

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Uluslararası İlişkiler AnaBilim Dalı
Doktora Tezi

1940-1946 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE
KÖYLÜ EĞİTİMİ: ULUS-DEVLET İNŞAASINDA
KÖY ENSTİTÜLERİNİN YERİ

Ahmet Emre ATEŞ
2502060329

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Levent ÜRER

İstanbul
2011



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **Uluslararası İlişkiler** Anabilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **2502060329** numaralı **Ahmet Emre ATEŞ**'in hazırladığı **"1940-1946 Yılları Arasında Türkiye'de Köylü Eğitimi: Ulus-Devlet İnşasında Köy Enstitülerinin Yeri"** konulu ~~YÜKSEK LİSANS~~ / DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca **16.12.2011** Cuma günü saat **11.30**'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABUL**.....'ne* OYBİRLİĞİ / ~~ÖYÜKLÜĞÜ~~LA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ (*)	İMZASI
PROF. DR. H. BİRSEN ÖRS	Kabul	
DOÇ. DR. LEVENT ÜRER	KABUL	
DOÇ. DR. ADİL BAKTIAYA	Kabul	
DOÇ. DR. SEVGİ UÇAN ÇUBUKÇU	Kabul	
DOÇ. DR. BİROL CAYMAZ	Kabulü	

1940-1946 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE KÖYLÜ EĞİTİMİ: ULUS-DEVLET İNŞAASINDA KÖY ENSTİTÜLERİNİN YERİ

Ahmet Emre ATEŞ

ÖZ

Köy Enstitüleri, Türkiye’de köy okullarına öğretmen yetiştirmek ve köyün kalkınmasına hizmet için kurulan ortaöğretim kurumlarıdır. Faaliyette oldukları 1940-1954 yılları arasında toplam 21 Köy Enstitüsü’nden 17341 köy öğretmeni diploma almıştır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de köylü eğitimi açısından İkinci Dünya Savaşı ve sonrası dönemde iz bırakan Köy Enstitüleri’nin ulus-devlet inşasındaki önemini araştırmaktır. Ortaya çıkan sonuçta, ulus-devlet inşası açısından Köy Enstitüleri, romantik milliyetçi bir söylem ile vatandaşlık bilincini köylü eğitiminde içselleştirmeye çalışmıştır.

Tezin dört ana bölümünde Köy Enstitüleri’nin kurumsal, tarihsel ve kuramsal alt yapısı incelenmiştir. Birinci bölümde, ulus-devlet inşası ve milliyetçilik hareketleri tartışılarak romantik milliyetçiliğin tanımı yapılmıştır. İkinci bölümde, Türkiye’de köylü eğitiminin önemi ve tarihi araştırılmıştır. Üçüncü bölümde, Köy Enstitüleri’nin tarihsel ve kurumsal yapısı incelenmiştir. Dördüncü bölümde, Köy Enstitüsü mezunlarıyla sözlü tarih çalışması yapılarak romantik milliyetçiliğin içsellenmesi tartışılmıştır. Sonuç olarak Köy Enstitüleri’nin ulus-devlet inşasında, köylü eğitiminin vatandaşlık bilincini romantik milliyetçi söylem sayesinde gerçekleştirdiği ifade edilmiştir.

THE EDUCATION OF PEASANTS IN TURKEY BETWEEN 1940-1946: THE PLACE OF VILLAGE INSTITUTES IN NATION-STATE BUILDING

Ahmet Emre ATEŞ

ABSTRACT

The Village Institutes were secondary schools which had planned to teach potential instructors for rural education and to accelerate the rural development. Between 1940-1954, 21 Village Institutes gave diplomas to 17431 teachers of village schools. The aim of this thesis is to illustrate the impact of the Village Institutes in Turkish nation-state building process during the Second World War and its aftermath. By the same taken, it can be argued that these institutes intended to spread the civic consciousness throughout the discourse of romantic nationalism.

Within the four main chapters of the thesis, the institutional, historical and theoretical frameworks of the Village Institutes are examined. In the first part, the romantic nationalism is explained while discussing the relationship between nation-state building and nationalist movements. In the second part, the importance and historical background of peasant education are illustrated. In the third part, the historical and institutional frameworks of the Village Institutes are analyzed. In the final part, oral history methods are applied to institutes' graduates concerning their views on citizenship and the romantic nationalism. When all is said and done, the conclusion is that the romantic nationalism is adopted through the Village Institutes in terms of combining both peasant's education system and nation-state building.

ÖNSÖZ

Köy Enstitüleri, Türkiye’de toplum açısından tartışmalı bir “ortak” hafıza olmuştur. Bu bağlamda, Sabahattin Eyüboğlu Cervantes’ten esinlenerek “Bana Köy Enstitüleri hakkında ne düşündüğünü söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim” ifadesini kullanmıştır. Gerek muhafazakâr, gerek liberal, gerekse sol çevreler tarafından farklı nedenlerle eleştirilen Köy Enstitüleri, Türkiye’de köy ile Cumhuriyet modernleşmesi arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Bu tezde Köy Enstitüleri’nin köylü eğitimi ve ulus-devlet inşasındaki yeri ve önemi yeniden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Günümüze kadar az tartışılan bir kavram olarak romantik milliyetçilik, Köy Enstitüleri’nin üzerinden incelenmiş bir konu da değildir. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri’nde romantik milliyetçi söylemi araştırmak ilk defa bu çalışmayla gerçekleşmiştir.

Köy Enstitüleri’ndeki uygulamalı iş derslerinin imece yöntemi ile kültür derslerinin doğa ve köy kültürü vurgusu, ulus-devlet inşasını köylerde içselleştirmeyi hedeflemiştir. “Canlandırılacak Köy” söylemi ile Köy Enstitüleri’nde romantik milliyetçilik, ulus-devlet inşasının ekonomik ve kültürel alt-yapısını hazırlanmıştır. Kamuoyunda desteklemekten veya eleştirmekten ise Köy Enstitüleri’ni anlamak ve yorumlamak için romantik milliyetçi söylemi gözlemlemek gerekmektedir. Böylelikle “Enstitü nostaljisinin” ötesine geçilecek ve Köy Enstitüleri’nin türdeşliği veya ayrışıklığı belirgin biçimde ortaya çıkacaktır.

Bu çalışma beş yıllık bir yolculuğun hikâyesidir. Yolculuğum boyunca yanımda olan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle İstanbul Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü’ndeki hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür etmek isterim. Onların hoşgörüsü ve Detay Fotokopi’nin güleryüzlü titizliği unutulamaz.

Her yolculuk bir deneyim kazandırdığı gibi önceden deneyim de gerektirmektedir. Gereken bu deneyimi bana veren, tez danışmanım Doç. Dr. Levent Ürer hocama ne kadar teşekkür etsem azdır.

Her yolculuk bir maceradır. İnişli çıkışlı her bir maceraya rağmen yolculuğuma devam etmemi sağlayan Doç. Dr. Namık Sinan Turan, Doç. Dr. Hilal Akgül, Doç. Dr. Burak Gülboy, Doç. Dr. Nuray Mert, Yrd. Doç. Leyla Sanlı, Prof. Dr. Füsun Üstel, Doç. Dr. Birol Caymaz, Doç. Dr. Cüneyd Okay, Doç. Dr. Asım Karaömerlioğlu, Doç. Dr. Adil Baktıaya ve Prof. Dr. Birsen Örs'ün ilgi ve destekleri benim için paha biçilemez.

Her yolculuk hikâyesinin kahramanları vardır. Adnan Binyazar, Mahmut ve Naciye Makal, Osman Bolulu, Osman Nuri Poyrazoğlu, Emin Özdemir, Resul Aslanköylü, Ali Dünder, Talip ve Halise Apaydın, Osman Yalçın ve Ali Kınacı benim yolculuğumun kahramanlarıdır.

Her yolculuk gibi bu yolculuğun da bir dayanışma hikâyesi olduğunu bana öğreten Zehra Gizem Gürsoy olmuştur. Onunla birlikte, Selen Akçalı, Arda Özkubat, Begüm Kurtuluş, Ateş Uslu ve İnanç Özekmekçi bu dayanışmanın insanlarıdır.

Ve ailem... Hayatta olan ve olmayan tüm üyeleri... Özellikle annem Benian Ateş, babam Ertunga Ateş ve amcam Toktamış Ateş. Bu yolculuk hikâyesi benim değil, onların eseridir.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii-iv
İÇİNDEKİLER.....	v-vi
GİRİŞ.....	1-11

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ULUS-DEVLET İNŞASI VE MİLLİYETÇİLİK.....	12
1.1.MİLLİYETÇİLİK VE MODERNLEŞME.....	12-25
1.2.ULUS-DEVLET İNŞAASI VE VATANDAŞLIK KAVRAMI.....	25-33
1.3.SEKÜLER DİN VE ROMANTİK MİLLİYETÇİLİK.....	33-53

İKİNCİ BÖLÜM

2.TÜRKİYE’DE ULUS-DEVLET İNŞASI VE KÖYLÜ EĞİTİMİ.....	54
2.1.TÜRKİYE’DE KÖYLÜ EĞİTİMİ.....	55-64
2.2.TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARINDA KÖY SORUNU...65-75	
2.3.KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN ÖNCÜLERİ ÇİFTELER VE KIZILÇULLU DENEYİMLERİ.....	75-82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ULUS-DEVLET İNŞASINDA POPÜLİST KALKINMA VE KÖY ENSTİTÜLERİ DENEYİMİ.....	83
3.1.MİLLİ ŞEF DÖNEMİ VEKÖY ENSTİTÜLERİ’NİN KURULMASI.....	84-97
3.2.KÖY ENSTİTÜLERİNİN İŞLEYİŞ VE FAALİYETLERİ.....	97-103
3.3.BİR İDEAL-TİP OLARAK HASANOĞLAN YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜ.....	103-112
3.4.KÖY ENSTİTÜLERİNİN KAPATILMA SÜRECİ VE NEDENLERİ....	113-126

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.KÖY ENSTİTÜLERİNDE SEKÜLER DİN VE ROMANTİK MİLLİYETÇİLİK EĞİTİMİ.....	127
4.1.İMPARATORLUKTAN ULUS-DEVLETE BİR TABULA RASA.....	127-137
4.2.KÖY ENSTİTÜLERİNDE İŞLEVSELÇİ SEKÜLER DİN ANLAYIŞI...	137-153
4.3.KÖY ENSTİTÜLERİNDE ROMANTİK MİLLİYETÇİLİK.....	153-179
SONUÇ.....	180-192
KAYNAKÇA.....	193-214
EK.1 TRAKYA UMUM MÜFETTİŞLİĞİNİN 4/9/934 TARİH 1930 NUMARALI TAHRİKAT SURETİ.....	215-218
EK.2 HASAN ALİ YÜCEL'İN ŞÜKRÜ SARAÇOĞLU'NA EL-YAZISI MEKTUBU.....	219-222
EK.3 1 BİRİNCİ TEŞRİN 1940 TARİHLİ İLKÖĞRETİM DERGİSİ KAPAĞI...	223
ÖZGEÇMİŞ.....	224

“Le Temps est invention ou il n’est rien du tout.”¹

Henri Bergson (1859-1941)

GİRİŞ

Henri Bergson, iki tür zamandan bahseder. Birincisi, “soyut zaman”dır. İkincisi ise “somut zaman”dır. “Soyut zaman”, saatlerce belirlenen bir zaman olup, dolayısıyla determinist bakış açısına göre yaratım sürecinden uzaktır. “Somut zaman” ise üretme niteliğine sahip, yaşanan ve yenilenen bir deneyimdir². Zamanın yaratma ve yaratılma süreci, Bergson’un felsefesinden en çok etkilenmiş olan Marcel Proust’un *Kayıp Zamanın Peşinde* adlı romanında ve sonra Orhan Pamuk’un *Kara Kitap*’ında vurgulanan esas temalardan biri olmuştur.

Marcel Proust romanında, bir fincan çayın eşliğinde yediği kurabiye ile çocukluğundaki tatları ve kokuları ilerleyen yaşına rağmen anımsamakla kalmıyor, onları yeniden inşa ediyordu³. Benzer biçimde Pamuk’un, *Kara Kitap*’taki kahramanı kaybolan eşini aramaya koyulan eski bir gazetecidir. Kahraman, eşini bulmak uğruna İstanbul’da atıldığı macerada eski zamanları yeniden anımsamakta ve yeniden icat etmektedir⁴.

Pamuk, Proust ve Bergson’da olduğu gibi Köy Enstitüleri (1940-1954), kuruluşundan günümüze 70 yıl geçmesine rağmen halen anımsanmakta ve tarihi de devamlı olarak yenilenmektedir. Söz konusu tarihin sürekli hafızalarda tutulmasıyla, ortak bir hafıza bilinci geliştirilmiş olur. Köy Enstitüleri örneğinde görüldüğü üzere verili bir zaman ve mekân dilimindeki topluluğun yaşantısı ortak hafızaya dönüşür⁵. Köy Enstitüleri’nin Türkiye’de toplum hafızasındaki yeri, kuruluş yıldönümü olan her 17 Nisan tarihinde tekrar gündeme gelmektedir.

¹“ Zaman, bir icattır ya da hiçbir şey değildir.”

² André Lagarde ve Laurent Michard, *Les Grands Auteurs Français, XXe Siecle*, Paris, Larousse-Bordas, 1997, s.80.

³ Marcel Proust, *Du Côté de Chez Swann*, Paris, Librairie Gallimard içinde André Lagarde ve Laurent Michard, *Les Grands Auteurs Français, XXe Siecle*, Paris, Larousse-Bordas, 1997, ss.:238-239.

⁴ Karen Haddad-Wotling, “Albertine à Istanbul”, *Le Magazine Littéraire*, n.496, Avril 2010, ss.:81-83.

⁵ “Ortak Hafıza” kavramı için bk. Maurice Halbwachs, *The Collective Memory*, New York,, Harper-Colophon Books, 1950, s.48.

Türkiye’de kamuoyu, Cumhuriyet tarihinin “yarım kalan” böyle bir kalkınma ve aydınlanma projesini, salt 17 Nisan tarihlerinde değil, belli başlı her siyasi ve coğrafi farklılığı anlamlandırma noktasında anmaktadır. Yaratılan bu ortak hafızanın, bir özleme dönüşmesi aslında “yaşamın hızının arttığı ve tarihsel altüst oluşların yaşandığı bir çağda kaçınılmazdır”⁶.

Köy Enstitüleri böylesi bir “nostalji” düzleminde yer almaktadır. Köy Enstitülüler ve Köy Enstitülerinin özlemini çekenler, Köy Enstitülerini Boym’un dediği gibi “özel veya kolektif bir mitolojiye dönüştürerek, o zamanları mekân gibi yeniden ziyaret etmek isterler, insanın başına bela olan zamanın geri çevrilemezliğine boyun eğmeyi reddederler”⁷. Sonuç olarak, modernleşme ve sanayileşmenin son kertede küreselleşmenin günümüzdeki boyutlarına olan itiraz, bu özlemleri güçlendirir. Boym’a göre:

“Nostalji siyasallaşınca, aşk hikâyesi de ulus-inşasıyla ilişkilendirilir (...) Ulus-devletin resmi hafızası yararsız nostaljiye, nostalji için nostaljiye müsamaha göstermez.

[...]

Bir ulusun nostos’u yalnızca yitirilmiş bir cennet değil, bir özveri ve zafer mekanı, geçmiş acıların mekanıdır.

(...) Bireysel özlem, ulusal ideolojide, bireysel hafızaları aşan geçmişin acılarına dayalı kolektif bir aidiyete dönüştürülür. Geçmişteki bozgunlar ulusun birliğinin sağlanmasında zaferler kadar öne çıkar. Ulus-devlet aynı zamanda duygusal bir sözleşme olan, geçmişin karizmasının damgasını taşıyan toplumsal sözleşmeye dayanır.”⁸

Bireysel özlemler ve nostalji; “yerel”, “geleneksel” ve “ulusal” olan üzerinden şekillenmeye başlar. Böylelikle nostalji, “ulusal geçmişi ya da kimliğin kamusal kavramlarını kişiselleşmiş metalara dönüştürebilen bir mekanizma halini alır”⁹. Geçmişin yeniden yüceltilmesi, Ernest Renan’ın millet kuramındaki sürekli plebisite, ulus-devletlerin toplum sözleşmesine bir başka anlatımla sürekli güven oylamasına olanak sağlar¹⁰. Türkiye’de gerek kamuoyunda destekleyicisi olmakla, gerekse Köy Enstitülü olmakla duyulan mutluluk ve gurur, aslında bireysel ve toplumsal kimliğin ulusal aidiyet ve modernleşmeye duyduğu özlemi ön plana çıkarmaktadır.

⁶ Svetlana Boym, *Nostaljinin Geleceği*, İstanbul, Metis Yayınları, 2009, ss.:14-15.

⁷ A.e., s.16.

⁸ Svetlana Boym, a.g.e., ss.: 42-43.

⁹ Esra Özyürek, *Modernlik Nostaljisi Kemalizm, Laiklik ve Gündelik Hayatta Siyaset*, Boğaziçi Üniversitesi yayınevi, İstanbul, 2007, s18.

¹⁰ Ernest Renan, *Qu’est-ce qu’une nation?*, içinde Dominique Colas, *La Pensée Politique*, Paris, Larousse, 1992, ss.:532-533.

Köy Enstitüleri nostaljisiyle, dönemin gelenekleri yeniden icat edilir. Köy Enstitüleri'nin köylü eğitiminin ilerlemesi ve toplumsal kalkınmanın hızlanması için kurulması, günümüz "enstitü nostaljisinin" bu kurumu başarılı olarak hatırlamasını sağlamaktadır. Köy Enstitüleri, ulus-devlet inşaa sürecinde Türkiye'deki köylü eğitiminin köyü "yurt", köylüyü "yurttaş" yapabilme konusundaki başarısında temel etken kabul edilmektedir.

Bu açıdan, Türk köylüsünün modern vatandaşlık ve ulus-devlet idealinden haberdar olmasında kısacası köyün, folklorun dışında ulusal bir kültür edinmesinde Köy Enstitüleri yaygın bir öneme sahiptir. Kuşkusuz, kitle kültürü ve ulus-devlet inşası birbirinden ayrılmaz ve örneklerine sıklıkla rastlanan iki kadim dost gibidirler. "İtalya'yı yarattık, şimdi İtalyanları yaratmak zorundayız"¹¹ tümcesi aslında yeni resmi tatillerin, kahramanların ve sembollerin yardımıyla ortaya çıkan yeni bir ulusal eğitimin habercisidir. Böylelikle, ulusal eğitim, kolektif bir hafıza yaratarak ulus-devlet tarihine katkıda bulunur¹².

Modern devletin rolünü belirlemesinde yardımcı olan okul gibi kültür ve eğitim kurumları tarihsellik¹³ yaratmakla birlikte, toplumsal olanın kimliğini de belirlemektedirler¹⁴. Köy Enstitüleri, bir eğitim ve kültür tarihinin nesnesi olduğu kadar, siyasi tarihin de bir öznesi olmakta ve toplumsal bir kimliğin yani ulus-devlet inşasında köylü olmanın temsili kimliğini omuzlarında taşımaktadır. Köy Enstitüleri'nin kurumsal tarihi, bu kimliği kolektif bir hafıza olarak yaşatmaktadır.

Eugen Weber'e göre, ulus-devlet inşasının ulusal eğitimle çabaladığı okur-yazarlık atılımının amacı köylüyü Fransıza dönüştürmekti¹⁵. Köy Enstitüleri nostaljisi de benzer bir amaçtan bahsetmektedir ve bu savında haklıdır. "Tarih kutsaldır, çünkü ulus kutsaldır. Hafızamız ulus sayesinde tutunabilmiştir¹⁶" diyen Pierre Nora, gerek

¹¹ Eric Hobsbawm, Terence Ranger, *Gelenegin İcadı*, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2006, ss.:306.

¹² Dipesh Chakrabarty, "Postcoloniality and the Artifice of History: Who speaks for Indian Pasts?" *Representations*, N.37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories, Winter, 1992, s.18.

¹³ Philippe Poirrier, *Les Enjeux de l'Histoire Culturelle*, Paris, Editions du Seuil, 2004, s.142.

¹⁴ Roger Chartier, *Au Bord de la Falaise, L'Histoire entre Certitudes et Inquiétude*, Paris, Editions Albin Michel, 1998, ss.:77-78.

¹⁵ Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 1976, s. 303. ve Maurice Agulhon, *La République au village*, Paris, Plon, 1970.

¹⁶ Pierre Nora, *Hafıza Mekanları*, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 2006, s. 22.

Fransa gerekse Türkiye gibi diğer örneklerde tarihsel değişikliklerin ortak hafızayı kitleselleştirdiğini iddia etmektedir. Üçüncü Cumhuriyet dönemi, tarih bilinci ile ulus inşası arasındaki ilişkiyi berraklaştırmaktadır. Pierre Milza, Fransa'daki Üçüncü Cumhuriyet dönemi reformlarının, Türkiye'deki cumhuriyet ilanından sonra gerçekleşen reformlara esin kaynağı olduğunu dayanışmacı (solidarist) ve organik toplum imgelemleriyle göstermektedir. Bir başka anlatımla, Türk ulus-devlet modernleşmesi Fransa'nın Üçüncü Cumhuriyeti'ndeki laik eğitim örgüsünün bir benzeriydi.

Köy Enstitüleri nostaljisinde varolan ve sürekli olarak yeniden üretilen miras, tarihsel bir dönemin belirli bir kolektif tarafından kutsallaştırılmasıdır. Söz konusu kolektif kimlik yani köylüler, hafıza ortamlarının kalmaması nedeniyle hafıza mekânlarını kendi kendilerine –anlatılarla- yaratmaktadırlar¹⁷. Milli Şef İsmet İnönü döneminde (1939-1945) kırsal nüfusun (köylünün) eğitimini ve bu yolla köyün otarşik kalkınmasını hedefleyen Köy Enstitüleri Türkiye'de ulus-devlet inşa sürecinde (1928-1945) *sui generis* (nevi şahsına münhasır) kolektif kimliğe dayalı nostaljik bir ortak hafıza yaratmıştır.

Bu arada Türkiye'de İkinci Dünya Savaşı'nın bitimiyle çok partili hayata geçişin (veya dönüşün¹⁸) yaşandığı bir dönemde Köy Enstitüleriyle ilgili yazılan doğru veya yanlış, taraflı veya tarafsız iddialara da değinmek gerekir. Söz konusu iddiaların bazıları Köy Enstitüleri'nde komünizm propagandası yapıldığından bahsederken bazılarıysa bu söylenenlerin tam aksine Köy Enstitüleri'nin köyden kente göçü durdurduğunu ve böylelikle proleterleşmeyi engellediğini belirtir.

Köy Enstitüleri üzerine araştırırken bir taraftan dönemin Turancıları olarak bilinen aşırı milliyetçi düşünürlerin diğer taraftan yine aynı dönemin bazı solcu yazarlarının bu kurumları eleştiriyor olmaları Köy Enstitüleri'nin birbirine zıt iki kutup arasında arafta kaldığını ispatlar niteliktedir. Üstelik Köy Enstitüleriyle ilgili yapılan eleştiri ve yorumlar bunlarla da sınırlı kalmayıp, Enstitülerdeki programın stakhovinst (az gelişmiş ülke koşullarında emek üretkenliğinin etik ve ideolojik kampanyalarla

¹⁷ A.e., s.:17.

¹⁸ 1945-1950 arası dönemselliğe çok partili hayata geçiş demek yerine dönüş denmesinin sebebi için bkz. M. Asım Karaömerlioğlu, Türkiye'de Çok Partili Demokrasiye Dönüşün Toplumsal Dinamikleri", *Toplum ve Bilim*, No:106, 2006, s.174.

arttırılması) yapısından¹⁹ programın yetersizliğine, mezunların köye zorunlu hizmet için dönmekteki isteksizliklerinden kız-erkek öğrenci yurtlarının uzun bir dönem ayrı olmamasının sakıncalarına varana kadar çeşitli noktalara kadar dağılmıştır.

Kuşkusuz bu tez söz konusu iddialara birer cevap arama niteliğinde olmayacaktır. Tüm bu iddialara başlangıçta yer verilmesinin sebebiyse zamanında tartışmalara yol açan bir kurumun üzerine günümüzde net bir yargının olmamasıdır. Hakkındaki çoğu öznel olan yazıların nicel çokluğunun aksine analitik yazının neredeyse yok denecek kadar az olduğu bir gerçektir. Sayısı yüz sekseni bulan inceleme, anı ve tarihi roman arasında siyasi tarih ve siyaset bilimi içerikli az sayıda çalışma bulunmaktadır²⁰.

Fakat Edward McNall Burns'un, bir siyaset felsefecisi olarak Bertrand Russell için söylediklerine benzer biçimde, Köy Enstitüleri de –Bertrand Russell gibi, “Aydınlanmanın rasyonalizmini, utiliteryanların pratikliğini, pozitivistlerin materyalizmini ve bilimciliklerini, sosyalistlerin kolektivizmini ve ekonomik determinizmini²¹” içindeki romantizm felsefesinde barındırmaktadır. Köy Enstitüleri'nde romantizmin ve sekülerizmin ortak paydada incelenmesinin sebebi aslında Aydınlanmacı romantizmin gerek modernliğin kaynağı olarak yorumlanan bir idealar bütünü gerekse Fransız Devrimi'nden İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar uygulanan bir tarihsel proje olmasıdır²².

Romantik milliyetçilik ve Aydınlanma kendi içerisinde ne kadar rasyonalizmi, pratik aklı, pozitivistliği, bilimciliği, sekülerizmi içeriyorsa İkinci Dünya Savaşı süreci ve sonrası kısa bir döneme özgü Köy Enstitüleri de o kadar romantik milliyetçiliği içermektedir. Dolayısıyla romantik milliyetçilik ile Aydınlanma düşüncesini birbirlerinden bağımsız birer olgu olarak kabul etmek yanlıştır. Aynı şekilde, Köy Enstitüleri'nde varolan romantik milliyetçiliğin, ulus-devlet inşasında köylü eğitiminin vatandaşlık temelinde önemli bir payı olduğunu iddia etmek mümkündür.

¹⁹ Asım Karaömerlioğlu, *Orada Bir Köy Var Uzakta, Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006, ss.:96-97.

²⁰ Söz konusu güncel tezler arasında bkz. Elmiire Canboğa, *Rural Education in Turkey: The Village Institute System (1937-1954)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California Eyalet Üniversitesi, Long Beach, 1980 ve Deniz Ilgaz, *The Village Institutes and the Kemalist Ideology in the Turkish Republic*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, 1995.

²¹ Edward McNall Burns, *Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950*, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları, 1984, s.103.

²² Ahmet Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001, ss.:13-22.

Bu tezin amacı 1940-1946 yılları arasında Türkiye’de köylü eğitimi açısından Köy Enstitüleri’nin farklılığını incelemektir. Ulus-devlet inşası bağlamında enstitülü köylülerin ve mezun olduktan sonra köydeki öğrencilerinin vatandaşlık olgusunu içselleştirmeleri Köy Enstitüleri’nin romantik milliyetçi söylem ve pratiği sayesinde gerçekleşmiştir. Türkiye’de tek-parti döneminden miras kalan modernleşmeci rejimin kırsaldaki mobilizasyonu, Milli Şef İsmet İnönü döneminde romantik milliyetçi “köylü vatandaşı”²³ yaratarak devam ettirilmeye çalışılmıştır. Bir başka anlatımla, Köy Enstitüleri’nin eğitim politikası, 1940’lara kadar merkezi ulus-devlet siyasetine alışamayan köylüyü –canlandırılacak köy söylemiyle- vatandaşlaştırmaktır.

“Canlandırılacak köy” perspektifiyle İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüleri’nde kültür eğitimiyle iş eğitimi birleştirmektedir. Köyün ve doğanın imece yöntemiyle “canlandırılması”, ve ulus-devlet inşa projesinde kırsal nüfusun siyasal mobilizasyonu hedeflenmiştir. Bu noktada Köy Enstitüleri’nde uygulanan köylü eğitimi, köy ile vatan arasında kurulması istenen romantik milliyetçi bağı, imece yöntemi ve canlandırılacak köy söylemi sayesinde işlevselci seküler din haline dönüştürmüştür.

Tezin amacına hizmet edecek önemli bir noktaysa sözlü tarih çalışmasıdır. Sözlü tarih çalışmasıyla birlikte Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi hedef, mezunların ve öğretmenlerin nezdinde incelenmiştir. Böylelikle, köy okullarına öğretmen yetiştirmek için kurulan Köy Enstitüleri’nin hedeflerine -salt eğitsel değil aynı zamanda siyasi yönlerini de inceleyerek- ulus-devlet inşası ve romantik milliyetçilik açısından bakılmıştır.

Tezdeki incelemeler toplam dört ana bölümden oluşuyor. Tezin ilk ve belki ana ilkesini oluşturacak ulus-devlet inşası ve romantik milliyetçilik teorilerine bir bölüm ayrılmıştır. İkinci bölümde Türkiye’deki köylü eğitiminin ana hatları incelenerek Köy Enstitüleri’nin ulus-devlet inşasındaki köycülük politikasından farklılığı ve ötekiliği araştırılmıştır. Üçüncü bölümde, Köy Enstitüleri’nin kuruluş, işleyiş, ve kapatılış hikayesini incelenmiştir. Dördüncü bölümdeyse, Köy Enstitüleri’ndeki

²³ Engin Tonguç, *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, İstanbul, Ant Yayınları, 1970, s. 529.

eğitim politikasının, ulus-devlet inşası ve vatandaşlık bağlamında romantik milliyetçi bir söyleme sahip olup olmadığı tartışılmıştır.

Tezin ilk bölümünde ulus-devlet inşasında kültür politikalarının bir ürünü olarak romantik milliyetçilik incelenmiştir. Bilindiği gibi, seküler dinlerin ulus-devlet inşasını şekillendirdiği yaygın kabul görmektedir. Fakat vatandaşlık kavramının toplumdaki farklı sınıflarca benimsenmesi için farklı milliyetçilik söylemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Seküler dinler üst-kültür yaratmakta başarılı olmakla birlikte, alt-kültürlerin mobilizasyonu farklı milliyetçilik dinamiklerine bağlı kalmıştır. Ulus-devlet inşasındaki seküler din yönteminin kırsal kesimde benimsenmesi için romantik milliyetçilik köy eğitimi sisteminde böylelikle önem kazanmıştır.

Romantik milliyetçi hareket, köy doğasını ulusallaştırma yoluyla köyün ulus-devlet inşasına katılımını kolaylaştırmıştır. Birinci bölüm boyunca milliyetçilik kuramları ele alınırken romantik milliyetçilik ve ulus-devlet vatandaşlığı kuramsal olarak incelenmiştir. Aynı zamanda 1789 sonrası Avrupa'daki kırsal nüfusun eğitime verilen önem incelenerek Fransız Devrimi'nden günümüze ulus-devlet inşası ve modernleşme süreçlerine değinilmiştir. Bu bağlamda, Ernest Gellner'in yüksek kültür iddiası ve John Breuilly'nin modernist milliyetçilik kuramı ile Elie Kedourie'nin yabancılaşma sonucu doğan milliyetçilik kuramı ve Johann Gottfried Herder'in doğa ve tarih temelli linguistik ve folklorik kültürçülüğü, romantik milliyetçiliğin tanımlanmasında faydalı olmuştur.

