoğun yaşandığı dönem ise dinin egemenliğinin mutlak olduğu ortaçağdır (Önder, 1999:20).

Ortaçağ düşüncesine dinsel düşünüş egemendir. Ortaçağ toplumu, ekonomisi ve siyasal kurumları, “feodal” sözcüğü ile nitelenerek, feodal ekonomiye ve feodal siyasal kurumlara sahip feodal bir toplum olarak sunulabilir. Bu toplum, yerleşik Roma toplumu ile Cermen kabilelerin bir karışımının, karşılıklı etkileşmelerinin ve sonuçta sentezinin ürünüdür (Şenel, 1995:208).

^{*} Michel Foucault'ya göre, Yunanlı erkek yurttaşların Yunan devletini yönetmeleri evle devlet hükümeti arasındaki “benzerlik ve süreklilikte” yatmaktadır. Her ikisinde de esasa olan hiyerarşi ve egemenliktir. Bu eşitsiz ilişkiler “üstün olanla ona tali olan, başat olanla egemenlik altına alınan, komutanla emirkulları arasındaki ilişkiye” benzer. Dolayısıyla antik yunan ailesindeki bu eşitsiz durum “politik otorite” için bir tecrübe oluşturmaya da sebep olmaktadır (Gümüş ve Gömlüksiz, 1999:46).

Ortaçağ Avrupa'sında düşünce ve kültür, Hristiyanlık kavramının ve mistisizmin hakimiyetindedir. Hristiyanlık, yüksek bir din felsefesi olarak değilse bile, saygı gösterilen bir töreler topluluğu biçiminde insanların günlük yaşantılarına bile girmiş, henüz aydınlanmamış, büyük halk kitlelerine basit inançlar kalıbı içinde insanüstü, doğaüstü kavramlarını götürmüştür. Böylece toplumun bütün sınıflarının yaşayışında dinsel olaylar büyük yer tutuyor ve Ortaçağ uygarlığına hiç olmazsa yüzeyde tamamen dinsel bir nitelik veriyordu. Din yasalarına bağlı papazlar, eğitimin ve entelektüel yönelmenin tek kaynağı idi (Say, 1999:18). Ortaçağın sorgulamayan, düşünmeyen, Tanrı ve din büyüklerine koşulsuz teslimiyeti ifade eden skolastik düşüncesi, Aristoteles'in felsefi yapıtlarını içeren eski Yunan klasiklerinin birçoğunun Batı okulları ve özellikle de üniversitelerinde Hristiyanlık çerçevesinde yeniden yorumlanarak okunmasıyla gelişmiştir. Avrupa'da yedinci yüzyıla girerken, çocuklara din öğretmek için okullar örgütlenmeye başlanmıştır. Bu dönemde, Fransa'da hemen her manastırda bir ilk ve ortaokul açılmıştır. Bu okullar, genç -erkek- çocuklarına temel becerileri öğretmek için başlangıçta katedrallerin daha sonraları da büyüklü küçüklü bütün kiliselerin yanı başlarına kurulan okullardır. Bu kilise ve manastır okullarında öğretmenlerin temel misyonu, öğrencilerin, seçkin değerlere, telkinle sahip olmalarını sağlamaktı (Özdeniz, 2005:84). Bu telkin ediş, gerek manastırlarda gerekse de kilise kontrolündeki diğer okullarda çocuklara değer vererek onlara iyi davranarak değil, aksine dayak, baskı ve kısıtlamalarla sağlanıyordu. Çocuğun çocuk olarak hiçbir değeri yoktur ve onlar sadece ilerinin yetişkinleri olacakları için değerlidirler. Amaç çocukların ilerinin sadık yetişkinleri olması ise, eğitime düşen, çocuğu bu amaç için sıkı bir disiplinle biçimlendirmeye çalışmaktır (Bumin,1983: 20).

Çocuğa olan yaklaşımı dışında, Doğu toplumlarında da eğitim bu doğrultuda seyretnmekteydi. İtaate dayalı ve inanç merkezli İslam eğitiminin amacı ise; Tanrı'ya katıksız olarak inanıp, İslamiyet'in gerektirdiği davranışları yerine getirerek kulları öteki dünyaya hazırlamaktı. (Gökçe, 2003:39). Ünlü Sünni kelimci Gazali'ye göre, eğitim öğretim bir nevi ibadettir ve dünyevi amaç taşıdığı takdirde yok olur gider. Para kazanmak, böylece sosyal mevki elde etmek ya da vergileri indirmek ve Sultan'a olan yükümlülüklerinden yan çizmek için bilgi peşinde koşan, Tanrıya hizmetten başka herhangi bir ihtirası doyurmak için çalışan kimse, kendisini elim neticelere maruz

bırakmaktadır (Dağ ve Öymen, 1974:44-46). Bu dünyaya sırt çevirip salt öte dünyayla ilgilenmek gerektiği tezini savunan İmam Gazali'nin kitapları asırlarca bütün İslam alemine tesir etmiş medreselerde okutulmuştur (Yavuz, 1969:18). Nitekim on ikinci yüzyıla gelindiğinde İslam'daki dogmatizmin ağırlığı iyice görülmeye başlanır. Ortadoğu ve Mısırda kurulan medreselerden ünlü isimlerin yetişmesini sağlayan İslami eğitim, felsefe ve mantık gibi dersleri programından çıkarır (Kaygısız, 1997:11).

Kul olmayı telkin eden bu eğitim en geniş olanakları ve uygulamaları Anadolu Selçukluları ve Osmanlılar zamanında bulmuştur. Özellikle Osmanlılar döneminde, kulluk eğitimi, devletin egemenlik ölçüleriyle birlikte düşünülmüş, Tanrı'ya kulluk Sultana kullukla özdeşleştirilmek istenmiş, halkların yaşamları, işlevleri, varlık nedenleri, Tanrı'ya ve Sultana karşı yükümlülüklerle sınırlanıp belirlenmiştir. Eğitimin bu işleme katkısı ise, ekonomik-sosyal alanlarda somutlaşan devletin varlığını insanların kafasında tabulaştırmak olmuştur. Bu tanrısal yargı Tanrı-sultan özdeşliği içinde “mülk sultanındır, onu dilediği gibi temellük (kendine mal etmek) eder” biçimine dönüşüyor, bu temeli ideolojik olarak işleyip yerleştirmekte eğitim kurumlarının, ulemanın görevi oluyordu. “Osmanlı düzeninde ulema kendilerini çok önemli bir yerde görürlerdi. Çünkü bunlar kendilerini bir yandan İslam peygamberlerinin şeraitinin temsilcisi bir yandan da “ulülemrin” yani hükümdarın delegeşi sayarlardı. Bir yandan padişaha şeriatı öğretirler öte yandan halka “ulül-emr”e itaatin bir borç olduğunu telkin ederlerdi (Berkes, 1972:84). Bunların yönetimindeki Osmanlı okullarında padişahlık yönetiminin meşru bir yönetim tarzı olduğu öğrencilere her fırsatta “padişahım çok yaşa...”, (Ergün, 1994:123) “var olsun devletimiz” diye bağırılarak sağlanırdı Cumhuriyet dönemiyle birlikte bu tür deyişler “ çok yaşa gazi”, “var olsun Cumhuriyet”, “var olsun halaskarımız” gibi sloganlara dönüşerek, yeni adaptasyon söylemi olacaktıdır.

Yeniçağdan itibaren Batıda Rönesans ve Reform hareketleriyle, akılcı ve deneyci sistemler, skolastik felsefenin yerini almaya başlayarak bilim ve teknolojiye ileriye yol açmıştır. Bilim ve teknolojinin ışığında başlayan Aydınlanma devrinde egemenlik ilahi iradeye göre değil, yasa koyucunun belirlediği sözleşmelere göre belirlenmiştir. 1689 İngiliz Haklar Bildirisi, 1775 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve

1789 tarihli Fransız Vatandaş ve İnsan Hakları Bildirgesiyle birlikte aristokratik ve feodal toplum kalıntılarından kurtulan burjuvazi, modern kapitalist toplumların meşruiyet metinlerini de hazırlamış oldu. Modernite, inancın ve rahibin kutsallığından; düşüncenin ve modern entelektüelin kutsallığına, kilise merkezli toplumdan üniversite merkezli topluma ve imparatorluk sisteminden ulus devlet sistemine geçişi temsil ederek, rasyonellik ilkesine göre biçimlenmiş bürokrasi tarafından yönetilen ileri derecede bölümlere ayrılmış günümüz toplumlarının niteliklerinin de belirleyicisi olmuştur (Zijderfeld, 2001:125; Arslan, 1999:65).

İnsanlık tarihi boyunca eğitimin geçirdiği evreler dikkate alındığında, eğitimin en başından beri ideolojik bir endoktrinasyon aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Devlet, varlığını ve üzerine kurulduğu meşruiyet ilkelerini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. İdeoloji aracılığıyla siyasal iktidar, kendi ilkelerini topluma dayatırken, eğitim de bu dayatmanın kurumsal zeminini siyasal iktidara sunar. Yani ideolojiyi toplumu düzenlemenin bir aracı olarak kullanan siyasal iktidar, kendi ideolojik elbisesini bireylere giydirme imkanını eğitim alanlarında bulur (Çetin, 2001:201).

B) İDEOLOJİ VE EĞİTİM

Modernlik olgusu ile beraber ortaya çıkan siyasal, kültürel, teknolojik, zihinsel gelişmeler toplumsal yaşamda yepyeni kavramlarla yepyeni süreçler başlatmıştır. Modernizmle birlikte doğan ve yeni toplumsal sürece müdahil olan kavramlardan biri de kuşkusuz ideolojidir. İdeoloji, modernizmin teorik ve pratik boyutu olarak bir taraftan onun düşünsel yanının niteliğini belirlerken diğer taraftan da belirlediği bu bilimsel düşünüşün bizzat hayata geçirilmesinin iradesi olmuştur.

İdeoloji, tam da burada yani modern olanı hayata geçirme rolünü yerine getirme arayışları esnasında, sahibinin (egemenlerin) sesi olarak kendisine en uygun araç olarak eğitimle buluşur. Batı kapitalizmiyle birlikte doğan ve onunla paralel bir tarih izleyen, modern/ulusal yurttaşlık olgularının gelişim sürecinde (Sarıbay, 1992:92) eğitimin bahsi

geçen bu ideolojik rolü büyük bir önem kazanmıştır. Eğitimin, ordu ve siyasal katılımı, birlikte uluslaştırma sürecinin üçlü saç ayağından biri olduğunu söyleyen Ozankaya (1986:325), onu, “toplumun genç üyelerinin yetişkin üyelerce, var olan kültüre bilinçli, amaçlı ve düzenli bir biçimde hazırlanma süreci” olarak tanımlayarak, eğitimin diğer iki unsura göre uluslaştırmanın gerçekleşmesinde daha da işlevsel bir konuma sahip olduğunu belirtmektedir. Hal böyle olunca okul da bu yeni toplumun ilk seküler kurumu olarak, bilgi akışının bazı bölümlerini meşrulaştıran bazı bölümlerini de itibarsız kılan yapılar haline gelmişlerdir (Postman, 2006:78). Hatta Taşçı’ya (Konuk, 2006:504) göre modern ulus devletler, varlıklarını doğrudan eğitim kurumlarına borçludurlar.

Modern devlet, eğitim sürecinin merkezileştirilip sistemleştirilmesi, geleneksel sadakat biçimleri yerine yenilerini devreye sokulması ile doğrudan ulus inşa etme sürecine girmiştir. Böylelikle devletin hizmetine koşulan milliyetçilik sayesinde etnik farklılıklar üzerinden ulusal bir birlik oluşturulma yoluna gidilmiştir (İnal, 2004:16). Eğitime hakim olmanın, kendi devamı için en uygun aygıt olduğunu kavrayan iktidarlar ise bu kurumların tekeline devlete geçirmekte gecikmemişlerdir. Nitekim 1764’te Fransız devlet adamı La Chalotais “devlet çocukları, devletten başkasına teslim edilmeyecektir” derken, kilisenin elindeki çocukları devletin himayesine geçirmenin sinyallerini veriyordu. Gençlerin nasıl bir kategoriye göre şekilleneceği, yakın bir zaman sonra gerçekleşen Fransız Devrimi sonrasında daha da netlik kazanmış; çocuklar artık modern devletin tekeline geçmiştir (Bumin, 1998:60;1983:6). Burjuvazinin, aristokratik egemenliğe, üretim araçlarının sahipliği üzerinde kurduğu egemenlikle verdiği iktisadi yanıt, yeni sistemin kendi üretim ilişkisi ve kendisini yeniden var edecek dinamik kültürel dokusunu oluşturma zorunluluğunu dayatmıştır. Burjuvazi bir yandan kendi iktisadi ve siyasi egemenliğini inşaa etme sürecine girerken, diğer yandan da yaslanmak zorunda olduğu yeni bir sınıfı, köle-serf ve köylülükten işçi sınıfına dönüştürmüştür. Fabrikalar toplu yeni üretimin mekanı olurken, bu mekanlarda istihdam edilen işçilerin üretim alet ve yöntemlerini kullanma zorunluluğu, ayrıcalıklı sınıflara ait bir edim olan eğitimin kolektifleştirilmesi zorunluluğunu da gündeme getirmiştir. Saint Just’un eğitim üzerine adlı yapıtından alınan aşağıdaki metin modern kapitalist devletlerde çocuğun ve eğitimin nasıl bir misyona sahip olacağını aktarması bakımından oldukça dikkat çekicidir.

Çocuklar, eğer anneleri onları beslediyse beş yaşına kadar annelerine, daha sonra, ölümlerine kadar, cumhuriyete aittir, (...) Çocuk, yurttaş, vatana aittir. Ortak öğretim zorunludur. (...)Erkek çocuklar, beş yaşından on altı yaşına kadar, vatan tarafından yetiştirilirler. (...) Çocuklar, beş yaşından on altı yaşına kadar okumayı, yazmayı, yüzmeyi öğrenirler. Çocuklar okşanmaz onlara vurulmaz. Onlara iyi öğretilir, doğaya bırakılırlar. Bir çocuğa vuran cezalandırılır. (...) Çocuklar on yaşından on altı yaşına kadar, askerlik ve tarım öğrenirler. (...) On altı yaşından yirmi bir yaşına kadar, zanaatlara girerler ve çiftliklerde, imalathanelerde ya da gemilerde uygulayacakları bir meslek seçerler. Bütün çocuklar on altı yaşına kadar aynı giysiyi giyeceklerdir; on altı yaşından yirmi bir yaşına kadar giysileri işçi giysisi olacaktır; yirmi bir yaşından yirmi beş yaşına kadar, eğer kamu görevlisi değilse, asker giysisi olacaktır. (...) yirmi bir yaşından yirmi beş yaşına kadar, kamu görevlisi olmayan yurttaşlar, evli olsunlar olmasınlar, ulusal milise gireceklerdir (akt. Alpkaya ve Alpkaya, 2005:11).

Bu şekilde tek tip bir giysi, bazı kurallar ve simgeler çerçevesinde herkese ayrımsız olarak parasız ve zorunlu bir eğitim veriliyor olması, bu eğitimi alanlarda ve toplumun genelinde kurmaca bir eşitlik/fırsat eşitliği yanılsamasını da doğurur (İnal, 2007:108). Bu sayede devlet veya devletin yönetimini elinde bulunduran egemenler, ideoloji aracılığıyla, öğrenim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu inancını güçlendirerek, bir yandan eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı haklılaştırırken, bir yandan da olası başarısızlıkların suçunu çocuğun kendisine ya da ailesine yükleyerek işbölümündeki hiyerarşiye uygun özbenliğe sahip bireyler yetiştirmektedir (Özsoy, 2004:8). Yani herkes “hak ettiği yerededir” anlayışı hakim kılınmaya çalışılmaktadır.

William Godwin “eğitim gibi güçlü bir mekanizmayı ne olduğu belirsiz olan bir organın yönetimi altına koymadan önce ne yaptığımızı çok iyi kavramamız gerekir” derken, modern ulus devletlerin ortaya çıkış aşamasında, eğitimin bu özelliğinin egemenlerin dikkatlerinden kaçmayacağına işaret ediyordu (akt.Spring, 1991:13). Nitekim okullar, çok geçmeden Godwin’i haklı çıkarırcasına hem kültürel anlamda sosyalleşen hem de içinde yaşadığı toplumsal ve siyasal sistemin ideolojisini kurgulayan söylemle donatılmış ‘yurttaş’lar yetiştirmeye başlamıştır. Bundan sonra modern çocuklar, birlik ve beraberliğe dayalı bir milliyetçilik ideolojisi içinde, parasız, zorunlu ulusal bir okulda, önlükler, üniformalar giyip, marşlar ve antlar okuyarak ulusal

dava ve düşünceleri kutsayan, geleceğin sadık yurttaşları olarak yerlerini almaya başlamışlardır (İnal, 2004:18). Hal böyle olunca okul, çok geçmeden bütün Avrupa’da devletlerin vazgeçemeyeceği bir kurum olarak yerini almaya başlamıştır.

Kişileri ve grupları kendi olmak istediklerinden ve diğer kimliklerinden soyutlayıp asli ve en üstün aidiyet referansı olarak bir devletin yurttaşı olarak algılamalarına olan ihtiyaç Avrupa’da aşamalı olarak parasız ve zorunlu ilköğretim sistemi oluşturulmasına, orta ve yüksek öğretim de yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. (Alpkaya, 2005:79). Anlaşılacağı üzere, modern ulus devlet için çocuklar, öncelikle gelecek için üzerinde yatırım yapılan, rasyonel plan ve programlarla yetiştirilen öğrenci, izci, asker, militan olarak belli misyonlar yüklenmiş küçük yurttaşlardır.

Günümüzde eğitim sisteminin temelini devlet okulları oluşturmaktadır. Bu durum modern insana olağan gelse de aslında bu sistem insanlık tarihinde oldukça yenidir. Standart bir müfredatı, yöntemi ve personeli olan ve tek bir merkezden yürütülen bir devlet faaliyeti olarak eğitim, modern devletin bir ürünüdür. Modern kapitalist devlette eğitimin toplumdaki başlıca işlevleri (i) kültür-değer, ideoloji; (ii) bilgi ve (iii) hüner aktarmaktır. Eğitim hem aktardığı bilgi ve hünerle toplumsal işbölümünü etkileyerek, hem de aktardığı ideolojiyle ile kişilerin toplum içinde kendi yerini değerlendirmesini ve beklentilerini belirleyerek, toplumun sınıf yapısının yeniden üretilmesinin araçlarından biri olmaktadır (Tekeli, 1983:650). Dolayısıyla kapitalist eğitimde insan, ekonomik ve toplumsal dinamiklerin edilgen nesneleri konumuna indirilirken, böyle bir eğitim anlayışında insan toplumsal kurumlar üzerinde denetime sahip etkin ve eleştirel özneler konumuna yükseltilmiş olmaktadır (Özsoy, 2004:89). Ancak modern devletler eğitimi, egemenlikleri altında bulundurmalarına rağmen, eğitimi kullanım biçimleri, bireylerin devletle olan ilişkileri ve devlet sistemleri açısından çeşitli ve birbirinden farklı görünümlere bürünmektedir. Örneğin SSCB’de eğitim müfredatı, resmi ideoloji olan sosyalist ideolojinin kolektif yönelimini eğitsel pratikler içinde yansıtırken ABD’de, ideolojik eğilim, eğitim kurumlarında rekabet ve yarışmanın örgütlenmesi biçiminde görünmektedir (İnal, 2004:97).

Okulda geçirilen çocukluk ve gençlik çağları, salt siyasal kimliklerin oluşumu değil, aynı zamanda futbol taraftarlığından, dindarlık, cinsel kimliklerin oluşumu, çevre duyarlılığın ve mesleki özdeşimler gibi pek çok kimliğin de oluştuğu bir döneme denk düşmektedir (Gümüş, 2006:260). Bu da demek oluyor ki eğitim, ideolojinin kontrolü altında, gençlerin gelecekte nasıl bir kategoriye göre şekilleneceğinin sistematik programını daha bugünden eğitimin çevresindeki ‘gizli müfredat’ ve içindeki ‘resmi müfredat’ aracılığıyla planlamaktadır. Böylece bu gençlerin gelecekte karşılaşacakları toplumsal, siyasal ve ekonomik olgular karşısındaki rolleri, şimdiden belirlenmiş olur (Gutek, 2006:179).

Gutek (2006:181), egemen grup veya resmi ideolojinin okullar üzerindeki etkisini, şu üç başlık altında incelemektedir:

- (i) İdeoloji, eğitim politikalarının hedef, amaç ve sonuçlarını belirler.
- (ii) İdeoloji, okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, pekiştirir.
- (iii) İdeoloji, okulun resmi müfredatıyla belirlenmiş ve seçilmiş bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur

İktidar için ideolojisini meşrulaştırmasının pek çok aracı (din, aile, medya, kültürel değerler v.b.) olmasına rağmen eğitim, etkililiği ve kontrol edilebilirliğiyle bu araçlar içerisinde en başta gelen ve güvenilir olandır. Öyle ki bugün bütün ulus devletlerde -neoliberal politikaların yaygın uygulandığı ülkelerde bile- hiçbir sınıf, din, cinsiyet, ırk ayrılmaksızın bütün yurttaşlara belli bir zaman eğitimin zorunlu koşulmasının nedeni, halkın cahil kalmayıp, iyi bir eğitim almasından ziyade ideolojinin rıza yoluyla aktarılmasının en iyi yolu eğitim olduğu içindir (Kaynar, 2003:25). Eğitim sisteminin en tipik örgütü olan okul, öğrenim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu inancını güçlendirerek bir yandan eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı haklılaştırırken, bir yandan da olası başarısızlıkların suçunu çocuğun kendisine ya da ailesine yükleyerek işbölümündeki hiyerarşiye uygun özbenliğe sahip bireyler yetiştirmektedir (Özsoy, 2004:8).

Rıza yoluyla verilen bir eğitimde ideolojik etkilerin olmadığı yanılması doğabilir ancak bir toplumun eğitim kurumlarında ideolojinin hissedilmemesi, o kurumlarda ideolojinin işlenmediği anlamına gelmez. Örneğin, piyasa mantığıyla hareket eden kapitalist ideolojide iyi işletilen bir rıza mekanizması, öğrencilerin sokuldukları sınav yarışlarında birbirlerinin üstüne çıkması adına her türlü yolu mübah gösterir. Bu durumu meşrulaştırmak adına da ‘yarışma’, ‘rekabet’ gibi adlandırmalar kullanılır (Konuk, 2006:502). Kapitalist ideolojiyi benimseyenler okulların tarafsız kurumlar olduğunu iddia ederler. Kimlerin hangi okullara gideceği “objektif testler” kullanılarak belirlenir. Yani herkes hak ettiği okula gider. Örneğin Türkiye’de üniversite giriş sınavlarında herhangi bir adaletsizliğin olmadığı, sınavları iyi okumuş ve yetenekli olan herkesin kazanabileceği vurgulanır. Bu vurgu, ülkedeki öğretmensiz okulları ve bölgelere göre büyük farklılık gösteren eğitim kalitesini gözden kaçırır. Neticede üniversiteyi kazanamayan gençler veya aileleri aslında sistemin adil olduğunu ancak kendilerinin başarısız oldukları yanılmasına düşerler (Çulhaoğlu, 1999:44). İşe ve mesleğe yerleştirmede ise eğitimin niteliği, uzunluğu yani diploma belirleyicidir. Bu sayede toplumsal işbölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşü yerleştirilmeye çalışılır (Gök, 1999:2). Zaten piyasanın da ihtiyacı olan rekabetçi, fırsatçı ve çıkarlarını güdebilen bireylerdir. Dolayısıyla Gramsci’nin de üzerinde çok durduğu rıza, farkına varılmadan, ideolojik yeniden biçimlendirme için en uygun zemini oluşturmaktadır.

İdeolojinin etrafında şekillenen toplum ve dünyaya ilişkin görüş ve kabuller belli bir grup dayanışması ve ‘biz’ duygusunun şekillenmesine de neden olmaktadır. Dünyaya ilişkin ortak duygu ve düşünceler beraberinde grup üyeleri arasında dayanışma ve birlikteliğin güçlenmesini de getirir. İdeolojinin bu harç görevi toplumun tüm kurumlarında etkili olduğu gibi eğitim kurumlarında da etkilidir. Okul, çevresi, müfredatı, özellikle Tarih ve Yurttaşlık dersleriyle gençlerde ‘biz’ duygusu oluştururken, aslında ulusal kimlik bilinci etrafında iktidara biat edecek nesiller yetiştirmektedir (Gutok, 2006:178, Tişkaya, 2003:126):

Okullarda okutulmakta olan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Türkçe, Edebiyat, Din Kültürü gibi dersler sayesinde mevcut siyasal ve toplumsal düzen, herkese baskıya

gerek kalmadan öğretilenmektedir. Hemen bütün tarih kitapları, mevcut politik sistemi benimsetmek için adeta bütün geçmişi bugünkü politik sistemle örtüşen bir şekilde yorumlamaktadırlar (Ergün, 1994:95). Gerçekten de her ulus kendi kahramanlıkları veya iktidarın siyasal gereksinimi doğrultusunda ders kitaplarını hazırlar ve öğrencileri bu yönde yetiştirir. Çünkü yeni gelen kuşak mevcut siyasal yapının taşıyıcılığını üstlenecek, sürekliliğini sağlayacaktır. Örneğin Türkiye’de eğitim kurumları bireylere resmi-milli ideolojiyi, değerleri ve idealleri kazandırarak, bu bireyleri mevcut siyasal düzene bağlı, yurttaşlar olarak yetiştirir. Okullarda çocuklara küçük yaşlardan itibaren her gün dersler, çeşitli ritüeller ve söylemlerle bayrağı, milli değerleri ve sembolleri benimsemeleri öğretilir (Fidan, 1991:66). Müfredatıyla, öğretmeniyle, ders kitaplarıyla, program ve içeriğiyle hedefleri önceden belirlenmiş ve en önemlisi de resmi olarak yasalarla çerçevesi çizilmiş eğitim kurumu, diğer bütün sosyal kurumlardan daha etkili olabilmektedir. Althusser’in deyimiyle bireyin *özneleştirilme* süreci diğer hiçbir kurumda baştan sona belli bir program ve resmiyet dahilinde okuldaki kadar gerçekleşmez.

Okul, bu kural ve programları ders dışında da belli ritüeller ve mekansal düzenlemelerle de pekiştirerek çocuğun beynine iyice yerleştirmektedir. Nitekim okul binalarının mimarisi, içindeki mobilyaların tek biçimciliği, duvarlardaki pano ve resimler, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin bulundukları alanların birbirinden farklılaştırılması, tek tip giyinme, törenler, antlar v.b. hepsi Foucault’nun bahsettiği *disiplin ve kapatma* içinde biraraya gelerek söylemin aktarılması ve pekiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Bumin’in (1983:40) de işaret ettiği gibi bu uygulama orduda geliştirilen sistemin okula taşınmasında başka bir şey değildir. Baker (1995:40), bu iki kurum arasındaki benzerliği, eğitim kurumlarının bir diğer işlevinin de orduya disiplinli askerler yetiştirmek olduğu iddiasından hareketle; okulun, ordunun “ileri bir karakolu” olduğunu ifade eder. Türkiye de özellikle ilk ve orta öğretim gözden geçirildiğinde koşulların bahsedilen durumlarla ne kadar örtüştüğü görülecektir. Bugün hala ortaöğretim kurumlarında “Milli Güvenlik” adında, öğretmenlerinin de rütbeli askerlerden oluştuğu dersler bulunmaktadır.

Okul sistemi bir kere düzenlenip hep bu şekilde sürüp gitmez. Okul, ideolojik açıdan karşıt güçlerin hareketi ve kuramsal düzenlemeler arasındaki boşlukta köprü görevi görür. Okullarda, müfredat ve ders programlarında aktarılabacak olan bilgi ve değerler, farklı sınıfsal, politik ve kültürel dünya görüşlerine sahip grupların çatışmaları sonucu belirlenir. Eğitimi denetim altına almak için mücadele eden gruplar, toplumsal gereksinimler söylemini, kendi çıkar ve isteklerini gizlemek için kullanırlar. Seçkinler arasında zaman zaman bir uzlaşma olsa da bu göreceli uzlaşmanın altında sürekli bir iktidar ve statü mücadelesi yaşanır. Bu nedenle eğitim kurumu, ideolojik çatışmaların gerçekleştiği bir arenadır (Apple, 2004:96) denilebilir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Din Derslerinin müfredattaki yeriyle 1950'lerden sonraki yeri arasında belli bir farkın oluşmasının nedeni, iktidarda olan dünya görüşlerinin değişiklik göstermesidir. İktidar değişikliği yalnızca ders programlarının içeriğini değiştirmekle de kalmaz bazen okul sistemlerinde dahi farklılık yaratabilir. Keza Köy Enstitüleri'yle İmam-Hatipler'in yer değiştirmesi buna çarpıcı bir örnektir. Cumhuriyet tarihi boyunca eğitimde yeni politikaların belirlenmesi, özellikle farklı ideolojik referanslardan beslenen her siyasal iktidar döneminde toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınarak değil, mevcut siyasal yapıların ideolojik beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmıştır (Yapıcı, 2006). Yine askeri darbeler ideolojik yeniden yapılanma ve bütünleşmenin sağlanmasında etkin bir görev görmektedir ki özellikle eğitim alanında bu değişim bariz bir şekilde hissedilmektedir (İnal, 2004:51). Zira siyasal kültürün zayıflatılarak, halkın depolitizasyonu yoluyla “otoriter” sistemlerin ve yine halkın salt güçlerin istemi yönünde harekete geçirilmesi yoluyla “totaliter” sistemlerin oluşturulabilmesi için okullar darbe dönemlerinde merkezi öneme sahip olmaktadır (Gümüş, 2006:258).

Kısacası eğitim, ilkokuldan başlayarak yıllarca süren bir tekrardan sonra, insanların devlet-toplum-birey ilişkilerini devleti yönetenlerin istediği şekilde görmelerini garanti etmeye ve böylelikle onları daha kolay yönetebilir hale getirmeye yarar. Devlet;

İnsanların statükoya uymalarını sağlamak için “ideolojik hegemonya”, evreninin anlamlarını insanlara öğretmek için “öğretici”; insanların bu anlamlara boyun eğmesine sağlamak için “öğretim yerleri”, öğreticiliğin bir düzene bağlanması ve sürekliliğinin

sağlanması için “zorunlu öğretim”; öğretimin mevcut dünya görüşünün dışında anlamlandırılması ve yorumlanmaması için ise disipline ihtiyaç duyar. Eğitim de işte bu fonksiyonların bir bütün halinde gerçekleşmesi için üretilmiş bir düzeneğe dönüştürülerek bireylerin siyasal iktidarın belirlemiş olduğu alanlar ve amaçlar içerisinde üretilmesini temsil eder (Çetin, 2001:206).

Hangi özellikte olursa olsun toplumları yönetme ayrıcalığını elinde bulunduran egemenler, şimdiki ve gelecekteki varlıklarını koruyup garanti altına almak isterler. Bir toplumda varolan siyasal düzenin ve yönetenlerinin niteliği ne olursa olsun sürekliliği ancak o toplumu oluşturan bireylerin o düzenin en iyi düzen olduğuna inanmalarına bağlıdır. Bunun için, belirli bir ideolojiye dayanan her eğitim sistemi, en soyut ve üst hedef olarak, ideolojisini yaşatacak bireyler yetiştirmek ister (Yapıcı, 2004:40). O nedenle toplumun siyasal güçleri eğitimi kontrol altında tutarak, siyasal ve ekonomik yapıyla uyumlu bireyler yetiştirmeye çalışırlar.

Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkinin ortaya konmasında rol oynayan kilit kavram egemenlik kavramıdır. Tarihsel örnekler göstermektedir ki, ister belli bir ideolojiyi gerçekleştirme aracı olarak kullanılsın, ister kalkınma aracı olarak, eğitimin bu süreçte belli bir önemi ve etkinliği vardır. Doğal olarak eğitimin bu gücü yöneticiler tarafından kullanılmak istenir. Eğitim tarihi, dinler tarihi, mezhepler ve kavimler tarihi nereye bakarsak bakalım ister antik, ister skolastik, ister laik olsun; akılcı olsun, ulusçu olsun; hümanist, reformist, natüralist, pozitivist... Hangi ad ve model altında gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin hepsinde görmemiz gereken, bu kurumun daima devlet denen organizasyonu elinde tutan sınıfların politik-ideolojik amaçlarına göre biçimlendirildiği ve her zaman büyük bir etkinlikte kullanıldığıdır.

C) YENİDEN ÜRETİM VE EĞİTİM

Yeniden üretim, “belirli bir üretim tarzına dayanan toplumsal ilişkilerin, dolayısıyla söz konusu üretim tarzının ve onun somut ifadesi olan toplumsal formasyonun yeniden üretilmesidir” (Çulhaoğlu, 2005:21). Başka bir deyişle yeniden üretim kavramı, genel itibarıyla siyasal iktidar ve toplumsal sınıfların, çıkarlarını

korumak ve sürdürmek için ekonomik ve kültürel kaynakları kendi lehlerine kullanmalarını ifade eder (İnal, 2004:51).

İdeoloji alanındaki yeniden üretim insanların verili olguları ya da nesnelliği, belirli sınırlar içinde anlamlandırmalarını ve kabullenmelerini sağlayacak düşünce biçimlerinin yerleştirilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. Bu kabullendirme ve anlamlandırmanın pek çok yöntemi ve aracı olmasına rağmen eğitim, bunların içinde ideolojik bir yeniden üretim mekanizması olarak etkililiği ile öne çıkmaktadır (Çulhaoğlu, 2005:22). Yeniden üretim kavramı, Marxist çatışmacı paradigma içinde, eğitimin varolan sistemi yeniden üretmesi bağlamında kullanılmıştır. Yeniden üretim kuramcıları, okulların asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal işbölümünü yeniden üretmek için gereken bireylerin yeniden üretimi olduğunu öne sürmüşlerdir (İnal, 2004:52-53).

Gramsci, devleti, yeni bir tip ya da düzeyde uygarlık yaratma yolunda bir ‘eğitimci’ (Gramsci, 1997:312) olarak görmektedir. Çünkü devlet ve sivil toplum arasındaki ilişki, eğitimci ve çevrenin eğitilmesi için, merkezi irade olarak devletin müdahalesini gerektirir (Lombardi, 2000:47). “Eğer devlet, belirli bir tipte bir uygarlık ve yurttaş yaratmaya ve bunu sürekli kılmak için bazı tedbirleri ve davranışları yok edip yerlerine yenilerini getirmeye kalkarsa eğitim ve hukuk, bu amaca (diğer başka kuruluşlarla birlikte) hizmet eden etkili birer alet olurlar” (Gramsci, 1997:312). Gramsci’nin devleti eğitimci olarak görmesi, onun pedagojiyi okula değin ilişkilerle sınırlandırmamasından kaynaklıdır. Pedagojik ilişki, toplumun bütününde entellektüeller ve entellektüel olmayanlar arasında, yönetenler ve yönetilenler arasında, seçkinler ve izleyiciler arasında varolan bir ilişkidir. Dolayısıyla da her hegemoni ilişkisi aynı zamanda zorunlu olarak bir pedagoji ilişkisidir (Bumin, 1983:92-93).

Taraftar kazanmak, halkın bilincini değiştirmek ve onları, modern üretim koşullarına adapte etmek gibi süreçler aslında eğitsel süreçlerdir ve bu nedenle okullar, devletin toplumu şekillendirmesinde önemli bir araç rolü görmektedir. Okullar, ideolojik anlamda gizli veya açık bir biçimde eğitimsel işlevlerini yerine getirmektedir. Onun için, eğitim, Gramsci’nin çalışmalarında egemenlik kavramının merkezinde yer

almaktadır (Güven, 2000:36). O'nun hegemonya kavramı içinde, devlet ile ekonomi arasında yer alan 'okullar', 'ordu', 'basın', 'aile', 'izci hareketleri', 'dini kurumlar' gibi üstyapı kurumları yer almaktadır (Eagleton,1996:164). Gramsci'ye göre devletin doğası ve siyasal görünüşleri sadece ekonomiyle açıklanamaz. Bunu için ideoloji ve bunların arasındaki çatışmalar da tümel karmaşıklıkları içerisinde incelenmelidir (Güven, 2000:35). Devlet (politik toplum), ekonomik alt yapı kendisini yeniden üretiyor diye hiçbir zaman bahsedilen bu üst yapı kurumlarını (sivil toplum) başboş bırakmaz. Ekonomik alt yapı kendisini yeniden üretse bile tek başına istediği ölçekte ideal bir toplumsal düzen üretemez. O nedenle temel ekonomik ilişkiler etrafında bir toplum düzeni yaratmanın üretimin kendisi kadar gerekli olduğu bilincindeki devlet, bütün bu kurumları kendi varlığının arka planındaki ideolojik düşünceler uyarınca düzenler, yönetir, yürütür ve yeniden üretir (Gramsci, 1997:312). Bu anlamda Gramsci, üstyapının toplumsal, kültürel, siyasi ve ideolojik düzeylerde kapitalist üretimin sürmesine olanak tanıyan koşulları sağlamak gibi bir işlevi olduğunu düşünür. Aralarında okulların da bulunduğu bu üst yapısal kurumlar, ideolojik hegemonyanın sürdürülmesi için gerekli hayati koşulların yeniden üretilmesi konusunda mühim bir rol üstlenirler (Apple, 2006:60).

Althusser (2003:89), ideoloji kuramını bireylerin gerçek varoluş koşulları ile kurdukları imgesel ilişkinin tasarımı üzerine oluşturmuştur. Gerçekliğin de içinde bulunduğu bir temsil sistemi olarak şekillenen ideoloji, öznenin kendi öznelliği çerçevesinde kurulmaktadır. Materyalist bir bakış açısı ile ortaya koyduğu ideoloji sorunsalında Althusser, üstyapıyı altyapıdan görece özerkleştirmiş, ideolojiyi üstyapının bulunduğu alan içerisinde konumlandırmıştır. Yeniden üretim olarak nitelediği pratikler üzerinden açtığı ideolojinin toplumun devamlılığının sağlanmasındaki etkisini ve önemini ortaya koymuştur. Althusser için ideoloji, üretim ilişkilerinin yeniden üretimi için yaşamsal öneme sahiptir. Çünkü üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin garantiye alınması ile bireyler ideolojinin ritüelleri aracılığıyla üretim, sömürü, baskı ve ideolojikleştirme pratikleri içine yerleşerek, toplumsal teknik işbölümü içinde belirli yerleri işgal ederler (Şahin, 2004:87).

Althusser (2003:158), emek gücünün yeniden üretiminin, kapitalist düzende, kölecî ve serfçî toplumlardan farklı olarak, üretim alanının dışına çıkarak başta eğitim sistemi içinde olmak üzere başka kurum ve kurtelerde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Eğitim sistemi, her ne kadar üretim alanlarının dışında yapılandırılmasına rağmen onun gereksinimlerini yeniden üreten bir işlev görmektedir (Bumin, 1983:95). Okulda belli bilgi ve beceriler öğretilirken, bu vesilesiyle çocuğa gelecekte, içinde yer alacağı üretim alanlarının gerektirdiği çeşitli görev, ahlak kuralları ve sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kuralları (iyi bir yurttaş, değerlere saygılı ve itaatkar), öğretilmektedir (Althusser, 1990:46).

Althusser, üretim ilişkilerinin yeniden üretimini ‘konser’ metaforuyla açıklamaya çalışır. Her biri aynı ezgiyi çalan ama ayrı sesler çıkaran enstrümanlar, “Devletin İdeolojik Aygıtları” DİA’lardır. Kimi zaman çelişkileri barındıran koşullar (eski egemen sınıfın kalıntılarının, proletarya ve örgütlerinin çelişkileri) içinde tek bir partiyon çalar, bu ise sınıf ideolojisinin partiyonudur. Bu konsere, ezgisine pek kulak kabartılmasa bile, bir DİA açıkça egemendir. Öylesine gürültüsüz patırtısız çalan bu aygıt ‘okul’dan başkası değildir (Althusser, 2003:170). Bu anlamda okul;

Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak alır ve buradan başlayarak yeni ya da eski yöntemlerle, yıllar boyunca, çocuğun ‘etkiye en açık’ olduğu çağda, aile DİA’sı ve öğrenimsel DİA arasında sıkıştığı yıllar boyunca, egemen ideolojiyle kaplanmış ‘beceriler’i ya da katıksız egemen ideolojiyi tekrarlaya tekrarlaya çocuğun kafasına yerleştirir. Onaltıncı yaşına doğru bir yerlerde, dev bir çocuk kitlesi ‘üretimin içine’ düşer. Bunlar işçiler ya da küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir bölümü ise yoluna devam eder ve zar zor kısa bir yol daha aldıktan sonra, bir kıyıya yıkılır ve küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, küçük ve orta dereceli devlet memurları, her türlü küçük burjuva tabakaları oluştururlar. Son bir bölümü zirveye ulaşır ya aydınlara özgü yarı işsizliğe düşmek ya da ‘kollektif emekçilerin aydınları’ dışında, sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler, yöneticiler), baskı görevlileri (askerler, polisler, siyasetçiler, idareciler v.b.) ve profesyonel ideologlar (çoğu inanmış ‘laik’ kişiler olan papaz) olup çıkarlar (Althusser, 2003:179-180).

Eğitimi öncelikli olarak üretim koşullarının duyduğu insan gücünün yeniden üretilmesiyle ilişkilendiren Althusser, onu sınıflı toplumun tümüne içkin yapısal bir kategori olarak tanımladığı ideolojinin, maddi yaşamda gerçekleşmesinin önemli ayaklarında biri olarak görür. O'na göre ideoloji, insan iradesinden ve karşılıklı ilişkilerden bağımsız olduğu kadar bu ilişkiler içindeki belirleyici etmendir. Toplumsal özneleri, oluşturan, kuran ve belirleyen büyük bir yapı olarak tanımlanan ideoloji, egemen sınıfların üzerinde yükseldikleri sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmelerinin en önemli kurucu parçasını oluşturur. Eğitim de bu parçanın en güçlü araçlarından biridir (Şahin, 2004:93).

Geliştirdiği, devlet kuramıyla Althusser, kendini sürekli yeniden üretebilen ve içinde barındırdığı her türlü kurumla büyük bir uyum içerisinde çalışabilen bir kapitalist sistem kurgulamıştır. Hal böyle olunca analizi yapılan bu kapitalist sistemin devleşerek herhangi bir dış müdahaleden, özellikle de sınıf mücadelesinden etkilenmeyeceği (Bumin, 1983:93) gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu yapının en güçlü parçası olan eğitime de doğal olarak çok güçlü ve etkin bir özellik kazandırılarak, eğitim sürecinden geçen hiçbir bireyin farklı, bağımsız bir düşünceye sahip olabileceği düşünülmemiştir (Tezcan, 1993:21;Şahin, 2004:93-94).

Tam da bu noktada Poulantsaz, çalışmalarında, Althusser'in fazla eğilmediğini düşündüğu ekonomi ve sınıf savaşına daha fazla önem ve öncelik vermiştir. Poulantzas'a göre toplumda temel birim ekonomidir. Devlet aygıtları her ne kadar bir toplumsal formasyonun birliğini ve tutarlılığını sağlasa da devlet aygıtlarının temel ve öncelikli rolünü belirleyen sınıf savaşı yani işçi sınıfının kendi örgütüyle devlet iktidarına yönelmesidir (Bumin, 1983:100-101). Gramsci'nin görüşlerini kabulle Poulantzas (2004:349), devletin basit olarak salt bir kuvvet aygıtı değil, aynı zamanda hegemonyanın örgütleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. İdeolojilerin oluşturulmasında ve meşrulaştırılmasında, hukuk, okul ve diğer kurumlar birer araç olarak kullanılmaktadır. O'na göre, toplumsal sınıfları yaratan veya sürdüren okullar değil biziatihi üretim ilişkilerinin kendisidir. Okul ancak bu sınıfsal bölünmelere ve onun genişletilmiş yeniden üretimine katkıda bulunur.

Poulantzas’a göre, mekanik Marxist anlayışın tersine, eğitim, ekonominin bir gölge olgusu olmadığını gibi egemen sınıfların üretim ilişkilerini mistifike ve manüple eden bir araç da değildir. Okulların kapitalist bir toplumdaki işlevi ideoloji yaratmak değil, zaten yaratılmış olan ideolojiyi, bireylere aktarmaktır. Dolayısıyla okullar birer ideoloji yayıcıdır (İnal, 1996:112).

D) FOUCAULT VE BİO-İKTİDAR

17. yüzyıldan itibaren değişen üretim ilişkilerine koşut olarak bir önceki döneme göre bireyin bedeni üzerine odaklanan müdahaleci bir yönetim zihniyeti ve buna uygun iktidar teknikleri ortaya çıkmıştır. Bunun ardında yatan neden ise tarımsal üretimin ticarileşmesine bağlı olarak kırsal yapının değişime uğrayarak modern sanayinin ve şehirleşmenin getirdiği nüfus artışıdır. Devletin, nüfusu her bakımdan daha rasyonel ve daha etkin bir şekilde yönetme arzusu, özellikle 19. yüzyılda modern devletin oluşum sürecinde sosyal alana ve bireylerin gündelik yaşamına daha fazla müdahale etmesine neden olmuştur. Bu müdahalenin modernite öncesi müdahale biçimlerinden farkı, yeni devletin bunu kendi devamlılığı ve statükosunun korunmasının yanında, artan nüfusun üretken kapasitesini ortaya çıkarıp geliştirilmesi için de kullanmış olmasıdır (Akın, 2004:38). Foucault’ya göre (2003:248):

...ilkini dışlamayan, ama onu içine alan, onu kısmen değiştiren ve özellikle, bir biçimde onun içine yerleşerek ve gerçekten de önceden var olan bu disiplinci teknik sayesinde iyice yerleşerek onu kullanacak olan bir iktidar teknolojisidir bu. Bu yeni teknik, disiplinci tekniği ortadan kaldırmaz, çünkü çok basit olarak, disiplinci teknik başka bir düzeye aittir, başka bir ölçektir. (...) disiplin, insanların çokluğunu yönetmeye çalışır. Öyle ki, bu çokluk gözetlenecek, eğitilecek, kullanılacak, belki de cezalandırılacak bireysel bedenlere dönüşmelidir. Ve sonra yerleşen yeni teknoloji, insanlar asal olarak bedenlerden ibaret oldukları için değil, tersine yaşama özgü ve doğum ölüm üretim, hastalık vesaire gibi süreçler olan toplu süreçlerden etkilenen, global bir kitle oluşturmaya nedeniyle insanların çokluğuyla ilgilenir.

Klasik çağ boyunca hızla farklı disiplinler (dil, okullar, kolejler, kışlalar, atölyeler) gelişir ve aynı zamanda siyasal pratikler ve iktisadi gözlemler alanında doğurganlık,

uzun yaşama, kamu sağlığı, konut, göç sorunları belirir; yani bedenlerin boyun eğmesini ve nüfusların denetimini sağlamak üzere çeşitli ve çok sayıda tekniğin ortaya çıktığı görülür. Böylece bir “bio-iktidar” çağı başlar (Foucault:2003:102).

...artık bedeni çözülmez bir birim olarak, kabaca kitle olarak ele almak değil de onu ayrıntıda işlemek, onun üzerinde ince bir baskı uygulamak, bizzat mekanik düzeyindeki - hareketler, jestler, tavırlar, hızlılık- zapt etmelerini sağlamak söz konusudur. İnsan bedeni, onun derinlerine inen, eklemlerini bozan ve onu yeniden oluşturan bir iktidar mekanizmasının içine girmektedir. Aynı zamanda bir iktidar mekaniği de olan bir sosyal anatomi doğmaktadır, bu anatomi başkalarının bedenlerine, yalnızca onların istenilen şeyleri yapmaları için değil, aynı zamanda öyle istenildiği üzere, hız ve etkinliğe uygun olarak belirlenen tekniklere göre iş görmeleri için nasıl el konulabileceğini tanımlamaktadır... Disiplin böylece bağımlı ve itaatkâr beden imal etmektedir. Bunları kolejlerde, hastanelerde, askeri örgütlerde, atölyelerde görmek mümkündür. (Foucault, 2000a:208).

Foucault’nun bio-iktidar adını verdiği iktidar teknolojisinin iki türlü müdahale mekanizması vardır; beden üzerine hizmet veren üreme, doğum, ölüm, sağlık düzeyi vb. sorunlarla ilgilenen nüfusun bio-politiği ve bedenin disipline edilişi, yeteneklerinin en verimli hale getirilmesi ve iktisadi denetim sistemleriyle bütünleştirilmesiyle ilgili olan bedenin anatomo-politiği (Canpolat, 2003:102). Bedenin anatomo-politiğinin amacı ayrıntılar düzeyinde bireylerle ilgilenmek iken, bio-politik global mekanizmalar ihdas ederek geneli düzenlemeyi hedefler. Bu sayede moderniteyle gelişen yeni zihniyet (burjuvazi), bu iki teknoloji sayesinde aynı anda hem bireyi hem de toplumun genelini (nüfusu) kontrol altında tutarak, nüfustan üretim anlamında en yüksek verimi alır (Akın, 2004:39).

Foucault, modernizmi, tüm toplumu ‘disiplin toplumu’ haline getiren bir süreç olarak görmektedir. Foucault’ya göre, zorlayıcı ve baskıcı olan mutlak iktidarın aksine disipliner iktidar, bilgi/iktidar rejiminin başarılı bir şekilde işlemesi için gerekli olan özneliliği üreten bir iktidar tipidir. Disiplin, öznelerin davranışlarının toplandığı, yeniden tanımlandığı ve birbirleriyle karşılaştırılabildiği bir iktidar tekniğidir. Disiplin, en genel anlamıyla insani çoğullukları bireysellik süreciyle düzenleyen tekniklerdir (Aka,

2004:29). Foucault, bu durumu yani burjuva rasyonalizminin yarattığı normların toplumun her alanını nasıl bir kontrol mekanizmasıyla donattığını, İngiliz düşünür Bentham'ın "*panopticon*" mimarisiyle ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Etrafı daire halinde binayla çevrilmiş bir kuleyi temsil eden panopticon aslında bir hapishanedir. Panopticonda, tutuklular sürekli görülebilir olmalarına rağmen onları izleyen gözetmen görülemez. Tutuklu ne zaman gözetlendiğini bilmediği için sürekli gözetim altında olduğunu düşünmektedir. Sürekli gözetim altındaki tutuklu, artık iktidarın isteklerini kendi hesabına yormakta ve kendi kendinin polisi olmaktadır. Müdür, merkezi kuleden, emri altındaki bütün görevlileri gözleyebilir: hastabakıcılar, hekimler, ustabaşılar, ilkokul öğretmenleri, gardiyanlar; onları sürekli olarak yargılayabilir, hal gidişlerini değiştirebilir, en iyisi olduğunu düşündüğü yöntemleri onlara dayatabilir (Foucault, 2000a:301). Hapsetme hapsedilenlerin sürekli olarak izlenmesi yoluyla uygulanan, onların davranışlarını düzenlemeye ve dönüştürmeye çalışan kapsamlı bir kurallar bütünüdür uygulanması anlamına gelir.

Foucault'ya göre panopticon uygulanan biçimiyle birçok işleve sahiptir. Mahpusları cezalandırmaya, ama aynı zamanda hastaları tedavi etmeye, öğrencileri eğitmeye, delileri muhafaza etmeye, işçileri gözetlemeye, dilencileri ve aylakları çalıştırmaya yaramaktadır. Bu bedenleri mekana yerleştirme, bireyleri birbirine nazaran dağıtımına tabi tutma, hiyerarşik örgütlenme, iktidar merkezleri ve kanalları düzenleme, bir iktidarın araçlarını ve müdahale biçimlerini tanımlama tarzıdır (Foucault, 2000a:303). Ancak Hapishane gibi sürekli gözetim ve denetim üzerine kurulu bir kurumun her zaman başarılı sonuçlar vermediği bir gerçek olmasına rağmen hapishanenin ısrarla muhafaza edilmesinin yanında benzer kurumların da aynı disiplin tekniklerini uyguluyor olmasının temel nedeni, hapishanenin bu ince disiplin tekniğinin geliştirilmesine hizmet eden bir laboratuvar olmasıdır (Keskin, 2000:18). "Çeşitli cezaları mahpusların üzerinde, bunların suç ve karakterlerine göre denemek ve en etkin olanlarını araştırmak. İşçilere eşanlı olarak farklı teknikleri öğretmek, en iyisinin hangisinin olduğunu belirlemek" (Foucault, 2000a:300). Keskin'e (2000:18) göre, Kapitalizmin ve burjuvazinin ihtiyaç duyduğu ya da kapitalist sistemin gerçek çıkarlarının bulunduğu şey deliler, hastalar ve suça eğilimlilerin dışlanıp kapatılması ve sürekli gözetim altında bulundurulması değil; bu tür kapatmanın kullandığı teknikler ve

prosedürlerdir. Öyle ki burjuvazinin egemenliğinin sürekliliği, kendi inşa ettiği hapishanede bu insanları ve kurumları belli bir disiplin içinde kontrol edebilmesiyle, uyruklaştırabilmesiyle, orantılıdır (Timur, 2005:68).

18. yüzyılın sonuna doğru ortaya çıkan disiplinci iktidar üç denetim kipinden oluşur. Bunlar ‘gözetleme’, ‘normalleştirme’ ve ‘sınama’dır. Her disiplinci sistemin içinde bir ceza mekanizması vardır. Bu ceza mekanizmasının işlevi sapmaları azaltmaktır. Foucault’ya göre “bu ceza mekanizmasının işlevi farklılaştırmak, kıyaslamak, dışlamaktır. Bu ceza mekanizması tek kelimeyle, “normalleştirmektedir” (Foucault, 2000a:272). Foucault’ya göre, normalleştirme klasik çağın sonunda iktidarın büyük araçlarından biridir ve bireyler disipliner aygıtların parçası olan okul gibi kurumlarda ‘normalleştirilmiştir’. “Okul, yetişkinlere kadar nüfuz etmek ve onların üzerinde düzenli bir denetim uygulamak için minik toplumsal gözlemevleri oluşturmaya yönelmektedir...” (Foucault, 2000a:311). Bu normalleştirilmenin en iyi uygulandığı yöntem ise sınav sistemidir. Foucault’a göre, gözetim altında tutan hiyerarşi ve normalleştiren yaptırım tekniklerini sınav birleştirir.

“Sınav, insanları gözetim altında tutmayı sağlayan hiyerarşiyle onları standartlaştırmaya yarayan ceza tekniklerini bir araya getirir. O, standartlaştıran bir bakış, kişileri nitelemekte, sınıflamakta ve cezalandırmakta kullanılan bir gözetim biçimidir. Sınav, bireyleri öylesine bir süreçten geçirir ki, sonuçta onları ya farklılaştırır ya da cezalandırır. İşte bu yüzden, öteden beri bütün disiplin aygıtları içinde en sık başvurulan sınav olmuştur... Disiplin yöntemlerinin can damarı olan sınav, birbiriyle bağıntılı iki gerçeği ortaya çıkarır: Nesne olarak görülenlerin köleleşmesi ve köle haline getirilenlerin nesneleşmesi.” (akt: Baker, 1995:36)

Ayrıca okullarda sınav, “bir öğrenim sürecinin yaptırımı olmakla yetinmemektedir; onu sürekli olarak sürdüren bir iktidar oyununa göre kapsamaktadır. Sınav öte yandan öğretmene bilgisini aktarmanın yanı sıra; öğrencilerin üzerinde sürekli bir bilgi alanı kurmasına olanak vermektedir.”(Foucault, 2000a:277).