Tezin ikinci bölümünde Türkiye'de köy(lü) eğitime tarihsel açıdan değinilmiştir. Ardından, bu süreçleri izleyen siyasal mobilizasyon ve seküler din tartışmaları ele alınacaktır. Böylelikle, Köy Enstitüleri'nin kuruluşundan önceki süreçte köy(lü) eğitimi düşüncesinin modernleşme ve köy mobilizasyonu açısından önemi vurgulanacaktır. Köylü eğitim ve siyaset ilişkileri açısından Meşrutiyet öncesi ve sonrası dönemler ile Tek Parti ve sonrası dönemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Köycülük söylemi ve köylü eğitimi, Türkiye tarihinde modernleşme ve ulus-devlet inşası süreciyle merkezi iktidarın "yüksek kültürü" olarak gündeme gelmiştir. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri'nden önceki köylü eğitimi adına atılan hamlelerin Köy

Enstitüleri'nden farklılıkları bu bölümde incelenmiştir. Örneğin, tek-parti dönemi Halkevleri ve sonrasında Halkodaları faaliyetlerindeki işlevselci seküler dinin eksikliği, Köy Enstitüleri'nde imece yöntemini ortaya çıkararak romantik milliyetçi söylemin kurumsallaşmasını sağlamıştır.

Tezin üçüncü bölümünde Köy Enstitüleri'nin tarihçesi incelenmiştir. Bu noktada Köy Enstitüleri tarihi, hazırlık dönemi olan 1936-1939 yılları hariç tutulursa üç döneme ayrılabilir. Birinci dönem, 1940 ile 1946 arasında yaşanan Köy Enstitüleri'nin “bonanza” dönemidir. İkinci dönem 1946-1950 arasında dönemin başbakanlarından Recep Peker'in sözüyle Köy Enstitüleri'nin “millileştirilmesi” olarak adlandırılan duraklama dönemidir. Üçüncü dönem ise 1950-1954 arası Köy Enstitüleri'nin tasfiye dönemidir. Bu noktada tezin, Köy Enstitüleri'nin 1940-1946 yılları arasındaki dönemine odaklanmasının nedeni aslında Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un salt bu dönemde görev alarak enstitünün özgünlüğünü sağlamış olmalarıdır.

Üçüncü bölümde Köy Enstitüleri'nin faaliyet ve süreçleri, yaşanan toplumsal ve siyasal olaylar ile dönemin hükümetleri ve siyasi partileri (CHP-DP) ekseninde incelenecektir. Böylelikle, 1940'tan tamamen kapatılacağı 1954 yılına kadar ama özellikle kurucu kadroların ve fikirlerinin tasfiye edildiği 1946 yılına kadar²⁴ toplam 21 Köy Enstitüsü'nün deneyimi kapsamlı biçimde anlatılmıştır. Bu bölümde, Köy Enstitüleri'nin tartışması ve muhalefeti çok olan yaşam süreci, özellikle 1940-1946 arasındaki işleyişi kapsamında ele alınmıştır.

Tezin dördüncü bölümünde Köy Enstitüleri'nin eğitim programlarında ve mezunlarının anı, söyleşi ve romanlarındaki ulus-devlet inşasına ve modernleşmesine yönelik yorumlar incelenmiştir. İlk olarak, Köy Enstitüleri'nde okurken gösterilen teknik ve kültür derslerinin ulus-devlet modernleşmesi ve akılcılığıyla nasıl bağdaştırıldığı incelenmiştir. Bu bağlamda, vatandaşlık ile ulus-devlet kavramları köyün doğası, din ve laiklik anlayışları üzerine yapılan yorumlar ve bunlara verilen önem analiz edilmiştir.

²⁴ Pakize Türkoğlu. *Tonguç ve Enstitüleri*, 2.bs., İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004, ss.:542-548.

Köylü eğitimi ve Köy Enstitüsü olmak üzerine gerçekleştirilen ve sözlü tarih yönteminden yararlanarak yapılan görüşmeler ufuk açıcı olmuştur. Böylelikle, Köy Enstitüleri'nin romantik milliyetçi kültür politikasının, mezunları tarafından içselleştirilme süreci ve biçimi ortaya çıkmıştır. Bir başka anlatımla, iş eğitimi ve kültür dersleri sayesinde Köy Enstitüleri'nin salt amacının köye öğretmen yetiştirmek olmadığı araştırılmıştır. Sözlü tarih çalışmasında Enstitülerde vurgulanan imece yönteminin köy-doğa-ulus üçlüsünü pastoral bir kooperativizmle birleştirdiği incelenmiştir. Söz konusu pastoral korporatizm, köylü eğitiminde vatandaşlık ve ulus-devlet inşasını kolaylaştırmak adına, romantik milliyetçi söylemin işlevselci seküler dine dönüştürür olmuştur.

İmece yöntemiyle “canlandırılacak” köy, yurt veya ulus-devletin bir parçası, “canlandırılacak” köylü ise yurttaş yani ulus-devletin vatandaşı olacaktır. Köy Enstitüsü mezunları arasında köy-doğa-ulus üçlüsü kolektif bir aidiyet yaratırken tarihsel ve ulusal bir bellek oluşturmada Herder'in romantik milliyetçiliği ön plana çıkmaktadır. Herder'in düşüncesiyle ilgili olarak Sezgi Durgun şunları ifade etmektedir:

“Herder'deki organisizmi Almanya'nın coğrafya, toprak ve ırk bağlantısında görürüz; yine Herder'den beslenerek farklı coğrafi kimlik üreten Fransız coğrafi kimliği siyasal anlamda yerel kimlikleri merkeze eklemlerken Herder'in “çoğulluktaki bütünlük” fikrinden esinlenmiştir. Herder'in kaynaklık ettiği farklı coğrafi kimlik okumaları Türkiye'yi analiz etmek için de önem taşımaktadır.”²⁵

Mekânı ulusallaştırıcı, ulusu mekânlaştırmacı özelliği olan Köy Enstitüleri'nin mezunlarıyla yapılan sözlü tarih çalışması ise derinlemesine görüşme tekniği – mülakatlar- ile gerçekleşmiştir. Başka bir anlatımla, mülakatlar kalitatif çalışma tarzıyla ele alınmıştır. Kantitatif metodun yani rakamlarla ölçülebilirliğin tartışmalı ve yetersiz kaldığı fenomenler incelenirken derinlemesine görüşme tekniğinin kalitatif savunusu gündeme gelmiştir. Bu nedenle, sözlü tarih çalışması boyunca tezin sorunsalı sayısal veriler yerine kişisel ve kolektif hayat hikayeleri üzerine

²⁵ Sezgi Durgun, *Memalik-i Şahane'den Vatan'a*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s.25.

yoğunlaşmaktadır. Böylelikle, insan zihnindeki ve davranışlarındaki uyumluluk ile tarihsel ve siyasal teori yorumlanmaktadır²⁶.

Sonuç olarak, 1951-52 öğretim yılı sonuna kadar 1398 kadın 15943 erkek olmak üzere²⁷ toplam 17341 öğretmen yetiştiren²⁸ Köy Enstitüleri'nin ulus-devlet ve romantik milliyetçilik açısından kendi aralarında göstermiş olduğu benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu tartışılmış olacaktır. Böylelikle, Köy Enstitüleri nostaljisinin aslında Bergson'un deyimiyle bir zamane icadı olup olmadığı, kolektif kimliğinin türdeşliği yanında mikro düzeyde farklılıklarının olup olmadığı tartışılacaktır.

Öte yandan, Köy Enstitülerinde köyün ekonomik anlamda kalkınmasının yanı sıra yerel nüfusun "yurttaşlaşacak" yeni nesline içselleştirilen düşünce biçimi ve davranış kalıpları tanımlanacaktır. Türk modernleşmesinin, Cumhuriyet dönemi kırsal kesimde öncü vatandaş kadrolarını yetiştirme, yeni rejime bağlı vatandaş yaratma fikri, 1940'lı yılların sonuna gelindiğinde Köy Enstitüleri'ndeki işlevselci seküler din halini alan romantik milliyetçi söylem ile açığa çıkarılacaktır.

E. H. Carr'ın ifadesiyle, "tarihçilerin düşünceleri de öteki insanlarınkiler gibi zaman ve yer ortamıyla kalıplanmıştır"²⁹. Henri Bergson'un "somut-soyut zamanı", Marcel Proust'un "nostaljisi" ve Orhan Pamuk'un geçmişin izlerini arayışı, Köy Enstitüleri'nin tarihini de -her tarih gibi- yeniden aramayı meşrulaştırmaktadır. Enstitülerdeki işlevselci seküler din halini alan romantik milliyetçi söylem, enstitü nostaljisiyle birlikte bizleri, geçmişin izlerini aramaya ve yeniden yorumlamaya sevketmiştir. Lord Acton'ın şu sözlerini, Köy Enstitüleri ve romantik milliyetçilik araştırmasında bir iyi niyet göstergesi olarak önsözün sonuna eklemek doğru olacaktır:

²⁶ Sözlü tarih araştırmasındaki kalitatif yöntem hakkında detaylı bilgi için bkz. Stéphane Béaud, "L'usage de l'entretien en sciences sociales", *Politix*, n.35, 1996, s.234, Pierre Bourdieu, *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993, s.904 ve Birol Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık, Resmi İdeoloji, ve Yansımaları*, 2.bs., İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008, ss.: 57-64.

²⁷ Bu tezin "gender biased" bir yöntemle araştırma yapmamasının önemli bir nedeni Köy Enstitüleri'ndeki kadın ile erkek mezun öğrencilerin sayısındaki eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, tezin sözlü tarih çalışmasında enstitülerdeki kadın-erkek ilişkileri üzerine değinilmemiştir.

²⁸ Niyazi Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, 2. bs., İstanbul, Umut Matbaacılık, 2009, s. 27.

²⁹ Edward Hallett Carr, *Tarih Nedir?*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005, s.51.

“Tarih bizi yalnız başka zamanların uygunsuz etkisinden değil, kendi zamanımızın uygunsuz etkisinden, çevrenin tiranlığından ve soluk aldığımız havanın basıncından da kurtaran şey olmalıdır.”³⁰

Köy Enstitüleri tarihinden bahsederken, Köy Enstitüleri ile ilgili sayısız farklı yorumların tarihsiciliğinden kurtularak, romantik milliyetçiliği anlamak ve o bağlamda Köy Enstitüleri’nin özgünlüğünü incelemek amacındayım. Umarım bu tezdeki, ulus-devlet inşasında Köy Enstitülü olmak üzerine geliştirilen incelemeler, Lord Acton’ın sözünü ettiği hava basıncından kurtulmayı kolaylaştırır.

Yazar, öğretim üyesi, öğretmen, milletvekili, avukat, hâkim vb. pek çok meslek grubunda ve belirgin bir sosyal tabakada yer alan Köy Enstitüsü mezunu olan 17341 öğretmen arasından sonraki yıllarda 300’e yakın yazar ve şair, 47 milletvekili, 20 öğretim görevlisi, 30 hukukçu çıkmıştır³¹. Köy Enstitüleri dendiği zaman akla gelen bunca ismin, mezun oldukları enstitüleriyle kamuoyunda yarattıkları farklı izlenimlerin doğruluk ve gerçekliklerini ayırt edebilmek için bu tez yararlı olacaktır.

³⁰ Lord Acton, *Lectures on Modern History*, 1906, s.33.

³¹ Alper Akçam, “Anadolu Rönesansı’nda Köy Enstitüleri”, *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, İstanbul, Çapa Matbaacılık, 2010, s. 300.

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUS-DEVLET İNŞASI VE MİLLİYETÇİLİK

1.1. Milliyetçilik ve Modernleşme

“Milliyetimiz kadınlarla ilişkilerimiz gibidir: onurlu bir
şekilde değiştirilemeyecek kadar ahlaki doğamıza işlenmiş
ve değiştirmeye değmeyecek kadar tesadüfi”

Georges Santayana

“Millet” (nation) kelimesi, ilk olarak 1120 yılında Latince “naciuns” sözcüğünden türetilmiş ve 1175 yılında Fransızcada “nascions” olarak kullanılmıştır. “Naciuns” köken olarak Latince doğum anlamına gelen “nasci” kelimesinden ortaya çıkmıştır. Fransızcada aynı yerde doğan insanlar anlamına gelen “nascions”, Orta Çağ Hristiyan düşüncesinde pagan toplulukları tanımlamak için de kullanılmıştır³². Kelimenin günümüzdeki millete ilişkin anlamı, Fransız Devrimi (1789) sırasında yaygınlık kazanmıştır.

“Milliyetçilik” (nationalism) kelimesi ise Fransız devrimi sonrası 1798 yılında ortaya çıkmış olsa da, milliyet (nationality) sözcüğü, 17. Yüzyıldan itibaren öncelikle İngilizcede (nationality) ve İspanyolcada (nacionalidad) kullanılmıştır³³. 1798 yılında, Fransız devriminin yarattığı “ulusal devrimci bilinç” ile özdeşleşen milliyetçilik, ilk kez Proudhon tarafından (1849) eleştirilmesine rağmen, yine Proudhon tarafından 1865 yılında ezilen toplulukların ekonomik ve siyasal bağımsızlığını çağrıştırmaya bağlamında kullanılmıştır³⁴.

Sözlük anlamıyla “modern” kelimesi, Latince *modernus* kelimesinden ilk olarak 1455 yılında türetilmiştir³⁵. Kelime anlamı olarak, günlük veya gündem sözcükleriyle eş anlamlıdır. Modernlik, etimolojik açıdan önceleri siyaset bilimcilerin değil edebiyatçıların kullandıkları bir kavram olmuştur. İlk kez 1823 yılında Honoré de

³² Alain Rey, *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, Paris, Le Robert, 2000, s. 2345.

³³ A.e.

³⁴ A.e., s.2346.

³⁵ A.e., s. 2261.

Balzac tarafından kullanılan bu kavram, Charles Baudelaire'in "Modern Hayatın Ressamı" adlı şiiri sayesinde, 1859-1860 yılları arasında yaygınlık kazanmıştır³⁶.

Millet ve milliyetçilik ile modernlik kavramlarının paylaştıkları ortak payda ise aynı dönemlerde günümüz kullanımlarını elde etmiş olmalarıdır. Fakat bu eşzamanlılık, salt etimolojik veya kronolojik bir nedene bağlanamayacak kadar, siyaset biliminin tartışmalarından biri haline gelmiştir. Baudelaire'in "Modern Hayatın Ressamı" adlı şiirinden yola çıkıldığında görülüyor ki, 19. Yüzyıldaki sanayileşme sürecine geçişte yaşanan toplumsal sorunları, Baudelaire ilk kez bir kimlik sorunu olarak modern hayatta betimlemiştir. Baudelaire'den yaklaşık bir yüzyıl sonra Nazım Hikmet de sanayileşme ve modernleşmenin insanlık üzerine etkisine şöyle değinmektedir:

"Tırrrum,
tırrrum,
tırrrum!
trak tiki tak
Makinalaşmak
İstiyorum!
*Mutlak buna bir çare bulacağım
ve ben ancak bahtiyar olacağım
karnıma bir türbin oturtup
kuyruğuma çift uskuru taktığım gün!*
Tırrrum,
tırrrum,
tırrrum!
trak tiki tak
Makinalaşmak
İstiyorum!³⁷"

Milliyetçilik, Avrupa'daki sanayileşme ve devrimler çağının modern toplumları ilgilendiren modern sonuçları ve sorunları ortaya çıkarmıştır. Devrimler ve sanayi çağının modernleşme ve milliyetçilik kavramlarını üretmesi gibi, modernleşme ve milliyetçilik de ulus-devlet inşaa sürecini türetmiştir. Bu noktada, ulus-devlet inşaa ve vatandaşlık kavramlarına değinmeden, öncelikle milliyetçiliğin ne olduğuna ve farklı milliyetçilik kavramlarına yoğunlaşmak gerekir. Aksi halde milliyetçiliği, -bu

³⁶ A.e.

³⁷ Nazım Hikmet, *Seçmeler*, İstanbul, Ararat Yayınevi, 1968, ss.:39-40.

tezde esas alınacak yaklaşım olan- modernlik bağlamıyla ele almak kolay olmayacaktır.

Milliyetçilik üzerine bakış açıları üç noktada toplanmaktadır. İlkçi (primordialist), modernist veya işlevselci ve etno-sembolcüler olmak üzere üç ayrı düşünür grubu, milliyetçiliğin kökenleri üzerine varsayımlar yapmaktadırlar. Bu yaklaşımlar arasında tüm eleştirilere rağmen, modernist yaklaşım, günümüzde milliyetçiliğin ortaya çıkış nedenlerini ve tipolojilerini görece en etkili açıklayan yaygın bakış açısı olmayı sürdürmektedir.

Milliyetçilik üzerine farklı bakış açılarının olması kuşkusuz milliyetçilik sözcüğünün ne anlam ifade ettiği ile doğrudan ilgili olmuştur. Örneğin milliyetçilik bir “düşünce” olarak ele alınırsa milliyetçi aydınları incelemek gerekir. Milliyetçilik bir duygu olarak nitelendirilirse milli kültürlerin gelişimine bakmak gerekir. Milliyetçiliği siyasi bir hareket olarak değerlendirmek ise iktidar kavgalarına yoğunlaşmak demektir³⁸. Sözcük anlamı olarak milliyetçilik, bir düşünce, duygu veya siyasi hareket olarak çeşitli çağrışımları gündeme getirmektedir.

Bir taraftan James G. Kellas’a göre bir “ideoloji ve davranış kalıbı³⁹” olarak görülen milliyetçilik, diğer taraftan Elie Kedourie’ye göre bir “doktrin⁴⁰” veya Anthony D. Smith’e göre “siyasi bir ilke⁴¹” olarak kabul edilmektedir. Daha da ilginç olan ise milliyetçilik Craig Calhoun’a göre bir “söylem⁴²”, Carlton Hayes’e göre bir “din⁴³” olarak değerlendirilir. Milliyetçiliğin temellerini anlamaya yönelik geliştirilen ilkçi, modernist veya etno-sembolcü yaklaşımlar, kendi içlerinde bu tanımlardan ötürü farklı alt-yaklaşımları da yaratmıştır.

³⁸ John Breuilly, *Nationalism and the State*, Manhester, Manchester University Press, 1993, s.404, Anthony D. Smith ve John Hutchinson, *Nationalism*, Oxford, Oxford University Press, 1994, s.3, ve Umut Özkırımlı, *Milliyetçilik Kuramları, Eleştirel Bakış*, Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2009, ss.: 73-74.

³⁹ James G. Kellas, *The Politics of Nationalism and Ethnicity*, London, Macmillan, 1991, s.:3-4.

⁴⁰ Elie Kedourie, *Nationalism*, Oxford, Blackwell, 1994, s.1.

⁴¹ Anthony D. Smith, *National Identity*, London, Penguin Books, 1991, s.51.

⁴² Craig Calhoun, *Nationalism*, Buckingham, Open University Press, 1997, s..3.

⁴³ Carleton J. H. Hayes, *Milliyetçilik: Bir Din, Batı Siyasal Düşüncesinde Ulusalçılık Tasavvuru*, İstanbul, İz Yayıncılık, 2010, s.189.

Bu yaklaşımlardan bahsetmeden önce, literatürdeki yaygınlığını kaybetmeyen modernist yaklaşım çerçevesinde milliyetçiliğin dinsel bir söyleme sahip olduğu vurgulanabilir. Örneğin milliyetçiliğin, dinin yerini alması sayesinde, Baudelaire'in modern çağda *spleen* olarak nitelediği bireysel çalkantılara karşılık çözüm getirdiği düşünülmektedir. Sanayileşmenin ve modernleşmenin öngöremediği krizlerin çözümünde milliyetçiliğin Avrupa'ya ahlaki bir bütünlük kazandırdığı da vurgulanmaktadır⁴⁴.

Milliyetçilik kuramlarına karşılık marksizmin getirmiş olduğu eleştiriler de bu noktada yoğunlaşmaktadır. Özellikle sendikal süreç ve işçi sınıfına yönelik sınıf bilincine önem veren Marksist ideoloji açısından sendikal süreç yerine ulus-devlet inşaa sürecine ve sınıf bilinci yerine vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasını sağlayan milliyetçilik, Marksist literatür açısından “yanlış bilinçlenme”dir. Marksizmin bir tür yanlış bilinçlenme olarak nitelendirdiği milliyetçilik kuramları ile Marksizm arasındaki tartışma, bir sorunsal halini almaktadır.

Fakat bu sorunsala milliyetçilik ve modernleşme başlığı altında durmak yerine tartışmada kilit noktayı oluşturan ve ikinci başlıkta ele alınacak olan ulus-devlet inşaa ve vatandaşlık kuramından sonra değinmek ve ardından üçüncü başlığı oluşturan seküler din ve romantik milliyetçilik tartışmasını incelemek daha doğru olacaktır. Dolayısıyla şimdilik Marksizmin milliyetçiliğe olan eleştirisini hatırlatıp, milliyetçilik ve modernleşme arasındaki bağlantıyı, milliyetçilik yaklaşımlarını anlatarak devam edilmelidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, milliyetçilik tartışmalarının ana çizgisini belirleyen ilkçi (veya özcü), modernist (veya işlevselci) ve etno-sembolcü olmak üzere üç ayrı yaklaşım bulunmaktadır. İlkçi (primordialist) yaklaşımı benimseyenler ortak bir düşünce olarak, milletleri doğal bir yapı olarak değerlendirirler. Modernist (işlevselci) yaklaşımı benimseyenler ise milliyetçiliği modern çağın bir ürünü olarak kabul ederler. Etno-sembolcüler ise milletlerin etnik kökenlerine vurgu yapmaktadırlar⁴⁵. Burada belirtilmesi gereken önemli bir konu, kuramsal veya

⁴⁴ Paul James, *Nation Formation: Towards a Theory of Abstract Community*, London, Sage Publications, 1996, s.86.

⁴⁵ Umut Özkırımlı, *a.g.e.*, ss.: 81-82.

paradigmatik sınıflandırmaların doğruluğu veya yanlışlığından öte, yararlılığının önemli olup olmadığıdır. Dolayısıyla modernist yaklaşımı benimseyen John Breuilly'ye göre, doğruluk veya yanlışlıktan öte milliyetçilik sınıflandırmalarını, milliyetçiliği anlama noktasında yararlı veya değildirler⁴⁶ diyerek değerlendirmek gerekir.

İlkçi (primordialist) veya başka bir isimle özcü (essentialist) yaklaşım içinde olanlar milliyetçilik düşüncesinden önce milletlerin varolduklarını savunurlar. İngiliz tarihçi Edward Shils, 1957 yılında ilkçi (primordialist) yaklaşımı ortaya koymuştur. Shils'ten sonra Amerikalı antropolog Clifford Geertz, doğal yakınlık kavramını savunarak ilkçiliği benimsemiştir. İlkçi yaklaşım çeşitli toplumsal etkileşim yerine toplumsal alışkanlıkların üzerinde durular.

İlkçi yaklaşım, kan bağının, dil ve din gibi toplumsal alışkanlıkların, kişisel çıkar gözetmeksizin insanları birleştirdiğini ve milletlerin temelini oluşturduğunu iddia etmektedir. Böylelikle milletleri doğal yapılar olarak gören ilkçiler, milletlerin milliyetçiliği yarattığı düşünmektedirler. Toplumsal etkileşim yerine kalıtsal bir unsur olarak kabul ettikleri millet öznesinin verili ve doğal olduğunu savunurlar. İlkçi yaklaşımı üç ayrı kategori altında değerlendirmek doğrudur⁴⁷. Bu üç kategori, “doğalcı”, “biyolojik” ve “kültürel” olmak üzere milliyetçiliğin ilkçi yaklaşımına farklı açılardan katkılarda bulunmaktadır.

İlkçi yaklaşıma ait birinci kategori “doğalcı” yorumdur. Doğalcılık, ilkçi yaklaşımın en radikal yorumudur. Doğalcı yaklaşıma göre milletler insanlık tarihinin temelini oluşturmaktadır⁴⁸. Öte yandan milletlerle etnik gruplar arasında bir ayrım yapılamayacağı gibi her milletin kendisine ait bir yaşam tarzı, varoluş felsefesi vardır. Çoğunlukla “milliyetçiler” tarafından benimsenen ilkçi yaklaşımın doğalcı kategorisine Frantisek Palacky, Eoin MacNeill ve Nicolae Iorga gibi tarihçilerin düşünceleri eklenmektedir⁴⁹. Doğalcı kategoriye yönelik bir diğer katkı ise eskilcilik (perennialism) adı verilen bir yorumdur. Doğalcı yaklaşıma benzeyen

⁴⁶ John Breuilly, a.g.e., s.9.

⁴⁷ Bu kategori için bk. Anthony Smith, *Küreselleşme Çağında Milliyetçilik*, s.:31-32. ve Umut Özkırmı, a.g.e., ss.:84-91.

⁴⁸ Anthony Smith, a.g.e., ss.:

⁴⁹ Umut Özkırmı, a.g.e., s.85.

eskilci tanımına göre milletlerin doğal bir varlığı vardır. Dolayısıyla milletlerin yaşı Antik Çağlara kadar dayandırılabilir fakat milletlerin sahip olduğu biçimler dönemsel farklılıklar göstermektedir⁵⁰.

İlkçi yaklaşıma ait ikinci kategori ise “biyolojik” yorumdur. Biyolojik yorum, milli ve etnik bağlılıkların kökenlerini genetik temele dayandırır. Kan bağı ve akrabalık ilişkisine önem veren biyolojik yorum, üreme ve çoğalma güdülerinin aile ve etnik toplulukları oluşturduğunu iddia etmektedir⁵¹. Biyolojik yorumun temsilcilerinden Pierre van den Berghe’ye göre etnik topluluklar ailelerin uzantısıdır⁵². Dolayısıyla biyolojik yorum, milliyetçiliğin ilkçi yaklaşımına genetik ve içgüdü öğelerini kazandırmıştır.

İlkçi yaklaşıma ait üçüncü kategori ise “kültürel” yorumdur. Doğalcı ve biyolojik yorumlarla karşılaştırıldığında daha esnek olan ilkçi yaklaşımın kültürel yorumu, etnik bağlılıklarda inanç boyutuna önem vermektedir. Toplumsal ilişkilerden bağımsız olarak kültürel ilkçilik, doğal ve tinsel olan etnik birlikteliği bir duygu ve heyecan olarak algılamaktadır. Kültürel yorumu benimseyen Clifford Geertz ve Edwards Shils, etnik kimlik noktasında kişisel ve toplumsal çıkarları yok sayarak, inanca bağlı “verili” (bir bakıma doğal) bir bağlayıcılık tanımından bahsederler.

İlkçi yaklaşım içinde ele alınan üç kategoriden “doğalcı” veya “eskilci” ilkçiler milletlerin eski çağlardan günümüze az farklılıklarla geldiklerini savunmaktadırlar. İlkçi yaklaşımın ikinci yorum olan “biyolojik” ilkçiler milletlerin temelini genetik ve içgüdülerde aramaktadırlar. Üçüncü yorum yani “kültürel” ilkçiler ise milletleri ön plana çıkaran unsurun -hiçbir çıkar gözetmeksizin- inanca veya heyecana dayalı bir bağlılık olduğunu öne sürmektedirler.

İlkçi yaklaşım üzerine yapılan tartışmalar sonucunda ilkçi yaklaşıma yönelik çeşitli eleştiriler öne sürülmektedir. İlkçi yaklaşımın savlarına karşılık yöneltilen eleştiriler arasında milletlerin yaşının ve tarihinin ilkçiler tarafından Antik döneme atıfta bulunarak abartılması ele alınmaktadır. İkinci eleştiri, ilkçilerin milletlerin temelini

⁵⁰ Anthony Smith ,a.g.e., s.32.

⁵¹ James G. Kellas, a.g.e., s.

⁵² Pierre van den Berghe, A Socio-Biological Perspective, s.102.

oluşturduğunu düşündükleri unsurların katı kurallardan oluşturmaları üzerinedir. Üçüncü eleştiri ise ilkçilerin milleti bir özne olarak kabul ederken subjektif veya duygusal temelleri örnek almalarıdır.

Milliyetçilikten önce milletlerin var olduklarını söyleyen ilkçi yaklaşıma getirilen eleştiriler çoğaltılabilir. Bu eleştirilerin çoğunu özellikle milliyetçiliğin milletleri oluşturduğuna savunan modernistler yapmaktadırlar. Modernistler ile ilkçiler arasında bir üçüncü yol kuran etno-sembolcüler de -ilkçilerin türevi olarak nitelendirilmelerine rağmen- ilkçilere eleştiriler getirmektedirler.

Etno-sembolcüler, ilkçiler ile modernistler arasındaki dikotominin ötesine geçmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla ne ilkçiler gibi milletlerin milliyetçilikten önce var olduklarını, ne de modernistler gibi milliyetçiliğin milletlerden önce var olduğunu düşünürler. Öncelikle etno-sembolcüler, modernleşmenin önemine vurgu yaparak millet kavramının modern döneme aidiyetini belirtirler ve fakat millet oluşumunun modern öncesi dönemden etnik kimliğin türevi olduğunu vurgularlar. Bu bağlamda, etno-sembolcüler, ilkçi yaklaşımın içinde ele alanlar⁵³ olmasına rağmen özellikle etno-sembolcülüğü benimseyen Anthony Smith bu yaklaşımı bir üçüncü yol olarak tanıtmada konusunda başarılı olmuştur⁵⁴.

Etno-sembolcülük, milliyetçilik kuramları arasında ilkçiler ve modernistlerden sonra ortaya çıkmıştır. Kendi başına üçüncü bir milliyetçilik kuramı geliştiren etno-sembolcülere göre milletler, modern öncesi dönemdeki etnik yapıların devamı niteliğindedirler. Etno-sembolcülerin milliyetçilik çıkarımları, bu ortak paydada yani milletlerin etnik yapıların devamı olduğu noktasında birleşmektedir.

⁵³ Gopal Balakrishnan, *Mapping the Nation*, London, Verso Publications, 1996, ss.:150-154.

⁵⁴ Umut Özkırmı, a.g.e., s.210. Özkırmı, 1966 yılında Ernest Gellner ile milliyetçilik üzerine doktora çalışması yapan Anthony Smith için şunları söylemektedir: “*Association for The Study of Ethnicity and Nationalism (ASEN)*’in kurulmasına ön ayak olmuştur. 1990 yılından itibaren etkinliklerini sürdüren bu merkez, 1995 yılında da Smith’in önderliğinde “*Nations and Nationalism*” adını taşıyan yeni bir akademik dergi çıkarmaya başlamıştır. Bu noktada ufak bir parantez açarak LSE’nin milliyetçiliğin akademik bir konu haline dönüşmesine öncülük eden eğitim kurumları arasında olduğunu ekleyelim. Smith, Elie Kedourie, Kenneth Minogue, Ernest Gellner gibi milliyetçiliğin anlaşılmasına büyük katkıda bulunmuş, hatta literatüre “LSE tartışması” terimini armağan etmiş bir akademisyenler zincirinin son halkasıdır.” Daha detaylı bilgi için bk. Umut Özkırmı, a.g.e., s.217.

Etno-sembolcüler, milliyetçilik üzerine yapılan tartışmaların “terminolojik kaos”undan çıkmaya çalışırlar⁵⁵. Böylelikle etno-sembolcüler, millet ve “ethnie” arasında bir farklılık ortaya koyarak –ilkçi ve modernist yaklaşımların tartıştığı– modern zaman ve öncesi millet tartışmasına açıklık getirmiş olurlar. Milli kimliğe öncülük eden etnik gruplaşmaların temelini kültürel etkileşime bağlayan etno-sembolcüler arasında Anthony Smith bulunmaktadır. Smith’e göre, milletlerin oluşumuna etno-kültürel semboller öncülük etmektedir. Öte yandan, etnik gruplarla modern milletler arasındaki farklılık ise, grup bilincinin modern milletlere oranla etnik yapılarda yaygın olmayışından kaynaklanmaktadır.

Etno-sembolcülere yönelik eleştirileri (1) etnik, grup ve millet kavramlarını birbirleriyle karıştırıyor olmaları⁵⁶, (2) etnik grupla milli kimlik arasında aracı bir siyasi gelişmenin veya kurumun varlıklarının önemsenmemesi oluşturmaktadır⁵⁷. Modern öncesi ile modern sonrası dönem arasındaki ilişkiyi etnisite kavramıyla kura dursun, modernliğe geçiş sürecinde millet ve milliyetçiliğin doğuşunu siyasi erksiz açıklamaya çalışan etno-sembolcülük tartışmalara bu nedenlerle maruz kalmıştır.

Modernist yaklaşım, ilkçi ve etno-sembolcü yaklaşımlardan farklı olarak milliyetçiliğin açıklanmasında tek, ama etkili ve başat bir unsur ortaya koymuştur. İlk olarak 1953 yılında Karl Deutsch’un “Nationalism and Social Communication” adlı kitabıyla gündeme gelen modernist çalışmalar, Elie Kedourie’nin 1960 yılındaki “Nationalism” adlı eseriyle önem kazanmıştır⁵⁸. 1950’lerden itibaren yayınlanan ve 1980’lere kadar tartışmasız kabul gören modernist yaklaşım, aynı zamanda işlevselci yaklaşım olarak da anılmaktadır. Modernist veya işlevselci yaklaşım, milletlerin ve milliyetçilik kavramının doğuşunu “modernleşme” kuramı üzerinden açıklamaktadır.

Modernist yaklaşıma göre, geleneksel toplum yapısından modern toplum yapısına geçildiği sanayileşme ve burjuva devrimleri çağında, geçiş süreci ulus-devlet fikrini doğurmuştur. Bu bağlamda milliyetçilik, millet veya ulus veya yurttaşlar topluluğu kavramını ortaya çıkarmıştır. İlkçi yaklaşımın tersine, modernist yaklaşım

⁵⁵ Umut Özkırımlı, a.g.e., s.228.

⁵⁶ Walker Connor, *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton, Princeton University Press, 1994, ss.:89-117.

⁵⁷ Gopal Balakrishnan, a.g.e., ss.:151-154.

⁵⁸ Umut Özkırımlı, a.g.e., s.105.

milliyetçiliğin milletlerden önce oluştuğunu vurgulamaktadır. 1980'lerden sonra etno-sembolcü yaklaşım, tartışmanın ötesinde yeni kavramlar üretmiş olsa bile, günümüzde modernist yaklaşım geçerliliğini sürdürmektedir.

Farklı yorumları olmasına rağmen modernist yaklaşımı benimseyenlerin ortak paydaları, modernleşmenin milliyetçiliğin üzerindeki temel etken olduğunu kabul etmeleridir. Modernleşme sürecini milliyetçiliğin çıkış noktası olarak nitelemek, modernist yaklaşımın zayıf noktasıdır. Bir başka anlatımla, milliyetçiliğin çıkış noktasını gelenekselden moderne geçiş süreci boyunca özellikle kriz anlarında topluma içselleştirmeye yönelik bir ideoloji olarak anlatmak işlevselci/modernist bakış açısının ana teması olmuştur. Bu tema, modernistlerin görece indirgemeci kabul edilmelerine ve eleştirilmelerine de neden olmaktadır. Örneğin Daniel Lerner, Ankara'nın Balgat ilçesindeki milliyetçiliği savunan semt sakinlerinin ideolojik tercihlerinin modern topluma geçiş döneminde yaşadıkları sıkıntılarla açıklamaktadır⁵⁹.

Modernist yaklaşım içinde farklı yorumların olması milliyetçilik ile modernleşme ilişkisinin iktisadi, toplumsal-kültürel ve siyasi nedenlerle açıklanıyor olmasına bağlıdır. Modernleşmeyi ekonomik bir dönüşüm olarak açıklayan dolayısıyla milliyetçilik ve milletlerin kurulmasında ekonominin üzerinde duranlar bir grup oluştururken (Tom Nairn, Michael Hechter), Modernleşme ve milliyetçilik ilişkisini siyasi dönüşüme bağlayan başka bir grup da (John Breuilly, Paul Brass, Eric Hobsbawm) bulunmaktadır. Öte yandan modernleşme ve milliyetçilik sürecini toplumsal-kültürel dinamiklerle açıklayan üçüncü bir grup da (Ernest Gellner, Benedict Anderson, Miroslav Hroch) vardır.

Modernist yaklaşımın içerisinde üç farklı grup olduğu söylenebilir. Milliyetçilik söyleminin milletleri oluşturduğunu iddia eden modernistler arasında (1) modernleşmenin ekonomik dönüşümüne, (2) siyasi dönüşümüne, (3)toplumsal-kültürel dönüşümüne ayrı ayrı vurgu yapanlar vardır. Bu bağlamda, modernistlerin kendi aralarında bir fikir birliğinin olmadığı da unutulmamalıdır. Örneğin, İngiliz asıllı Marksist tarihçi Eric Hobsbawm'un milliyetçilik tanımı Ernest Gellner'in

⁵⁹ Daniel Lerner, *The Passing of Traditional Society*, New York, Free Press, 1964, s. 122.

savlarıyla benzerlik gösterirken, Çek asıllı Marksist tarihçi Miroslav Hroch'un milli hareketlerin Orta Çağ'larda ortaya çıktıkları noktasındaki tezi Ernest Gellner ile çelişmektedir⁶⁰.

Milliyetçilik üzerine geliştirilen modernist yaklaşımın şüphesiz en ünlü savunucusu Ernest Gellner olmuştur. Milliyetçilik veya ulusçuluğun modern çağa özgü bir kavram olduğuna inanan Gellner, milliyetçiliğin modern siyaset ile modern toplum arasında uyum sağlayan bir ilkedir⁶¹. Dolayısıyla milletlerin milliyetçiliği değil, milliyetçiliğin milletleri doğurduğu görüşüne Gellner de katılmaktadır⁶². Gellner'e göre:

"Bazı ulusların göbek çukuru vardır, bazıları bunları sonradan edinir, bazılarına da yapıştırılır. Gerçekten göbek çukuru olanlar büyük olasılıkla çok azdır, zaten bunun da pek önemi yoktur. Önemli olan, modernliğin göbek çukuruna sahip olmayı gerekli kılmasıdır."⁶³

Modernliğin, endüstrileşen topluluklar için bir ulusal göbek çukuru yaratması iddiası Gellner'in temel tezini oluşturmaktadır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişe tanıklık eden modern çağda, sanayileşme sonucu toplumsal gruplaşmalarda görülen çeşitli farklılaşmalar entropiye, entropinin yol açtığı erozyona çözüm ise eğitim sistemiyle toplumsal yapıların kodifiye edilmesine neden olmuştur. Sanayi toplumundaki erozyona çare olarak düşünülen toplumsal ve kültürel kodlamaların milliyetçilik ilkesiyle bütünleşmesine ise Gellner şöyle açıklık getirmektedir:

"Ulusçuluk genelde halkı varsayılan bir folk kültür adına fetheder. Kullanıldığı semboller *Volk*'un, *Narod*'un, yani köylünü sağlıklı, mazbut ve zorlu yaşamından alınmıştır. Narod ya da Volk'un, yabancı bir yüksek kültüre bağlı yönetici ve benzer kadroların iktidarına ve baskısına, önceleri kültürel bir uyanış ve kimlik iddiası ve sonunda ulusal bağımsızlık savaşıyla karşı çıkması gerektiğinde ulusçuların kendilerini bu sembollerle tanıtmalarının bir gerçeklik payı vardır. Eğer ulusçuluk zafere ulaşırsa, yabancı kültürü ortadan kaldırır ancak yerine eski yerel alt kültürü getirmez. Kendine özgü yerel bir yüksek kültürü canlandırır ya da kendine göre yaratır; ancak bu kültürün eski yerel folk stil ve lehçeleriyle bazı bağlantıları olduğunu iddia etmekten geri kalmaz. Örneğin Budapeşte'de şehre köylü ya da köye ait olduğu iddia edilen giysilerle inenler gerçekten Budapeşte Operası'nın müdavimi hanımefendilerdi."⁶⁴

⁶⁰ Ernest Gellner, *Encounters with Nationalism*, Oxford, Blackwell Publications, 1995, ss.:182-200.

⁶¹ Ernest Gellner, *a.g.e.*, s.1.

⁶² *A.e.*, s.55.

⁶³ *A.e.*, s.101.

⁶⁴ *A.e.*,s.140.

Sanayileşmenin milliyetçilik ve milletler üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu savunan Gellner, modernleşmenin milliyetçilik ile işbirliğinin toplumsal ve kültürel etkileri üzerinde durmaya özen göstermiştir. Modernleşme türdeşleştirici (homojenleştirici) bir süreçtir. Bunun içindir ki benzer yaşam koşullarını toplumların gündemine getirir. Böylelikle yaygın bir orta sınıf oluşturur⁶⁵.

Milliyetçilik teorisinin modernist yaklaşımçıları, 19. Yüzyılda yaygınlık kazanan sanayi toplumundaki farklılaşmaların modern kurguların oluşmasına neden olduğunu iddia ederler. Modernleşme bir “millet kurma” (nation-building) sürecidir. Karl Deutsch’un modernleşme ile millet kurma arasındaki bağı kurması modernist yaklaşımın kitle iletişim araçlarına önem verdiğini göstermektedir.

Modernleşme ile birlikte basın özgürlüğünün ortaya çıkması, kamu hizmeti olarak örgün eğitimin yaygınlaşması vb. iletişim araçlarının toplumsal ve kültürel anlamda “milli” bir yaşam tarzı sunması tesadüf değildir. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren gerek kamusal, gerekse özel alana yayılan nostalji gibi ulusal eğitim de “kitle kültürünün doğuşuyla eş zamanlıdır.”⁶⁶ Kitle kültürünün yaygınlaşmasında kamusal yaşam, nostalji ile ulus kimliğini birleştirici rol oynar. Örneğin, Fransız Devrimi’nden (1789) önce Fransızların sadece %12-13’ü yalın bir Fransızcayla konuşurdu. Benzer biçimde, Risorgimento (1860) öncesinde günlük dilde İtalyancayı konuşan İtalyanlar, nüfusun sadece %2,5ini oluşturuyorlardı⁶⁷.

Milliyetçilik teorisinin modernist yaklaşımı açısından toplumsal ve kültürel eğilimin kökeninde siyasi bir dinamiğin yattığını düşünen Paul Brass, Eric Hobsbawm ve John Breuilly gibi isimler, milliyetçiliğin icat edilmiş ve yaratılmış olduğunun altını çizmektedirler. Ernest Gellner’in sahte olarak ele aldığı milliyetçilik akımını ve millet kavramını, özellikle Eric Hobsbawm “icat edilmiş gelenekler” olarak nitelendirirken, Benedict Anderson “hayali cemaat” olarak değerlendirmektedir⁶⁸. Böylelikle modern çağın halkları, milliyetçilik ve millet başlığını koydukları yeni bir

⁶⁵ Lipset, a.g.e., s.78.

⁶⁶ Svetlana Boym, a.g.e., s. 44.

⁶⁷ Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, ss.:60-61 ve Cemil Oktay, *Siyaset Bilimi İncelemeleri*, İstanbul Alfa Yayınları, 2007, ss.:237-241.

⁶⁸ Benedict Anderson, *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, İstanbul, Metis Yayınları, 2004., s.6.?

toplum sözleşmesini, geleneklerle aracılığıyla icat etmişlerdir. Hobsbawm, modern toplum sözleşmesi için şöyle demektedir:

“İnsanların bu anlamıyla vatandaşlığın farkına varmaları, tarihsel bakımdan çok yeni ve genel olarak icat edilmiş semboller ve (seçimler gibi) yarı ritüel pratiklerle (bayraklar, imajlar, seremoniler ve müzik ilişkili kalmaktadır. Eğer sanayi ve Fransız devrimlerinden beri icat edilmiş gelenekler her halukarda günümüze değin sürekli bir boşluk doldurmuşlarsa, bunu kamusal alanda yaptıkları söylenebilir.⁶⁹”

Eric Hobsbawm’a göre milletler ve milliyetçilik bir tür “toplumsal mühendislik” (social engineering) eseridir⁷⁰. Modernleşme süreci boyunca yeni gelenekler icat edilerek, topluma alışkanlıklar kazandırılır. İcat edilen alışkanlıklar, modern çağda toplumsal entropiye karşı milli bilincin ortaya çıkmasını ve birlik ile dayanışmanın sağlanmasını kolaylaştırır. Folklorik veya sembolik kurum ve ritüeller sayesinde belirginleşene milli bilinçlenme, modern toplumu denetim altında tutabilmek için fırsat olmuştur.⁷¹

Araçsalcılık olarak kabul edilen milliyetçiliğin modernleşme ile ilişkisi, siyasi iktidarın halk kitlelerine kolaylıkla etki edebilmesi açısından önemli olmaktadır. Siyasi iktidar, modern çağda sanayileşmeyle kuvvetlenen sınıfsal çatışmaları önleyebilmek için sınıfsal farklılıkları milli kimlik adına azaltan, hatta yerine herkes tarafından ortak bir dil ve kültür sayesinde özümsenebilecek milliyetçiliği ön plana itmiştir. Milliyetçiliği, kültürel ve sınıfsal boyutun ötesinde siyasi bir dönüşüm olarak ortaya çıkartan modernist yaklaşımclar arasında John Breuilly 1982 yılında yayınladığı “Nationalism and the State” adlı kitabıyla milliyetçilik literatüründe önemli tipolojik iddialar ortaya atmıştır.

John Breuilly, modernist yaklaşımclar arasında etkili bir isim olduğu için düşüncelerinden yola çıkarak ulus-devlet modernleşmesi ve vatandaşlık bilinci üzerine ikinci bölüme geçebileceğimiz bir isimdir. Breuilly’ye göre milliyetçiliği siyasi içeriğiyle yani devlet yönetimiyle incelemek gerekir⁷². Dolayısıyla, modernist yaklaşımcların milliyetçiliği ele alırken temellendirdikleri toplumsal, ekonomik

⁶⁹ Eric Hobsbawm, a.g.e., s.15.

⁷⁰ Eric Hobsbawm, a.g.e., s.1.

⁷¹ A.e., ss.:6-8.

⁷² John Breuilly, a.g.e., s.1.

veya kültürel nedenlerin ötesinde güç ve iktidar ilişkisiyle millet ve milliyetçiliği incelemek mümkündür. Milliyetçilik, modernleşme sürecinde devlet yönetiminde iktidar sahibi olabilmek için kaçınılmazdır.

Breuilly'ye göre modern devlete karşı hareketler, sanayi ve Fransız devrimleri sonrasında iş bölümünün yol açtığı toplumsal farklılaşma ve çatışmaların sonucu olarak milliyetçiliği benimserler. Dolayısıyla milliyetçilik, modern devletin denetleme mekanizması için kullanıldığı gibi modern devlete karşı duruş içinde kullanılmaktadır. Başka bir anlatımla, modernleşme ve sanayileşmenin yarattığı karmaşıklık çözebilmek için birey ile modern devlet arasındaki egemenlik ilişkisinin, milliyetçilik söylemini yarattığını vurgulanabilir. Vatanseverlik ve vatandaşlık üst kimliği altında yaratılan milliyetçilik söylemi, modern devletin egemenliğini sağlamlaştırır. Böylelikle, milliyetçilik sayesinde güç ve iktidar ilişkisi modern çağa uygun hale getirilmiştir.

Son olarak ele alınan modernist yaklaşımcılardan John Breuilly, milliyetçiliğin üç temel işlevinden bahsetmektedir: İş birliği, harekete geçirme, meşruiyet. İşbirliği sayesinde farklı seçkinleri ortak çıkar kapsamında toplarken, harekete geçirme dışlanmış kitlelerin desteğini sağlamakta ve son olarak meşruiyet ise millet egemenliğini self-determinasyon (ulusların kendi kaderini tayin etmesi) bağlamında sabitlemektedir.

Milliyetçiliğin modernist yaklaşımı açısından vatandaşlık ve vatanseverlik, kolektif bir üst-kimlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Karşılaştırmalı tarih yöntemiyle milliyetçilik kavramını farklı ülkeler açısından inceleyen Breuilly, Türk milliyetçiliğini ulus-devlet olmayan bir devlete karşı (Osmanlı İmparatorluğu) reformcu bir hareket olarak tanımlamaktadır⁷³. Bu noktada Ziya Gökalp'in önemini vurgularken, Türk milliyetçiliğinin eğitime ve iletişime dayalı kültürel toplum mühendisliği ürettiğini iddia etmektedir⁷⁴.

Modernleşme ve milliyetçilik kavramları değerlendirilirken siyasi boyut kuşkusuz önemli bir unsur olmuştur. Modernleşme ve milliyetçilik, eş zamanlı olarak ulus-

⁷³ John Breuilly, a.g.e., s.9.

⁷⁴ A.e., s. 276.

devlet ve vatandaşlık kavramlarını inşa eder. Birbirlerini tamamlamanın dışında benzerlikleri olmayan⁷⁵ modernleşme kavramıyla ulus-devlet inşa sürecinin ortak noktalarını vatandaşlık ve vatanseverlik algılamaları oluşturur. Dolayısıyla milliyetçiliğin, Türk modernleşme süreciyle bağını Köy Enstitüleri noktasında inceleyebilmek için ulus-devlet inşası ve vatandaşlık kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

1.2. Ulus-Devlet İnşası ve Vatandaşlık Kavramı

“İnsan kendi ördüğü anlam ağlarında asılı kalan bir hayvandır.”

Clifford Geertz

Modern dünyanın siyasal birimlerden biri olan ulusun özelliği, Dominique Schnapper’e göre toplulukları bir yurttaşlar cemaati şeklinde bütünleştirmesi ve bunun için de devletin faaliyetlerini bu cemaatle meşru kılmasıdır⁷⁶. Bir başka anlatımla ulus-devlet fikrinin temelinde, tüm yurttaşların benzer siyasal haklara ve görevlere sahip olması önemli bir yer teşkil ediyor. Dolayısıyla, ulus-devlet inşası beraberinde yurttaş inşasına ön ayak oldu.

On Sekizinci yüzyıldan yirminci yüzyıla kadar ortaya çıkan ulus-devlet inşası⁷⁷ siyasal kurum ve kültürlerin - Fransız devrimiyle özdeşleşen “Ancien Régime” yani kaynağını teokratik ve geleneksel yapılardan alan monarşik düzenden - farklılaşması veya karmaşıklaşması, bir başka anlatımla ulusal bütünleşmenin ve siyasal gelişmenin sağlanmasıdır. Eski-yeni, geleneksel-modern, cemaat-cemiyet gibi ayrımların olduğu siyasi gelişme süreçleri aslında ne tek-tip bir büyüme veya kalkınmayı içerir, ne de sadece Batı dışındaki belli bir grup ülkede toplumsal veya siyasal gerilim yaşatır.

Bu noktada ulus-devlet inşası ve vatandaşlık kavramlarını incelemeden önce, 18 ve 19. Yüzyıllardaki devrimler kuşağının bu iki kavram üzerindeki etkisine değinmek

⁷⁵ Birsen Örs, *Siyasal Gelişme ve Modernleşme Kuramları*, İstanbul, İÜ SBF Masaüstü Yayıncılık, 1997, ss.:5-7.

⁷⁶ Dominique Schnapper, *Yurttaşlar Cemaati*, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1995, s.104.

⁷⁷ Anne-Marie Thiesse, *La Création des Identités Nationales en Europe XVIII-XXe siècle*, Paris, Editions du Seuil, 2001, ss.:11-13.

gerekmektedir. Örneğin, Roger Brubaker'ın ifadesiyle Fransız Devrimi'nin kısaca hem ulus devleti hem de ulusal yurttaşlığın modern kurumunu ve ideolojisini icat ettiğini söylemek mümkündür⁷⁸. Dolayısıyla, ulus-devlet vatandaşlığı kavramını anlayabilmek için devrimler çağına bakmak yararlı olur.

Fransız Devrimi ve sonrasına geri dönecek olursak modern yurttaşlığın tüm bu niteliklerini billurlaştıran Fransız deneyimi, egemenliği halka devretmekle kalmadı, aynı zamanda halktan bir ulus da yarattı. Yurttaşlık bireyi yurttaşa, yani devletin yasalarını ve gereksinimlerini kabul eden ve ancak ödevlerini yerine getirdiği ölçüde bir takım yararlar elde edebilen bir varlığa dönüştürdü⁷⁹. Devlet imtiyazları ulus adına ortadan kaldırdı, bölgesel kültürleri ortak ulusal kültürler adına yıktı, farklı kimlikleri ulusu oluşturan yurttaşların eşitliği adına kınadı. Bu nedenle ulus-devlet inşası, yurttaş haklarıyla birlikte ulusal devletin egemenliğini de getirdi. Brubaker, bu ulus-devlet ile yurttaşlık hakları arasındaki ilişkiyi şöyle özetlemektedir:

“Modern ulusal vatandaşlık kurumunun gelişimi, modern ulus-devletin gelişimiyle çok yakından bağlantılıdır. Fransız devrimi, her ikisinin gelişiminde de son derece önemli bir uğrak teşkil etmiştir. Devrim modern ulusal vatandaşlık kurumunu birçok yönden şekillendirmiştir. Bir burjuva devrimi olarak, yasa önünde eşitliğe dayanan genel üyeliği yaratmıştır.”⁸⁰

Devrim olgusu, sosyal tarih incelendiğinde “Totalitarizm ve Demokrasinin Toplumsal Kökenleri” adlı esere atıfta bulunmak gerekir. Barrington Moore'a ait bu eserde üç ayrı devrim türü kategorize edilir⁸¹. (1) Theda Skocpol ve Charles Tilly'nin İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri'ni örnek alarak öne sürdüğü burjuva devrimi tezi (2) Ellen Kay Trimberger'ın Almanya, Japonya ve görece Türkiye'yi ele alarak ortaya attığı yukarıdan devrim tezi (3) Rusya ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde oluşan aşağıdan devrim tezi.

Barrington Moore tipolojisiyle, “burjuva devrimleri” sürecinde şehirli orta kesim tüccar sınıfının, iktidarı ele geçirmesinden ve ardında modernleşme hareketleriyle sanayi devrimini hızlandırmış olmasından bahsederek lokomotif rolü oynadığını

⁷⁸ Roger Brubaker, *Fransa ve Almanya'da Vatandaşlık ve Ulus Ruhu*, Ankara, Dost Kitabevi, 2009, s.74.

⁷⁹ Levent Ürer, *Azınlıklar ve Lozan Tartışmaları*, İstanbul, Derin Yayınları, 2003, s.33.

⁸⁰ Roger Brubaker, *a.g.e.*, s.74.

⁸¹ Barrington Moore'dan aktaran Jean Grugel, *Democratization, a Critical Introduction*, New York, Palgrave, 2002, s.53.

iddia etmiştir. Bir başka anlatımla, devrimci seçkinlerin burjuvalardan oluştuğunu söylemektedir. Ellen Kay Trimberger'in tezleriyle yakından ilgili olan "yukarıdan devrim" türündeysen, kırsal nüfusun dolayısıyla tarımın şehirdeki üretim ve ticaret nüfusundan daha yoğun olduğu ülkelerde güçlü devlet yapısı altında vesayetçi bir zihniyetle modernleşme ve merkezi bir ulus-devlet inşası ortaya çıkar⁸².

Yukarıdan devrimler - burjuva devrimindekilerden farklı olarak, bir sınıfsal karaktere sahip olmaktan uzaktırlar ve devrimi toplum nezdinde yaymak için merkezden çevreye doğru yayılan bürokratik bir yöntem uygularlar. "Aşağıdan devrimler"deyse toplumsal dinamikler yani kırsal nüfus ve işçi sınıfı, sınıfsal bilinçlerini; toplumlarındaki burjuva bilinci veya devriminden öte seviyeye çıkartabilmektedir.

Bir başka anlatımla, "Bolşevik ihtilali" ve "Kültür devrimi" örneklerinde, devrimci önderler doğrudan çevreden merkeze yönelmişlerdir. Sosyal kökenleri ne olursa olsun bu devrimci önderleri, devrimin getirdiği değişimi ister jakoben isterse leninist avan-gard yöntemlerle topluma içselleştirmeye çalışırlar. Söz konusu süreç ise kırsal eğitime verilen önemi arttırmaktadır.

Devrimler ve eğitimin, ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkileri açısından önemi yadsınamaz. Sadece devrimi kontrol etmek ve iktidarı yönetmekle kalmayan devrimciler eski düzenin yerine kurmaya çalıştıkları yeni düzeni iletişim ve eğitim yoluyla kiteselleştirmeyi hedeflerler.⁸³ Kuşkusuz devrimler ve ulus-devlet inşası tesadüfi olmanın ötesindedir.⁸⁴ Bu bağlamda toplumun entegrasyonu ve oryantasyonu bir iletişim ağı ve eğitim birliğiyle sağlanacaktır.⁸⁵

Devrimlerin eğitime verdikleri önemin altında avan-gard proje içinde yeni düzeni içselleştiren bir sınıf yaratmak vardır. Amaç inanan köleler yerine düşünen vatandaşları oluşturmaktır⁸⁶. Örneğin, Bolşevik devrimi sırasında siyasal elitler okur-

⁸² Ellen Kay Trimberger, **Revolution From Above: Military Bureaucrats and Development in Japan, Turkey, Egypt and Peru**, New Brunswick, N.J, Transaction Books, 1978, ss.: 70-71.

⁸³ Karl W. Deutsch, **Nationalism and Social Communication**, New York, Routledge, 1953, s.80.

⁸⁴ Anne-Marie Thiesse, **La Création des Identités Nationales**, Paris, Seuil, 2001, ss: 237-240.

⁸⁵ Zygmunt Bauman, "Soil Blood and Identity", **The Sociological Review**, Vol.40, no:4, Nov. 1992, s.682.

⁸⁶ Condorcet'den aktaran Franck LePage, "De l'éducation populaire à la domestication par la culture, **Le Monde Diplomatique**, Mai 2009, s.4.

yazarlık ve kültürel aydınlanmayı ilerletmek için “grazhdanskae vospitanie” denilen yurttaş eğitim seferberliği başlatmışlardır. Bu seferberlikte birinci derecede role sahip olan organlarsa⁸⁷ taşrada kurulan kütüphaneler ve “narodnyi dom” adı verilen bir çeşit halkevleridir.⁸⁸

Ulus-devletlerin makbul vatandaşlarına örnek olarak, Fransızlar 19. yüzyıl Fransa’sında da benzer eğitim süreçlerini yaşamışlardır. Roger Brubaker’in ifadesiyle, ulusun devleti inşa ettiği Alman milliyetçiliğinin aksine Fransız milliyetçiliğinde devlet ulusu inşa etmiştir.⁸⁹ Fakat aynı zamanda, Fransız devrimi iki ütopyayı gerçekleştirmiştir. Birincisi devrimci ütopya yani geçmişle ilgili “tabula rasa”⁹⁰’dır. İkinci ütopyaysa pedagojik devrimdir yani insanları değiştirmektir.⁹¹

Ulus-devlet ile vatandaşlık arasındaki bağ, farklı devrimlerin ortak noktası olmaktadır. Gerek burjuva devrimi olarak nitelenen Fransa’da jakoben gelenek, gerek aşağıdan devrim olduğu iddia edilen “Bolşevik” Sovyet devriminde Marksist-Leninist “vanguard” (öncü) parti ile “grazhdanskae vospitanie”, gerekse “yukarıdan devrim” olarak kabul edilen Türkiye’deki cumhuriyet modernleşmesi ve “Halkevleri” ile “Köy Enstitüleri” örnekleri, aslında farklı devrim çeşitlerinde bile; eğitim yoluyla sınıfsal bilinç yaymanın benzer amaçlara sahip olduğuna işaret ederler.

Ulus-devlet inşası “aydınlanmış vatandaşını”⁹² yaratmak üzerine kuruludur. Örneğin, Fransız cumhuriyetçi-devrimci elit sınıf, cemaat karşıtı bireyci kültürü başta köylüler⁹³ olmak üzere herkese vatandaşlık temelinde aşılacaktır. Devrim okulunun

⁸⁷ Sarah Badcock, *Politics and The People in Revolutionary Russia A provincial history*, NewYork, Cambridge University Pres, 2007, s.127.

⁸⁸ A.e., s. 129.

⁸⁹ Roger Brubaker, a.g.e., ss.:23-25.

⁹⁰ Tabula Rasa, David Hume’un kullandığı bir kavramdır. “Boş levha” anlamına gelen tabula rasa, bireylerin zihinlerinin doğuştan dolu olmadığını ve zamanla fikirlerin zihinlere yerleşip bir “levha” oluşturduğunun, yeri geldiğinde tekrardan silinip (rasa edilip) zihinlerde yeni fikirlerin kabul edilebileceğinin iddiasıdır.

⁹¹ François Furet ve Mona Ozouf, “Instruction Publique”, *Dictionnaire Critique de la Révolution Française, Institutions et Créations*, der. François Furet Mona Ozouf, Paris, GF-Flammarion, 1992, s.276.

⁹² Dominique Borne, “Fransız Eğitim Sisteminde tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı”, *Dersimiz Yurttaşlık*, ed. Ruhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, s:157.

⁹³ Maurice Agulhon, *The Republic in the Village, The people of the Var From the French Revolution to the Second Republic*, Cambridge University Press, 1982, s.

amacı milli bir eğitimi yayabilmektir. Eğitim ne kadar milli olursa vatan da o kadar kutsallaşmış olur⁹⁴. “Aydınlanmış yurttaş” yaratmak Norbert Elias’ın yorumuyla, sınıfsal egemenliğin tekeli ortadan kaldırmaktan öte, tekelin idari aygıtının içinde görev ve sorumluluk alabilmek üzerine kurulmuştur⁹⁵.

Ulus-devlet inşasında aydınlanmış vatandaş olarak ortaya çıkan modern toplumun modern ulus-devlet yapısı altında görev ve sorumluluk alabilmesi, bireyin eğitim yoluyla belirli bir davranış kalıbını benimsemesini sağlar. Pierre Bourdieu’nün tanımıyla, çevresel faktörleri algılamada, değer yargısında bulunmada ve hareket tarzı belirlemede görülen yatkınlıklar sistemine, kısacası davranış kalıplarına “habitus” (yatkınlıklar bütünü) denmektedir⁹⁶. Belirli toplumsal durumlara ve koşullara uzun süre maruz kalınarak elde edilen “habitus” gerçek anlamda ulus-devlet inşa sürecinde devrim elitlerine, eğitim sistemiyle verilmeye çalışılan yurttaşlık eğitiminden başka bir şey değildir. Dominique Schnapper, habitus kavramının ulus-devlet vatandaşlığı için önemini şöyle özetlemektedir:

“Demokratik ulus, kimliğin ahlakın, kolektif tutkuların ve davranışların kaynağı olduğundan somut bir biçim almıştır. Ulusal bütünleşme, Norbert Elias’ın terimleriyle, özgün bir toplumsal habitus [yatkınlıklar bütünü] yaratmıştır. Ulusal toplumun ölçütlerinin içselleştirilmesi sonucu bireyin onuru (...) evrensel insan ve yurttaş olma niteliğine bağlıdır. Devlet kurumları, kolektif belleği ve onun nesilden nesile iletilmesini düzenleyerek ve buna özgü bir anlam yükleyerek, vatandaşların hem bireysel hem de kolektif kimliklerinin oluşmasını sağlıyor.”⁹⁷

Ulus-devlet sisteminin “makbul vatandaşları”nı kentlerde olduğu kadar ve görece daha yoğun olarak kırsalda yetiştirmeyi hedefler. Gramsci’nin “organik aydın”, Mario Isnenghi’nin “memur ve militan aydın” olarak tanımladığı “devrimci” sınıflar, ulus-devlet inşasında eğitim yoluyla toplumsal meşruiyet ve katılımı hedeflerler⁹⁸. Böylelikle, yeni rejimlerin ideolojisi kitlelere ulaştırılır⁹⁹.