Okul, düşünüş, tutum, davranış, norm ve değerler, meşruluk, uyum ve itaat gibi toplumsal ve kurumsal ilişkilerin bütün unsurlarını tek başına içinde barındırır.

Okulların mimari yapıları da bu itaat ve disipliner yapıya uygun olarak inşa edilir. Diğer kamu binaları gibi okullar da korkuyu, saygıyı, itaati çağrıştıran gri ya da sarı renklerle boyanır. Yeşillendirmenin pek olmadığı okullarda bahçe zeminleri beton veya asfalttır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin odaları hiyerarşik yapıya uygun olarak farklı olduğu gibi bunların hepsinin kullanım alanları, kapılar da dahil olmak üzere öğrencilerden tamamen ayrıdır (Konuk, 2006:503). Foucault'nun bahsettiği 'normalleştirme', mimari yapıyla da uyumlu olan hiyerarşik yapısı sayesinde öğrencilerin içeriği önceden belirlenmiş yazılı yönetmeliğe uygun hareket etmesini sağlayan bir disiplin tekniği ve kapatma duygusu ile gerçekleştirilmektedir (Aka, 2004:30). Uygulanan bu disiplinci sistem sayesinde 19. yy'ın liberal bireyci düşüncesi, deliliği, yoksulluğu, hastalığı, suçluluğu ve gençliği kendi düzeni için bir sosyal üretim alanı haline getirmiştir. Bu noktada özellikle kitlenin eğitim ve öğretim koşulları dolayısıyla okullardaki öğrenciler hedef alınmıştır (Aka, 2004:29).

IV. EĞİTİM VE FELSEFE

Guterk (2006:184) ideoloji ile felsefe arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte aralarındaki yöntemsel farka da dikkat çeker. İdeolojiler belli bir kesitteki sosyal, siyasal ve ekonomik eylemlere yön verme çabasındaki sınıfsal ya da grupsal inançları yansıtır. Başka bir ifadeyle ideoloji, felsefeyi, duygusal boyutta algılayıp bireysel ve toplumsal eylemleri haklılaştırma ve ortak amaç yaratmada kullanır. İnsanlara düşünce ve eylemleri için sosyal haritalar yaratarak onları belirlediği bu harita içinde yönlendirir, koşullandırır (Gökçe, 2003:77). Eğitim de bu yol haritalarından biridir ve her eğitim etkinliği, insana yönelik, sistemli bir dünya görüşünü içerir. Sistemli bir dünya görüşü olma niteliği, eğitimin ve buna bağlı olarak insanın felsefi temellendirilmesini zorunlu kılar (Topses, 1998:37).

Yunanca'da *philo* (sevgi) ve *sophia* (bilgelik) kelimelerinin yan yana gelmesinden oluşan felsefe (*philosophia*) kelimesi, Yunanlı düşünürler için “*Bilgiyi sevmek, bilginin peşinden koşmak*” anlamını taşır. Felsefe en genel anlamıyla, insanoğlunun düşünce ve pratiğe ilişkin düşünsel çözümler üretme yetisinden kaynaklanmaktadır (Güçlü vd., 2002:532). Eğitim açısından ise felsefe, eğiten, eğitilen ve bunların anlam ve

önemlerinin ne olduğu ile ilgili olarak ele alınabilir. Bir ülkenin eğitim gerçeğinin temel zeminini eğitim felsefesi oluşturur; onun üzerine eğitim politikaları şekillendirilir; eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması somutlaştırılır; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılır. Dolayısıyla eğitim uygulamaları, “açık ya da örtük” eğitim felsefesinden hareketle meşruluk kazanır. Russell’a (1976:225-246) göre, toplumun temel işlevinin çok iyi bir şekilde yerine getirilmesini sağlamakta önemli bir görev eğitim alanına düşmektedir. Eğitimde tutulacak yol seçmeden önce eğitmekle nereye varılacağını bilmek gereklidir. Eğitimde en iyi benimsenecek yolu kestirmeden önce, toplumda da ne çeşit bir insan yetiştirmek, istediğinin bilinmesi gerekir. Bu nedenle eğitim sistemi kurulurken (programlandırılırken) öncelik, hedeflere verilir. Hedefler doğrultusunda “hangi bilgi öğrenciye öğretilmelidir?, Hangi bilgi daha değerlidir ya da değildir? veya hangi davranışlar çocuğa kazandırılırsa işe yarar?” gibi sorulara cevaplar aranır. Tüm bu soruların cevapları kurgusal ortamda felsefe aracılığıyla alınır. Niçin ve nasıl insan yetiştireceğiz soruları bir toplumda, bir ülkede ya da ulusda, eğitimin genel amaçlarını ortaya koyar (Yapıcı, 2006). Genel amaçlar, o toplum ya da ulusun eğitim sistemlerinin, ulaşmak istediği insan tipinin genel çizgilerini tanımlar veya betimler (Gutek, 2006:6). Eğitim felsefesi ise bu gereksinimin ürünüdür.

Eğitimin bu genel amaç ve hedefleri, bir ulusun devlet felsefesinden, devlet felsefesinin temelindeki ideolojik siyasal amaçlardan, farklı değildir. Çünkü bir üst yapı kurumu olan eğitim, toplumun içinde bulunduğu alt yapı ve üretim ilişkileriyle biçimlenmektedir. Her tarihsel dönemde toplumların eğitim sistemi ve bunların dayandırıldığı eğitim felsefeleri, o toplumun bir bütün olarak siyasal, ekonomik ve toplumsal yaşamının istemlerine denk düşmektedir. Asıl olarak da toplumun egemen güçleri ve yönetici güçlerin ideolojisi ile biçimlenmektedir (Özdeniz, 2005:83).

Eğitim sistemi yapılandırılırken hangi felsefe temel alınırsa, o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun hedefler, davranışlar, içerik ve sınamalar geliştirilir. Bu amaçlar oluşturulurken, toplumun içinde bulunduğu çağa bağlı olarak ekonomik, kültürel ve teknolojik koşulları dikkate alınabildiği gibi, o toplumun ulaşmak istediği idealleri de devreye girebilir. Bu nedenledir ki, dünyadaki bütün toplum ve ulusların ve onları yöneten siyasal güçlerin eğitime yönelik hedefleri çoğunlukla bir noktada

buluşur, birbirlerinden etkilenir ya da eklektik bir hal alır (Topses, 1998:37). Bu da eğitim felsefelerinde uluslar ve toplumlar üstü bir evrensellik olduğu anlamına gelir ki; bunun da nedeni, dünyanın hangi toplumunda olursa olsun, eğitimin, yönetenler tarafından belli amaçlar doğrultusunda şekillendirilme -mecburiyeti- olmasındandır.

Eğitim ile ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin dayandığı felsefenin birbirleriyle örtüşmesi gerekir. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik, politik ve toplumsal hedefleri her bireye mal etmek toplumu ve kişiyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. Eğitim ve öğretim süreçleri, yönetenlerin öne sürdüğü insan amaçlarını, doğrudan davranışa dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Eğer eğitim sistemi bahsedilen bu hedeflerle çelişirse uzun süre varlığını koruyamaz. (Topses, 1998:37;Kaygısız, 1997:5-6). Kısacası, eğitim toplumun üyesi olan bireyi, toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre biçimlendirmeyi hedeflediğine göre, kendisi de toplumda ağırlıklı olan düşünce yani toplumda egemen olan sınıfın dünyaya bakış açısı -felsefesi- doğrultusunda biçimlenir ve gelişir.

A) İDEALİST EĞİTİM

İdealizm, evreni açıklamada temele ruh, ahlak, zihin ve düşünce gibi kavramları alan bir felsefedir. Gerçek ve değerler mutlak, zamanla değişmeyen ve evrensel olarak düşünülür ve insan zihninde *idea* denilen bu gerçekliklerin doğuştan geldiği varsayılır. İnsanın temel görevi, aklını kullanarak bu idealara ulaşmaktır. İdealar aynı zamanda mükemmel bir düzen içerisinde bulunan evreni yaratan Tanrı'yı da simgelemektedir. İdealistler bilme eylemini, insanın aklında doğuştan var olan gizil fikirleri -ideaları- yeniden düşünme olarak anlarlar. Buna göre her bir öğretmenin temel görevi, öğrencilerindeki bu gizil bilgileri bilinç düzeyine çıkarmaktır

1. Daimicilik

Temelleri Platon, Aristo ve Thomas Aquinas'a kadar uzanan bu görüş eski çağlardan günümüze kadar varlığını korumuştur. Özellikle Ortaçağ boyunca birçok

fikirle beslenen, felsefî ve teolojik öğretilere yer veren bu görüşün temeli, idealizm ve realizme dayanmaktadır.

Filozofların ancak soylular arasından çıkabileceğini söyleyerek eğitimin sınıfsal temelini atan Platon'un öngördüğü eğitim, "kişinin, yurttaşlığın gerektirdiği ideal mükemmelliği şevkle amaç edinmesini sağlayan ve ona adaletli biçimde nasıl yöneteceğini ve nasıl itaat edeceğini öğreten (...) erdem eğitimidir" (akt. Kaplan, 2005:22). Modern dünyada ise liberal ideolojiyi savunanlar her zaman, eğitim alanında, kökleri Platon'da olan bu daimicilik akımını benimsemişlerdir (Gutek, 2006:19-59). Her ne kadar Liberalizmin kurucusu sayılan John Locke'la, Platon'un idealizm anlayışları farklı da olsa genel olarak eğitim anlayışları ve amaçları aynıdır. Tıpkı Platon gibi liberaller de sosyal düzenin bekası için kimilerini işçi kimilerini de bu işçileri yönetecek kişiler olarak yetiştirmeyi öngörür (Gutek, 2006:208;Kaplan, 2005:23).

Aristo'ya göre ise insan toplumsal bir varlıktır. Düşünce üretmek ve mutlu bir insan olarak yaşamak için eğitimle kazanılmış erdemlere gereksinim vardır. Bu nedenle eğitimin amacı, insanlara gerekli erdemleri kazandırmak ve mutluluğunu sağlamak olmalıdır. Eğitimin vatandaşlara erdem kazandırmak gibi bir misyonunun olması, devletin, sınırları kendisi tarafından çizilmiş erdemli insanlara olan ihtiyacından kaynaklıdır. İşte bu yüzden eğitim, devletin en önemli kurumu olma özelliğini kazanmıştır (Şenel, 1995:175).

Thomas Aquinas, (1225-1274) Aristo'nun fikirlerini, Hristiyanlık öğretileriyle birleştirmeye çalışarak skolastik düşünceye farklı bir yorum getirmiştir. Daimicilik (*Perennialism*) ise ortaçağın bu anlayışından etkilenmiştir. Doğal olarak bu görüş de dini geleneklere paralel bir yol izlemektedir. Eğitim bilinçli bir şekilde Tanrıya ulaşma sürecidir. Değişimi reddeden bu felsefeye göre eğitim, değişmez olana bireyleri hazırlamalı, onlara, bu duruma uyum sağlamaları yönünde yardımcı olmalıdır. İçeriğinde felsefe, matematik, teolojik konular yer alır. Eğitimin temel amacı, sezgi yeteneğine sahip zihinsel yönden 'parlak liderler' yetiştirme olduğu için sınama durumu da zekaya dayalı ve 'eliti' seçen sınavlardır (Sönmez, 1998:80). Platon'un cumhuriyetinde filozoflar, krallar ve yöneticiler bu tür niteliğe sahip olan insanlardır

(Gutek, 2006:25). Eğitim yoluyla oluşturulan veya eğitimi oluşturan bu elitler, egemenler olarak toplumun ezilen geniş kesimlerine karşı ayrıcalıklı bir statüye sahip olup, aynı zamanda geçerli egemenlik ilişkilerini, meşrulaştırma, kabullendirme ve dayatma işlevine de hakim olmuşlardır.

2. Esasicilik

Tıpkı Daimicilik gibi bu eğitim felsefesinin de temeli realizm ve idealizme dayanır. Bu akıma göre insan genel olarak kültürel bir varlıktır. Eğitim, insanlığın mirası olan bilgi ve beceriye dayandırılmalıdır. Eğitim hedefleri, başat kültürel değerleri, kişiye kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, topluma uyum sağlamadır. İçeriğinde, tarih, sosyoloji, dil, biyoloji, fizik, kimya ve edebiyat gibi disiplinler yer alır. Var olan toplumsal düzenin olduğu gibi korunmasından yola çıkılarak hazırlanan bu felsefi yaklaşımın eğitim durumları, doğal olarak ezber ve tekrara dayanmaktadır. Toplumsal sorunlar (ekonomi, insan hakları, demokrasi, adalet) kesinlikle içerikte yer almamalı ve sınıflara taşınmamalıdır. (Sönmez, 1998:97-98).

Yine öğrenci, konumu itibarıyla herhangi bir görüş veya sav üretebilecek, tartışabilecek durumda değildir. O sadece öğretmenin ona söylediklerini ezberlemek, tekrarlamak ve uygulamak zorundadır. Bu görüşü savunanlar, öğretmenin gerektiğinde cezaya başvurmasını ve otoriteyi elden bırakmamasını ister. Gerektiğinde öğrenciye çekinmeden zor kullanılmalıdır (Varış, 1994:86-88). Esasicilik (Essentializm), genellikle dini eğitim prensiplerine ağırlık vermesine rağmen, çağdaş eğitim felsefelerinde de çocuğun başıboş bırakılmamasını düşünenlerce, disiplinin gerekliliği adına savunulmuştur (Ergün, 1996:82).

B) NATÜRALİST EĞİTİM

İdealizm ve realizm gibi felsefelerin düzenli bir şekilde tanımlanmış kategorilerinin aksine natüralizmi tanımlamak daha zordur. Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) aydınlanmacı rasyonalist bakış açısına, Pestalozzi (1746-1827) ve

Spencer'in (1820-1903) farklı zamanlardaki katkıları da eklenerek natüralist eğitim felsefesi geliştirilmiştir. Natüralistler gelenekçiliğe, doğaüstücülüğe ve dinsel görüşlere karşı çıkmışlardır. Otorite olarak Kilisenin doğaüstücülüğünden ya da Yunan ve Latin klasiklerinden ziyade doğanın kendisine önem vermişlerdir (Gutek, 2006:81-82)

Rousseau, eşitlikçi ve özgürlükçü siyasal teorisini “egemen otoriteye tanrısal hukukun onayını veren o kutsal dogmalardan bağımsız olarak, sadece aklın ışıyla” oluşturduğunu açık bir dille vurgulamıştır (Rousseau, 1995:177). Rousseau’ya göre, bireye ergenlik çağına kadar öğretilecek herhangi bir ahlaki ve toplumsal düşünce, akıldan çok otoriteye dayanacağından çocuk özgür olamayacaktır. Bunu için çocuğun kendi akıl gücüne dayanarak değerlendirme yapabileceği çağdan önce herhangi bir eğitimsel ve ahlaki durumdan kaçınılması gerekmektedir (Spring, 1991:27). O’na göre insanı, mutlak ve otoriter bir tutumdan özgürlüğe götürmek gerekir. Toplumsal kurumlar bireyi özünden uzaklaştırdığı için eğitimin doğal bir gelişim izlemesi gereklidir Temel hedefi doğa kanunlarını kavramak olan eğitim, doğaya uygun insan yetiştirmelidir” (Rousseau, 2005:61). Doğal insan sözel veya soyut, teolojik, felsefi veya kanuni düzenlemeler aracılığıyla değil, çevreyle doğrudan ilişkiye girerek, doğal bir hal alır. Bu doğal insan, başka unsurların etkisi altında kalmadan çevresini doğrudan kendisi algılar (Gutek, 2006:85).

Rousseau, insandaki doğal yapıyı geliştirecek ve baskının tamamen ortadan kalktığı bir eğitim modeli geliştirmiştir. Eski geleneksel öğretim ve klasik eğitime karşı Rousseau, çocuğun doğuştan iyi olduğunu ve onun ilgi ve gereksinimleri göz önüne alınarak verilecek eğitimle en etkili öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuştur (Rousseau, 2005:62). Rousseau’nun, çocuğa kendi yaşamında tercih hakkı tanıyan felsefesi, bazı eleştirilere de maruz kalmıştır. Çünkü natüralist eğitim felsefesi çocuğu otoritenin elinden kurtarıp, özgür kılmayı öngörmektedir (Gutek, 2006:87). O nedenle, mevcut statükoyu savunan ve bunun korunması için eğitim veren idealist ve realist düşüncelerin taraftarları çok da radikal söylemleri olmamasına rağmen Rousseaucu düşünceleri eleştirmişlerdir.

B) PRAGMATİST EĞİTİM

Pragmatik felsefe, gerçeğin değişken ve göreceli olduğu görüşüne dayanır. Gerçeğin bu yapısı nedeniyle mutlak ya da evrensel doğru da bulunmaz. Gerçeği olgu, yaşantı veya davranışlarla ilişkisini kanıtlayarak aramak gerekir. Pragmatizme göre değişmeyen tek şey, doğanın kanunlarıdır; bu kanunlar önünde herkes eşit olduğu için, yönetimde de tüm insanların katılımı esas alınır. Mutlak doğrunun var olmamasıyla beraber, diğerlerine göre doğruluk değeri daha fazla olan gerçeklikler de vardır. Daha dar anlamıyla bakıldığında pragmatizm, yaşama yararlı olan, yaşamı daha ileriye götürme isteğine açık bir katkısı bulunan her şey iyidir anlayışını yansıtır (Güçlü vd., 2003:1180).

1. İlerlemecilik

İlerlemecilik (*progressivism*), 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan pragmatist hareketin estirdiği sosyal reform rüzgarıyla filizlenmiştir. Sosyo-politik bir hareket olan ilerlemecilik, toplumun siyasal araçlarla yeniden biçimlenmesine önem vermiştir. Bu siyasal projenin genel amacı Amerikan toplumunun yeniden düzenlenmesidir. Hukuk ve eğitim kurumlarında yapılacak reformlar bu amaç için büyük bir önem taşımaktadır (Gutek, 2006:322). Bir yanıyla İngiliz amprist (*görgül*) geleneğine diğer yandan modern gerçekçiliğe dayanan bu akım, Charles S. Peirce (1839-1914) tarafından geliştirilmiş, William James (1842-1910) ve William Kilpatrick (1871-1965) tarafından zenginleştirilerek, yaygınlaştırılmıştır (Hançerlioğlu, 1978:55-56).

Hem Amerikan eğitiminde ortaya çıkan belli bir hareket hem de bir kuram olan ilerlemeci eğitim çocuğun ders ezberlemeye, mekanik bir öğretime ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp, özgürleştirilmesi gerektiğine önem vermektedir (Dewey, 1966:19-20). İleri bir eğitime olan gereksinimi Dewey (1966:19) şu şekilde anlatır:

Geleneksel okul devamlı surette gelişen bir eğitim felsefesi olmaksızın çalışmalarını devam ettirebilir. Bu konuda gerekli olan kültür, disiplin ve büyük kültürel miras ve benzeri gibi bir takım soyut kelimelerdir; gerçek rehberlik bu kelimelerden değil, fakat adetlerden ve müesseseseleşmiş rutinlerde gelir. “İleri okul” müesseseseleşmiş geleneklere ve alışkanlıklara dayanamayacağından dolayı ya az çok tesadüflere göre çalışmak ya da mantıki, tutarlı ve açık bir şekilde ifade edildikleri takdirde bir eğitim felsefesi meydana getirecek fikirlerle yönetilmek zorundadır.

Dewey, ilerlemecilik akımına birçok alanda destek sunmasına rağmen kimi ilerlemecilerin eğitim sürecinde çevre, toplum ve yetişkinlerin etkisini hiç dikkate almamasını eleştirmiştir. İnsan zekasının toplumsal etkileşim ile şekillendiğine inanan Dewey, bu bakımdan toplumsal değerlere büyük önem vermiştir. Dewey, bilgilerin beceriden önce gelmesi gerekliliğine inanmaz, ona göre, kuramsal bilgi ve incelemeler, okulun ikinci derecede amacı olmalıdır (Dewey, 1966:18). Okulu, çocuklara başarı göstermeleri ve hizmet etmeleri için yeteneklerin sağlanacağı yer olarak düşünen Dewey’e göre, okul, toplumun bir tasviri bir benzeri olmalıdır. Bu tür bir okul da çocuğu, içinde yaşayacağı büyük toplumun kurumlarına, kurallarına alıştırmalıdır (Sönmez, 1998:102-103). Dewey’in modeli, bu yönüyle okulu toplumun bir minyatürü olarak gören ve onu toplumsallaştırmanın en önemli aracı olarak değerlendiren Durkheim’in işlevselci paradigmasına benzemektedir.

İlerlemeci eğitim 20. yüzyılın başlarında sistemleştirilmesine rağmen bu doktrinin kökleri 18. yüzyıl Aydınlanma Dönemine kadar uzanır. Aydınlanma kuramcıları gibi modern ilerlemeciler de toplumsal, siyasal, ekonomik problemlere bilimsel yöntem ve insan zekasıyla çözümler getirerek çevrelerini, mükemmelleştirme yeteneğine sahip bireyleri merkeze alan ilerleme düşüncesine önem vermişlerdir (Gutek, 2006:322). Ancak gerek Aydınlanma döneminin düşünce yapısı gerekse de 20. yüzyılda ortaya çıkan felsefelerin temel düşünce yapıları ortaya çıktıkları dönemlerin maddi koşullarından bağımsız değildir. Yeni gelişen merkantilist ve liberal ekonomik yapı, Aydınlanma felsefesinin temel dokusunu oluşturan liberal ideolojiyi de üretmiştir (Topses, 1998:37). Klasik liberalizmin toplumsal ve ekonomik istikrarı karşılayamadığı bir dönemde devreye sokulan pragmatizm, Amerika’nın girdiği sosyal ve ekonomik krizden kurtuluşunun reçetesi olmuştur. Türkiye’de de Cumhuriyet tarihi boyunca

eğitim sistemine damgasını en çok vuran felsefe de bu pragmatizm olmuştur (Özdeniz, 2005:83).

Türk eğitim sistemine pragmatizmin etkin olması, devletin ekonomik alanda izlediği yoldan bağımsız değildir elbette. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında gerek yeni kurulan devletin yapılanmasında, gerekse toplumsal ilişkilerin şekillenmesinde burjuva sosyo-ekonomik yapısı ve kapitalizmin gelişmesi için gerekli adımlar atılmıştır. Buna paralel olarak ilk yılların eğitim düşüncesi de amaç; ekonomik gelişme ve üretim sürecinin gereksinimlerine dönük, “güvenli, girişimci ve üretici kuşaklar yetiştirmek” (Varış, 1994:31) olmuştur. Örneğin, 1927 yılının Maarif Bakanı Mustafa Necati, cumhuriyetçiliği ve ulusçuluğu özellikle vurgulayan bir yaklaşımla, eğitimin yaşam gerçeklerine, toplumsal gereksinimlere dönük üretici ve yarar sağlayıcı amaçlara uygun olarak yapılanmasını isterken, görüşlerinde Amerikan kökenli pragmatist felsefenin eğitime olan yansıması açıkça duyumsanır (Topses, 1999:12).

Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında yeni rejimin, yeni ideolojisi doğrultusunda kurulacak olan eğitim sisteminin temellendirilmesi için Batı'dan pek çok eğitim uzmanı getirtilmiştir. Bu uzmanlardan ülkeye ilk çağırılan (1924) felsefe ve eğitim disiplinleri arasında “pragmatizm”in baş temsilcisi sayılan John Dewey olmuştur. 1925 yılında Almanya'dan Kerschensteiner'in yerine gelen Künhe ise, eğitim ile kalkınma arasındaki etkileşimler ve bağlar üzerine yaptığı çalışmalarla tanınmaktadır. Yine aynı düşünce çizgisinde 1927'de Belçika'dan çağırılan Omar Buyse de, teknik eğitim konusunda kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Aslında kapitalist “iş okulu” kuramlarında uzman olan bu bilim adamlarının ülkeye çağırılıyor olması, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki siyasal ve ekonomik tercihler konusunda da fikir vermektedir. Tüm bu uzman görüşlerinde yer alan başat düşüncenin amacı, 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde ana çizgileri belirlenen özel girişim temelinde milli iktisatçı kalkınma modelinin üst yapısal niteliğine uygun bir eğitim politikası oluşturmaktır. Bir boyutuyla Avrupa iş okulu kuramcılarından Kerschensteiner, Pastolazzi, Frobel çizgisinin yanında, belirli ölçüde entelektüalizm ve aydınlanmacı felsefenin pozitivizmi ve Amerikan pragmatizminin kurucusu Dewey'in etkileri, Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesinin odağında yer alır (Topses, 1999:14).

Geleneksel eğitime karşı bir tepki olarak ortaya çıkan ve gelişen ilerlemecilik, görüş katılığı bakımından geleneksel eğitimden çok da ayrılamamaktadır. Geleneksel eğitim, bireyi dışlayarak yalnızca topluma önem verirken, ilerlemecilik de bundan çok farklı olmayarak bireyi fetişleştirip toplumun önemini görmezlikten gelmiştir. Böylece büyük bir birikim olan tarihsel ve toplumsal miras reddedilmiş, bireylerin varlığını belirleyen tarihsel gerçeği dikkate almamıştır (Kaygısız, 1997:7). İlerlemecilik, Amerika'da, Anglo-sakson geleneğin içinden çıkan pragmatizmin pozitivizm ile buluşmasının eğitim alanındaki bir ürünüdür. Bilgiyi bireyin hizmetine vermeyi ilke edinir. Ancak 1929 ekonomik bunalımından sonra Amerikan sosyo-ekonomik yapısının yeniden yapılanma ihtiyacını karşılamak üzere ilerlemecilik, yine pragmatizm'den kaynağını alan fakat kendisine bir açıdan bilgiyi toplumun hizmetine vermeyi ilke edinmesi bakımından oldukça yabancı başka bir eğitim felsefesine, Yeniden kurmacılığa (reconstructionism) bayrağı devreder.

2. Yeniden Yapılandırmacılık

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın temsilcileri Issac Bergson, Baold Rugg, George Counts ve John Dewey gibi düşünürlerdir. Kaynağını I. Dünya Savaşı ve 1929 dünya ekonomik bunalımının Amerika'da yarattığı kaostan almakta ve çeşitli düşüncelerle pragmatizmi birleştirmeye çalışmaktadır (Sönmez, 1998:55)

Bu görüşe göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemektir. Bu amacı gerçekleştirme doğrultusunda okul, varolan bilimsel bilginin ışığında batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamalıdır. Toplumda reform hareketlerine girişmekle yeni bir düzen sağlama görevinin okula ilişkin olduğu ve öğrencinin 'araç' olarak kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buradan hareketle eğitim, bir değişim aracı olduğu kadar aynı zamanda bir denge aracı olarak da görülür. Yaşam, sürekli bir değişime tabi olduğundan, insanlar, onu her an yeniden kurmak durumundadır. Yeniden yapılandırmacılara göre, insana en uygun uygarlığı yaratmak için insanların değişme planları yapabilen ve istenen hedeflere ulaşmak için bilim ve teknolojiyi kullanabilen toplumsal mühendisler olmaları gerekmektedir. Eğer insan, bunu gerçekleştiremezse ne kendi mutluluğunu sağlayabilir ne de dünya barışını ve uygarlığını kurabilir (Varış,

1994:91-92). Buna bağılı olarak da yeniden yapılandırmacı eğitimin şu konulara eğilmesi gerekmektedir. (i) Kültürel mirası eleştirel olarak ele almak, (ii) Kuramsal sosyal bir reform planlamak, (iii) Kültürel bir yeniliğe yol açacak planlı bir eylem gerçekleştirmek (Gutek, 2006:340).

Pragmatik eğitim felsefelerin ortaya atıldığı dönemler I. Dünya savaşı sonrası iki kutuplu dünyanın başlangıç evrelerine denk gelmektedir. Bu dönemde uluslar arası gerginlikler savaş korkusu gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum modern dünyanın getirdiği yeniliklere ayak uyduramayan insanların yarattığı kültürel bir krizle birleşince daha da tehlikeli boyutlara ulaşmaktadır. Her ne kadar barış, kardeşlik, dünya vatandaşlığına gibi değerlere önem verir görünse de yeniden yapılandırmacılık, sınıfsal temel, ezen-ezilen ulus, sömürge devlet gibi siyasal ve toplumsal gerçekleri bir kenara atarak insanların mutluluğu konusunda, hemen hemen tüm devlet ve ulusların hem fikir oldukları gibi fantastik bir görüş ortaya sürer.

D) ANARŞİST EĞİTİM

Anarşizm, insan ve toplumların en iyi biçimde bir hükümet ya da otorite olmadan işleyeceğini savunan, insanların doğal halleriyle, herhangi bir dış müdahale olmadan, birlikte uyum içinde ve özgürce yaşayacaklarını savunan öğretisi ve harekettir (Marshall,1999:23). Anarşizm başta devlet olmak üzere her türlü baskıcı ve otoriter kurumların kaldırılmasını ister. Özgürlüğü gerçekleştirmeye başlamak öncelikle devletin ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir. Devlet yerine özgür işbirliğinin doğuracağı dernekler ve bunların birleşmesinden kurulacak federasyonlar oluşturulmalıdır (Hançerlioğlu, 1976:25).

Rousseau'nun romantik görüşleri anarşizmin ilk açıklamaları arasında yer alırken sistematik bir anarşizm kuramı geliştirenler Proudhon ve eğitim hakkında birçok görüşü olan William Godwin'dir. Düşünce biçimleri değiştirildiğinde insanların özgür olabileceğini öne süren Godwin, eğitimden ilerlemeye ilişkin pek çok şey bekler. Godwin'e göre insan akli okul duvarları arkasında hapsedilmemeli, okuldan sıyrılarak

toplumun tüm kurumlarını kapsamlıdır ki, özgürleşen insan akli politik iktidarların keyfilğini sınırlandırabilirsin (İnal, 1996:116). Bu nedenle Godwin, kendi döneminde yeni yeni gelişmekte olan ulus devletlerin eğitim kurumlarını kendi tekellerine almak istemelerine şiddetle karşı çıkmıştır. Eğitimi devletin temel görevi olarak gören ünlü Amerikan devlet adamı Thomas Jefferson 1786'da Fransa'daki bir dostuna yazdığı mektupta “inanıyorum bilginin halka yayılması, bizim hukuk düzenimizin en önemli kanunudur... Sevgili dostum, cehalete karşı savaş açınız, insanların “ortak eğitimi” için kanun koyunuz ve yetkinleştiriniz” (akt., Tanilli, 1996:20) diye önerilerde bulunurken Godwin'de “Gençliğimizin ne kadar mükemmel olursa olsun anayasaya saygılı olmak üzere eğitilmesi doğru değildir; hakikate ancak etki altına alınmamış hakikat anlayışlarına uygun düştüğü takdirde anayasaya saygı duymak için yönlendirilmeliler” (akt.Spring,1991:14) diyerek, egemenlerin hazırladığı yasalara ve bunların çerçevesinde sistemleştirilen ulusal eğitime karşı çıkar. Çünkü akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok bir şeyler aşlamaya yönelik olan bu yasalar, egemenlerin kendi çıkarlarını koruyup meşrulaştırdıkları birer araçtır (İnal, 1996:116).

Eğitimin ideolojik karakterine en sert tepkiyi gösterenlerden biri de İspanyol anarşist Francisco Ferrer'dir. Ferrer, 1900'lerin başında hükümetlerin okulları kendi tekellerine geçirmek istemelerindeki niyetin, “eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini istediklerinden değil, kurdukları sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeden kar elde etmek için insanlara, işçilere ve emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır” (akt. Spring, 1991:18) diyerek, eğitimin ideolojik arka planındaki gerçeklere dikkat çekmektedir. Ferrer, eğitimin özgür beyinler yaratmada özel bir hedefi ya da amacı olmayan bir eğitim anlayışını ve sürecini benimsemektedir. Böylece yargılardan ve toplumsal normlardan bağımsız nesnel olgular dizisine dayalı bir eğitim sistemi oluşturulacak, bu ise ideolojik olmayan bir eğitimin yanı sıra bireylerin kendilerini özgürleştirebilmek için kullanacakları bir bilgi öğretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır (akt. Spring, 1991:18).

Kapitalist sistemde eğitim, doğayla ve öteki insanlarla olan ilişkilerinde, insanı yetkinleştirme/özgürleştirme işlevini yerine getirmekten ziyade insanlar üzerinde egemenlik kurma aracına dönüşmektedir. Böyle bir durumda diploma ve sertifika

biçiminde belgelenen eğitimsel kazanımlar birer fetiş haline gelmektedir. Bunlara ne tür ve düzeyde sahip olunduğu, etkisini zaman içinde daha çok gösteren ayırdedici bir nitelik ve önem kazandığı için, toplumsal tabakalaşmaya koşut bir tür eğitimsel tabakalaşma ortaya çıkmaktadır (Özsoy, 2004:8). Bu nedenlerden dolayı kapitalizmdeki eğitim anlayışını ve uygulamalarına eleştirel bir gözle bakan ve farklı bir öneri getiren bir diğer isim de Ivan Illich'dir.

E) IVAN ILLICH

Illich, “devlet okulla ilgili herhangi bir yasa yapma hakkına sahip değildir” sözüyle basit bir diplomaya indirgenen okul sisteminin, kendi öngördüğü modern-hümanist toplumda, kalıplaşmış bir zorunluluk olmayacağını ifade eder (Illich, 2002:24). Illich'e göre okullar, insanı öğrendiğine yabancılaştırmaktadır. Okul eğitimi bireyi tamamen uzmanların ve kurumların denetimine ve otoritesine teslim eder. O'na göre okullar, ideolojik bir denetim kaynağı olup mevcut toplumsal yapıyı yeniden üretir, insanları kendilerine yabancılaştırarak kurum ve uzmanların otoritesine bağımlı kılar. (Demirtaş, 2005:352). Bu durum zengin, fakir bütün ülkelerde aynıdır. Hakim kılınmaya çalışılan eğitim sistemleri, seri halde uzmanlaşmış işçiler, uslu ve yazgısına boyun eğen tüketiciler üreten güçlü araçlardır (Bumin,1983:172). Bunun için insanların gerçek anlamda özgürleşmesi için okulların tamamen kaldırılması gerekir.

Illich, öğrenmenin belirli zamana veya mekana sıkıştırılması yerine yaşamın tamamına yayılmasını sağlayacak ve bireylerin uzman kişilere gerektiğinde rahatlıkla ulaşabilmelerini mümkün kılacak ‘öğrenme ağları’ olarak nitelendirdiği alternatif hizmet birimlerinin geliştirilmesi üzerinde durmuştur (Bayhan, 1995:142). Bireysel istek, özgür seçimler ve gruplaşmalara dayalı, ileri iletişim teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren bu sistem hem okul sistemine göre daha ucuz hem de daha az zaman gerektiren bir alternatif modeldir. Bu tarzın gelişmesi için öğrenme, günlük yaşamın niteliği ve yapısı için gerekli olan araçlar rasyonel bir reformla değiştirilmelidir. Kişinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda motive olduğu öğrenmeyi tercih etmek insanlar için hem daha verimli olacak hem de onları birilerinin otoritesinden kurtarmış olacaktır (Demirtaş, 2005:356).

Spring'e göre anarşist olarak değerlendirilmesi gereken İllich, kimi yazarlara göre okulsuz bir toplum gibi radikal bir söylem içermesine rağmen, olmamasını istediği şeyin "eğitim kurumundan" ziyade "okul örgütü" olduğu için işlevselci bir konumdadır. İşlevselceli paradigmanın temel problemi, toplumsal sistem içinde ahenk ve dengenin nasıl sağlanacağı sorusudur. Bu sorun, temelde, toplumsallaştırma mekanizmasıyla aşılmaya çalışılır. Toplumsallaştırma sürecinin temel aracı okuldur. O nedenle okul sisteminin, mevcut toplumsal değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda düzenlenmesi önemlidir. Okulun kaldırılmasını isteyen İllich, yerine beceri alışverişleri gibi etkinliklerin yapılabileceği yeni ortamlar veya kurumlar koymakla, gerçekte işlevselcilere has bir yaklaşım olan toplumsal düzenin radikal bir dönüşüme gerek kalmadan sürdürülmesi fikrini taşıdığı gerçeğini ortaya koyar (İnal,1996:123).

F) VAROLUŞÇU EĞİTİM

Varoluşçuluğun kökleri 19. yüzyıl düşünürleri Sören Kierkegaard (1813-1855) ve Nietzsche'ye (1821-1881) kadar gitse de felsefi bir akım olarak asıl ününe II. Dünya Savaşı'ndan sonra kavuşmuştur. Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (1889-1976), Gabriel Marcel (1889-1973) ve Jean-Paul Sartre (1905-1980) varoluşçuluğun 20. yüzyıldaki önemli temsilcileridir.

Varoluşçular, insanların tercihlerde bulunan, değerler üreten varlıklar olduğunu ileri sürerken yaşamın düzensiz, karışık çeşitli olgu ve olayları içerdiğini dolayısıyla idealizm realizm gibi düzenli bir felsefi kategorilendirmeye sahip düşüncelerin, bu karmaşık yaşam koşullarını açıklamaya yetmeyeceğini savunmuşlardır. Sartre, Aristo'nun, amaçlı ve anlamlı bir evrende yaşayan rasyonel bir varlık olan insan tanımlamasına karşı çıkarak, her insanın dünyaya çağrılmadan gelip, yaşadığını, kendi anlam ve özünü yine kendisinin yarattığını savunmuştur(Gutek, 2006:129-133).

Modern eğitim, niteliği önceden belirlenmiş birtakım toplumsal rolleri öğretmek ve birey üzerinde sosyo-ekonomik baskı oluşturarak onun kendi kimliğini yaratmasını engellemektedir. Dolayısıyla, kişinin kendi kimliğini belirlemesi için gerekli olan

tercihleri ikinci planda kalmakta, hedeflerin başkaları tarafından belirlenmesi nedeniyle kişinin kendi varoluşu tehlikeye düşmektedir (Gutek, 2006:138). “Eğer öğrenci, sadece sunulan bir şeyi devralıyorsa öğrenmez” diyen Heidegger’e (1998:50) göre, öğrenci, ancak aldığı şeyin kendisinin sahip olduğu bir durum olduğunun farkına varıp bunu yaşatabilirse öğrenmeye başlar. Gerçek öğrenme, insanın zaten sahip olduğu şeyi almanın kendini veya kendinden verme olduğu noktada içselleştirilebildiği ölçüde ortaya çıkar. Dolayısıyla en güç öğrenme de zaten bildiğimiz bir şeyi, temellerine kadar kavramaya başlamaktır. Buradan hareketle varoluşçu bir bakış açısıyla öğrenme, bireyin kendi özünün farkına varmasıdır. Esasında ‘yabancılaşma’ kuramından hareket eden varoluşçu felsefede temel sorun kişinin kendini gerçekleştirebilmesidir. Toplumun nesnesi konumuna gelen edilgin insanı, kendi gelişimiyle ilişkiye sokmak ve kendini seçerek nasıl kendisi olabileceğini göstermek ve buradan onu özne durumuna getirmek, varoluşçuluğun temel sorunudur.

Varoluşçu görüşe göre eğitim, özgürlüğü, anı yaşamayı, sorumlu olmayı ve seçme yeteneğini bireye kazandırmayı hedefler. Buna göre her bir öğrencinin kendi değerler sistemini yetişkinlerin zorlaması olmaksızın, özgürce geliştirmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır (Magill, 1992:48). Tıpkı anarşist eğitim gibi varoluşçu eğitim de geniş anlamda kişilere kendilerini ve eylemlerini belirleme olanağı sunacak bir öğretim planlar.

Anarşizm ve varoluşçuluk gibi felsefeler daha çok modernizm ve onun toplumda yarattığı dayatmalardan duyulan rahatsızlıktan doğmuştur. 18. yüzyıldan itibaren William Godwin’den başlayarak Max Stirner, Francisco Ferrer gibi anarşist eğitimciler, hep otoriteye ve bireyleri yabancılaştırmaya yarayan kurumsal eğitime karşı çıkarak, aklın kullanımını sağlayacak bir eğitim sistemini önerirler. Bu felsefelerin ve bunların eğitime uyarlanmaların eğitimsel süreçlere yol gösterip, çeşitli müfredat programlarına önyak olmaları itibarıyla belli bir önemleri vardır. Ancak eğitim sürecine yaklaşımlarındaki radikal tutumları, bilgi düzeyi, birey-grup etkileşimi, öğretmen ve öğrenciye ilişkin varolan uygulamaları reddetmeleri, varoluşçuluk ve anarşist eğitim felsefelerinin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Evrensel bir iyi olma ve özgürlük halinden bahseden bu felsefeler mevcut ideolojik, ekonomik ve toplumsal koşulları

eleştirip, alternatif bir eğitim modeli sunarlarken, koşulların dayattığı birtakım gerçeklerin üzerinden atlamışlardır. Zira, bu felsefelerin öngördüğü otonom eğitim sistemi, 1906'da Almanya'da Göçmen Kuşu gençlik örgütünün kurduğu *Komünete*'de kısmen gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerinin konumlarından kaynaklı hiçbir ayrıcalıkları olmadığı, kişilere her türlü özgürlüğün tanındığı bu sistem çok fazla ayakta kalamadan en sonunda Nazilerin darbesiyle kapanmıştır (Bumin,1983:160-163).

Sartre'ın 'varoluşu', Godwin'in 'aklı kullanmak'ı', Stirner'in 'kafadaki tekerleği' ve Illich'in 'okulsuz toplumu' gibi söylemler, kapitalist eğitimin içsel mantık ve dinamiği yerine genel olarak otoriteyi ve bireyleri yabancılaştırmaya dayanan kurumların kendisine veya işleyiş tarzlarına karşı çıkmaktadır. Bu da her ne kadar istedikleri özgür toplum, masum bir talepte de, bu idealin gerçekleştirilmesine yönelik dayanak ya da eylem eksikliği nedeniyle nesnel karşılığı olmayan ütopyik modeller olarak kalmaktadır.

G) MARXİST EĞİTİM

Marxizm, varolan sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapıyı devrim süreciyle sosyalizme ve sonra da komünizme dönüştürmeyi amaçlayan çok boyutlu bir kuramdır. Marxizm, kapitalist ve öncesindeki bütün ekonomik ve toplumsal sistemlerin emek sömürsüne dayandığını ve insanı kendi varlığına ve bilincine yabancılaştırdığını söyleyerek, sınıf mücadelesiyle bu durumdan kurtulunacağını ifade etmektedir. Toplumsal bir dönüşüm, bireylerde Marxist bilincin oluşturulmasıyla mümkün olacaktır. Marxist bilinç ise okulda sadece teorik bilgilerin verilmesiyle değil bu bilgilerin yaşam pratikleriyle beraber işlenmesi sonucunda verimli olacaktır. O nedenle okuldaki eğitim, teori ve pratiğin beraber yürütülmesini gerektirir. Bu sayede kişiler bir taraftan üretimde bulunacaklar diğer taraftan da niçin ve nasıl ürettiklerinin bilgisini öğreneceklerdir. "Politeknik" eğitim adı verilen bu sistem, diyalektik materyalizmin eğitime uygulanmasıdır.

Marx, Politeknik eğitim anlayışında kişiyi yabancılaştıran kapitalist iş bölümü yerine, onun tüm yönleriyle gelişimini sağlayacak yeni bir iş bölümünü savunur. Bu

nedenden dolayı tüm çocuklar resmi ve parasız bir eğitimden geçirilmeli ve bu tür eğitimde temele üretim alınmalıdır. Zira eğitim, üretim içindir. Marx (2004:380-387) Kapital’de çocukların fabrikalarda acımasızca çalıştırıldıklarını örneklerle anlatıp, eleştirirken diğer taraftan Gotha Programının Eleştirisi’nde (1979:32) kendisi de parasız ve kamusal eğitimin temeline üretimi koymaktan geri durmaz. “Çocuk emeğinin genel olarak yasaklanması, büyük sanayinin varlığıyla bağdaşmamaktadır ve dolayısıyla, boş ve safça bir istektir... daha genç yaşta üretken emeğin eğitimle birleştirilmesi, bugünkü toplumun dönüşümünü sağlayacak en güçlü araçlardan biridir” diyerek tasarladığı sosyalist toplumda eğitimin nasıl olacağını işaretlerini verip, yeni insanın, ancak üretici olarak eğitime tabi tutulmasıyla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır.

Marx, politeknik eğitimin öğelerini üç başlık altında değerlendirmektedir. Bunlar, zihinsel eğitim, bilimsel eğitim ve teknik eğitimidir. Marx’a (2004:461) göre, “...belli bir yaştan üzerindeki her çocuk üretici işi öğrenim ve jimnastik ile bir arada yürütecek ve bu yalnızca üretimdeki etkinliğin artırılmasında bir yöntem olarak değil, bütün yönüyle gelişmiş bir insan yetiştirilmesinde tek yöntem olarak uygulanacaktır”. Marxizm’e göre, eğitimin maddi üretimle birleştirilmesiyle, kol ve kafa emeği, kavrama ve yürütme arasındaki tarihsel ayırım, herkese üretim süreci hakkında tam bir anlayış sağlamak yoluyla yok edilecektir. Politeknik eğitim her bireyi aynı zaman da hem teknikçi hem de bilgin yapan bu birliğin koşullarını yaratacaktır (Poltzer, 1996: 104). Kadın ve erkek birleştirilmiş bilim ve üretim sayesinde yeni ve kapsamlı bir role kavuşacaktır. Kapitalizm koşullarının rekabetçi ortamından kurtulan bu insanlar işbirliğine dayalı ortak ve bilinçli (yabancılaşmamış) bir ilişki içerisinde üretimde bulunacaklardır.

Marx’ın öngördüğü politeknik eğitim daha sonra sosyalist ülkelerde yaşam şansı bulmuştur. Sovyetler Birliğinde Krupskaya, Lenin, Blonski ve Makarenko gibi düşünürler, bu modelin geliştirilip uygulanmasında büyük çaba sarf etmişlerdir. Blonski, “İşokulu” adını verdiği kendi okul sisteminde politeknik eğitimin niteliğini şöyle tarif etmektedir; “İş eğitiminin özü, çocuğun iş, alet ve tekniklerine egemen olmayı öğrenmesidir. İş eğitiminin anlamsal içeriği de doğa üzerinde egemenlik aletlerine sahip olan ve onu insana yararlı duruma sokan güçlü insanın yetiştirilmesidir” (Blonski,1990:22). Üretici iş ile eğitimin birleştirildiği bu okul sisteminde, gençler

tekniki sadece anlamakta kalmaz onun üzerinde hakimiyet kurmayı da başarırlar (Aytaç, 1971:31).

Üretimi, eğitim sisteminin temeline koymuş olan Makaronko ise kendi kurduğu ‘iş kolonileri’nde çeşitli nedenlerden dolayı hırsızlık, serserilik, soygunculuk gibi suçlara yönelmiş çocukları topluma tekrar kazandırmıştır. Pedagojik yönden bu iş kolonileri, herkesin ilgi ve kabiliyetine cevap verecek üretici iş ilkesine göre düzenlenmiştir (Aytaç, 1971:31).

Marx ve O’nun izleyicilerinin benimsediği eğitim anlayışının, her türlü sömürüye ve baskıya karşı insanların eşitlik içinde yaşayacakları topluma ulaşmak için halkın gereken değerlerle donatılması gerektiğini, (Kaplan, 2005:95) savunduğu söylenebilir. Ancak bütün bu ilerici yanına rağmen politeknik eğitimin yetiştirdiği nesillerle Sovyetler Birliği’nin ancak yetmiş beş yıl gidebildiği düşünüldüğünde, uygulanan bu eğitim modelinin de sorgulanması gereken yanlarının olduğunu gösterir. Nihayetinde eğitim bir ideolojik aygıttır ve sosyalist rejimde de, bu yönde kullanılmıştır. Sovyetler Birliği’nde de eğitim, öğrencilere sosyalist ana yurdu savunma “ülkeminin düşmanlarına karşı uzlaşmaz bir düşmanlık beslemelerini sağlamak” (Suhomlinski, 1986:192) şeklinde biz ve öteki kutuplaşmasını yeniden üretmekteydi. Soğuk savaş koşullarının hakim olduğu bir dönemde taraflardan biri olan sosyalist devlet, eğitimi bir tür vatandaşlık aktarım aracı olarak görmüş ve bireyleri kapitalist kampa karşı mevzilendirmiştir. Böylelikle eğitim ordusunun mevzileri yaratılmış; fakat gerçek anlamda kendi öz gücüne dayanarak kararlar alabilen bireyler hiçbir zaman için yetiştirilememiştir. Çünkü eğitim kumandasına eline alanlar bugünün kapitalist devletlerinin tek tipleştirdiği insanları farklı bir kampta yaratmıştı (Russell, 1976:128) Bu durumun olumsuz sonuçları çok sonraları 1980’li yıllarda görülerek eğitimin içeriğinden, yönetim ve biçimlerine kadar pek çok değişikliğe gidilmiştir. Ancak buna rağmen sistem artık yeniden işler hale getirilememiştir.

İlkçağdan modern dönemlere değin klasik, geleneksel ve modern pedagojik düşünce ve pratiklerinin fazlasıyla merkezci olduğu söylenebilir. Merkezci düşünce, her şeyi belli bir kavram etrafında ya da bir meta-anlatı içinde yapılaştırır. Platon’da bu

‘idealizm’, Aristo’da ‘metafizik’, Hristiyanlıkta ve Müslümanlıkta ‘Tanrı’, Rousseau’da pedagojide ‘doğa’, ulus devletin ideolojisinde ‘yurttaş’, amprist ve rasyonalistlerde ‘deney’, anarşizmde ‘otonomi’, Marxizm’in politeknik anlayışında ise ‘üretim’ olarak şekillenmiştir. Bu da geleneksel ve modern pedagojilerin pek çok noktada benzerlik teşkil ettiğini göstermektedir. Eğitimi toplumsal bir ayrıcalık ve güç aracı olarak kullanma isteği veya zorunluluğu, ister istemez onun ideolojik, düşünsel ve otoriter bir ağıla donatılıp egemenlik adına işlev görmesine neden olmaktadır.

II. BÖLÜM

İDEOLOJİ, EĞİTİM VE TÜRKİYE

I. MODERN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN İDEOLOJİK TEMELLERİ

Avrupa toplumları, 1789 öncesinde kendi iç dinamiklerinin doğal bir sonucu olarak, köklü bir alt yapı değişimi içinde bulunuyorlardı. Coğrafi keşiflerle birlikte ticaret ve teknik bulgular gelişmiş buna ve tarımsal eylemlere bağlı olarak günden güne kabaran sermaye birikimi, yepyeni ve güçlü bir sınıfın öncülüğünde, feodal ilişkileri çözücü bir rol oynamaya başlamıştır. Zaten Fransız Devrimi de bu değişimin toplumsal ve politik alana yansıması olarak patlak vermiştir.

Artık Avrupa, gelişen küçük sanayi ve ticaret içinde kabaran sermaye ve teknolojik ilerlemenin desteği ile burjuva sınıfının önderliğinde endüstri aşamasına ulaşmış ve ekonomik alanda merkantilist uygulamalarla, yeni bir üretim biçiminin gerektirdiği birikimci ve rekabetçi etkinlikleri benimsemişti. Oysa aynı dönemde, Osmanlıda kapitalizmin sızmalarının yoğunlaşıp baskıcı bir nitelik kazandığı, gümrük duvarlarının hergün biraz daha yıkıldığı yıllardır. Devlet örgütlenmesindeki boşlukların mali alanda mültezimlerce doldurulduğu, sömürüye ardına kadar açık bir düzen olarak kalıyor ve buna bağlı olarak kültürel alan koyu bir taassubun, bozulan gelenek ve törelerin Batı emperyalizmi yörüngesindeki üst yapı kurumlarının halka ve altyapıya ters düşen değişimi içinde, yoğun bir kültürsüzleşme ortamı yaratıyordu (Avcıoğlu, 1969:30-31). Bu bakımdan, Osmanlı için 19. yüzyıl “...çöküşün hızlandığı, batının etkisinin ülkeye artık tam anlamıyla bir sömürge haline soktuğu, özellikle Rumeli’de milliyetçi hareketlerin ve imparatorluktan kopma hareketlerinin gerçekleştiği yüzyıldır.” (Sencer, 1969: 38-39).

İmparatorluğun sosyo-ekonomik sistemini eğitim, eğitimin o anki durumu da sosyo-ekonomik sistem karşılıklı olarak etkilemişlerdir. Osmanlının eğitim felsefesinin 19. yüzyılın sonunda rüştünü ispatlayan kapitalist üretim biçimi ve ilişkilerinden fazlaca kopuk olması, imparatorluğun sonunu getiren etmenlerden biriydi. Gerçekten de o

dönemde medreseler, “beşik uleması”nın kendi içinde fildişi kuleler ürettiği toplumsal ve iktisadi gerçeklikten kopuk bir kurum haline gelmişti (İnal, 1996:58-59). O sırada medreseler Batı dünyasının hergün keşifle genişleyen ve her alanda devrim meydana getiren bilimsel çalışmalarından habersiz, kapalı, geri bir taassup ve cehalet ocağı halinde kalmışlardır. “Kayırma ve rüşvetlerle ilmi paye alan bu cahil, sözde müderrisler, daha fazla himaye ile taşraya kadı olarak atanmışlardır (...) Kim fazla iltimaslı ise, rüşvet verirse, o ilmi makama geçiyordu. İlmi makamlar artık para ile alınıp satılır olmuştur. Müderrislik için artık ehliyet ve tarkki söz konusu değildir” (Koçer, 1970:12-13).