Belirtmek gerekir ki zorunlu eğitim kavramı, Ulus-devlet inşası ile vatandaşlık bilincinin yaygınlaşmasında önemli bir unsurdur. Fransa’da zorunlu eğitim ve laik

⁹⁴ Dominique Borne, a.ge., ss.:158-159

⁹⁵ Norbert Elias, *La Dynamique de l’Occident*, 1977, s:26.

⁹⁶ Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979, ss.:189-195.

⁹⁷ Dominique Schnapper, a.ge., s.11

⁹⁸ Gabriele Turi, “Les intellectuels “éducateurs” du fascisme italien”, *L’Homme Nouveau dans l’Europe fasciste(1922-1945) Entre Dictature et Totalitarisme*, ed., ss.250-251 .

⁹⁹ a.e. , s:259.

eğitim modelini konsolide etmekse Jules Ferry tarafından ancak 3. Cumhuriyet döneminde başarılabilmektedir.¹⁰⁰ Tüm bu eğitim seferberliği yurttaş eğitimi hedeflemektedir. Örnek vermek gerekirse, Guizot Kanunları'nın yürürlükte olduğu 1833 yılında Fransa'da ilkokul çağındaki çocukların %35'i öğretim programına kayıtlıyken 1880'lerde bu oran %75'leri bulmuştur¹⁰¹.

Vatandaşlık bilgisi eğitimi, okul çağındaki gençlere vatan sevgisini aşılammaya çalışır. Örneğin Fransa'da, cumhuriyet eğitimcilerinin en temel kaynak kitaplarından biri 1877'de G. Bruno takma adıyla Augustine Fouillée tarafından yazılan "İki Çocuğun Fransa Gezisi" adlı eseridir. 1913'e kadar 366 baskı yapan bu ders kitabı vatan bilgisi ve ona yönelik sevgiyi geliştirmede önemi büyük bir işlevsellik kazanır. 1950'li yıllara gelindiğinde bu sefer 1877'deki yazılı bir metin olan gezinin gerçeği, dönemin Fransız Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği bir yarışmada başarı gösteren Jean ve Nicole isimli iki çocuk tarafından gerçekleştirilir. Radyo yayınıyla bağlantı halinde olunan bu gezi sırasında çocukların, ülkelerini tanımaları ve "özgürleşmek için çalışmaları gerektiği" erdemi aşılır¹⁰². Böylelikle, çocuk yaşta devrim mirasçıları yaratılmaya çalışılmıştır.

Gerek ülkeyi tanıma üzerine olsun, gerekse ortak bir dilde okuma-yazma üzerine olsun vatandaşlık eğitimi biçimlerinin önemli bir ortak paydası vatan sevgisine odaklanmalarıdır. Bir ulus-devletin üyesi olanların vatandaş olabilmeleri için o ülkeye iyi hizmet etmeleri gerekmektedir. Vatandaşlık eğitimlerine göre vatandaşlar ne kadar iyi hizmet ederlerse, ülkelerini o kadar sevebilirler. Dolayısıyla kamusal eğitim vatan aşkını, milli bir gurur olarak sunmaktadır¹⁰³.

1789 Fransız devriminden sonra Fransa'da, "Birinci cumhuriyet toprak (mülkiyet), ikinci Cumhuriyet seçim hakkı, üçüncü cumhuriyet ise okul vermiştir"¹⁰⁴. Temmuz Monarşisi döneminde yürürlüğe konan Guizot kanunlarıyla devletin ilköğretim düzenlemesine doğrudan müdahale etmesinin yolu açılmış olur. Artık, "ailelerin her

¹⁰⁰ Xavier Darcos, *L'Ecole de Jules Ferry 1880-1905*, Paris, Hachette, 2005, s.38.

¹⁰¹ Xavier Darcos, *a.g.e.*, s.44.

¹⁰² Georges Bruno, *Le Tour de la France par Deux Enfants, Devoir et Patrie*, Paris, France Loisirs, 1977, ss.:305-306.

¹⁰³ Maurizio Viroli, *a.g.e.*, s. 121.

¹⁰⁴ Dominique Borne, *a.g.e.*, s.158.

birine dürüst bir insan, ülkeye ise iyi bir vatandaş kazandırmaları” istenecektir¹⁰⁵. Nitekim Üçüncü Cumhuriyet döneminde Jules Ferry’nin eğitim sistemini kapsayan laikleşme hamlesi, devrimin konsolidasyonunu ve toplumsal mobilizasyonu sağlayacak “siyasal bir araç”¹⁰⁶ olmuştur.

Jules Ferry Okulunun laik sistemi açısından en ilginç çalışmalardan biri akademisyen Jacques ve Mona Ozouf çiftinin *Eğitmenlerin Cumhuriyeti* adlı çalışmalarıdır. 1961 yılında Ozouf’lar, Fransa’da Üçüncü Cumhuriyet döneminde okullarda görev yapmış öğretmenlerle anket yapmışlardır. Değişik sonuçların ortaya çıktığı bu çalışmada, ulus-devlet modernleşmesi ve yurtseverlik kapsamında öğretmenlerin dörtlü bir dayanışmadan bahsettikleri görülmektedir. Buna göre derslerde, Lamartine’in “Barış Marsellaise’i”, Hugo’nun “Evrensel Cumhuriyeti”, Sully Prudhomme’un “Kendimi Fransız hissettiğim kadar insan hissederim” deyişi, Lavissey’in ise “Vatanı sevmek için yabancılardan nefret etmeye gerek yoktur” sözü öğrencilere okutulmaktadır¹⁰⁷. Bir başka anlatımla, Almanya’nın zaferiyle sonuçlanan Sedan yenilgisinin esas nedeninin Alman okullarının Fransız okullarından üstünlüğü olduğu tezi, Üçüncü Cumhuriyetin ve Jules Ferry’nin ne ölçüde eğitime önem verdiğini göstermektedir.

Sanayi ve devrimler çağından bağımsız ele alınamayacak olan modern ulus-devlet inşası ve vatandaşlık kavramları, zorunlu eğitim ve askerlik hizmetleri başta olmak üzere çeşitli devlet kurumları tarafından geliştirilmiştir. Fransız Devrimi sonrası Condorcet¹⁰⁸ ve yine Fransa’da Üçüncü Cumhuriyet dönemi Jules Ferry’nin okulları laikleştirmesi ulus-devlet vatandaşlığının gelişiminde tipik örneklerdir.

¹⁰⁵ Georges Roche’tan aktaran Füsun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde, İkinci Meşrutiyet’ten Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005, s. 17-18.

¹⁰⁶ Dominique Schnapper, *Yurttaşlar Cemaati, Modern Ulus Fikrine Dair*, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1995, s.142.

¹⁰⁷ Jacques Ozouf ve Mona Ozouf, *a.g.e.*, s.176.

¹⁰⁸ Zorunlu ve laik eğitimin 19 yüzyıldaki ulus-devlet inşası ile olan doğru orantılı etkileşimine Jules Ferry gibi bir diğer Fransız düşünür de önem vermiştir. Bu kişi Fransız devriminin ilk yıllarında kısa bir süre etkin olan Condorcet’dir. Condorcet’nin esas etkisi 1789 yılından bir asır sonra daha çok kavranacaktır. Bu bağlamda devrim okullarını ve eğitim felsefesini inşa etmek Condorcet tarafından gerçekleştirilir.

1791 tarihinde yayınladığı meşhur eseri “Kamu Eğitimi Üzerine Beş İnceleme” ancak 1849 yılında tekrar basılmıştır. Fakat 1976 yılından itibaren Condorcet’nin özellikle Jules Ferry’nin laik okul sistemine etkisi anlaşılmış ve 1982 ile 1989 arasında eserlerinin baskısı Fransa’da tükenmiştir. Condorcet’nin eğitim sistemindeki başat yorumu, “öğretimin cumhuriyetin bir organı” olduğu savıdır.

Montserrat Guibernau, milliyetçiliğin ve ulus-devletlerin gücünün bir kimlik yaratma başarısında yattığını iddia etmektedir¹⁰⁹. Söz konusu kimlik, ulus-devlet inşasının icat edilen geleneklerinin bir ürünü olmuştur. Vatandaşlık ile milliyetçilik arasındaki bu organik bağ, çoğu Marksist düşün içinse egemen sınıfların/devletlerin stratejisi niteliğindeki bir yanlış bilinçlenme örneğidir¹¹⁰. Peki, ama Marksist açıdan yanlış bilinç olarak değerlendirilen, ulus-devlet vatandaşlığı gücünü korumaya halen nasıl devam etmektedir?

Bu soruya verilecek cevap, teorik olmanın ötesinde aynı zamanda bir sonraki başlık ve bölümlerde ele alınan tarihsel bir olayı da doğrular niteliktedir. Bir sonraki başlıkta incelenen Türkiye’deki ulus-devlet inşa sürecinde Köy Enstitüleri’nin görevinin ve öneminin etkisi, milliyetçiliğin –zaman, mekân ve bireye bağlı olarak sosyalizm ve komünizmi de benimseyecek şekilde- marksizmin nasıl da ötesine geçtiğini göstermektedir.

Condorcet’nin fikirlerin oluşumunda üç ayrı esin kaynağı vardır. Bunlardan birincisi, doğa bilimlerin ussallığından yana olan Bacon, Descartes ve Ansiklopedistlerin etkisidir. İkincisi, Montesquieu, La Chalotais ve görece Thomas Paine’dir. Üçüncü esin kaynağı ise hümanizmadan yana olan Voltaire’in öğretisidir. Bu bağlamda, Condorcet görece Robespierre ve Saint-Just çizgisindeki ulusal eğitimden çok kamu eğitimine daha çok önem atfetmiş gözükmetedir. Dolayısıyla, onun bu “girondin” tavrı, “jacobin” kuşaklar tarafından eleştirilmiştir. 1791’den 1793’e kadar yeni rejimin eğitimi üzerine söz sahibi olan Condorcet daha sonra Konvansiyon döneminde yerini Robespierre’in isteğiyle Lepeletier ve Saint Fargeau’ya bırakmıştır.

Condorcet’nin cumhuriyet ile demokrasiyi bağdaştırması ve eğitim modelini özgür ve sorgulayan “aydın yurttaşlar” yaratma temelinde ele alması, ulus-devlet modernleşmesini, millet kavramının aksine kamusallıkla ilişkilendirmesinden kaynaklanmıştır. Böylelikle, gerek ulus-devlet holizminden gerekse bireyci atomizmden uzaklaşarak bir laik eğitim projesi öngörmüştür. Fakat ulus-devlet modernleşmesinde ideal vatandaş yaratma konusunda işlevselcilikten yararlanılmaması, siyasal bir din etrafında mobilizasyon oluşumuna engel teşkil etmiştir. Condorcet hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Charles Coutel; Catherine Kintzler, “Présentation”, *Cinq Mémoires sur l’Instruction Politique*, Paris, GF-Flammarion, 1994. Duncan Bell, *Mythscapes, Mythology and National Identity*, 2003. Serge Audier, *Cumhuriyet Kuramları*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006.

¹⁰⁹ Duncan Bell, *Mythscapes, Mythology and National Identity*, 2003, s.66.

¹¹⁰ Etienne Balibar ve Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Classe, Les Identités Ambigues*, Paris, Editions La Découverte, 1998, s.111.

Her ne kadar Tom Nairn, Michael Hechter, Miroslav Hroch vb. neo-marksistler, marksizmin milliyetçilikle olan açmazını çözmeye çalışsalar da, Tom Nairn'e göre milliyetçilik kuramı Marksizm açısından bir "yenilgi" olmuştur¹¹¹. Elbette marksist bir eleştiri kuramının olmayışının altında yatan nedenlere farklı yorumlar getirilmektedir. Régis Debray'e göre en önemli nedenlerden biri, marksizmin bir "grand theory" (büyük kuram) olarak materyalist diyalektiği ön plana çıkartması¹¹² sonucu "doğa" vurgusunu göz ardı etmesidir. Üreten ve özne konumundaki insan olgusu yerine nesneleşen (metalaşan) insan olgusu üzerinden işçi hareketini ve işçi sınıfını anlatmak, marksizmin milliyetçilik kuramlarına uzak durmasına yol açmıştır.

Ulus-devlet inşasını hızlandırması ve vatandaşlık bilincini yaygınlaştırması, milliyetçiliğin kimlik yaratmadaki başarısını göstermektedir. Bu başarı, milliyetçiliğin, eğitim, askerlik, resmi tören, mimari vb. geleneklerden ilham alarak yeni gelenekler icat etmesinden kaynaklanır. Dolayısıyla, ulus-devlet imgelemi seküler bir din halini almaktadır.

1.3. Seküler Din ve Romantik Milliyetçilik

"Ce qui est grave pour ce régime et pour sa gloire, c'est qu'il risque fort de n'être raconté que d'après les publications du Journal Officiel."¹¹³

Louis Chevalier

Milliyetçiliğin sonucu olarak ortaya çıkan ulus-devlet düşüncesi bir seküler din¹¹⁴ biçimine dönüşürken, vatandaşlık kavramı ise milliyetçiliğin farklı toplumsal gruplardaki türevlerini benimsemek zorunda kalır. Köy Enstitüleri deneyimi,

¹¹¹ Tom Nairn, *The Break-up of Britain: Crisis and Neonationalism*, London, Verso Publications, 1981, s.329.

¹¹² Monserrat Guibernau, *Nationalisms: The Nation-State and Nationalism in the Twentieth Century*, Cambridge, Polity Press, 1996, ss.:41-42.

¹¹³ "Bu rejim ve onuru için en ciddi sorun, Resmi Gazete yazılarıyla anlatılıyor olmasıdır." Louis Chevalier

¹¹⁴ Seküler din tanımı, yorum ve toplum açısından farklılıklar göstermektedir. Bilinen en önemli iki farklı seküler din yorumu Jean-Jacques Rousseau ile Emile Durkheim'a aittir. Durkheim seküler din kavramını toplumlara içkin olarak yani daha sivil nitelikli algılarken, Rousseau seküler dinlerin iktidarlara ait dolayısıyla daha politik olduğuna inanır. Bu tez ise Rogers Brubaker'ın öngördüğü yaklaşıma bağlıdır. Dinler ve milliyetçilik birbirlerinin türevi, parçası veya çeşiti olsun veya olmasın, benzer bir dile sahiptirler. Detaylı bilgi için: Rogers Brubaker, "Religion and Nationalism: Four Approaches", *Nations and Nationalism*, 18 (1), 2012, ss.:2-20.

Türkiye’deki tek-parti dönemi ile Milli Şef Dönemi sırasındaki milliyetçilik türevleri romantik milliyetçiliğe örnek oluşturmaktadır. Özellikle, eğitim politika ve uygulamaları sayesinde Köy Enstitüleri’nin işlevselci seküler din şeklindeki romantik milliyetçiliğini ele almadan önce seküler din ve romantik milliyetçilik kavramları üzerinde durulmalıdır.

Bu bölümde, öncelikle ulus-devlet inşası bağlamında milliyetçiliğin seküler din nitelenmesi, sonrasında Köy Enstitüleri’nde vurgulanan romantik milliyetçiliğin tanımları incelenecektir. Vatandaşlık bağlamında milliyetçiliğin önemli bir türevi olan romantik milliyetçilik özellikle Herder, Fichte gibi Alman düşünürler etrafında ele alınacaktır. Ulus-devlet bağlamında milliyetçiliğin önemli bir türevi olan seküler din konusu ise Rousseau ve Carleton Hayes etrafında incelenecektir. Son olarak, Johann Heinrich Pestalozzi’nin eğitim alanındaki uygulamalarının, Köy Enstitüleri’nde İsmail Hakkı Tonguç’a olan etkisi ele alınarak, Türkiye’deki ulus-devlet inşasındaki işlevselci seküler din ve romantik milliyetçilik sorunsalına geçilmiş olacaktır.

Devrimler sonrası toplum dinamiğindeki ani değişimler, modernleşme akımına yol açarken, ulus-devlet bilinci zihniyet ve alışkanlıkların değişmesine neden olmaktadır. Ulus-devlet inşasını hedefleyen devrimler *pietas erga patriam* (vatana iman) kavramıyla, “geleceğin tarihçi ordusunu göreve davet” etmektedir¹¹⁵. Vatana imanın ulus-devlet modelinin içselleşmesi için ne kadar önemli olduğunu, Pierre Nora Cumhuriyet’in geleceğine güvenle özetlemektedir. “Devrimin ulusla, ulusun cumhuriyetle, Cumhuriyet’in son olduğuna inandığımız bir rejim”¹¹⁶ olarak birleşmeleri, zorunlu bir *pietas erga patriam* (vatana iman) yaratmıştır.

Pierre Nora’nın altını çizerek ifade ettiği “vatana iman” iddiası ulus-devlet inşasını, mobilizasyon sistematiği içerisinde şekillendirmeğe mecbur kılmıştır. David Apter’a göre geçiş sürecinde olan modern toplumlarda, değişimin aksi yönde ilerlemesi veya bir tür karşı-devrime maruz kalmasını engellemek için, eski ile yeni arasında keskin

¹¹⁵ Pierre Nora, a.g.e., s.49.

¹¹⁶ Pierre Nora, a.g.e., s. 96.

ve pejoratif ayrımlara başvurulmaktadır¹¹⁷. Ulus-devletler, geri kalmışlıktan kurtulduklarını ve yeni bir başlangıç-aydınlanma yaşadıklarını (régénération) kabul ederler¹¹⁸. Bu sayede önce yerel mobilizasyon, sonra toplumsal meşruiyet zemini sağlanır.

Köylü eğitimine yönelik pedagojik yaklaşım, onları “inanan, itaat eden, kollayan bekçi-vatandaş”¹¹⁹ olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Geçiş dönemi toplumlarında kitle mobilizasyonunu sağlamaya yönelik, modern olmayan döneme karşı fakat o dönemin pratiğine uyarlanan sembollerin ve ritüellerin, rasyonel ve pozitivist pedagojik eğitime eklenmesiyle ortaya çıkan laikleşme/sekülerleşme tarzına “seküler din” adı verilmektedir¹²⁰. Toplumsal mobilizasyon, vatandaşların laik bilinçlerinin “seküler” bir din” halinde içselleşmesiyle sağlanmaktadır.

Laiklik ve milliyetçilik kendi uygulamalarında birer din olma özelliğini taşırlar. Sanayileşme döneminde ulus-devlet, toplumsal meşruiyetini kazanmak için geleneksel olanla modern olan arasındaki bağı dinsel bir örgüyle kurmaktadır. Claude Rivière, din ve milliyet kavramlarının aksiyolojik olarak birbirleriyle bağlantılı olduğunu dile getirmektedir¹²¹. Bu bağlamda, milliyetçilik ve laiklik birer seküler din olarak ortaya çıkmaktadırlar.

Carleton Hayes, milliyetçiliği bir din olarak sunan milliyetçilik kuramcıları arasında en tanınanıdır. Bu yaklaşıma göre milliyetçilik söylemlerinin içindeki örnekler göz önüne alınırsa, dinsel temaların kullanımına rastlanılır¹²². Milliyetçiliğin, aynı farklı dinlerde olduğu gibi havarileri, ayinleri, mecburiyetleri, ilahileri, tapınakları vb. sembolik değerleri vardır. Örneğin Fransız devrimcileri veya İtalya’nın Mazzini kültleri, Fransız ve İtalyan milliyetçiliğinin havarilerini yaratmıştır. Bir başka açıdan, Ruslar için İvan, İngilizler için Boğa John, Amerikalılar için Sam Amca, Almanlar

¹¹⁷ David Apter, “Political Religion in the New Nations” *Old Societies and New States*, New York, The Free Press, 1965, ss. 58-59.

¹¹⁸ A.e., s. 79.

¹¹⁹ Emilio Gentile, *Qu’est-ce que le Fascisme*, Paris, Editions Gallimard, 2004, s. 381..

¹²⁰ Emilio Gentile, *Les religions de la Politique*, 2005, ss.:256-257.

¹²¹ Claude Rivière, “Nationalisme et Religion. Une dialectique de l’un et du multiple”, *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, 28, 1997, s.12.

¹²² Ayrıntılı bir inceleme için bk. Carlton J. H. Hayes, *Milliyetçilik: Bir Din*, İstanbul, İz Yayıncılık, 2010, ss.:189-193.

için Hans üyesi bulundukları milli devletin hamisi olmaktadır. Başka bir anlatımla, destansı ikonları olması milliyetçiliğin, dinsel boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

Milli devlet veya ulus-devlete bağlılık ise kiliseye bağlılık gibi doğuştan geçmektedir. Dine ve ulus-devlete üyelik mecburidir ve bu üyeliğin doğum, evlilik, askerlik vb sorumluluklarla biçimlendirilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla resmi nitelikleri açısından farklı milletler ile dinler arasında bireyi sınırlandırma açısından benzerlikler bulunmaktadır.

Milliyetçiliğin dinlere benzeyen bir diğer özelliği ise tapınma kültürünü üretiyor olmasıdır. Merkezi bir tapınma mekânı olarak Moskova'daki Kremlin ile Londra'daki Parlamento Binasıyla Westminster Kilisesi gibi benzeri milli anıtların, binaların veya parkların kiliselere benzerlik ve yakınlıkları önemli bir ayrıntıdır. Öte yandan, milli bayraklar ile “Marsellaise” veya “Deutschland über Alles” vb. gibi milli marşlarla yapılan törenler, kilise ayinleri ile paralellik göstermektedir.

Tüm bu gelişmeleri birer parçası haline dönüştüren “siyasal din”, 13 Eylül 1911 tarihinde Fransız *L'Action* gazetesinde Albert de Mun tarafından incelenmiştir. De Mun'e verdiği demeçte Ferdinand Buisson, okulun öğrettiği ve yaydığı bir laik dinden bahsetmiştir¹²³. Buisson'dan daha önce Jules Ferry, benzer bir soruya 21 Nisan 1881 tarihinde Trocadéro Salonunda yaptığı konuşmada cevap vermiştir. Ferry'e göre tek bir din vardır, o da “bütün Fransızların entelektüel kültürüdür”¹²⁴. Eğitimin merkezileşip ortaya çıkardığı ideal-tip, laik ahlakın evrenselliğine tek tanrılı dinlerinkinden daha fazla inanan, vatandaştır.

Seküler din kavramını ilk kez kullanan Jean-Jacques Rousseau'ya göre, “devlet için her yurttaşın ona görevlerini sevdirecek bir dini olması önemlidir”¹²⁵. Milli ve laik eğitimden bahseden Louis René de Caradeux de la Chalotais ve Alman yazar Herder gibi, Rousseau da devleti yönetenlerin yani devrimci seçkinlerin, “régénérateur” oldukları gibi pedagog da olduklarını vurgular ve ilk görevlerinin vatandaşa vatan

¹²³ Jacques Ozouf ve Mona Ozouf, *La République des Instituteurs*, Paris, Seuil, 1992, ss.:272-273

¹²⁴ Jacques Ozouf ve Mona Ozouf, *a.g.e.*, s.273.

¹²⁵ Jean Jacques Rousseau, *Du Contrat Social*, Paris, Librairie Générale Française, 1996, s. 149.

sevgisini aşlamak olduğunu ifade eder¹²⁶. Daha genel bir ifadeyle Rousseau vatan aşkıyla ilgili şunu söylemektedir:

“Toplum sözleşmesinin egemen varlığa uyrukları üzerinde tanıdığı hak (...) kamu yararının sınırlarını hiçbir zaman aşmaz. Demek, uyruklar egemen varlığa yalnız kamuyu ilgilendiren düşüncelerinin hesabını vermek zorundadırlar. Onun için, her yurttaşın, kendine görevini sevdirtcek bir dini olması devlet için çok önemlidir¹²⁷.

[...]

Demek sadece toplumla ilgili bir inanç belirtisi vardır; bunun maddelerini saptamak egemen varlığın hakkıdır. Bunlar din dogmaları gibi değil, insanları uzlaştırıcı duygulardır; bu duygular olmadıkça, ne iyi bir yurttaş olunabilir, ne de sadık bir uyruk, egemen varlık kimseyi bunlara inanmaya zorlayamamakla birlikte, inanmayanları devlet sınırları dışına sürebilir, dinsiz diye değil, toplum yaşamına elverişsiz diye...¹²⁸”

Ulus-devlet milliyetçiliğinin, siyasal bir ideoloji olmaktan öte, siyasal bir din olduğu iddia edilmektedir. Anthony Smith’e göre, söz konusu din ve ulus-devlet benzerliği Durkheim’ın organik toplum anlayışı ile bağdaştırılabilir¹²⁹. Durkheim, devlet varoldukça toplumsal bir aşkın varolacağını ve bunun da meşruiyetin ta kendisi olduğunu vurgulamaktadır¹³⁰. Bir başka anlatımla “seküler din”, kolektif bilincin modernleşen toplumları ve yeni rejimlerin siyasasını “kutsallaştırmasına”¹³¹ yöneliktir. Birbirlerinin karşısı olarak görünmelerine rağmen gerek “Anglosakson liberalizmi” gerekse “Fransız cumhuriyetçiliğinde” Aydınlanma ve sekülerizm/laiklik anlayışı ve eğitimi “cumhuriyet devletinin ahlaki, eğitsel ve hatta ruhani bir rolü olduğunu” göz ardı etmez.¹³²

Siyasetle farklı dinler arasında özgürleşme hareketlerinin hız kazandığı bir çağda seküler dinler birer ideoloji olarak ortaya çıkmaktadırlar¹³³. Başka bir deyişle, modernliğin ve ulusalcılığın kutsallık kazanmasında seküler dinler ideolojik bir harekete bürünmüşlerdir. Bu noktada, Emilio Gentile sivil din ve siyasal din arasında

¹²⁶ Gentile, a.g.e, s: 62

¹²⁷ Jean Jacques Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, çev. Vedat Günyol, İstanbul, Adam Yayıncılık, 1994, ss.:156-157.

¹²⁸ Jean Jacques Rousseau, a.g.e., s.157.

¹²⁹ Anthony Smith, *Nationalism: theory ideology, history*, Cambridge, Polity Press, 2008, s.35.

¹³⁰ Emile Durkheim, *Leçons de Sociologie*, İstanbul, Çituri Biraderler Basımevi, 1950, s.91.

¹³¹ Emilio Gentile, a.g.e., s: 258-259.

¹³² Jean Baubérot, *Laiklik, Tutku ile Akıl Arasında 1905-2005*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2009, s.156.

¹³³ Paul Zawadzki, “Milliyetçilik, Demokrasi ve Din”, A. Dieckhoff ve C. Jaffrelot, *Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010, s. 233.

bir ayrım yapmaktadır. Sivil din kavramı demokratik rejimlerde din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasını yani laiklik üzerinden ideolojik bir duruşu simgeler¹³⁴. Siyasal din kavramı ise totaliter rejimlerde, siyasetin bireysel hakların özerkliğine muhalif olarak kutsallaşmasını simgeler¹³⁵. Fakat Jean-Jacques Rousseau, sivil din ile siyasal din arasında sınırların esnek olduğunu, dolayısıyla sivil dinlerin siyasal din haline dönüşebileceğinden bahseder¹³⁶. Bu bakımdan, seküler din kavramı her ikisini de kapsayıcı nitelikte kullanılabilir.

Seküler dinler, ulus-devlet inşasında toplumun zihniyetinin ve geleneklerinin modernleşmesi için çaba göstermektedir. Seküler dinlerin pedagojik eğitimi¹³⁷, cumhuriyetçi ve ulusalcı rejimlerin vatandaşı olan yeni insanları üretmektedir¹³⁸. Milliyetçilik açısından seküler dinler devlete ve millete bağlılığı arttırmaktadır. Seküler dinler, modern zamanda vatandaşların üst-kimliklerini üyesi oldukları millete veya devlete odaklı kılmaktadır.

Bu alt bölüme başlarken Louis Chevalier'den yapılan alıntı, aslında ulus-devlet ve cumhuriyet rejiminin vatandaşlık bilincini oluşturmada köylüler açısından başarısız kalabildiğini de göstermektedir. Dolayısıyla seküler din kavramı, vatandaşlık söyleminin “kuru hukuksal-siyasi düzleme¹³⁹” dönüşmesini, eğitim aracılığıyla kentlerde engellemeye çalışırken aynı özveriyi kırsal kesimde gösteremeyebilmektedir.

Eugen Weber, Fransız Devrimi'nden sonra köylülerin siyasi konulara ilgi göstermesi için uzun bir dönemin geçmesi gerektiğini kanıtlamıştır. Bu noktada Üçüncü Cumhuriyet Döneminde bile anti-semitizm açısından tarihi bir öneme sahip olan “Dreyfus Olayı”nın Farnsa'nın Limoges bölgesindeki köylüler tarafından bilinmiyor olması¹⁴⁰, vatandaşlık konusunun yani ulus-devlet inşasında siyasi katılımın köylülere yeterince içselleştirilemediğini kanıtlamaktadır.

¹³⁴ Emilio Gentile, *Les Religions de la Politique*, 2005, s.258.

¹³⁵ A.e., s.259.

¹³⁶ A.e., s.261.

¹³⁷ Mona Ozouf, “La Liberté”, *Dictionnaire Critique de la Révolution Française*, s.774.

¹³⁸ Emilio Gentile, *Qu'est-ce que le Fascisme*, Paris, Gallimard, 2002, s.354.

¹³⁹ Paul Zawadzski, a.g.e., s.232.

¹⁴⁰ Eugen Weber, a.g.e., s. 244.

Bir iddia olarak şu sonucu ortaya atabiliriz: Seküler dinler, ulus-devlet inşasını şekillendirmektedir. Fakat vatandaşlık kavramının toplumdaki farklı sınıflarca benimsenmesi için farklı milliyetçilik söylemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Seküler dinler üst-kültür yaratmakta başarılı olmakla birlikte, alt-kültürlerin mobilizasyonu farklı milliyetçilik dinamiklerine bağlı kalmıştır. Ulus-devlet inşasındaki seküler din yönetimin kırsal kesimde benimsenmesi için romantik milliyetçilik köy eğitimi sisteminde böylelikle önem kazanmaktadır.

Romantik milliyetçi hareket, doğanın ulusallaşması dolayısıyla köyün ulus-devlet inşasına katılımlında önemli olmaktadır. Romantizm başlangıç noktasında sanata ve kültüre dayalı bir akım olması nedeniyle özellikle Carl Schmitt tarafından apolitik eleřtirilir¹⁴¹. Başlangıç noktasında edebi bir akım olarak gözükmesine rağmen romantizm milliyetçilik literatürü bağlamında siyasi bir kimliğe de sahiptir. Yalnızca tarihe değil, doğanın özelliğine de vurgu yapan romantikler için çiftçi sınıfı “özel bir sevgiye deęer¹⁴²” görölmektedir. Ricardo Huch, romantizmdeki devridaim düşüncesini şöyle özetlemektedir:

“Romantizmin devridaim düşüncesi özetlendiğinde, bunun sonucu, insanın geri gitmekle değil, ileri gitmekle doğaya ulaşabileceği, kültürel başarıların tasfiyesiyle değil, kültürün derinleştirilmesiyle, işte kültürün doğa ile tekrar buluştuğu yere ulaşılacağıdır (...) Nasıl çocukların çocuksu olmamaları pek az istenir, herkes nasıl çocukluğun saflığını korumasını isterse, romantik siyasetin çabası da çiftçi sınıfın en eski tarzlarını koruma- sıdır¹⁴³”

Tarımı baskı altında tutan sanayileşme ile kentleşmeye ve dolayısıyla modern şehirli aydınlara karşı bir tutum içinde olan romantikler, ilk olarak 1780’lerde ortaya çıkmışlar ve sonrasında 1820’lere kadar çeşitli kuşaklar tarafından benimsenmiřlerdir¹⁴⁴. Erken dönem romantikleri ile geç dönem romantikleri arasındaki tek belirgin fark ise geç romantiklerin, gelişen kapitalizmle devlet-toplum ilişkisinde devletten daha yana tavır almalarıdır¹⁴⁵.

¹⁴¹ Frederick C. Beiser, *Enligtenment, Revolution and Romanticism, The Genesis of Modern German Poltical Thought 1790-1800*, Cambridge, Harvard University Press, 1992, s.225.

¹⁴² Ricardo Huch, *Alman Romantizmi*, Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2005, s.476.

¹⁴³ A.e., s.476.

¹⁴⁴ A.e., s. 484.

¹⁴⁵ Besim Dellaloğlu, *Romantik Muamma*, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2010, s.42.

Romantikleri birleştiren ortak söylemler açısından iki önemli başlık vardır. Birincisi, romantiklerin bir Aydınlanma eleştirisi yapmalarıdır¹⁴⁶. İkincisi ise mekanik toplum görüşünü yerine organik toplum görüşünü benimsemeleridir. Aydınlanma düşüncesinin bir türevi olmalarına rağmen insan aklının doğaya egemen olmasındansa doğayla özgürleşmesine öncelik veren romantikler, Aydınlanma'nın ötesinde bir mekanik toplum anlayışını benimserler.

Birinci eleştiri olarak romantikler, Aydınlanma'nın özne ile doğanın birbirinden kesin olarak ayrılmasının¹⁴⁷ önüne geçmeye çalışırlar. Aydınlanma felsefesinin sınırsız akılcılığı ve batılılaşmacı tarafı, romantiklerce eleştirilir¹⁴⁸. Başka bir anlatımla, romantizm sanayileşme ve kapitalizmin neden olduğu kentlerdeki günlük toplumsal karmaşaya karşı durmaktadır. Aydınlanmacı ve kentsoylu elitist modern toplum eleştirisi ile doğanın ve köy egzotizminin kültürel derinleşmesi savunulmaktadır.

İkinci eleştiri olarak romantikler, Aydınlanma'nın mekanik toplum kavramı yerine organik bir toplum anlayışını savunurlar. Kuşkusuz, kültürel milliyetçilik ağırlıklı organik toplum anlayışı, muhafazakâr ideolojiler tarafından kullanılmaya da açık olmuştur¹⁴⁹. Romantiklerin, yerel kültürlerle verdikleri önem romantik milliyetçilik tahayyülü için de bir başlangıç noktası olmuştur.

Romantik milliyetçilik, romantiklerin siyaset çözümlemesinin milliyetçi çıkarımını yapmaktadırlar. Romantik milliyetçilik, kısaca bir “tabiata dönüş” hareketidir¹⁵⁰. Wordsworth ve Coleridge vb. İngiliz “Göl” Şairlerinden Jean-Jacques Rousseau'nun “La Nouvelle Héloïse'ine”, İskoçya'daki Robert Burns'ten Almanya'daki “Sturm und Drang” hareketine kadar milli duygular yerel doğadan türetilmektedir¹⁵¹.

¹⁴⁶ Bu bağlamda belirtmek gerekir ki Alman romantizmi modernizm eleştirisine yoğunluk verirken, Fransız romantizmi klasisizme eleştiri oklarını yöneltir. Dolayısıyla, On dokuzuncu yüzyıl boyunca her ülkedeki romantizm akımının birbirlerinden farklılıkları bulunmaktadır daha detaylı bilgi için bkz. Roy Porter, **Romanticism in National Context**, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

¹⁴⁷ A.e., s.46.

¹⁴⁸ Frederick C. Beiser, a.g.e., s.226.

¹⁴⁹ A.e., s.238.

¹⁵⁰ Carlton J. H. Hayes, a.g.e., s.64.

¹⁵¹ Romantizmin sanat, edebiyat ve benzeri kültür alanlarında etkisi üzerine Roy Porter, Wordsworth'un şiirde, Turner'ın resimde, Schelling'in felsefede, Berlioz'un müzikte, Stendhal'ın ise romanda romantizm “düşünü” yansıttıklarını belirtmektedir. Daha detaylı bilgi için bkz. Roy Porter, “Introduction”, **Romanticism in National Context**, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Romantizm; Alp Dağlarına, İskoç yaylalarına, Norveç fiyordlarına, Fransız Fontainebleau ormanına veya Breton kıyılarına vb. kırsal manzaraların güzelliğine atıfta bulunarak milliyetçilik söylemini -sanayileşmenin aydınlanmacı kent ve kentsoylu entelektüellerine karşı- geliştirir.

Doğal ortamları estetik hale getirerek vatansever duyguları güçlendirmek romantik milliyetçiliğin önemli bir unsurudur. Böylece bir manzarayı, bir ulusla özdeşleştirmek köy nüfusunun ulus-devlet inşasıyla barışık olmasını sağlamaktadır. Günümüzde doğal manzaraların ulusu çağrıştırması devam etmekteyken¹⁵², Anne-Marie Thiesse doğanın ulussallaşması üzerine şunu iddia etmektedir:

“Tarihi binalar ve gelenekler gibi doğa da milli kimlik alanına sirayet eder. Doğa, modernliğin tahribatının tehdidi altında kırılğan bir yapı olarak yansıtılmaktadır (...) Doğanın ulussallaştırılması hareketinin öncüleri toprak mülkiyetine bağlı halkların karşısına, doğal görünümün ulusun ortak varlığı olduğu anlayışını çıkarırlar.¹⁵³”

Doğanın uluslaştırılması, modern dönemin şehirleşmeci entelektüalizmin azımsamakla birlikte köy tahayyülünü ulus-devlet inşasıyla birleştirmeye çalışmıştır. Bu hareketin öncüleri, “toprak mülkiyetine bağlı halkların karşısına, doğal görünümün ulusun ortak varlığı olduğu anlayışını¹⁵⁴” çıkarmışlardır. Köyün milli kimliğini kazanması, doğanın milletin kaçınılmaz bir unsuru olduğuna yönelik folklorik bir halkçılık inşasıyla gerçekleşir.

Romantik ulus anlayışı, etnik ve/veya kültürel temelde devlet vurgusu üzerine kuruludur. Romantizm, “biriciklik anlamındaki bireysellik” olarak nitelenen *Einzeitzeit* ile “ulus-devlet ideasını organik toplumsallıkla” oluşturan *Volkgeist* arasında ortak payda oluşturan akılcı bir halkçılıktır. Romantik milliyetçiliğin akılcılığı, evrenselleşmekte olan değerleri benimsemesinden, halkçılığı ise folklorik unsurları korumasından kaynaklanmaktadır. Böylece, ulusal bir halkçılık fikri gündeme gelmektedir.

¹⁵² Bir manzarayı bir ulusla özdeşleştirme olgusu, İtalyan Kültür Bakanlığı’nın birkaç yıl önce, İsveç marka otomobilleri Toskana manzarası içerisinde sunan bir reklamı neden protesto ettiğini açıklıyor. Bu konuda daha detaylı bilgi için bkz. Anne-Marie Thiesse, “Ulusal Kimlikler, Ulusaşırı Bir Paradigma”.

¹⁵³ Anne-Marie Thiesse, “Ulusal Kimlikler, Ulusaşırı Bir Paradigma”, **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, der. Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010, s.173.

¹⁵⁴ A.e., s.173.

Görece etnik merkezli olmakla beraber, romantik milliyetçi söylem aslında folklorik halk kültürü ile cumhuriyetçi ve modernleşmeci ulusal ideolojiyi kaynaştırmayı hedeflemektedir. Fransız Devrimi'nin Kamu Selameti Örgütü (Comité du Salut Public) toplantılarında Fransızca dahi bilmeyen Alsace bölgesi köylülerinin yurttaşlık bilgisine sahip olabilmeleri tartışılırken sorunun romantik milliyetçi kültür politikalarını, köylülerin içselleştirilmesiyle çözüleceği anlaşılmaktadır¹⁵⁵. Nitekim Ernest Renan'ın "günübirlik uzlaşım" ilkesinden¹⁵⁶ kastettiği *esprit de corps* (vücut ruhu) kültürel bir ruha sahiptir.¹⁵⁷

Ernest Renan'ın başını çektiği Fransız milliyetçiliği ile Herder ve Fichte gibi düşünürlerin ortaya attıkları ve romantik olarak adlandırılan¹⁵⁸ Alman milliyetçiliği arasında farklar olmasına¹⁵⁹ rağmen özellikle Renan'ın Hegel ve Herder'in fikirlerinden yararlandığı unutulmamalıdır¹⁶⁰. Alman milliyetçiliği kökenlerinde yatan romantik milliyetçi düşünce, 1770'li yıllarda meşhur *Sturm und Drang* edebi akımıyla başlamıştır¹⁶¹.

Tarihsel bir perspektifle bakmak gerekirse romantizm veya romantikler için "Devrimin" anlamı; 68 ve sonrası kuşaklar için yapmadıkları onca savaşın anlamıyla, Kurtuluş sonrası kuşaklar için II. Dünya Savaşı'nın anlamıyla, 1930'lu kuşaklar için Büyük Savaş'ın anlamıyla, *fin-de-siècle* kuşakları için tüm 19. Yüzyıl'ın anlamıyla doğru orantılıdır¹⁶². Başka bir anlatımla, romantizmin anlamı romantiklerle başlar. Romantikler için –kendisi de romantik bir tarihçi olan- Michelet¹⁶³ şu sözleri söylemektedir:

¹⁵⁵ Guy Hermet, "Ulus-Devletin Halkçılığından Ulusal-Halkçılığa", **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, der. Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010, ss.:254-255.

¹⁵⁶ Ernest Renan, "Qu'est-ce qu'une Nation?", Dominique Colas, **La Pensée Politique**, Paris, Larousse, 1992, ss. 538-539.

¹⁵⁷ Guy Hermet, **a.g.e.**, s.255.

¹⁵⁸ Liah Greenfeld, **Nationalism, Five Roads to Modernity**, Harvard University Press, 1993, s.360.

¹⁵⁹ Dominique Colas, **La Pensée Politique**, Paris, Larousse, 1992, s.531.

¹⁶⁰ Maurice Weiler, **Pour Connaitre La Pensée de Renan**, Grenoble, Les Editions Françaises Nouvelles, 1945, s. 48.

¹⁶¹ Liah Greenfeld, **a.g.e.**, s.323.

¹⁶² Pierre Nora, **a.g.e.**, s.216.

¹⁶³ Athur Mintzman, "Michelet and Social Romanticism: Religion, Revolution, Nature", **Journal of the History of Ideas**, Vol. 57, No. 4, October 1996, p. 661.

“Bu hayran olunacak çocuklar[devrimciler], Rousseau’nun dehasıyla manevi bakımdan yükseltilmiş bu yüzyıl, umuda ve inanca yeniden kavuştuğunda sarlanıp üretilmişlerdir. Yeni bir dinin ufkunda, kadınlar uyanıyorlardı. Sonuçta insani olmaktan da öte bir kuşak ortaya çıktı.”¹⁶⁴

Yeni bir din, insani olmaktan öte, Rousseau ile romantiklerin vazgeçilmez mitolojik söylemlerinin birer parçasıdır. Devrimin ve ulus-devletlerin seküler bir din halini almasında, romantiklerin icat ettikleri bu kavramsallaştırmanın rolü önemlidir. Duygusal ve entelektüel hafızaların kolektifleşmesi sonucunda yaratılan organik bir toplumun, çevreden merkeze yönelik içselleştirilmesi için romantik milliyetçilik, yerel mistik geleneklere bağlı halkın, modern ve çağdaş ulusalcılıkla birleştirilmesini sağlamaktadır. *Volkstum und Heimat* örneğinde olduğu gibi sanayileşmeye ve burjuva entellektüalizmine karşı duruş sonucunda, folklorik temaların ulusal-halkçı mobilizasyonu hareketlendirdiği *Blunt und Buden* ile gözlenmektedir¹⁶⁵.

Dolayısıyla romantiklerin yaratmaya çalıştıkları yeni bir din ve yeni bir insan modeli gerek devrim, gerekse karşı-devrim süreçlerinde 19. Yüzyıl başından 20. Yüzyıl ortasına kadar varolmuştur¹⁶⁶. Romantik milliyetçilik, millet veya ulus-devlet fikrinin “folklorikleştirilmesi” olarak nitelendirilebilir. Örneğin, 1840-1890 arasında Rusya’da *Narodniki* folklorik romantizmi, ayrılıkçılığı değil tersine Çarlığın batılılaşma projesine ve kozmopolit seçkinlere karşı otantik bir halkçı birliği sağladığı unutulmamalıdır¹⁶⁷. Böylece romantik milliyetçiliğin otantik halkçı söylemi, yerel veya bölgesel toplulukların merkezi ulus-devlet inşa sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

Kuşkusuz romantik milliyetçiliğin düşün temelleri –en başta Rousseau’dan etkilenen¹⁶⁸- Herder’in doğa, tarih ve folklor üçlüsünü tek bir ulusal kültür çatısı altında birleştirmesiyle oluşturulmuştur¹⁶⁹. Ne Hegelci “*geist*” ideasıyla, ne de Gustave LeBon’cu “*âme nationale*” ilkesiyle hareket eden Herder’in “*folk*” kavramı,

¹⁶⁴ A.e., s.217.

¹⁶⁵ Anne-Marie Thiesse, a.g.e., ss.:266-272.

¹⁶⁶ Stephen Contigrove, “Science, Romanticism and Modernization”, *British Journal of Sociology*, Vol.29, No.3, September 1978, s.358.

¹⁶⁷ Guy Hermet, a.g.e., s. 258.

¹⁶⁸ Royal Schmidt, “Cultural Nationalism in Herder”, *Journal of the History of Ideas*, Vol. 17, No. 3, June 1956, s. 408.

¹⁶⁹ Carlton Hayes, “Contributions of Herder to the Doctrine of Nationalism”, *The American Historical Review*, Vol. 32, No.4, July 1927, ss.:720-723.

aslında salt kültür milliyetçiliği özelinde açıklanmaktadır¹⁷⁰. Herder'in romantik milliyetçiliği, Aydınlanma ile vatanseverliği birleştirmektedir.

Gerçekte, milliyetçiliğin kökenlerini Alman romantizminde arayanlar vardır. Örneğin Elie Kedourie, milliyetçiliği Alman romantik düşüncesiyle açıklarken, sanayileşmenin yarattığı toplumsal ilerlemenin gerisinde kalanların milliyetçilik söylemlerini benimsediklerini iddia etmektedir. Kuşkusuz, Elie Kedourie'nin vurguladığı yabancılaşma sonucu doğan milliyetçilik tezine, özellikle Ernest Gellner karşı çıkmaktadır. Milliyetçiliğin ortaya çıkış biçimi açısından Gellner ile Kedourie ters düşmektedirler. Kedourie milliyetçiliği entelektüellerin yabancılaşmaya karşı geliştirdikleri bir savunma mekanizması olarak görürken, Gellner entelektüellerin rolünün milliyetçiliğin kökenlerini oluşturacak kadar güçlü olmadığını iddia eder.

Herder ve romantik milliyetçiliğin üzerinde durulduğunda gerek Kedourie'nin gerekse Gellner'in bahsettiklerinin ötesinde bir milliyetçilik hareketten bahsedilebilir. Kuşkusuz, milliyetçiliğin doğuşunda Gellner'in ifade ettiği endüstrileşme ve kültür politikaları önemlidir. Fakat aynı zamanda Kedourie'nin bahsettiği entelektüellerin söz konusu gelişmeler karşısındaki “yabancılaşmış” milliyetçi duruşlarının benzerinin, köyün millet ve milliyetçi oluşumlara kuşkuyla bakmasının önüne geçebilmek için icat edildiği söylenebilir. Romantik milliyetçi söylemlerde köylüler, doğanın uluslaşması ile kendilerinin yurtsever bir vatandaş olmaları için romantik milliyetçi söylemin bazen öznesi, bazen de nesnesi olmuşlardır.

Romantik milliyetçilik açısından Herder'e değinilecek olursa, öncelikle esin kaynaklarına bakmak gerekir. Öncü romantiklerden sayılan Jean-Jacques Rousseau'nun Herder'i etkilemesinin yanında Alman romantizminde Immanuel Kant gibi kozmopolitan bir düşünürün etkisinin olması ilginçtir. Kant insanlık için en büyük erdemin, özgür ve özerk irade ile gerçekleşeceğini iddia ederek, vatandaşlık ve cumhuriyet için “kendi kaderini tayin etme” idealinin öncülerinden olmuştur¹⁷¹. Kant ile Herder arasındaki bağın düşünceleriyle kurulmasını sağlayan Johann Gottlieb

¹⁷⁰ A.e., s.724.

¹⁷¹ Elie Kedourie, a.g.e., s. 137.

Fichte¹⁷², bireysel özgürlüğün dolayısıyla “kendi kaderini tayin etme” erdeminin tikelden ziyade tümel yani ulus-devletin şemsiyesi altında gerçekleşeceğine inanmaktadır. Organik bir devlet-toplum ilişkisine vurgu yapan Fichte’nin görüşlerini, Herder ise köylü vatandaşlar açısından doğanın ulusallaşmasına uyarlamıştır.

Herder milliyetçiliğinin romantik unsuru, pastoral ve folklorik olacak şekilde ulusallaşan doğa üzerine odaklanmıştır. Herder’in romantik milliyetçiliğinde tarihsicilik (historicism) tezi, tarihin bir toplumu anlamada kaçınılmaz olduğunu savunur. Tarihini oluşumu ise aynı insanların oluşumunda olduğu gibi dillere bağlıdır. Dolayısıyla herhangi bir toplumu ve ulus-devleti anlamada başat etken tarihsellik ve dilden kaynaklanmaktadır. Toplumların dillerine ve tarihselliğine şekil veren özne ise otantik ve *sui generis* bir doğanın tam kendisidir.

Doğanın, milletleri yarattığını tezi milli kültürlerin folklorik temelini güçlendirir. Herder’deki doğa ile millet arasındaki bağı Maurizio Viroli şöyle açıklamaktadır:

“Doğa, Herder’e göre, her milleti ruhların bağı, eğitimin aracı, en iyi zevklerimizimizin aracı, bütün sosyal eğlencelerimizin tuzu biberi olan dille donatmıştır. Milli dil, bir milletin tarihinin, yaptığı işlerin, tasasının ve kıvancının aynasıdır, ve insanların fikirlerini, eğilimlerini ve yaptıklarını nakletme, eski devirlerin hazinelerini sonraki kuşaklara aktarma için araçtır (...) İçinde bütün sınıfların ağaç dalları gibi büyüyüp geliştiği ortak bir yerli dil olmaksızın, ne karşılıklı anlayış, ne de yurtsever bir halk olur.”¹⁷³

Doğa, romantik milliyetçiliğin kaynağını oluşturmaktadır. “Ağaç dalları gibi büyüyüp yetişen ortak bir yerli dil” sayesinde tüm toplumsal sınıfların “yurtsever bir halk” olması temelinde doğanın aracılığı yatmaktadır. Romantik milliyetçiliğe göre doğa, bir milletin eğitimi, kültür ve dilini şekillendirdiği için doğanın özünden başka bir anlatımla kırsal kimlikten kopuk bir ulus-devlet inşası bütünleyici olamaz. Dolayısıyla romantik milliyetçilik görece dilbilgisel ve doğal folklorik bir söylem içerir.

¹⁷² Fichte, Alman romantizminde Herder gibi tanınmış düşünürlerdendir. Bu akımın içinde ayrıca Friedrich Schleiermacher, Friedrich Schlegel, Fichte’nin öğrencisi F. W. Schelling, Adam Müller, Friedrich Schiller, Ernst Moritz Arndt ve Friedrich Jahn ilk akla gelenlerdir.

¹⁷³ Maurizio Viroli, *a.g.e.*, s.134.

Herder'in tarihsiciliği ve dil bütünlüğüne önem atfettiği romantik milliyetçiliği, kültürel ve folklorik değerlerin doğayı şekillendirmesi üzerine kuruludur. Bu noktada doğanın bir tarihi olduğu kadar tarihin de bir doğası olduğuna inanmaktadır¹⁷⁴. Romantik milliyetçilik doğanın ve dilin kültürel etkileşimini öne çıkarmayı hedefler. Ulus-devletin dil ve kültür politikalarıyla vatandaşı doğallaştırması, doğayı ise vatanlaştırması romantik milliyetçiliğin folklorik özgünlüğüne bağlıdır. Maddecî ve modernleşmeci bir ulusallaşma projesine alternatif olarak, romantik milliyetçilik ulus-devlet inşasını kent ve kentsoylu odaklı olmaktansa, köy ve doğa yaşamı odaklı olmaya teşvik eder.

Gerek doğanın, gerekse dilin millet için önemi, Herder'e göre eğitim aracılığıyla gelişebilir¹⁷⁵. Ulus-devlet inşasında eğitim, diyalektik bir çatışma yerine uzlaşmacı ve süreklilik öne süren bir geçiş dönemini hızlandırmaktadır. Romantik milliyetçilik açısından, eğitim, gelenekle ilerlemenin arasında ara-yol oluşturduğu için etkilidir. Böylelikle romantik milliyetçilik, ulus-devletin ilerlemeci tarafıyla halk ve özellikle köylünün geleneksel taraflarını birleştirmektedir.

Eğitim ve ulus-devlet inşası ayrılmaz bir bütünü temsil etmektedirler. Ortak bir çıkarı ve toplumsal bir rızayı oluşturmanın ötesinde eğitim, genç nesillere millet iradesinin erdemlerini içselleştirmeye yaramaktadır¹⁷⁶. Böylesi bir üst-kimlik inşası, farklı alt-kültürlerden yüksek bir kültüre geçişi simgelemektedir. Ulus-devlet inşasının bir üst-kimlik olarak sunulması ise ancak eğitim yoluyla ivme kazanır. Dolayısıyla, vatandaşlık bilincinin daha zor içselleştirileceği kırsal alanda eğitimin görevi daha da önem kazanmaktadır.

Romantik milliyetçilik, Châteaubriand'ın belirttiği *mon autre moi-même* (benim başka bendeliğim) kavramı¹⁷⁷ gibi ulus-devlet milliyetçiliğinin özündeki kentselliğin bir başka özüne, köye ve doğaya atıfta bulunarak milliyetçiliğin kendisinin başka kendiliğini (folklorikliği) ortaya çıkartır. Başka bir anlatımla, romantik milliyetçiliğin

¹⁷⁴ Dietrich von Engelhardt, "Romanticism in Germany", Roy Porter, **Romanticism in National Context**, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, ss.:114-115.

¹⁷⁵ F. M. Barnard, **Herder's Social and Political Thought From Enlightenment to Nationalism**, Oxford, Clarendon Press, 1965, s. 143.

¹⁷⁶ Elie Kedourie, a.g.e., s78.

¹⁷⁷ François-René de Châteaubriand, **Mémoire d'Outre-Tombe**, Paris, Edition de La Pléiade, vol.2., 1958, s.117.

romantizm ögesi, milliyetçiliği doğa ve köyle barıştırmaya çalışır. Ulus-devlet inşasında doğa ve köy hayatının önemsenmesi, romantik milliyetçiliğin ana sorunsalı olur.

Ulus-devlet inşasında eğitim yöntemleri ve politikaları, örnek olarak okutulan klasik eserlerle bütünleşmektedir. Bu bağlamda Herder'in de esin kaynaklarından olan Rousseau'nun doğa yaşamı içinde daha iyi yetişeceğine inandığı kahramanı Emile¹⁷⁸, aslında Köy Enstitüleri gibi romantizm düşüncesinin klasik bir okuma metnidir. Benzer bir yansıma olarak, Orta Çağdan Rönesans'a doğru François Rabelais'nin iki kahramanı Gargantua ve oğlu Pantagruel'in hümanist eğitimleri örnek gösterilebilir¹⁷⁹. Üstelik bu eserlerin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinin Hasan Ali Yücel'in eğitim bakanlığı döneminde çoğunlukla Sabahattin Eyüboğlu, Vedat Günyol gibi Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğretmenlik yapmış kişilerce yapıldığı önemli bir benzerliktir.

Romantik milliyetçiliğin doğa ve köy vurgusuyla inşa ettiği ulus-devlet vurgusunu Köy Enstitüleri açısından incelediğimizde ilginç sonuçlarla karşılaşmaktayız. İkinci Dünya Savaşı ve sonrası dönemde faaliyette olan enstitülerdeki eğitim politikaları ve yöntemlerini belirleyen İsmail Hakkı Tonguç'un en çok yararlandığı pedagoğlardan biri Jean-Jacques Rousseau ise diğeri de Johann Heinrich Pestalozzi¹⁸⁰ olmuştur. Ve ilginçtir ki bu düşünürlerin eserlerinde romantik milliyetçiliğin izleri bulunmaktadır.

¹⁷⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'Education*, Paris, Flammarion, 2009.

¹⁷⁹ François Rabelais, *Gargantua*, Paris, Librairie Générale Française, 1972.

¹⁸⁰ 12 Ocak 1746 tarihinde J. H. Pestalozzi, bir göz doktorunun oğlu olarak Zürih'de doğmuştur. Çocuk yaşta babasını kaybeden Pestalozzi eğitimini annesinin ve köy papazı olan dedesinin yanında almıştır. Dedesinin yanında köy hayatını yakından tanıma fırsatı bulan Pestalozzi. Collegium Carolinum'da filoloji, teoloji, hukuk ve tarım dallarında öğrenim gördü. Öğreniminden sonra tanınmış tarımcılardan Tschiffeli'nin yanında çalışmaya başladı. Eğitim-Öğretim hayatında ilk eseri Neuhoof'daki yetimler Yurdu olan Pestalozzi, önceleri Birr köyü yakınlarındaki bu çiftlikte kök-boya yetiştirmeye başladı. 1768'den 1774'e kadar yaptığı çalışmada ekonomik anlamda başarısız olunca 1775 yılında çiftliğin içinde Yetimler Yurdu kurdu. 1780 yılına kadar faaliyet gösteren bu yurt sayesinde Pestalozzi'nin amacı kendi çalışmaları yoluyla geçimlerini sağlayacakları otarşik bir yetiştirme sistemi meydana getirmektir. 1789 yılında Fransızların İsviçre'yi işgali sonucunda kurulan Helvet Cumhuriyeti, o zamana kadar Neuhoof'da yaşayan Pestalozzi'yi, Stanz'daki Yetimler Yurdu'nun başına getirdi. Daha sonra 1799-1804 arasında Burgdorf'da, 1805- 1825 arasındaysa Iferten'de (Yverdon) çalıştı. Her ne kadar Iferten'deki okul öğrencileri varlıklı tabakaya mensup oldukları için

Pestalozzi'nin çalışmalarındaki asıl hedefi eğitim yoluyla yeni bir toplumsal oluşum yaratmaktır. Bu yolla, yoksul halk tabakalarının kendi güç ve yetenekleriyle ekonomik kalkınmaları ve ahlaki mükemmelleşmeleri sağlanacaktır. Önemli olan, Pestalozzi'nin -tam da 1789 ve sonrası gibi ulus-devlet inşa süreçlerinin yaşandığı bir dönemde, ulusal eğitici sıfatına sahip olmasıydı.

Pestalozzi'ye göre eğitim ve öğretimin esas amacı, insanın kendi kendisini manevi-beşeri ve ussal yöntemlerle sefaletten kurtarmasıdır. Soyut ve genel bir eğitimdense Pestalozzi, bireyin bizzat somut hayata dayalı bir eğitimden yanadır. Böylelikle, öğretimle birleştirilmiş tarımsal ve endüstriyel işi ortaya çıkarmıştır. Bir başka anlatımla, köyü kalkındırmanın en iyi yolunun iş eğitimiyle otarşik yapıların desteklenmesi olacaktır.

Pestalozzi, bireyin tutumlarını hayvansal, toplumsal ve ahlaksal olmak üzere üçe ayırmaktadır. Öncelikle insanın hayvansal, doğal varlıktan nasıl toplumsal varlığa geçtiğini araştırır. Çevrenin insanı geliştirdiği gibi insanın da çevreyi ve doğayı

üretici iş unsurunu uygulamaya koyamasa da, Pestalozzi buradaki çalışmalarıyla dünya çapında bir üne kavuştu. Eserlerinden elde ettiği parayla Clindy'de yeni bir Yoksullar Yurdu kuran Pestalozzi 1825 yılında Iferten'den ayrılarak, Neuhoof'a döndü ve 17.2.1827 tarihinde hayatını kaybetti. Pestalozzi'nin eserlerinin büyük bir bölümünde 1789 Fransız Devrimi'nin düşünsel etkisi gözlemlenmektedir. 1789 öncesi yazdığı iki önemli eserindeyse Aydınlanma Çağı'nın ve özellikle Jean-Jacques Rousseau'nun kaleme aldığı *Emile* adlı kitaptan esinlendiği görülmektedir. Bu kitaplardan ilki *Bir Münzevinin Akşam Saati* adlı eseridir. Burada soyut bir eğitimden ziyade somut hayata yönelik "insan eğitimi" ön plana çıkartılmıştır. İkinci eseri olan *Lienhard ve Gertrud*'teyse bir ailenin ahlaki-eğitsel ilişkisini incelemektedir. 1789 sonrası kaleme aldığı eserlerin başında *İnsan Neslinin Gelişiminde Tabiat Süreci üzerine Araştırmalarım* gelmektedir. Bu eserinde Pestalozzi, temel sosyal ve felsefi görüşlerini ortaya koymuştur. İnsanın, toplum ve devletle olan ilişkisini incelerken natüralist çevre teorilerine de karşı çıkmıştır. *Helvet Anayasası'nda özellikle dikkat edilmesi gereken konular üzerine düşünceler* adlı broşüründeysé politik reform süreçlerinde halk eğitiminin temel, mesleki ve ahlaki olmak üzere üç kademedé gerçekleşmesi gerektiğini iddia etmektedir¹⁸⁰. *Vatanımın asaleti, ciddiyeti ve mazlumiyeti* adlı eserindeyse sosyal politik ve sosyal pedagojik görüşlerini kültür ve medeniyetler bağlamında incelemektedir. (Detaylı bilgi için bkz. Halil Fikret Kanad, *Pestalozzi*, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931.)

geliştirdiğini iddia eden Pestalozzi, böylece bireyin eğitim aracılığıyla içgüdülerini hakimiyet altına alarak sosyal varlık olduğunu söylemektedir. Ahlaksal varlık olmak içinse birey, toplum içinde insani bağlılığı ve yardımseverliği öğrenecektir.

Monarşik düzene bağlı eğitim anlayışının tersine Helvetik dönemde egemen olan cumhuriyetçi eğitim anlayışı Pestalozzi'nin fikirlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Bu noktada çocuğun yetişmesinde ağırlık merkezini aileden toplumsal dinamiklere yönlendirmiştir. Bu bağlamda, Pestalozzi halk eğitimine önem vermeye başlamıştır. Halk eğitimini üçe ayırır. İlk bölümde temel eğitimi ele alınırken, ikinci bölümde mesleki eğitimle fiziksel ve zihinsel yönlerle bireyin mesleki ihtiyaçlarını karşılaması sağlanır. Ahlaki eğitimdeyse vatandaşlık eğitimi yönünden ihtiyaç duyulan hakların kullanılması için gerekli öğretim verilmektedir¹⁸¹.