Medreselerin, Osmanlı topraklarında filizlenen yeni kapitalist ilişkiler için gereken işgücü, pratik bilgi, mesleki formasyon ve buna bağlı çağdaş değerleri üretemeyişi, Tanzimat ve Islahat dönemlerinde alternatif bir modern eğitim yaratma noktasında tartışılan bir konu olmuştur. Zaten II. Mahmut’la birlikte başlayan bir yenileşme çabası eğitim alanında mevcuttur. Bu dönemde ilk defa eğitim, devlete siyasi, ekonomik ve ideolojik güç sağlayan bir aygıt olarak fark edilmiş, bunun neticesinde devletin gücünü elde etmede en önemli kurum olarak görülen ordudan başlanmıştır (Gökçe, 2003:190). II. Mahmut büyük zorluklardan sonra reformlara direnç gösteren Yeniçeri Ocağı’nı kaldırıp, yerine Batılı anlamda yeni bir ordu kurmuştur. Bu olay aynı zamanda ulemanın da büyük bir güç kaybetmesine neden olmuştur. Öyle ki baştan beri eğitim alanında yapılan yeniliklere karşı çıkan medrese, kendisi gibi yeniliklerden zarar gören en büyük müttefikini kaybetmiştir. Ama medresenin toplumsal alandaki ideolojik gücü hala bitirilememiştir. Karşıtlarını kısmen yenilgiye uğratan II. Mahmut askeri alanda yaptığı yeniliklere devam etmekle birlikte bunların toplumun geneline yayılmasını düşünüyordu. Bunun için, Batı’da gelişen düşünsel ve bilimsel gelişmelerden yararlanmak ve bunların topluma mal etmek için eğitim ve öğretimin devletin sorumluluğuna verilmesini düşünmüş ve vakıflar aracılığıyla yönetilen medreseler dışında Batıdakilere benzer eğitim ve öğretim kurumları açma yoluna gitmiştir (Karal, 1995:375). 1827 yılında Fransızca öğretim veren Mekteb-i Tıbbiye, 1834 yılında da Mekteb-i Harbiye açılmıştır. Eğitim ve öğretimi medreselerin etkisinden çıkarıp devlet denetimi ve kontrolü altına almayı amaçlayan II. Mahmut, zorunlu ilköğretim için “rüştiye” adıyla yeni okulların açılmasını sağlamış ve bu okulları yönetmek için de

Mekteb-i Rüştîye Nezaretini kurmuştur. Ancak ilköğretim zorunluluğu İstanbul ile sınırlı kalmış, toplumun ve eğitim sisteminin geneline egemen olan medreselerin etkinliği kırılamamıştır (Kara, 1995:172).

Osmanlı İmparatorluğu'nda batılılaşma hareketleri 18. yüzyılda başlamış ve Tanzimat Fermanı ile siyasi bir boyut kazanarak resmi olarak onaylanmıştır. Fermanın en dikkat çekici tarafı siyasi düzende yeniden yapılanmaya gidilmiş olmasıdır. Bu yolla Osmanlı sivil bürokrasisi doğmaya başlamış ve bu yapının yeniden üretilebilmesi için de öncelikli olarak eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Fermanla eğitim konusunda hükümler yer almamasına rağmen, Tanzimat döneminden itibaren eğitime yönelik yeni düzenlemelere gidilmesinde söz konusu değişikliklerin büyük payı olduğu açıktır. Başka bir deyişle eğitim askeri ve sivil bürokrasi kadrolarının gereksinimini karşılamak için öncelikli olarak ele alınması gereken konulardan biri haline gelmiştir (Tekeli, 1983:656).

Tanzimat hareketi yukarıdan aşağıya gelişen bir yenileşme olduğu için, medreselerden umut kesen reformcular, yeni okulların bağlı olacağı bir merkezi örgüt kurmakla işe başladılar. Mekteb-i Umumiye Nezareti (1857) adlı bir bakanlık kurularak Harbiye, Bahriye, Tıbbiye dışındaki bütün okullar bu bakanlığa bağlanmış ve tüm mali yükü devletçe karşılanmıştır. Bunu yanında okullar sıbyan (ilkokul), rüştiye (ortaokul), ve fen okulları olmak üzere üç dereceye ayrılarak bir hiyerarşik düzenlemeye gidilmiştir. Birinci derecede sıbyan okulları okuma, yazma ve din dersleri, öğreneceklerdir. Üçüncü derecedeki okullar da ise öğretim Türk diliyle yapılacaktır (Topçu, 2006:43). Bütün bu düzenlemeler bize eğitimin en üst düzeyde devlet işlevi olarak anlaşılmaya başladığının yanı sıra öğretimde birliğe yani Tevhid-i Tedrisat'a atılmış ilk adım olduğunu gösterir.

Tanzimat öncesinde II. Mahmut'un reform çalışmalarında olduğu gibi, Tanzimat dönemindeki reformlarda da Fransız etkisi açıkça görülmektedir. Tanzimatçıların Fransız hayranlığının eğitime olan etkisi ise, Fransa Eğitim Bakanı Jean Victory Duruy'e ülkedeki eğitim kurumlarının sistemleştirilmesi için bir rapor hazırlattırılmasında görülmektedir. Duruy, İstanbul'a gelip birtakım incelemelerde

bulunduktan sonra, çok mezhepli ortaöğretim, teknik okullar, genel bir kütüphaneye birlikte laik bir üniversite kurulması gerektiğine dair bir reform paketi sunmuştur (Sarıkaya, 1997:60). Kabul edilen bu projeye dayanılarak 1869'da Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi yapıldı. 1869 nizamnamesi, eğitimin örgütlenmesini ve farklı tipteki eğitim kurumlarının oluşmasına uygun ortam yaratıyordu. Özellikle ortaöğretim kurumları yeniden organize edildi. Okullar dini ve etnik gruplar için yeniden düzenlendi. İdadiler hem Müslüman hem de Müslüman olmayan gruplardan öğrenci aldı. Osmanlı bu nizamnameden sonra laik eğitimin temellerini attığı gibi, batılılaşmanın da temelleri atıldı. Bahsedilen niteliklere uygun olarak da Galatasaray Lisesi kuruldu. Böylece, Berkes'e (2002:237) göre, bu okulla birlikte modern anlamda ilkokulun temeli atılmıştır. Lewis de (1996:1229) modern Türkiye'nin yükselişinde bu lisenin rolünün büyük olduğunu, Batılı değerlerin en iyi şekilde verildiği bu okuldan çıkanların hem Osmanlı hem de Türkiye Cumhuriyeti siyasetinde önemli bir yer teşkil ettiklerini vurgular. Tanzimat'ın Türk eğitim tarihine kazandırdığı en önemli kurum belki de Encüman-i Daniş olmuştur. Dönemin medreseli, medresesiz yabancı, müslüman fark etmeden alanında önemli isimleri biraraya getirebilmiş bu komisyon esas olarak Darülfünun'un bilimsel altyapısını oluşturacaktı. Dönemin koşullarında hayli ileri bir adım olan Encümen-i Daniş özellikle dil ve tarih alanında yeni bir perspektifle kitaplar yayınlamış, var olan önemli eserleri de Türkçe'ye çevirmiştir (Yıldırım, 1998:53;Berkes, 2002:235).

1870 yılında açılan Darülfünun aynı zamanda, modern eğitim alanında ulemaya yönelik ilk açıktan meydan okuma gibidir. Öğretim kadrosu içinde Cemalettin Afgani gibi dönemin tanınmış kişilerinin olması, öğrencilerinin ağırlıklı olarak medrese öğrencilerinden oluşması, Ulemanın gözünde bu meydan okuyuşun üstünü örtmeye yetmemiştir. İlk üniversite oluşturma girişiminin şeyhülislamın ve medrese çevrelerinin baskısı sonucu başarısızlığa uğraması, 1870'li yıllarda ulemanın sistem içinde hala önemli bir ağırlığının olduğunu gösterir. Gerçek anlamda bir üniversite için Emrullah Efendi'nin meşrutiyet yıllarındaki (1912) çabalarını beklemek gerekecektir

Diğer taraftan Tanzimatla birlikte altı yüzyıllık Osmanlı devlet yönetim yapısında da köklü bir değişime uğramıştır. İlk kez devlet daireleri kurulmuş ve sivil bir bürokrasi

ortaya çıkmıştır. Bu kurumlarda görev alacak bürokratlarda medrese dışındaki Tanzimat okullarında* yetişen gençlerden oluşmuştur. Böylece, medreselerden ve modern okullardan çıkan, yaşayışları, eğitimleri birbirine uymayan iki ayrı kuşak, yenilik yılları boyunca birbirlerini düşman görerek cumhuriyet kuruluncaya kadar yan yana yaşayacaklardır. (Tanilli, 1996:32-35; Başgöz ve Wilson, 1968:42).

Tanzimatla gelişen reform hareketleri devlet yönetimi, hukuk ve eğitim alanlarında bir takım yenilikler getirirse de medreselerin dini eğitim metodlarında önemli bir değişim yapamamıştır. Medreseler şariat makamlarının elinde bütün yeniliklere II. Meşrutiyetin ilanına kadar ısrarla karşı koymuşlardır. (Başgöz ve Wilson, 1968:42). Ancak şu kesin ki eğitim Tanzimat'tan başlayarak toplumun değişip dönüşmesinde temel araç olarak kullanılmıştır. Bu da eğitimin, modernleşmede temel olarak düşünüldüğünün göstergesidir. Tanzimat döneminde eğitim ve öğretim üzerinde özellikle durulmuş, eğitimin devleti ve toplumu modernleştirmede başat bir rol oynayan temel dönüştürücü olduğu fikri benimsenmiş, eğitim kurumları ve eğitim ideolojisi bu hedef üzerinden yapılandırılmıştır. Keza aynı şey Cumhuriyet döneminde de geçerliliğini korumuştur (Çapar, 2006:240-241).

1908'e gelindiğinde İttihat Terakki, Kanun-i Esasi'yi padişaha imzalatmıştır. Meclis-i Mebusan'ın yeniden toplanmasıyla II. Meşrutiyet adı verilen dönem başlar. Tanzimat okullarında yetişen genç subay ve aydınlar ise bu yeni dönemin komutanları, bürokratları olarak iş başına geçerler. Bu olanaklar sayesinde İttihat ve Terakki yöneticileri, yukarıdan bir devrimin siyasal boyutlarını uygulamaya sokmaya başlarlar. Diğer taraftan Osmanlının çöküşündeki en büyük etken olarak gördükleri ekonomik alana da, kendi istedikleri yönde müdahale etme şansı da bulmuşlardır. İttihatçılar, milli bir iktisat kurma politikası çerçevesinde öncelikle yabancı çıkarları fazla göttüklerini düşündükleri Rum ve Ermeni burjuvazilerini dışlayarak Müslüman-Türk burjuvaziyi teşvik etmeye başladılar. Bu doğrultuda cumhuriyet dönemine de sirayet edecek olan

* Bu dönem açılan ortaöğretim kurumları arasında Rüştîyeler (1838), Mekteb-i Ulûm-u Edebiye (1839), Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838), Askeri İdadiler (1846), Mülkiye Rüştîyeleri (1847), Darülmâarif (1849) sayılabilir. Ancak rüştîyelerin Osmanlının modern dünyaya entegre çabalarının hızlanması karşısında yönetim için gerekli memurları yetiştirmekte yetersiz kalması sonucu Mahrec-i Aklâm (1862), Sultaniler Mekteb-i Mülkiye (1859), Mekteb-i Tıbbiye Mülkiye (1866) gibi yüksek okullar açılmıştır (Tekeli, 1983:656). Bu okullar cumhuriyeti kuracak olan kadroları da yetiştirmesi bakımından ayrıca önemlidir.

büyük ölçüde güçlendirilmiş bir askeri-bürokratik aygıtı kapitalist sermaye birikimi doğrultusunda seferber edildi (Keyder, 1998:40-41).

II. MODERN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleri, Osmanlı Devletinin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal bunalımdan kurtuluşunun reçetelerinin arandığı dönemler olmuştur. Yenilmişlik duygusunun verdiği onur kaybının ancak benzer Batılı modeller kurularak veya taklit edilerek aşılabileceği yönündeki kurguyu diri tutmayı başaranlar genellikle aydınlar olmuştur. Aydınlar, toplumun temel dinamiklerinin seküler bir inşa ile değiştirilebileceğini bunun da ancak Batılı bir eğitim modeli ile gerçekleştirilebileceğini düşünmekteydiler. O nedenle modernleşme vurgusuna koşut olarak eğitim sistemindeki geleneksel yöntem ve düşüncelerin devre dışı bırakılmasına gerek duyulmuştur. Gerçekte aydınlar kendi aralarında grup farklılıkları taşımalarına rağmen, hangi politik ve ahlaki kriterlere sahip olurlarsa olsunlar, eğitimin batılılaştırılmasını yeterli ve geçerli bir sonuç olarak düşünmekteydiler. Cumhuriyet döneminde uygulanacak olan eğitim reformları ve siyasal temellerinin bu dönemde atılması nedeniyle konuyla ilgili görüşte bulunanlara kısaca değinmekte yarar var.

A. EMRULLAH EFENDİ

Emrullah Efendi, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin önde gelen üyelerinden biridir. Hatta Cemiyetin görüşlerinin belirginleşmesinde önemli rolleri olmuştur. Kendisi, yönetim işlerinde merkezîyetçi bir bakış açısına sahiptir. Emrullah Efendi bir politikacı olduğu için, ortaya koydukları da genellikle eğitim politikasının amaçları doğrultusunda olmuştur (Ergün, 1982:8-11). Yani, eğitim üzerine ortalama bir eğitimciden çok bir devlet adamı ve hatta Osmanlı'nın maarif nazırı olarak düşünen Emrullah Efendi'ye göre asıl mesele eskimiş olduğu iddia edilen bir sistemi eleştirmek ya da savunmaktan çok giderek kaybolmaya yüz tutmuş Osmanlı birliğini tesis etmek üzere nasıl bir eğitim verilmesi hususunda düşünmekle sınırlıdır. Ona göre eğitimin gelişmesi öğretmenden öğrenciye, hayattan üniversiteye, üniversiteden liseye, yukarıdan aşağıya doğrudur. Eğitim kademeleri arasında yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya kuvvetli bağlar vardır.

İlim yukarıdan başlar. Fakat ben bu nazariyeyi söylediğim vakit mekâtib-i ibtidaiyeye ehemmiyet vermeyeceğim demedim. En ziyade oraya ehemmiyet vereceğim. Mekâtib-i iptidaiye içindir ki ben yukarıdan başlıyorum. Evet, şecere-i marifet şecere-i Tûba gibidir, onun kökü yukarıdadır. Bugün tarih tedkik olunsun, bütün fûnun meydana konsun; acaba ilm-i beşer nasıl terakki etmiştir” (Ergün, 1982:8-11).

Emrullah Efendi’ye göre insanlığın gelişmesi bilimlerin üniversitelerde gelişmesinden sonradır. Bilimin gelişmediği Osmanlı’da ise ilerlemenin ön koşulu bilimsel zihniyetin kurulup geliştirilmesidir. Onun için eğitimde yapılacak yenilikler cennete baş aşağı duran “Tûba Ağacı”na benzer şekilde ilköğretimden değil, yukarıdan yani Darülfünun’dan başlamalıdır (Akyüz, 1997:262). Eğer eğitim reformuna ilkokullardan başlanırsa bunun sonuçları ancak uzun yıllar sonra alınabilir. Oysa memleketin bir dakika bile bekleyecek zamanı yoktur ve yetişmiş insanlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle işe ağacın kökünden değil en yüksek yerlerinden, dallarından yani yüksek okullardan başlayıp hemen meyvelerin alınması gerekmektedir (Yıldırım, 1998:195).

Toplum mühendislik anlayışının işaretlerinin görüldüğü, eğitimde tavandan tabana bir örgütlenmeyi öneren Emrullah Efendi seçkin bir anlayışla, eğitim hamlesinin önce üniversitelerden başlatılması gerektiğini savunuyordu. Kaliteli eğitim veren üniversitelerin, kendi içinde hazırlayacağı bir programla daha alt kademede eğitim birimlerine yol göstereceğinin altını çizen Emrullah Efendi neticede, “üniversite-bürokrasi-eğitim/öğretim kurumları ve ordu” ekseninde konuşlanan Türk seçkinlerince hazırlanan ulusal eğitim programının yasalar, yönetmelikler ve prensiplerle sağlam temellere bağlanması gerektiğini savunuyordu.

C) ZİYA GÖKALP

Ziya Gökalp Emile Durkheim’den diğer toplumsal-siyasal görüşlerinden olduğu gibi eğitim konusunda da yararlanmaya devam etmiştir. Durkheim’e göre eğitim, uluslaştırma ve yetişkin kuşakların genç kuşaklar üzerindeki sosyalleştirme faaliyetidir. Bu anlamda “terbiyenin konusu da çocukta genel olarak siyasi cemiyetini, özel olarak

gireceği çevrenin kendisinden beklediği fikri ahlaki, bedeni halleri aşılacak geliştirmektir” (Celkan, 1990:50). Bu anlayış çerçevesinde eğitim, ancak karşılıklı bir döngüyle, eğitim sayesinde toplumla birleşen yani toplumsallaşan bireyin, toplumdan aldıklarını topluma geri vermesiyle başarılı olabilir (Celkan, 1990:63). Böylelikle eğitim aktardığı tarihsel, dilsel ve dinsel değerler sayesinde birey ve toplum arasındaki karşılıklı dayanışmaya aracılık edecektir. Bu sayede organik dayanışmacı bir toplumsal yapının üretimi ve devamlılığı sağlanacaktır. Ziya Gökalp’in eğitim felsefesine bu açıdan bakan Kaplan’a (2005:145) göre, Gökalp, liberal-solidarist bir anlayışa sahiptir.

Gökalp’in milli eğitim konusunda hareket noktası, toplumun ahlaki ve maddi güçleriydi (Ersanlı, 1996:74-75). Tıpkı Durkheim gibi Gökalp de eğitimi psikolojik bir olaydan ziyade sosyalleştirme aracı olarak ele alır: “Terbiyenin gayesi milli fertler yetiştirmektir. “Milli fertler yetiştirmek ise, doğrudan doğruya ‘millet yapmak’ demektir. Bununla beraber, hakiki ferdiyetler de ancak bu milli fertlerdir; çünkü fert, ancak milli kültürün temsilcisi olduğu zaman, bir şahsiyet sahibidir (...) Gayri milli fertler ise, dejenere dediğimiz şahsiyetsiz insanlardır” (Gökalp, 1973:50). Yani birey ancak kendi kültürünün gerçek bir temsilcisi olduğu zaman orijinal bir kişilik sahibi olacaktır (Heyd, 1979:62-65). Bu anlamda eğitim kişileri ulusal kültüre intibak ettiren sosyal bir olaydır. Her ulusun başka uluslardan kopya edilemeyecek kendine has ve bir evrensel olmayan bir kültürü olduğuna göre Türk çocuğuna verilecek eğitim de tamamen ulusal olmalıdır (Başgöz ve Wilson, 1968:45). Milli fertler yetiştirmek Gökalp’e göre milletin cansız unsurları olan gelenekleri, milletin faal ve canlı unsurları olan fertlerin vicdanda yaşatarak cansız geleneklerden canlı kurumlar meydana getirmekle mümkündür (Gökalp, 1973:50).

Milli fertler yetiştirmek için ulusal değerleri içselleştirmiş seçkin bir kitlenin tepeden başlayarak gençleri bu yönde eğitmeleri gerekmektedir. Bu yüzden Ziya Gökalp, Emrullah Efendi’nin Tuba Ağacı Teorisini destekler şekilde, 1916’da toplanan Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti Kongresi’ne sunduğu bildirinin eğitim bölümünde şöyle diyor:

Üniversite, milli maarifi tesis edip sultaniler ile ilkokullara yayar; akademi ise muhafaza eder. Bunun içindir ki, üniversite gelişmeden sultaniler ve ilkokullar bir ilerleme gösteremez. Emrullah Efendi'nin dediği gibi, ilim Tûbâ Ağacına benzer. Milli maarif, üniversiteden başlayarak öğretmen okullarına ve sultanilere ve onlardan da ilkokullara inecektir. Fakat bu Tûbâ Ağacının tepesi akademi değildir; üniversitedir (Ergün, 1987: 13).

Eğitimin topluma verilme yöntemi noktasındaki görüşleri bir yana, gerçekten de Gökalp üniversiteye büyük bir önem vermiştir. Öyle ki burada hocalık yaparken İttihat ve Terakkinin yönetiminde yer almasına rağmen ne şartla olursa olsun partinin veya başka yönetsel bir aygıtın üniversitenin (Darülfünun) işleyişine, hocaların ders veriş şekillerine karışmamasını ister. Hatta bu konuda Darülfünun adlı bir de şiir yazar. Şiirinde yöneticilere seslenerek devletin Darülfünun'u kapsayan idari yetkisinin ona uzman olmadığı bir alana müdahale hakkı vermeyeceğini, Darülfünun'un kendi kendini yönetmesini, öğretim üyelerinin kendi idarecilerini seçmelerini, okulun emirle talimatla değil, bizzat kendi çabalarıyla kurumlaşıp ilerleyeceğini açık bir şekilde dile getirir (Yıldırım, 1998:264-265). Ama Gökalp'in bütün iyi niyetine ve demokratiğine karşın göremediği şey eğitim kurumlarının devletin en önemli ideolojik aygıtı olduğudur.

Durkheim'in Fransız sosyolojisindeki pragmatist düşüncesi ve ilkelerinin eğitime atfedilen rolü Gökalp'in görüşlerine yansımıştır. Gökalp'in görüşleri ise daha sonra Cumhuriyet Halk Partisi'nin programlarında yerini alacak (Ersanlı, 1996:75) ve tek partili yıllarda -kısmen de günümüzde- kendisine geniş bir uygulama alanı bulacaktır. Gökalp'in eğitimle ilgili bu görüşleri döneminin farklı düşünce evrenlerine sahip aydınlarınca bazen benimsenip övülmüş bazen de eleştirilere maruz kalmıştır. O'nu soldan eleştiren Sadrettin Celal Antel'e göre;

...eğer terbiyenin gayesi Gökalp'in dediği gibi ferde değer yargılarını aşılacaksa, bunu çevre ve aile kendiliğinden yapmaktadır. Çevrenin ve ailenin eğitim üzerindeki etkisi ileri memleketlerde kurtarıcı, geri memleketlerde yıkıcı oluyor. Geri toplumlarda aile ocağının ve çevrenin verdiği eğitimi okulda desteklerse bu, topluma yapılacak fenalığın en büyüğü olur. Geri memleketlerde eğitimcilerin ilk işi okulları alabildiğince çevre ve aile ocağının etkilerinden uzak tutmak, onlarla ilişkilerini azaltmaktır. Değer yargılarına temel olan ananeler ve kuruluşlar aslında akıllıca ve kutsal esaslar değildir. Vaktiyle bir ihtiyaç

için kurulan sonra zorbalaşan kuruluşlardır. Zaman değişir ama onlar değişmez. Eğitimcinin görevi fena ananeleri yaşatmak değil onları yok etmektir. (Başgöz ve Wilson, 1968:46).

Antel bu sözleriyle, ulusal kültür, bütün özellikleriyle genç nesile aktarıldığında değişen toplumsal koşullar sayesinde ilerlemekten çok daha da geriye gidileceğini düşünür. Gökalp, toplumda değerleri koruyup yaşatan ya da eskitip yerine yenilerini hazırlayan bazı faktörler göremediği için değer yargıları üzerindeki bu aşırı ısrarı muhafazakar bir nitelik almaktadır (Başgöz ve Wilson, 1968:46).

C) SATI BEY

II. Meşrutiyet dönemin önemli eğitimcilerinden biri olan Mustafa Satı Bey, liberal bir dünya görüşüne sahiptir. Bu nedenle İttihat ve Terakki'nin de iki önemli ismi olan Emrullah Efendi ve Ziya Gökalp'in muhafazakâr eğitim teorilerine karşı çıkmıştır. Geri kalmanın en önemli nedeni olarak taassup ve cehaleti gören Satı Bey, (2002) ilerlemenin yolunun Batı'dan geçtiğini düşünüyor, Osmanlı yöneticilerinin yüzünü Doğuya/İslama dönmek yerine Batıya çevirmelerini salık veriyordu. Batıdaki gelişmelerin büyüklüğüne ve toplumun yönünü Batıya çevirmede gösterilen tereddütlerin toplumsal maliyetine dikkat çeken Satı Bey, 1909'da verdiği bir konferansta medeniyet ve ilerlemede geri kalınmışlığın nedenini şöyle açıklıyordu:

...medeniyette, birkaç yüzyıldan bu yana olağanüstü denilebilecek derecede büyük ilerlemeler ve yenilikler meydana geldi; bu ilerlemeler ve yenilikler, özellikle son kırk elli yıl süresinde akıllara hayret verecek bir dereceyi buldu (...) Biz bütün bu yenileşme hareketine karşı üzülererek belirtilirse- uzun zaman kayıtsız, hatta bir dereceye kadar çekingen ve nefret edercesine kaldık. Bütün medenileşmiş milletler -Avrupalılar, Amerikalılar, Japonlar- birbiriyle yarışarcasına ilerlemeye çalışırken, biz- tersine bu genel eğilime kapılmamaya, yerimizde kalmaya çabaladık; bundan dolayı o milletlerle aramızda ilerleme ve medenileşme yönünden büyük bir mesafe açılmasına ve bu mesafenin gittikçe büyümesine neden olduk (M. Satı Bey, 2002:11).

Satı Bey, ilerlemenin Batı'yı örnek alarak gerçekleşeceğini söylemesine rağmen okul sisteminin Batı'da geliştiğinin tersi yönde yapılandırılması gerektiğini

düşünmektedir. Bu yüzden Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı teorisine de karşı çıkmaktadır. “Çürük bir tahsili ibtidaiye istinat edecek bir tahsil hiçbir zaman alileşemez; hakiki bir zümre-i münevvere Tuba ağacı gibi değil tabii ağaçlar gibi yetişir.” diyen Satı Bey, Japonya ve Balkan ülkelerinde üniversitelerin ilk ve orta dereceli okullardan sonra kurulduğunu; ancak Batı ve Orta Avrupa ülkelerindeki üniversitelerin daha önce kurulduğunu belirtmektedir. Neticede Satı Bey Osmanlı'nın birinci grupta yer alması zorunluluğuna işaret etmektedir (Ergün, 1987:12).

İlköğretim sorununu çözememiş bir ülkede kurulan üniversitelerin verimsiz olacağını, alttan beslenmeyen bir yapının eninde sonunda ciddi sorunlar doğuracağını ileri süren Satı Bey, kaliteli eğitim veren ilkokulların ortaokulları, ortaokulların liseleri, liselerin ise üniversiteleri güçlendireceğini vurguluyordu. Eğitimin en alttan başlayıp yukarıya doğru gelişmesini toplumun gelişimiyle ilişkilendiren ve bu anlamda da tümevarım metodunu benimseyen Satı Bey bunun denemeleri için “Yeni Mektep” adlı özel bir anaokulu da açar. Ancak bu okula İstanbul'un aristokrat ailelerinin çocukları devam etmiş, açılan anaokulu sadece sosyo-ekonomik yönden üst düzey geliri olan ailelerin çocuklarına hizmet etmiştir (Tanilli, 1996:184).

Satı Bey, eğitimin toplumsal ve ekonomik yönünün yanı sıra ruhsal, bedensel, zihinsel, duygusal yönlerinin de bulunduğunu belirterek Ziya Gökalp'in eğitimle ilgili düşüncelerini de şöyle eleştirmektedir:

...Ziya Bey'in görüşünce, eğitim, kültürel (harsi) (kavmin vicdanında yaşayan), değer yargılarının toplamını, o kavmin bireylerinde ruhsal yetiler (melekeler) haline getirmektir. Eğitime bu kadar sınırlı bir anlam verilince, onun, tamamıyla milli olması gerektiği ileri sürülebilir, fakat eğitimin anlamı, bu tanımla anlatılmak istenenden daha kapsamlıdır. Ziya Bey bile ikinci yazısında beden eğitiminden söz etmiştir ve ‘tümevarım yetisinin eğitimi’, ‘tüm dengelim eğitiminin yetisi’ sözlerini kullanmıştır. Bu sözlerdeki ‘eğitim’ ile ‘değer yargıları’ arasında bir ilişki olmadığı ortadadır (Binbaşoğlu, 2005:34).

Ziya Gökalp'in eğitime bakış açısını eksik ve yetersiz olarak değerlendiren Satı Bey'e göre milli eğitim, gelişmeye engel bir muhafazakârlık şeklini almamalıdır. O

nedenle milli eğitim, başka milletlerden nefret değil, kendi milletini sevmeye esas üzerine kurulmuş, gelişmeye açık bir milli eğitim olmalıdır (Ergün, 1987:12). Oysa Gökalp'e göre Osmanlı eğitim sisteminin reorganizasyonu için devletçi, merkeziyetçi, kolektivist ve kültürcü yapılanmaya gidilmesi gerekmektedir. Ziya Gökalp ile Mustafa Satı Bey arasında "Terbiye", "Düşünce", "Yeni Mecmua" gibi dergilerde devam eden bu tartışmaları; Ülken (1967:80-87) 'Spencer'cilik ve 'Durkheim'cılık gibi dönemin etkili felsefi akımlarının doğrudan doğruya eğitim zemini üzerindeki mücadelesi olarak tanımlamaktadır.

D) PRENS SEBAHATTİN

Prens Sabahattin'e göre, Osmanlı devletinin içinde bulunduğu durumu, başkalarının tartıştığı gibi bir yönetim sorunu değil, yapısal bir sorundur. Dolayısıyla mevcut yapı içinde tartışıp onun arızalı yerlerini onarmaya çalışmak boşuna bir çabadır. Çünkü Osmanlı devlet ve toplumsal yapısı baştan aşağıya yanlış bir kuruluş içindedir. Eğer sorunlara köklü bir çare bulunmak isteniyorsa evvela içinde bulunan toplum yapısı incelenip çözümlenmelidir. Bu anlamda Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi aydınları arsında ilk defa var olan sorunu değişik bir yaklaşımla ele alan Sabahattin, çözüm yolu olarak; Osmanlı toplum yapısının göz önünde bulundurulmasını ve bu yapı içinde bir çözümleme yapılmasını önermektedir. Onun bu bağlamda ortaya attığı idarî adem-i merkeziyet düşüncesi İttihat ve Terakki grubunca siyasi adem-i merkeziyet olarak algılanacak ve tepkilerin odağı haline gelecektir. Yine ona göre, bütüncü toplumlarda toplumsal yapı gereği merkeziyetçi yönetimler egemendir. Merkeziyetçi yönetimlerde bürokrasinin, gelişmeyi köstekleyici bir rolü vardır. Yerinden yönetimin gerekli olduğunu ileri süren Prens Sabahattin, neden olarak da şunları söylüyor; Onsuz, memleketimizi imar kabil olmadıktan başka, bir vilayetteki idare usulünün diğerinde aynen tatbiki imkansızdır. Ona göre, merkeziyet yönetimi özgürlükleri kısıtlamakta, çoğunluğun azınlıkça baskı altında tuttuğu ve girişimciliğe yönelik hareketlerin engellendiği bir ortam oluşturmaktadır. Bunu şöyle ifade ediyor; merkeziyet demek, hürriyeti inhisara almak, ekseriyeti ekalliyete çığnetmek, teşebbüs fikrini kahretmektir (Kongar, 1996:120-121).

Prens Sabahattin devletin içinde bulunduğu durumun bizzat toplumun kendi yapısından kaynaklandığını ileri sürer. O'na göre Osmanlı toplumu, kendisine güvenen, girişimci ve yaratıcı bireylerden değil; aileye, zümreye, resmi makamlara bağlı bireylerden oluşmaktadır. Bu da devletin bir memur devleti olmasına neden olur ki zaten Osmanlı'da her şeyi devletten bekleyen bir memur ordusuna sahiptir. Prens Sabahattin'e göre yapılacak en hayırlı iş devleti, memurların bu yükünden kurtarmaktır. Bu da ancak özel girişimciliğe (teşebbüs-i şahsî) ve yönetimde yerelleşmeye (âdemi merkeziyetçilik) yönelerek başarılabılır (Hilav, 1997:380)

Prens Sabahattin'in eğitim üzerindeki görüşlerinin belirginleşmesinde de bu liberal düşünceler etkili olmuştur. O'na göre, Anglo-sakson (Amerikan-İngiliz) toplumları ilerlemeyi bu şekilde gerçekleştirmişlerdir (Hilav, 1997:380). Çünkü bu sistemde gençler, hiç kimsenin yardımı olmadan hayatlarını kazanabilecek bir kişisel girişkenlikle yetiştiriliyorlar. Oysa bizim gibi muhafazakar toplumlarda eğitimin iki asıl uygulayıcısı olan aile ve okul bunu ihmal ediyor. Aileler çocuklarına girişkenlik öğretecekleri yerde gelenek ve göreneğe bağlılık öğretiyor. Gelecek yerine geçmiş öğretiliyor ve çocukların ruhuna geçmişin dertleri yükleniyor. Halk ve gençler kendilerine güvenemedikleri için başkalarına bağlanıyor, haksızlıklara katlanıyor ve ahlak düzeni de bozuluyor. Diğer taraftan insanın zamanının büyük bir kısmını harcadığı okullarda; kişiliği ezen bir görenek, kışla hayatı ve baskı vardır. O'na göre, “Okullarımız, her zillate katlanacak aciz memurlar çıkarmadan başka işe yaramıyor; halbuki korkusuz, girişken, geleceğe yönelik insanlar yetiştirmeliyiz” (Ergün, 1986:65).

Sabahattin eğitimi, girişimci insanın yetişmesinde biricik vasıta olarak görür. Eğitimin üretici, girişken insanı yetiştirecek biçimde yeniden organize etme gereğini savunur. Memur ve tüketici insan değil, “üretici” ve “girişimci” insan, Prens Sabahattin'in ön gördüğü doğrultuda toplumu dönüştürecek, beklenen insandır. Bu da devletçi/merkeziyetçi bir yönetim anlayışıyla değil yönetimin mahalli idarelerce gerçekleştirileceği bir sistemle gerçekleşir.

E) İSMAİL HAKKI BALTACIOĞLU

Baltacıoğlu'na göre eğitim konusunda ileri sürülen zihinci, iradeci veya bireyci kuramlar ülkenin içinde bulunduğu kötü koşullarda sorun çözücü bir ihtivaya sahip değildirler. Sosyolojik (Gökalp tarzı) kuram konuya en fazla yaklaşmış ise de çocuğu pasif bir balmumu, bir kalıp olarak gördüğü için eğitimi yanlış yollara götürmektedir. Oysa çocuk, kişiliğini bütün olarak kendinde bulmaktadır. Çocuk Bergson'un anlattığı ruhi gerçekliğin kendisidir. Çocukta yetiler, eğilimler, yetenekler kendi ruhsal yaşamında kendiliğinden gelişmektedir. Bunun için çocuğa dıştan bir şey verilemez; o yaşayarak öğrenir. Fakat bu spontane gelişme aynı zamanda çocuğun bir zümreye mensup olması bakımından da kurumsallaşmadır. Eğitim çocuktaki yetenekleri geliştirirken, yani çocuk bunları spontane denemeleriyle yaparken, aynı zamanda kurumsallaşmaktadır. Öyle ise Baltacıoğlu'na göre öğrenme bir yandan ruhun spontane gelişmesi, öte yandan toplum olarak kurumsallaşma demektir. Baltacıoğlu çocuğun kişilik bütünlüğünü, onun birey ve toplum halinde ayrılmadan önceki gerçeğini görüyor, bunun için, onun iki felsefe arasındaki yaklaştırması bir uzlaştırma olarak kalmıyor ve pedagojik gerçeği bütün yönleriyle kavramaya çalışan bir sentez oluyor (Ülken, 1967: 88-89).

Anlaşılabacağı gibi İsmail Hakkı Baltacıoğlu uzlaştırıcı bir akım olarak orta yol, bir üçüncü yol yaratmak istemiştir. Baltacıoğlu'nun *İçtimai Mektep* (Toplumsal Okul) adlı yapıtında dile getirilen öneriler bu anlamda dikkate değer. Ona göre, eğitimin yapacağı iş, gerçek çevreleri hazırlamak, kişileri bu gerçek iş ve yaşam çevreleri içinde yetiştirmektir. Demokrat yurttaşlar yetiştirmek için okul topluluğunun da demokratik ilkelere dayanması ve öğrencilerce yönetilmesi gerekir. Kişilik, çevre, travay ve inisiyasyon ilkelerine göre kurulması gereken toplumsal okul gerçek kişilikler yetiştirmek için tek yoldur (Tanilli, 1996:38-39). Baltacıoğlu'nun *İçtimai Mektebi*'nin ilkelerinden olan travay ilkesi daha çok iş veya etkinlik anlamında kullanılmıştır. Buna göre çocuk çevresine seyirci gibi bakmamalı; işin içine bir teknikle girmelidir. İnisiyasyon ise acemi birini işe hazırlama anlamında değerlendirilmiştir. Kısacası

Baltacıoğlu'nun anladığı okulda çocuklar teorik derslerden çok pratiğe, işe ve üretime dayalı bir organizasyonun içinde yer almalıdır (Binbaşioğlu, 2005:38-39).

Gerek Cumhuriyet öncesi gerek Cumhuriyet sonrası, çalışmalarına, eğitimde görüş ve uğraşlarına tanık olunan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, dönemin eğitim düşünürleri arasında zaman zaman fikir ayrılıklarına düşseler de muhafazakârlık noktasında Gökâlp'e yakındır diyebiliriz. Baltacıoğlu'nun *Türk'e Doğru* adlı kitabında talim ve terbiye arasındaki fark Gökâlp'in eğitim anlayışına benzer özellikler taşır.

En geniş anlamıyla terbiye, henüz içtimaîleşmemiş olanları içtimaîleştirmek demektir. Bu içtimaîleştirme işi iki türlü olur: 1) Çocuğa içinde yaşayacağı cemiyetin değer hükümlerini (kültürünü) vererek. 2) Çocuğa içinde yaşayacağı cemiyetin teknik kurallarını (medeniyetini) vererek. Asıl terbiye, eğitim, birincisidir. İkincisi, talim, öğretimdir. Burada terbiyeyi birinci, dar anlamında, alıyorum. Böyle anlayarak diyorum ki; terbiye millî olabilir. Bu ne demektir? Şu demek; terbiyenin ödevi çocuğa içinde yaşayacağı cemiyetin dinî, ahlâkî, bedî ve felsefî... Değerlerini vermektir; yani ona milletin vicdanını kazandırmaktır (Baltacıoğlu, 1943:170).

Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı'nın içinde bulunduğu durumdan çıkış yollarının askeri alanlardan çok eğitimde arandığı bunun için de pek çok fikrin tartışıldığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde ilk kez modern eğitime dönük adımlar; sistemli, amacı ve hedefi belirli, bilinçli adımlar haline dönüşmeye başlamıştır. II. Meşrutiyet yıllarında oluşan eğitim düşüncesinin kendine uygulama alanı bulduğu yıllar asıl olarak Cumhuriyet sonrası dönem olmuştur. Meşrutiyet yıllarında modern eğitim düşüncesi içinde ortaya konan “devlet ve millet için eğitim” ilkesi, okullaşmada ön görülen hedefler, örgütlenme ve program anlayışları Atatürk'ün eğitim düşüncesinde ve CHP programlarında günün koşullarına uygun bir biçimde yerini almıştır. Okul reformunun kuramsal çerçevesinin çizilmesinde Emrullah Bey, pedagojik çerçevenin çizilmesinde Satı Bey, ideolojik çerçevesinin çizilmesinde ise Ziya Gökâlp belirleyici rol oynamışlardır. Buna rağmen bu isimlerin hemen hemen hiçbirisi, temelini attıkları Cumhuriyet Dönemi eğitiminde, süreci belirleyici noktalarda yer al(a)mamışlardır.

III. RESMİ BİR İDEOLOJİ OLARAK KEMALİZM

A) CHP VE KEMALİZM

Kemalizm, 1920’lerde oluşup 1930’larda Türkiye’de kesin olarak hegemonyasını kuran resmi bir ideolojinin adıdır. Kemalizm son seksen beş yıldır toplumsal ve siyasi yaşamın vazgeçilmez bir kavramı olmuştur. Nitekim günümüzde de anayasa, siyasi partiler yasası, milli eğitim yasası ve bütün diğer temel yasalarda yer alan hükümlerle genel idarenin ve bütün yurttaşların uymak zorunda olduğu resmi doktrin olmaya devam ediyor. Kendisi bir ideolojinin adı olsa da “Kemalizm” sosyal bilimcilerin üzerinde ortak bir tanımlamaya varamadıkları bir terimdir. 85 yıllık Türkiye Cumhuriyeti tarihinin çeşitli evrelerinde farklı Kemalizm yorumları ortaya atılmış, tartışılmış ve hatta birbirleriyle yarıştırmıştır. Tanımlamanın yapılamaması ise bahsedilen kavramın doğrudan ideolojik bir hal içeriyor olmasındandır. Kimilerine göre “sınıfsız imtiyazsız bir kitle” olan Türkiye toplumu için alternatifsiz bir ideoloji; kimilerine göre, jakobenlik, kimine göre batıcılık, ya da “muasır medeniyetler seviyesine ulaşma”nın aracıdır. Kimine göre ise ideolojik bir muğlaklık taşıyan düşünceler bütünüdür. Bu bölümde resmi bir ideoloji olarak Kemalizm’in ne olduğu, onun ortaya çıkış koşullarında incelenerek yeni bir siyasal, sosyal ve ekonomik yapı meydana getirilirken eğitim kurumlarına ne gibi bir işlev yüklendiği anlaşılmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyet’i kuran kadrolar tarafından, geleneksel Osmanlı toplumsal yapısına karşı geliştirilen ideolojik mücadelenin anahtar kelimeleri ‘halk’ ve ‘millet’ kavramlarıdır (Ahmad, 1996:162). Modern ulus devletlerin kuruluş sürecinde ortaya çıkan bu kavramlar, kıta Avrupa’sından başlayarak dünyanın birçok ülkesinde geleneksel yapının veya tutumların kırılmasında etkin rol oynamışlardır. Bu durum yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kuruluş aşamasında da benzer şekilde gerçekleşmiştir. Ulusal Kurtuluş Savaşı kazanıldıktan sonra, yeni rejim, bahsedilen bu kavramlar etrafında, modern bir devlet yapısı yaratmak için girişimlere başlamıştır. 1921 ve 1924 Anayasaları, “halkın” ve “milletin” temsilcisi olarak meclisin üstünlüğünü, bürokrasinin yürütmeye tabi olmasını, yargının bağımsızlığını, hukukun üstünlüğünü ve anayasanın ihlal edilemezliğini güvence altına alıyordu. Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin teşkilat

yapısının esaslarını belirleyen bu metin ve yasalar, Berkes'in (2002:522) deyimiyle, "yeni yönelişe" atılmış ilk adımlar olmuştur. Ancak bu yasalar çerçevesinde örgütlenecek bir devletin, sistemli bir düşünce zeminine olan ihtiyacı, bir zaman sonra beraberinde belli bir ideoloji arayışını da getirmiştir. 1931'in Mayıs ayında gerçekleştirilen CHP'nin* üçüncü kurultayında kabul edilen 'Altı Ok'la birlikte bu arayış da son bulmuş, kendisini bahsedilen bu altı okla ifade eden Kemalizm de bundan sonra resmi bir ideoloji olarak benimsenmeye başlamıştır (Ahmad, 1996:166). Dolayısıyla Kemalizm, CHP programlarının merkezinde yer alan altı ok çerçevesinde "oluşturulmuş" bir ideoloji ve bir eylem kılavuzudur (Demirel, 1995:766).

Kemalizm kavramının ilk kullanımı, Cumhuriyet döneminde ikincisi denenen (Serbest Cumhuriyet Fırkası) çok partili rejim arayışları sırasında. Aslında, Kurtuluş Savaşı yıllarında 1919-1920'lerde İngilizler ve Fransızlar da, Kuvay-ı Milliyeci'leri, (işgale direnen milliyetçileri) kastederek Kemalist terimini kullanmışlardır. 1922'de L. George İngiliz Parlamentosunda yaptığı bir konuşmada Türklerden Kemalistler diye söz ediyordu (Aydemir, 1999:564). Şüphesiz ki burada kullanılan Kemalist terimi henüz bir ideolojiyi anlatmaktan çok, bir siyasi hareketi ve hareketi gerçekleştirenleri anlatmaktaydı. Kemalizm'in gerçek anlamıyla ideoloji olarak kullanımı ise ülke içinde, 1930 yılında olmuştur. Ahmet Cevat Emre, 1928-1933 yılları arasında çıkardığı *Muhit* dergisinde Kemalizm terimini ilk kez 1930 yılının yaz aylarında (Temmuz 1930) kullandı. Emre, "Kemalizm doktrin olarak bütün siyasi prensipleri malum bir demokrasi mektebidir" diyordu. Ali Naci Karacan ise çıkardığı *İnkılâp* gazetesinde, 2 Aralık 1930 tarihindeki başyazısında "Rusya'da nasıl bir Komünizm, İtalya'da nasıl bir Faşizm varsa, bizde de bir Kemalizm olmalıdır." (Uyar, 2006:3) diyordu. Yine 1932 başlarında hükümetin Türkiye'yi yabancılara tanıtmak için çıkarttığı Fransızca dergi de *La Turquie Kemaliste* adını taşıyordu (Akşin, 2002:497). Anlaşıyor ki, Başlangıçta devrimci bir hareket olarak ortaya çıkan Kemalizm, zaman içinde ortaya koyduklarıyla bir ideoloji olma/oluşturulma çabası içine girmiştir (Hirsch, 1999: 302).

Kemalizm teriminin ideoloji olarak resmiyet kazanması CHP'nin 9 Mayıs 1935

* Partinin adı yazı boyunca CHP olarak alınmıştır. Başlangıçta "Halk Fırkası" adını alan Parti, 1924 yılında "Cumhuriyet Halk Fırkası", 1935 yılında da "Cumhuriyet Halk Partisi" olmuştur

tarihinde toplanan Dördüncü Büyük Kurultayı'nda kabul edilen CHP Programı ile olmuştur. Programın “*Giriş*” kısmında Kemalizm ile ilgili şu değerlendirme yapılıyor; “Yalnız birkaç yıl için değil, ‘geleceği de kapsayan tasarılarımızın’ ana hatları burada toplu olarak yazılmıştır. Partinin güttüğü bütün bu esaslar, Kemalizm prensipleridir” (CHP, 1935:3). Mustafa Kemal’in 1935 yılında CHP’nin parti programını hazırlarken ideolojik bir çerçeve içinde (Perinçek, 1999:109-111) anlamlandırılmasında sakınca görmediği (Akşin, 2002:497), ‘Kemalizm’i, Tekin Alp’de (1998:39), geleceği kapsayan kapsamlı bir dönüşüm projesi olması itibarıyla devletin ve Türk ulusunun yazgısını belirleyen bir ideoloji olarak kabul etmektedir. Kemalizm’in, ‘geleceği de kapsayan tasarımların’ anahatlarını oluşturuyor olması, Parla’ya (1995:22) göre de onun bir ideolojik yönünün olduğu anlamına gelmektedir.

Tek parti dönemi CHP’si bakımından büyük önemi olan ve partinin otoriter bir rejime kaydığına delil sayılabilecek olan bu kongrede, devletin ideolojisi netleştirilirken bir taraftan da parti-devlet bütünleşmesi oturtulmaya çalışılmıştır. Goloğlu, (1974:189) kongreye katılan 544 üyeden 384’ünün milletvekili olması ve yalnızca 160’ının illerden ve örgütlerden geliyor olmasına dikkat çekerek, parti-devlet bütünleşmesinin aldığı duruma işaret eder. Zaten kongrenin siyasal ve toplumsal hayattaki yansımaları çok geçmeden kendini göstermeye başlayacaktır. İçişleri Bakanı, bu görevinin yanı sıra parti genel sekreterliği görevini de üstlenmiş, valiler görev yaptıkları illerde parti başkanlığına getirilmişlerdir. Sonuçta il özel idareleri, belediyeler ve parti teşkilatı adeta birbirleriyle kaynaştırılmıştır. Uyar’ın (1999:78) da ifade ettiği gibi, bu uygulamayla, ülke çapında parti-devlet özdeşliği doruk noktasına çıkmıştır. Kısaca 1935 Kurultayından sonra CHP tamamen ulusla bütünleşmiş, her vatandaşı kendi doğal üyesi sayan, kendisine rakip bir oluşuma yer vermeyen, ilkelerini Anayasaya yerleştirmiş, otoriter bir parti haline gelmiştir. Nitekim 1937’de CHP’nin altı okunun anayasaya girmesiyle partinin bu ilkeleri aynı zamanda devletin ilkeleri haline gelmiştir (Koçak, 1990:116). Buna ek olarak ulus, devlet ve Partinin “önder”in kişiliğinde somutlaştığı, devletin “Atasıyla bütünleşmiş millet” demek olduğu noktasına varılarak (Köker, 1992:199) “*Kemalizm*” şemsiyesi altında CHP=Devlet formülasyonu toplumsal sahada işlenmeye başlanmıştır. Bu sayede tek parti tüm ülkeye yayılmış olan örgütlenme yapısıyla hem sosyal hem siyasal kopmayı engellemeye çalışmaktadır. Böylesine sıkı

bir bağ kurulunca da yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya etkileşim eş zamanlı gerçekleşmektedir (Duverger, 1993: 338).

Yirminci yüzyıl başlarında Avrupa müthiş bir ideolojiler savaşımına sahne olmaktadır. Bir tarafta komünizm, sosyal demokrasi, öbür yanda ise liberalizm, faşizm gibi ideolojiler yer almaktadır. Bu ideolojiler savaşından genç cumhuriyetin etkilenmesi kaçınılmazdı ve yer yer aydınlar (Ahmet Ağaoğlu, Hüseyin Cahit Yalçın liberalizm; Nihal Atsız, faşizm; Haydar Rıfat, Nazım Hikmet, sosyalizm v.b.) nezdinde kendilerine yer bulmaya başlamışlardı bile. Her ne kadar bunlar milli birliğimizin ferah verici manzarası içinde gönül bulandıran bir kara nokta olarak kalsalar da yine de “Türk gençliğinin bu dar zihniyetli adamların idhalât malı tohumlarına açık zemin teşkil etmesine müsaade....” (Doğay, 1992:292) edilmemelidir. Böyle bir ortamda yani içerde ve dışarıdaki düşmanlarıyla birlikte varolduğu bu sahnede ayakta kalması için devletin kendini koruyacağı zırhları oluşturması gerekmiştir. Bu nedenle Giritli (1988:288) Kemalizm’i, arayış içindeki toplumun ve özellikle gençlerin ulusal bir ideoloji etrafında birleştirilerek Türkiye’ye düşman olan güçlerin ideolojilerinden kurtarmanın ideolojisi olarak görmektedir. Bunun için, içeride türdeşliği ve dışarıya karşı da benzersiz oluşu (tikelliği) vazeden bir toplumsal/kültürel yapı anlayışıyla, tarihin öznesi olarak “millet”i ve tarihin ilerlemesini de “millet”in kendi “ulus-devleti”ne kavuşması olarak gören, bu nedenle de tarihi bir “milletler (dolayısıyla o milletlerin devletleri arasındaki) mücadelesi”ne indirgeyen bir tutum takınılmıştır (Aydın, 2005:14). Bu açıdan bakıldığında Giritli (1988:2-5) Kemalizm’i, milliyetçiliğin yanı sıra pragmatizm, laiklik, ulusal egemenlik ve devletçilikle beslenen sürekli bir dinamizmin hakim olduğu ulusal bir modernleşme ideolojisi olarak görmektedir. Karşıt bir ideolojiye ancak başka bir ideolojik cepheden karşılık verilebilir anlayışını yansıtan bu düşüncüyü Çoban (2003, 258), bir toplumda egemenlik kurmak isteyen herhangi bir ideolojinin kendi ‘içine kapanmasına’ bağlamaktadır. İdeolojinin, ayakta kalabilmesi ve kendisini yeniden üretebilmesi için, hitap ettiği kitlenin veya öznelere, karşıt ideolojileri benimsememelerini veya onlara tepki duymalarını sağlamak gibi bir zorunluluğu da vardır. Bunu ise içe kapanarak, ötekilere tepki duyarak başarabilir. Buradan hareketle Hirsch, (1999:291) Atatürk’ün ortaya koyduğu düşünce ve devlet biçimini O’nun “biz bize benzeriz” sözlerine atıfla, Kemalizm’in tamamen kendine has bir ideoloji

olduğundan bahsetmektedir. Nitekim M. Kemal’de Nutuk’ta şunları söylemektedir: “Bizim yolumuzu çizen, içinde yaşadığımız yurt, bağrından çıktığımız Türk ulusu ve bir de uluslar tarihinin bin bir acıklı ve üzüntülü yapraklarından çıkardığım sonuçlardır” (Atatürk, 1989:405). Yine “Biz ülke ve ulusumuzu varlığını ve bağımsızlığını kurtarmak için karar verdiğimiz zaman kendi görüşlerimize uyuyor ve kendi gücümüze dayanıyorduk. Hiç kimseden ders almadık. Hiç kimsenin aldatıcı sözlerine kanarak ise girişmedik (Atatürk, 1989:101) demektedir.

Benzer bir şekilde Tunaya’da, (1981:97-98) Kemalizm’i, yirminci yüzyılın başlarında oldukça güçlü etkileri olan emperyalizm, komünizm ve dincilikten uzak kalmayı başarmış; kendine özgü düşünce bütünlüğüyle ‘Türk toplumuna has’ bir ideoloji olarak görmektedir. Bu yönüyle, Kemalizm*, İslamcı görüşler ve yabancı ideolojiler ışığında çağdaşlaşmayı reddeder... Kemalizm, kurtuluş savaşıyla doğan ve cumhuriyet döneminde geliştirilen ve Türk ulusal siyasal sistemini güçlendiren, pekiştiren bir ideolojidir (Kili, 1981:211, 215).

Kemalizm’in yaygınlık kazanmış bu tip başat yorumları, bu ideolojinin ve inşâ döneminde bunun taşıyıcılığını yapmış Tek Parti’nin “radikalizmi”, “inkılâpçılığı”, “ilerlemeciliği”, “gelişmeciliği” ve “modernistliği”ni kutsar; en azından ön plana çıkarır. Bu anlamda Kemalizm, “Türk Aydınlanması”dır (Safi, 2005:75). Kemalizm’e dair böyle yorumların genel olarak mutabakata vardıkları ortak nokta, hareketin belirleyici kavramlarının “milliyetçilik” ve “medeniyetçilik” olduğudur. Bu iki kavramın bir arada varoluşu, Tanıl Bora’ya (1997:16) göre, Kemalist modernleşmenin paradoksal yanını oluşturur:

Bu bağlamda, Türk modernleşmesinin de, muhafazakâr bir duruş ve düşünüş refakatinde geliştiği söylenebilir. Türk modernleşmesine hâkim olan paradigma, yani Kemalizm, kuşkusuz kendisi hakkındaki bilinci itibarıyla muhafazakârlığa ve kendini muhafazakâr olarak algılayan konumlara karşıttır; inkılâpçıdır, ilericidir, cumhuriyetçidir,

* İsmet Giritli ve Suna Kili eserlerinde Kemalizm yerine Atatürkçülük kavramını kullanmışlardır. Ancak Kemalizm kavramı daha Atatürk’ün sağlığında CHP’nin parti programlarında kullanılmış ve bizzat Atatürk tarafından da benimsenmiştir. Dolayısıyla Kemalizm ile Atatürkçülük (Atatürk’ün kişisel görüşleri doğrultusunda kullanılıyorsa) aynı anlama gelmektedir (Demirel, 1995:767).

modernisttir. Ancak, ‘soyut’ hümanizmacılık ve kozmopolit Batılılaşmacılık, azimli savunucuları ve karikatürleştirilen örnekleri olmasına karşılık, hâkim çizgi olmamıştır. Hâkim çizgi, Gökalp’in simgelediği ama ona özgü olmayan, medeniyet-kültür ayrımıyla belirlenmiştir; modernleşmeyi (yani medeniyeti) “Türk Ruhu”nu (Türk Kültürünü) ihyâ edecek ilâç olarak gören bu zihniyet, “Türk İnkılâbı”na içsel olan muhafazakâr damardır.

Diğer taraftan bazı yazarlar da Kemalist ideolojiyi ifade eden (altı ok) ilkelerin, toplumsal olayları açıklamaya yönelik bir yöntem ve teoriler bütünü olarak değil, yeni Türk Devleti’nin siyasal dayanakları olarak ortaya çıktığını (Pekdemir,1997:192) savunmaktadırlar. Timur (2001:317) Kemalizm’i, 1920’lerin Türkiye’sinin yarattığı bir siyasal doktrin olduğunu, dolayısıyla bilimsel bir statü iddiası da taşımadığını düşünür. Kemalizm’in ideoloji haline getirilmesi savaş meydanlarında, kongrelerde, meclislerde ve diplomatik konferanslarda gerçekleşmiştir. O’na göre Kemalizm bir ideoloji olmadığı gibi Atatürk de bir teorisyenden çok bir eylem adamıdır (Timur, 2001:249-250). Yine Zürcher, (1995:264) Kemalizm’in tutarlı ve her şeyi kapsayan bir ideoloji haline gelemediğini sadece tutum ve kanılar bütünlüğü olarak kaldığını ifade etmektedir.

Kemalizm bütünlükçü bir ideoloji olmamasına rağmen ulus-devletin kuruluş sürecinde resmi bir ideoloji rolü taşımasıyla söylemsel ve politik bir meşruiyet gücü kazanmıştır; bir ideolojinin sadece siyasal bir meşruluk zemininde hareket ediyor olması, belli tutarsızlıkları da bünyesinde barındırmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla onun bu muğlaklığı ya da eksikliği, dünya görüşleri birbiriyle çok da örtüşmese de farklı siyasal aktörlerin kendilerini “Kemalist/Atatürkçü” olarak adlandırmalarına neden olmaktadır. Bu durum Kemalizm’in Cumhuriyet’in ilk yıllarından başlayarak günümüze kadar hem sağ hem de sol ideolojilere eklemlenerek, ideolojik hegemonya mücadelesinde bir araç olarak kullanılmasına neden olmuştur (Bora ve Taşkın, 2002:529). Örneğin Necmettin Erbakan’ın “Atatürk yaşasaydı Refah Partili olurdu” sözü gayet ironiktir. Kemalizm’in sözü edilen bu durumu modern siyasal ideolojiler (Marxizm, Liberalizm) gibi evrensel sosyo-ekonomik sorunların ana hatlarını çizen ve çözüm öneren sistemler gibi olamayıp, ‘milliyetçi pragmatik bir zihniyetin’ (Karaömerlioğlu, 2001:296) dar, lokal (Türkiye sınırları) bir alanla sınırlı kalmasından kaynaklanmaktadır.

Kemalizm'e yönelik bir başka bakış açısı da, toplum mühendisliği, bağlamında ele alınmaktadır. Toplum mühendisliği, toplumsal yapının temel dinamiklerini dikkate almadan tepeden bir yaklaşımla toplumu düzenlenebileceği ya da yönlendirilebileceği iddiasındadır. Bu yaklaşımı benimseyenler Kemalizm'i daha çok devleti ve toplumu yeniden biçimlendirme konusundaki düşünce ve eylemleriyle benzerlik taşıması açısından Fransa'da 1793-94 yıllarında devlete hakim olan Jakobenler'le ilişkilendirmektedirler (Kasaba, 2005:20). Tunçay, (2005:217) Kemalizm'i, Fransız Devrimi'ndeki Jakobenler gibi tepeden inme, halka rağmen halka zorla kabul ettirilen yöntemlerle çağdaştırmayı gerçekleştirmeye çalışan bir hareket olarak görür. Zira Tunçay'ın bahsettiği bu durum, Tunaya'nın (1960:13) kaleminden çıkan şu sözlerle netlik kazanmaktadır;

Türk sistemi, bir medeniyet programının benimsenmesi için icabında geniş kitleye karşı durulabileceği prensibinden hareket etmiştir. Bu suretle, bir mecburi kültür değişmesi hareketine girilmiştir. Fakat, siyaset ilmi alanında, halka karşı, icabında zorla gidişten maksut olan nedir? Umumi efkar mekanizmasının tahlilinden elde edilen sonuç odur ki, bir kitlenin herhangi bir şeyi istemesi, o şeyin o kitleye istetilmesidir. Devrimci bir memlekette, inkılap yapan bir memlekette, belli bir programın halka rağmen yürütülmesi, muhafazakar kuvvetlerin baskısı altında bulunan bir kitleyi o kuvvetlerin tesirinden, tahakkümünden kurtarmak anlamını kazanmaktadır.

Burada 'muasır medeniyet seviyesi'ne erişme yolunda ilerlemek için yapılan yeniliklerin (batıcılık, ulusçuluk, laiklik) 'yukarıdan aşağıya' olacağı ve aşağıdan gelebilecek direnmelerin aşılması için 'inkılapçılık' ilkesine başvurulacağı belirtilmektedir" (Köker,1990:92; Kongar, 1998:650). Hal böyle olunca halkın yabancı olduğu bu yeniliklerin gönüllü kabulünün veya anlaşılmasının mümkün olmadığı varsayımıyla, askeri bürokrasi, siyasal olarak "tepeden inme" bir uygulamaya gitmiştir (Yayla, 2004:117;Kongar, 1998:650).

Toynbee'ye (2000:72-76) göre, Cumhuriyet'in halk kitlelerinin bilinci ve istenci ile değil, bir sivil-asker aydın kadro tarafından yukarıdan kurulmuş olması onun en zayıf yanıdır. Toplumsal değişimler ve devrimsel ilerlemeler aşağıdan gelmezse, ya da halka benimsetilemezse, bir süre sonra öncü kadroların zayıflaması, dağılması ile karşı

devrimci süreçler yaşanabilir. Öyle ki, Cumhuriyetin kuruluşundan düzenin oturmasına geçiş, tahmin edilebileceği gibi kolay olmamış, varolan üretim araçlarının sahipleri ve halkın büyük bir bölümü bu üstyapısal kültür devrimi hareketini kabul etmeyerek, zaman zaman tepki göstermişlerdir (Küçükömer, 1983:249). Bu tür durumlarda devletin baskı aygıtları, Hilafet yanlıları ve dini örgütlenmelerden gelen karşı koyuşları (kıyafet kanuna karşı İskilipli Atıf Hoca kalkışması ve Menemen Olayı örnekleri) bastırmak için kullanıldığı gibi İzmir Suikastı örneğiyle İttihatçıların kalıntılarının da içinde olduğu “üst sınıflar” içindeki muhalefeti tasfiye etmek için de kullanılmıştır. Mustafa Kemal’in isteğiyle kurulan Serbest Cumhuriyet ve Terakkiperver Cumhuriyet Partilerinin çok yaşamadan kapatılmaları, muhalif basının susturulması, Kürt isyanının bastırılması yine Komünist Parti’nin faaliyetlerinin yasaklanması (Kaplan, 2005:133) gibi olaylar, hem toplumun bu yeni düzeni çok da kolay içselleştirmeyeceğinin hem de Kemalistlerin bu tip muhalif hareketlere karşı göstereceği refleksin kanıtlarıdır. Osmanlı’nın son dönemlerinden miras kalan ve toplumsal yapının gerçekliklerini dışlayan bu “otoriter modernleşme” (Tunçay, 1999:1;Toprak, 2004: 98) tutumu, pozitivist yöntemin uygulanmaya konduğu 1930’lu yıllardan itibaren ‘inkılapçılık’ ilkesi bünyesinde “halk için halka rağmen” formülü temeline oturmuştur.

Heper’e (1974:96-101) göre, Atatürk ve yakın çevresi, genellikle İttihat ve Terakki döneminin askeri bürokrasisinden gelmiştir. Bunlar, seçkin bir subay grubu olup, Cumhuriyetle birlikte Abdülhamit devrinin tasfiye edilen subaylarının yerlerine, gelmişlerdir. Ancak “Ebed müddet” olduğunu düşündükleri bir imparatorluğun gözlerinin önünde yıkılması bu kadroları epeyce etkilemiştir. Geçmişin korkularını üzerinden atamayan eski İttihatçı yeni Kemalist bu yönetici kadrolar, ulus inşa etme sorununda İttihat ve Terakki’den kalma tepeden inme, baskıcı ve totaliter yöntemlerle çözüme ulaşılabileceğini düşünmüşlerdir (Uyar, 1997:15). Ayrıca Mustafa Kemal’in: “...uysal ve Asyai itikatlara bağlı, sinsi ve sindirici hurafeler, köstekleyici yanlış itiyatlarla inhisarcı kuvvetlerin tesirine sürüklenebilecek yığınlarda iyi inkılâplar için plebisit yapılmaz (...) Esasen millet iradesiyle milleti temsil edenler münevverler olacaktır” (İnal, 2004:20) sözleri, modernleşmenin otoriter olabileceğinin sinyallerini vermekle beraber dönemin ve sonrasının aydınlarına da bu konuda meşruiyet zemini hazırlamaktadır. Zira, bu yöntem özellikle Atatürk’ün ölümünden sonra bürokratik

elitler tarafından sistemleştirilerek ideolojileştirilmeye çalışılmıştır. Kemalizm'in Türkiye ve Türk toplumu için tek seçenek olduğunu ve onun mevcut bütün sosyal, siyasal ve ekonomik koşulları kapsayan ve karşılayan bir sistem olduğunu düşünen bu elitler (aydınlar, askerler, bürokratlar), kendi anlayışlarına uygun kurum, inanç ve davranışları halka kabul ettirmek için (Keyder, 2005:31) genellikle şu unsurlara aşırı önem vermişlerdir: "Milli birlik ve beraberliğe olan aşırı vurgulu bir milliyetçilik, sürekli iç ve dış düşmanlarca kuşatılmışlık atmosferi içerisinde yaşamak, devletin kutsanması ve devlet çıkarlarının gerektiğinde toplumun ve bireyin çıkarlarının önünde tutma, her düzeyde farklılığın ve toplumsal farklılaşmanın hoş görülmemesi ve anormal karşılanması ve seçkincilik..." (Karaömerlioğlu, 2001:296). Bu yönüyle Kemalizm, iktidardaki bürokratik ve askeri elitin kendi konumlarını meşrulaştırma ve egemenliklerini sürdürme işlevine katkı sağlamıştır. Özellikle Atatürk'ün ölümü ertesi toplanan Olağanüstü Kurultay'da (10 Aralık 1938) parti tüzüğünde yer alan değişiklikler siyasal bağlamda demokratik kuramdan uzaklaşıldığının bir kanıtıdır. Bu değişikliklerle partiye değişmez başkan niteliğinde "şeflik" getirilmiştir. Gerekçesi ise, ulusal egemenlikten uzak, faşist rejimleri anımsatırcasına, "Millet arasında politik kanaatleri birbirine uygun olanlar kendi halinde dağınık" olduğu, bunları ancak bir "şef" in birleştirebileceği, "şef" in bu dağınıklığı bir teşkilat altında toplayacağı hatırlatılıyor (Toprak, 2004:96). Özellikle İnönü'nün, Kemalizm'in ideolojileştirilmesi için yoğun çaba harcadığını ifade eden Erdoğan (2000:74-127) bütün mekanizmanın devletleştirilerek bürokratik elitin siyaseti eline geçirdiğini dolayısıyla bundan sonra Kemalizm'e devletçi, bürokratik bir çerçevede resmi bir ideoloji olarak meşrulaştırma işlevi yüklendiğini ifade etmektedir. Ama diğer taraftan Kemalizm'in 1980'lere kadar tam anlamıyla ideolojileştirilmediğini düşünen Akşin (2002:498) özellikle İnönü'nün Atatürk'e olan kırgınlığından ve O'nun yerini doldurma çabalarından dolayı böyle bir işe kesinlikle girişmediğini ifade etmektedir.

Mardin (2000:181) Kemalizm'i, Osmanlının bıraktığı siyasal ve toplumsal yapının değiştirilerek çağdaşlaşma yoluyla Batı tarzı bir toplumsal model oluşturma'nın 'dünya görüşü' olarak değerlendirmektedir. Kemalist tek partinin de içinde olduğu otoriter-pragmatik tek parti sistemlerinin, kapsayıcı bir ideolojiye dayanmadığını vurgulayan Kapani (1998:178) ise bunların daha çok milli bütünleşmeyi sağlama, ekonomik

kalkınmayı ve siyasi modernleşmeyi gerçekleştirme gibi hedeflere yöneldiğini belirtmektedir. Bu sistemin en özgün örneği olarak CHP ve onun örnek olduğu üçüncü dünya ülkelerinin bir kısmında yürürlükte olan sistemlerdir.

Kemalizm, I. Dünya Savaşı sonrasında liberal kapitalizmin reddedildiği, otoriter ve totaliter rejimlerin hakim olduğu bir dönemde ortaya çıkmış ve Türkiye’de devlete sahip çıkan tek partinin ideolojisi haline gelmiştir (Demirel, 1995:767). Temel ilkeleri, (Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılapçılık) 10 Mayıs 1931 tarihli kongresinde kabul edilen Cumhuriyet Halk Fırkası’nın ilkeleri aynı zamanda Kemalizm’in de oluşturucuları olmuşlardır. Bu ilkeler, daha çok Mustafa Kemal’in düşüncelerinden ve çeşitli zamanlarda söylediklerinden esinlenerek tanımlanmış (Köker, 1993:133) ve resmi bir ideoloji niteliği kazanmışlardır. Çulhaoğlu resmi ideolojilerin niteliklerini şöyle tarif eder:

- Resmi ideoloji esnemesi ve dışarıdan girişi en az, bu anlamda katı bir ideolojidir.
- Resmi İdeolojide, belirli bir ulus devletin nereden gelip nereye yöneldiğine ilişkin tarihi bir vizyon vardır.
- Resmi ideoloji, sınıf mücadelelerinin gelişimin ve seyrinin üzerinde yaratacağı etkileri asgari ölçülerde tutacak bir içeriğe sahiptir.
- Resmi ideoloji zamanla kimi değişiklikler geçirse bile, bu ideolojinin ana hatlarının olduğu belirli bir tarih kesiti gösterilebilir.
- Resmi ideolojinin yapıcılar daha az anonimdir; yani, resmi ideolojinin hangi düşünürlerin, siyasetçilerin, devlet adamlarının ve aydınların damgasını taşıdığı belirlenebilir.
- Resmi ideoloji, her zaman ve her yerde yukarıdan üretilip aşağıya, topluma yayılır.
- Resmi ideoloji, devlet kurumlarında resmen benimsenme, eğitim kurumlarında eksen oluşturma, devletin sürekli ve asli kurumlarının ilkelerini belirleme anlamında ayrıcalıklı ideoloji kategorisidir (Çulhaoğlu, 1999:35).

Resmi ideoloji en genel anlamıyla, devlet aygıtını elinde tutan elitlerin, yani seçkinlerin, ellerinde tuttukları devlet aygıtını, kendilerini meşrulaştırmak, varlıklarını sürdürmek, kendilerine yönelik bağlılığı sağlamak için çoğunlukla gevşek, pragmatik,

irrasyonel ve sistematik nitelikli değerler bütünüdür denilebilir. Diğer bir tanımlamada, mevcut rejimi meşrulaştıran, hakikat tekeli iddiasıyla iyi toplum modeli sunup bunun nasıl gerçekleştirileceğini gösteren yol haritasını tedarik eden, resmi ayrıcalığı olan fikirler-inançlar kümesi olarak yapılabilir. Kemalizm'e dair yukarıda aktarılanlarla, resmi ideolojiye ait tanımlamalar birlikte okunduğunda Kemalizm'in tek parti döneminde belirginleşmiş resmi bir devlet ideolojisi olduğunu söylemek yanlış olmaz. 1930'lu yıllara damgasını vuran ve 1937'de Anayasaya da giren bu ideoloji, "altı ok" sembolü etrafında bir araya gelen Kemalist seçkinin zihnindeki inşasından başka bir şey değildir (Bayram, 2007:483).

Kemalizm'in genel çerçevesini oluşturan altı ok biraraya getirilip irdelendiğinde ortaya modern bir devlet ideasının yapı taşları çıkar. Ancak bu parçalar birbirinden bağımsız incelendiğinde bazılarının (laiklik, inkılâpçılık, halkçılık) bütünsel anlamı aşan farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Bu nedenle Kemalizm altı okun eklektik bir biçimde biraraya getirilmesidir denilebilir. Çulhaoğlu'na (1999:67-68) göre, Kemalizm'i oluşturan ilkeler dünyanın genel gidişatına göre uyarlanmaya çalışılmış standardizasyon ve konsolidasyon çabasının ürünüdürler. Bu da onun dönemsel olarak bazı ilkeleri ön plana almasına neden olmuştur. Kemalizm'in sistematik ve pratik "muğlak" niteliği bu durumu kolaylaştırmaktadır. Örneğin otuzların Türkiye'sinde gerekli görülen standardizasyon ve konsolidasyon devlet kurumlarının ve aygıtlarının öncülüğünde yani Althusser'in DİA'larıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Kemalizm'in içerisinde Batılılaşma, muhafazakârlık ve liberal öğeler bulunmasına rağmen 1930'larda amorf kalan ideolojik yapılanma sonucunda bu yorumun üzerinde hegemonya kuran yaklaşım, ağırlıklı olarak milliyetçilik ve korporatizm olmuştur. Dolayısıyla da evrenselcilik ve liberalizm geri planda kalmıştır (Çulhaoğlu, 1999:67-68)

Kemalizm'i, modern evrensel siyasi ideolojilerin perspektifinden değerlendiren ve ideolojik içerik analizini yapan Parla ise (1995:321-323) Kemalist ideolojinin anti sosyalist, anti-liberal ama kapitalist bir ekonomi anlayışını benimsediği görüşüne varır. "Sınıfsız, imtiyazsız toplum" sloganında belirginleşen toplumun birbirinin lazımı ve melzumu organlardan meydana geldiği fikri, tek parti döneminde korporatist solidarist bir yaklaşımın hakim olmasına neden olmuştur. Behçet Kemal Çağlar ve Faruk Nafiz

Çamlıbel'in beraber yazdıkları Onuncu Yıl Marşı, Parla'nın bahsettiği Kemalizm ideolojisini yansıtmaması bakımından söze yer bırakmayacak kadar nettir. Kemalizm'in milliyetçilik, devletçilik ve pozitivist ilerlemecilik anlayışı şu şekilde yansımıştır dizelere;

Çıktık açık alınla on yılda her savaştan
 On yılda on beş milyon genç yarattık her yaştan
 Başta bütün dünyanın saydığı başkumandan
 Demir ağlarla ördük ana yurdu dört baştan
 Bir hızda kötülüğü “geriliği” boğarız
 Karınlığın” üstüne güneş gibi doğarız
 Türk’üz bütün başlardan üstün olan başlarız
 Tarihten önce vardık tarihten sonra” varız
 Çizerek kanımızla öz yurdun haritasını
 Dindirdik memleketin yıllardır süren yasını
 Bütünledik her yönden istiklal kavgasını
 Bütün dünya öğrendi istiklal kavgasını
 Örnektir milletlere açtığımız yeni iz
 İmtiyazsız, sınıfsız kaynaşmış bir kütleyiz
 Uyduk görüşte bilgi, gidişte ülküye biz
 Tersine dönse dünya yolumuzdan dönmeyiz.
 Türk’üz Cumhuriyetin göğsümüz tunç siperi
 Türk’e durmak yaraşmaz, Türk önde Türk ileri

Modern Türk Milli Eğitimi sistemine damgasını vuran da bu ideolojik yapılanma ve kurumsallaşmadır. Bunun için bir taraftan yerleşik kimi yorumlar yapılsa da milli eğitimin ana eksenini gerek tek partili dönemde gerek daha sonraki yıllarda, Behçet Kemal'in marşta tarifini yaptığı gibi Türkçülük kurgusu üzerinde oluşturulmuştur.

B) KEMALİZM'İN EKONOMİ-POLİTİĞİ

16. yüzyıldan itibaren kapitalist gelişmeyi gerçekleştiren ülkelerin diğerleri üzerinde kurdukları siyasi ve askeri üstünlükler kapitalist sistemin yayılmasına yardımcı olmuştur. Kapitalizm, doğduğu coğrafyayla birlikte, yayıldığı alanlarda da bir dizi siyasal ve toplumsal değişimi zorunlu kılmıştır. Batı kapitalizminin etkilerine maruz

kalan klasik Osmanlı toplumsal sisteminde de, değişimin kaçınılmazlığı karşısında bir dizi önlem alınarak devlet mekanizması, üstyapısal yeniliklerle çağdaştırılmaya çalışılmıştır (Tekeli, 1983:650). Osmanlı Devleti, kapitalist-emperyalist Avrupa karşısındaki geri kalmışlığını 18 ve 19. yüzyıllarda askeri ve teknik alanlarda başlatılan modernleşme süreci ile aşmaya çalışmış ancak bu durum modernleşmeden çok batılılaşma şeklinde kalmış, taklitten öteye geçememiştir.

Böyle bir dönemde iktidarı ele geçiren İttihat ve Terakki ise ilerlemede geç kalınmışlığın verdiği duyguyla yönetimi ele geçirir geçirmez, “milli iktisat” denemesine girişmiştir. 1914’de kapitülasyonları kaldırıp, devletin para basma yetkisini Osmanlı Bankası’nın elinden alarak, tarım ve sanayiye özendirecek yeni bir gümrük sistemi kurmuşlardır. Daha da ilginç olanı, devlet eliyle milli bir burjuvazi oluşturma politikası gütmeye başlamışlardır (Tanilli, 2004:328). Ancak milliyetçilerin özlemlerini dile getiren milli iktisat kurma yolundaki ilk deneme tam bir iflas ve hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır. Bir miktar Türk, Müslüman ve Yahudi zenginler, büyük şehirlerin komprador takımına katılmış, ama yarı-sömürge şartlarının yarattığı toplumsal yapı, değişmeden kalmıştır. Devlet desteği ile Türk kapitalistler yetiştirerek milli iktisat kurma yolunda ikinci deneme, Cumhuriyet’ten sonra farklı şartlar altında yapılacaktır (Avcıoğlu, 1969:133).

Osmanlıdan devralınan bu “altyapısız”, çarpık modernleşme süreci cumhuriyet döneminde aşılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyetle birlikte anti-emperyalizmi ve bağımsızlığı vurgulayan söyleme koşut bir toplum ve kültür yaratılmaya çalışılmıştır. Bağımsız bir ulus-toplum olarak varlığın korunması ancak Batılıların sahip olduğu üstünlük araçları olan ekonomik ve teknolojik gelişmenin gerektirdiğı, toplumsal ve kültürel dönüşümün sağlanmasıyla (Hülür ve Akça, 2005:314) mümkün olacağı fikri yeni yöneticilerin hareket noktası olmuştur. Kazancıgil’e (2000:145-150) göre de Kemalistler, kapitalist dünya ekonomisinin ve devletlerarası sistemin koşullarının baskısı altındaki Türkiye’nin önündeki tek seçeneğin, Batıda gelişmiş olan vatandaşlık, ulusçuluk, ve laiklik ilkelerine dayanan, modern devleti kurmak olduğuna, bu başarılamazsa siyasal bağımsızlığın tamamen yok olacağına inanmışlardır.

“Tarihi olayların etkenleri başlıca siyasi, askeri, toplumsal ve iktisadi olabilir. Şüphe yok ki bütün bu etmenler çok önemlidir. Fakat bence bir milletin hayatıyla, yükselmesiyle veya düşkünleşmesiyle alakadar olan en mühim etken milletin iktisadidir” (akt. Naci, 1984:62) sözleriyle, ekonomiyi toplumun ilerlemesinde büyük bir yere koyan Mustafa Kemal daha Cumhuriyet dahi ilan edilmeden İzmir’de bir İktisat kongresi düzenlenmesini istemiş ve kendisi de bizzat katılmıştır. Atatürk’ün Kongre’nin açılışında yaptığı konuşma, Türkiye toplumunun sosyo-ekonomik tahlilini yapması ve birkaç ay sonra kuracağı partinin nasıl bir ekonomi politikası izleyeceğinin mesajlarını vermesi bakımından önemlidir. Zira bu konuşma onun beslendiği ideolojik referansları da ortaya koymaktadır. “Bizim halkımız menfaatleri birbirinden ayrılır sınıflar halinde değil; bilakis mevcudiyetleri ve çalışmalarının bileşkesi birbirine lazım olan sınıflardan ibarettir” (Atatürk C.I, 1998:94) diyen Mustafa Kemal’in bahsettiği bu sınıflar; çiftçiler, küçük sanat erbabı, amele ve işçi, sanayici, tüccar ve memurlardır. Atatürk’e göre bu sınıflar birbirinin karşıtı olmadığı gibi hepsi birbirine muhtaçtır. Bu tanımlama aynı zamanda Kemalizm’in temel bileşkelerinden biri olan Halkçılığın da içeriğini anlatmaktadır. Mustafa Kemal halkçılık ilkesine tamamen kapitalist bir yorum getirip işçi ve köylüyle, sanayicileri aynılaştırarak büyük mülk sahiplerini koruma yönünde bir tutum sergilemektedir:

Köylünün karşısında kim tasavvur olunabilir? Büyük arazi ve çiftlik sahipleri mi? Efendiler, memlekette çok çiftlikler sahibi kimler vardır? Ne kadar çiftliği ve ne kadar arazisi vardır? Buraları insafla düşünelim. Kaç çiftlik sahibi vardır ve arazisinin genişliği nedir? Bir de Türkiye topraklarını düşünün. Efendiler bizim memleketimizde menfaatine zarar verilecek büyük arazi ve çiftlik sahibi adam yoktur. Olsa olsa onların arazisi diğer çiftçi ve köylülere nazaran daha büyükçe ve kendileri de daha hallicedirler. Bu nedenle onların çiftliklerini imha etmek, arazisini bölüştürmek yerine, köylülerin arazisini genişletmeliyiz. (...) Sorarım efendiler, memleketimizde büyük sermaye sahibi, çok servet sahibi kaç kişi vardır ve bunların kaç parası vardır? ... Kapitalist olarak ortaya koyacağımız ve üzerlerine hücum edeceğimiz bunlar mıdır? Hayır efendiler. Bu memleket ve bu memleketin insanları daha çok zengin olmaya muhtaçtır ve bu hakkıdır. Bundan dolayı onların servetlerine göz dikmeyeceğiz ve belki orta tüccarları da onların seviyesine çıkaracağız ve hep beraber daha çok zengin olacağız. İsteriz ki efendiler memleketimizde çok ve çok milyonerler ve milyarderler olsun. O zengin insanlar başlı başına bu memlekete bankalar, demiryolları, fabrikalar, şirketler vb. sanayi müesseseleri kursunlar. Bizi yabancıların sermayesine muhtaç bırakmasınlar. Bundan dolayı onlara düşman olmak değil,

onları daha çok zengin etmek bu memleketin gerçek menfaati gereğidir (Atatürk C.I, 1998:96-97)

Cumhuriyet'in askeri-bürokrat, aydın kadroları, halkçılık ilkesiyle, toplumda bilinçli olarak, sınıflar, zümreler, bireyler yoktur, topyekün bir halk vardır yanılısamasını yaratmışlardır. Türkiye toplumunun sosyo-ekonomik sınıfsal tahlilinin gayet net kavramlarla yapıldığı bu konuşma, Yerasimos'a, (1998:84) göre sadece günün koşulları dolayısıyla söylenmiş sıradan sözler olmayıp bugünün Türkiye'si'nin de resmi ideolojisinin temelinde yatan görüşlerdir. Öyle ki, Cumhuriyet döneminde hazırlanan bütün anayasalarda bu mantığın izi görülür. 1982 Anayasasının 6. maddesi de yine şöyle der: "Egemenlik, kayıtsız şartsız Milletindir. Türk Milleti, egemenliğini, Anayasanın koyduğu esaslara göre, yetkili organları eliyle kullanır. Egemenliğin kullanılması, hiçbir surette hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa bırakılamaz. Hiçbir kimse veya organ kaynağını Anayasadan almayan bir devlet yetkisi kullanamaz" (Anayasa, 2005:31).

9 Eylül 1923'de kurulan CHP İzmir İktisat Kongre'sinde netleştirilip, meşruluğu sağlanan ayrıca Atatürk'ün de çeşitli zamanlarda birçok kez dile getirdiği ve neredeyse bir slogana dönüşen "sınıfsız imtiyazsız kaynaşmış bir toplum" tasarısıyla halkı meslek grupları temelinde değerlendiren korporatist anlayış temelinde şekillendirilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak partinin programında şu sözlere yer verilmiştir;

Halk Fırkası Nazarında halk mefhumu (kavram), herhangi bir sınıfa münhasır değildir. Hiçbir imtiyaz iddiasında bulunmayan ve umumiyetle kanun nazarında mutlak bir müsavattı (eşitlik) kabul eden bütün fertler halktandır. Halkçılar, hiçbir ailenin, hiçbir sınıfın, hiçbir cemaatin, hiçbir ferdin imtiyazlarını kabul etmeyen ve kanunları vaz'etmekteki mutlak hürriyet ve istiklali tanıyan fertlerdir (Tunçay, 2005:375).

Yerasimos'a (1998:82) göre, Kemalist ideolojinin kilit kavramlarından biri olan halk kavramı aslında ulus anlamına gelmektedir. Bu anlamda "halkçı" bir söylemi benimseyen, CHP aynı zamanda "tüm" ulusu kapsayabiliyor, "ulusal" bir parti olarak

tüm toplumsal kesimleri temsil edebiliyor ve tek parti yönetiminin meşruluğunu buna dayandırabiliyordu (Akın, 2000:185).

17 Şubat-4 Mart 1923 tarihleri arasında gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi kararlarında genel olarak, devletin iktisadî yaşamda fiilen üstleneceği belirli işlevlerin olduğu bunların da ağırlıklı olarak altyapı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Devlet demiryolu, karayolu ağını kuracak, limanlar inşa edecektir. Haberleşme örgütünü gerçekleştirecek, eğitim işlerini* üstlenecektir. Ticaret ve sanayi bankalarının kurulmasına ve ortaklığına öncülük edecek, ancak buralardaki paylarını daha sonra özel kesime devredecektir. Devlet tekellerinin imtiyazlı özel şirketlere devredilmesi, kurulan devlet işletmelerine özel şahısların ortak edilmesi bu günkü gibi açıkça telaffuz edilmese de özelleştirme yönündeydi. Devlet katıksız bir liberal iktisat politikası yani “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” yanlısı olmayacak ama, ekonomik yaşamın gereklerini bizzat üstlenip gerçekleştiren de olmayacaktır (Tanilli, 2004:330).

İzmir İktisat Kongresi’nde bütün sınıflar, bir burjuva programında birleşmişlerdir. Hatta işçilerin talepleri bile karşıtı olan burjuvazinin istekleriyle örtüşmektedir. İşçilerin temsilciğini yapan ‘İstanbul İşçi Sendikası’ydı. Ancak bu sendikayı kuran ise bizzat burjuvazinin derneği olan ‘Milli Türk Ticaret Birliği’ydi (Yerasimos, 1998:88). Köylülere temsil eden Çiftçiler Birliği ise boş arazilerin küçük köylülere dağıtılmasına karşı çıkabilmiştir. Timur (2001:70) bu durumu, mevcut şartlar altında siyasi iktidar savaşının ancak zıtların birliğiyle gerçekleştirilebileceğini ifade ederek bu işbirliğinin zorunluluğunu vurgular.

İzmir İktisat Kongresi’nde liberal bir iktisadi gelişmenin esasları savunuldu ve öyle görünüyordu ki, yeni Türkiye, liberal bir iktisat zihniyeti içinde, liberal bir iktisadi siyaset güdecekti (Aydemir, 1999:340). Abdi İpekçi’nin “Atatürk’ün siyasi ve

* İstanbul Burjuvazisinin hakim olduğu bu kongrede eğitimle ilgili önerilerde üretim süreci ve gereksinimlerine uygun bir şekildeydi (Topses, 1999:12). En başta eğitim devletin denetimi altına alınarak, bütün il ve orta okullara tarım dersleri konulması, her köye yardım edecek yatılı tarım okullarının kurulması, Ankara yakınlarında ulusal bir Ziraat Yüksek Okulu oluşturulması ve çıraklık okulu açılması (Güven, 2000:81;Okçabol, 1999:253) ekonominin sahibi olmak isteyenlerin de talepleri arasındaydı.

ekonomik doktrinler karşısında aldığı bir vaziyet, açık ve kesin bir görüşü var mıydı?” sorusuna İnönü’nün verdiği cevap: “Görüşlerinde meçhul bir yer yok. Cumhuriyet Halk Partisinin prensipleri Atatürk’ün düşüncelerini gösteriyor. Başından itibaren özel teşebbüsü esas tutmuş ve ölünceye kadar bu prensibi tatbik etmiştir” (İpekçi:2004:27-28) cevabı şüpheye yer bırakmayacak kadar nettir.

Bu anlamda Tunçay’ın (2005:188-191) ileri sürdüğü gibi Türkiye’de başından beri izlenen ekonomik gelişme modeli, özel girişim yanlısı olmuş, çeşitli arayış ve yönelmeler, bu çerçevenin dışına çıkmamıştır. İlk dönem liberallik yaklaşımı girişimci bir sınıfın oluşturulması düşüncesine dayanır. Bu dönem Türkiye’si için henüz liberal bir ekonomik anlayışın içselleştirilmesinden söz edilemez. Fakat “anti-kapitalist olmaksızın anti-emperyalist” bir niteliğe sahip olan Kurtuluş Savaşı’ndan sonra tutulan çağdaşlaşma yolunda ekonomik olarak Batıya benzemekte, kapitalist kurumların oluşturulması ve devlet tarafından desteklenmesinde bir sakınca görülmemiştir. Ancak 1929’a kadar yürütülen liberal çizgi, dünyanın girdiği ekonomik bunalımla birlikte yerini daha çok ikameciliğe bırakmıştır. Bu durumda kapitalistleşme için gerekli olan sermaye ve altyapı yetersizliği ister istemez devleti ekonomik alanda faal olmaya zorlamıştır (Yanardağ, 1988:59;Boratav, 1982:2-3). 1932’den itibaren devlet kapitalizmine yönelme anlamında ‘devletçilikte’ karar kılınmıştır. CHP’nin 1935 programında devletçilikle ilgili hükümler bir hayli, genişletilerek özel teşebbüsün kontrol edilmesinin gerekleriyle birlikte, devletleştirilmenin tabi olacağı esaslar da programa alınmıştır (Boratav, 1982:136). “Ferdî mesai ve faaliyeti esas tutmakla beraber mümkün olduğu kadar az zaman içinde milleti refaha, memleketi mamuriyete erdirmek için milletin umumi ve yüksek menfaatlerinin icap ettirdiği işlerde -bilhassa iktisadi alanda- devleti fiilen alâkadar etmek mühim esaslarımızdandır (CHP:1935). Keyder (1995:150) bu dönemde uygulanan devletçilikle ilgili şu değerlendirmede bulunuyor:

Bu model, siyasal bir elit ile emeklemekte olan bir burjuvazinin hızlı bir birikim sağlamak için güçlerini birleştirerek ve de yeni bir toplumsal sistem kurma iddiasıyla, işçi sınıfını ağır baskılar altında tutup tarım sektörünü sömürürken, yalıtılmış bir milli ekonomi alanı yaratmalarına dayanır. Bütün bunlar, sınıf çıkarları arasındaki çatışmaları yadsıyarak

“*korporatist*” bir toplum modelini kabul eden, şu ya da bu ölçüde yabancı düşmanlığına dayanan bir milli dayanışma ideolojisi çerçevesinde gerçekleştirilir.

Bir önceki bölümde de bahsedildiği gibi CHP’nin bu programının kabul edildiği kongre, parti-devlet bütünleşmesinin her alanda sağlandığı bir kongreydi. Üzerinde ısrarla durulan devletçilik ise burada yalnızca yeni dönemde yürürlüğe konacak olan ekonomik bir anlayış olarak algılanmamakta, aynı zamanda bir “devlet yönetme” geleneğinin de perçinleneceğini ifade etmektedir. Devletçilik politikalarının uzantılarını, iktidarın geçmişiyile olan bağlarında arayan ve sözü edilen uygulamaları Osmanlı-Türk “patrimonyal” devlet geleneği bağlamında değerlendiren İnsel’e (1990:42) göre devletçilik, devlet erkinin elinde bulunduranların statüsünü ve çıkarlarını korumaya yönelik bir politikanın konjonktürel bir ifadesi olmaktadır. Böyle olunca da ekonomik kalkınma bir amaç olmaktan ziyade devletin toplum veya birey üzerindeki tahakkümünü sürdürmesi için bir araç haline gelmektedir. Böyle bir yönelişin mevcut, birey, toplum, devlet ilişkisi açısından uygunluğu da ortadır. Gramsci’nin siyaset kuramına kazandırdığı bakış açısından değerlendirilecek olunursa, devletçilik diye tanımlanan bu devlet güdümlü ekonomik kalkınma stratejisinin, aynı zamanda, yeni tarihsel blokun oluşumunda işlevsel olacak bir hegemonya projesi olarak tasarlandığı gerçeğini gözler önüne serer. Çünkü müteşebbislerin, Gramsci’nin kavramlarıyla “ekonomik korporatif uğraklarını” aşmaya ve organik bir bütünün parçası olduklarının bilinciyle davranmaya çağrılmaları, söz konusu devlet elitlerinin konuya yaklaşımlarını kuşkuya yer bırakmayacak şekilde ortaya koymaktadır. Devletçiliği fiili olarak iktidarda olan bir tarihsel bloku gerçekleştirmeyi tasarlayan bir hegemonya projesi olarak nitelenmemek için bir neden yoktur (Yalman, 2002:10).

Keyder’in bahsettiği milli dayanışma ideolojisi olan korporatizmin Türkiye’de benimsenmeye başlaması, I. Dünya Savaşı sırasında Almanya ile girilen siyasi ilişkiler neticesinde olmuştur. Dönemin Almanya’sı ve İtalya’sında güçlenen devlet kapitalizminin Türkiye’ye uyarlanış biçimi olan “milli iktisat” anlayışı İttihat ve Terakki’nin milli dayanışmacı* dünya görüşü için biçilmiş kaftan olmuştur. Zira

* CHP’nin ‘halkçılık umdesi’ de büyük ölçüde solidarizmden etkilenmiştir. Cumhuriyet dönemi solidarizminin, liberalizme karşı tutumunun oluşumunda Avrupa’da esen rüzgarların etkili olduğunu

Osmanlı'nın merkeziyetçi devletçi anlayışına dayalı yönetim biçimini benimseyen İttihat Terakki yönetimi, milli burjuva oluşturma pratiklerini de böyle bir gelenek üzerinden şekillendirmiştir. Himayeci ve devlet eliyle kapitalist gelişmeyi sağlama anlayışına dayanan korporatizm, hem İttihat ve Terakki'nin hem de Cumhuriyet Türkiye'sinin temel dayanağını oluşturmuştur. Korporatizm, Osmanlı geleneğine uygun merkeziyetçi bir devlet yapısıyla örtüşerek, yetersiz sermaye birikimine ve sınıf çatışmasını engellemeye yönelik bir reçete olarak benimsenmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra da milli bir burjuvazi oluşturma çabası büyük ölçüde korporatizm merkezli şekillenmiştir. 1929 ekonomik bunalımıyla bağlantılı olarak tüm dünya da olduğu gibi Türkiye'de de gündeme gelen devletçilik uygulamaları korporatist bir biçimde Kadrocular tarafından yeniden yorumlanmaya başlanmıştır (Yetim ve Azman, 2006:209-211).

Atatürk'ün sağlığında (Ocak 1932) ve bizzat izniyle Şevket Süreyya Aydemir, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, İsmail Hüsrev Tokin, Şevki Yazman ve Burhan Asaf Belge'den oluşan bir grup düşünür Kadro Dergisi'ni kurmuştur (Yanardağ, 1988:17). Kadro Dergisi, CHP'nin halkçılık ve devletçilik ilkelerini ideolojiye dönüştürmeye çalışan bir dergi olarak tanımlanmaktadır (Yetkin, 1983: 121). Derginin ilk sayısında, Türkiye'nin içinde bulunduğu devrim sürecinin hala bir ideolojisinin olmadığı bunun için devrimin biran evvel tutarlı bir ideolojiye sahip olması gerektiğinin altı çizilmektedir (Kadro, 1978:3). Bu doğrultuda Kadrocular, tarihsel materyalizmden beslenerek Ankara rejiminin istediği yönde özgün bir ideoloji oluşturma çabasına girişmişlerdir.

Aslında bu çaba özgün bir ideoloji oluşturmaktan ziyade varolan ideolojiyi teorik ve bilimsel bir temele oturtma isteğinin bir neticesidir. Kemalist kadronun temel şiarının ulus yaratmak olduğu düşünülürse, korporatist içerikli iktisat yönelimi ve bu yönelimle

söylemek yanlış olmayacaktır. Tek parti yönetimi liberal devletin ulus birliğini bozucu olduğunu, toplumda sınıflaşmaya yol açtığını; ulus devletin ise sınıflaşmayı reddettiğini, “ulusça kütleleşmek” fikrini önerdiğini, bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti'ni çekiştirici, çarpıştırıcı, ulusal birliği bozucu liberal devlet tipini benimsemeyeceğini, ülke gerçekleriyle ancak sınıfsız ulus devlet düşüncesinin bağdaşabileceğini savunmuştu. Bu görüşlere koşut olarak Ceza Kanunu'nda değişikliklere gidilecek, Cemiyetler Kanunu ile sınıf esasına dayanan örgütler yasaklanacak, İş Kanunu 'yurttaşların sınıflaşarak parçalara ayrılmasını' önleyici bir rejim kanunu olarak değerlendirilecekti (Toprak, 1995:50-55).

beraber ele alınan solidarist toplum anlayışının, Türklerin millet olma çabasının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Zira milli bir burjuva oluşturabilmek ümmet toplumundan millet olmaya geçişin bir önkoşuludur ve zaten Kadrocuların devlet ve devletçilik anlayışları dönemin solidarist toplum modeli ile de örtüşmektedir. Onlara göre “Türk sistemi... bir sınıf hakimiyetine değil, millet hakimiyetine” dayanıyordu. İsmail Hüsrev Tökin (1978:25-26) bu duruma açıklık getirmek üzere şöyle diyor: “Milli Kurtuluş hareketleri kapitalizmin emperyalist safhasının bir reaksiyonu olarak tarih sahnesine çıkmıştır (...) Milli Kurtuluş hareketi ise evvela cihan içinde milletleri milletlere esir etmeyen hür ve müsavi haklı milletler nizamını, saniyen dahile karşı tezatsız milli vahdeti yaratmak gayesindedir (...) Dahili ayrılıkları (...) tasfiye etmek ister. Bu itibarla (...) sınıflar arasında uzlaştırıcı değil, sınıf tezatlarını tasfiye edici bir hareketi temsil eder”.

Kadro’culara göre; serbest sermayenin, gerek toprak gerek sanayi gerekse ticaret alanında verimli çalışabileceği teşebbüsler serbest bırakılmalı, ancak bunun dışında kalan alanlarda ekonomiyi “ulusal ekonomi” temeli üzerinde canlandırmak devletin görevi olmalıdır (Gülalp, 1987:92). Kadrocuların sistemleştirmeye çalıştıkları bu ekonomi anlayışı Atatürk’ün başkanlığında gerçekleştirilen 1923 İzmir İktisat Kongresi’nde alınan kararlarla da gayet iyi örtüşmektedir. Zira, kongre’de, önce ülkedeki ekonomik yapılanmanın, uygulanacak iktisat siyasetinin rotasını çizen bir “Misak-ı İktisadî” kabul edilmiştir. Bu çerçevede Tör (1978b:17-18) şunları ifade eder; “Türk devletçiliği, memleketi en kısa zamanda ileri ve yüksek bir iktisat bünyesine kavuşturmak için, ister hususî teşebbüs halinde ister devlet teşebbüsü halinde olsun, bütün mevcut ve olacak teşebbüsleri yalnız millet menfaati ve millet iktisadiyatının ahengi bakımından bir kül müteala eder”.

Her ne kadar Marxist ekonomi ve tarih kuramından hareket etseler de, kalkınmanın sınıflar arası bir çatışmaya düşmeden, kendi kendine yeterlilik ilkesi temelinde gerçekleştirileceği düşüncesiyle Marxizm’den tamamen ayrılmaktadırlar (Tunçay, 1999:6). Kadrocular, Marksizm’in öngördüğü sınıfsız toplum görüşünü, Durkheim’in öngördüğü sınıflar arası uzlaşıya tercih etmişlerdir. Kadrocular, Türkiye’de sınıfların, dolayısıyla sınıf çelişkilerinin mevcut olmadığını, devletçiliğin

Türkiye ve benzer durumdaki ülkeler için ‘özel bir sistem’, kapitalizmden de sosyalizmden de farklı birşey olduğunu ve misyonunun da zaten sınıf çelişkilerini önlemek olduğunu ileri sürüyorlardı. Derginin yazarlarından Vedat Nedim Tör’e (1978a:14-15) göre, “Türk İnkılâbı komünistlikle, faşistlikle nitelendirilemezdi. Devletçilik, Türk İnkılâbı’nın kendine özgü yapısını koruyacak ve devam ettirecekti yazının devamında (...) biz ne komünist, ne de kapitalist devletçiliği istiyoruz. Biz sadece ve apaçık bir millet devletçiliğinin müdafaasını yapıyoruz” (Tör, 1978a:18-19). Tör’e göre, Türk İnkılâbı hem Fransız hem de Rus İnkılabına karşı bir reaksiyondur. İdeali ne bir burjuva ne de proletarya hakimiyetidir. Türk İnkılâbı sınıfsız ve tezatsız bir milli oluş inkılabıdır (Tekeli ve İlkin, 2003:229). Şevket Süreyya Aydemir de (1978:10) benimsedikleri görüşleri “Devletçilik bir milli ve içtimai nizamdır ki bu nizamda milli hayatın bütün sahaları ve milli bünyenin iskeleti milletin umumi ve yüksek menfaatlerinin ve temayüllerin üstünde tutan teşkilatlı bir milli ahenk içinde tanzim olunur” diye tarif etmektedir.

Kadrocular Kemalizm’e bir orijinallik kazandırma, onu ‘orijinal bir sistem’ olarak formüle etme çabası içine girmişlerdi. Bu bağlamda devletçiliği de ideolojik kurgularının temeline yerleştirme yanlısıydılar. Fakat dönemin iktidarı bu tür tartışmaları ‘gereksiz’ sayarak derginin kapatılmasını isteyince tartışmalar son bulmuştur. Bu durumda Kadroculara, 1934 içinde ‘devrim ideolojisini parti yapar; siz ihtisas adamları olarak devlet mekanizması içinde inkılâbın ve devletçiliğin hizmetine koşunuz!’ anlamına gelen ciddi bir uyarı yapıldığı ve Kadro’nun yayın hayatına bu nedenle son verdiği anlaşılmaktadır. Kadro’nun yazı kadrosu ise, büyük çoğunluğuyla bu tavsiyeye uyarak çeşitli devlet hizmetlerinde “teknokratlar” olarak görev almışlardır. (Boratav, 1982:159). Timur’un deyimiyile devlet müdahaleciliği ve devlet kapitalizmini ekonomiye egemen kılmak için Atatürk’e hizmette bulunan bu küçük “kadro” pek küçümsedikleri sınıf kavgası sonucunda tasfiye olmuşlardır (Timur, 2001:184).

C) ULUS DEVLET VE POZİTİVİM

Ulus devlet, belli bir toprak parçasının üzerinde bölük pörçük duran parçaların, ulusal pazar çerçevesinde birleşmeleri üzerine oluşan ülkeye dayanır ve çok kalın çizgileri itibari ile bu coğrafya üzerindeki çeşitli ve farklı etniklerin, kandaşlık ve yerelliklerinden koparak bir vatandaşlar şirketi oluşturmaları ve ülkeyi müşterek mülkiyet olarak sahiplenmeleridir (Kılıçbay, 1996:90). Ulus-devletin ortaya çıkışını Bottomore (1987:59) şöyle açıklar:

Başta Batı Avrupa ile Kuzey Amerika’da olmak üzere ulus devletlerin ortaya çıkışı iki ana koşula dayanmaktaydı; birincisi, mutlak monarkların on altıncı yüzyıldan on sekizinci yüzyıla kadar gerçekleştirdikleri, modern merkezi yönetimin gelişimi, diğeri ise belli bir toprak parçasının üzerinde yaşayan, kendini farklı bir etnik ve kültürel karaktere sahip gören ve hanedan yönetiminin yerine halk egemenliğini kurmak için savaşım veren bir toplumsal küme için kendi kaderini kendisinin belirlemesi siyasal fikrini ele geçiren milliyetçiliğin doğuşuydu

Buradan yola çıkıp konuya Türkiye açısından yaklaşıldığında ulus devlete giden sürecin daha çok ikinci biçimde gerçekleştiği söylenebilir. Cumhuriyetin kuruluşunu müteakip zaten var olan merkezci ve seçkinci bir siyasal kültür zemininde, ulus inşa sürecine girilerek toplumsal ve siyasal anlamda bir homojenlik sağlamak, temel politika olarak işlerlik kazanmıştır (Heper, 1974:90). Temel ülküsü milli devletin inşası ve idamesi olan milliyetçi ideoloji yaygınlaşıp resmi bir ideoloji olmaya başladıktan sonra Bora’nın (2003:65-66) belirttiği gibi, milli kimlik, insan kimliğinin kopmaz yüklemi ve temel referansı haline gelmiştir. Deyim yerindeyse “milliyet”, “insaniyet”i kendine tabi kılmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nun kültürel ve toplumsal yapısı genelde çok dinli, çok etnili bir özelliğe sahipti. İmparatorlukta millet ayrımı toplulukların dini özelliklerine göre yapılmaktaydı. Osmanlı Devleti, vergisini topladığı sürece dinsel ve etnik grupları kendi işlerinde serbest bırakmakta, kimsenin konuştuğu dile karışmamakta, ibadetine müdahale etmemekte idi. Devlet bir milleti temsil etmediği gibi meşruiyetin temeli de

millet değildi. Devlet, tebaanın bir şekilde meşruiyetini kabullendiği bir hanedana itaat ile ayakta dururdu. Dolayısıyla Osmanlı'da 'millet' kavramı dinsel nitelikte olup, devlet bünyesinde yaşayan farklı dini toplulukları da kapsayan 'ümme't anlamına gelmekteydi (Oran, 1993:46). İslam milletiyle Ortodoks milleti, Ortodoks milletiyle bir Yahudi milleti veya Katolik milleti ile Protestan milleti pekala sorunsuz bir şekilde yaşamlarını sürdürebiliyordu. Ancak, Fransız Devrimi'nden yüzyılı aşkın süre sonra hala Müslümanlığı ulusallığa karşı farklılaştıran ulusalcılık karşısında dinselliği, dini birliği, ümmeti, Halifeyi ve dinsel örgütlenme ve yasaları savunan bir anlayış geçerliliğini çoktan yitirmiştir. Atatürk'ün de (akt., Berkes, 2002:530) belirttiği gibi; "şimdiye kadar toplumu birleştiren dinsel ve mezhepsel bağ, artık işlevini yitirmiştir, dolayısıyla bundan sonra ulus, geleneksel bağlar yerine Türk ulusallığı bağı ile bireylerini toplayacaktır".

Osmanlı ile yeni Türkiye Cumhuriyeti arasındaki bu görece zıtlık ve farklılıklar Cumhuriyet'in kuruluşuyla birdenbire ortaya çıkmış olgular değildir (Zürcher, 2002:44). Özgün karakterine karşın Kemalizm'in, hem düşünce, hem de toplumsal temel bakımından öncülleri vardır. Cumhuriyetle birlikte doruğuna ulaşan değişim aslında Batı'da devrim niteliğindeki gelişmelere bağlı olarak, III.Selim ve II.Mahmut'la başlayıp Tanzimat, I. ve II. Meşrutiyetlerle devam eden siyasal, kültürel, askeri değişim ve gelişmelerin bir sonucudur. Özellikle fikirsel alanda Fransız Devrimi'nin yarattığı atmosfer ve Auguste Comte'un pozitivist sosyolojisi genç Osmanlı aydınlarını derinden etkilemiştir (Lewis, 1996:230;Parla, 1995:24). Bu aydınları bir arada toplamış en büyük ve en etkili örgüt olan İttihat ve Terakki'nin tek ulusu esas alan milliyetçilik anlayışı, Cumhuriyet dönemine de intikal etmiştir. Özellikle 1912 yılında kurulan Türk Ocakları zamanın tanınmış edebiyatçılarını ve milliyetçilerini bünyesinde toplamıştır. Mehmed Emin, Halide Edip, Hamdullah Suphi, Ahmet Ağaoğlu, Ahmet Ferit, Yusuf Akçura ve Ziya Gökalp gibi aydın ve ideologlar, Türk ulusçuluğunun kültürel ve entelektüel açıdan güçlendirilmesinde tayin edici rol oynamışlardır (Ersanlı, 1996:83). Bu aydınlar özellikle Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura başta olmak üzere daha sonra Kemalist hareketle birleşerek onun ideolojisinin oluşmasına katkıda bulunmuşlardır (Ahmad, 1996:178;Çulhaoğlu, 1999:64)). Her ne kadar bu iki isim milliyetçilik konusunda öne

çıkarsa da Kemalizm, Akçura'nın etnik milliyetçiliğinden ziyade, Gökalt'ın kültürel milliyetçiliğine daha yakındır (Zürcher, 2002:50).

Cumhuriyet ideolojisinin temel direği olan Türk milliyetçiliği, ırktan ziyade kültürel milliyetçiliği öne alan Ziya Gökalt'ın yaklaşımının bir ürünüdür. Gökalt'ın Durkheim sosyolojizm okulunun izlerini taşıyan felsefesi, tüm tarihsel gelişim çizgisi içinde birey için değil, toplum için etken ve belirleyici olunması ilkesine dayalı bir düşüncenin izlerini taşır (Sorokin, 1994:31-47). Gökalt'ın meşhur “şahıs yok toplum var, hak yok ödev var” sözü onun siyaset felsefesinin ve ulusçuluk anlayışının net bir ifadesidir (Ersanlı, 1996:76). Bu toplumsal bakış, gerçekte “ben, sen yokuz, biz varız” anlayışı üzerine kuruludur. Sözü edilen bu yönelimde toplumu belirli bir davranış biçimine yöneltmek ve bireyleri kolaylıkla şekle sokulabilecek nesneler olarak görmek esastır. Kişisel çıkarların unutulduğu, bütün çabaların toplum yararına kanallize edilmesinin görev kabul edildiği bu anlayışta, sınıf mücadelesinin reddi ile devletçi bir ekonomik düzenin belirlediği solidarist halkçılık kurgusu, Gökalt düşüncesinin mihenk taşlarını oluşturmuştur. (Heyd, 1979:59, Hilav, 1990:368). Ziya Gökalt'ın öncüsü olduğu bu “öz”cü tavır, kaynağını medeniyet-kültür ayrımına dayanan Alman milliyetçiliğinde bulur. Bu yaklaşımda, soya dayalı bir tutum takip edilmekte, toplumu birbirine bağlayan bağlar olarak, devamlı canlı tutulmaya çalışılan soy ve kahramanlık mitleri, asli kültüre ait din, dil, gelenek ve kurumların yüceltilmesi, eşsiz kolektif geçmişe vurgu ön plana çıkartılmaktadır (Smith, 2002:190). Bir ulusu diğerlerinden ayıran tüm ayırdedici özelliklerin kültür kavramının içine dahil edildiği ve bu kavrama ayırdedici olmanın yanı sıra değişmezliğin de atfedildiği Alman milliyetçiliğindeki Aydınlanma karşıtı tutum, Cumhuriyet'in de temel belirleyicilerinden biridir. Buradan hareketle Gökalt'ın ulus tanımlaması şöyledir. Ulus, aynı dili konuşan, aynı eğitimi gören ve dinsel, ahlaki ve bedii ülkülerinde birleşen ya da daha kısa bir ifade ile müşterek bir kültür ve dine sahip insanların oluşturduğu bir topluluktur (Gökalt, 1987:18). Benzer bir tanımlama 1931 yılında iktidardaki CHP'nin programında da yer almıştır: “Millet, dil, kültür ve ülke birliği ile bir araya gelen vatandaşların siyasi ve içtimai bir organdır. CHP ve Gökalt'ın ulus tanımlamalarındaki tek fark din olgusudur (Heyd, 1979:74,75).