Pestalozzi için ulusal eğitimci nitelemesinde bulunurken Helvet dönemi etkisinde kaleme aldığı ahlaki-vatandaşlık eğitimi dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla Pestalozzi sadece kırsal kesimdeki ekonomik kalkınmanın ötesinde siyasi açıdan vatandaşlık bilincinin inşasında katkıda bulunup İsmail Hakkı Tonguç'un faaliyetlerine esin kaynağı olmuştur.

Alfred Rufer'in "Pestalozzi ve Devrim" adlı kitabının Türkçe çevirisine önsöz yazan İsmail Hakkı Tonguç, Pestalozzi için "iş okulunun baba"sı demektedir¹⁸². Tonguç, Pestalozzi'nin el işini soktuğunu, çocukların meydana getirdikleri işlerden elde edilecek değerlerle okulların masraflarını karşılamayı hedeflediğini belirtir.

Tüm bunların yanı sıra, Pestalozzi'nin köy yaşamında iş ile eğitimi birleştirerek yeni bir pedagojik yaklaşım yarattığı gözlenmektedir. Pestalozzi'nin 1781 yılında yayınlanan makalesinden alıntı yaparak Tonguç da "işin, insanı eğitici amacı olmazsa manası yoktur" düşüncesine katılmaktadır. Alıntının devamında Pestalozzi şunları söylemektedir:

"İş, hayatı düzenlemek, yoluna koymak için insanlara yardım etmeli, onları soysuzlaştırmamalıdır. İş, insanları kuvvetli, mert yapmalı, fakat sert ve kaba değil,

¹⁸¹ Aytaç, a.g.e., s.263.

¹⁸² İsmail Hakkı Tonguç, "Önsöz", içinde Alfred Rufer, a.g.e., s.7.

insanı basiretli ve ihtimamlı kılmalı, fakat menfaat düşkünü ve tek cihetli değil; o, insanı düzenli ve dikkatli yapmalı, fakat yıkıcı ve düzensiz değil.”¹⁸³

Bu noktada Pestalozzi, halk eğitiminin de önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre, halk eğitimi halkın ihtiyaçlarına sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. Eğitim, öğrenciyi gerçek hayata hazırlamalıdır. Tonguç’a göre Pestalozzi salt “nazariyeci bir öğretmen” değil aynı zamanda tatbiki önem veren “eğitmen” niteliğindedir. Böylelikle “modern pedagojinin yolunu aydınlatmıştır”¹⁸⁴.

Okullardaki ezberci zihniyete karşı duran Pestalozzi, serbest çalışma, düşünme, hareket etme, tartışma, yakın çevreyi inceleme ve yaratıcı işe vurgu yapmaktaydı. 1789 Fransız devrimi ve devrimin eğitsel ideolojisinden etkilenen Pestalozzi hakkında, Tonguç, ünlü pedagogun yeni bir toplumu yaratmaya çalıştığını hatırlatmaktaydı. Tonguç, Pestalozzi çevirisinin önsözünde Danton’dan bir alıntı yaparak “milletlerin birinci ihtiyacı ekmekten sonra öğrenimdir” demektedir¹⁸⁵.

1789’dan itibaren Helvet iktidarının görevlendirilmesiyle Pestalozzi, İsviçre gençlerini Helvetiğin devlet anlayışında, duyularda, düşünce ve hareketlerde “birlik” için eğitmeye başladı¹⁸⁶. Pestalozzi, bireylerin yararına olan tekel ve imtiyazlara şiddetle karşı çıkıyordu. Aksi halde, iyiliksever ve bencillik duygularını birbirinden ayrılmış ve “kamuyu düşünme yeteneği”nin gelişmesine zarar verilmiş olurdu¹⁸⁷. Bunu engellemek içinse, yurttaşların hürriyet ve eşitliği ile bireylerin yaşama haklarının, inanç altına alınması ve iktidar sahiplerinin keyiflerine bağlı olmaktan çıkarılması gerekiyordu¹⁸⁸.

Pestalozzi’ye göre, bu koşulları oluşturmak içinse kırsal kesimde yaygın eğitim şarttı. Bireyler için öğrencilik ve çıraklık hali ne ise, insanlık için de toplumsal hal odur¹⁸⁹. Yetişkin ve dolayısıyla doğal durumdan toplumsal duruma, hatta toplumsal durumdan ahlaksal duruma geçiş için Pestalozzi’nin pedagojik yaklaşımı kaçınılmaz

¹⁸³ Rufer, a.g.e., s.7.

¹⁸⁴ İsmail Hakkı Tonguç, “Önsöz”, içinde Rufer, a.g.e., s.8.

¹⁸⁵ A.e., s.12.

¹⁸⁶ Rufer, a.g.e., s.196.

¹⁸⁷ Rufer, a.g.e., s.80.

¹⁸⁸ Rufer, a.g.e., s.81.

¹⁸⁹ Rufer, a.g.e. s, 75.

olarak nitelendirilir. Örneğin Tonguç'a göre Pestalozzi ve Dewey ile Kerchensteiner gibi takipçileri eğitim bilim asrı olarak yorumlanan "kültür ve deney sevgisi" odaklı mesleki iş eğitiminin öncüsü olmuşlardır. Tonguç, 1936 yılından itibaren Türkiye'de ilköğretim alanında yapılan "hamleler" sayesinde eğitim kursları ve Köy Enstitüleri açıldığını belirterek Pestalozzi, Dewey ve Kerchensteiner gibi öğretmenlerin ilkelerinin bu kurumlarda uygulanmaya başlandığını söylemiştir. Bu nedenle Tonguç, Türk öğretmenler için "Pestalozzi'nin muakipleri" benzetmesinde bulunur¹⁹⁰.

"Canlandırılacak Köy" adlı kitabında Tonguç, toprakla insan, vatandaşla iş, servetle vatandaş arasındaki ilişkiler uyumlu olmazsa "umumi hayatın" akışının tıkanacağını iddia etmektedir¹⁹¹. Dolayısıyla, Tonguç köyü kaldırmak değil canlandırmak gerektiğini savunur. "Köylüleri, tabiatı ve mukadderatı yenebilecek hale getirmek amacını güden ve onun metodlarına göre işletilen bir eğitim teşkilatı" kurmak gerekmektedir¹⁹².

Kemalizmin yanında yer alan farklı milliyetçi söylemlerden biri olarak Anadolu milliyetçiliği, Köy Enstitüleri örneğinde romantik milliyetçilik özelinde şekillenmektedir. 1930'lu yıllarda bir devlet politikası olarak halkçılık veya köycülük hareketi¹⁹³, romantik bir kültür politikasını tamamen içermektedir. Örneğin, Köy Enstitüleri yönetmeliğinde belirtildiği üzere "milli ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edecek" öğrenciler yetiştirmek ulus-devlet inşasının folklorikleştirilmesidir.

Köylü çocuklarına, köyde kalmayı seve seve kabul ettirecek¹⁹⁴ romantik milliyetçi söylem, Köy Enstitüleri'nin Türkiye'deki 1940'lı yıllarda devletin ideolojik bir aygıtı olduğunu göstermektedir. Tanıl Bora, bu kültür politiği şu sözlerle ifade etmektedir: "Kemalist halkçılığın uhdesindeki köycülük, milletin cevherini bulmak için halka gitmek romantizmine de başvurarak, halkı millileştirmenin, halka milletliğini öğretmenin stratejisidir."¹⁹⁵

¹⁹⁰ İsmail Hakkı Tonguç, "Önsöz", içinde Rufer, a.g.e., s.13.

¹⁹¹ İsmail Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1947, s. 22.

¹⁹² İsmail Hakkı Tonguç, a.g.e., s.45.

¹⁹³ Zafer Yörük, "Politik Psişe olarak Türk Kimliği", *Milliyetçilik, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003, s. 318.

¹⁹⁴ İsmail Kaplan, "Milli Eğitim İdeolojisi", *Milliyetçilik, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003, s. 793.

Köy Enstitüleri, halkçılık öğretisini “milli bir aydınlanma ve topyekûn bir kalkınma” çerçevesinde sunmaktadır. Enstitülerdeki romantik milliyetçilik ve işlevselci seküler din anlayışı, bir yandan folklorik ulus-devletleşmeyi gerçekleştirirken diğer yandan köyün canlandırılmasını işlevselci (fonksiyonalist), dayanışmacı (solidarist) ve kooperativist yöntemi şiar edinmektedir¹⁹⁶. Köy Enstitüleri’nin eğitim ve siyaset ilişkileri açısından kültür politikası böylece oluşmaktadır.

Kendisi de bir Köy Enstitüsü mezunu olan Pakize Türkoğlu, “Tonguç ve Enstitüleri” adlı kitabında Köy Enstitüleri’nde okuyan öğrencilerin “gerek kendi işlerini görerek, gerekse üretim yoluyla yaptıkları katkıyla topluma ve devlete karşı görevlerini yerine getirdiklerini” anlatmaktadır¹⁹⁷. Türkoğlu, Köy Enstitüleri’nin eğitimini uygarlığı ve çağdaşlığı yakalama girişimi olarak değerlendirirken, “edilgen Osmanlı anlayışını kırarak yeni insanın” yetişmesine vurgu yapıyordu.

1789 Fransız devrimi ve diğer örneklerinde görüldüğü üzere ulus-devlet modernleşmesinde eğitimin yaygınlaşması önemli bir rol teşkil eder¹⁹⁸. Gerek jakoben iktidarında Condorcet ve Le Peletier ile¹⁹⁹ gerekse aradan yüzyıla yakın bir süre geçmesine rağmen Üçüncü Cumhuriyet döneminde Jules Ferry’nin laik eğitim modeliyle²⁰⁰ amaçlanan vatandaşlık bilincinin gelişebilmesi mümkün olmuştur.

Köy Enstitüleri’nin özelliği bu hedefi merkezden çok çevreye, kırsal nüfusa taşıması olmuştur. Bu bağlamda Tonguç da, kendisini ve kendisi gibi düşünen diğer eğitimcileri “Pestalozzi’nin muakipleri” olarak kabul etmiştir. 1930’lu yıllarda okur-yazar oranının %22 olması ve dahası 19 milyonluk nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal bölgelerde yaşamasına rağmen 35000 kadar köyde okul olmadığı göz önüne alınırsa kuruluş amacına uygun olarak işletildiği yedi yıl boyunca, Köy Enstitüleri

¹⁹⁵ Tanıl Bora, Nergis Canefe, “Türkiye’de Popülist Milliyetçilik, **Milliyetçilik, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce**, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003, s. 639.

¹⁹⁶ Taha Parla, Ziya Gökalp, **Kemalizm ve Türkiye’de Korporativizm**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001, s.96.

¹⁹⁷ Pakize Türkoğlu, **Tonguç ve Enstitüleri**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2004, s.283.

¹⁹⁸ Bruce Feller, “Nation-Building and School Expansion under the Fragile French State”, **Social Forces**, University of North Carolina Press, June 1992, 70 (4), ss.923-936.

¹⁹⁹ Mona Ozouf ve François Furet, “Instruction Publique” **Dictionnaire Critique de la Révolution Française**, Paris, Hachette, 1999, s.285.

²⁰⁰ Xavier Darcos, a.g.e., s.135.

8756 eğitimci ile 17341 ilköğretim öğretmeni yetiştirmiş ve toplamda 7090 köy ilköğretimi yapılmıştır²⁰¹.

Romantik milliyetçi söylem açısından köy ve doğanın ulus-devlet inşasıyla bütünleşmesi ideali, eğitim aracılığıyla bir proje olarak Köy Enstitüleri'nde gözlenmektedir. Köylü eğitiminin hızlandırılması ve köyün kalkınması ile ulus-devletin güçlenmesi üzerine ortaya atılan iddialar çerçevesinde Türkiye'de Köy Enstitüsü olmak, Cumhuriyet rejiminin köylü ve aynı zamanda vatandaş öğretmeni olmakla eşdeğerdir. "İş içinde eğitim" ilkesiyle köylünün çalışarak vatandaşlaşması, köyün de kalkınarak toprağını vatanlaştırması söylemleri romantik milliyetçilik sorunsalı ile incelenebilir.

²⁰¹ Deniz İlğaz, *The Village Institutes and the Kemalist Ideology in Turkish Republic*, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 1995, s. 56.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ULUS DEVLET İNŞASI VE KÖYLÜ EĞİTİMİ

“Anadolu köy köylü kıraç tarla
Yoksul yorgun hasta ilaç muska
Vergi tahsildar kırbaç falaka
Osmanlı jandarma dipçik tekme
Seferberlik yalınayak çöl Yemen
Cihat savaş fetih mehter marş
Devlet Tanrı halife halk dua
Padişahım çok yaşa²⁰²

Dünya savaşı kurtuluş savaşı
Düşman emperyalist azgın şirret
Mustafa Kemal kıvılcım şimşek
Kuvayi Milliye halk direnç yürek
At araba öküz kağıdı mermi heybe
Top tüfek taş sopa kürek yaba
-Ya istiklal ya ölüm- ya kalım
Ulus özgür bağımsız egemen

Atatürk batı us ışıık devrim
Erkek kadın uygar eşit saygın
Giyim kuşam şapka laik düşünce
Yok fes yok sarık yok çarşaf
Laik eğitim okuma yazma abece
Takvim saat tartı ölçü metre
Bilim sanat çağdaş üniversite
Yok tarikat yok şeriat medrese
Kemal Paşa çok yaşa²⁰³

Köy Enstitüsü mezunu şair Ali Yüce'nin yukarıdaki şiiri Osmanlı, Birinci Dünya ve Kurtuluş Savaşı dönemleriyle Cumhuriyet döneminin bir freskini yansıtmaktadır. Köy Enstitüsü mezunları için köy eğitimi ve enstitülere giden yol haritasında, kuşkusuz söz konusu şiirin anlatmak istediği noktalar gözlemlenebilir.

Anadolu köylerinin kıraç, yoksul ve sağlıksız olmakla kalmayıp devletle olan ilişkisinin de vergi ve jandarma odaklı olmasına değinen şair, Cumhuriyet sayesindeki değişimleri betimlemektedir. Şiir, Kuvayi Milliye ruhunu köy halkının

²⁰² Ali Yüce, *Asılacak Kitap*, Ankara, Bilgi Yayınevi, 1991, s.31.

²⁰³ A.e., s.32.

direnciyle açıklarken, Cumhuriyet devrimlerini bilim, sanat, laik eğitim ile özdeşleştirmektedir. Bu bölümde, Köy Enstitüleri öncesi Türkiye’de köylü eğitiminin nasıl inşa ve reforme edildiğini araştırılacaktır.

2.1. Türkiye’de Köylü Eğitimi

Bu bölümde İkinci Meşrutiyet modernleşmesinin eğitime ve köye dönük çalışmalarına kısaca değinip, erken Cumhuriyet dönemindeki eğitim reformlarının niteliği ve eksiklikleri özetlenecektir. Böylelikle, öncelikle Halkevleri ile Köy Öğretmen Okulları’ndan yola çıkılarak Köy Enstitüleri kurulmasının hızlandıran nedenler incelenmiş olacaktır. Öncelikle belirtmek gerekir ki Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde eğitim başlığını modernleşme kavramından yoksun olarak incelemek imkânsızdır.

Tanzimat dönemindeki Osmanlıcılık söylemi, II. Abdülhamit döneminde yerini görece İslamcılık ve sonrası Meşrutiyet döneminde de ulusçuluk söylemine bırakırken eğitim alanındaki ilkesel ve araçsal değişimleri gerek birer özne gerekse birer nesne olarak kullanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de siyasi tarih ile eğitim alanındaki değişimler çoğu zaman doğru orantılı olmuştur²⁰⁴. Osmanlı’nın son dönemlerinden Cumhuriyet’in erken dönemlerine kadar geçen siyasi süreçler Türkiye coğrafyasında modernleşme olarak adlandırırken, eğitim alanında benzer bir değişim görülmektedir.

Köylü eğitimi, merkezi değişimleri uzaktan ve geriden takip etmekle birlikte modernleşme çizgisine ayak uydurmaktadır. Erik J. Zürcher’in ifadesiyle, “hem İttihatçılar ve hem de Kemalistler, değişimin motoru olarak eğitimin gücüne, biraz safça büyük bir inanç besliyorlardı”²⁰⁵. Bir başka anlatımla, köylü eğitimi de merkezi eğitim ve öğretim programlarına benzeyecek şekilde sadece pedagojik bir uygulamanın ötesinde siyasi ve ideolojik bir amaca da hizmet etmekteydi.

²⁰⁴ Mehmet Ö. Alkan, “İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, Kemal Karpat (der.) *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004, s.77.

²⁰⁵ Erik J. Zürcher, “Türkiye Cumhuriyeti’nde Osmanlı Mirası: Yeni bir Dönemleştirme Girişimi”, *Türkiye Günlüğü*, 74, 2003, s.193.

Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde köylü eğitimi, siyasal sisteme ilişkin bir amaç içeriyorsa, köycülük söylemini köylü eğitimiyle birlikte ele almak gerekir. Özellikle Büyük Buhran ve arkasından İkinci Dünya Savaşı tarımsal alanda yarattığı sonuçlar ele alınacak olursa köycülük söylemi ve köylü eğitimi Ebedi Şef Dönemi'nde üzerinde önemle durulan siyasal bir konu olmuştur. Türkiye'de söz konusu dönemlerde daha kapalı ve otarşik bir ekonomi modeli benimsemesi kaçınılmaz olmuştur. Bunun sonucunda ise, 1930'larda devlet desteğini büyük toprak sahiplerinden ve ihracattan yana değil; kısa bir süre için orta köylüden ve buğday üretiminden yana kullanmıştır²⁰⁶.

1923-1950 arasındaki dönemlerde geleneksel tarımın dönüşüm dinamiği, sadece tarımsal sektör açısından değil aynı zamanda köylülüğün mülkiyet biçimlerini de değiştirmiştir²⁰⁷. Merkeze dayalı bu dönüşüm, kuşkusuz köycülük söyleminin ve köylü eğitiminin bir üst kültür noktasında yaygınlaşmasını sağlamaya çalışmıştır. Nitekim, Milli Şef döneminde ilkokul 4. ve 5. Sınıf dersleri Yurtbilgisi Dersleri kitabı ziraat mühendisi Tarık Emin Rona tarafından kaleme alınırken vatandaşlaştırılması gereken köy ve köylülüğe ayrı bir önem verilmiştir²⁰⁸. Vatandaşlaştırılması gereken köy ve köylülük, ulus-devlet inşasının ekonomik ve sosyal reformlarına da ayak uydurabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Köycü düşünce ilk olarak 1908-1918 yılları arasında Türk milliyetçiliği ile ortaya çıkmıştır²⁰⁹. Ulus-devlet inşası açısından milliyetçilik ile köy arasında kurulan bu organik bağ yani köycülük söylemi II. Meşrutiyet dönemine uzanıyor olmasına rağmen, köycülük ile eğitim arasındaki işbirliği 1940'larda Köy Enstitüleri ile şekillenmiştir²¹⁰. Köycülük akımını savunan köycü düşünürlere göre köylüler şehirlerde değil köylerde eğitilmeli, eğitim sistemi ise köy hayatının mesleki vb. gereksinimlerine göre oluşturulmalı ve mümkünse köylü eğitimine uygun öğretmenler köylülerden devşirilmeliydi.

²⁰⁶ Şevket Pamuk, "1945 Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu Üzerine Tezler", der. Çağlar Keyder, **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, s.336.

²⁰⁷ Çağlar Keyder, **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, s.304.

²⁰⁸ Birol Caymaz, a.g.e., s.33.

²⁰⁹ Asım Karaömerlioğlu, "Türkiye'de Köycülük", der. Ahmet İnel, **Kemalizm, Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002, s. 285.

²¹⁰ A.e., s.294.

Milliyetçi bir bakış açısıyla ulusal kültürü doğanın ve kırsalın saflığında arayan köycülük söylem ve pratiğini M. Asım Karaömerlioğlu şöyle özetlemektedir:

“Kısaca ifade etmek gerekirse, Köycülük ideolojisi sınıf temelli ideolojileri yadsırken; durağan, toplumsal farklılaşmalardan arınmış bir ülke tahayyülünü savunmuş; bir taraftan da büyük ölçüde tarıma dayalı bir ülkede milliyetçiliğe anti-sosyalist bir kitle tabanı oluşturmaya çalışmıştır. Köycülükle bir yandan Büyük Buhran’ın meşakkatli zamanlarında tarımla geçimini sağlayan nüfusun taleplerini karşılamaya çalışırken, bir yandan da Türk köylüsünün muhafaza kar olduğu varsayımından yola çıkarak rejimin muhafazakarlığını pekiştirmeyi hedeflemiş, “gerçek” Türk’ü köylerde arayan bir efsaneleştirme sürecine esin kaynağı olmuştur.”²¹¹

Sınıf temelli olmanın ötesinde köycülük aynı zamanda bir ekonomi ve kültür politikasını yaratmayı amaçlamıştır. Köylü eğitimi siyasi olduğu kadar ekonomik ve kültürel hedefleri de kendinde barındırmıştır. Bir başka anlatımla, ulus-devlet milliyetçiliğinin kültürel boyutunu köylü eğitimi ve köycülük söylemi taşıraya taşımaya çalışmıştır.

Cumhuriyet döneminde pek çok eğitim ve öğretim alanında olduğu gibi köylü eğitimi de, yüksek kültürün bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmasına somut örnek oluşturmuştur²¹². Dolayısıyla, köycülük politikası bir yüksek kültür politikası olarak da tanımlanabilir. Köylü eğitimine etkisi olan köycülük üzerine Cavit Orhan Tütengil en kapsamlı çalışmalardan birini kaleme almıştır. Tütengil’e göre kendi köycülük görüşü yani Köy Enstitüleri’ne çekirdek oluşturacak anlayışın dışında dört farklı köycülük anlayışı ve deneyimi vardır.

Köycülük ve köylü eğitimine yönelik dört farklı deneyim ve bakış romantik görüş, 1925 görüşü, Kadrocu görüş ve Ülkücü görüş olarak değerlendirilmiştir²¹³. Romantik görüşü Osmanlı mirasına atıfta bulunarak Tütengil, “köyün laf ve roman yüzü aşırı kötümserlik ya da iyimserlik içinde ve hepsi bir zamanlar moda olan Anadolu irşat heyetlerinin vaz ve nasihat metoduyla”²¹⁴ özdeşleştirmektedir. 1925 görüşüne göre köycülük, bir tarım ve nüfus meselesi olduğu kadar bir “mektepe meselesi” olarak da

²¹¹ Bkz. <http://www.ata.boun.edu.tr/Faculty/Asim%20Karaomerlioglu/dogubatisend.pdf>, s.1.

²¹² Murat Katoğlu, “Cumhuriyet Döneminde Yüksek Kültürün Kamu Hizmeti olarak Kurumlaşması” der. Serhan Ada, H. Ayça İnce, *Türkiye’de Kültür Politikalarına Giriş*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009, s.26.

²¹³ Cavit Orhan Tütengil, *100 Soruda Kırsal Türkiye’nin Yapısı ve Sorunları*, İstanbul, Gerçek Yayınevi, 1977, s.80.

²¹⁴ A.e.

kabul edilmiştir. Kadrocu görüş ise Şevket Süreyya Aydemir ve İsmail Hüsrev Tekin'in etkisi altında olup köycülüğü “mektep meselesi” olarak görmek yerine bir iktisadi terbiye olarak değerlendirmeyi tercih etmiştir. Ülkücü görüş ise Nusret Kemal Köymen'in etkisi altında olup köycülüğü yeni bir cemiyet hayatının temeline oturtmaya çalışırken köylü eğitime önem vermekte ve fakat köyü imar etmeyi ön plana çıkarmakla kalmıştır²¹⁵.

Cumhuriyet dönemi köycülük ve köylü eğitimi konusuna geçmeden önce Meşrutiyet öncesi köylü eğitimi değerlendirilecek olursak bu dönemlerde köylü eğitiminin hedef alan ilk girişimin Tanzimat ile olduğu görülür. Osmanlı'nın Avrupa'yı eğitimdeki taklidi, ekonomik ve teknik açılardan değil, askeri anlamda modern eğitime geçilmesiyle olmuştur²¹⁶. Modern eğitim çabalarının içinde köylü eğitiminin bir çekirdeği olarak, 24 Ocak 1847 yılında ilk Ziraat Mektebi yani Ameli Ziraat Okulu'nun Ziraata ait Fünun Mektebi adı altında açıldığı gözlenmektedir.

Köylü eğitimi ilgilendiren bu ilk eğitim kurumu İstanbul civarında olması sebebiyle yaygın bir hedefe ulaşamamıştır²¹⁷. Okul, Yeşilköy'ün Ayamama Çiftliği'nde hizmete girmiştir. Sonraları, Halkalı'daki binasına taşınmış ve Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi adını almıştır²¹⁸. Her yıl 20 ile 30 arasında mezun vermiştir. Böylelikle tarımsal gelişime katkıda bulunmuştur.

İkinci Abdülhamid dönemine gelindiğinde, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne işlerlik kazandırmak için hızlı adımların atıldığı gözlemlenir. Fakat Mehmet Alkan'ın “gelenekçi modernizm”²¹⁹ olarak ifade ettiği II. Abdülhamit dönemi için, nicel bir atılımın nitelik açısından yetersiz kaldığı yorumu iddia edilebilir. Eğitim alanındaki nicel artışın görece köylü eğitime yansması açısından meslek okulları akla gelmektedir.

²¹⁵ A.e., s.81.

²¹⁶ Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi 1773-1923*, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991, s. 119.

²¹⁷ A.e., s.57.

²¹⁸ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003, s.78.

²¹⁹ Mehmet Ö. Alkan, “Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003, s.386.

Bu bağlamda, II. Abdülhamit döneminde meslek okulları hemen her alanda açılmıştır²²⁰. Öte yandan, Ortaköy’de açılan Aşiret Mektebi (1897-1907) Arap, Kürt, Arnavut beylerin Anadolu’da yaşayan çocuklarını, beş yıllık yatılı bir eğitimden geçirerek padişaha bağlılık kazandırmaya çalışmıştır²²¹. Dolayısıyla, merkezi bir yapılanma içerisinde köylü eğitimi Abdülhamid’in istibdat döneminde de –istibdat kurmanın dışında yadsınmıştır. Bu dönemde Öğretmen Okulları yani Darülmüalliminler, 1872 tarihinden itibaren sürekli işlevsellik kazanmış fakat ancak İstanbul, Girit, Bosna ve Konya gibi büyük şehirlerle sınırlı kalan ve temel okuma-yazma bilgisinin öğretmenlerin de ötesine geçememişlerdir²²².

Osmanlı eğitim reformlarının en önemli hedefi, sosyal disiplinizasyonu yaratmak olmuştur. Fakat ne sosyal disiplinizasyon ne de taşrada eğitimin yaygınlaşması sağlanamamıştır²²³. Dolayısıyla, mutlakiyet devri eğitim kurumları “usul-ı cedid” adı verilen okul içi disiplinin dışında Osmanlı-Cumhuriyet dönemi açısından hiçbir sürekli kalıcılık sağlayamamıştır. Taşra’da köylü eğitimi, tüm bu tartışmaların arasında yapısal bir ilerleme sağlayamamıştır.

Söz konusu dönemlerdeki aydınların eğitim üzerine düşüncelerine bakıldığında Midhat ve Ziya Paşa’lar ve sonrasında Namık Kemal’in ölümünün ardından eğitim kurumlarının üzerine eleştiriler azaldığı görülür. Bu ilgisizlik geriye dönüşün yolunu açacak boyutlara ulaşmıştır. Örneğin, “Ah şu mektepler olmasa, maarifi ne güzel idare ederdim” sözü 1903-1908 arasında Maarif Nazırı olan Mustafa Haşim Paşa tarafından söylenmiştir. Bu dönemde Mustafa Haşim Paşa, Fransızca dersini kaldırmış, fizik, tabiat, fen bilimleri ile ilişkin dersleri gereksiz gördüğü için din ve ahlak derslerinin saatlerini arttırmıştır²²⁴.

Sonuç olarak Meşrutiyet öncesi eğitimin özelliğine ve köy eğitimiyle ilişkisine bakıldığında görece sınırlı ve Aydınlanma’dan ve sekülerizmden yoksun bir modernite arayışından bahsetmek olağandır. Her ne kadar Tanzimat reformlarından bahsedilse ve II. Abdülhamit’e “Tanzimat Padişahı” benzetmesi yapılsa da birincisi

²²⁰ Sakaoğlu, a.g.e., s.97.

²²¹ A.e., s.98.

²²² Selçuk Akşin Somel, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi 1839-1908*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010, s. 168.

²²³ A.e., s. 335.

²²⁴ A.e., s. 113.

için bürokratik, ikincisi için gelenekçi modernizm dönemleri denilmektedir. Fakat uluslaşma aşamasında, toplumun mobilizasyonu işaret vermeye başlamış ve 1908 yılında İkinci Meşrutiyet'in ilanı ile modern eğitimin örgünleşmesi hız kazanmıştır.

Bertrand Badie, Cumhuriyet rejimi öncesi ve sonrası Türkiye'deki modernleşme hareketlerini sınıflandırırken, Osmanlı'nın son dönemi reformları için "muhafazakâr modernleşme" tanımını kullanmaktadır²²⁵. Muhafazakâr modernleşme tezine göre reform hareketleri, yeni eğitim kurumlarını modernleşme için aracı kılarak aynı zamanda eski ve geleneksel kurumları da korumaktadır. Örneğin, ilk kez 1882 yılında eğitimde dinselleşmeye yönelik komisyon çalışmalarının da başlatılmış olması unutulmamalıdır²²⁶. Geleneksel ve modern kurumları bir arada tutarak yürütülen reform hareketleri de bu nedenle "muhafazakâr modernleşme" eğilimi içerisindedir.

Köylü eğitimi ve köycülük söylemi Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan modernleşme sürecinden ayrı düşünülemez. Eğitim alanındaki politikaları da doğrudan etkileyen son iki yüzyıldaki Türk modernleşmesini şöyle özetlemektedir:

"Modernleşmenin [Türkiye'deki] üç evreden geçtiğini ileri sürebiliriz. İlki Tanzimat paşalarının bürokrasi ile yürütmeye çalıştıkları "bürokratik" veya "memuri modernleşme, ikincisi II. Abdülhamit'in "monarşik" veya "sultani" modernleşmesi ve üçüncüsü ise Jön Türklerin Anayasa ve parlemento ile yürütmeyi önerdikleri ve denedikleri "meşruti modernleşmedir. Bu üç aşamanın ortak bir başka özelliği ise veri aldıkları siyasal sistemin bir "imparatorluk" olmasıdır. Oysa dördüncü ve sonuncu evre olan "cumhuri" modernleşmesinin başlıca ayırt edici özelliği "demokrasiyi" ve "ulus-devlet'i" veri almasıdır."²²⁷

Cumhuriyet öncesi dönemde köylü eğitimi üzerine yapılan tartışmaların muhafazakâr modernleşme çerçevesinde sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Meşrutiyet döneminde köye uygun öğretmen yetiştirme projesini, Kastamonu Mebusu İsmail Mahir Efendi 14 Temmuz 1914 tarihinde Osmanlı Meclisi-i Mebusan'da gündeme getirmiştir²²⁸. Yetmiş sancak merkezinde birer kız ve erkek ilköğretmen okullarının açılıp, sekiz

²²⁵ Bertrand Badie, Pierre Birnbaum, *Sociologie de l'Etat*, Paris, Editions Grasset, 1979, ss.:183-186.