Türk milliyetçiliğinin babası kabul edilen ve Cumhuriyetin biçimlenmesinde büyük etkisi bulunan Gökalp, Türkçülüğün bir ideal olmaktan çıkıp siyasal-resmi nitelik kazanmasının nasıl mümkün olacağı konusunda; (özellikle Birinci Dünya Savaş'ı öncesi savunduğu) Turancılığı “gerçekleşmesi çok uzak bir ideal” olarak kabul eder ve “Bugün şeniyet (gerçeklik) sahasında yalnız Türkiyecilik vardır.” (Gökalp, 1987:23) diyerek, geldiği noktanın altını çizer. Bu milliyetçilik Turancılıktan farklı olarak, “misak-ı milli” ile sınırlanır, “dış Türk”lere yönelik faaliyetler son bulur. Pantürkizm ve Panislamizmi açıkça reddeden Mustafa Kemal de, (Lewis, 1996:255) 1923 Eskişehir konuşmasında, “Bizim için ne ittihad-ı İslam ve ne de Turanizm mantıki bir siyaset olamaz” (Alp, 1998:35) demektedir. Karakaş'ın (2006:70) Smith'den aktardığı üzere, Anadolu-dışı irredantizmi reddederek Türk milliyetçiliği adı altında yoluna devam edecek olan bu “Türkçü ideal”, artık adını aldığı milletin inşasını ve adını verdiği devletin devamlılığını sağlamayı temel amaç edinecektir.

Kemalizm'e asıl karakterini veren ulusalcı yönü de onun 20.yy.'ın başlarında I. Dünya Savaşı'nın yıkıntıları ve Türkiye'nin işgal koşullarında ulusal bağımsızlık için mücadele içinde ortaya çıkmış ve mücadeleyi yönlendirmiş olmasındadır (Çubukçu, 2006:18). Türkiye'de sözü edilen yeni bir ulus devlet kurma ve buna bağlı olarak yeni ulusun kimliğini oluşturma süreci ise, modernleşmeci ve pozitivist bir dünya görüşü bağlamında gerçekleşmiştir (Parlak, 2005:112). Pozitivizme göre çağdaş uygarlık idealinin asli ögesi bilim ve teknolojidir. Olaylar ve olgulara tamamen bilimsel referanslarla yaklaşılması gerektiğini savunmakla birlikte, pozitivism bir toplumsal dönüştürme aracı olarak toplumları kontrol etme ve onlara yön verme ihtiyacıyla birlikte doğmuş ve bu amaca hizmet etmiştir (Habermas, 2004:60). Pozitivizm insanın dışında varolan ve elverişli (bilimsel) yöntemlerle bilinebilecek nitelikte olan bir ‘nesnel gerçeklik’ alanının varlığını kabul eder... Bu bağlamda, ‘hakikat’i bilenlerin ‘halka doğru’ giderek onlara ne yapmaları gerektiğini öğretmeleri gerekir (Köker, 1990: 114). Yani toplumsal dönüşüm için sosyal mühendislik uygulaması olarak halk, devletin ve ülkenin bekasıyla eşanlamlı gördükleri kendi varlıklarını sürdürmenin homojen ve kaynaşmış bir toplumun inşası ile sağlanabileceğini düşünen seçkinler tarafından, Türk ulusal kimliği etrafında eğitilmelidirler (Kasaba, 2005:23; Bayram, 2007: 485).

Yeni bir ulusun inşasının temeli olacak olan bu yeni kimliğin harcı ise her şeyden önce, dini sembollere dayalı olmayan seküler nitelikli yeni malzemelerle karılmayı gerektiriyordu. Bu doğrultuda pozitivizmi benimseyen Cumhuriyet kurucuları da, başlıca düşman olarak gördükleri eski düzenin pre-kapitalist güçlerine karşı fen ve laiklik silahını kullanmışlardır (Erdoğan, 2000:330; Çubukçu, 2006:14; Ahmad, 1996:169). Atatürk'ün “Dünyada en hakiki mürşit ilimdir, fendir; ilim ve fennin dışında mürşit aramak gaflettir, delalettir” özdeyişi, keskin bir pozitivist önermedir. “Akıl ve mantığın halledemeyeceği yok” diyen M. Kemal, yaptıkları İnkılabı, “Türk milletini son asırlarda geri bırakmış olan müesseseleri yıkarak yerlerine milleti en yüksek medeni icaplara göre ilerlemesini temin edecek, yeni müesseseleri koymuş olmaktadır” (Afetinan, 1998:44) diye tarif etmektedir. Yine “Gençliğe ilim ve irfanın müspet fikirlerini veriniz. Geleceğin aydınlığına onlarla kavuşacaksınız. Hür fikirler tatbik mevkiine konduğu vakit Türk milleti yükselecektir” (Afetinan, 1998:45) diyen Atatürk'ün ve bu bağlamda yeni rejimin, eğitim kurumlarından istediği de gelenekçiliğe ve din otoritesine karşı akılcı ve bilime bağlı bireyler yetiştirmek olmuştur (Karpat'tan, akt. Güven, 2000:75). Berkes'in (2002: 532-533) belirttiği gibi başta hukuk ve eğitim olmak üzere diğer üst yapı kurumlarının, ulus ölçeğinde geçerli ve kendi içinde din dışı referanslara dayanmada tutarlı bir sistem haline getirilmesi ümmet anlayışı dışında ulusal bir bütünleşmeyi pekiştirmiştir. Yıldız (2002:222-223) durumu şu şekilde özetlemektedir;

Kemalist millet inşa sürecinde, Osmanlı İmparatorluk maslahatlarına göre teşekkül etmiş İslamcılık ve Türkçülük tarihin çöp sepetine atılırken, yerlerine, yeni ferdi ve kolektif kimliğin belirleyicileri olarak milliyetçilik ve medeniyetçilik umdeleri ikame edilmiştir...Başka bir deyişle “Atatürk İhtilalinin iki ana umdesi bulunmaktaydı: milliyetçilik ve medeniyetçilik iradesi. Medeniyetçilik iradesi Batı düşünce ve hayat tarzına, milliyetçilik önermesi Türklerin Orta Asya kökenine ve dil ve tarih birliğine giden yola iletmekteydi. Ancak, hedefi itibariyle milliyetçilik iradesi de medeniyetçilik iradesinin bir parçasını oluşturmakta ve ona nispetle araçsal bir nitelik taşımaktaydı. Milli, hakimiyetin tesisi ve Büyük Millet Meclis'inin kuruluşu, saltanat ve hilafetin ilgası, milli iktisat siyaseti, Türk tarihinin Orta-Asya kökenine uzatılması ve Osmanlı-İslam geçmişinin dışlanması, Güneş-Dil teorisi, Soyadı kanunu, ezanın Türkçeleştirilmesi gibi adımların tümü, Kemalist milliyetçilik ilkesinden kaynaklanmıştır.

Kemalist ideolojinin laiklik ilkesiyle de paralel olarak millet kavramı, dinsel öğelerinden arındırılarak yerine dil, kültür ve ülkü birliğiyle donatılmış yeni ve tek bir Türk ulusu kimliği kurulmuştur (Köker, 1993:151). Gerçekten de, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte devlet ideolojisinde Osmanlı'dan farklı olarak Türk etnik yapısı diğer kimliklerin arasından sıyrılarak baskın bir etnik ulusal kimlik haline gelmiştir (Çapar, 2006:86-87). Kurulan bu yeni rejimde tam anlamıyla bir yurttaş olabilmek herkesin Türk olmasından veya en azından kendisini Türk gibi hissetmesinden geçmektedir (Yıldız, 2002:230). Bu doğrultuda eğitim kurumlarına büyük iş düşecektir.

Tek partili bu yıllarda tüm insanlık uygarlığının temelinde Türk uygarlığının yattığı, Türklerin en üstün millet olduğu düşüncesi resmi ideolojinin en önemli parçası haline gelmiştir. Bu nedenle 1930'ların başlarında Türk-tarih tezi ve Güneş-Dil teorisi gibi anti-bilimsel savlar, Türkçülük ideolojisinin ve Cumhuriyetin homojen bir ulus devlet oluşturma politikasının düşünsel ve pozitivist dayanağı olarak ortaya atılmıştır. Türk-tarih tezi, ulusal kimlik yaratılmasına katkıda bulunmak amacıyla, tarihi, Türk ulusunu merkez alarak yeniden yazar. Bu tezle birlikte yeni ulus-devlete tarihsel bir referans oluşturmak hedeflenir. Yani Türkiye Cumhuriyeti'nin meşruiyetinin tarihsel olgularca doğrulandığını (Deren, 2001:82) göstermek için, Türklerin dünya uygarlıklarının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu tezi kanıtlanmaya çalışılır. Nitekim 1930'lu yıllarda, bir toprağın tarihine değil de Türk etnisinin tarihine dayanan yeni bir ulusal tarih anlatısının öğretilmesine başlanmıştır (Copeaux, 1998:169). Örneğin, "Bu memleket tarihte Türk'tü, o halde Türk'tür ve ebediyen Türk olarak yaşayacaktır". Türkler Malazgirt Savaşı'ndan çok önceleri yerleşmişlerdi bu topraklara; "Anadolu 7000 yıllık Türk beşiği idi". "Diyarbakırlı, Vanlı, Erzurumlu, Trabzonlu, İstanbullu, Trakyalı ve Makedonyalı, hep bir ırkın evlatları, hep aynı cevherin damarlarıdır." (akt., Kocatürk, 1999:206).

Bu milliyetçilik anlayışı, bir taraftan özellikle otuzlu yılların ortalarından itibaren Alman faşizmiyle iktisadi ve siyasi planda sağlanan yakınlaşmaya, diğer taraftan da halk kitleleri arasında gerçekte varolmayan bir milliyetçi değerler setini bir an önce oluşturma rejimin bekası için zorunlu olduğu düşüncesine dayanıyordu. Keyder'e

(1995:168) göre şovenizme varan milliyetçi tutumlar 1930'larla birlikte liberal ekonominin krize girmesiyle zımnen kabul edilmiş, reformları benimsemekte direnen kitlelere modernizmi dayatmanın bir aracı olarak geçici olarak devreye sokulmuştur.

Örgün eğitimden başlayarak örülmeye çalışılan bu ideoloji, geniş yığınların eğitilmesinde kullanılan halk eğitimine, oradan spor ve beden terbiyesine kadar pek çok alanda uygulamaya konulmuştur. O nedenle varolan pek çok kuruluş kapatılmış, yerlerine devletin resmi milliyetçi Türkçü ideolojisinin istediği bilinci sahiplenecek bir ulus yaratmak için sözü geçen bu ideolojiyle sıkı sıkı donatılmış yeni kurumlar oluşturulmuştur. Türk milliyetçiliğinin düşünsel ve teorik temellerini oluşturmak yani insanların kendilerini Türk gibi hissetmelerini sağlayabilmek için Türk Tarih Kurumu (1931), Türk Dil Kurumu (1932), Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (1936) gibi kurumlar hep bu dönemde kurulmuştur. Sözü edilen kurumlar aracılığıyla Kemalist elitlerin tasarladığı Türk milliyetçiliği ideolojisinin laik ve modernleştirici karakteri öne çıkarılmıştır (Karakaş, 2006:70). Nitekim, eski adı Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti olan Tarih Kurumu bazı ön çalışmalar neticesinde 2-11 Temmuz 1932'de bir de Tarih Kongresi düzenlemiştir. Katılanların hepsinin Türk bilim adamları olduğu bu kongrenin temel amacı yeni Türk tarih anlayışını öğretmenlere anlatmaktır. Katılan 232 delegeden 196'sının öğretmen (Ergün, 1997:156) olduğu düşünüldüğünde ideolojinin öğretmenlerden (merkezden) başlayarak tüm okullar ve sonra ülke geneline (çevreye) aktarılacağı söylenebilir. Bu tezlerin gerçek dışılılığı elbette bazı bilim adamlarınca biliniyordu ancak yeni rejimin bekası için manevi yönden Türklüğün tarihi ve dili ile güçlendirilmiş bir gençlik yaratılması gerçeği, bilimsel verilerin önüne geçebiliyordu.

Aydın (2002; 344), bu tür çalışmaların pozitivismle olan ilişkisini; kurulan yeni toplumsal düzenin milliyetçi bir temelde yükselmesine, dolayısıyla Türklük üzerinden geliştirilen söylemin de bilimsel yani pozitivist bir düzleme oturtulması gerekliliğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bilimsel destek kaygısı, Anadolu'da yaşayan diğer halkların da Türk olduklarını varsayan Türk-tarih tezinin geliştirilmesine neden olmuştur (Yıldız, 2002:228). Ancak burada tarihsel sıralama içerisinde Cumhuriyet Türkiye'sinden bir önce yer alan Osmanlı Devleti büyük ölçüde atlanıp, karanlık bir dönem olarak ele alınırken özellikle İslamiyet öncesi Asya'daki Türk devletlerini ve

büyüklerini öven bir yaklaşım sergilenmiştir. Kurulan yeni rejimin Türklük olgusu üzerinden şekillendirildiğine dikkat çeken Mardin (2000:238), “cumhuriyetçi rejim Osmanlı ‘şan’ı üzerinden desteklenemeyeceği için tarihin yeni kuşaklara sağlayacağı ‘benlik’, başka bir kaynaktan, Osmanlı öncesi Türk’lerin başarılarından devşirilecektir” demektedir. Diğer taraftan söz konusu tarih anlayışının arkasında, bu anlayışı benimseyenlerin dine karşı olan tutumları da önemlidir. Temelde ulusçuluk fikrinin olduğu bu ideolojik formülün felsefi temellerini pozitivizm ve laiklik oluşturmuştur (Ersanlı, 1996:89-90). Laisist Kemalistler, oluşturmaya çalıştıkları -görece- seküler toplumda, Osmanlının dinci ümmetçi anlayışından kalıntılar olmasını istememektedirler. Dolayısıyla Orta Asya’daki Türk tarihine yapılan vurgu, yersiz bir geri dönüş olarak düşünülmemekte, aksine, İslamiyet öncesinde laik özellikler taşıyan Türklerin dünya uygarlıklarının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu tezi kanıtlanarak, milli egemenlik teorisine Türkler açısından tarihi bir temel getirilip (Perinçek, 1991:136) Cumhuriyet’in meşruiyeti, tarihsel olgularca doğrulanmak istenmiştir. Konuya dinle bağlantısı açısından bakan bir diğer kişi de Fay Kirby’dir. Kirby, Tarih Tezi ve Dil Teorisinin temelinde manevi değerler sorunu olduğunu iddia eder. Ona göre, İmam Hatiplerin ve din derslerinin eğitim alanından kaldırılmasından sonra toplumda manevi bir çöküntü olduğu iddialarına karşı, M. Kemal çöktüğü iddia edilen maneviyatın, milliyetçi değerlerin iyice yüceltilmesiyle giderileceğini düşünmüş ve bu nedenle tezlerin gelişmesinde önyak olmuştur (Kirby, 2000:59).

Tarih ve etnik kökenli bu tür söylem ve uygulamaların, modernleşme projesinin ve hegemonya kurma çabasının bir ürünü olduğunu ifade eden Çelik’e (2001:85) göre, Türklüğe ve geçmişte yaşamış Türk’lerin kahramanlıklarla ve zaferlerle dolu geçmişine sürekli vurgu yapmak, kurulmak istenen ulus temelli yeni toplumun ve bununla şekillenecek olan hegemonik iktidarın dayandığı mitsel kaynaklar olarak işlev görmüştür. Bu söylem ve uygulamalar ulus devletle birlikte Osmanlı’nın ‘ümmetçi’ kimlik yapısından farklı olarak, ‘millet’ olgusuna göre yaratılmak istenen yeni kimlik arayışının yansımalarıdır (Köker,2000:153). Böylece, yeni ulusun kurucu mitleri yazı öncesi dönemlere ait kaynaklardan devşirilmeye çalışılır. Öyle ki, özsaygıyı artırmaya yönelik bu söylem, kahramanlık heykellerinden etnografik ayrıntılara, halk müziği, destanlar ve kahramanlardan resmi törenlere kadar bütün ulusal simgelerin

tanımlanmasını sağlayan matriksi oluşturmuştur (Keyder, 2005:38). Etnik egemenlikçi ve bir o kadar da kapsayıcı bir yurttaşlık anlayışına dayanan bu milliyetçilik olgusu Atatürkçölük söylemiyle, eğitim kurumlarında da birtakım törenler, ritüeller ve sembollerle sürekli yeniden üretilmiş ve canlı tutulmuş (Parla, 1995:210; Parlak, 2005:115), kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, ve laik vatandaşlar yetiştirmek, eğitimin temel ve zorunlu gayesi (Yıldız, 2002:214) haline gelmiştir.

III. BÖLÜM

TEK PARTİ DÖNEMİNDE EĞİTİM VE İDEOLOJİ

I. MİLLETİN EĞİTİLMESİ

Trablusgarb, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı ve akabinde imzalanan anlaşmalar, hem İttihat ve Terakki'nin hem de padişahlığın bağımsız birer güç olarak varlıklarına son vermiştir. Ülkeyi emperyalist güçlerin işgaline bırakan dönemin önemli aktörleri, bu esnada ortadan kaybolmuşlardır. Padişah ise durumu kabul etmiş her türlü inisiyatifi yabancılara bırakmıştır. Yöneticiler katında bunlar olurken halk işgali kabul etmemiş kendi olanaklarıyla düşmana karşı koymaya başlamıştır. M. Kemal ve arkadaşları Anadolu'da yanan bu ışıǒı fark etmiş ve onları örgütlü bir güç haline getirmek için harekete geçmiştir. Neticede 1919'da Kurtuluş Savaşı'yla başlayan ve sonucu Cumhuriyetin ilanıyla bitecek olan yeni bir döneme girilmiştir. Bu yeni dönem ülkenin büyük ölçüde geçmişiyile bağları kopardığı, yönünü Batı'ya doğru çevirdiği bir dönem olmuştur. Eğitim bu yeni yönelişte uygulamalarıyla da Batılı bir model takip ederek, halkın büyük ölçüde yabancı olduğu kurum ve değerlerin kabul görmesinde elitler tarafından temel bir reçete olarak görölmüştür.

Eğitimin bahsedilen öneminde binaen daha Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği 15 Temmuz 1921 tarihinde 250'den fazla erkek ve kadın öğretmen bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen Ankara'daki Maarif Kongresine cepheden gelerek katılan Mustafa Kemal, kongrenin açılış konuşmasında, kongreye katılanlardan zor koşullar altında da olsa ülkenin milli eğitimini kurlmaları yönünde çalışmalarını istemiştir. Atatürk'e göre milletlerin birbiriyle sürekli mücadelesi yaşamın temel gerçeğidir ve bağımsız kalmak isteyen her millet çocuklarını ve gençlerini bu gerçeğe göre yetiştirmek, onlara “milli fikirleri tam bir vecd içinde her karşıt fikre karşı şiddetle ve fedakarca savunma zorunluluğunu telkin etmek zorundadır. Bu yüzden milli bir eğitim programının kabul edilip uygulanması mutlak bir zorunluluktur. Fikirleri doğal özelliklerimize aykırı “yabancı” fikirler ve doğal özelliklerimize uygun “milli” fikirler olarak ikiye ayıran Atatürk, ister doğudan ister batıdan gelsin bütün yabancı fikirlerden ve etkilerden uzak yerli bir kültürü savunur, “doğal özelliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı

fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen her türlü etkiden uzak, milli ve tarihi karakterimize uygun bir kültür” (Atatürk,C.I, 1998:296-297) çağrısında bulunur. Eğitimin her şeyden önce milli nitelikte olması gerektiği vurgulanarak, bu amaca zarar verebilecek enternasyonal ve dini eğitim dışlanmıştır. Bu amaçla eğitim sistemi ve müfredatını yabancı kültürlerden, düşünce ve ideolojilerden arındırma istemiyle hareket edilmiştir. İdeolojik açıdan bakıldığında bu politikanın Türk kimliği, Türk Dili ve Türk Tarihinin oluşturulması ile eş zamanlı yol aldığı görülür (Karaşin, 2005:32).

Yeni kurulan Cumhuriyet’in temel amacı bir önceki milliyetçi pozitivist kuşağın yapmak isteyip de tam olarak gerçekleştiremediği Batı değerlerine sahip yeni modern bir toplum yaratmaktır (Kasaba, 2005). Bu ise gerçekleştirilmek istenen idealin önünde ayakbağı olan eskinin bütün kurumlarının kaldırılmasıyla olacaktır. Siyasal alanda bu projeler devreye sokulurken (saltanat ve hilafetin kaldırılması) diğer taraftan da yeni düzenin taşıyıcıları olacak olan çocukların ve gençlerin yetiştirilmesi için eğitim kurumları yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde de yeni bir kimliğin (özelde Türk yurttaşı/genelde Türk ulusu) oluşturmanın gerçekleşebilmesi için hayata geçirilen en büyük adım eğitim alanında olmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Islahat Fermanı’ndan beri süregelen eğitimdeki ikili yapının da sona erdiğinin kanıtıdır. Kanun, temelde ülkedeki bütün okulları “Maarif Vekaleti”ne bağlayarak yeni kuşakların ortak bir milli kültür içerisinde yetişmelerini ve bu yolla milli birlik ve bütünlüğü temin etmeyi amaçlamaktadır. Bu konuda Mustafa Kemal şunları söylemektedir:

Bir devletin genel eğitim siyasetinde, milletin düşünce ve duygu bakımından birliğini sağlamak gereklidir ve bu da öğretim birliğine geçilmek istenmişse de başarılı olunamamıştır, bilakis bir ikilik ortaya çıkmıştır. Bu ikilik eğitim ve öğretim birliği bakımından birçok kötü ve sakıncalı sonuçlar doğurmuş, iki türlü eğitimle memlekette iki tip insan yetişmeye başlamıştır. Önerimiz kabul edildiğinde, Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki bütün eğitim kurumlarının biricik mercii Maarif Vekaleti olacaktır. Böylece bütün eğitim yuvalarında, cumhuriyetin irfan siyaseti, ortak bir eğitim yolu izlenecektir (Sakaoğlu, 2003:169).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre:

- (i) Türkiye dahilindeki tüm eğitim ve bilim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmıştır.
- (ii) Şeriye ve Efkav Vekaleti ve özel vakıflar tarafından idare edilen medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devredilmiştir.
- (iii) Şeriye ve Efkav Vekaleti bütçesinde okul medreselere tahsis edilen ödenekler, Maarif bütçesine nakledilmiştir.
- (iv) Maarif Vekaleti yüksek din adamı yetiştirmek üzere üniversitede bir ilahiyat fakültesi, imam ve hatip gibi dini görevlilerin yetiştirilmesi için ayrı okullar açılacaktır.

Yasasının 1., 2. ve 3. maddeleri ile “eğitim birliği” sağlanmış, 4. maddesi ile din eğitimi, mesleğe yönelik bir eğitim olarak kabul edilmiş ve bunu için ayrı okulların kurulması hükme bağlanmıştır. Maarif Vekaleti'ne devredilen 479 medrese, aynı yıl kapatılarak yerlerine 29 İmam Hatip Lisesi ile Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. İmam Hatip liseleri 1926'da 20'ye 1927'de 2'ye düşürüldükten sonra 1930'da tamamen tasfiye edildi. Okullarda okutulan din dersleri ise bu uygulamalara paralel olarak 1927'de müfredattan çıkartıldı. 1928'de de ‘devletin dini İslam’dır ibaresi anayasadan çıkartıldı. Böylelikle eğitim, dinsel niteliğinden arındırılıp, laik ve dünyevi bir zemine oturtulmuştur (Çağlar, 1999:130). Kaplan’a (2005:160) göre, bu uygulamalar laikliğin Kemalist Altı Ok içerisindeki en devrimci ilke olmasını sağlamıştır. Diğer taraftan Tevhid-i Tedrisat yasasının en önemli özelliği, eğitimin tamamen devlet etkinliği haline getirilerek ideolojik bir aygıt olarak kullanılmaya başlamasıdır.

İdeolojik bir aygıt olarak eğitime nasıl bir misyon biçildiğini anlatması bakımında İnönü'nün 5 Mayıs 1925'de Muallimler Birliği Kongresi'nde yaptığı şu konuşma önemlidir. İnönü şöyle anlatıyor eğitimin amacını:

Milli terbiye istiyoruz. Bu ne demektir? Bunu zıddıyla daha vazıh anlatırız. Milli terbiyenin zıddı nedir derlerse söyleyebiliriz: bu belki dinî terbiye, yahut beynelmilel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye dinî değil milli, beynelmilel değil millidir. Sistem bu. Dinî terbiyenin milli terbiyeye tearuz etmediğini, zaman her iki terbiyenin kendi yollarında, en temiz bir tecelli gösterdiğini isbat edecektir. Beynelmilel terbiyeye gelince: esas itibarıyla dini terbiye dahi bir nevi beynelmilel terbiye demektir. Bizim terbiyemiz kendimizin olacak ve kendimiz için olacak (Çapar, 2006:303).

Şeyh Sait İsyanı’ndan hemen sonrasında yapılmış olan bu konuşma, M. Kemal’in pek çok kez tekrarladığı evrensel ve dinci eğitime alternatif, milli eğitim yaklaşımının daha da somutlaştırılmış halidir. Ülke içinde yaşayan gayrimüslimlere ve kendisini Türk gibi hissetmeyen etnik gruplara göndermeler içeren bu konuşmadan alınacak mesaj, hiç kimsenin devletin benimsediği resmi ideoloji dışında farklı düşüncelere kaymaması gerektiğidir (Çapar, 2006:302).

Ancak eğitim birliği sağlanmasına rağmen bu alanda bir ikilik daha vardı ki hala giderilememiştir. Yazı dilinde hala Arap Alfabeti kullanılıyor ve bu da pratikte büyük zorluk çıkartıyordu. Laik ve ulusal kültürün önünde öncelikli bir engel oluşturan bu durum (Yamaner, 1999:104), Ağustos 1928’de M. Kemal, Yazı İnkılabını halka duyurana kadar devam etmiştir. Pek çok kimse gibi M. Kemal’de okuryazar oranının düşüklüğünü (1927’de %10,7) Arap Harflerine bağlıyor (Okçabol, 1999:252), bunun nedenini de, Türk’ün karakterini anlayamayarak, zincirlerle onun kafasını saranlarda aranması gerektiğini ifade ediyordu. İsmet İnönü ise, eğitimde karşılaşılan zorluklara dikkat çekerek; “Bütün bu müşkülât, Arap harfleri yüzündendir. Harf meselesi bütün milletler için mühimdir ve Türk milleti kendi harflerini bulmuştur. Dil Encümeninin (...) bulduğu harfler tamamen Türk’tür ve bütün dünya milletleri buna “Türk Elifbası” demekle tereddüt etmeyecektir” (Ergün, 1997:116-117) demektedir. İnönü’nün daha önceden yokmuş gibi bulunduğunu ve Türk Elifbası dediği şey İzmir İktisat Kongresi’nde hatta II. Meşrutiyet döneminde bazı aydınlarca dile getirilen ancak kabul görmeyen (Lewis, 1996:427) Latin Harfleri’nden başka bir şey değildir.

Arap Alfabeti, Türkçeye uyumsuz bir yapıda olmasının ötesinde İslamiyet’in dilidir ve bu dine inananlarca kutsal sayılmaktadır. Yeni rejimin her şeyi Türkçülük

üstüne kurduğu bir durumda, ideoloji aktarımında en önemli unsurlardan biri olan dilin Türkçe[ü]leştirilmemesi düşünülemez. Zira bireyler, ideolojik dünya içerisinde simgeleri ve onlara ait kültürün dilini toplumda hazır olarak bulurlar ve toplumla uyumlulaşmak için onların belirlediği kurallara ve ritüellere tabi olurlar. İdeoloji, kültür, sembol ve bunların topluma yönelmiş dilleri daima siyasal iktidarın meşruiyet yasasına tabi olarak işlev görürler. Yani bunlar siyasal iktidarın kendi yasasına toplumsal kabul sağlamak için kullandığı araçlardır. Alkan’a (1979:144-145) göre, dil varolan bir toplumsal düzenin sürekliliğinin devamı için işlev görürken, özellikle yeni kurulan rejimlerde toplumun yeniden yapılandırılmasında ve kurgulanmasında büyük bir önem kazanır. Gutek’e (2006:173) göre de ideolojinin yeniden üretim sürecinde öznelere yaratılırken, belli bir toplumsal grubun ya da sınıfın zamansal ve mekansal geçmişini ortaya koyarak, tarihsel bir yorum yapmak ve o grubu üyeliği anlamlı hale getirmek suretiyle, bir kimlik ve grubun kendi içinde bir dayanışma duygusu da yaratır. Dolayısıyla Cumhuriyet’in ilk yıllarında dil ve sembollerin yeni rejimin dünya görüşü doğrultusunda şekillendirilmiş olması gayet manidardır. Bu değişimdeki temel amaç, Osmanlı yönetiminin yüzyıllardır halka sinmiş olan söyleminin kırılıp deşifre edilerek bunun yerine yeni ideolojik söylemin kendi dil ve sembollerini geçirmesidir (Alkan, 1979:147). Nitekim Türk Dil Kurumu’nun 1976 yılında hazırladığı “İsmarlama Ders Kitapları Üzerine Rapor” adlı çalışmasında dilin amacının ne olması gerektiği şu şekilde ifade ediliyor:

...dil, düşüncenin, duygunun ve tüm etkinsel değerlerin oluşturucusudur. Bir iletişim aracı olmaktan öte, insanın kişiliğini, düşüncesini ve duyarlılığını biçimlendiren ana etkenlerden biridir. Böyle olunca, dil devrimi, Cumhuriyetin ana değerleri olan “devrimciliği”, “ulusçuluğu”, “laikliği” de içerir. Bu değerlerin yerleşmesinde ve kökleşmesinde araçlık görevini yapar (akt., Alkan, 1979:147).

Yazı değişimi ile Türk kültürünü çok uzun bir süre Doğu/İslam kültürüne bağlı kılan en önemli bağın koparıldığını ifade eden Yamaner, (1999:103) bu sayede gerçek Türk kültürünün özünü saran kabuğun kırılarak, uygar Batı dünyasına girmenin yolunun açıldığını söyler. Gerçekten de Alfabe değişimi ile birlikte Türkçe’deki Arap ve Fars kökenli kelimeler atılarak bunların yerine Latince’leri konur veya Türkçe yeni kelimeler üretilir. Kemalistler, bir yandan kutsal dil olan Arapça’nın etkinliğini ortadan kaldırmak

istemişler, diğer taraftan milli bir dil oluşturma çabasına girmişlerdir. Neticede bu çalışmalarla birlikte bütün dillerin Türkçe'den türetildiği Güneş Dil Teorisine kadar giden yol açılmış olur (Türkkahraman, 2000:174).

Alfabe değişiminin ilk amacı halk eğitimi olmuştur. Bunun için yetişkinlere okuma yazma öğretmek amacıyla; Halk Mektepleri, Halk Dershaneleri ve gece kursları açılmış, daha sonra bu kurumlar Millet Mekteplerine dönüştürülmüş ve bunu takiben M. Kemal'in Başöğretmenliğinde bir okuma yazma kampanyası başlatılmıştır (Okçabol, 1999:252). Millet Mektepleri, üç aşamalı bir sistem üzerinde örgütlenerek; A programı ile okuma, yazma öğretilmesi; B programı ile A'yı bitirenlere yaşamları ve işleri için gerekli temel bilgilerin verilmesi; C programı ile de B'yi bitirenlere daha üst düzeyde bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenmiştir. Eğitimi başarı ile tamamlayanlara, ilkokul diploması denkliğinde bir de belge verilmiştir (Sakaoğlu, 2003:192).

Freire'e ve Macedo'ya (1998, 78) göre, yetişkinlere okuma ve yazma öğretmek bir bilgi eylemi ve bu yüzden yaratıcı bir eylemdir ama aynı zamanda daima siyasal bir eylemdir. Freire ve Macedo'nun dikkat çektiği nokta, yapılanların olumlu yanında bir de amacı olduğudur. Türkiye'de gerçekleştirilen değişim hiçbir zaman halkın kendi talepleri sonucunda olmamıştır. Dolayısıyla halka rağmen halk adına yapılan bu devrimler onların nezdinde pek kabul görmemiştir. Zaten Atatürk'ün yurt gezilerinden edindiği izlenimler de, yeni ideolojinin benimsenmesi için geniş kitlelerin süratle eğitilmesi yönündedir. Millet Mektepleri de halkın gerçekleştirilen yenilikleri içselleştirmesi gerekliliğinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzen M. Kemal köy köy dolaşp yeni harflerin kitlelere yayılmasına Başöğretmen olarak öncülük etmiştir (Güven, 2000:90). Diğer taraftan ordu da bu iş için seferber edilmiştir. Orduya katılan her askere, eğitim faaliyetlerini takip etmesi için birkaç ayda okuma yazma öğretilmiştir. Türkkahraman'a (2000:174) göre, bütün bu çabalar, geçmişin izlerinin silinip toplumun sil baştan siyasal bir sosyalizasyona tabi tutulduğunun göstergeleridir.

Ancak halkı eğitmek için verilen bütün bu çabalara rağmen yukarda söylenen ideolojik amaçlara ulaşmada beklenen sonuç alınamamıştır. Halkın mekteplere olan ilgisi giderek düşmüştür. Öyle ki, harf değişiminin kabul edilip Millet Mekteplerinin

açıldığı 1929 yılında 597.000 kişi bu kurumlardan yararlanmışken, bu sayı 1930'ların sonunda 30.000 binlere kadar düşmüştür (Okçabol, 1999:252). O nedenle daha ciddi adımlar atılması gerekmiş, bunun için işlevsizleştiği düşünülen Türk Ocakları gibi kuruluşlar kapatılmış, yerine tamamen CHP'nin ideolojisi ve kontrolünde şekillendirilen Halkevleri, Halk Odaları ve Köy Enstitüleri gibi ideolojik aygıtlar oluşturularak yurttaş (modern birey) yaratmaya girişilmiştir. Bu anlamda eğitim sürecinden geçen insanlardan nasıl modern bireyler yaratılacağı, diğer anlamıyla milletin nasıl eğitileceği sorusunun cevaplanabilmesi için Kemalist ideolojinin pratik hayattaki temsilcisi olan CHP'nin programlarına bakmak doğru olacaktır.

A) CHP PROGRAMLARI VE EĞİTİM (1923-1943)

1923'ten başlayarak 1946'da çok partili sisteme geçilene kadar ülkede tek söz sahibi olan parti Cumhuriyet Halk Partisi'dir. Tek parti olması dolayısıyla CHP aynı zamanda devletin kendisidir. O nedenle partinin programlarında yer alan hususlar veya aldığı kararlar doğrudan devletin resmi politikası olmaktadır. CHP'nin eğitimle ilgili görüşleri 1923 yılında yazılan programda ele alınmış ve 1927'de yapılan ilk genel kongresinde kabul edilmiştir. Mustafa Kemal tarafından kaleme alınan parti programının "eğitim siyaseti" başlıklı bölümü şu şekildedir:

Eğitimin milli, laik ve tek okul esasına dayanmış olması ilkemizdir. Eğitimde amacımız ulusal toplumun uygar ve toplumsal değerini yükseltecek, ekonomik gücünü artıracak vatandaşlar yetiştirmektir. İl öğrenimin parasız ve mecburi olmasını ve en kısa zamanda eylem durumuna geçmesini birinci derecede önemle izliyoruz. İlköğrenimi bitiren vatan çocuklarının çeşitli sahalardaki istidatları (yetenek) geliştirilmelidir. Meslek okullarını geliştirmek şiarımızdır. İlköğrenim yapamamış vatandaşlara gereken bilgileri halk dershanelerinde vermek, çeşitli ekonomik işler gören vatandaşların üretim kudretini artıracak mesleki kurslar açmak eğitim programımızın içindedir. Darülfünunumuzun, ilim ve teknik adamlarına olan şiddetli ihtiyacını temin edecek biçimde düzenlemek ve ilim adamlarımıza layık oldukları geleceği ve mevkii hazırlamak esaslı ilkelerimizdendir. Güzel sanat kurumlarının gelişmesine çalışacak ve yüksek sanatkarlar yetişmesi için gerekli çevre hazırlanacaktır. Türk dilinin gelişmesini olası kılacak tedbirler alınacaktır. Çok önemli olan harfler meselesi üzerinde dikkatle duruyoruz (akt., Tunçay, 2005:414).

1923’de henüz yeni kurulmuş bir rejimde eğitimin nasıl şekillendirileceğine kabataslak değinildikten sonra CHP’nin ülkenin kontrolünü tamamen ele almasıyla 1931’deki kurultaya birçok siyasal sorun halledilerek, rahat bir atmosferde gidilmiştir. O yüzden programda ele alınan konular daha detaylı ve kapsamlıdır. Programın beşinci bölümünde ele alınan eğitim Milli Talim ve Terbiye başlıklı bölüm 1923’dekinin ayrıntılandırılmış halidir. Buna göre eğitimle ilgili kurallar kısaca şu şekildedir:

“Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi ihtimam noktasıdır. Türk milletine, T.B.B.M.’ye ve Türkiye Devletine hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telkin olunur. Fikri olduğu gibi bedeni inkişafa (gelişim) da ehemmiyet vermek ve bilhassa “seciyeyi milli derin tarihimizin” ilham ettiği yüksek derecelere çıkarmak büyük emeldir. Terbiye ve tedriste takip edilen usul, bilgiyi vatandaş için maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden bir cihaz haline getirmektir. Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır. (...) Fırkamız, vatandaşların Türkün derin tarihini bilmesine fevkalade ehemmiyet verir. Bu bilgi Türkün kabiliyet ve kudretini, nefesine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevherdir.” (akt., Tunçay, 2005:479-480)

Eğitimin her derecesi CHP’nin doğal olarak Kemalizm’in o tarihteki bileşenleri olan milliyetçiliği, cumhuriyetçiliği ve laikliği benimsemiş yurttaşlar yetiştirmekle mükelleftir. Eğitim kurumları bunları yaparken ülkede tek bir ulus olduğu varsayılarak herkesin Türk milletine, meclise ve devlete saygı duymasını sağlayacaktır. Bir önceki programda yer almayan yeni bir öge ise bedenin gelişimine verilecek önemdir. Bedenin gelişimine yapılan vurgu normal bir sportif faaliyet olmaktan çok Türk’ün derin tarihiyle ilişkilendirilerek insanüstü bir noktaya taşınmaktadır. Bilginin kişinin günlük yaşamında bir işi başarmasının aracı olarak görülmesi olumlu bir yaklaşım olmasına rağmen onu salt bir işi başarmaya indirgemek bilginin tek başına taşıdığı anlamı görmezlikten gelmek demektir. Böyle bir durumda bilgi, ekonomik fayda getiren maddiyatçı bir aygıt dönüşmektedir. Yine Kemalist CHP ideolojisi dışındaki bütün fikirler yabancı, düşman ve hurafe olduğu için eğitim kurumlarında yer almamalıdır. Aynı programda bir kez daha değinilen öğrencilerin Türk’ün derin tarihi bilmeleri gereği, milli varlığa verilebilecek zararlar karşısında güç bulacakları cevher olduğu gerekçesiyle açıklanmıştır (Parla, 1995:78-80;Kaplan, 2005:173-175). Alıntılar aslında

partinin eğitim konusunda katı disiplinli ve milliyetçi bir düşünceye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Çavdar, 2004:360). Bu yaklaşım sonraki yıllarda da sertliğinin dozu artarak devam edecektir

1923 yılında yazılan programda değinilmeyen veya yüzeysel kalan bazı meseleler 1931’de genişletilmiştir. Köy okulları programlarına bölge ile ilgili ziraat ve sanat derslerinin eklenmesi, ortaokulların kazalara kadar yayılması, liselerin daha kuvvetli öğrenciler yetiştirecek biçimde düzenlenmesi, darülfünunun düzeltilmesi, kütüphane ve yayın işlerine önem verilmesi gibi meseleler 1931’de eklenen bölümleri meydana getirmektedir (Başgöz ve Wilson, 1968:190).

Tek partinin 1935 yılında gerçekleştirdiği kongresinde eğitimle ilgili alınan kararlar bir öncekiyle büyük benzerlikler taşımakla birlikte birtakım eklemeler de yapılmıştır. Bu eklemeler en başta partinin ideolojisiyle bağlantılı olarak Altı Okla ilgili olanlardır. 1927’de belirlenen dört ilkeye ilaveten Devrimcilik ve Devletçilik ilkeleri bu kongrede belirlenmiş partinin eğitim programına da eklenmiştir. Buna göre dilde Türkçeleşmeye uygun olarak “ulusal eğitimin” amacı kuvvetli “cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, laik, devletçi ve devrimci yurttaşlar” yetiştirmek olmuştur. Programda dikkat çeken önemli bir madde gençliğin beden eğitimiyle ilgilidir. “...Bütün Türk gençliğine sevk ve sıhhatlerini nefse ve ulusa inanlarını besleyecek beden eğitimi verilecek ve gençlik, devrimi ve bütün erginlik şartları ile yurdu korumayı en üstün ödev tanıyan ve onları, bu ödev uğrunda bütün varlıklarını vermeye hazır bir düşünüşle, yetiştirilecektir.” (Parla, 1995:82). Aydın’a (2005:38) göre, bahsi geçen bu ödevler Cumhuriyet ideolojisinin “ordu-millet” modelinde bir toplum yaratma girişiminin bir paçasıdır ve özellikle örgün eğitim yoluyla sivilden ziyade askere benzeyen, dolayısıyla özgürlükten önce itaati öğrenen, haktan çok yükümlülük bilincine sahip militarist kuşakların yetişmesine ön ayak olmuştur. Onun için Türklerin asker bir millet olduğu ve iki ordusunun bulunduğu söylenmiştir. Bunlardan birincisi Türkiye Cumhuriyeti devletini korumak için ölüp öldürecek askerlerden; ikincisi de gençlere ne için ve neden ölüp öldürmeleri gerektiğini kavratacak olan öğretmenler ordusundan oluşmaktadır (Atatürk C.II, 1998:167). Milletin geleceğini yoğuran bu kültür ordusu ölen ve öldüren

birinci orduya niçin öldürüp niçin öldüğünü öğreten bir ordudur (Atatürk C. II, 1998:168).

Öte taraftan 1935 programında özellikle köy eğitimi üzerinde yoğun tartışmalar yaşanmış ve bazı yeni kararlar alınmıştır. Köy çocuklarının eğitimi için gerekli donanımın normal okul sistemleriyle sağlanmasının uzun yıllar alacağını ifade eden Recep Peker bu konuda pratik ve etkili olacağını düşündükleri bir öneri sunmuştur. Buna göre (...) pratik hayat için gerekli bilgiyi verecek üç veya sömestrli köy okulları açılacaktır. Bunların, çocukları yüksek öğretim derecelerine hazırlayan ilkokullardan ayrı bir tip olarak kurulu arttırılması planlanacaktır (Başgöz ve Wilson, 1968:191). Bu kararlar birlikte Köy Enstitülerine giden ilk resmi adım da atılmıştır.

1939 parti programında bir öncekine nazaran önemli bir değişiklik yer almazken 1943 CHP programında birtakım değişiklikler olmuştur. Bu değişim Avrupa'daki gelişmelerden özellikle Almanya'da yükselen Nazizm'den oldukça etkilenmiştir. Kaplan (2005:177) programda yer alan "Eğitim, her türlü hurafeden uzak "milli ideolojiye" uygun, vatan millet ve aile severlik esasına dayanmalıdır" görüşünün Alman, İtalyan ve Japon'lardaki millet anlayışına tıpatıp benzediğini ifade etmektedir. Aynı programda Halkevlerinin işlevine de yer verilerek bu kurumların eğitime yapacağı katkılar üzerinde durulmuştur. Buna göre Halkevleri ve Halkodaları ulusal hayatın ve milli eğitimin başlıca yuvalarıdır. Bundan ötürü sayıları bütün memleketi kaplayacak şekilde artırılmalıdır (Çapar, 2006:319). Burada dikkat çeken nokta ideoloji kavramının ilk defa kullanılmasıdır. Kemalizm bir önceki kongrede devletin ideolojisi olarak belirlenmişti. Bu kongreden çıkan programda ise eğitimin doğrudan devletin ideolojisine uygun bireyler yetiştireceği açıkça ifade edilmektedir. Yani eğitimin her türlü Kemalîst ideolojiye göre bireyler yetiştirmekte zorunludur. Kaplan'a (2005:178) göre Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim programları totaliter ve milliyetçi bir içeriğe sahiptir. Bu özelliği 1920'lerden, 1940'ların ortalarına kadar sistemli bir süreklilik göstermiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra Türkçülük etrafında birleştirilen halkın, bir başka ifade ile Türk halkının ortak bir geçmişe sahip olduğu, eğitim yolu ile insanlara öğretilmiştir. Yalnızca tarihte devletler kurmuş, savaşlar gerçekleştirmiş bir halk değil, Türklerin zengin bir uygarlığa ve geçmişe sahip olduğu da yine eğitim yolu ile insanlara öğretilmiş ve bu sayede geçmişine sahip çıkan, kendini bilen ve övünen bir ulus yaratılmak istenmiştir. Türk Ocakları da bu noktada ulus devleti gerçekleştirmek için kullanılmış önemli ideolojik aygıtlardan birisidir.

B) TÜRK OCAKLARI

Osmanlı'da milliyetçilik ideolojisi kendisine II. Meşrutiyet'in ilanıyla doğan - kısmen- liberal ortamda belli bir alan yaratmıştır. Bunda Avrupa'ya özellikle de Fransa'ya eğitim için gidip tekrar yurda dönen aydınların rolü büyük olmuştur. Bazı cemiyetler ve yayın kuruluşlarında örgütlenen bu aydınlar işe çeviri etkinlikleri, yeni edebi türlerin tanıtımı ve uyarlamalarla başlamışlardır. Benimsedikleri pozitivizm etkisinde Türk Derneği (1908), Türk Yurdu Derneği (1911), Türk Bilgi Derneği (1913), Türk Gücü Derneği (1914) ve Türk Ocakları'nda (1912) kurtuluşun adresi gördükleri milliyetçiliği işlemeye başlamışlardır (Ersanlı, 1996:78-79).

Türkiye'de Türk milliyetçiliği esasına dayanılarak kurulan ilk dernek, Türk Derneği'dir. Türkçülüğü bilimsel bir zemin üzerinde oturtmayı hedef alan bu derneğin programında siyasi bir amaç taşımadığı, objektiflik kriterinin sadece Türkçülük olduğu beyan edilir. Buna rağmen derneğin üyelik esaslarına Türk olmak gibi bir kural koyulmamış, cemiyetin maksadına hizmet etmek isteyen herkesin kendi anadillerinde de olsa Türkçe'ye hizmet etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (Üstel, 1997:38). Bu nedenle dernekte Prof. Gordlevsky, Dr. Karaçon, Prof. Martin Hartman gibi Türkiyatçılar, Boyacıyan Agop ve Anttuvan Tıngır gibi Türk olmayan Osmanlılar da vardır (Karaer, 1992:4).

Türk Yurdu derneğinin amacı ise programının 4. maddesinde "Türk çocuklarına mahsus bir pansiyon açacak ve Türklerin zeka ve irfanca seviyelerinin yükselmesine,

varidat (kazanç, gelir) ve teşebbüs sahibi olmalarına hizmet etmek üzere bir gazete çıkaracaktır” şeklinde ifade edilmiştir (Karaer, 1992:5). Türkçülük idealiyle yola çıkan bu derneğin amacından da anlaşılacağı üzere tarihsel ve toplumsal koşullara inat milli bir burjuva yaratma hevesi olduğu da görülmektedir. Diğer taraftan derneğin çıkardığı Türk Yurdu dergisi daha sonra Türk Ocaklarına miras kalacak hatta günümüze kadar varlığını koruyacaktır.

II. Meşrutiyet döneminde kurulan Türk Gücü Derneği de amacında, büyük Türk ırkının güççe, kuvvetçe başka ırklardan geri kalmayacağını, bunun için Türkün ecdadı gibi güçlü, kuvvetli olduğunu cihana bildirecek bir kuruluş olduğunu belirtir. (Karaer, 1992:6). Bu söylem Cumhuriyet’in kuruluşu ve sonraki süreçlerde devam etmekle birlikte 1930’larda Türk Tarih Tezi’yle birlikte yeniden gündeme gelerek doruğuna ulaşacaktır.

Bu dernekler arasında en uzun süreli ve etkin olan kuşkusuz 1912’de bir grup askeri, tıbbiye ve mülkiye öğrencisi tarafından kurulan Türk Ocakları’dır. Ersanlı’ya (1996:83) göre, bu öğrencilerin ortak özellikleri, hepsinin de dine ve dini yönetime karşı olmaları ve başlıca düşman olarak halife ve sultanlık makamını görmeleriydi. Aslında milliyetçi öğrencilerin başlattığı dernekleşme yönünde bir çabaydı. Derneğin asıl resmi hüviyetine kavuşması dönemin milliyetçi aydınları sayesinde gerçekleşmiştir. Derneğin kurucular kurulunda Mehmet Emin Yurdakul, Yusuf Akçura, Ahmet Ferit, Mehmet Ali Tevfik, Emin Bülent, Dr. Fuat Sabit, Ahmet Ağaoğlu gibi dönemin aktif milliyetçileri bulunmaktaydı. Bunlardan Ahmet Ferit Ocağın ilk başkanı olurken yerini daha sonra Hamdullah Suphi’ye devretmiştir.

Türk Ocakları, amacını, 1912 tarihinde kabul edilen programında, İslamiyet’in temel direği olan Türkler arasında milli bilincin uyanması, Türk kültür ve medeniyetinin açıklığa kavuşturulması, Türk milletinin yükseltilmesi, sosyal ve ekonomik yapısının geliştirilmesi, olarak tanımlamaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi için, kulüpler kurulacak, gece dersleri, halka yönelik konuşmalar, seminerler, konferanslar düzenlenecek, dil kursları açılacak, edebiyat ve sanat sohbetleri organize edilip kitaplar basılacaktır (Ersanlı, 1996:84).

1918 yılında I. Dünya Savaşı sona ermiş Osmanlılık ideolojisi, dolayısıyla da İslam dininin birleştiriciliği anlayışı tamamen iflas etmiştir. Aynı yıl yayınlanan İkinci Türk Ocağı Programı da bu durumdan etkilenmiştir. Amaç kısmında adı geçen İslam kavramı kaldırılmış, yerine Ocakların amacı olarak sadece “Türklerin harsî birliğine ve medeni kemaline çalışmaktır” diye yazılmıştır. Tabi burada harsi birliğe ve medeni kemale ulaştırılmak istenen Türkler’in belli bir sınırı çizilmemiştir. Öyle anlaşıyor ki Ocak, Türkler kavramını toprak bütünlüğünden bağımsız ele alarak irrendentist, pantürkist emellerini devam ettirmektedir. Türk Ocaklarının bu anlayışı 1924 ve 1925 yılında toplanan kurultaylarında da aynen devam ettirilmiştir. Bu durum Ocağın marşında da açıkça görülmektedir.

Türküz ederiz daim iftihar
Hilkatla başlar tarihimiz var
Kalplerde Türklük aşkı ile çarpar,
Yok bize başka yâr...
Önde bayrak, elde süngü, kalpte tanrı biz,
Dünyaya hakim olmak isteriz,
Mâbedimiz Türk Ocağı, Kâbemiz yüce, parlak
Turandır hep ancak (akt., Üstel, 1997:111)

Karaer’in (1992:31-32) ifadesiyle, Türk Ocakları en büyük yapı değişikliğini 1927 yılındaki kurultayında yaşamıştır. Bu tarihe kadar 2. maddede Türk Ocağı’nın amacı tanımlanırken kullanılan Türkler veya bütün Türkler sözcükleri kaldırılmış, buna bağlı olarak “Türk Ocakları’nın fiilen iştigal sahası, Türkiye Cumhuriyeti hudutları dahiline münhasırdır” dolayısıyla “...bu amaçları devam ettirmekte olan Cumhuriyet Halk Partisi’yle devlet siyasetinde beraberdir” şeklinde tarif edilmiştir. Aslında Türk Ocakları’nın amacında meydana gelen bu değişiklik aynı yıl gerçekleştirilen CHP büyük kongresinde kabul edilen “siyasi, idari, içtimai, iktisadi, kültüre ait ve bunlara müsamil bilcümle teşekküllerin heyet-i müdirelerine gireceklerin namzetlikleri Fırka müfettişleri tarafından ilan olunur” hükmünden bağımsız değildir. Nitekim parti genel sekreteri Saffet Bey partinin bu kararına gelen eleştirilere karşılık olarak, Ocakla Parti arasında ayrılık gayrılık olmadığını, Türk Ocakları’nı Parti’nin kültür ve irşat şubesi olarak tanıdıklarını söylemektedir (Karaer, 1992:36-37).

Aslında Türk Ocakları üzerinde gittikçe artan bu siyasi denetimin temel nedeni, Ersanlı'ya (1996:96) göre, yeni bir resmi tarih yazma arzusundan kaynaklanmaktadır. İlk kurulduğu dönemlerde siyasal anlamda bağımsız bir profil çizen ve ciddi tarih çalışmalarını özendiren Türk Ocakları, her ne kadar Cumhuriyet'in ilanından sonra rejimin istediği çizgide hareket etse de, yine de başlardaki anlayışını sürdürmek ve entelektüel alanda çalışmak istemektedir. Ancak çalışmalarına özerk olarak devam etmek isteyen Türk Ocakları bünyesinde pek çok tarihçi barındırmaktadır. Bu da yeni bir tarih yazmak isteyen Parti'nin pek işine gelmemektedir. Zira öngörülen resmi tarih tezinin oluşturulabilmesinde teorik altyapıyı sağlayabilecek yegâne kuruluş Türk Ocakları'dır. Nitekim Ocaklar kapatılmadan kısa bir süre önce Atatürk ve arkadaşlarının teklifi ile Türk Ocakları Merkez Heyeti'ne bağlı, "Türk Ocakları Türk Tarihi Tetkik Heyeti" adıyla bir komisyon kurulmuştur. Daha sonra Cemiyete dönüşecek ve Kemalist tarih tezini oluşturacak olan bu heyet, yapacakları tarih çalışmalarında tamamen Türk Ocakları tüzük ve programlarını referans alacaklardır (Ersanlı, 1996:96).