²²⁶ Mehmet Ö. Alkan, *a.g.e.*, s. 387.

²²⁷ *A.e.*, s.380.

²²⁸ Hüseyin Bal, "Türk Modernleşmesinde Eğitim Kurumu, Mustafa Necati ve John Dewey", *Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi*, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, 2010, s.83.

yıllık eğitim verildikten sonra yetişen köy öğretmenlerinin eğitim ve öğretimin yanı sıra ev ve tarım işlerinde de hizmet vermeleri planlanmıştır. Fakat Ethem Nejad ve İsmail Mahir Efendi'nin ortaya attıkları bu proje, Cumhuriyet dönemi Maarif Vekili Mustafa Necati öncülüğünde 1927-1928 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de hayata geçirilecektir²²⁹.

Dolayısıyla Köy Enstitüleri gibi bir kurumlaşmanın öncülünü Osmanlı'nın son dönem modernleşme hareketlerinde görmek olanaksızdır. Modernleşme sorunsalının konsolidasyonu ulus-devlet inşasında, Cumhuriyet reformlarıyla gerçekleşmiştir. Böylelikle, Türkiye'de köyün kalkınması ve ulus-devlet ile bütünleşmesi, cumhuriyet modernleşmesinin temel sorunları arasında yerini almıştır.

Köy Enstitüleri deneyimi öncesinde, enstitülü kuşakların ilham kaynağı olarak dile getirdikleri isimler arasında Parvus Efendi, Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, İsmail Mahir Efendi ve Ethem Nejad, köylü eğitimi üzerine Osmanlı son döneminde zaman zaman birbirlerinden farklı veya karşıt çalışmalar ve düşünceler ortaya atmışlardır. Bu bağlamda, belirtmek gerekir ki İsmail Hakkı Tonguç, "II. Meşrutiyet yıllarının dinamik eğitimcilerinden, ilköğretimi eğitim politikalarının öncelikli konusu sayan kişilerin önde gelen temsilcisi Satı Bey'in öğrencisidir."²³⁰ İlginçtir ki, Satı Bey Birinci Dünya Savaşı sonrasında memleketi olan Suriye'ye geri dönmüş, önce Kral Faysal'a sonraysa Mısır'da Cemal Abdülnasır'a müşavir olmuştur²³¹.

Cumhuriyet dönemindeyse köylü eğitimine ve Köy Öğretmen Okulu'na vurgu yaparak Köy Enstitüsü kuşaklarının dikkatini çeken isim ise Mustafa Necati olmuştur. Mustafa Necati, 19 Aralık 1924 - 1 Ocak 1929 tarihleri arasında Maarif Vekili'dir. 1920-1924 yılları arasında yedi Milli Eğitim Bakanı görev almıştır²³². Mustafa Necati 1924 sonrasında, Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarını uygulamakla beraber Köy Öğretmen Okul'ları örneğini hayata geçirmiştir.

²²⁹ A.e.

²³⁰ Murat Katoğlu, a.g.e., s.38.

²³¹ A.e., s.39.

²³² Firdevs Gümüsoğlu, "Mustafa Necati Dönemi Eğitim Politikalarının, 1928-1938 Yılları arasında Yayınlanan Ders Kitaplarındaki İzlenimi", *Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi*, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, Yayınları, 2010, s.343.

Ölümünden sonra 1 Ocak 1929 tarihinden 11 Haziran 1935 tarihine kadar Maarif Vekâletinde 12 bakan görev almıştır²³³.

Saffet Arıkan'ın Çifteler ve Kızılçullu denemelerine ve sonrasında Hasan Ali Yücel'in Köy Enstitüleri'ni kurmasına kadar geçen süreçte Mustafa Necati önemle anılacaktır. Gerek tek-parti dönemi köylü eğitime gerekse Milli Şef dönemi köylü eğitime değinmeden önceden Cumhuriyet'in ilanından sonra Mustafa Necati'nin köylü eğitime yönelik çalışmalarını ele almak kaçınılmazdır.

Mustafa Necati'nin önemi, ilk kez 1923 yılında maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in raporunu -devlet politikasının bir gereği olarak- uygulamış olmasıdır. Türkiye'de yaklaşık üç ay kalan John Dewey, başta İstanbul ve Ankara'da yaptığı incelemeler sonucunda eğitim sistemiyle ilgili ön rapor hazırlamıştır. Amerika'ya döndükten sonra detaylı bir rapor hazırlamıştır. Cumhuriyet döneminde giderek egemen olan pozitif ve pragmatist anlayış böylelikle John Dewey'in akılcı ve deneyci eğilimleri ön plana çıkaran raporuyla özdeşleşmiştir.

Mustafa Necati döneminde köylü eğitimi için köylere öğretmen yetiştirme gereksiniminin vurgulanması sonucunda üç yıllık "Köy Muallim Mektepleri" açılmıştır. Bu deneysel girişimde kuşkusuz John Dewey'in akılcı ve faydacı eğitim düşüncesinin etkisi vardır. Böylelikle, 1927-1928 öğretim yılında Kayseri ve Denizli'de açılan Köy Öğretmen Okulları açılmış olur²³⁴. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüleri'nin kurulmasında birikim oluşturacak, erken Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarının köyle olan etkileşimine Mustafa Necati döneminde rastlanmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mustafa Necati'nin iş eğitimi ön planda tutması, İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretimi için örnek oluşturmuştur²³⁵. Öte yandan, 1926 yılında Kayseri'de, 1927'deyse Denizli'de

²³³ A.e.

²³⁴ Hüseyin Bal, a.g.e., s.83.

²³⁵ Engin Tonguç, "Mustafa Necati ve İş Eğitimi", **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi**, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, 2010, s. 31.

kurulan Köy Öğretmen Okulları²³⁶, köy ile kent için farklı öğretmen yetiştirilmesinin doğru olmayacağı iddiasıyla 1933 yılında kapatılıncaya²³⁷ kadar yarım gün kültür yarım gün tarım dersleriyle, Köy Enstitüleri'ndekine benzer bir yöntem uygulamışlardır. Başka bir anlatımla, iş eğitiminin kalkınma ve laiklik kavramlarının ilkeselleşmesine²³⁸ yardımcı olması Mustafa Necati sayesinde erken Cumhuriyet döneminde görülmektedir.

Şerif Mardin *Türkiye'de Toplum ve Siyaset* adlı kitabında cumhuriyet dönemindeki bürokrat sınıfın, köylülerle özdeşleşme konusundaki yaklaşımını yetersiz bulmaktadır²³⁹. Örneğin Köy Enstitüleri'nin, "köylüleri harekete geçirecek etkin" bir deneyim olduğuna inanmamaktadır²⁴⁰. Dolayısıyla Mardin'e göre, "Kemalist harekette" köylülerin modernleşme içindeki yerini belirlemekten çok, ulusal kimlik simgelerinin yaratılmasına yönelilmiştir. "Yasalar koyarak tepeden inme ci bütünleştirmeyi sağlamak, Osmanlı toplumsal yöneticiliğinin temelinde bulunduğu"²⁴¹ tezinden yola çıkarak, Şerif Mardin aslında erken Cumhuriyet ve tek-parti döneminin, köy kalkınması ve köy eğitimini yadsıdığına işaret etmektedir.

Türkiye'deki ulus-devlet modernleşmesindeki aktörlerin rolüne gönderme yapmak gerekirse Mardin, Daniel Lerner gibi bir toplumsal çatallanmadan (bifurcation) bahsetmektedir. Çatallanmanın bir tarafından halk zümresi yani "çevre", diğer tarafından seçkinler yani "merkez" yer almaktadır. Dolayısıyla, Lerner siyasal gelişme ve modernleşmenin açısından başarısız olduğunu dile getirmektedir. Lerner'e göre az gelişmiş toplumlar, tek yönlü bir süreç içinde aşama kaydederek batılılaşmayı sağlamaktadır. Bu noktada, gazete, radyo ve sinema gibi araçların kitlesel olarak kullanıldığı; sanayileşmiş, kentli, kültürlü ve katılımcı bir toplumda modernleşme olgusuna rastlanacağı Lerner'in temel hipotezidir.

²³⁶ Denizli Köy Muallim Mektebi hakkında detaylı bilgi için bakınız. Serhat Süral, Hüseyin Kıran, "Köy Enstitüleri Öncesi Öğretmen Yetiştirme Denemeleri (Denizli Köy Muallim Mektebi Örneği)", **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Devrimi**, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği yayımları, 2010, ss.:242-251.

²³⁷ A.e., s.33.

²³⁸ Firdevs Gümüsoğlu, a.g.e., s.347.

²³⁹ Şerif Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2000, s.62.

²⁴⁰ Mardin, a.g.e.

²⁴¹ Mardin, a.g.e., s.63.

Örneğin, kentleşme, okuryazarlığı artırır, artan okuryazarlık kitlesel iletişimi hızlandırır, sonuç olarak da ekonomik ve siyasal katılımı geliştir. Fakat, Lerner bu tezleriyle birbiriyle uzlaşması imkansız iki sınıfın varolduğunu vurgulamaktadır. Üstelik geleneksel toplumdan modern topluma geçişte Köy Enstitüleri'nin okuryazarlık ve kitle iletişim araçları noktasında ivme kazandırmadığını söylemektedir.²⁴² Bir başka anlatımla, iki sınıf arasında ayrımın keskinliğinin devam ettiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla, kendisini modernleşmeci akımın determinizmine maruz bırakmaktadır.

Şerif Mardin ve Daniel Lerner'in tezlerinin aksine Dankwart A. Rustow, Frederick W. Frey'in çalışmalarından ve Türk siyasal elitindeki -Pareto'cu mantıkla, "seçkinlerin dolaşımından" bahsetmektedir²⁴³. Gerçekten de, Frederick W. Frey, yasama organını kapsayan araştırmalarında farklı tabakalara mensup, farklı öğretim sistemlerinde okumuş iktidar seçkinleriyle yerel seçkinler arasındaki geleneksel-modern ayrımının iktidarda olmak bağlamında özellikle 1940'ların sonuna doğru ortadan kalktığını iddia etmektedir²⁴⁴.

Köylü eğitimi açısından kitle iletişim ağlarının yaygınlaşması ve eğitim sistemindeki reformlar seçkinlerle kitleler arasındaki mesafeyi azaltmış ve gerek seçkinlerin denetimini arttırmış gerekse kitlelerin seçkinler üzerindeki etkilerini hissetmelerini sağlamıştır²⁴⁵. Özellikle kırsal kesimde köyün mobilizasyonunun sağlanmasında Köy Enstitüleri'ndeki Aydınlanma ve sekülerizmin etkisi önemlidir.

Gerek Mardin ve Lerner'in tezleri, gerekse Rustow ve Frey'in tezleri göstermektedir ki iktidar seçkinleriyle yerel seçkinler arasındaki ilişkiyi ve ayrımı tanımlandıracak genel geçer tek bir varsayım yoktur. Bununla beraber Türk ulus-devlet modernleşmenin veya Kemalist reformların üst sınıflar üzerinde etkili olup, alt tabakalara aynı hız ve meşrulukla içselleştiği iddia edilemez²⁴⁶. Dolayısıyla köylü

²⁴² Daniel Lerner, *The Passing of Traditional Society, Modernizing the Middle East*, New York, The Free Press of Glencoe, 1964, ss.:122-123.

²⁴³ Dankwart A. Rustow, "The Study of Elites", *Revolution A Reader*, der. Bruce Mazlish, Arthur D. Kaledin, David B. Ralston, New York, Macmillian Company, 1966, ss.:79-80.

²⁴⁴ Frederick W. Frey, *The Turkish Political Elite*, Massachusetts, M.I.T. Pres, 1965, s.195.

²⁴⁵ Frederick W. Frey, "Political Development, Power and Communications in Turkey"

Communications and Political Development, dr. Lucien Pye, New Jersey, Princeton University Press, 1963, s.317.

²⁴⁶ Ernest Gellner, *Encounters with Nationalism*, London, Wiley-Blackwell, s.81.

eğitiminin, gerçekten bir “terbiye” unsuru mu yoksa köylüyle bir ittifak arayışı mı olduğu²⁴⁷, başarısı veya başarısızlığı belirsizdir. Üstelik özellikle Türkiye’de tek parti dönemini ele alan araştırmaların yüksek siyaseti yani merkezi iktidarı ve yapısını temel aldığı farkına varılırsa²⁴⁸ köylü eğitime ilişkin tasarımların da tek taraftan izlendiği ortaya çıkar.

Hâlbuki kuruluşunun birinci ve ikinci on yılında Türkiye’de merkezi ulus-devlet iktidarının eğitim alanındaki modernleşme sürecinde köylü eğitime etki etmekte güçlendiği de iddia edilebilir. Köy Enstitüleri’ne geline kadar iktidarın tek sesliğini ve kararlılığını tek-partinin taşra teşkilatlarında bile sağlayamadığı bir gerçektir²⁴⁹. Oysa Köy Enstitüleri, köylü eğitimini bir yüksek kültür olarak kırsal alanda kurumlaştırmaya çalışmıştır.

Köy Enstitüleri’nin köylü eğitimi için önemine değinmeden önce kurulmasındaki gerekliliği anlayabilmek için özellikle tek-parti dönemi köylü eğitime bakışı ve köy sorunu üzerine yorumları ele almak gerekmektedir. 1935 yılında genel nüfus sayımı sonuçları ve sonrasında 1936 yılında tek partinin devletle bütünleştirilmesi göz önüne alınırsa köycülük söyleminin 1925 görüşü, Kadro ve Ülkü Dergisi görüşlerinin ötesinde bir “halka doğru harekete” evrildiği²⁵⁰ gözlemlenebilir.

2.2. Tek Parti Dönemi Eğitim Politikalarında Köy Sorunu

Tek Parti Dönemi eğitim politikalarında köylü eğitimi ve köy kalkınması konusunda çoğunlukla tepeden inme ve türdeş bir strateji izlenmiştir. Tek Parti dönemi köycülük politikasını ve köylü eğitimini Kadro Hareketi ve Ülkü Dergisi etrafında değerlendirmek Köy Enstitüleri’nin kurulma sürecini anlamlandırmak için faydalı olacaktır.

²⁴⁷ Hasan Bülent Kahraman, *Türk Siyasetinin Yapısal Analizi II*, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2010, ss.:168-169.

²⁴⁸ Murat Metinsoy, “Kemalizmin Taşrası: Erken Cumhuriyet Taşrasında Parti, Devlet ve Toplum”, *Toplum ve Bilim*, 117, 2010, s.125.

²⁴⁹ A.e., s.128.

²⁵⁰ Cavit Orhan Tütengil, a.g.e., s. 82.

Kadro Hareketi, halkçılık anlayışı bağlamında devletçilik ilkesini savunurken²⁵¹ altı kişilik bir grup olarak üç yıl kadar kısa bir dönemde Kadro adlı derginin yayınlanmasını sağlamıştır. Dönemin seçkin yazarlarının iktidar olmadan iktidarı etkilemeye çalıştıkları için önemli olduğu tartışılan²⁵² Kadro ve Kadrocular, Türkiye’de ulus-devlet inşa süreci açısından köycülük ve köylü eğitimi “tabiata tahakküm”, “ümmilikle mücadele” ve “köy iktisadiyatı” üzerinden değerlendirmişlerdir.

Köylü eğitiminin tek-parti dönemindeki ana hatlarını Kadro bağlamında incelemek için Şevket Süreyya’nın (Aydemir) ulus-devlet inşasını “inkılâp heyecanı” olarak nitelendiği ifade etmek gerekir. Bir başka anlatımla, köylü eğitimi ulus-devlet eğitim politikalarının bir unsuru olarak görülmektedir. Ulus-devlet inşası sürecini bir “inkılâp şevki/antuzyazmı”²⁵³ (antuzyazm=enthousiasm)olarak gören Şevket Süreyya meşrutiyet kalabalıklarını kendisinden emin olan bir ruh heyecanına bağlamaktadır. Ona göre gerçek inkılâp Cumhuriyetin kurulmasıyla ortaya çıkmıştır çünkü:

“Harpsunu ihtilallerinde heyecan, kolektif bir ruh disiplindir. Harpsunu ihtilallerinde sokağın ve endividüalizmin damgası yoktur. Şimdi inkılâp nesli sokağın kalabalığı içinden kendi kendine ve kendi başına doğmaz Muayyen bir inkılâp terbiyesi içinde, muayyen bir cemiyet kuruluşu için yetiştirilir ve hazırlanır. Şimdi inkılâbı benimsemeyen ve mukadderatını bu inkılâbın mukadderatına vakfeden herkes çocuk, kadın, genç, ihtiyar bu devamlı ve prensipli inkılâp terbiyesinin bir mevzuudur. İnkılâp nesli, böyle kolektif bir yetişiş, duyuş ve hareket ediş disiplinine mevzu olan nesildir.”²⁵⁴

Eğitim ile ulus-devlet inşası arasında devrimci bir ruh arayan Şevket Süreyya için köycülük de “tabiata tahakküm” ile özdeşleşmektedir. Bu noktadan köycülük söylemi, Kadroculara göre Türkiye’nin içinde bulunduğu yarı-sömürge durumundan kurtulmak için önemlidir ve devrimsel bir dönüşümü içermelidir. Kadro Hareketi’nin köycülük söylemi, Osmanlı dönemi köy ekonomisini “iktisaden tabi memleket”²⁵⁵ düzeni olarak nitelendirmiştir. Osmanlı döneminden farklılaştırılan Cumhuriyet sonrası köy ekonomisi ise şöyle tanımlanmaktadır:

²⁵¹ Çetin Yetkin, *Türkiye’de Tek Parti Yönetimi*, İstanbul, Altın Kitaplar Matbaası, 1983, s.112.

²⁵² İlhan Tekeli; Selim İlkin, “Kadro ve Kadrocuların Öyküsü”, der. Murat Gültekingil, *Sol, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2007, s.600.

²⁵³ Şevket Süreyya (Aydemir), “İnkılâp Heyecanı”, *Kadro*, c1, s2, Şubat 1932, s.6.

²⁵⁴ A.e., s.7.

²⁵⁵ Şevket Süreyya (Aydemir), “Tabiata Tahakküm”, *Kadro*, c1, ss3 Mart 1932, s.19.

“Yeni Türkiye ise eski Osmanlı Türkiye’sinin bir reaksiyonudur ve bütün şartlarıyla, eski Türkiye’den ayrı bir cemiyet nizamını, gittikçe tekamül ettirmek mecburiyetindedir. Yeni Türkiye’nin iktisat bünyesi köyde yeni bir toprak işleme sistemi ve şehirde yeni bir sanayi tekniği ile teşkilatlanmış, bütün yarı müstemleke şartlarından “itici ve büyük kümelere rehberlik edici” bir inkılap kadrosunun zoru ile temizlenmiş ileri bir iktisat bünyesi olmak zaruretindedir. Yeni Türkiye’de köy, artık yalnız ecnebi sanayine hem madde menbai ve ecnebi sanayi mamulatına pazar olan kötü bir müstemleke unsuru olarak kalmaz.”²⁵⁶

“Tabiatla mücadele” kadar “toprağı istismar tarzını” yani tarımsal tekniğin yenilenmesini²⁵⁷ kaleme alan Şevket Süreyya’nın yazıları, köylü eğitiminde köylüyü toprak işçisi olarak kabul etmektedir²⁵⁸. Kadro hareketinin ulus-devlet inşasında köycülük ile ilgili düşüncesi köyün “müstemleke unsuru” olmaktan çıkartılmasını içerir. Dolayısıyla anti-emperyalizm, tabiatla mücadele gibi köylü eğitiminin bir parçasını oluşturmaktadır.

Kadro düşüncesinde köylü eğitimi, tek-parti döneminde ümmilik yani gericalik ile mücadele biçimi olarak da görülmektedir. Özellikle, Vedat Nedim’in (Tör) vurguladığı “ümmilikle mücadele için köy kampları” tezi köylü eğitimini araçsal bir boyuta indirgemekle yetinmektedir. Vedat Nedim, köy ile şehir arasında ilişki kurulması için gerekli köylü eğitimini şöyle özetlemektedir:

“Ümmiliğe karşı daha radikal ve daha geniş makyaslı mücadele şekilleri bulmak lazım. Mesela: Tatil aylarında şehir kenarlarında kamp kuran, avarelikten canları sıkılan, kahvelerde pinekleyen mekteplileri seferber edip köylere gönderemez miyiz? Kamplarını köylerde kursunlar ve her okuma yazma bilen mektepli bir ümmi köylüye okumak ve yazmak öğretmek mecburiyetinde olsun. Bu vazifesinde muvaffak olanlara ümmilikle mücadele madalyaları dağıtılarak bu işe ideal bir mahiyet de verilebilir. Bu sayede şehir çocuğu, köylülerimizi ve köylerimizi tanıyacak; köylülerimiz, şehirli gence ısınacak. Köy ile şehir arasında bir kanal açılmış olacak.”²⁵⁹

Köylü eğitimini, geleneksel ile modern arasındaki ikilik üzerinden kuran Vedat Nedim, şehirli gençlerin köylerde kamp kurmalarını savunmaktadır. Böylece, Köylü eğitimini “mektepli” seferberliği sayesinde kamp veya kışla mantığı ile değerlendirmiştir. Kadro Hareketi ve dolayısıyla tek parti döneminin ilk yıllarında köylü eğitimiyle gerçekleştirilmek istenen köycülük politikası “tabiata tahakküm”

²⁵⁶ Şevket Süreyya (Aydemir), “Tabiata Tahakküm”, s.20.

²⁵⁷ A.e.

²⁵⁸ A.e., s.21.

²⁵⁹ Vedat Nedim (Tör), “Ümmilikle Mücadele için Köy Kampları”, *Kadro*, c1, s3, Mart 1932, s.43.

yani tarımsal ilerleme, “ümmilikle mücadele” yani okuma-yazma seferberliği ve “köy iktisadiyatı” üzerinde durmaktadır.

Şevket Süreyya (Aydemir) ile Vedat Nedim (Tör) dışında, İsmail Hüsrev (Tökin) üzerinde özellikle durulması gereken tek-parti döneminin önemli bir ismidir. İsmail Hüsrev köy iktisadiyatı üzerine dönemin en kapsamlı çalışmalarına imza atmış ve Kadro hareketi içinde yer almıştır. İsmail Hüsrev, teknik ve ekonomik bağlamda köylü eğitimi üzerinde yoğunlukla durmuştur.

İsmail Hüsrev, köyün tarımda modern teknolojiyi benimseyebilmesini şehir ve kasabayla arasında yakın bir bağ kurup kurmamakla ilişkilendirmektedir²⁶⁰. Derebeylik yani toprak ağalığı sistemine karşı çıktığı, aksi halde köyde hiçbir tarımsal modernleşmenin gerçekleşmeyeceğini²⁶¹ iddia eden İsmail Hüsrev, yazısının sonunda şunları dile getirmektedir:

“Nasıl fabrikalarımız için modern tekniği, modern teşkilatı aynen almak istiyorsak, ziraat içinde derhal ve bir hamlede modern tekniği almak ve modern tekniğin, içinde işleyebileceği modern teşkilatı yaratmak lazımdır. Gerek cihan iktisadiyatının gidişi, gerek milli inkılabın her sahada büyük ve rasyonel tekniğin tatbikini icap ettiren inkişaf istikametleri, Türkiye köy iktisadiyatının inkişafı için kurunu vustai ve geri istihsal münasebetlerinde müterakki işletmeye atlamayı emrediyor. Teknik inkılâpta bizi geride bırakmış olan milletlere ancak böyle dev sıçramalarla yetişebiliriz.”²⁶²

Tek-Parti döneminin ilk yarısındaki Köylü eğitimi ve köycülük söylemi, ağalık düzeni ve tarım alanında teknik reformlar yapılmadan köyün ekonomik yapısının çözülemeyeceğini iddia etmektedir. Kadro Hareketi içinde köycülük ve köylü eğitiminden önce ekonomik ve sosyal düzenlemelerden bahseden İsmail Hüsrev, köycülük ve ulus-devlet politikaları açısından Anadolu’daki ağalığı şöyle değerlendirmektedir:

“Milli inkılabın derebeyliği tasfiye ederek kurtaracağı ve milli işbirliğine Alacağı iki unsur vardır: biri köle haline getirilmiş köylü kitleleri, diğeri de Kürt aşiretleri içinde eriyen Türk unsurudur. Bu kurtarmanın yolunu ancak müstahsil ile toprağa tesahup eden derebeyi arasındaki derebeylik içtimai münasebetlerinin kül halinde ve derebeyi sınıfının da sınıf halinde tasfiyesinde görüyoruz. Bu içtimai nizamın tasfiyesi de ancak derebeyi topraklarının köylüye

²⁶⁰ İsmail Hüsrev (Tökin), “Köy İktisadiyatında Teknik İnkılâp”, **Kadro**, c1, s3, Şubat 1932, s.19.

²⁶¹ A.e., s.20.

²⁶² A.e., s.21.

bila bedel tevzii ve derebeylerinin mevcudiyetinin de tamamen imha edilmesi şeklinde olabilir²⁶³.

Köycülük söylemi, köylüleri ve köy ekonomisini mağduriyet üzerinden kurgulayarak köylü eğitiminin kaçınılmaz olduğunu ispatlamaya çalışmaktadır. Köylünün mazbut yaşantısına odaklanan Tek-Parti dönemindeki Kadro hareketi köy ekonomisi üzeri dururken köyün otarşik yapısından şöyle söz etmektedir:

“Görülüyor ki Türkiye’de köylünün adeta otarşik (autarchique) yani kendi kendine yeten bir hayat sürdüğü mıntıkalar vardır. Otarşik mıntikalarda köylünün istihsal ile istihlak henüz kat’i hudutlarla “differentier” olmamıştır, yani birbirinden ayrılmamıştır. Müstahsil en ziyade ve her şeyden evvel istihlak ettiği maddeleri istihsal etmektedir. İstihsalde muharrik sübjektif kuvvet, mahsul satarak kar temini değil, ailenin zati ihtiyaçlarının tatminidir. Bu nevi yaşama tarzına, yani zati ihtiyaçlarını mahallinde zati istihsal ile temin etme usulüne “zati iktisat sistemi” (Eigenwirtschaft) ismini veririz. Bu sistemde, kanaatkarlık zihniyeti hakimdir.”²⁶⁴

“Kanaatkârlık zihniyeti” olarak algılanan köy yaşantısını otarşik bir yapı olarak nitelendirmek, köyle ilk defa ulus-devlet inşaa sürecinde iletişim kurulduğunu kanıtlamaya yaramaktadır. Dolayısıyla tek-parti dönemi köycülük söylemi, ulus-devlet inşaaasının meşruiyet zemini olmuştur. Köylü eğitimi de öngörülen meşruiyet zemininin yani köycülük söyleminin propaganda aracı olmuştur. İsmail Hüsrev, bu bağlamda köylü eğitimi ile birlikte tarımsal faaliyetlerin teknik iyileştirilmesini de kaçınılmaz kabule ederek, tek-parti döneminin ilk yarısından köycülüğe ve köylü eğitimine bakışın salt ekonomik ve siyasi değişkenlere bağlı olduğunu ispatlayacak düşünceler ortaya atmıştır. Özetlemek gerekirse İsmail Hüsrev’e göre:

“Zirai reformu, millî kurtuluş inkılabının bugünkü safhasında içtimai ve siyasi bir zaruret olarak almayıp da müstakilen mütalea etsek, reformun toprak davasını halletmedikten maada, teknik inkişafına engel olacağını görürüz. Yukarıda modern tekniğin ancak büyük işletmelerde tam randımanını verebildiğini hatta mülkiyet çerçevesinin tekniğin serbest inkişafına mani olduğunu söylemiştik (...) Fakat diğer taraftan memleketimizde büyük işletme sahipleri de, içtimai farklılaşma ve dağılma yüzünden ucuzlayan iş kuvveti sayesinde yeni teknik vasıtaları tatbikten kaçmaktadırlar. Buraya kadar verdiğimiz izahattan anlaşılıyor ki, bir taraftan Türkiye köy iktisadiyatının bugünkü içtimai hususiyeti, diğer taraftan içtimai-siyasi zaruretlar Anadolu köyünde bir teknik inkılabın tahakkukunu güçleştirmiştir.”²⁶⁵

²⁶³ İsmail Hüsrev (Tökin), *Türkiye Köy İktisadiyatı*, İstanbul, İstanbul Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi, 1934, s.185.

²⁶⁴ İsmail Hüsrev (Tökin), *Türkiye Köy İktisadiyatı*, s. 25.

²⁶⁵ A.e., s.203.

Yüksek kültür ögesi olarak algılanan ulus-devletin köycülük söylemi, köylü eğitimi ve tarımsal reformlara ekonomik veya siyasi noktalardan ele almaktadır. Dolayısıyla, köylü eğitimi ile tarımdaki ilerleme çoğu zaman eş anlamlı kullanılmıştır. Tek-parti döneminde köycülük ile köylü eğitimi konusu “tabiata tahakküm” veya “ümmilikle mücadele” gibi gözüküyor olmasına rağmen aslında köycülük adına “köy iktisadiyatı” yani köy ve tarımla ilgilenilmiştir. Bir başka anlatımla Kadro Hareketi, köy olgusunu tarımsal üretim üzerinden değerlendirerek²⁶⁶, köylü eğitimini de üretim mekanizmaları çerçevesinde ele almakla yetinmiştir. Öte yandan, Kadro Hareketi’nin dışında tek-parti döneminin köycülük gibi toplumsal konuları ele alması bakımından bir diğer karakteristik yayın kuruluşu ise Ülkü Dergisi’ndeki yazılar ise tek-parti döneminin ikinci yarısında egemen olmuştur.

Tek-parti dönemimin ikinci yarısındaki köycülük söylemi ve köylü eğitimi ise giderek Köy Enstitüleri’ne evrilme çabalarını göstermektedir. Fakat 1939 yılına kadar söz konusu dönüşümün ivme gösterdiğini söylemek doğru değildir. Örneğin, Mustafa Necati’nin başlattığı Köy Muallim Mektebi örnekleri yerine 1933 yılından itibaren Halkevleri verilen önem artmıştır. Cumhuriyet modernleşmesinin “yeni insan” imgesine²⁶⁷ yaygınlık kazandırabilmesi için önemli olan Halkevleri aynı zamanda tek-parti döneminin milliyetçi siyasasının propagandasını yapmıştır²⁶⁸.

Halkevleri’ndeki köycülük politikasının eksikleri ise köylü eğitiminin görece süreğen başarısızlığına neden olmuştur. Özellikle Ülkü Dergisi’nde yayınlanan yazılarda ulus-devlet inşaa sürecinde tek-parti “köy” algısının sorunları, tartışmaları ve çözümleri üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla ulus-devlet inşaaı açısından etkili olan seküler din anlayışının tek-parti dönemi politikalarında işlevsellik kazanması için –çabalara rağmen- yeterince uygulama yapılamamıştır.

Köy Enstitüleri’nin kurulmasında incelenmesi gereken bu arka planı dört noktada incelemek mümkündür. Tek-parti dönemi sorunu ortaya koyabilmiş, düşünceler öne

²⁶⁶ Mustafa Türkeş, “A Patriotic Leftist Development-Strategy Proposal in Turkey in the 1930s.: The Case of Kadro (Cadre) Movement”, *International Journal of Middle East Studies*, Vol.33, No1, Feb 2001, s.105.

²⁶⁷ Ahmet Emre Ateş, *La Modernisation Républicaine et L’Homme Nouveau*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Galatasaray Üniversitesi, 2006, s.24.