Türk Ocakları kurulduğu günden beri programlarında herhangi bir siyasi yapıyla organik bağ kurmayacağını ifade ediyordu. Ocakların tüzüğüne ne derece sadık kaldığı tartışmalı bir konu olmakla birlikte Cumhuriyetin ilanı ile Halk Partisi'nin ideolojisi doğrultusunda hareket etmek zorunda kaldığı kesindir. M. Kemal her defasında topluma yeni rejimin ihtiyacı olan ideolojinin götürülmesinde Türk Ocakları'nın rolüne dikkat çekmiştir. Yurt gezilerinde buraları mutlaka ziyaret ederek farklı adlardaki diğer derneklerin Türk Ocağı adı altında birleşmelerini, öğretmen, öğrenci ve gençlerin ocaklarda toplanmalarını tavsiye etmiştir. Buna göre ocaklar yayın organları olan Türk Yurdu Dergisi'yle beraber edebiyatta, sanatta, dilde, resimde ve müzikte Türk milli ruhunu bulmakla yükümlüydüler. Bu milli ruh bir defa bulundukta sonra, memleketin bütün güçlükleri halledilecekti (Başgöz ve Wilson, 1968:121).

Özellikle Doğu'daki Kürt isyanıyla birlikte ocakların önemi daha da artmıştır. Bu yeni dönemde yönetimin teşvik ve yardımları sonucu 1926 yılında şube sayısı 217'ye, üye sayısı da 30.000'e ulaşırken, şubelerin özellikle Doğu ve Güneydoğu'da kurulmasına dikkat edilmiştir (Sarınay'dan akt. Çapar, 2006:331). Ocakların buradaki faaliyetleri yeni rejimin ilkelerini açıklayan kurslar ve konferanslar şeklinde

sürdürülüyordu (Keyder, 1995:138) Ancak ocakların bu faaliyetlerinin Türk milliyetçiliği için yeterli olmadığını düşünen bazı ocaklılar Türkiye’de Türkçe’den başka bir dil kullanılmaması gerektiğini vurguluyor hatta Türkçe’den başka bir dil kullananların cezalandırılmalarını istiyorlardı. Örneğin 1926 yılındaki 3. kurultayda söz alan Çal delegesi, Dr. Şakir Turgut Bey, T.C. toprakları dahilinde yaşayıp da hala Türkçe konuşmayan unsurların olduğuna dikkat çekerek, bunların ne zaman Türkleştirileceğini soruyordu. Nihayetinde öneri olarak Türkiye’de Türkçe bildiği halde Kürtçe, Lazca, Arapça, Rumca, Arnavutça gibi dilleri konuşanların cezalandırılmalarına yönelik bir kanun hazırlanmasını teklif ediyordu. (Karaer, 1992:48). Aynı kurultayda Türk olmayanlarla ilgili en sert konuşmayı yapan Afyon delegesi İzzet Ulvi Bey’e göre bu hususta yapılacak iki iş vardır: birincisi (...) Kürdüm diyenlere Türklüğünü öğretmek”, Kültür Komisyonu ve Ocaklar bu konuda gereğini yapacaktır. İkincisi de hükümet Türkçü olduğuna göre bu yönde gereken adımı atacaktır. Yani Türk olmayanları Türkleştirecektir. Türk Ocakları genel merkezi, bu yönde bir yaklaşımın doğru olmadığını kabul ederek, Türkçe konuşmayanlara yönelik şiddet ve cebir kullanılmasının tasvip edilemeyeceğini duyurmasına rağmen (Karaer, 1992:48) hükümet bunları benimsemiş olacak ki 1926 yılında “Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyaları başlatmış, bu yönde yasalar çıkarmıştır. Bu yasalara uymayanların, Türkçe dışında başka bir dilde konuşanların 150-200 lira para cezasına çarptırılacağı ilan edilmiş, ihlali tekrar edenlerin ise cezasının iki katına çıkarılacağı belirtilmiştir (Çapar, 2006:333). Aslında bu tür tutum ve yaklaşımlar, günümüzdeki etnik temelli tartışma ve çatışmaların kökleri hakkında da ipuçları vermektedir.

Devletçiliğin sadece ekonomik alanda değil siyasal alanda da hakim duruma getirilmek istendiği 1931’de düzenlenen CHP Kongresi’nde, Türkiye’deki siyasal düzenin tek partili bir rejim olduğu ve bu rejimde partinin yönetme sorumluluğunu millet adına üstlendiği kabul edilmiştir. Böyle bir durumda parti rejimin kurumsallaşmasında idari bir aygıt rolü görmüştür ki bu ayrıcalığını başka bir yapıyla paylaşmak da istememiştir. Yekpare bir toplum yaratma amacı parti dışı resmi ya da yarı resmi hiçbir örgüte izin verilmemesine neden olmuş, bu da toplumdaki her türlü özerk alanın ortadan kaldırılmasıyla sonuçlanmıştır (kadınlar ve öğretmenler birlikleri, mason locaları gibi). Türk Ocakları da seçkin, kolonyal tavırlarına ve faaliyetlerini

milliyetçi rejimin sınırları içinde sürdürmelerine rağmen, partinin benimsediği politika uyarınca fazlaca bağımsız bulunmuş ve kapatılmıştır (Keyder, 1995:138). 25 Mart 1931 günü, CHP'nin milliyetçi, halkçı ve cumhuriyetçi gençlerle donatılması gerektiği kararlaştırılarak, Atatürk'ün açıkladığı bir genelge ile ülke çapındaki bütün Türk Ocaklarının tüzel kişiliğine son verilmiş ve bunlar Cumhuriyet Halk Partisi ile birleştirilmiştir. Böylece iktidar, bütün ideolojik aygıtlarını tek bir elde toplama kararı almıştır.

C) HALKEVLERİ

CHP'nin tek parti iktidarının giderek otoriter bir tek partili sisteme kayması, 1930'daki Serbest Cumhuriyet Partisi deneyimini takiben yaşanmıştır. Çok partili rejim girişimlerinin beraberinde bir karşı devrim tehlikesi de içermesi üzerine, Parti kendisini Cumhuriyetin gerçek temsilcisi olarak görmeye başlamıştır. “devrimlerin” kurulabilecek başka partiler tarafından ihlal edilebileceği endişesi, CHP'de uzun süre etkili olmuştur. O nedenle bu partiler kapatıldığı gibi bunlara ilgi duyan bazı kuruluşların da kontrol altına alınması yönünde 1931 CHP 3. kongresinde sıkı tedbirler alınmıştır. Alınan bu kararlar arasında yıllardır faaliyette bulunan Türk Ocakları'nın kapatılarak Partiye katılması ve bu karara bağlı olarak “Halkevleri” adlı yeni kurumların açılması da vardır (Goloğlu, 1974:75). Yeni rejimin benimsediği ideolojinin kitlelere götürülmesinde sadece örgün eğitimin yeterli olmadığı anlaşıncaya bir halk eğitimi sistemi örgütlemenin gereği ortaya çıkmıştır. Harf değişimiyle başlayan kitleleri eğitme işi yukarıda da söylediğimiz gibi beklenen başarıya ulaşmamıştı. Bu ihtiyaçtan doğan Halkevleri'nde amaç, Atatürk devrimlerini ve demokrasiyi tabana yaymak olduğu kadar (Katoğlu, 1999:411), Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılmasından sonra ortaya çıkan iktidar ile halk arasındaki kopukluğu gidererek tek parti ideolojisini halka benimsetmektir. Dile getirilmeyen bir başka amaç ise aydınlarla halkla yakınlaşmasını sağlamaktır (Okçabol, 1999:253).

Varolan ideolojinin sürekliliği ve yeniden üretimi, iktidarın her zaman en çok önem verdiği konu olmuş, bunu sağlamak için de çeşitli ideolojik aygıt ve organlara

başvurmuştur. Türkiye Cumhuriyeti devleti de resmi ideolojisi olan Kemalizm'i halka yaymak ve yeni toplumsal yaşamın dayanağı olan modernizmi benimsetmek için Halkevlerini kurmuştur. CHP programında yer alan ifadeler de bunu doğrulamaktadır. “Klasik okul yetiştirmesi dışında, yığına, devamlı ve Türkiye'nin ilerleyiş yollarına uygun bir halk eğitimi vermeyi önemli görürüz”. Bu hizmet için çalışan Halkevlerini devlet, imkan elverdiği kadar koruyacaktır (Parla, 1995: 77).

Halkevleri kurulmadan önce dünyadaki çeşitli halk eğitim okulları ve merkezleri incelenmiştir. Özellikle Sovyet Birliği'nde uygulanan halk eğitim metotlarıyla, Faşist İtalya'nın gençlik örgütlenmesine benzer bir yapılanma örnek olarak alınmıştır (Geray, 1978:347). M. Kemal'in Halkevleri'nin amaçlarına ilişkin şu değerlendirmesi bu kurumlardan ne beklediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. “...Gençlik, gelişen, yetiştiren bir çalışmanın içinde yaratılmalıdır. Millet, şuurlu, birbirini anlayan, seven, ideale bağlı bir halk kitlesi halinde teşkilatlandırılmalıdır. En kuvvetli ders vasıtalarına, muallim ordularına malik olmak kafi değildir. Halkı yetiştirmek, halkı bir kitle haline getirmek için ayrıca bir milli halk mesaisinin tanzimini ihmal etmemeliyiz” (akt.,Katoğlu, 1999:411). Amaç, yeni bir toplum, yeni bir hayat tarzı ve bu yeni hayat tarzının gerektirdiği alışkanlıklar, davranış-düşünüş biçimleri, sanat, müzik zevki ve eğlence biçimlerini değiştirmek, kısacası kafa yapısını yeniden şekillendirmek ve halkı terbiye etmektir (Yeşilkaya, 1999:74). Toplumun mürebbisi olan halk evleri ile telkin ve terbiye yoluyla halka doğru tezler aşılacak ve yeni Cumhuriyete uygun vatandaşlar yaratılacaktı. Doğru bilginin kendilerin de bulunduğu fikrinden hareket eden yöneticiler halkı eğitecek, terbiye edilecek ve doğruya kavuşturulacak bir kitle olarak görmektedirler. Bu konuda Milli Şef İnönü'nün sözleri dikkat çekicidir. Halkevleri'nde milli ve içtimai hayatın temelleri, terbiye suretinde, tedris suretinde, konuşma suretinde mütemadiyen kurulmalıdır” (Yeşilkaya, 1999:76).

Başbakan İsmet İnönü, Halkevleri'nin önemini şu sözlerle açıklamaktadır: “Halkevleri bizim kendi anlayışımıza göre, Türk vatanında, Türkiye Cumhuriyeti'nde, ahlak, ilim ve anlayış mefhumlarının tatbik edildiği, izah olunduğu, genişletildiği ve kökleştirilip yerleştirildiği yerlerdir.” (İnönü, 1992:677). Halkevlerinin vatandaşın karakterini sağlamlaştırması gerektiğini düşünen İnönü, vatandaşın karakterinin

inceltilip düzeltilmesi gerektiğini de ayrıca vurgulamaktadır. Parti genel sekreteri Recep Peker, Halkevlerine gaye olarak “ulusu katılaştırmak, sınıfsız katı bir kitle haline getirmek” (Yeşilkaya, 1999:74) şeklinde, her zamanki gibi totaliter rejimleri anımsatan bir ifade kullanmaktadır. Benzer şekilde dönemin ünlü hukukçusu Necip Ali Küçüka, 6 Mart 1933’te Ankara Halkevi’nde verdiği söylevinde kitleleşmenin çağın en bariz özelliklerinden olduğuna değinmiş; millet tanımını maddi ve manevi olarak birbirine bağlı kitleleşmiş topluluklar şeklinde yapmıştır. Küçüka’ya (1992:664-665) göre bu tür kitleleşmiş milletlerde bireysel iradenin yeri yoktur; bireycilik tarihte kalmış bir olgudur. Bireyleri kitleleştiren, katı bir yapı haline getiren, maddi ve manevi bağlarla birbirine bağlayan görev duygusudur. Bireyin topluma, toplumun bireye karşı görevleri vardır. Her birey ve meslek grubu yüksek bir iradenin, yani devlet iradesinin altında yaşar. Bu tek tipleştirme CHP’nin 1938 tarihli kılavuzunun 19. maddesinde açıkça görülmektedir; “Halkevleri çatısı altında derin içdemlik ve arkadaşlık duyguları hüküm sürer. Bu sebeple herkese aynı şekilde davranmak fikrine aykırı bir hareket düşüncesi Halkevleri’nde yer bulamaz” (Yeşilkaya, 1999:75). Recep Peker ve Necip Ali Küçüka’ya nazaran daha yumuşak bir tonlamayla seçen Eğitim Bakanı Reşit Galip ise Halkevlerinin amacının “Türk ulusunu layık olduğu ileri uygarlık düzeyine çıkarmak” olduğunu söylemektedir (Başgöz ve Wilson, 1968:194). Bunun için Halkevleri Galip’e göre genç aydınların halka doğru gitmek için birer misyoner gibi yetiştirilecekleri kültür merkezleri olacaktır (Kırby, 2000:66).

Bu sözlerden anlaşılacağı üzere Halkevlerinin amaçları, devletin yani iktidardaki partinin benimsediği siyasal ideolojiyi yaygınlaştırmak, geliştirmek ve benimsetmektir (Geray, 1978:347). Bunun için örgüt olarak CHP’ye bağlanmış hatta yöneticilerinin partili olma şartı getirilmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi’nin bir yan kuruluşu olarak etkinlik gösteren Halkevleri, Kemalist ideoloji ve bu ideolojinin ürünleri olan inkılapları halka yaymak ve yerleştirmek amacındaydı. Resmi ideolojinin propaganda merkezi olması amaçlanan Halkevleri, rejimin ulusallaşma sürecini tamamlamak için öngördüğü kültürel atağı gerçekleştirmek için Kemalizm doğrultusunda çalışan örgütler olmuşlardır (Çavdar, 2004:352-353).

Buna rağmen bazı yetkililer Halkevlerinin siyasetten uzak olduğunu iddia etmektedirler. Örneğin, Recep Peker Halkevlerinin siyasi kurumlar olmadığını, Cumhuriyet Halk Partisi'nin siyasi ve kurumsal çalışmalarından tamamen uzak olduğunu, bu iki kurumun yalnızca yönetim açısından bir ilişki içinde olduklarını söyleyebilmektedir (Başgöz ve Wilson, 1968:195). Her ne kadar Halkevlerinde siyasi parti farkı gözetilmediği söylene de, Halkevleri faaliyetlerine, partiye üye olan ya da olmayan herkesin katılabilmesine rağmen yönetim organlarında çalışabilmek için CHP üyesi olmak şarttır (Madde,1). Halkevlerinin açılmasını Parti Genel Yönetim Kurulu, Halkevlerinin kurulması ve düzenlenmesini bulunduğu yerin il, ilçe veya nahiye parti yönetim kurulu sağlar (Madde 2). Ayrıca Ankara Halkevi'nin başkanı Parti Genel Yönetim Kurulu tarafından seçilir (Madde 3). Halk evlerinin başkanlar, bulundukları il, ilçe, nahiye yönetim kurulu üyeleri tarafından seçilir. Görevleri İl Parti Yönetim Kurulu tarafından onaylanır. (Madde 24) Halkevleri yönetim kurulları yılda iki defa Parti Genel Sekreterliğine şubelerin çalışmaları hakkında bilgi gönderir. (Yeşilkaya, 1999, s. 78-79) Görüldüğü gibi Halkevleri CHP'nin propaganda organı durumundadır. Halkevleri ve CHP arasında ideolojik bir ilişki olmadığını söyleyen Recep Peker de, Ülkü dergisinin 1933 tarihli üçüncü sayısında “disiplinli hürriyet” başlıklı yazısında hem Halkevlerinin amacını hem de ideolojisini uzunca tarif ettikten sonra şu ifadeleri kullanıyor. “(...) Disiplinli Hürriyet!...Bu, Cumhuriyet Halk Fırkası evlatlarına, Halkevlerinde hergün biraz daha yetişip açılan memleket çocuklarına ve bütün vatandaşlara “Mot d'ordre” (emir sözcüğü) olmalıdır” (akt., Çavdar, 2004:357).

19 Şubat 1932'de kurulmaya başlanan Halkevleri ilk olarak 14 ilde (Afyon, Ankara, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya, Samsun) açılmıştır. Daha sonra sayıları artmış, kapatıldığı 1951 yılında ise 478'e ulaşmıştır. Halkevleri açılmayan küçük yerleşim birimlerinde ise Halkodaları açılmıştır. Daha çok köylerde açılan Halkodaları 1946 yılında 4066 taneydi. Halkevleri, Parti'nin ilkelerini ve bu ilkelerin nasıl uygulanacağını halka anlatacak birer merkez olarak düzenlenmişlerdir (Çavdar, 2004:352). Bunun için binaların hemen hepsinde bir salon, bir sahne, birkaç toplantı odası, bir kütüphane, bazılarında kapalı spor salonları bulunuyordu (Başgöz ve Wilson, 1968:196). Her Halkevi Dil-Tarih-Edebiyat, Güzel Sanatlar, Tiyatro, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Spor,

Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müze ve Sergi, olmak üzere dokuz şubeye ayrılmıştır (Sakaoğlu, 2003:199)).

Adı geçen dokuz şubeden Dil-Tarih ve Edebiyat şubesinde, söz derlemeleri, atasözleri, maniler, masallar, halk bilimine ve halk kültürüne ilişkin çalışmalar yapılmış, tarihi günler ve kutlamalar gerçekleştirilmiştir. Yazarlardan, halkta okuma sevgisi oluşturulması için onların anlayabileceği düzeyde “açık dilli, milli duygulu ve Türk özlü” eserler vermeleri beklenir. Sanat şubesinde, resim, müzik faaliyetleri, şehir bandolarının kurulması, el işleri, radyo ve gramofonla Batılı anlamda yeni bir müzik zevkinin yayılması sağlanmıştır. Bu anlamda fasıl ve saz musikisinin esaretinden kurtarılacak olan Halk Türküleri artık keman, ud, cümbüş, kanun ve ney gibi enstrümanlarla çalınmayacak. Bunun yerine kulakların ve zevklerin çok sesli müziğe alıştırılması için Garbi Müzikler dinletilecektir (Yeşilkaya, 1999:87-89). Şubede ayrıca, ulusal raksların yanında “zevкли garp dansları”na yer vermek amaçlanır. Bu rakslar da en dikkat edilen husus kadın ve erkeğin bir arada olmasıdır. 1940 tarihli Halkevleri Çalışma Talimatnamesinde “...Bu rakslarda bilhassa kadınlı ve erkekli beraber oynananları tercih edilmelidir” ifadesi yer almaktadır (Yeşilkaya, 1999:91). Bu şubenin bir diğer görevi de halka ulusal marş ve şarkıları öğretmek ve önemli günlerde marşların, beraberce bir ağızdan söylenmelerini sağlamaya çalışmaktır (Yeşilkaya, 1999:90). Söylenen marşlardan biri de bizzat Halkevleri için Behçet Kemal Çağlar tarafından yazılmış Halkevleri Marşı’dır.

Öz yurdu fethe çıktık işte mânen, yeniden
 Bir gönüllü zabittir burdan her köye giden,
 Bir zevkin zaferidir köyde her bando sesi
 Her Halk Dershanesi bir ayrı irfan cephesi;
 Sahnedeki her kadın hemşire ödevinde
 Her icadın Tomris kadar kahraman Halkevinde
 Savaş çetinse çetin, şuur tam, enerji bol,
 Her Okuma Odası bir ileri karakol;
 Kalp ve kafa fethedip geçeceğiz bu yoldan
 (...)
 Gözümüzün ferinde ülkümüzün alevi
 Büyük yarınımıza doğru seferberiz biz

Halk içinde, halk için, halkla beraberiz biz (akt., Ergün, 1997:199).

Müzecilik ve Sergi şubesi, bulunduğu çevrede yer alan tarihi eserlerin korunması için gerekli resmi kurumları bilgilendirir, özel cemiyetleri destekler. Tarihi anıtların fotoğraflarını aldırır ve mümkünse modellerini yaptırır. Tarihi değeri olan eski yazılar, kitap kapları, tezhipler, divanlar, minyatürler, çiniler, halılar ve nakışlar gibi ulusal kütür belgeleriyle eski kılıçlar, yatağanlar gibi Türk etnografya belgelerini toplamaya çalışma yolu ile yöresel müzelerin gelişmesine ve kurulmasına hizmet eder. Müzecilik ulus devletlerin tarihi süreklilik fikri yaratmak için başvurdukları yollardan birisidir. Bunun farkında olan CHP yönetimi, müzeciliğe 1935 tarihli parti programının ‘ulusal eğitim’ bölümünde yer vermiştir: “Müzelerimizi zenginleştirecek kıymetteki tarih eserlerinin toplanmasına ve bu erge ile kazılar yapılmasına önem verilecek ve eski eserlerin sınıflanmasına ve gerekenlerin, bulundukları yerlerde iyi korunmasına özen gösterilecektir. Parti, bir devrim müzesi kuracaktır. Bunu halka devrim fikir ve duygularını aşlamak için etkin araç sayarız” (Parla, 1995: 76-77).

Her Halkevi’nde yararlanmaya açık bir kitaplık oluşturmak, yöreyle ve çağdaş kültürle ilgili yayınlar çıkartmak, Halkevi'nin ilk kurulma şartlarından birisidir. Bu nedenle yörede kütüphane olsa bile Halkevi kendi kütüphanesini kurar. Kitabın bir ihtiyaç olarak algılanmasına çalışılır. Halkevine girecek kitaplar Halkevleri Çalışma Talimatnamesi ile belirlenmiştir; “Dini mahiyette olan, Türk inkılâbı ideolojisine uymayan, yabancı rejim ve ideolojileri tasvir eden, alelumum milli ve realist görüşler dışında kalan hurafeleri, geri ve irticaî zihniyeti istihdaf eden, bedbinlik telkin eden, cinayet, intihar gibi vakaları tasvir eden, şehvet ve ihtiras temayüllerini kamçılایan ve gençliği, sıhhate muzır itiyatlara teşvik eden eserler Halkevi kütüphanelerine konulamaz.” (Yeşilkaya, 1999:103). Tiyatro şubesinde ise yalnızca CHP Genel Yönetim Kurulunca seçilen veya Kurul tarafından yazdırılan piyesler oynanabilir. Bu şubenin görevi, Halkevlerinde hareket uyandırmak, gençlerin yetişmesini sağlamak ve memleket ve cemiyet için faydalı telkinlerde bulunmaktır (Yeşilkaya, 1999:94).

Spor şubelerinde, sağlam kafa sağlam vücutta olur yaklaşımından hareketle “sporu milli karakteri kökleştirmeye, milli bünyeyi sağlamlaştırmaya, ülkeye sağlıklı, ahlaklı,

mert insanlar yetiştirmeye yarar sayan Halkevleri çalışmaları bu ana ilkeye göre düzenlenmektedir” (Çavdar, 2004:353). Diğer taraftan halkevleri bulundukları yerlere göre farklı adlarda dergilerde çıkarmışlardır. 1945 yılında aylık veya on beş günde bir yayınlanan 35 tane dergi çıkmaktaydı. Bunların sayfalarını, çevrenin tarihi, coğrafyası, folkloru ve rejimin ideolojisi ile ilgili yazılar doldurmaktaydı. Bunların arasında en ünlüsü kuşkusuz partinin ideolojik çizgisini yansıtan Ankara Halkevinin çıkardığı Ülkü dergisidir (Başgöz ve Wilson, 1968:194;Çavdar, 2004:356).

Halkevlerinin açılma nedenleri arasında o dönemin ekonomik ve toplumsal nedenlerinin yarattığı ihtiyaçlar göz önünde tutulmalıdır. Dünya Ekonomik Bunalımı, 1930’da etkilerini Türkiye’de hissettirmeye başlamış, devletin bunalım nedeniyle uyguladığı ekonomik önlemler, devletle halk arasındaki uzaklaşma daha da artmıştır. Bilindiği gibi 1929 buhranının kırsal kesimde yol açtığı tahribat köylülüğün rejime iyice yabancılaşmasına yol açmış, bu da rejimin kitlelerle bağının zayıflığı fikrinin gelişmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda devlet, ekonomik ve toplumsal hayatın her noktasına müdahale etmeye, daha merkezi ve katı bir düzen izlemeye başlamış, rejimdeki sertliğin dozu artırılmıştır (Keyder, 1995:139-141). Böyle bir durumda sorunu ekonomik açıdan çözemeyen elit kadro, ideolojik propagandaya daha fazla ağırlık vermiştir. Başka bir deyişle yaratmak istenilen ama aslında olmayan bir toplum düzenini ideal planda varmış gibi gösterme çabası içine girmişlerdir. Böyle durumlarda milliyetçilik çok sık başvurulmuş bir ideolojidir. Ekonomik bunalımdan dolayı dayandırılan liberal ekonomi politikalarının yıkılması, zaten sistematik olarak işlenen milliyetçiliğin yoğunluğunun artırılmasını gündeme getirir. Ülkede yeni tartışmaların başlamasından çekinen hükümet, halkın dikkatini başka konulara çekmek, yeni heyecanlar yaratmak ve halk ile devlet arasındaki kopukluğu gidermek için Halkevlerini kurmuştur. Bununla beraber Halkevlerinin esas kuruluş amacı, halkın ideolojik ve politik eğitimini sağlamaktır. Yani halkın, Atatürk devrimleri doğrultusunda siyasal ve ideolojik eğitimlerini gerçekleştirmek, milliyetçilikle desteklenen halkçılığı geniş kitlelere yaymaktır.

Halkevleri kurulurken CHP’nin ideolojisini geniş halk yığınlarına yayma amacı güdülmüş, geçmişe ait hiçbir değer, hiçbir sembol en uzak yerleşim yerlerinde dahi

kalmasın istenmişti. Ancak ne CHP ne de onun yan kolu olan Halkevleri, halkın istenmeyen ideolojilere kaymasına engel olamadığı gibi Kemalizm'in insanların kafasından silmeye çalıştığı pre-kapitalist fikirleri kendine slogan eden bir partinin iktidara gelmesine de engel olamamıştır. Demokrat Parti 1946 seçimlerinde CHP'nin siyaset meydanındaki 23 yıllık yalnızlığını bozarken 1950 yılında ise onu güçsüz bir muhalefet konumuna itmiştir. Demokrat Partili bu yeni dönemde, CHP ideolojisine dair her şey silinmek istenmiştir. Bunda da ilk kurban Halkevleri olmuştur. 8 Ağustos 1951 tarihinde yürürlüğe giren bir yasayla CHP'nin ve dolayısıyla Halkevlerinin bütün ülkedeki mallarına el konulmuştur.

Zaten Halkevleri'nin tasarlanan işlevini yerine getirebildiği konusunda genel kanı olumsuz yöndedir. Kirby'e (2000:66-69) göre, Halkevleri olumlu pek çok iş yapmasına rağmen asıl yapması gereken köyü ve köylüyü kalkındırma ve aydınlatma faaliyetini yerine getirememiştir. Bunda da Reşit Galip gibi eğitimcilerin başını çektiği köye, köyü hiç görmemiş genç aydınlar gönderme hatası etken olmuştur. Zira bu yaşama oldukça yabancı olan aydınlar (asker-sivil bürokratlar), köylünün derdini paylaşp çözüm üretmek yerine onların pek de anlamadığı bir dilden nutuk atmaktan başka bir iş görmemişlerdir. Benzer görüşleri paylaşan Başgöz ve Wilson'a (1968:197-198) göre Halkevleri eğitim görmemiş vatandaşları ön planda tutarak kuruldukları halde, buraların çalışmalarına katılanlar hep aydınlar, öğrenciler, memurlar olmuştur. O nedenle Halkevleri hiçbir zaman halkın evi olamamış belli bir kesimin kendi entelektüel birikimine katkı yaptığı elit birer merkez olarak kalmışlardır. Bu anlayış ve uygulamalar yüzünden Halkevlerinden beklenen verim alınamamış ve neticede "halkın eğitimi" yönündeki çalışmaların son halkası belki de son çaresi olarak Köy Enstitüleri açma yoluna gidilmiştir.

D) KÖY ENSTİTÜLERİ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasından itibaren eğitim ile ilgi pek çok görüş ve öneri dile getirilmiştir. Bu önerilerin ağırlık merkezi, Türk halkının büyük çoğunluğu olan, köy ve köylünün eğitimi anlamına da gelen eğitimin yaygınlaştırılması ve işlevselleştirilmesi olmuştur. Bu amaçla köy çocuklarının eğitilmesi, okur yazarlık

oranın yükseltilmesi, verilecek eğitimin niteliğinin işlevselliği vurgulanmıştır. Köy ve köylünün eğitimi ile ilgili tartışmalar cumhuriyet döneminde yoğun olarak tartışılrsa da konun geçmiş Meşrutiyet dönemine kadar uzanmaktadır. Köy Enstitülerinin kuramsal temeli olarak Ahmet Tevfik'in 1912'de Üsküp Darülmuallemi'nin çıkardığı "Yeni Mektep" dergisinde yayınladığı Darülmualleminler-Çiftlik Mektepleri" ve gene 1912'de çıkarılan "Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi" ile açılan Ziraat Mektepleri ve 1914'te önce öğretmen sonra Kastamonu milletvekili olmuş olan İsmail Mahir Efendi'nin mecliste köy eğitimi hakkında ortaya koyduğu fikirler, kırk yıl sonra kurulacak Köy Enstitülerine gerekli hazırlığı sağlayacaktır (Binbaşioğlu, 2005:225-226).

Cumhuriyet döneminde köylünün eğitimi yönünde ilk adım Mustafa Necati zamanında atılmıştır. Necati, bakanlığı döneminde birçok yabancı uzmanı ülkeye davet etmiş, bunların hazırladığı raporlar doğrultusunda bir eğitim politikası ve örgütlenmesi gerçekleştirmeye çalışmıştır. Özellikle John Dewey'in köylü çocukların eğitimiyle ilgili görüşleri Mustafa Necati tarafından benimsenmiştir. Bu doğrultuda Necati 1926'da uygulamalı tarım öğreniminin de verildiği iki Köy Öğretmen Okulu'nun Kayseri ve Denizli'de açılmasını sağlamıştır. Bu okullar, öğrencileri köy yaşantısına uyum sağlayacak şekilde yetiştirecekti. Temelinde köy çocuklarının öğretmen olarak eğitilip yine köylerde çalışmalarını sağlayacak olan bu yaklaşım Köy Enstitüleri'nin de ilk modelleri olmuştur (Bal, 1991:74). Bu kurumlar 1933'te çok yaşamadan kapatılmıştır. Köye öğretmen yetiştirme projesi kısa bir sekteye uğrasa da Reşit Galip'in Eğitim Bakanlığı döneminde tekrar gündeme gelir. Şubat 1933'te bakanlıklar arası bir Köy İşleri Komisyonu toplanır. Komisyon, raporunda tarım işletmeleri de olacak bölge öğretmen okulları kurulmasını, öğrencilerin öncelikle köylerden alınmasını, öğretmen olduklarında kendi bölgelerinde çalıştırılmalarını öngörür. Köy öğretmeni köyün inanışlarına etkili olabilmeli, toplumsal, maddi ve ekonomik yaşamı etkileyebilmeli, aydın bir kişi olmalıydı (Binbaşioğlu, 2005:304). Reşit Galip'in bakanlığı sırasında Bu genç aydınların halka doğru gitmeleri prensibi işlenmiş, Kemalizm'e ve Devletçiliğe hizmet edecek çareler düşünülmüştür (Sakaoğlu, 2003:236). Ancak bu şekilde sarıklı köy hocasının yeri doldurabilirdi. Zira gerçek bir burjuva atılımı, feodal kalıntıların ve yapıların tasfiyesiyle, kırsal kesimin canlanması, köylünün feodal boyunduruktan ve onun bütün dinci, gerici üstyapı unsurlarından kurtulmasıyla mümkün olacaktır (Tanilli,

1996:50). Halbuki 1929'da başlayan okuma-yazma seferberliği bir müddet sonra etkisini yitirmiş, Halkevleri'nin çalışmaları da şehirle sınırlı kalmıştır. Cumhuriyet'in kuruluşundan beri sürdürülen çabalara karşın, eğitim köylere hala götürülememiştir. 1935 yılı istatistiklerine göre, Türkiye'de ilköğretim çağındaki toplam nüfusun % 80'inden fazlasını oluşturan köy çocuklarının beşte dördünden fazlası ilkokuldan yoksundu. Yani 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan ancak 276.688'i (yaklaşık % 16,5'i) okula kavuşabilmişti. Oysa aynı tarihte, ilköğretim çağındaki toplam nüfus içindeki ağırlığı % 20'yi bile bulmayan kentli çocukların % 80'inden fazlası ilköğrenim olanaklarına sahipti. Son derece ilkel koşullarda köy ilkokullarını bitiren çocuklardan ancak binde biri üst öğrenim kurumlarına gidebiliyordu. Köylerde yaşayan nüfusun okuma-yazma oranı, erkeklerde % 17, kadınlarda % 4.2 olmak üzere, ortalama % 10.5 idi. Kırsal bölgelerde bu oranlar % 1'lere kadar düşüyordu. (Özsoy, 2004:12-15)

Bu manzara karşısında Cumhuriyet Halk Partisi, 1935'te topladığı Büyük Kurultay'ında, devlet eliyle başlatılan “planlı endüstrileşme” politikasına koşut olarak “köyü kalkındırma” hareketi başlatma kararı da almıştır. Aynı yıl Atatürk, eski yaveri Saffet Arıkan'ı Eğitim Bakanlığı'na, O'da İsmail Hakkı Tonguç'u İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirmiştir. Bu dönemde Cumhuriyet ve öncesinde köylünün eğitimi konusunda yapılan tartışmalar, belirtilen görüşler, yerli yabancı pek çok uzmanın görüşü belli bir sonuca ulaşır ve 1936'da köy çocuklarının eğitimi için askerliğini çavuş olarak yapmış köylüleri altı aylık kurslardan geçirecek 5 Eğitim Kursu açılır. Sonuçta 30 Ekim 1937'de biri İzmir, Kızılçullu, diğeri Eskişehir, Çifteler'de olmak üzere iki “Köy Öğretmen Okulu” açılır. Bunlara ertesi yıl Lüleburgaz, Kepirtepe ve Kastamonu Gököy Köy Öğretmen Okulları eklenir (Tanilli, 1996:51). Neticede bu okullarla altyapısı hazır hale getirilen Köy Enstitüleri, Hasan Ali Yücel'in Eğitim Bakanlığı yaptığı 17 Nisan 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı yasayla kurulmuş olurlar. Buna göre, 4 Köy Öğretmen Okulu, Köy Enstitüsüne dönüştürülür ve bunlara 10 yeni okul daha eklenir. 1948'e gelindiğindeyse toplam 21 Enstitü kurulmuştur (Makal, 1997:55). Enstitüler, bölge esasına göre kurulmuştu. Her enstitünün sorumlu olduğu 3-4 il vardır. Enstitüler, bu illerin köylerinde eğitimcilerin yetiştirdiği öğrencilerden seçerek öğrenci alıyor, bunlar enstitülerde ilkokulu tamamlayarak, enstitü öğrencisi oluyorlardı Enstitü

öğrencileri, üçüncü sınıftan sonra “öğretmenlik” ve “sağlık” kollarına ayrılıyordu. Ancak enstitü girişimi, evrimini tamamlayamadığı için buralarda öğretmenlik ve sağlık bölümünden başka bölüm açılmamıştır (Makal, 1997:56).

Enstitülerin ders programlarına göre dersler üç ana sınıfa ayrılmaktadır. Haftada yirmi iki saat olan kültür dersleri, haftada on bir saat olan tarım dersleri ve haftada on bir saat olan teknik ders ve çalışmalar. 1) Kültür dersleri: Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Zirai İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik; 2) Ziraat Dersleri ve Çalışmaları: Tarla Ziraatı, Bahçe Ziraatı, Sanayi Bitkileri Ziraatı, Zootehni, Kümes Hayvanları Bilgisi, Arıcılık ve İpekböcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri, Ziraat Sanatları; 3) Teknik Dersler ve Çalışmalar: Köy Demircililiği, Köy Dülgerliği, Köy Yapıcılığı, Köy El Sanatlarıdır (Sakaoğlu, 2003:244). Enstitülerin ders programlarında kültür derslerinin tarım ve teknik derslerin toplamından fazla olması anlamlıdır. Zira, kültür, burada içeriği bakımından yeni yurttaşın donanımını yansıtmaktadır.

Köy Enstitüleri yakın tarihin en tartışmalı kurumlarından biridir. Bir eğitim kurumu olmasına rağmen enstitüler, eğitsel yönünden çok siyasi açıdan tartışılmıştır. Olumlu ve olumsuz yargılar kemikleşmiştir ve nesnellikten belli ölçüde uzaklaşmıştır. Köy Enstitüleri’ni sağdan eleştirenlerin korkusu okulların uyguladığı öğretim yönteminin sosyalist eğitim metotlarına benzetilmesiyle alakalıdır. Köylünün bilinçlenip ilerisi için tehlike oluşturacağı kaygısını Kazım Karabekir şu cümlelerle ifade etmektedir: “Köylülerimizi böyle bir kültür sahasında az görgülü, yarı münevverlerin nüfuz, hatta maddi ve manevi tahakkümüne bırakmayı, gelecek için tehlikeli görüyorum” (Sakaoğlu, 2003:237). Bu görüşü savunanlar kendilerine meşruiyet zemini olarak milli değerler, ahlak, din gibi konuları ortaya koymuşlardır. Örneğin, dönemin önemli eğitimcilerinden Halil Fikret Kanad, (akt.Kaya, 2001, 202) konuyu şu şekilde değerlendirmektedir: “...Bu kadar kıymetli ve önemli bir devrede genç yeteneklerin üretim ve yarar gibi daha çok bencil eğitimcileri doyurmaya yönelik amaçlar için ezilmesi çok tehlikelidir...Böyle bir eğitim genç ruhlarda, belki

hayatlarının sonuna kadar nesnel değerlerin canlanmasına ve ahlaki değerlerin oluşmasına engel olmaktadır. Yeni köy öğretmeninin başlıca işlevi, köylü arasında kuvvetli ulusçuluk bağları yaratmaktır... Türkiye'ye birtakım insanüstü ülkücüler modernleştirecektir.” Yine İslamcı milliyetçi yazarlardan Necip Fazıl Kısakürek de enstitülere yönelik eleştirilerden kendini alamamıştır (akt. Kaya, 2001, 212-216). Ona göre, Köy Enstitüleri ‘Anadolu çocuğunun ruh mezbahası’dır. Enstitüler, Anadolu çocuğunun doğal özelliklerinin yok edilerek, yerine ahlaksızlık, milliyetsizlik, maddecilik ve komünist anlayışın kurulması için girişilen bir harekettir.

Dönemin genel siyasal gelişmeleri içerisinde yaygınlaşmaya başlayan sol, sosyalist hareketin kendisini -öğretim yöntemlerine bağlı olarak da- Köy Enstitüleri’nde diğer okullara nazaran daha fazla hissettirdiği bir gerçektir. Buna bağlı olarak buralarda yetişip de daha sonraları sol yelpaze içinde yer almış pek çok aydın, sanatçı, yazar olmuştur. Bu aydınlar, cumhuriyetin ilkelerine bağlı olmakla beraber, aşırı milliyetçiliğe, ırkçılığa karşı çıkarak çoğulcu bir ideolojiyi benimsemişlerdir (Çapar, 2006:343). Yoksa karşıtlarının onlara atfettikleri gibi hiçbir zaman Marxist-Leninist olmamışlardır.

Gerçekte Köy Enstitüleri ne milliyetçi/liberal muhafazakarların bahsettiği gibi komünist yuvaları ne de Kemalist elitin bahsettiği ‘aydınlanma motoru’ydü. Köy Enstitüleri tarihsel ve toplumsal bağlardan koparılıp duygusal bir yaklaşımla ele alındığında bu tip görüşler kaçınılmaz olacaktır. Her toplumsal kurum gibi, Köy Enstitüleri de kendiliğinden, doğal, ezeli ve ebedi haklılığı veya doğruluğu olan kurumlar değildir. Bugünün kavram ve değerleriyle geçmişi okumak ya da geçmişin kavram ve değerlerini olduğu gibi bugüne taşımak diyalektik gelişmenin özüne aykırıdır. 1930’lu ve 1940’lı yıllardaki koşulların ürünü olan enstitüleri değerlendirebilmek için dönemin ekonomik, siyasal ve toplumsal özelliklerini göz önüne alarak konuya çok yönlü yaklaşmak gerekir.

Cumhuriyet döneminde uygulanan birçok politikanın İzmir İktisat Kongresi’nde şekillendiği dikkate alınırsa eğitimin de bundan bağımsız olamayacağı görülür. Zira kongrede eğitimle ilgili sorunlar gündeme gelmiş, toprak ağalarının güdümündeki çiftçi

temsilcileri kırsal alanlardaki eğitim sorunlarıyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Kongre’de eğitimle ilgili alınan kararlar şöyleydi:

Genel ilkokul ve ikinci derecedeki okullarda, ileri memleketlerde olduğu gibi, sanayi ve ziraat uygulamalı olarak gösterilmelidir. Her livada büyüklüğüne göre bir ya da daha çok uygulamalı ziraat öğretiminde bulunacak, örnek çiftlik niteliğinde okullar kurulmalıdır. Köylerdeki ilkokulların beş dönümlük bir bahçesi, iki ineklik bir fenni ahır, kümesi, arığı, öğretmen için evi olmalıdır. Burada çocuklara uygulamalı olarak çiftçilik öğretilmelidir. Ayrıca aydın kimselerin de köylere yerleşmesi teşvik edilmelidir. Türkiye’de ya da yabancı ülkelerde, yüksek öğrenim yapmış olan kızlar ve erkekler, en az bir yıl köy okullarında öğretmenlik yapmalıdır (Bal, 1991:64).

Görüldüğü üzere İzmir İktisat Kongresinde “liberal-ekonomi” modeline uygun olarak “pragmatist eğitim” felsefesi benimsenmiştir. Bunun kanıtı 1924 yılında, pragmatist eğitim felsefesi fikrinin öncüsü John Dewey’in Türkiye’ye davet edilmesidir. Dewey, kalkınma için gerekli eğitim hamlesinin başlatılmasını, eğitim hizmetlerinin köye götürülmesi ile sağlanabileceğini belirtmiştir (Bal, 1991:64). Zira geleneksel yöntemlerle yapılan tarım, kapitalist üretimin gereksinim duyduğu artık ürünü yeterince veremiyordu. O nedenle Köy Enstitüleriyle bir taraftan kapitalizm öncesi yapıların ve ilişkilerin dönüştürülerek üretimin artırılması diğer taraftan, Kemalist ilke ve devrimleri özümsemiş yeni insan tipinin yaratılması amaçlanmıştır. Yoksul ama yetenekli köylü çocukları bu okullarda, Dewey’in önerdiği doğrultuda “yaparak, yaşayarak” öğrenecekler, bir meslek edinerek batılı olacaklardı. Kemalistlere göre yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi gayet rasyoneldir. Çünkü tarımsal üretimin içinde yaşayan insanlara öncelikle bu maddi varoluşlarını güçlendiren bir eğitim ancak mesleki ve teknik açıdan verilebilirdi. Aslında Kemalistler, kendilerini yani yönetici sınıfın toplumsal tabanını oluşturan geniş ve yetişkin köylü kitleleriyle hem ideolojik hem de ekonomik anlamda arabuluculuk yapacak bir ara katman yetiştirme amacındaydı. Bunun için işin sadece maddi ve teknik boyutuyla ilgilenen Dewey’den farklı olarak Kemalistler, enstitülerin siyasal sosyalleştirme boyutunu da göz ardı etmemişlerdir. Öğretmen, doktor, tarım uzmanı gibi mesleklerden oluşacak bu ara teknik ve mesleki katman, hem ülkenin kalkınmasında motor güç olacak hem de köylülerin mistik kalıplardan çıkıp laik ve Cumhuriyetçi ideolojinin destekleyici tabanını oluşturması için

aracı eğitici rolünü oynayacaktı. Enstitülerin baş mimarı sayılabilecek İsmail Hakkı Tonguç'un köylerin niçin canlandırılması gerektiğine ilişkin düşünceleri şöyledir:

Köylerde, Türk bayrağını, soyadını, ana yurdunun adını, bine kadar sayı saymayı, en mühim ve en yakın hadiseleri bilmeyen insanlar vardır... Memleket fikri, köylerde askerlik yapan, alışveriş ve hükümet işleri için kendi köyünden dışarı çıkan erkek ve kadınlar, müstesna, diğer nüfusta Türk yurdu, Türk bayrağı fikri yok denecek kadar azdır. Hemen hemen kendi köyünün hudutlarıyla çevrelenmiş bir yurt fikri vardır (Tonguç, 1939:137).

Cumhuriyet döneminde kurulan eğitim kurumlarından beklenenler, CHP'nin programlarında önceden belirtilmişti. Partinin bu konudaki değişmez görüşü, örgün veya yaygın eğitim fark etmeksizin, milliyetçi ve laik yurttaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Köy Enstitüleri'de bu ideolojik beklentinin dışında değildir. Köy enstitüleri Yönetmeliğine göre: (i) Öğrenciler, cumhuriyetçi ve milli duyguları tam olarak yetiştireceklerdir; Enstitülerden mezun olunca (ii) Köy öğretmenleri, milli ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir; (iii) Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden teşekkül etmiş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışacaktır (Kaplan, 2005:184). Dönemin hakim korporatist kapitalist ideolojisini yansıtan bu görüşler yine bir Behçet Kemal şii olan "Ziraat Marşı"nda daha açık görülebilmektedir.

Sürer eker biçeriz, güvenip ötesine
Milletin her kazancı milletin kesesine
Toplandık baş çiftçinin Atatürk'ün sesine
Toprakla savaş için ziraat cephesine
Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz
İnsanı insan eden, ilkin bu soy bu toprak
En yeni aletlerle, en içten çalışarak
Türk için yine yakın, dünyaya örnek olmak
Kafa dinç, el nasırlı, gönül rahat, alın ak.
Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz
Kuracağız öz yurtta dirliği düzenliği
Yıkıyor engelleri ulus egemenliği

Görsün köyler bolluğu, rahatlığı, şenliği
 Bizimdir o yenilmek bilmeyen Türk benliği
 Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
 Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz (akt., Makal, 1997:73-74)

Görüldüğü gibi marş, lider, ulus, vatan birliği, çalışma ve milliyetçi temaları işlemektedir. Ziraat Marşı'yla öğrencilere duyumsatmak istenilen, ulusun organik bütünlüğünü dikkate alarak, insanı insan eden soy oluşa ve dünyaya örneklik etmeye ilişkin milliyetçi üstünlük duygusuyla beraber, modernleşme ve kalkınma için liderin çağrısına uyup toprakla mücadele etmeye gitmektir (Kaplan, 2005:185).

Köy Enstitüleri'nin kapatılmaları eğitsel yönünden çok siyasi ve iktisadi açıdan getirdiklerinin bir sonucudur. Demokrat Parti Hükümetinin tabandaki toplumsal ve siyasal gücünü oluşturan kırsal bölgelerin yerel tüccar, ağa ve eşraf bileşenlerinin somut çıkarlarına ters düşmeye başlayınca, gerek enstitülerde solcu kimliğiyle tanınan bazı kişiler, gerekse geleneksel ve dini inançlarla çatışan kimi uygulamalar bahane edilerek, köy enstitüleri ideolojik ve siyasal alanda yıpratılarak kapatılmıştır.

II. İLKÖĞRETİM: PROGRAM VE DERS KİTAPLARI

İlköğretim, modern ulus devletlerin kuruluş sürecinde formel eğitimin diğer aşamalarına göre üzerinde daha fazla durulan bir konu olmuştur. Devlete büyük oranda mali külfet getirmesine karşın ülkelerin en ücra köşelerinde bile hiçbir toplumsal kesim, sınıf, renk, cinsiyet ayrılmaksızın ilköğretimin bitirilmesi zorunlu koşulmuştur. Eğitim ve öğretimin ayrımsız bütün sosyal kesimleri kapsayacak şekilde zorunlu tutulmasının ve böyle bir uygulamadan bugün dahi ödün verilmemesinin birtakım sebepleri vardır elbette. İlköğretim çağındaki çocukların henüz dünyaya ilişkin fikirlerinin netleşmediği, büyüklerinin ne söylerlerse söylesinler en doğru olarak kabul edildiği ve bu dönemin siyasal sosyalleşmenin ilk aşaması olduğu gerçeği düşünülürse ilköğretimin yönetenlerin meşruiyeti ve devamlılığı açısından ne kadar önemli olduğu da kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Onun için eğitimin milli, laik ve merkezi, ilköğretimin de parasız ve mecburi olması feodal toplumsal yapıdan kapitalizme geçişte ulus

devletlerin genelinin kullandıkları temel bir yöntem olmuştur. Zira böyle bir uygulama yeni bir alt yapının üzerinde şekillenecek bir toplumsal formasyon için şarttır.

Tüm yurttaşların sanayi toplumunun bireylerinden beklediği bilgi ve becerileri edinmeleri bakımından herkesin zorunlu asgari bir temel eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Bu sürecin teknik, ekonomik, sosyal nitelikli bazı koşulları olmakla birlikte bir de önkoşulu var ki bu da, ulus devletlerde toplumsal bilinci besleyen “ulusal eğitimidir”. Ulusal eğitim, devletin politik bir kurum olarak varlığını ulusal kültürle eşitleyerek, ulus devletlerin üzerine kurulduğu ilkeleri meşrulaştırmaktadır. İşte bu ulusal bilinç ve eğitimin temeli, özü de ilköğretimdir. Onun için Kandel (akt., Cırıtlı, 1983:262) “İlköğretimin tarihi ulusun sosyal ve siyasal tarihinin özetidir” demektedir

Diğer taraftan ulus devlet modelinde böylesi büyük ideolojik misyonlar biçilen eğitimin hegemonik bir araç olarak kullanılabilmesi için, iktidar tarafından önceden kendi ideolojik süzgecinden geçirilmesi, sistematize ve organize edilmesi gerekir ki burada devreye müfredat denilen programlar girer. Müfredat, gizli ve açık olarak ulus-devlet modelinde bir ‘eğitsel standart’ işlevi görür; standart ise sınırlayıcıdır, bazı değerleri meşru kılar, belli bilgileri bilimsel olarak tanımlarken diğer bazılarını dışlar ya da dışarıda bırakır. ‘Eğitsel sansür’ün bir mekanizması olarak da kullanılabilen müfredat ile her ulus-devlet, müfredatta ve müfredat aracılığıyla kendini açıkça ortaya koyar. Tarihsel klişelerden geleneksel hassasiyetlere, bilim anlayışından dünya görüşüne, ulusal politikalardan diğer devletlerle ilişkilere değin bir yığın bilgi ve değer müfredatta resmi geçit yapar. Müfredat, her türlü değer ve bilgi düzeyinde ulus-devletin eğitim aracılığıyla kendini yeniden üretmesinin hem ideolojik ve kültürel hem de bilim(sel) aracıdır (İnal, 1996:17-18). Bu sayede okullar, hegemonyaya dayalı ideolojilerin yeniden üretildiği, mevcut siyasal düzenin en iyi seçenekmiş gibi sunulup, meşrulaştırıldığı mekanlara dönüşür.

Osmanlı’da, II. Mamut ile başlayan belirli bir program ve zorunluluk dahilindeki eğitim uygulamaları, Cumhuriyet’in kurulmasıyla daha da önem kazanmıştır. 1920 ve 1923 Hükümet Programlarının eğitime ilişkin bölümlerinde atlanmayan konulardan birisi de ilköğretimin “zorunlu ve milli” olmasıdır. 20 Nisan 1924’de kabul edilen

Teşkilat-ı Esasiye Kanunun 87'nci maddesinde , “ilköğretim bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasızdır” denilerek ilköğretim zorunlu kılınmıştır. Esas olarak okuma yazma, aritmetik, temel bilgiler vb. gibi beceriler kazandırmanın yanında ilköğretim, Cumhuriyet'in yeni vatandaşının yetiştirilmesinin eğitimi olarak görüldüğü için M. Kemal'in de en çok ilgilendiği alan olmuştur (Akyüz, 1997:93). Afetinan'a bizzat kendi söyleyerek yazdırdığı *Vatandaşlık Bilgileri* kitabı bu açıdan anlamlıdır. Dönemin İlkokul programlarının geneline yansıyan “terbiyede Türklük esas teşkil etmelidir” anlayışı ve bu anlayışın sadece ilkokullarda görülen “Andımız” boyutu ilköğretimde ideoloji aktarımının yansımalarıdır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim yasa ve programlarındaki ilköğretimle ilgili amaçlara bakıldığında, Cumhuriyet kadrolarının ilköğretim konusundaki anlayışları daha açık ortaya çıkar. Ancak bunları incelemeye başlamada önce Türk Eğitim tarihinde büyük önemi olan Maarif-i Misak (Eğitim Yemini) ve Heyet-i İlmiye Toplantılarına değinmekte fayda var. Cumhuriyet'in kuruluşundan hemen önce ilan edilen Maarif-i Misak her bakımdan yeniden örgütlenecek eğitim öğretim sisteminin temel niteliklerini belirlemekte ve daha sonraki müfredat, yönetmelik vb. resmi düzenlemelerin temelini oluşturmaktadır. Adı ‘eğitim yemini’ olan bu bakanlık genelgesi aslında II. Meşrutiyet'in düşün mirasının katkısıyla birlikte Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi ve ideolojisinin cisimleştiği ana bir metin özelliği taşımaktadır. Bu anlamda genelgeye erken Cumhuriyet'in ‘eğitim anayasası’dır denilebilir.

Ulus-devlet anlayışının yerleşmesinde baş aktör ilan edilen eğitimin, Osmanlı'daki algılanış ve uygulanış biçiminin eleştirileriyle başlayan Maarif-i Misak, sık sık Fransız Devrimi'nin yarattığı sosyal ve kültürel değerlere atıf yapmakta bu değerlerin yeni rejimin temel referansı olması gerektiği, bunları ise eğitim sisteminin gerçekleştirebileceği belirtilmektedir. Esasen solidarist-korporatist ideolojik bir temelde biçimlenen bu genelgeye göre; “Dış düşmanların pek fazla olduğu bir dönemde herşeyden önce kuvvetli bir ulusal duygu ile birleşmeye gerek vardır”. Gençlerimizin “yarının düşünsel, hukuksal ve özellikle ekonomik inanışları ile doğacak yeni uygarlığı, kendine güven duygusu” içinde karşılayabilmeleri gerekir (Madde:11). O nedenle çeşitli meslek farklılıklarının ulusal kardeşliğin ve ülke sevgisinin önüne geçmemesi

eğitimimizde bir hareket noktası olması bakımından gayet önemlidir (Madde:14). Zira “gençlik, çalışmak düşüncesi ve üretim amacıyla yetiştirilecek, onlara üretim araçları” verilecektir (Binbaşıoğlu, 2005:242-243). Bu anlamda Maarif-i Misak’ta eğitimin büyük ölçüde de ilköğretimin amacı; çocukların, toplumun organik bir ilişki içinde algılaması gerekliliği bilinciyle, Türk milletini medeniyet seferinde en ileriye götürmek ve Türk olmak gururuyla yetiştirmek olmuştur.

Maarif-i Misak’tan hemen sonra burada değinilen konuların daha ciddi tartışılması için düzenlenen I. Heyet-i İlmiye toplantısı, Eğitim Bakanın (İsmail Safa) başkanlığında, müsteşar, bakanlık genel müdürleri, ilgili bakanlıkların temsilcileri, üniversite profesörleri, yüksekokul müdürleri, çeşitli tür ve derecedeki eğitim kurumlarının temsilcilerinin katılımlarıyla 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında içinde ‘İlkokul Programları’nın da olduğu eğitim ve kültür alanındaki pek çok konuyu ve sorunu görüşmek üzere Ankara’da toplanmıştır. Bu bir aylık sürede heyet, çok yoğun bir çalışma yaparak, Maarif Vekâletine, uygulayacağı ayrıntılı bir program vermiştir. Öyle ki, Heyet’in aldığı kararları çok önemseyen Hasan Ali Yücel, bu heyetin “Maarifin Erkân-ı Harbiye Heyeti” olduğunu belirterek heyet kararlarının aynen uygulanmasını istemiştir (Ergün, 1997:35). Daha sonra ikincisi ve üçüncüsü de gerçekleştirilen bu toplantılar önemli oranda, birincisinin takipçisi olmuş, bunlarla eğitim alanındaki teknik ve teorik konular karara bağlanmıştır.

A) PROGRAMLAR

Maarif-i Misak ve daha sonra Heyet-i İlmiye’de sistematize edilen eğitim alanındaki düşünceler çok geçmeden uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda Cumhuriyet’in okul programlarında yaptığı ilk değişiklik 1924 yılında olmuştur. Vasıf Bey’in Eğitim Bakanlığında toplanan 43 kişilik bir heyet önceki devrin ideolojisine bağlı olan görüşleri kitaplardan ayıklayarak yerine Cumhuriyet ideolojisinin esaslarını koymuştur. Bu dönemde hazırlanan müfredat ve ders kitaplarında yeni rejimin amaç ve ilkelerine uygun olarak Osmanlı ile ilgili kısımlar çıkarılırken Ulusal Bağımsızlık

Savaşı, Cumhuriyetin ilanı gibi konulara ağırlık verilmiştir (Başgöz ve Wilson, 1968:106).

1926 ve 1927 yıllarında hazırlanan programlar da, bazı küçük değişiklikler dışında büyük ölçüde bu ilk programa benzemektedir. Dewey'in eğitim felsefesinin izlerini taşıyan 1926 tarihli ilkokul programında ilköğretimin hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle ifade edilmiştir. Amaç kısmı şu şekilde oluşturulmuştur, “Genç kuşağı, çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamak suretiyle iyi vatandaşlar olarak yetiştirmek” (Binbaşıoğlu, 2005:389).

1929 yılında hazırlanan İlkokul Talimatnamesi'nin “Terbiye” başlığı altında: ilkokullarda eğitimin amacının çocukların milli hayata layıkıyla uyum sağlamaları olduğu, bunun için mekteplerle milli cemiyet arasında sıkı bir birlik ve ilişkinin bulunması gerektiği (Madde 21); okul yaşamında ve okulun yönetiminde ve disiplininde milli cemiyetin sosyal ilkeleri'nin esas alınması gerektiği (Madde 22); gerektiğinde genel çıkarlar için bireysel çıkarları memnuniyetle feda etmek gibi medeni meziyetlere fazlasıyla önem verilmesi gerektiği (Madde 27); derslerde ve oyunlarda rekabetin makul ve ılımlı sınırlar içinde kalmasına dikkat edilmesi gerektiği (Madde 28); Bütün sosyal meziyetlerin ancak yaşam içinde, bil fiil tecrübe ederek öğrenileceği, alışkanlıkların yalnız bu surette oluşacağını hatırdan çıkarılmaması gerektiği, bunun için öğretmenin okulun çevresindeki yaşamı her zaman kontrol altında bulundurması gerektiği; öğrencinin okulda sosyal hizmet ruhu ile dolması ve doyması gerektiği; eğitimde Türklük ve Türk vatanının esas mihveri oluşturması gerektiği; çocuklarda bu duyguların milli hislerin güçlendirilmesi için her fırsattan yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1929).

Cumhuriyet döneminin birinci İlkokul yönetmeliği olan 1929 “İlk Mektep Talimatnamesine”, çocuklara beden ve ruh sağlığına sahip olacakları bir ortam içinde gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve Türk milletine ruhen ve bedenen yararlı insanlar yetiştirmek gibi amaçların konuluyor olması, devletin artık daha sonra detaylandırılacak olan beden terbiyesi gibi bio-politik araçların kullanımına ilişkin tedbirler aldığını da kanıtlar niteliktedir.

1930 Köy Okulları Programında bu sefer, çevresinde işine yarayacak bilgilere ve özelliklere sahip, köy hayatına uyumlu iyi insan yetiştirmek amaç edinilmiştir. Diğer ilkokul programlarına nazaran daha pragmatik bir tutum sergilenen Köy Okulları programında bilgidен çok çevrede geçerli olacak ve işe yarayacak bilgilerle yetinmeleri istenmiştir. Türk Cumhuriyeti'nin küçük yurttaşları olan köy çocuklarına öğretmenler her vesileden yararlanarak Türk devrimlerinin ülkelerini telkin edeceklerdir (MEB, 1930).

1935 yılında Kemalist ideolojiyi oluşturan 'Altı Oku'n parti programına resmen girmesine paralel olarak ilkokul programında amaçlar: ilkokula giden çocukları, kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar; olarak yetiştirmek, Türk milletini, Millet Meclisi'ni, Türk Devleti'ni sayın tutacak ve tutturacak fikirleri bütün yurttaşlara aşılarmayı kendisine bir vazife bilecek talebe yetiştirmek olarak tarif edilmiştir. Yukarıda da aktarıldığı üzere 1936 İlkokul Müfredat Programı, 1935 CHP programların "ulusal eğitim" bölümüyle neredeyse aynıdır. Tıpkı orada olduğu gibi bu programda da, ilkokul, talebenin fikri ve bedence gelişmesine ehemmiyet verir, onları sağlam vücutlu, şen ve gülbüz yurttaşlar olarak yetiştirmek, karakteri bakımından da milli derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmaya çalışmak, talebede sosyal vazife ve sorumluluk duygusunu uyandırma ve onları inzibat ve nizama samimi bir anlayışla bağlamak zorundadır (Gökçe, 2003:198).

Fikir ve beden eğitime verilen önemin daha da yoğunlaştırıldığı bu programda, öğrencinin girişim gücünü geliştirmek içten bir ahlak anlayışına ve disiplinli bir çalışma ortamında iş yapmaya alıştırmak gibi tekniklerin kullanılması, Foucaultçu anlamda disiplinci iktidar ve kapatma teknikleriyle de uyuşmaktadır.

Programlarda "Türk kültürü" temelinde ulusal birliği sağlama, diğer yandan ise bireyi toplumsal değişimin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yaşama dönük, dayanışmacı, kolektivist bir ruh ve iradeyle yetiştirme anlayışı egemendir. Bütün programlar, derslerin "ulusal amaçları gerçekleştirmede bir amaç olduğu" düşüncesini ilkelerinin başına almıştır; bu ilkelerin arkasından dile getirilen bireyin ilgisini dikkate almaya,

bireyin yeteneklerinden yola çıkmaya ilişkin düşünceler doğal olarak bu temel ilkelere hizmet edebildikleri oranda önemlerini korumuşlardır. Programlar hazırlanırken, eğitim yoluyla ulusal birliği sağlamlaştırma, güçlendirme temel amacı göz önünde tutulmuş; güçlü bir ulus olmanın ancak çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmakla mümkün olabileceğinden hareketle, amaçlanan modernleşme sürecinin gereksindiği insan potansiyeli ilköğretim yoluyla yetiştirilmek istenmiştir.

B) DERS KİTAPLARI

Milli eğitim müfredatları aracılığıyla resmi devlet politikaları tanımlanmış, kontrol altına alınmış ve bunlar okullarda ya da diğer yaygın eğitim kurumlarında uygulamaya konulmuştur. Uygulama sürecinde ise içeriği, verili bir paradigmanın ürünü olan müfredatlarla önceden belirlenen ders kitapları, ulus-devlet sisteminin sosyal ve politik söylemlerinin ana taşıyıcıları olarak toplumsal değişimin öngördüğü “yeni insan”ın yaratılmasında temel referans noktaları haline gelir. Hemen her ulus devlet, kendi dünya görüşü ya da ideolojisini ders kitaplarında açıkça tanımlar. Ders kitaplarının bu özelliği eğitimin ulusal ölçekte yapılmadığı ülkelerde bile devletin, içeriğiyle ilgilenmekten vazgeçemeyeceği kadar önemlidir (Copeaux, 1998:1-3). Derslerin anlatımında, ideolojik düşüncelerin içine daha kolay kodlandığı ve konumlandırılabilirdiği bir takım metinlere ihtiyaç duyar ki, burada kitaplar bu işlevin gerçekleştiricileri olarak devreye girerler. Ayrıca bu sayede öğretmenin sürekli kontrol altında tutularak kendi kafasına göre ders anlatmasının önüne geçilmiş olur. Devlet dili kullanma ve dile içerilen anlamlar doğrultusunda düşünmekten, resmi ideolojiyi algılama biçimine, ekonomi politiklardan dine bakış açısına kadar pek çok şeyi, ders kitapları aracılığıyla yeniden üretebilmekte ve öğrenciyi bu doğrultuda güdüleyip gerçekliğin bu anlatılar bağlamında algılanması sağlayabilmektedir (Parlak, 2005:102). Bu anlamda ders kitapları, söz konusu düzeni meşrulaştırmak ve süreklilik sağlamak amacıyla gerekli bilgi ve söylemlerin aktarıldığı ve bu sayede yeniden üretildiği en önemli araçlardan biri olarak kabul edilebilir (İnal, 2004:12).

Ders kitapları, yukarıda bahsedilen önemine binaen 1920’de Mecliste okunan I. Hükümet programında kendisine yer bulur. Bu programda bilimsel ve çağdaş ilkelere dayanılarak okulun yeniden düzenleneceği ulusal ruha, tarihsel, coğrafi, ve toplumsal karakterimize uygun ders kitapları yazılacağı belirtilir (Varış, 1994:31). Gerçekten de dönemin eğitimcilerinin kitaplar hakkındaki görüşü, yeni döneme, yeni dönemin ideolojisi doğrultusunda hazırlanmış ders kitaplarının gerektiği yönündeydi. Dönemin Eğitim Bakanı Vasfi Bey, “Eski zihniyetlere göre yazılmış eser ve kitapların, Türkiye Cumhuriyeti’nin mekteplerinde artık yerleri kalmamıştır” (Ergün, 1997:78) diyordu. Dolayısıyla, “Ders kitapları yeni zihniyete, Cumhuriyet prensiplerine göre yeniden yazdırılmalıdır” (Ergün, 1997:41).

1920’li yıllarda ders kitaplarının ideolojik içeriği değiştirilmesine rağmen bu konuda birkaç örnek dışında çok ciddi çalışma yapıldığı söylenemez. Hatta 1924-1929 yılları arasında orta okulların son sınıflarında okutulan “*Türkiye Tarihi*” Osmanlı merkezli bir yaklaşım sergilemektedir (Yıldız, 2001:229). Devletin esas olarak kitap yazımıyla ilgilenmesi 1930’larda başlamıştır. Özellikle resmi ideolojinin aktarılmasında önemli işlev gören Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi kitaplarının basımı devlet tekeline alınmıştır. Hatta bu konuyla yakından ilgilenen Mustafa Kemal’in kendi tuttuğu notlardan oluşturulan “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*” adlı kitap, 1930 yılında ortaokullarda okutulmak üzere Afetinan tarafından tekrar düzenlenerek ders kitabı haline getirilmiştir. Yine aynı yıl Mustafa Kemal’in isteği üzerine çıkarılan bir diğer kitap ise Türk Tarih Heyeti’nin hazırlamış olduğu “*Türk Tarihinin Ana Hatları*” adındaki kitaptır. Kitabın yazılış amacı şu şekilde tarif edilmektedir; “Milletimizin yaratıcı kabiliyetinin derinliklerine giden yolu açmak, Türk deha ve seciyesinin esrarını meydana çıkarmak, Türkün hususiyet ve kuvvetini kendine göstermek ve milli inkişafımızın derin ırkî köklere bağlı olduğunu anlatmak istiyoruz.” (Ersanlı, 1996:105). Kitap ortaokullarda kullanılmak üzere yazılmış fakat aceleye getirildiğinden içeriği bazı tarihçiler tarafından sistematik bir metodolojiden yoksun olduğu gerekçesiyle beğenilmemiş, bu yüzden kendi isteği üzerine hazırlanmış olmasına rağmen Atatürk tarafından da onaylanmamıştır. Buna rağmen “*Türk Tarihinin Ana Hatları*”, Osmanlı merkezli bakış açısından kopuşun başlangıcı olması itibariyle önemlidir. Öyle ki,

kitapta Osmanlı tarihine 50 sayfa ayrılırken, gayri Türk Anadolu medeniyetlerinin Türk kökenlerine yüz sayfa tahsis edilmiştir (Yıldız, 2001:230).

1930'ların seküler milli eğitim sisteminde milliyetçilik, Kemalist ulusçuluğun önemli bir unsurunu oluşturmuştur. Milliyetçiliğin yanı sıra pozitivizm ve laiklik Kemalist ideolojinin felsefi arka planını oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemi eğitim uygulamaları da büyük oranda bu ideolojik perspektif çerçevesinde ele alınmıştır. Böyle bir durumda Tarih, Yurttaşlık Bilgisi ve Din Kültürü gibi derslerin kitapları, eğitim alanına yansıyan bu ideolojik tutumların analizinde, birer araç olabilmektedir. Bu konuda daha önce yapılmış çalışmalarda özellikle Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları birçok kez içerik analizine tabi tutulmuştur.* Bu durum göz önüne alınarak rejimin laiklik ve milliyetçilik ekseninde kurguladığı yeni yurttaş profilinin Din Kültürü Ders kitaplarına nasıl yansıdığını incelemek daha yerinde bir tutum olacaktır. Zira 19. yüzyıl pozitivizminden etkilenmiş bir laiklik anlayışı, devlet eliyle toplumun sekülerleştirilmesi politikasına dönüştürülmüştür. Bu haliyle sekülerleştirme programı, modernleşmiş yönetici seçkinlerce ideolojik bir söylem olarak benimsenmiş ve bu söylem doğrultusunda toplum yukarıdan aşağıya doğru modernleştirilmeye çalışılmıştır. Nitekim bu yüzden halifelik kaldırılarak cami ve mescitlerin yönetim ve denetimi bir devlet dairesi olan Diyanet İşleri Başkanlığı'na; Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla da, din eğitimi ve din görevlilerinin yetiştirilmesi dahil, bütün eğitim görevleri Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. Batı'daki laik devlet uygulamasının aksine, yönetim, gözetim ve denetim bakımından din devletten ayrılmamış, aksine devletin emrine amade kılınmıştır. Laiklik prensibinin özüne aykırı olan bu kurumlardan, Diyanet İşleri Başkanlığı, devlet adına camide hangi vaazın nasıl verileceğini, ezanın hangi dilde okunulacağını belirlemekte, dinin nasıl yaşanması gerektiğini belli bir ideolojik çerçevede yorumlayarak, farklı mezhep ve inançları da dışlamış olmaktadır. Büyük ölçüde Sünni-Türk eksenli bir vatandaş profili şekillendirmeye çalışılan bu din anlayışı, eğitim kurumlarında verilen derslerle de, milliyetçi Türk kimliğine ait kültürel bir motif olarak aktarılmıştır.

* Bu konuda Bkz. 1) Türker Alkan, *Siyasal Toplumsallaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1979. 2) Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih*, Afa Yayınları., İstanbul, 1996. 3) Etienne Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, 1998 4) İsmet Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, Turhan Kitabevi, Ankara, 2005

C) ÖRNEK BİR DERS KİTABI İNCELEMESİ

Din Kültürü kitabına örnek olarak Muallim Abdülbaki'nin (Gölpınarlı) tarafından hazırlanan ve 1927-1931 yılları arasında Türkiye'de 3., 4. ve 5. sınıflara okutulan din dersleri kitabı seçilmiştir. Kitabın sunuş bölümünde, Cumhuriyet dönemi din dersi kitaplarında şu talimatın yer aldığı belirtilmektedir: “Yalnız tarihi hakikatler söylenecek, mucizelerden ve harikulade menkıbelerden bahsolunmayacaktır.” Oysa aynı dönem ortaya atılmış olan Güneş-Dil teorisi, Türk Tarih tezi ve bu anlayış doğrultusunda yazılmış ders kitaplarının tarihi ve bilimsel hakikatlere bağlı kaldığını söylemek oldukça zordur. Zaten kitap da büyük ölçüde Türk milliyetçiliği içerisinde eritmeye çalışılan bir din anlayışını aktarmaya yönelik hazırlanmıştır. Örneğin, kitap din dersi kitabı olmasına rağmen 3. sınıflara okutulan “bayramlarımız” bölümünde, öncelikle 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi “milli” bayramlardan bahsedilir:

Yunanlıları memleketimizden kovan, düşmanlara yardım eden hain padişahla soysuz vatansızları ülkemizden süren, Cumhuriyet'i ilan eden büyük Gazi, 23 Nisan'da TBMM'nin başına geçmiş, fedakâr ve vatansever arkadaşlarıyla birleşip çalışmaya başlamıştı (Adülbaki, 2005:19).

Cümlelerdeki “hain, soysuz, büyük, fedakâr” gibi sıfatlarla, içinde yaşanan ülkenin, Padişahın ve yanındakilerin düşmanla işbirliği yapmalarına rağmen kurulduğunu, kurucularının da M. Kemal ve arkadaşları olduğuna vurgu yaparak öğrencinin kafasında yönetsel kaynakları sembolize etmektedir. Mustafa Kemal devletin başıdır yaptıklarından ötürü ona saygı ve sevgi duyulmalıdır. Her konu, Cumhuriyet'e ve büyük Gazi'ye ne çok şey borçlu olduğunun vurgulanmasıyla biter (Adülbaki, 2005:19). Milli bayramlar ve efsanevi hikayeleri uzunca anlatıldıktan sonra tek cümle içinde Şeker Bayramı ve Kurban Bayramından söz edilir. Kitabın “Bayramlarda Ne Yapılır” bölümünde ‘Şeker Bayramı’ndan şöyle bahsedilir:

Şeker bayramında fakirlere sadaka verilir. Bu yirmi kuruşu alan fakir, bir sene bununla geçinemez... Onun için şeker bayramındaki sadakaları, memlekette böyle hayır işleriyle uğraşan cemiyetlere, Hilal-i Ahmer'e, Himaye-i Etfal'e, Darülaceze'ye ve Tayyare

Cemiyeti'ne vermeliyiz. O vakit hem yaptığımız hayır işlerinde bir hayır olur, hem de bu cemiyetlerin yapacağı işler kolaylaşır (Adülbaki, 2005:21-22).

Görüleceği üzere “ramazan” sözcüğünün adı değiştirilerek ‘şeker bayramı’ ifadesi kullanılmaktadır. Fitre ve zekat yerine ‘sadaka’ denilmekte, bireysel olarak yapılacak yardımların işlevsel olmayacağına dikkat çekilmektedir. Bir yandan dini devletten uzaklaştırmaya çalışan devlet, bir yandan da halkın dini vecibeleri doğrultusunda vereceği ‘sadaka’ları devlet kurumlarına kanalize etmeye çalışmaktadır (Şevkli, 2007). Kurban bayramı konusunda verilen ‘fetva’ ise bir adım ileri gitmekte ve “Kurban bayramlarında da bir kurban keserek kendimiz yiyeceğimize, muhtaç olmayan komşularımıza dağıtacağımıza, kurban paralarını bu cemiyetlerden birine verirse, Allah daha çok razı olur” (Adülbaki, 2005:22) gibi dini Tanrı adına yeniden yorumlayan cümleler kullanılmaktadır. Yine 3. sınıflarda okutulan “İman” başlıklı 5. bölümde imanın dinsel açıdan kısa ve yüzeysel bir tanımı yapıldıktan sonra “milli iman” tanımına geçilmektedir:

Bizim bir de milli imanımız vardır. Biz Türküz. Türkler medenidir. Milletimiz daima ileri gidecek, düşmanlarımızı alt edecektir. Türk adı anılınca göğsüm iftiharla kabarıp, başım yükselir. Milletime, vatanıma faydası dokunanları severim, mübarek yurduma fenalık edenleri hiç sevmem. İşte bu milli iman, bizi yaşatacak, ilerletecek imandır. Bugün Türkiye Cumhuriyeti hükümetine tabi olanların hepsini bu iman birleştiriyor. Biz bu milli imanı, büyük Cumhurresimiz Gazi Mustafa Kemal Hazretleri'nin ve onun vatansever arkadaşlarının gayretiyle, Cumhuriyet sayesinde kazandık. Şimdi hepimiz neşe içindeyiz. Kalbimiz kuvvetli. Bize bu imanı veren Cumhuriyet'e dört elle sarılacağız, onu yaşatacağız, biz cumhuriyet çocuklarının en büyük milli vazifesi budur. Yaşasın cumhuriyet ve Gazi Cumhurresimiz !... (Adülbaki, 2005:24).

Belirtilen ifadede daha önce bahis olunan Cumhuriyet'in ve Atatürk'ün kutsallaştırılması durumu daha nettir. Sadece Türk soyundan gelmiş olmanın dahi medeni olmak ve övünmek için yeterli olduğu vurgulanır. İdeoloji ve lider zengin sıfatlar ve göndermelerle kutsallaştırılmış, yüceltilmiştir. İfadelerin temel sorunu, doğruluk, yanlışlık, tek tip insan anlayışlarından ziyade din dersi kitabında kullanılıyor olması ve bilimsellik iddiasının kendisiyle çelişiyor olmasıdır (Şevkli, 2007).

“Peygamberin Ahlakı” bölümünde Hz. Muhammed’in ‘cumhuriyet’ ve ‘milli iman’a uygun kişilik özelliklerinden bahsedilir ve kendisinden Arapları cehaletten kurtarmış bir devrimci lider olarak söz edilir. Durum yine Cumhuriyet ve Atatürk’le özdeşleştirilir:

Biz de çocuklar, Gazi’mize uyararak onun doğru sözlerini dinleyerek, onun gösterdiği yolda yürüyerek bağımsızlığımızı kazanmadık mı? O büyük Gazi’nin sayesinde medeniyet alemine girmedik mi? Demek ki insanlar daima aklı eren, vatansever büyüklerini dinlerlerse ileri gidiyorlar (Adülbaki, 2005:37).

İki lideri de çocuklara sevdirmeye çalışan ve bir nevi dini iman-milli iman, Hz. Muhammed-Atatürk benzetmesine yol açan bu ifadeler aynı zamanda 600’lerin Arap toplumuyla, 1930’ların Türkiye’sini özdeş tutmaktadır. Böylece milletin kendi kendisini idaresinden ziyade “iyi bir lider”e ve ideolojiye sıkı sıkıya bağlanmayı salık vermektedir. “Allah Sevgisi” bölümünde ibadetlerin nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler verilirken, konu yine Türklük ve Cumhuriyet’e getirilmektedir:

Allah’a en büyük ibadet, onu sevmek, hayırlı bir insan olmak, milletimize, vatanımıza, hükümetimize, sonra da bütün insanlara faydamızın dokunmasıdır. Yoksa namaz kılmakla, oruç tutmakla hiç kimseye bir hayır etmiş olmayız. Ben bir Türk’üm ve Müslümanım, Allah’ımı severim, işe dikkate etmek benim vazifemdir. Herkese hayırlı olacağım; milletimi cehaletten, bağımsızlıktan kurtaran, medeniyetin nuruna kavuşturan Cumhuriyet’i yaşatacağım. Milli ve dini imanım ile yaşayacağım. Yaşasın Türklük ve Cumhuriyet !..(Adülbaki, 2005:41).

Kitap, dinin ahlaki yönlerini milliyetçiliği desteklemek için kullanırken, ibadetler konusunda ikili bir tavır sergilemektedir. Bir yandan savaş zamanı Peygamber’in bile oruç yediğini anlatırken bir yandan da namaz kılmayınca, oruç tutmayınca dinden çıkılmayacağını anlatır. İbadetlerin nasıl yapılacağını anlatıp yapıp yapmamayı bireye bırakmak yerine yapmazsanız birşey olmaz düsturundan hareket eden anlayış yine dini istediği gibi tahrif eder. Kitabın sonlarına yaklaştıkça ortaya çıkan tablo revize edilmiş bir Türkleştirilmiş İslam dininden ibarettir:

Türkler medenidir. Yemeleri, içmeleri, giyinmeleri, konuşmaları, hep medeniyete uygundur. Medeni Türk çocuğu masallara, akla uygun olmayan saçma laflara inanmaz”. Medeni Türk memleketlerinde yer yer büyüklerimizin heykelleri yükselecek, heykeltıraşlık ve ressamlık ilerleyecek, fabrikalar açılacak, ölen kara kuvvet bir daha dirilmeyecektir. Doğru din işte budur (Adülbaki, 2005:89).

Türk Milletinin yemesine, içmesine, giyim ve kuşamına yönelik bu belirlemelerle hem Türk’ün medeniliği vurgulanmakta hem de çocuklara din adıyla aktarılan hurafelere inanmamaları yönünde nasihatler verilerek, dine pozitivist bir yorum getirilmektedir. Nitekim devletin her alanda Batılı bir yaşam tarzı benimseyeceği bu yeni dönemde İslam’ın büyük ölçüde ‘gavur işi’ diyerek günah saydığı güzel sanatlar da icra edilecektir.

Müslümanlıkta, Hristiyanların papazları gibi ayrıca din büyükleri yoktur. Herkes birdir. Halbuki Hristiyanlık böyle değildir. Papazları olmazsa ibadet edemezler. (Adülbaki, 2005:92). Burada İslam dinini olumlama aracı olarak Hristiyanlığı olumsuzlama yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemle çocukların aklında Hristiyanlara karşı bir ön yargı oluşması sağlanmakta ve gayri-İslami dinler dışlanmaktadır. Kitabın diğer Müslüman milletlere bakışı Hristiyan milletlere bakışından farklı değildir. Müslüman milletlerin kimler olduğundan, Müslüman olmalarının dışında taşıdıkları diğer özelliklerden bahsedilmez. Türk olmadıklarından neden zayıf olduklarını sorgulamaya gerek görülmemiştir. Dini iman milli imanla bütünleştirilir ve Atatürk’e bağlılık ve onunla nurlanmış Cumhuriyet bir kez daha yüceltilir:

Bugün Müslüman milletlerin en kuvvetlisi, bağımsızlığına adamakıllı sahip bulunanı Türklerdir... Evvelce birçok devletler kuran Müslüman milletleri, sonradan çalışmamaya ve bazı şarlatan ve hain adamlara uyarak tembellik etmeye başladıklarından bu hükümetlerin birçoğu mahvolmuştur. Türk ise uyanarak saçma fikirleri, saçma fikir sahiplerini başından attı; medeniyete uydu, medeniyet alemine karıştı. Türk anladı ki Allah kuru dua kabul etmiyor. Silahına sarıldı, düşmanları mağlup etti. Bundan sonra Türk, Gazi’nin nurlandırdığı Cumhuriyet ve medeniyet yolunda yürüdükçe, düşmanlar ona dokunamayacak ve bağımsızlığını daima müdafaa edecektir (Abdülbaki, 2005:99).

Sonuç olarak bu dönemde ideolojik işlevi bir önceki döneme göre yer değiştiren din, bir tür uygarlık yaratma stratejisine dönüştürülmüştür. Bu anlamda bireylere hem bir kimlik veren hem de bu kimliği denetlemeye girişen devlet, totaliter eğiliminde dini dışlamamış yarattığı gençlerin imanını da tanımlayarak düzenin kurguladığı iyi insan/iyi vatandaş tipine dini bir destek sağlamıştır. Böylece toplumun hayatında etkisi süren dinden, yeni rejimin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için bir motivasyon unsuru olarak faydalanma amacı güdülmüştür. Ancak, izlenen bu karmaşık ve çelişkili din politikası zamanla değişen şartlara göre kendini yenileyemediğinden, özellikle de bireylerin dini ihtiyaçlarını karşılayamadığı gerekçesiyle etkisini yitirmeye başlamıştır. Cumhuriyetin laikçi ideolojisi, bir dünya görüşü olarak İslam'ın yarattığı boşluğu dolduramamıştır. Dönüştürme projesi ise başarısızlıkla sonuçlanmış, sistem dışına ittiği zihniyetler toplumsal hareketlere dönüşerek ona muhalefet etmeye ve yarattığı boşlukları doldurmaya başlamışlardır. Bu durumun başlıca örneklerinden biri siyasal anlamda yükselen İslami hareketler ve sosyal alanda genişleyen cemaat hareketleridir (Şevkli, 2007).

III. RESMİ İDEOLOJİNİN BEDEN TERBİYESİ

Kapitalizmin ortaya çıkış koşullarında modern devlet egemenlerinin, nüfusu hem hep birlikte hem de tek tek ele alarak bunların üzerlerinde nasıl bir iktidar mekanizması işlettiğini Foucault'ya atıfla yukarıda değinilmişti. Modern devletle beraber sistematik bir şekilde bedene yönelen iktidar ilişkileri ve stratejileri spor alanında da kendini göstermektedir. Bedene yönelen, spora ait iktidar ilişkileri, Foucault'nun işaret ettiği “bio-iktidar” kavramını tekrar gündeme getirmektedir.

Foucault'ya göre bio-iktidar bir iktidar teknolojisidir. Bu politik teknolojinin ayırt edici niteliği tüm toplumun ya da nüfusun kontrol edilmesine izin vermesidir. Bio-iktidar modern ulus devletin ve modern kapitalizmin ortaya çıkışında önemlidir. Foucault, bio-iktidar sayesinde iktidarın yeni bir sürece girdiğini belirtir. Buna göre modern devlet, kendisinden önceki döneme nazaran sosyal alandaki müdahalesini, daha fazla artırmış, kontrol kapasitesini ve yöntemlerini çeşitlendirip geliştirmiştir. Foucault'ya göre, bedenin iktidar ve egemenlik ilişkileri tarafından kuşatılmasının

nedeni, büyük ölçüde, ‘öldürerek’ ayakta kalan eski rejimin yerini; ‘yaşatarak’ normalleştirip uyruklaştıran yeni bio-iktidar niteliğini elde etmiş modern iktidarın hakimiyet söyleminin almış olmasıdır. Beden ancak hem üretken beden, hem tabi kılınmış beden olduğunda yararlı güç haline gelebilmektedir. Bu tabi kılma durumu yalnızca ya şiddet ya da ideoloji araçlarıyla elde edilebilmektedir; doğrudan ve fiziki de olabilir, güce karşı güç kullanılabilir, maddi unsurlara yönelebilir ama bu yüzden şiddete yönelik olmayabilir; hesaplanmış, düzenlenmiş, teknik olarak düşünülmüş olabilir; ince olabilir ve ne silaha, ne de teröre başvurabilir. Ama yine de fizik düzlemde kalabilir. (Foucault, 2000a:31).

Daha açık bir ifadeyle söyleyecek olursak beden politikaları, modern devletin oluşumunda onun müdahale alanını oluşturan “sosyal alan”ın, kopmaz parçalarıdır. Öyle ki, bu yeni iktidar şeması, eski iktidar tasarımları gibi baskıcı ya da şiddet yanlısı olmayıp tam tersine yaşamın güzelliklerini çoğaltarak yaşamı daha yaşanır hale getirdiği için meşrudur, olumlu bir konumdur ya da öyle görünür. (Foucault, 2005:75). Bu durumda Foucault’nun önceden hesaplanmış, teknik olarak düşünülmüş dediği ve devletin, fiili bir baskıya gerek kalmaksızın kitleleri kontrol altına alabilmesinin en önemli aracı “beden terbiyesi” olmaktadır. Adı “beden terbiyesi” ya da “spor” olan ama aslında modern devletlerde beden politikasının birer aracı olarak kullanılan bu uygulamalar, ideolojik birer meşrulaştırma araçlarıdır.

Sporun gerçek anlamdaki tarihi, ‘oyun’dan kendini ayırması ve ondan farklı olarak kendi etkinlik alanını kurmasıyla başlar diyen Toker, (2005: 13-14)19.yüzyıldan itibaren sporun modern devletlerde oynadığı rolü şu şekilde ele alır:

Oyun gibi düzenlenmiş modern toplumda özellikle sporun iyileştirici etkisi, gücün birleşimi olarak örgütlenen toplumda, bireysel güç ve enerjinin birleşik irade/gücün belirlenimi dışında kullanılmasının önüne geçmek, gücün taşıdığı şiddet tekeli olarak, devletin bireysel enerjiyi denetim altına almasının unsuru olarak sunulmuştur (...) Başka deyişle spor, toplumsal yapının uyum ve barış içinde sürdürülmesi için dışarıda bırakılması gereken zayıflık ve enerjiden, oyun aracılığıyla dışsallaştırılarak arınmanın aracıdır. Bu bakımdan modern devletin spordan beklediği hem bedenin iyileştirilmesi ve hem de bu

iyileşmenin sağladığı kontrol sayesinde ruhun zayıf ve toplumsal düzene aykırı tutkularından arınmasıdır.

Beden terbiyesi veya spor, Avrupa'ya benzer bir şekilde Osmanlı'da da siyasi ve sosyal birtakım ihtiyaçlar neticesinde ortaya çıkmıştır. 650 yıllık bir gelenek olarak tekke ve vakıfların örgütlediği güreş müsabakaları, 19. yüzyılın ortalarından itibaren yerini modern beden eğitimine bırakmıştır. Modern beden terbiyesi Osmanlı'da ilk kez 1860'lı yıllarda Kuleli Askeri Lisesi ve Galatasaray Lisesi'nin ders programlarına girerek uygulamaya konmuştur. Bu dönemde daha çok basit fiziki idman veya jimnastik hareketleri düzeyinde gerçekleştirilen spor faaliyetleri, 1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile tüm ortaöğretim kurumları için zorunlu hale getirilmiştir (Fişek, 1983:2177-2178). Bu nizamnamenin özelliği daha önce de belirtildiği üzere eğitim ve öğretimin tek merkezde toplanarak bir devlet etkinliği (aygıt) haline getirilmek istenmesinin ilk adımı olmasıydı. Dolayısıyla içinde beden eğitimine dair hususların da olduğu bu Nizamname, Foucault'un da bahsettiği gibi devletin eskiye nazaran kontrol mekanizmalarını geliştirdiğinin kanıtıdır. Nitekim, Meşrutiyet yılları boyunca bir taraftan daha çok ticaret burjuvazisi ve diğer varlıklı unsurların himayesinde kurulan spor kulüplerinin sayıca arttığı, diğer taraftan da eşzamanlı olarak devletin resmi programlarla beden terbiyesi ve sporu bütün okullara yaymaya çalıştığı görülür (Akın, 2004:54).

Meşrutiyet'in ilerleyen yıllarında çıkan savaşların da etkisiyle beden üzerine uygulanan politikaların daha da sistemleştirilip, geliştirildiği görülür. Bunda özellikle girilen savaşlardan yenik vaziyette çıkılmasının önemi büyüktür. Başarısızlıkların nedenleri araştırılırken karşı tarafların askerlerinin kondisyonlarının yüksek oluşu bedeninin kullanımına dayalı becerileri gerçekleştirmede hemen öne çıkmaktaydı. Bu duruma karşı alınması gereken önlemlerde halk sağlığı politikasının yaygınlaştırılmasının yanı sıra eğitim sistemine dahil olan çocuklara beden terbiyesi ve okul sporları yoluyla askerlik eğimi verme fikri kabul görüyordu. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin önemli eğitimcilerinden Ethem Nejat'ın koyu Türkçü olduğu dönemlerde ortaya attığı “çocukların daha okullardayken askerliğe elverişli şekilde kan ve intikam duygularıyla beslenmelidir” fikri para-militer örgütlenmelere giden yolda ilk

adımı oluşturunuyordu. Nitekim çok geçmeden Galatasaray Lisesi bünyesinde 1910’larda başlatılan izcilik faaliyetleri, İttihat ve Terakki için de bulunmaz fırsat olmuştur. Gerçek savaş koşullarında sağlayacağı fayda ve disipline dayalı hiyerarşik örgütlenmesi nedeniyle izcilik, İttihatçı askeri elitlere gayet cazip geliyordu. İzcilik yoluyla askerlik eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlamak, beden terbiyesi ve spora askeri bir yön vermek, sınırlı finansal kaynakların da en verimli şekilde kullanmanın bir yolu olarak görülüyordu (Akın, 2004:132-134). Bunun için bu dönemde 12 ve 17 yaşları arasındaki gençlerin üye ve spor faaliyetlerine katılımının zorunlu olduğu pek çok gençlik derneği kurulmuştur. Gürbüz Dernekleri, Dinç Dernekleri ve Osmanlı Genç Dernekleri gibi kuruluşlarda gençler, geleceğin çalışkan, verimli, iradeli ve her daim savaşa hazır birer militan olarak yetiştiriliyordu (Akın, 2004:135).

İttihat-Terakki ve Kemalist dönemler arasında özellikle sosyal, ekonomik ve kültürel hayatta bir süreklilik olduğu yaygın bir görüştür. Akın’a (2004:55), göre bu süreklilik sosyal ve kültürel alanın bir bileşeni olan beden terbiyesi ve spor faaliyetlerinde de görülmektedir. Öyle ki bu alandaki felsefi tartışmalardan, ilk ve orta öğretimde fiziki gelişmeyi vurgulayan pedagojik eğilimlere, jimnastik sistemleri ve yaygın spor türlerinden hangilerinin daha verimli olduğuna kadar çeşitli tartışmalar, beden politikası alanında İttihatçılarla, Kemalistler arasındaki büyük benzerliği ortaya koymaktadır.

Erken Cumhuriyet Döneminde izlenen spor politikasının kendinden önceki dönemle olan yakın ilişkisi, 1922 yılında kurulan ve Türkiye Cumhuriyeti’nin de ilk ciddi spor örgütü olan “Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı”nın (TİCİ) programında görülebilmektedir. Türk Ocakları’na yakın bir ilişki içinde şekillenen Türk Gücü Derneği’nin ülkenin içinde bulunduğu felakete bağlı olarak oluşturduğu programda beden terbiyesinin amacı, Türklere ve Türklüğe kast eden bütün unsurlara karşı, sağlıklı, dinç, çevik ve atak olunması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bahsedilen nitelikte bir nesil yaratmak için dernek bir yandan sağlık sorunlarıyla ilgilenirken öbür taraftan fiziki egzersiz ve askeri talim programları geliştirmektedir diyen Akın (2004:96-97), Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ) programı hazırlanırken İttihat Terakki destekli Türk Gücü Derneği’nin programının esas alındığına dikkat çeker.

Diğer taraftan bu iki dönem arasındaki benzerlik bizzat “Osmanlı Genç Dernekleri Genel Müfettişliği” yapmış Mustafa Kemal örneğinde de somutlaştırılabilir. M. Kemal, 1915 yılında, “Osmanlı Genç Dernekleri Genel Müfettişliği”ne atanmasından kısa süre sonra bir rapor hazırlayarak zamanın hükümetine sunar. M. Kemal bu raporda okullardaki beden terbiyesi saatlerinin arttırılmasını teklif etmektedir.

Çocuk dünyaya geldiği zaman, beraberinde ne dinî, ne ahlâkî, ne hukukî, ne estetik, ne lisanî, ne iktisadî, ne de mantikî bir vicdan getirmez. Bu vicdanları ona kendi milleti, kendi milletin kültürü verir. Bununla beraber, bu hal, ruh terbiyesine ait değildir; beden terbiyesinde de aynı hal vardır. Beden terbiyesi, hayvan yavrularının oynayarak büyümeleri gibi, uzviyetin tabi gelişmesinden husule gelen hareki faaliyetler değildir; milletin “umumî” idealine uygun olarak, fertlerin beden mevcudiyetlerinde de istediği teşekküllerdir (Gökalp, 1973, 42-43).

Tıpkı Milli kültür ve beden eğitimi arasındaki ilişkiye de solidarist bir perspektiften bakan Ziya Gökalp gibi; “Açık ve kati söyleyeyim ki, sporda başarılı olmak için her türlü yardımdan ziyade, bütün milletçe sporun anlamı ve kıymetinin anlaşılması, ona kalpten sevgi gösterilmesi ve onu vatan görevi saymak lazımdır” (akt.,Atabeyoğlu, 1983:2191) diyen Mustafa Kemal’de beden eğitimi, ayrımsız bütün milletçe sahiplenilecek ve uygulanacak bir vatan meselesi görerek Gökalp’le aynı ideolojik kaygıyı taşıdığını bir kez daha gösterir

Temelinde solidarist-korporatist yaklaşımlar yatan beden politikalarının ilk adım daha Cumhuriyet’in ilan edilmediği bir tarihte hazırlanan (18 Ağustos 1923) Hükümet Programında yer verilerek atılmıştır. Hükümet programında şu cümlelere yer veriliyor; “Maarifin vazifelerinden birincisi; çocukların terbiye ve talimi, ikincisi; halkın terbiye ve talimi, üçüncüsü; milli güzidelerin yetiştirilmesi için lazım gelen vasıtaların izhar ve teminidir.” Görülüyor ki, Atatürk, çocuklar ve gençler kadar, halkın da eğitilmesini ve spor yapmasını istemektedir. Bu konuyu da hükümet programına alacak kadar ciddi bulmaktadır. Kişinin ahlaki ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde büyük önemi olduğu düşünülen, beden eğitimi ve izcilik faaliyetlerine değinilen programda ayrıca bu işi profesyonelce yapıp öğretecek kişilerin yetiştirilmesi için bir Beden Eğitimi Yüksek Okulu açılmasına da karar verilmiştir. Bunun için 1924 yılında Ankara’da Gazi Eğitim

Enstitüsünün bünyesinde Alman Kurt Daimas'ın önderliğinde bir beden eğitimi bölümü açılmıştır. 1926 yılında İstanbul Çapa Kız Muallim Mektebinde bir kurs açılmış ve bu kursun başkanlığına da Selim Sırrı Tarcan getirilmiştir. Bu kurs için İsveç'ten iki öğretmen getirilmiştir. Dokuz ay süren bu kursu başarıyla bitirenler, Avrupa'ya eğitime gönderilmişlerdir (Atabeyoğlu, 1983:2187).

TİCİ, Kurtuluş Savaşı'ndan sonra sporu yeni rejimin istediği yönde sosyal alanda organize ederken, Tevhid-i Tedrisat'la eğitimi tek elde toplayan Eğitim Bakanlığı'nda okullarda bu işin üstlenicisi olmuştur. Zira Eğitim Bakanlığı'nın 1923 yılında gerçekleştirdiği ve aynı zamanda Türkiye'de eğitim öğretim alanındaki tüm pratiklerin ilk defa sistematize edildiği I. Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda beden terbiyesine dair ciddi öneriler gelmiştir. Selim Sırrı Tarcan, Toplantı'da bir tasarı sunmuş; Beden Eğitimi Öğretmen Okulu ve Genel Müfettişliği'nin kurulmasını, beden eğitimi öğretmenlerine diğer öğretmenler kadar maaş verilmesini, her okulda birer jimnastik salonu kurularak okullarda ilmî bir şekilde spor ve jimnastik yapılmasını istemiştir (Ergün, 1997:33). Böylece Cumhuriyet döneminde uygulanacak beden politikasının da temeli atılmıştır. Bu iki kurum M. Kemal'in "Türk sosyal bünyesinde spor hareketlerini düzenlemekle görevli olanlar, Türk çocuklarının spor hayatını yükseltmeyi düşünürken, sadece gösteriş için, herhangi bir yarışmada, kazanmak emeliyle, bir spor çizmezler. Esas olan, bütün, her yaştaki Türkler için beden eğitimi sağlamaktır." (Atatürk CI, 1998:343) emri doğrultusunda Kemalist ideolojinin beden politikasını kitlelere götürme de gayet koordineli çalışmıştır. Hatta TİCİ'nin 1926 yılında gerçekleştirdiği genel kongresine başkanlık eden de bizzat dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati'dir. (Atabeyoğlu, 1983:2189). Eğitim Bakanlığı'nın, kendi idaresine girmeyen sosyal alanlara da müdahale etmesini, bu alanlarda doğabilecek ideolojik boşluğu doldurmanın en etkili yolunun veya aracının beden terbiyesi ve spor olduğunun bilinmesine bağlanabilir.

1932 yılında kurulan Halkevleri'nde de eğitim programına güzel sanatlar, dil ve coğrafya, tarih, edebiyat, temsil gibi bilgilerin yanında spora da yer verilmiştir. Halkevleri spor programlarına, özellikle ritmik jimnastik, artistik danslar, toplu gezintiler, gülle, trapez gibi spor dalları, ferdin ve ulusun bedeni, ruhi ve ahlaki eğitiminde ve sağlığında büyük bir önemi olduğu için konuyordu.

Eğitim Bakanlığı bu dönemde halk sağlığının beden terbiyesi ve spor yoluyla yükseltilmesi politikasının doğrudan destekçisi olmuş, 1929, 1930, 1936 ders programlarına ideolojinin gerek duyduğu beden terbiyesi metotlarının girmesine özel bir önem vermiştir. Öyle ki Cumhuriyet gençliği Osmanlı dönemindeki gibi sağlıklı, cılız ve çelimsiz olmamalı düşmanları yenmek için her zaman sağlıklı ve kuvvetli bir bedene sahip olmalıdır. Mustafa Kemal de bir konuşmasında şöyle diyordu “Efendiler! Gürbüz ve yavuz evlatlar isterim. Bunları yetiştirmek, tedbirlerini ve sorumluluğunu üzerine almış kimselersiniz. Bu neticeyi görmezsem, hakkınızdaki güvenim o zaman ortadan kalkar...” (Atabeyoğlu, 1983:2191).

1926 yılında Himaye-i Etfal Cemiyeti (Çocuk Esirgeme Kurumu) bünyesinde çıkartılmaya başlayan “Gülbüz Türk Çocuğu Dergisi” tam da Mustafa Kemal’in istediği nitelikte bir yayın politikası sergilemektedir. Milletlerin hayatını ticarete, sanayiye, ziraata ve askerliğe bağlayan dergi, bu anlamda ülkenin geleceğinde her alanda söz sahibi olacak çocukların hastalıklı ve bakımsız olmaması gerektiğinin altını çizerek onun için bunların belli bir siyaset dahilinde yetiştirilmeleri gerektiğini savunmaktadır (Konar, 2003:20-21). Sözü edilen bu siyasetten kasıt aslında beden terbiyesi ve spordan beklenen temel amaç da olduğu gibi uzun vadede çocuklardan ekonominin beklediği üretken ve verimli bireyler yetiştirmek ve bu çocukları manen ve fiziken milli müdafaaya hazırlamaktır. Derginin kaygısı iktidarın beden politikasının gençlerin yanında çocuklara da uygulanmasını sağlamaktır.

1930’ların ortalarına kadar her çeşit spor faaliyeti, “Türk gençliğinin milli terbiyesinin ana unsurlarından biri” sayılmış gerek okullardaki beden terbiyesi dersleri, gerekse okul dışında kalan yetişkinlerin spor faaliyetleri bu kritere göre şekillenmiştir. Ancak bundan sonra uygulanacak beden veya disiplin politikaları şimdiye kadar olunandan daha ciddi ve dikkatli ele alınarak (Atatürk, CI, 1998:343), Türk geçliğinde ve Türk halkında spor ve beden hareketlerine sevgi ve alaka uyandırılıp, bunlar bir kitle hareketi, milli bir faaliyet haline getirilecektir. Solidarist bir ideolojik altyapıya dayanan bu söylem 1930’ların CHP’sinin genel tutumunun spor politikalarına yansımış halidir. Milli bir spor politikasının nasıl yürütülmesi gerektiğini öğrenen hükümet, diğer alanlarda olduğu gibi spor ve beden terbiyesi alanında da hariçten kurum ve kuruluşlara

gerek kalmadığını düşünerek 1936 yılında TİCİ'yi kapatmış, yerine para-militer yapılanmalarda uzman olan Nazi Gençlik Örgütü kurucusu, Dr. Carl Diem'e hazırlatılan bir rapor doğrultusunda, CHP'ye bağlı Türk Spor Kurumu'nu kurmuştur. Hemen 1938'de yine Carl Diem referans alınarak “Beden Terbiyesi Kanunu” hazırlanmıştır. “Beden Terbiyesi Kanunu”nda spor şu şekilde tarif edilmektedir,

Spor ... müşterek çalışmada lüzumlu olan ahlaki ve içtimai vasıfları ve muntazam çalışma itiyadını kazandırır; nefse hâkimiyeti, büyüklere itaati öğretir; yüksek mefkûrelere ve cesarete meclubiyeti (tutunmak), oyun ve müsabakalara iştirak kabiliyetini ve hevesini artırır. Spor, vatana merbutiyet (bağlılık) hisleriyle, kavgasız ve tarafgir olmayarak yapılan beden faaliyetidir (akt. Akın, 2004:80).

Beden Terbiyesi Kanunu, bedeni güçlendirip güzelleştirmeyi ve gençleri hayat mücadelesine hazırlamayı amaçlamakla beraber bu durumu uluslar arası düzeye de taşımayı hedeflemekteydi. Beden Terbiyesi Kanunu'nu mili eğitimin temel direği olarak gören İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, görüşlerini şu şekilde tarif etmektedir:

Her rejim kendine layık bir vatandaş tipi bulmuştur ve onu arar. İstibdat rejiminin vatandaşının tipi malumdur. Bizim Atatürk rejiminin... adamı güzel vücutlu, sağlam düşünceli, cesur, vakur, hakkını ve fikrinin her yerde müdafaa eden, neşeli ve ciddi olmaktan ibarettir. Bizim aradığımız budur. Bu beden terbiyesinden maksat, fikri, seciyevi ve ahlaki terbiyedir. Bizim rejimin istilzam ettiği tip budur (Yıldız, 2001:237).

“Millet bekası” ve “üretimde verimlilik” ilkeleriyle gayet ince bir şekilde sistematize edilen beden terbiyesi ve spor faaliyetleri, tanımlamaya uygun olarak okullarda, fabrikalarda, köylerde ve şehirlerde fark etmeden halkın günlük yaşamının her alanında uygulamaya sokulmuştur. Bu dönemde II. Dünya Savaşı'nın verdiği tedirginliğin de etkisiyle spor kulüpleri birer gençlik kulübüne dönüştürülerek, gençlerin boş vakitlerinde bu kulüplere gidip beden terbiyesi çalışmalarına katılmaları zorunlu tutulmuştur (Atabeyoğlu, 1983:2194). Böylelikle gençliğin en etkili yöntemlerle en kısa sürede savaşa hazırlanması işinin doğrudan devlet mekanizması içinde, hiyerarşik ve çok sıkı bir disiplinli teşkilat yapısıyla yürütülebileceği fikri etkili olmuştur. Bu doğrultuda vatan savunmasının sadece askerlerle sağlanamayacağı düşüncesiyle, beden

terbiyesi mükellefiyeti adında bir uygulama başlatılmıştır. Buna göre ülkenin tamamı mükellef direktörlüklerine ayrılarak bunların en tepesine de bir tümgeneral ‘Cemil Tahir Taner’ genel direktör olarak getirilmiştir. Bu örgütlerde gençler, esas duruştan, sağdan saymaya; takım, manga, bölük gibi birliklere ayrılmaya kadar tam anlamıyla askeri bir disiplin ve hiyerarşi kurallarına göre eğitilmişlerdir (Akın, 2004:163-166). Bu uygulama 1945’de savaş sona erene kadar devam etmiş 1964 yılında da yürürlükten tamamen kaldırılmıştır. Ancak buralarda uygulanan yöntemlerin özellikle kitlesel resmi törenlerde ve spor bayramlarında hala uygulanıyor olması o günden bugüne onlarca hükümet değişmesine rağmen devletin resmi ideolojisinde beden terbiyesi politikasının pek de değişmediğin bir kanıtı olabilir. Bugün hala gençler ve çocuklar ellerinde bando aletleriyle geçitler yaparak, günler öncesinden çalışmaya başladıkları akrobatik ve jimnastik hareketleri, marşlar şiirler ve söylevler eşliğinde önceden kurgulanmış mekansal ve zamansal düzlemlerde bir avuç asker-sivil bürokrat önünde sergilemekle yükümlüdürler. Ama diğer taraftan bu tür etkinlikleri, yerine getirmekle mükellef olanlar (öğrenci, öğretmen, memur v.b.) bir yana, halkın büyük bir kesiminin (ellerinde bayraklar, flamalar, çocukların üzerinde asker ve polis kıyafetleriyle) bayram ve törenleri gönülden ve içtenlikle takip ettikleri gerçeği göz önüne alınırsa, rejimin kurduğu hegemonik iktidarın “meşruluğunun gücü ve kaynağı” da ortaya çıkmaktadır. Zira insanlar farkında olmadan itaati alışkanlık haline getirip bunu kendi rızalarıyla gerçekleştirmektedirler.

IV. YENİ YAŞAM VE “MODEL OLARAK” EĞİTME

Gerek İmparatorluğunun son dönemlerinde, gerek Cumhuriyetin ilk yıllarında görülen batılılaşma hareketleri, devletin anlayış ve tutumuna bağlı olarak gelişme göstermiştir. Cumhuriyetten itibaren devletin modernleşme siyaseti, eskiye ait unsurların yerine Batılı değerlerin yerleştirilmesi olarak belirginleşmiştir. Bunun anlamı Tek parti dönemiyle birlikte Türkiye’de yeni bir medeniyet anlayışının hakim olmaya başladığını göstermesidir. Bu yeni medeniyet anlayışıyla, imparatorluktan arta kalan değerlerin, özellikle İslam dinini hatırlatma özelliği bulunan ve simgesel anlatım gücüne sahip olan ritüellerin toplumsal hayattaki etkilerini azaltmaya yönelik hukuki ve kültürel girişimler dikkat çekmektedir. Eski kültür, gelenek ve değerleri çağrıştıran simgelerin

toplumsal hayattan koparılması, bunların yerine Batılı yaşam tarzının kabul ettirilmesi, Cumhuriyet dönemi batılılaşma anlayışının en önemli özelliklerinden birisidir. Ama aynı zamanda altı yüzyıllık ümmetçi bir geçmişi olan toplumun, Batılı değerlere göre değiştirilip dönüştürülmesi devrimi kitlesiz gerçekleştiren Cumhuriyet kadrolarının temel sorunlarından birisidir. Zira adı modernleşme olan bu projenin temel şiarları medeniyetçilik ve batıcılıktır. Böyle bir durumda örgün ve yaygın eğitim olanaklarıyla halka Kemalist ideolojinin bu unsurları da yedirilmek istenmiştir (Laiklik, pozitivist, karma eğitim gibi). Ama diğer taraftan Batılı biçimlenişi bir an evvel günlük yaşamda görmek isteyen elit kesim, kendi yaşam biçimi özellikle de görüntüsüyle insanlara model olarak, dolaylı yünden bazen de doğrudan Batılı olmanın eğitimini vermişlerdir. Modernitenin görüntüsü o denli önemlidir ki, projenin mimarı olan Mustafa Kemal bizzat kendisi modern kılık-kıyafeti halka tanıtmayı işini üstlenir:

Uygarca ve uluslararası kılık bizim için, çok cevherli milletimiz için layık bir kılıktır. Ayakta iskarpin ya da fotin, bacakta pantolon, vücutta yelek, gömlek, kavat, yakalık, ceket ve bunların tabii tamamlayıcısı olarak başta güneşten koruyucu kenarlı başlık (siperi şemsi serpuş). Açık söylemek isterim, bu başlığın adına “şapka” denir (akt. Göle, 2001: 86)

Bu değişimle, erkekler fesi çıkarıp şapka takarak, Osmanlı kimliğinden sıyrılacak, kadınlar da peçe ve çarşafı atıp, şeriatın sınırladığı mahrem yaşam dairesinden uzaklaşarak, Doğulu bir Müslüman olmaktan Batılı bir Türk olmaya doğru keskin bir adım atmış olacaklardır. Bu durumun, “milletini arayan devlet” örneğine oturduğunu belirten Kadioğlu’na (1997:277) göre, Türkiye’de milli kimliğe istinaden sorulan sorular tarih boyunca ‘Türkler kimdir’ şeklinde değil de ‘Türkler kim olmalıdır?’ şeklinde dile getirilmiştir. Yani, ‘inşa edici’ bir zihniyet mevcuttur. Milleti yeniden yaratmak gerektiğinde, Kadioğlu’nun vurguladığı gibi modernitenin görüntüsü önem kazanacak ve bu görüntünün oluşturulması için gündelik hayat pratiklerine ilişkin kuralların yer aldığı Yurttaşlık Bilgisi ya da Adab-ı Muaşeret kitapları, Kemalist modernleşme projesinin ihtiyaç duyduğu üst-kültürün yaratılmasında da vazgeçilmez kaynakları hâline geleceklerdir. (Kadioğlu, 1997:277).

Cumhuriyet'in dayandığı iki temel ilke, milliyetçilik ve medeniyetçilik, yurttaş profilini de belirler: “Erken Cumhuriyetin ‘makbul yurttaş’ profili, bir yandan *civilité* (medenilik), diğer yandan da *civisme* (yurttaşlık ve yurtseverlik) eksenleri üzerinde inşa edilmek istenir” (Üstel, 2003:276). Medeni yurttaş profilinin oluşturulmasında ve bu anlamda Batılı hayat tarzının pratiğe dökülmesinde en önemli araçlar da okullarda okutulan Yurttaşlık Bilgileri kitaplarıdır:

Nitekim kırklara kadar okutulan kitapların büyük bir bölümü yerlere tükürmemek, sokakta pijama ve gecelik dolaşmamak, toplu taşıma araçlarında uyulması gereken kurallar gibi “makbul” davranış kodlarının telkinine ayrılmıştır. Bu makbul davranış kodlarının telkininde ise, siyasal sınıf tarafından sınırları son derece geniş bir biçimde tarif edilen bir “kamusallık” anlayışına tanık olunur. Başka bir anlatımla yalnızca toplu yaşama ilişkin davranış kodlarının değil, ama aynı zamanda özel alana ilişkin davranış (görgü) kurallarının da en ince ayrıntılarına kadar belirlenmesi ve telkini söz konusudur (Üstel, 2003:277).

Yurttaşlık Bilgisi kitaplarının özellikle köy hayatına ilişkin sayfalarında medeni bedenle doğrudan ilintili olan sağlık ve hijyen gibi kavramların nasıl millileştirildiği görülür: “Sihhatimizi ve kuvvetimizi muhafaza etmemiz milli vazifemizdir” (akt. Üstel, 2003: 281). Ayrıca köyde çalışma hayatına ve boş zaman faaliyetlerine ilişkin kurallar, medeni yurttaş profilinin taşraya taşınma çabasının göstergesidir. Kamusal ve özel alandaki davranış kodları Batı’ya ait adab-ı muaşeret kurallarından oluştuğu için Kemalist modernleşmenin bir üst-kültür yaratma girişiminde Yurttaşlık Bilgisi kitapları kadar dönemin adab-ı muaşeret kitapları da etkili olmuştur.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun “*Türk’e Doğru*” adlı kitabı, tıpkı bir adab-ı muaşeret kitabında olduğu gibi günlük hayata ilişkin ayrıntılarla doludur. Baltacıoğlu’nun seçtiği konu başlıkları sıralandığında milletin yaratılmasında en ince ayrıntıların bile ihmal edilmediği görülür: “Mobilyada Türk’e Doğru”, “Evde Türk’e Doğru”, “Bahçede Türk’e Doğru”, “Muaşerette Türk’e Doğru”, “Modada Türk’e Doğru” vs. Modada Türke Doğru, başlığı altında Cumhuriyet’in resmi kılık-kıyafet milli kılığın nasıl olması gerektiğini anlatan Baltacıoğlu, Cumhuriyet inkılaplarıyla ters düşmemek için, tartışılması hoşgörü ile karşılanabilecek moda kavramını seçer (Baltacıoğlu, 1943:127).

Kemalist modernleşmenin vazgeçilmezlerinden biri de ideal medeni yurttaşın yaratılmasında birincil rol üstlenen Cumhuriyet balolarıdır. Batı tarzında organize edilen bu dans baloları, devrimci elitin kültürel batılılaşmayı gerçekleştirme ve yaygınlaştırma eğilimlerini de yansıtır. Bu bağlamda baloların bir yandan eski düzenin ahlak değerlerini sarsma diğer yandan ise, yeni düzenin sosyal değerlerini yerleştirme ve yaygınlaştırma gibi fonksiyonlar icra ettiği söylenebilir (Türkkahraman, 2000:212). Zira Osmanlı İslam toplumunda, gerek örfi, gerekse şer'i hukuk, kadın ve erkeklerin içkili ve müzikli ortamlarda bir araya gelmesine müsaade etmiyordu. Böylece daha önce özel hayata içkin olan bir takım davranış ve değerler, kamusal alana taşınarak, dönüştürülmüş olunuyordu. Yakup Kadri'nin, "*Ankara*" romanı hem yozluk örneği olarak gördüğü baloları hem de bu balolara katılmak isteyenlerin adab-ı muaşeret kitapları yardımıyla nasıl eğitildiklerini göstermesi bakımından dikkate çekicidir.

Bu kış, Noel ve Yılbaşı balolarına, Ankara'da, her seneden daha zevkli bir hazırlanış vardı. Çünkü, bu eğlenceler, henüz açılmış olan Ankara Palas'ın büyük *hall* ve salonlarında yapılacaktı. Buranın bin kişiden fazla davetli alabileceği söyleniyordu. Onun için, birçok ailelerin daha iki ay evvelinden İstanbul terzilerine taşındıkları görülmeye başlandı. Gerek Kaligururisi'de, gerek Fegara'da en son Paris modelleri Ankaralı hanımlar tarafından kapışılıyordu. Beyler, fraklarını ya daralmış ya eskimiş bularak yeniden gece esvapları ısmarlıyorlardı. İlk yıllar, bir kuyruklu ceketle bir silindir şapkayı kâfi sananlar, şimdi, klak ve makferlan peşinde koşuyorlardı. Yazık ki, bu *artikllerin* bir kısmını stoklar tükenmiş olduğu için bulmak kâbil olmuyor ve Beyoğlu'nun belli başlı mağazaları vasıtasıyla Avrupa'ya ısmarlamak lâzım geliyordu. Bu sırada dans iskarpinlerinin fiyatı üç dört misline fırladı. Gerçi, yeni çıkan Adabı Muaşeret kitabında maskaratsız olmak şartıyla bağlı rugan iskarpinlere mesağ [izin] vardı. Lâkin, zarafetin en ileri şartlarını yerine getirmek asriliğin ihmal götürmez bir şiarı telâkki olunuyordu (Karaosmanoğlu, 2003:109-110).

Cumhuriyet balolarındaki medenileşme seferberliğine rağmen, nasıl oturup kalkacağını bilmeyen insanların çekingenliği de Mustafa Kemal'in müdahalesiyle kırılır: "Arkadaşlar, dünyada subay üniforması giymiş bir Türk erkeğinin dans önerisini geri çevirebilecek bir kadının bulunabileceğini düşünemiyorum. Şimdi emrediyorum: Hemen salona dağılın! İleri! Marş! Dans edin!" (akt. Göle, 2001:87-88). Cumhuriyet modernleşmesinin önderi, cephede olduğu gibi sivil hayatta da medeniyet seferberliğine öncülük eder ve bu doğrultuda halkı eğitecek olan kadroları ilk elden eğitir. Mustafa

Kemal'in dans emri, dans vb. medeniyet göstergelerinin “militan yurttaş” görevlerinin bir parçası haline getirildiğini gösteriyor. Türklüğe özgü nitelikler arasında “medeniyet” de sayılmaktadır ki, bu da ister muhafazakâr olsun ister değil, Batılılaşma düşüncesine asla yüzünü dönemeyecek olan Cumhuriyet aydınının meşruiyet dayanaklarından birisidir. Mahmut Esat Bozkurt'un tarihin derinliklerinde Türklüğü medeniyetle buluşturma çabası, böylesi bir meşruiyet arayışının örneğidir: “Her milletten üstün bir geçmişi olan Türk milleti, fakir düşmüş, fakat asil, görgülü, terbiyeli bir adamdır; sonradan görmüş milyoner zenginler gibi gülünç olmaz, eski fakat tertemiz elbisesini kendisine yakıştırmayı bilen bir ‘görgülü soylu’dur” (akt. Bora, 1996:175).

SONUÇ

Tarihsel süreklilik nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti devleti hem kurumsal hem de toplumsal ve kültürel boyutlarıyla yoktan var edilmiş bir organizasyon değildir. Yeni devlet her ne kadar reddi miras üzerine kurulduğunu deklere etse de Osmanlı mirasının dönüştürülmüş bir biçimidir. Osmanlı sisteminden modern ulus devlet inşa edilirken aslında yapılar, ilişkiler ve kültürel kodlar bu yeni döneme de taşınmıştır. Modernliğin ideolojik açıdan özel bir yorumu olan ulus-devletleş(tir)me projesinin en çarpıcı uygulamaları Tek Parti döneminde gözlenir. Dönemin eğitim ve kültür politikaları, sonraki dönemlerde de ortaya çıkan değişim, çatışma, uzlaşma süreçlerini açıklamak ve yorumlamak için başvurulacak tarihsel arka planın panoramasını içermektedir. 1923-1946 yılları Türk eğitim tarihinde önemli ideolojik dönüşümlerin gerçekleştiği bir dönem olmuştur. Pek çok yeni kurulan ulus devlette olduğu gibi Türkiye’de de kendi özgün koşullarında uluslaşma ve modernleşme çabalarında eğitime kritik bir görev yüklenmiştir. Türkiye’nin geleneksel İslami bir toplumdan modern bir topluma dönüşmesi ve böylece Batı uygarlığının ve kültürünün saygıdeğer bir üyesi olabilmesi için eğitimin işlevsel olduğuna inanılmıştır. O nedenle eğitim, yeni düzenlenen toplumda bir takım reformların gerçekleştirilmesinde ve benimsetilmesinde, yeni değerlerin ve yurttaşlık kimliğinin kök salmasında yönetici kadro tarafından etkin bir aygıt olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Tek partili dönemin eğitim politikaları, Batı’ya yönelmiş yeni rejimin sosyal, siyasal ve ekonomik değerlerinin benimsenmesini sağlayıcı bir anlayışla dayanıyordu ve eğitim programı aynı zamanda yeni kurulan ulus devletin kurumsal yapısının oluşmasına destek vermek üzere kavramsallaştırılmıştır. Dolayısıyla bu dönemde okullar, “cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecbur” tutulmuştur.

Ulus-devletin kurulması, Türkiye toplumunun Batı modeli örnek alınarak dönüştürülmesinde en kritik rolü oynamıştır. Laik ve modern bir eğitim sisteminin kurulması, bu gelişmenin hayati öneme sahip olan bir parçasıdır. Halifeliğin kaldırılışından sonra, öğretimde birliği sağlamak amacıyla çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla bütün okullar Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve dini okullar kapatılarak laik eğitim düzenine yönelinmiştir. Ancak pozitivizm bağlamında öngörülen bu eğitim

düşüncesindeki çağdaşlaşma arayışı esas olarak siyasal birliğin sağlamlaştırılması güçlendirilmesi ve bu yolla uluslaşmayı tamamlamak amacına yönelmektedir. Bu nedenle çocuğu, ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak, çevresini kalkındıracak bireyler olarak yetiştirme fikri; “milli kültür” etrafında uluslaşmaya hizmet edebilecek tek tip düşüncede sisteme bağlı, fedakar vatandaşlar yetiştirme düşüncesine hizmet edebildiği ölçüde anlamlı olmuştur. Gerek ilkokullardan, Köy Enstitüleri’ne kadar resmi okul kurumları gerekse Türk Ocakları, Millet Mektepleri ve Halkevleri gibi yarı resmi kuruluşlar bu yeni ideolojik söylemi genç yaşlı tüm halka aktarma konusunda önemli bir misyon üstlenmişlerdir. Köy Enstitüleri, ilk ve orta öğretimin ulaşamadığı köylerdeki çocukların, Millet Mektepleri ve Halkevleri de sosyalleşme sürecini geride bırakmış olan orta yaş ve üzerindeki kuşağın Kemalist ideolojik söylem doğrultusunda özneleştirildiği kurumlar olarak işlemiştir. Onucu yıl marşındaki “on yılda onbeş milyon genç yarattık her yaştan” ifadesinin de aslında bu doğrultuda okunması olanaklıdır.

Türkiye Cumhuriyeti, rejime güven duyulmasını sağlama ve kurulan ulus devletin temel değerlerini toplum bilincine yerleştirme gibi acil konular yanında, kapitalizmin ekonomik alt yapısını devlet eliyle kurma gibi bir sorun ile de karşı karşıya kalmıştır. Tek parti döneminde tüm üst yapı kurumlarında ulusal kapitalist pazarın yaratılması çabalarına paralel olarak yapılan değişiklikler, ulusalcı bir yaklaşım oluşmasını ve gelişmesini sağlamaya yönelik olmuştur. Bu oluşumun sağlanması yolundaki en önemli araçlardan biri olarak da eğitime özel bir önem verilmiştir. Nitekim Cumhuriyet resmen ilan edilmeden önce yapılan İzmir İktisat Kongresi’nde kabul edilen ekonomi politikasına bağlı olarak, eğitimle ilgili çeşitli kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda Kemalist elit kadro, eğitim sürecinde de pragmatist ve yeni bir ulus inşa etmeye yönelik bir eğitim anlayışının ilk temellerini atmış oluyordu. İnşa edilen ulusun ekonomi politikası kapitalizm eksenliydi ve sistemin doğası gereği eşitsizlikler üzerine yükseliyordu. Kapitalist ekonominin güçlenmesi için bir üst yapı kurumu olarak eğitim de buna uygun olarak şekillendirilmiştir. Dünyadaki birçok eğitimcinin arasından John Dewey gibi pragmatistlerin seçilerek ülkeye davet edilmeleri ve bunların verdiği raporların benimsenmesi, aslında eğitimden kapitalist üretim biçiminin gereklerini yerine getirecek ortam ve nesillerin yaratılmak istenmesinin kanıtıdır. Gerçekten de dönemin eğitim politikaları incelendiğinde eğitimin bir hak ve özgürlükler alanı olarak

benimsenmediği görülmektedir. Benimsenen hedef daha çok; “ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan devleti ve onun tasada, kıvançta ortak düşüncelere sahip milletini sınıfsız, zümresiz, kaynaşmış bir şekilde çağdaş uygarlık düzeyine ve hatta onun üzerine çıkarmaktır”. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için devletin ihtiyaç duyduğu çok çalışan, bunun için gereken sağlıklı bir bedene sahip olan, vatanı için ölüme gözünü kırpmadan atılabilen, bu amaçla milli menfaatlerini her türlü bireysel menfaatlerden üstün tutan, ‘ben’in değil ‘biz’in önemli olduğu ve vazifelerine haklarından daha çok özen gösteren, itaatkar, birlik ve beraberliğin önemini kavramış iyi yurttaş olma davranışlarını her koşulda mekanik bir biçimde yerine getirebilen bireyler yaratmak olduğu, yapılan analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yani eğitim topluma rağmen devleti güçlendirmek için “devletin milletince” yerine getirilmesi zorunlu olan ödev olarak tasarlanmıştır

Osmanlı’dan devraldığı heterojen toplumsal miras üzerinde bu mirası büyük ölçüde yok sayarak yeni bir ulusal kimlik inşa eden Kemalist ideoloji, imtiyazsız, sınıfsız, türdeş bir kitleymiş kurgusunu oluşturarak kendi aralarında türdeş, ancak diğerlerinden farklı bir ulus inşa etmeyi amaç edinmiştir. Yaratılan milliyetçilik ve yurttaşlık anlayışını, ortak bir tarih ve kültür çerçevesi bağlamında soydaşlık ve vatandaşlık bilinci aşılayarak türdeş bir milli kimlik duygusunu eğitim kurumları aracılığıyla benimsettirmek istemiştir. Bunun için Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim, esas olarak Türk etnik kültürü etrafında siyasal birliği sağlamak üzere bir araç olarak kullanılmıştır. Kozmopolit bir toplumsal yapıya sahip Osmanlı’dan sonra Cumhuriyet döneminde toplumu bir arada tutmak için gerekli görülen bu tip bir milliyetçilik anlayışı, iktidarın içinde bulunduğu koşullar ve gerçekleştirmek istediği idealler göz önüne alındığında meşru sayılabilir. Ancak modernleşme ideasının özünü oluşturan tekçi, monolitik, yekpare anlayışın izleri, biçimsel ve kurumsal anlamda çok partililik veya çoğulcu görünen durum ve süreçlerde de eğitim başta olmak üzere toplumsal ve kültürel alanda görülmeye devam etmiştir. Bugün hala ilköğretim kurumlarında her sabah 1930’lardan kalma “Andımız” okunmakta, din derslerinde ise resmi “devlet dini” okutulmaktadır. Bu gibi uygulama ve düşüncelerin, toplumsal sistem içindeki farklı kültürel kimliklerin kendini ifade edebilmesi ve gelişebilmesi yolunda engelleyici bir rol oynadığı kesindir. Bugün toplumsal ve siyasal alanda çözüm için kendini dayatan bir

takım sorunların aslında temelinde bu dönemde uygulanan kültür ve eğitim politikaları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sonuç olarak, Türk milli eğitim sisteminde seksen yıldır değişmeyen temel yönler, milliyetçilikle harmanlanmış faydacılık zihniyetidir. Zaman zaman devreye sokulan din ise resmi ideolojiye ters düşmediği müddetçe diğer iki unsuru tamamlayıcı bir üçüncü etmen olmuştur. Bu unsurlarla örülmüş milli eğitim ideolojisi, okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarında hatta üniversitelerde okuyan çocuk ve gençlerden, iktidarın düşünce ve davranış kurallarına itaat ve tam bir uyum göstermelerini beklemiştir.

KAYNAKÇA

- Afetinan, A., 1998, Mustafa Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım, Yenigün Basım Yayıncılık, İstanbul.
- Ahmad, F., 1996, İttihatçılıktan Kemalizme, Çev.: F. Berktaş, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Aka, A., 2004, "Foucaultçu Perspektiften Disipliner İktidar Teknikleri ile Bireyselliğin Üretilmesi", Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 2 (8), s.28-37.
- Akın, R., 2000, "Kemalist Devrim ve Devlet Tartışmalarına Katkı", Toplum-Bilim Dergisi, (11), Bağlam Yayınları, İstanbul, s. 173-188.
- Akın, Y., 2004, Gürbüz ve Yavuz Evlatlar, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Akşin, S., 2002, "Atatürkçülük İdeolojisinin Billurlaşma Süreci", Ed.: A. A. Dikmen, Cumhuriyet Döneminde Siyasal Düşünce ve Modernleşme, 7. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, İmaj Yayıncılık, Ankara, s. 495-507.
- Akyüz, Y., 1997, Türk Eğitim Tarihi, İstanbul Kültür Üniversitesi Yay. İstanbul.
- Alkan, T., 1979, Siyasal Toplumsallaşma, Kültür Bakanlığı Yay. Ankara.
- Alp, T., 1998, Kemalizm, Çev.: Ç. Yetkin, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.
- Alpkaya, F. ve Alpkaya, G., 2005, 20.Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Althusser, L., 2003, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Çev.: A. Tümerterkin, İthaki Yayınları, İstanbul.
- Althusser, L., 1990, Felsefe ve Bilim Adamlarının Kendiliğinden Felsefesi, Çev.: Ö. Sezgin, Verso Yayınları, Ankara.
- Apple, W. M., 2004, Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Yazılar, Çev.: F. Gök vd., Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Apple, W. M., 2006, Eğitim ve İktidar, Çev.: E. Bulut, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Arslan, O., 2001, Sivil Toplum ve Türkiye Gerçeği, Bayrak Yayınları, İstanbul.

Arslan, H., 1999, “Bilim, Bilimsel Bilgi ve İktidar”, Doğu-Batı Düşünce Dergisi, (7), s.63-89.

Atabeyoğlu, C., 1983, Cumhuriyet Dönemi’nde Spor Politikası, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C. VIII, İletişim Yay., İstanbul, s. 2187-2197.

Atatürkçülük, 1998, Atatürk’ün Görüş ve Direktifleri, C. I, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Atatürkçülük, 1998, Atatürk’ün Görüş ve Direktifleri, C. II., Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 1989, C.II, Atatürk Araştırma Merkezi, Yayınları, Ankara.

Avcıoğlu Doğan, 1969, Türkiye’nin Düzeni, Bilgi Yayınevi, Ankara,

Aydemir, Ş.S., 1978 [Tıpkı basım], “Programlı Devletçilik”, Kadro Dergisi, C.III, (21), Yay. Haz: C. Alpar, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, s. 10-14.

Aydemir, Ş.S., 1999, Tek Adam, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Aydın, S., 2002, “Cumhuriyetin İdeolojik Şekillenmesinde Antropolojinin Rolü:İrkçi Paradigmanın Yükselişi ve Düşüşü, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C.II, Ed.: A. İnsel, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 344-369.

Aydın, S., 2005, Amacımız Devletin Bekası, Demokratikleşme Sürecinde Devlet ve Yurttaşlar, Tesev Yayınları, İstanbul.

Aytaç, K., 1998, Avrupa Eğitim Tarihi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

Aytaç, K., 1971, Politeknik Eğitim Reformları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Baker, C., 1995, Zorunlu Eğitime Hayır, Çev.: A. Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Bal, H., 1991, 1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey’in Eğitim Felsefesi, Kor Yayınları, İstanbul.

- Baltacıoğlu, İ. H., 1943, Türk'e Doğru, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, Ankara.
- Barthes, R., 1999, Göstergebilimsel Serüven, Çev: M. Rifat ve S. Rifat, Kaf Yayıncılık, İstanbul.
- Başgöz İ. ve Wilson E. H., 1968, Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk, Dost Yayınları, Ankara.
- Bayhan, V., 1995, "Enformasyon Toplumunda Eğitim", Der: K. Lordoğlu, IV. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri, Kavram Yayınları, İstanbul, 137-151.
- Bayram, A. K., 2007, "Türkiye'de Resmi İdeoloji ve Dönüşüm", Dönüşüm Sürecindeki Türkiye, Ed.:D. Dursun vd., Alfa Yayınları, İstanbul, s. 471-499.
- Berkes, N., 2002, Türkiye'de Çağdaşlaşma, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Berkes, N., 1972, Türkiye İktisat Tarihi, C. I, Gerçek Yayınları, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C., 2005, Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Blonski, P. P., 1990, İşokulu-Eğitim Sorunlarının Çözüm Yöntemi Olarak Marxizm, Çev.: T. Yılmaz, Sorun Yayınları. İstanbul.
- Bluhm, W., (t.y.) "İdeoloji ve Politik Kültür", İdeoloji Üzerine, Der ve Çev: C. Şahan, Kuram Yayınları, İstanbul.
- Bora, T. ve Taşkın, Y., 2002, "Sağ Kemalizm", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, C. II, Ed.: A. İnel, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 529-545.
- Bora, T., 1996, "İnşa Döneminde Türk Millî Kimliği". Toplum ve Bilim Dergisi, (71), s.168-192.
- _____, 2003, "Ders Kitaplarında Milliyetçilik", Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları, Ed.: B. Çotuksöken, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 65-90.
- _____, 1997, "Muhafazakârlığın Değişimi ve Türk Muhafazakârlığında Bazı Yol İzleri", Toplum ve Bilim Dergisi, (74), s. 6-30.
- Boratav, K., 1982, Türkiye'de Devletçilik, Savaş Yayınları. Ankara.

- Bottomere, T., 1987, Siyaset Sosyolojisi, Çev.: E. Mutlu, Teori Yayınları, Ankara.
- Bumin, K., 1983, Batıda Devlet ve Çocuk, Alan Yayınları, İstanbul.
- Bumin, K., 1998, Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü, Patika Yayınları, İstanbul.
- Canpolat, N., 2003, “Bilginin Arkeologu Michel Foucault”, Kadife Karanlık, 21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar, Ed.: N. Rigel, Su Yayınları, İstanbul, s. 73-143.
- Celkan, Y. H., 1990, Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- CHP, Cumhuriyet Halk Partisi Programı, Ulus Ankara, 1935
- Cırtılı, H. H., 1986, “İlköğretim”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 261-280.
- Copeaux, E., 1998, Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine, Taih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Coward R. ve Ellis, J., 1985, Dil ve Maddecilik, Çev.: E. Tarım, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Crehan, K., 2006, Gramsci, Kültür, Antropoloji, Çev.: Ü. Aydoğmuş, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Çağlar, A., 1999, “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, 75 Yılda Eğitim, Ed: F. Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 125-144.
- Çaha, Ö., 2000, Aşkın Devletten Sivil Topluma, Gendaş Kültür Yayınları, İstanbul.
- Çam, E., 1990, Siyaset Bilimine Giriş, Der Yayınları, İstanbul.
- Çavdar, T., 2004, Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950, İmge Yayınları, Ankara.
- Çelik, N. B., 2005, İdeolojinin Soykütüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

- Çelik, N. B., 2001, “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C. II, Ed.: A. İnsel, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 75-91.
- Çetin, H., 2001, “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25 (2), s. 201-211.
- Çoban, B., 2003, “Söylem, İdeoloji ve Eylem: İktidar ve Muhalefet Arasındaki Mücadeleyi Çözümleme Denemesi”, Söylem ve İdeoloji, Ed.: B. Çoban ve Z. Özarslan, Su Yayınları, İstanbul, 245-284.
- Çubukçu, A., 2006, “Türkiye’de Rejim ve Pozitivizm”, Bilim ve Düşünce III, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, s. 9-18.
- Çubukçu, A., 1995, Kültür ve İdeoloji Sorunları, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
- Çulhaoğlu, M., 1999, İdeolojiler Alanı ve Türkiye Örneği, Öteki Yayınevi-Özgür Üniversite Kitaplığı, Ankara.
- Çulhaoğlu, M., 2005, “Kapitalizmde Eğitimin İdeolojik İşlevleri”, Haz.: B. Poğan vd., Sosyalizm ve Eğitim, NK Yayınları, İstanbul, s.21-25.
- Dağ, M. ve Öymen R. H., 1974, İslam Eğitim Tarihi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Demirel, A., 1995, “Kemalizm-Atatürkçülük”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C. XIII, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 776-770.
- Demirer, T. ve Özbudun, S., “İdeolojinin Üretimi, Yeniden-Üretimi ve Üniversiteler”, Eğitim ne için? Üniversite: Nasıl? YÖK Nereye?, Ütopya Yayınları, Ankara, s. 29-48.
- Deren, S., 2002, “Kültürel Batılılaşma”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C. III, Ed.: M. Gültekingil ve T. Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 382-427.
- Doğay, Ş., 1992, “Türkiye’de İdeoloji Kavgalarına Yer Yoktur”, Atatürk Devri Fikir Hayatı I, Haz.: M. Kaplan vd., Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 292-294.
- Dursun, Ç., 1998, “İdeoloji Yaklaşımları Çerçevesinde Dil, Söylem ve Siyaset”, Teori ve Politika Dergisi, (12), s. 167-182.
- Duverger, M., 1993, Siyasi Partiler, Çev.: E. Özbudun, Bilgi Yayınevi. Ankara.

Eagleton, T., 1996, İdeoloji, Çev.:M. Özcan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Erdoğan, M., 2000, Demokrasi Laiklik Resmi İdeoloji, Liberte Yayınları, Ankara.

Ergün, M., 1994, Eğitim Sosyolojisine Giriş-Eğitim ve Toplum, Ocak Yayınları, Ankara.

_____, 1996, Eğitim Felsefesi, Ocak Yayınları, Ankara.

_____, 1997, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara,

_____, 1982, “Emrullah Efendi, Hayatı, Görüşleri, Çalışmaları”, A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi. 1(2), s.7-36.

_____, 1986, “20. Yüzyıl Başlarında Türk Eğitiminin Amaçları Konusundaki Tartışmalara Mukayeseli Bir Bakış”, Belgelerle Türk Tarihi Dergisi, (20),s.63-67.

_____, 1987, “Satı Bey Hayatı ve Türk Eğitime Hizmetleri”, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (1), s. 4-19.

Eroğul, C., 1990, Devlet Nedir?, İmge Yayınları, Ankara.

Ersanlı B., 1996, İktidar ve Tarih, Afa Yayınları, İstanbul.

Fidan, N., 1991, Eğitim Bilimine Giriş, Refa Yayınları, Ankara.

Fiske, J., 1996, İletişim Çalışmalarına Giriş, Çev.: S. İrvan, Ark Yayınları, Ankara.

Foucault, M., 2000a, Hapishanenin Doğuşu, Çev.: M. A. Kılıçbay, İmge Yayınları, Ankara.

_____, 2000b, Entelektüelin Siyasi İşlevi Seçme Yazılar 1, Çev: I. Ergüden vd. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

_____, 2003a, Toplumu Savunmak Gerekir, Çev.: Ş. Aktaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

- _____, 2003b, İktidarın Gözü, Çev: I. Ergüden, İstanbul, Ayrıntı.Yayınları.
- _____, 2005, Özne ve İktidar Seçme Yazılar 2, Çev.: I. Ergüden ve O Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Freire, P. ve Macedo, D., 1998, Okuryazarlık, Çev.: S. Ayhan, İmge Yayınları, Ankara.
- Geray, C., 1978, Halk Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Gills, K. B., 2003, “Dünya Sisteminde Hegemonik Geçişler”, Dünya Sistemi, Der: A. G. Frank ve B. K. Gills, Çev.: E. Soğancılar, İmge Yayınları, Ankara.
- Giritli, İ., 1988, Atatürk İdeolojisi, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Goloğlu, M., 1974, Tek Partili Cumhuriyet (1931-1938), Kalite Matbaası, Ankara.
- Gök, F., 1999, “75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet”, 75 Yılda Eğitim, Ed: F. Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Gökalp, Z., 1987, Türkçülüğün Esasları, Haz: M. Ünlü ve Y. Çotuksöken, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Gökalp, Z., 1973, Terbiyenin Sosyal Temelleri, Haz.: R. Kardaş, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gökçe, F., 2003, Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim, Tekağaç-Eylül Yayınları, Ankara.
- Göle, N., 2001, Modern Mahrem, Medeniyet ve Örtünme, Metis Yayınları, İstanbul.
- Gramsci A., 1997, Hapishane Defterleri, Belge Yayınları, İstanbul.
- Gutok, G., 2006, Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Çev.: N. Kale, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Güçlü, A. vd., 2003, Felsefe Sözlüğü, Bilim Sanat Yayınları, Ankara.
- Gülalp, H., 1987, Gelişme Stratejileri ve Gelişme İdeolojileri, Yurt Yayınları, Ankara.

- Gümüş, A, 2006, “Politik Eğitim”, Toplumsal Bir Sorun Olarak şiddet Sempozyumu, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, s. 257-268
- Gümüş, A. ve Gömleksiz, M., 1999, Din, Milliyetçilik ve Otoriteriyenizm, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Güven, İ., 2000, Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Habermas, J., 2004, İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim, Çev.: M. Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O., 1976, Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O., 1978, Düşünce Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hall, S., 1994, “İdeolojinin Yeniden Keşfi: Medya Çalışmalarında Baskı Altında Tutulmanın Geri Dönüşü”, Medya, İktidar, İdeoloji, Der. ve Çev.: M. Küçük, Ark Yayınları, Ankara, s. 77-119.
- Hall, S., Lumbey, B. ve Maclellan, D., (t.y), “Politika ve İdeoloji: Gramsci”, İdeoloji Üzerine, Der ve Çev.: C. Şahan, Kuram Yayınları, İstanbul, s. 131-183.
- Heidegger, M., 1998, Bilim Üzerine İki Ders, Çev.: H. Ünler, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Heper, M., 1974, Bürokratik Yönetim Geleneği, ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Heyd, U., 1979, Türk Ulusçuluğunun Temelleri, Çev: K. Günay, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Hilav, S., 1990, “Düşünce Tarihi 1908-1980”, Çağdaş Türkiye Tarihi 1908-1980, Ed.: S. Akşin, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 357-390.
- Hirsch, E., 1999, Anılarım, Çev.: F. Suphi, Tübitak Yayınları, İstanbul.
- Hirst, Q. P., (t.y.), “Althusser ve İdeoloji Teorisi”, İdeoloji Üzerine, Der. ve Çev.: C. Şahan, Kuram Yayınları, İstanbul, s. 184-218.

Hülür, H. ve, Akça, G., 2005, “İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum ve Ekonominin Dönüşümü ve Merkezileşmenin Dinamikleri”, *Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, (17), s. 311-341.

Illich, I., 2002, *Okulsuz Toplum*, Bensen Yayınları, İstanbul.

İnal, K., 2004, *Eğitim ve İktidar, Ütopya Yayınları*, Ankara.

_____, 1996, *Eğitimde İdeolojik Boyut*, Doruk Yayınları, Ankara.

_____, 2007, *Modernizm ve Çocuk*, Sobil Yayıncılık, Ankara.

İnönü, İ., 1992, “Yeni Halkevlerini Açma Nutku”, *Atatürk Devri Fikir Hayatı II*, Haz: M. Kaplan vd., *Kültür Bakanlığı Yayınları*, Ankara, s. 676-682.

İpekçi, A., 2004, *İnönü Atatürk’ü Anlatıyor*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

Jenkis, I., 1989, *Antik Devirde Çocuk Eğitimi*, Çev: H. Malay, *Arkeoloji ve Sanat Yayınları*, İstanbul.

Kadıoğlu, A., 1997, “Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında Türk Milliyetçiliğinin Çelişkisi ve Seçkinlerin Tavrı”, *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, Haz: N. Bilgin, *Bağlam Yayınları*, İstanbul, s. 272-282.

Kadro Dergisi, 1932, “Önsöz” C. I, (I), s .3. [Kadro, Tıpkı basım, 1978], Yay. Haz: C. Alpar, *Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları*, Ankara.

Kapani, M., 1992, *Politika Bilimine Giriş*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Karaer, İ., 1992, *Türk Ocakları (1912-1931)*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara.

Karakaş, M., 2006, “Türkçülük ve Türk Milliyetçiliği”, *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, (38), s. 57-77.

Karal, E. Z., 1995, *Osmanlı Tarihi Ansiklopedisi*, C. VI, *Türk Tarih Kurumu Yayınları*, Ankara.

Karaosmanoğlu, Y. K., 2003, *Ankara, İletişim Yayınları*, İstanbul.

- Karaömerlioğlu, M. A., 2001, “Türkiye’de Köycülük”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C. II, Ed: A. İnsel, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 284-297.
- Karaşin, D., 2005, “Türkiye’de Sermaye Birikimi Süreçleri ve Eğitim Politikası”, Haz.: B. Poçan vd., Sosyalizm ve Eğitim, NK Yayınları, İstanbul, s.31-39.
- Kasaba, R., 2005, “Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm”, Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Ed.: R. Kasaba ve S. Bozdoğan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, s. 12-28.
- Katoğlu, M., 1990, “Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim, Kültür, Sanat”, Çağdaş Türkiye Tarihi 1908-1980, Ed.: S. Akşin, Cem Yayınevi, İstanbul, s. 390-501.
- Kaya, Y., 2001, Bozkırdan Doğan Uygarlık Köy Enstitüleri: Antigone’den Mızraklı İlmihal’e, C. II, Tıglat Matbaacılık, İstanbul.
- Kaya, A., 2004, “İdeolojiden İdeolojiye Yolculuk: Düşünce Bilimden Kimlik Bilime”, Doğu-Batı Düşünce Dergisi, (28), s. 69-75.
- Kaygısız, İ., 1997 “Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri”, Eğitim ve Yaşam Dergisi, (8),5-9.
- Kaynar, K. M., 2003, “Türk Milli Talim ve Terbiye Sistemi” Özgür Üniversite Forumu, (23), s. 24-42.
- Kazancı, M., 2006, Althusser, İdeoloji ve İdeoloji İle İlgili Son Söz, <http://ilef.ankara.edu.tr/id/gorsel/dosya/1164634976althusserideoloji.pdf>, (05.04.2007).
- Kazancıgil, A., 2000, “Türkiye’de Modern Devletin Oluşumu ve Kemalizm”, Türkiye’de Politik Değişim ve Modernleşme, Ed.: E. Kalaycıoğlu ve A. Y. Sarıbay, Alfa yayınları, İstanbul, s. 137-154.
- Keane, J., 1998, Sivil Toplum ve Devlet, Çev.: E. Alan ve A. Bora, Ayrıntı Yay., İstanbul.
- Kemerlioğlu, E. vd., 1996, Eğitim Sosyolojisi, Saray Kitabevleri, İzmir.
- Keskin, F., 2000, “Önsöz”, “Michel Foucault, Büyük Kapatılma”, Çev.: F. Keskin ve I. Ergüden, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Keyder, Ç., 2005, “1990’larda Türkiye’de Modernleşmenin Doğrultusu” Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Ed.: R. Kasaba ve S. Bozdoğan, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, s. 29-42.

_____, 1995, Türkiye’de Devlet ve Sınıflar, İletişim Yayınları, İstanbul.

_____, 1998, “Türkiye Demokrasinin Ekonomi Politikası”, Geçiş Sürecinde Türkiye, Ed: I. C. Schick ve A. Tonak, Belge Yayınları, İstanbul, 38-75.

Kılıçbay, M. A., 1996, Uyruktan Vatandaşa, Geçimden İktisada, İmge Yayınları, Ankara.

Kili, S., 1981, Atatürk Devrimi, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

Kirby, F., 2000, Türkiye’de Köy Enstitüleri, Haz: E. Tonguç, Güldiken Yayınları, Ankara.

Kocatürk, U. 1999, Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.

Koçak, C., 1990, “Siyasal Tarih 1923-1950”, Çağdaş Türkiye Tarihi 1908-1980, Ed.: S. Akşin, Cem Yayınevi, İstanbul.s. 85-173.

Koçer, H. A., 1970, Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, M.E.B. Devlet Kitapları Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul.

Konar, E., 2003, “Çocuk Siyaseti ve Gülbüz Türk Çocuğu Dergisi”, Tarih ve Toplum Dergisi, 40 (235), s. 20-22.

Kongar, E., 1998, 21. Yüzyılda Türkiye-2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Remzi Yayınları, İstanbul.

Kongar, E., 1996, Türk Toplumbilimcileri, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Konuk, O., 2006, “Bir Sorun ve Çözüm Alanı Olarak Türk Eğitim Sistemi”, Düünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Ed: M. Zincirkıran, Nova Yayınları, Ankara, s. 501-512.

Köker, L., 1992, Demokrasi Üzerine Yazılar I, İmge Yayınları, Ankara.

Köker, L., 1993, Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi, İletişim Yayınları, İstanbul.

Kuhn, S., T, 1991, Bilimsel Devrimlerin Yapısı, Alan Yayınları, İstanbul.

Küçüka N. A., 1992, “Ankara Halkevi’nde Verilen Nutuk”, Atatürk Devri Fikir Hayatı II, Haz.: M. Kaplan vd., Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 659-676.

Küçükömer, İ., 1983, “Batılılaşma-Bürokrasinin Yeri”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul, s.248-250.

Laclau, E., 1998, İdeoloji ve Politika, Çev.: H. Sarıca, Belge Yayınları, İstanbul.

Laclau E. ve Mouffe C., 1992, Hegemonya ve Sosyalist Strateji, Çev.: A. Kardam ve D. Şahiner, Birikim Yayınları, İstanbul.

Larrain, J., 1995, İdeoloji ve Kültürel Kimlik. Çev.: N. N. Domaniç, Sarmal Yayınevi, İstanbul.

Laroui, A., 1993, Tarihselcilik ve Gelenek, Çev. H..Bacanlı, Vadi Yayınları, Ankara.

Lenin, V.İ., 1968, Ne Yapmalı, Çev: M. Kabagil, Sol Yayınları, Ankara.

Lewis, B., 1996, Modern Türkiye’nin Doğuşu, Çev.: M. Kırıatlı, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Lombardi, F., 2000, Antonio Gramsci’nin Marxist Pedagojisi, Çev.: S. Özbudun, Ütopya Yayınları, Ankara.

Maclellan, D, 1999, İdeoloji, Çev.: E. Özkaya, Doruk yayınları, Ankara.

Magill, F., 1992, Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasığı, Çev.: V. Mutal, Dergah Yayınları, İstanbul.

Makal, M., 1997, Köy Enstitüleri ve Ötesi, Güldiken Yayınları, Ankara.

Mardin, Ş., 1982, İdeoloji, Turhan Yayınları, Ankara.

Mardin, Ş., 2000, Türkiye’de Toplum ve Siyaset, Der.: M. Türköne ve T. Önder, İletişim Yayınları, İstanbul.

- Marshall, G., 1999, Sosyoloji Sözlüğü, Çev.:O. Akınhay ve D. Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Marx, K., 2004, Kapital, Çev: A. Bilgi, Sol Yayınları, Ankara.
- Marx, K., 1979, Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı Çev: S. Belli, Sol Yayınları, Ankara.
- Marx, K. ve Engels F., 1992, Alman İdeolojisi, Çev: S. Belli. Sol Yayınları, Ankara.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı), 1929, İlk Mektepler Talimatnamesi, Maarif Vekaleti Yayını, Ankara.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı), 1930, Köy Mektepleri Müfredat Programı, Devlet Matbaası, Ankara
- Mills, S., 2003, “Söylem ve İdeoloji”, Söylem ve İdeoloji, Haz. ve Çev.: Z. Özarslan ve B. Çoban, Su Yayınları, İstanbul, s. 113-130.
- M. Satı Bey, 2002, Eğitim ve Toplumsal Sorunlar Üzerine Konferanslar, Haz.: O. Kafadar ve F. Öztürk, T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Naci, F, 1984, 100 Soruda Atatürk’ün Temel Görüşleri, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- Okçabol, R., 1999, “Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi”, 75 Yılda Eğitim, Ed: F. Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 249-262.
- Okur, M. A., 2003, “Hegemonya Yaklaşımları Çerçevesinde Bir Dış Politika Aracı Olarak İnsan Hakları”, Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, (yayınlanmamış).
- Oran, B., 1993, Milliyetçilik Nedir, Ne Değildir, Nasıl İncelenir?, Birikim Dergisi, (45), s. 43-48.
- Oskay, Ü., 1980, Popüler Kültür Açısından İdeoloji Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar, A.Ü.S.B.F. Dergisi, C. 35, S: 4, s.197-254.
- Ozankaya, Ö., 1986, Toplumbilim, Tekin Yayınevi, İstanbul.

- Önder İ., 1999, “Eğitim Üzerine”, Eğitim ne için? Üniversite: Nasıl? YÖK Nereye? . Ütopya Yayınları, Ankara, s. 19-28.
- Özbek, S., 2003, İdeoloji Kuramları, Bulut Yayınları, İstanbul.
- Özdeniz, A. S., 2005, “Eğitim Kavramı Üzerine Yeniden Düşünmek”, Haz.: B. Poçan vd., Sosyalizm ve Eğitim, NK Yayınları, İstanbul, s. 82-92.
- Özsoy, S., 2004, “Eşitlikçi Bir Deneyim Olarak Köy Enstitüleri”, Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi, 2 (7), s. 4-25.
- Parla, T., 1995, Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları: Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Oku, C. III, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Parlak, İ., 2005, Kemalist İdeolojide Eğitim, Turhan Kitabevi. Ankara.
- Pekdemir, M., 1997, Kemalistler Ülkesinde Cumhuriyet ve Diktatörlük, Doruk Yayıncılık, Ankara.
- Perinçek, D., 1999, Kemalist Devrim III, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Perinçek, D., 1991, Osmanlı’dan Bugüne Toplum ve Devlet, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Poulantzas, N., 1992, Siyasal İktidar ve Toplumsal Sınıflar, Çev: Ş. Süer ve L. F. Topaçoğlu, Belge Yayınları, İstanbul.
- Poulantzas, N., 2004, Faşizm ve Diktatörlük, Çev.: A. İnsel, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Politzer, G., 1996, Felsefenin Temel İlkeleri, Çev: M. Erdost, Sol Yayınları, Ankara.
- Postman, N., 2006, Teknopoli Yeni Dünya Düzeni, Çev: M. E. Yılmaz, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J.J., 1995, İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı, Çev.: R. N. İleri, Say Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J.J., 2005, Emile, Bir Çocuk Büyüyor, Çev.: Ü. Akagündüz, Selis Kitaplar, İstanbul.

- Russell, B, 1976, Eğitim ve Toplum Düzeni, Çev.: Nail Bezek, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Safi, İ., 2005, “Türkiye’de Muhafazakarlığın Düşünsel-Siyasal Temelleri ve Muhafazakar Demokrat Kimlik Arayışları”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (yayınlanmamış)
- Sakaoğlu, N, 2003, Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Sarıbay, A. Y., 1992, Siyasal Sosyoloji, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Sarıkaya, Y., 1997, Medreseler ve Modernleşme, İz Yayıncılık, İstanbul.
- Say, Y., 1999, “Modern Dünyanın Oluşumu”, Çağdaş Dünya Tarihi-I, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 3-29
- Saybaşı, K., 1985, Siyaset Biliminde Temel Yaklaşımlar, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
- Sencer, O., 1969, Türk Toplumunun Tarihsel Evrimi, Habora Yayınları, İstanbul.
- Serter, N., 1997, 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim, Sarmal Yayınları, İstanbul.
- Sholle, J. D., 1994, “Eleştirel Çalışmalar: İdeoloji Teorisinden İktidar/Bilgiye”, Medya, İktidar, İdeoloji. Der ve Çev: M. Küçük, Ark Yayınları, Ankara, s. 267-308.
- Smith, A., 2002, Ulusların Etnik Kökeni, Çev.: D. Kömürcü, Dost Yayınları, Ankara.
- Spring, J., 1991, Özgür Eğitim, Çev.: A. Ekmekçi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sorokin, P. A., 1994, Çağdaş Sosyoloji Kuramları II, Çev: M. R. Öymen, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sönmez, V., 1998, Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Suhomlinski, V., 1986, Eğitim Üzerine, Çev.: A. Özdoğu, Sorun Yayınları, İstanbul.

- Şahin, Ö., 2004, “Althusser’de Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi, 2 (6), Ankara, s. 84-95.
- Şenel, A., 1995, Siyasal Düşünceler Tarihi, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Şevkli, S, 2007, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Din Eğitimi”
<http://www.moleschino.org/2007/05/15/cumhuriyetin-ilk-yillarinda-din-egitimi/>
 (18.09.2007).
- Tanilli, S., 1996, Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Tanilli, S., 2004, Uygarlık Tarihi, Adam Yayınları, İstanbul.
- Tekeli, İ., 1983, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C.III, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 650-672.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S., 2003, Bir Cumhuriyet Öyküsü Kadrocuları ve Kadro’yu Anlamak, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Tezcan, M., 1993, Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye, A.Ü.E.B.F. Yay. Ankara.
- Therborn, G., 1989, İktidarın İdeolojisi ve İdeolojinin İktidarı, Çev: İ. Cüre, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Timur, T., 2001, Türk Devrimi ve Sonrası, İmge Yayınları, Ankara.
- Timur, T., 2005, Felsefi İzlenimler, İmge Yayınları, Ankara.
- Tişkaya, D., 2003, “Eğitim Üzerine”, Özgür Üniversite Forumu, (23), s. 125-135.
- Toker, N., 2005, “Oyuna Girme-Oyunu Seyretme: Platon’a Karşı Aristoteles”, Toplum ve Bilim Dergisi, (103) s. 7-20.
- Tonguç, İ, H, 1939, Canlandırılacak Köy, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Topçu, N., 2006, Laik Eğitimden Şeriatçı Eğitime, Berfin Yayınları, İstanbul.

- Toprak, Z., 2004, “Türkiye’de Sol Faşizm ya da Otoriter Modernizm 1923-1946”, Toplum ve Bilim, (100), s. 84-99.
- Toprak, Z., 1995, “Aydın, Ulus-Devlet ve Popülizm”, Türk Aydını ve Kimlik Sorunu, Ed.: S. Şen, Bağlam Yayınları, İstanbul, s. 39-81.
- Topses, G., 1998, “Eğitim, İnsan ve Toplum İlişkisi”, Eğitim-Sen Demokratik Eğitim Kurultayı Ön Raporları, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, s.35-41.
- Topses, G., 1999, “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi”, 75. Yılda Eğitim, Ed.: F. Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 9-12.
- Toynebee, J.A., 2000, Türkiye, Bir Devletin Yeniden Doğuşu, Çev: K. Yargıcı, Yeni Gün Basım ve Yayıncılık, İstanbul.
- Tökin, İ. H., 1978, [Tıpkı basım], “Milli Kurtuluş Devletçiliği II”, Kadro Dergisi C. II, (19), Yay. Haz: C. Alpar, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, s. 23-31.
- Tör, V. N., 1978a, [Tıpkı basım], “Devletin Yapıcılık ve İdarecilik Kudretine İnanmak Gereği”, Kadro Dergisi, C. II, (15), Yay. Haz: C. Alpar, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, s.13-19.
- Tör, V. N., 1978b, [Tıpkı basım], “Devletçilik Karşısında Zümre Menfaati ve Münevver Mukavemeti”, Kadro Dergisi, C. II, (21), Yay. Haz: C. Alpar, Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, Ankara, s. 15-20.
- Tunaya, T. Z., 1960, Türkiye’nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri, Yedigün Matbaası, İstanbul.
- Tunaya T. Z., 1981, Devrim Hareketleri İçinde Atatürk ve Atatürkçülük, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Tunçay M., 2005, Türkiye’de Tek Parti Yönetiminin Kurulması 1923-1931, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Tunçay M., 1999, “Cumhuriyet’in 75 Yıllık Düşünce Serüveni”, 75 Yılda Düşünceler Tartışmalar, Ed.:M. Tunçay, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s.1-4.
- Türkdoğan, O., 1987, Ziya Gökalp Sosyolojisinin Temel İlkeleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 2005, Haz.: R. Özmen, Seçkin Yayınevi, Ankara

Uras, U., 2004, İdeolojilerin Sonu Mu?, Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul.

Uyar, H., 1997, Devletin İşçi Sınıfı ve Örgütlenme Girişimi: CHP İzmir İşçi ve Esnaf Cemiyetleri Birliği (1935), Tarih ve Toplum, (160), s. 14-20.

_____, 1999, Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi, Boyut Yayıncılık, İstanbul.

_____, 1997, “Resmi İdeoloji ya da Alternatif Resmi İdeoloji Oluşturmaya Yönelik İki Dergi: Ülkü ve Kadro Mecmualarının Karşılaştırmalı İçerik Analizi”, Toplum ve Bilim, (74), s. 181-193.

_____, 2006, 1930’lar Türkiye’de Kemalizm Algılamaları
<http://kisi.deu.edu.tr/hakki.uyar/21.pdf>, (10.11.2006).

Ülken, H. Z., 1967, Eğitim Felsefesi, MEB Talim ve Terbiye Dairesi Yay., İstanbul.

Üstel, F., 2003, “Türkiye Cumhuriyeti’nde Resmî Yurttaş Profiline Evrimi”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C. IV, Ed.: T. Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 275-283.

Üstel, F., 1997, Türk Ocakları (1912-1931), İletişim Yayınları, İstanbul.

Üşür, S.S., 1997, İdeolojinin Serüveni, İmge Yayınları, Ankara

Williams, R., 2005, Anahtar Sözcükler, Çev: S. Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul.

Yalman, L. G., 2002, “Tarihsel Bir Perspektiften Türkiye’de Devlet ve Burjuvazi:Rölativist Bir Paradigma mı? Hegemonya Stratejisi mi?”, Praksis Dergisi, (5), s. 7-23.

Yamaner, Ş., 1999, Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

Yanardağ, M., 1988, Türk Siyasal Yaşamında Kadro Hareketi, Yalçın Yayınları, İstanbul.

Yapıcı, M., 2004, Okul ve İnsan, Ocak Yayınları, Ankara.

- Yapıcı, M., 2006, Eğitim Politikaları ve Etkileri, Üniversite ve Toplum Dergisi, C.6 (2), <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270> (18.04.2007).
- Yavuz, F., 1969, Din Eğitimi ve Toplumumuz, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Yayla, A., 2004, “Jakobenizm”, Siyasi Düşünce Sözlüğü, Adres Yayınları, Ankara
- Yerasimos, S., 1998, “Tek Parti Dönemi”, Geçiş Sürecindeki Türkiye, Der: I. C. Schick ve A. Tonak, Belge Yayınları, İstanbul, s.76-111.
- Yeşilkaya, G. N., 1999, Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Yetkin, Ç., 1983, Türkiye’de Tek Parti Yönetimi, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Yetim, N. ve Azman A., 2006, Türk Burjuvazisinde Millilik Sorunu ve Kültürel Miras”, Doğu-Batı Düşünce Dergisi, (38), s. 203-227.
- Yıldırım A., 1998, Türk Üniversite Tarihi, Öteki Yayınevi, Ankara.
- Yıldız, A., 2002, “Kemalist Milliyetçilik”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C.II, Ed: A. İnel, İletişim Yayınları, İstanbul, s.210-234.
- Yıldız, A., 2001, Ne Mutlu Türküm Diyebilene-Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Zijdeveld, A. C., 2001, Soyut Toplum, Çev.: C. Cerit, Pınar Yay, İstanbul.
- Zürcher, E. J, 2002 “Kemalist Düşüncenin Osmanlı Kaynakları” Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C. II, Ed.: A. İnel, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 44, 55
- Zürcher, E. J., 1995, Modernleşen Türkiye’nin Tarihi, Çev.: Y. S. Gönen, İletişim Yayınları, İstanbul.