²⁶⁸ Sefa Şimşek, *Halkevleri 1932-1951*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2002, ss.:75-77.

sürmüş, farklı uygulamalardan örnek verebilmiş, çözüm önerilerine getirmiştir. Fakat somut uygulamalar tek-parti döneminden miras aldıklarıyla Milli Şef Dönemi'nde gerçekleşmiştir. Örneğin İnönü dönemiyle ilgili olarak Hasan Reşit Tankut, Milli Şef döneminin köylü kalkınmasına önem verdiğini belirtirken²⁶⁹ ilk defa 1939 yılında köylerdeki imece yönteminden uzunca bahsederek²⁷⁰ köylü eğitiminde Köy Enstitüleri “imece” sistemine doğru yönlendirildiğinin habercisi olacaktır.

Tek-parti dönemi eğitim politikalarında köy sorununu en özet biçimde Nusret Kemal (Köymen) şöyle ifade etmektedir:

“Fakat bütün bu çalışma ve düşüncelerde [köy işleri] gözden kaçırılmaması lazım olan bir nokta vardır. Bütün gayretlerin bir tarafı olması: yalnız şehirden, şehirlilerden devletten, fırkadan gelmesi; inkişafı için çalışılan köylünün bütün bu işlerde pasif kalması, hatta kendisi için yapılan iş-leri davet edilmeden gelen bir uzak akraba gibi karşılaması, kendisine söylenen şeyleri muska ile geçeceğine kani olduğu bir hastalık için yapılan bir ilaç tavsiyesi gibi ayaküstü, boş kulakla dinlemesidir.”²⁷¹

Köylünün, merkezi iktidarın çalışmalarını “uzak akraba” gibi karşılayıp “ilaç tavsiyesi” niteliğindeki bilimsel uygulamalar yerine “muska” niteliğindeki geleneksel ve metafiziksel yöntemleri tercih etmesi tek-parti döneminin aşamayacağı bir problem olmuştur. Bu noktada kuşkusuz, merkezi tek-parti yönetiminin çevreden yani köy ve köylüden ne istediği de belirgin değildir. Büyük olasılıkla iki savaş arası dönemde ulus-devlet inşası ve modernleşmesine meşruiyet aranırken “dış tehditlere” yönelik köy desteği gizli tutulan bir bilinç olmuştur.

Nitekim tek-parti döneminde, bir taraftan köy terbiyesi ile kışla eğitimi arasında ilişkiler kurulurken, diğer taraftan Anadolu toprakları ile Ege adaları üzerine şiirler yayınlanmaktadır. Dolayısıyla, köycülük ve eğitim sorunu başlıca bir iç politika aracı olmakla birlikte bir dış politika aracı olarak da görülebilir. Bu noktada aynı sayıda, Selim Sırrı (Tarcan) İtalya'daki halk ve gençlik hareketleri üzerine Ülkü Mecmuası'nda yazılar yazarken, Hilmi Malik ise Kışla ve Köy Terbiyesi adlı makale kaleme aldığı görülmektedir. Selim Sırrı, izci okullarından farklı olarak İtalya'daki

²⁶⁹ Hasan Reşit Tankut, *Köylerimiz, Bugün nasıldır, Dün nasıldı, Yarın nasıl olmalıdır*, Ankara, Kenan Basımevi ve Kışe Fabrikası, 1939, s.40.

²⁷⁰ A.e., s.44.

²⁷¹ Nusret Kemal, “Köylü Hanı”, *Ülkü*, Haziran 1934, s.319.

erkekler için “balilla” ve kızlar için “Piccole” örgütlerinden bahsederken şunları dile getirmektedir:

“İtalya Rusya gibi yalnız bir sınıf değil, müteaddit içtimai sınıfların dileklerini yerine getirmeğe mecburdur. Ve bu oldukça zor bir iştir. Bu farklar düşünülmeğe beraber faşistlerin başardıkları işler, meydana getirdikleri eserler çok beğenilmeğe layıktır. Bu büyük işin mükemmel olmasının asıl sebebini vatan sevgisi ve milli duyguların birli ğinde aramak lazımdır.²⁷²”

Selim Sırrı’nın yazısından da anlaşılacağı üzere, İtalya’daki gençlik hareketlerinin örnek gösterilmesi, kuşkusuz Türkiye’nin o dönemde İtalya’daki eğitim ve kültür politikalarından ulus-devlet inşaa sürecinde esinlendiğini göstermektedir. Fakat dış politika uzantısı olarak, Türkiye’nin İtalya’yı görece bir tehdit unsuru olarak kabul ettiği de unutulmamalıdır²⁷³. Örneğin Selim Sırrı’nın yazısının çıktığı sayıda, Hilmi Malik köylülere yönelik eğitim politikasının, savaş ve seferberlik üzerine kurgulanmıştır. Hilmi Malik, kışlanın köy eğitimi için önemini şöyle özetlemektedir:

“Tabiatın mektebini bitiren köylülerimizin delikanlıları yüksek bilgilerini kışlada tamamlarlar. Zira kışla köylünün yüksek bilgi yeridir²⁷⁴.

[...]

Türk ordusunda büyük kahramanların çoğu asıl Türk köylüsünden yetişmiş ve çıkmıştır. Onların yararlıkları her zaman anılmış ve tebci edilmıştır²⁷⁵.

[...]

Kahraman ordumuzun kahraman nurlu genç zabitlerinin her biri ateşli birer hatip ve mürebbi kesilerek kışlaya köylünün yüksek bilgi kaynağına topladıkları tunç yüzü köy delikanlılarına çocuk terbiyesinin ehemmiyetini ve azametini canlı usullerle anlatmalıdır.²⁷⁶”

Hilmi Malik’in yazısında köyün kalkınması ve eğitimi konusunda kışlaya verilen başat görev aslında iki savaş arası dönemde köyü seferberlik alanı olarak kabul edildiğini göstermektedir. Ordu ile mektep arasındaki ortak paydanın “inkilabı” yani ulus-devlet modernleşmesini güçlendirmek ve korumak olduğu bu yorumda “Kemalist siyasi öncüler öğretmene, halk öğrenciye ve siyaset politik pedagojiye

²⁷² Selim Sırrı, “İtalya’da Halk ve Gençlik Hareketi”, *Ülkü*, Nisan 1933, s.241.

²⁷³ Baskın Oran, *Türk Dış Politikası 1919-1980*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001, s.253.

²⁷⁴ Hilmi Malik (Evrenol), “Kışla ve Köy Terbiyesi”, *Ülkü*, Nisan 1933, s.237.

²⁷⁵ A.e.

²⁷⁶ A.e., s.239.

(terbiye-i etfale) dönüşmektedir”²⁷⁷. Tek-parti döneminin “Yeni Türkiye”si köylü eğitimini rejimin siyasi dinamiğine uygun hale sokmaya çalışmıştır. Köy ile tabiat arasında kurulan bağın, köy ile ulus-devlet inşası arasında da kurulabilmesi yönündeki tek-parti dönemi çabalarını Hilmi Malik örneğinde inceleyen Mehmet Özden şöyle ifade etmektedir:

“Malik’in ütopyası açıktır ki, tüm memleket sathının okullardan, tüm ahalinin öğrencilerden oluşmasını öngören otoriter bir ütopyadır. Bu otoriteryanlık, toprak reformu gibi içtimai inkılap bahisleriyle ilgilenmez. Murat olunan, siyasal devrimi toplumsal devrimle tamamlamak değildir. Keza sanayileşme, kentleşme gibi kapalı köy hayatını tasfiye edecek orta ve uzun vadeli programlara da değinmez. Köylülük, hâkim toplumsal ilişkiler formasyonu olarak muhafaza edilir; bu bürokrat ve köylüden başka aktörlere yer vermeyen bir senaryoyu izlemek demektir.”²⁷⁸

Gerçekte köy ve köylü sorunuyla ilgilenmenin dışında kalmayı tercih eden Tek-Parti dönemi köylü eğitiminde, kışla terbiyesi vurgusu başat bir öneme sahiptir. Örneğin Mehmet Saffet, Köycülük hakkında köy muallimi yetiştirmenin, köyün kültürel ve iktisadi anlamda gelişmesi için önemli olduğunu vurgularken²⁷⁹, yazısının hemen sonrasında Kemalettin Kami tarafından yazılan şiir Cumhuriyet’in Anadolu’ya bakışını tartışmalı hale getirmektedir. “Akdeniz’den” adlı şiirinde Kemalettin Kami Anadolu topraklarını şöyle kaleme almaktadır:

“Suları pırl pırl, rüzgarı mis kokulu,
Kuş uçurmaz eski Türk kalyonlarının yolu..
Sağda sıra dağlarla kabaran Anadolu
Yeşil eteklerinde tükeniyor Torosun!
[...]
Havada bir dost eli okşuyor derimizi;
Boynu bükük adalar tanıyor sanki bizi...
İçimize çevirip nemli gözlerimizi
Geçtik yabancı gibi yakınından Rodosun!”²⁸⁰

Eski zamanların özlemiyle bütünleşen Anadolu, İki Savaş-Arası dönemde köy nüfusunu oluşturmakla birlikte ulus-devlet inşa sürecinde Cumhuriyet modernleşmesi

²⁷⁷ Mehmet Özden, “Onuncu Yıl Münasebetiyle Kemalizm: Her Yer Mektep, Herkes Öğrenci” Pedagojik bir Kemalizm: Hilmi A. Malik ve İnkılap Yolunda (1933)”, *Tarih ve Toplum*, 10, Bahar 2010, s. 137.

²⁷⁸ Mehmet Özden, a.g.e., s.142.

²⁷⁹ Mehmet Saffet, “Köycülük Nedir?”, *Ülkü*, Temmuz 1933, ss.: 428-429.

²⁸⁰ Kemalettin Kami, “Akdeniz’den”, *Ülkü*, Temmuz 1933, s. 431.

bağlamında “savaş-seferberlik-kışla” üçlemesinin ötesine geçememiştir. Nitekim Tek-parti döneminin propaganda kurumlarından Halkevleri’nde köycülük düşüncesinin ilerletilememiş olmasını Nusret Kemal Köymen 1939 yılında dile getirmeye devam etmiştir. Köylü ile şehir arasındaki iletişimsizliği, önüne geçilemez bir psikolojik faktör olarak ele alan Köymen, köylünün motivasyon eksikliğinin devam ettiğini belirtmiştir²⁸¹.

Nusret Kemal Köymen’in yazısından anlaşılacağı gibi henüz 1939 yılında Halkevleri özelinde köylü-şehirli psikolojisini kapatmaya yönelik “Köylü Hamı”, “Köy Merkezi”, “Köy Sanat Merkezleri” gibi çözüm önerilerinin uygulamaya geçirilemediği gibi ayrıntılı biçimde tartışılmadığı da ortaya çıkmaktadır²⁸². Başka bir anlatımla ulus-devlet inşa sürecinde laiklik vb. reformların seküler din olarak içselleştirilmesi için gerekli olan işlevselcilik 1930’lu yıllar boyunca köyde yakalanamamıştır. Köy kültürü ve faaliyetleri, kent odaklı bir ulus-devlet reformları sürecinde geri plana itilmiş olacaktır. Bir başka anlatımla, Tek-Parti dönemi Halkevleri ve Ülkü Dergisi etrafında izlenen siyasetin sonucunda “köylünün köycüyle konuşmayı reddettiği” gözlenmektedir²⁸³.

Aslında tek-parti döneminin egemen kurumlarından olan Halkevleri ve Ülkü Dergisi’nin, köye öğretmen yetiştirme konusundaki düşüncelere ilk defa Aralık 1936 yılında yer verdiği, yayımladığı gözlenmektedir. Kuşkusuz, 1935 yılı nüfus sayımının ortaya çıkan sonuçlarının etkisinin büyük olduğu²⁸⁴ bilinmektedir. Bu nedenle, köye uygun öğretmen yetiştirme projesini İsmail Hakkı Tonguç, Ülkü Dergisi’nde ancak 1938 yılının Ağustos ayında kaleme alacaktır. Köy Eğitmeni ile köylüler arasında gerçekleşen bir konuşmaya örnek veren Tonguç, köylünün eğitmenleri tarafından kendilerine tohum ekme makinesinin faydalarının anlatılmasıyla veya makinenin kendilerine gösterilmesiyle yetinmediklerini aynı

²⁸¹ Nusret Kemal Köymen, “Halkevlerinde Köycülüğü daha Verimli Olması Hakkında Düşünceler”, *Ülkü*, Mart 1939, s.27.

²⁸² A.e., s.29.

²⁸³ Gülsüm Baydar, “Sessiz Direnişler ya da Kırsal Türkiye ile Mimari Yüzleşmeler”, der Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2010, s.180.

²⁸⁴ 1935 sayımıyla ilgili bilgiye tezin üçüncü bölümde yer verilmektedir.

zamanda makineyle ekilecek tohumun bittiğini gördükten sonra makineyi kullanabileceklerini anlatmaktadır²⁸⁵.

Dolayısıyla Köy Enstitüleri'nin kurulmasının nedeni olarak, sadece 1940'lı yıllar boyunca siyasal gelişmelerin değil, aynı zamanda 1930'lu yıllar boyunca sürdürülen tek-parti dönemi politikaları ile köye dönük uygulama eksikliklerinin de göz önüne alındığı belirtilmelidir. Köy Enstitüleri'nden sanat ve tarım yoğunluklu, kırsal motiflerle duygudaşlık (empati) kurabilen eğitim ve öğretim biçimi, ulus-devlet reformlarını işlevselci seküler din anlayışıyla köye içselleştirmeyi amaç edinecektir.

2.3. Köy Enstitüleri'nin Öncüleri: Çifteler ve Kızılçullu Deneyimleri

Köy Enstitüleri'nin kurumsal tarihine geçmeden önce bahsedilmesi gereken üç farklı deneyim vardır. Bu deneyimlerin üçü de Tek-Parti döneminin sonlarında yaşanmıştır. Bunlardan biri, Kültür Bakanlığı'nın Tarım Bakanlığı ile işbirliği ederek Eskişehir'e 60 kilometre mesafede Çifteler Çiftliği'nde açtığı kurstur. Böylece 27 Kasım 1936 tarihinde görevlerine başlayan toplam 84 köy öğretmeni yetiştirilmiştir.

Çifteler Köy Öğretmen kursu bir kısmı Tunceli'den olmak üzere genellikle Ankara köylerinden seçilen erlerden oluşmaktaydı. 8 ile 10'ar kişilik gruplara ayrılan kursiyer gruplarına birer öğretmen ve -Ziraat Okulu mezunu- ziraat memuru 8 aylık bir dönem için öğretmenlik etmekteydiler. Bu gruplara Atilla, Sakarya, Dumlupınar, Teoman, Çaldağı, Gültekin, Erciyes, Tunceli, Arslan ve Oğuz isimleri verilmiştir²⁸⁶. Gruplara dağılan öğrencilere çayır biçme, balye yapma, pulluk, atıcılık, koyunculuk derslerinin yanı sıra yurd ve yaşam bilgisi dersleri verildi.

Bu dönemde Falih Rıfkı Atay'a göre kursiyer erlere, sadece okuma-yazmayı öğretme teknikleri değil aynı zamanda "Türk köyünün umumi kalkınmasına ve köyü hükümete daha sıkı bağlamağa yardım edecek her şey" öğretilmekteydi. Böylece:

²⁸⁵ İsmail Hakkı Tonguç, Köy Eğitimi Meselesi, *Ülkü*, Ağustos 1938, s. 508.

²⁸⁶ Sadrettin Celal Antel, *Köy Kalkınması için Kültür Bakanlığı'nın Aldığı İyi Tedbirler*, Kültür Bakanlığı Dergisi, Kasım 1937.

“Garplı Türk köylüsü, köyünden, köyünün içinde, terbiyecileri tarafından yetiştirilecektir. Cumhuriyetin bu rehberi eski köy imamının yerini tutacak, köyde partinin ve hükümetin halkası olacak, toprak halkının kalkınmasına hizmet edecek, her şey onlar vasıtası ile, kolaylıkla Türkiye ölçüsünde tatbik olunabilecektir.”²⁸⁷

Falih Rıfki Atay’a göre Çifteler Köy Öğretmen Kursu mezunları, “Osmanlı şehirlerindeki iptidai mektep mezunları”nın ötesinde görevler başaracaklardır²⁸⁸. Atay’ın “milli inşa” olarak bahsettiği batılılaşan köyün öncüsü bu kursu bitirecek Cumhuriyet rehberleridir. Bu rehberler, köy imamının kuramadığı parti-hükümet ilişkisini, köyün kalkınması sayesinde başaracaklardır. Tek-parti döneminde kırsal nüfusun eğitim anlayışına egemen olan bu görüş, Hıfzırrahman Raşit Öymen’e göre, “Türkün şanlı tarihini” anlatıp “Türk devleti ve teşkilatı yurttaşı” olacak insanlara vazife ve haklarını öğretecektir²⁸⁹.

Açılan Köy Öğretmen Okulu hakkında yazılan yazılardan biri de Asım Us’a aittir. Köylerde okuma-yazma konusuyla ilgili kaleme aldığı makalesinde Asım Us, dönemin Kültür Bakanı Saffet Arıkan’ın çözüm bulması için Ulu Önder’in yardımı yetiştirdiğini belirtir. Öyle ki, okula alınacak öğretmen adayları ordudan gelecektir “çünkü Türk Ordusu senede kırk beş milyon lira sarfedilen büyük bir mektepten başka bir şey değildir”²⁹⁰.

Köy kalkınması bağlamında okuma-yazma öğretiminde askerliğini yapan erlere görev verilmesini olumlayan bir başka yazar da Kazım Nami Duru’dur. Bu konuda Asım Us gibi düşünen, Kazım Nami Duru, askerlikte “iyi bir disiplin altında yetişmiş olan köylü erlerin” köy çocuklarının “ümmilikten” kurtulmalarına ön ayak olacaklarını vurgulamaktadır²⁹¹. Daha sonraları Köy Enstitüleri sisteminde İsmail Hakkı Tonguç ile fikir ayrılığına düşen Halil Fikret Kanad ise kursiyer çavuşların köylerde ağaç dikeceklerini, buğday ekeceklerini ve milli bayramlarda “köye biraz da neşe vermeğe” çalışacaklarını alıntılar²⁹².

²⁸⁷ Falih Rıfki Atay, *Köy Terbiyecileri*, Ulus Gazetesi, 19 Kasım 1936, s.:1,3.

²⁸⁸ Atay, a.e.

²⁸⁹ Hıfzırrahman Raşit Öymen, *Köy Eğitimi ve Bize Göre Yeni Bir Köy Pedagojisi*, Varlık Dergisi, 1 Aralık 1936.

²⁹⁰ Asım Us, *Mühim Bir Derdimiz*, Kültür Bakanlığı Dergisi, Kasım 1937

²⁹¹ Kazım Nami Duru, *Kültür Sahasında Bir Deneme*, Kültür Bakanlığı Dergisi, Kasım 1937.

²⁹² Halil Fikret Kanad, *Ankara Köylerinde Kültür Hareketleri*, Kültür Bakanlığı Dergisi, Kasım 1937.

Tek-Parti dönemine uygun şekillenen bu pedagojik eğitim anlayışı, ordudaki hizmeti biten başarılı erlerin toplandığı Çifteler Köy Öğretmen Kursu mezunların içselleştirdikleri bir vazifeye dönüşmemiştir. Köyün temiz sokaklara, bol ağaca, sıhhi evlere kavuşması, bu bakımdan sıhhatli ve gülbüz bir neslin yetişmesi Kemalizmin amacı ve davası olarak gösterilmesine rağmen ulus-devlet bilinci ve parti ile hükümetin köye etkisini arttıran bir unsur olmamıştır.

Örnek olarak, Süleyman Özkan isimli bir mezunla yapılan görüşmede Özkan'ın ulus-devlet inşaa süreciyle ilgili hiçbir konuya değinmediği gözlenmektedir. Orduda 9 sene bulunmuş olan Süleyman Özkan, Zir nahiyesinin Osmaniye köyü öğretmeni olarak atandığı zaman, -İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "yeni adam" teorisine uyacak şekilde- köyüne "yeni bir insan" olarak gittiğini söylerken yapacağı işler arasında köydeki inşaat, ağaçlandırma, sağlık ve spor projelerinden bahsetmektedir. Başka bir anlatımla, köyde ahır ve evin iç içe olmasının getirdiği hastalıkları önleyeceğinden, ekilmemiş bir karış toprak bırakmayacağından, köylüye tarımda makineleşmenin önemini anlatacağından, ormancılığı geliştireceğinden, at sevgisi ve tarihi bir spor olarak binicilik öğretmekle sıhhatli ve gülbüz bir nesil yetiştireceğinden bahseder²⁹³. Fakat görevleri arasında ne "milli inşaa"dan bahsedilir, ne de yeni adamın parti ile hükümetin köyde rehberi olacağına dair bir açıklamada bulunur.

Bu projeden bir yıl sonra çavuşları görevlendirmek yerine köylere öğretmen yetiştirmek üzere içlerinde Abdullah Özkucur ve Talip Apaydın gibi daha sonra Köy Enstitüsü mezunlarının da olduğu 40 kişilik bir öğrenci grubu, ilk eğitim kursuna katılmak üzere Çifteler'e giderler. Çifteler Çiftliği'nden mezun olan asker öğrencilerden Ali Osman Yıldızhan'ın -hizmet için- köye gittiklerinde inşaa etmeye çalıştıkları binalarda²⁹⁴ birkaç sene sonra köyün ulus-devlet inşaaası gerçekleştirilecekti.

Çifteler Çiftliği'nde köy kalkınması ve eğitimi için yapılan çalışmalar, İzmir civarındaki Kızılçullu'dan bir sene önce başlamıştır. Kuruluş tarihleri dışında ve hatta ötesinde bu iki kurum arasındaki farklılıklardan gerek yapılan araştırmalarda gerekse yazılan anılarda derinlemesine bahsedilmiştir. Bu iki kurumun Köy Enstitüsü

²⁹³ Ulus Gazetesi, **Yeni Köy Öğretmenleri Vazifelerinin Başlarına Gittiler**, 20 Kasım 1936.

²⁹⁴ Can Dündar, **Köy Enstitüleri**, Ankara, İmge Kitabevi, 2007, s.24.

halini almadan yaşadıkları deneyimi bir arada ele alırken, bu farklılıkları değerlendirmek gerekecektir. Böylelikle, Köy Enstitüleri sisteminde zannedilen yargının aksine türdeş bir teşkilatlanmanın olmadığı ortaya konmuş olacaktır.

Çifteler'in ilk müdürü Remzi Özyürek'ten sonra ikinci müdürü Rauf İnan'dır. Rauf İnan ismi daha sonraları Çifteler Köy Enstitüsü de özdeşleşecektir. İsmail Hakkı Tonguç ve Rauf İnan ikilisinin ön planda olduğu Çifteler deneyimine karşılık Kızılçullu'nun idaresiyle ilk müdürü Emin Soysal'a bağlıydı. İsmail Hakkı Tonguç'un Rauf İnan üzerindeki etkisinin bir benzerini sonraları Tonguç'la arası açılan Halil Fikret Kanad, Emin Soysal'la gerçekleştirecektir²⁹⁵. İsmail Hakkı Tonguç ile Halil Fikret Kanad arasındaki düşünsel ve eylemsel farklılığı, belirgin biçimde Köy Enstitüsü müdürlerinden Nazif Evren şöyle özetlemektedir:

"Halil Fikret Kanad'ın Emin Soysal'la bir yakınlığı vardı. Bir de sayın Kanad Köy Öğretmen Okulları'nın kendi ilke lerinin ürünü olduğu düşüncesindeydi. İş eğitimi konusundaki görüşü "Eğitimde iş bir amaç değildir, bir araçtır" şeklinde idi. Halbuki Köy Enstitülerinde, iş yapmak, bir eser meydana getirmek amaçtı. Halil Fikret Kanad'ın bu görüşü sonraları enstitüleri karalayanların işine yaradı. Bir yandan kendisi bir yandan da karalayanlar bu ilkeyi bol bol kullandılar."²⁹⁶

Kızılçullu ile Çifteler arasındaki rekabeti inceleyen Fay Kirby, iki okul arasındaki farklılıkları 6 önemli başlık altında değerlendirir²⁹⁷. Bu başlıklar, üretime dönük çalışma, mezunlar, program çalışmaları, kemalizme bakış, öğrencilerinin kendi kendilerine yönetimi ve son olarak enstitü-köy ilişkisidir. Bu arada, Kirby'nin eserinin görece öznel biçimde, Çifteler taraftarı olduğu gözden kaçmamalıdır. Öte yandan, Köy Enstitüleri genel anlamda Çifteler ve Hasanoğlu Köy Enstitüleri ideal-tipine uygun bir model benimsemişlerdir.

Çifteler ve Kızılçullu arasındaki farklılığa değinen araştırmaların başında Şevket Gediklioğlu'nun ve Yalçın Kaya'nın eserleri gelir. 1940 yılında açılan Kayseri-Pazarören Köy Enstitüsü'nün müdürü Şevket Gediklioğlu, Kızılçullu'nun bina yapıları açısından "şanslı" olmasını ön plana çıkartır. Yalçın Kaya ise Çifteler'deki

²⁹⁵ Fay Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara, Güldiken Yayınları, 2000, s.153.

²⁹⁶ Nazif Evren, *Poyraz Köyünden Köy Enstitülerine*, Ankara, Gündoğan Yayınları, 1992, s.39.

²⁹⁷ a.e.

“iş eğitimine” verilen öneme değinir²⁹⁸. Fay Kirby de karşılaştırmasında birden fazla konuya değinmekle beraber Çifteler ve Kızılçullu arasındaki Kemalist ve laik eğitim farklılıklarına değinmektedir.

1940 öncesi açılan bu iki okul arasındaki en önemli farklılık ise *a priori* coğrafi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Çifteler, Eskişehir sınırlarında kurulmuş dolayısıyla iç Anadolu bölgesindeki köy çocuklarını hedeflerken, Kızılçullu İzmir sınırlarında kurulmuş ve Ege bölgesindeki köy çocuklarını eğitime almıştır. Ayrıca, Fay Kirby’nin ifadesiyle Emin Soysal’ın 1942 yılında müdürlük görevini Hamdi Akman’a bırakıncaya kadar adeta bir “Köy Öğretmen Okulu” olarak çalışmıştır²⁹⁹. İki okul arasındaki coğrafi farklılık, 1938’de Çifteler’e kayıt olan Talip Apaydın tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“İzmir’e gittik. Denizi, vapurları gördüm, bir tuhaf oldum. Rüya gibiydi her şey. Gece Kızılçullu Köy Enstitüsü’nde kaldık. Adını duyar dururduk Kızılçullu’nun. Bizim enstitüye bakarak daha derli topluydu. Daha bir şehir havası vardı. Öğrenciler bile bize bakarak nasıl anlatmalı daha şehirliydi. Onların yanında biraz bön kaldık.”³⁰⁰

1938-1939 öğretim yılı için Köy Öğretmen Okulu sayısı ikiden dörde çıkar. Yeni açılan iki okuldaki ilki 1938’de Trakya bölgesinde açılan Kırklareli yakınlarındaki Kepirtepe Köy Öğretmen Okulu’dur. Kepirtepe’ye müdür olarak Nejat İdil atanmıştır. İkincisiyse Kastamonu civarındaki Gököy Köy Öğretmen Okulu’dur. Gököy’ün müdürü Süleyman Edip Balkır’dır. 1940 yılındaysa Balkır, Kocaeli-Arifiye Köy Enstitüsü’nün müdürlüğüne atanacaktır.

17 Nisan 1940 tarihli Köy Enstitüleri Yasası yürürlüğe girene kadar toplam dört Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Sırasıyla Çifteler (Eskişehir), Kızılçullu (İzmir), Kepirtepe (Kırklareli), Gököy (Kastamonu) Köy Öğretmen Okulları, -Köy Enstitüsü adını alana kadar- söz konusu ara dönemde faaliyet göstermişlerdir.

²⁹⁸ Yalçın Kaya, **Bozkırdan Doğan Uygarlık Köy Enstitüleri**, İstanbul, Tılgat Matbaacılık, 2001, ss.:173-175.

²⁹⁹ a.e.

³⁰⁰ Talip Apaydın, **Köy Enstitüleri Yılları**, Ankara, Cem Yayınevi, 1978, s.60.

Kemal Karpas, 1920'ye kadar okur-yazar oranının yüzde 20'nin altında kaldığını, 1950'ye gelindiğinde yüzde 40'a vardığını fakat 1950-68 arasında hızlı kentleşmenin (yüzde 18den yüzde 35e) aksine okur-yazarlığın aynı seviyede kaldığını belirtmektedir³⁰¹. Öte yandan, mesleklere göre ekonomik olarak aktif nüfusun dağılımına bakıldığında 1940 ile 1950 arasında çiftçilik, balıkçılık, avcılık ve kerestecilikle uğraşanların yüzde 62'den yüzde 69a ulaştıklarını 1950'den sonraysa 1965'e kadar giderek yüzde 58'lere yani 1935 yılı değerlerine indikleri görülür³⁰².

İktisadi politikalar açısından 1940'lı yıllarda tarımdaki kalkınmayı anlamak açısından önemli olan bu gelişme aynı zamanda köy eğitime verilen önemin de işlevsellik kazanmasını sağlamıştır. 1923-1945 arasındaki radikal modernleşme hareketleri, 19. yüzyıl Osmanlısı'ndaki patrimonial düzenin kısır döngüye yol açan sert sosyal tabakalaşmasını değiştirmiştir. Ulus-devlet inşası ve tek-parti iktidarı döneminde başlatılan "yoğun siyasal sosyalizasyon kampanyası çeşitli kentli ve kırsal grupları modern ulus-devletin siyasal kültürüne dahil etmiştir³⁰³.

Kemal Karpas'a göre, 1880'den 1945'e kadar –ki bu noktada Köy Enstitüleri'nin 1940'larda açıldığı ve ilk mezunlarını 1945 sonrasında verip ardından 1950'de kapatıldıkları hatırlandığında- "modern" bürokrasiyi ve aydın sınıfını oluşturan seçkinler ile eşraf ve yüksek tabakadan köylülerin çocukları arasında dikey hareketlilik yoğunlaşmaktadır. Fakat, dikey hareketliliğin yoğunlaşmasına rağmen elitlerle kitleler arasında etkileşim sağlanmamıştır³⁰⁴. Dolayısıyla, modernleşme hareketi lehine a posteriori bir sosyal mobilizasyon ve meşruiyet oluşmamıştır.

1947'ye gelindiğinde değişen iş gücü ve radikal modernleşme hamlelerinin tekelleşmesi sayesinde Türkiye, vesayetçi tek parti sisteminden sıyrılarak, siyasal katılımı kitlelere yaymaya başlamıştır. Karpas'a göre söz konusu değişim ile:

"Katılım, artık vesayetçi siyaset dönemindeki gibi basit bir oy verme ritüelinden ibaret olmayıp, kişi, grup ve örgütlerin çıkar ve dayanışma temelinde bizzat siyasete katılması anla mına geliyordu. Eşitlik de sadece biçimsel haklardan ibaret bir olgu olarak değil, ekonomik ve sosyal imkanlardan bilfiil faydalanma hakkı ve kültür

³⁰¹ Kemal Karpas, *Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din*, İstanbul, Timaş Yayınları, 2009, s.37.

³⁰² Karpas, a.g.e., s.83.

³⁰³ Karpas, a.g.e., ss.:64-65.

³⁰⁴ Karpas, a.g.e., s.64.

alanında (...) bürokratik elitlerin iktidarının sürmesini sağlayan engellerin kaldırılması (...) olarak görülmeye başlandı.^{305,,}

1945'teki liberalizasyon ile Türkiye'de modernleşme hareketleri yeni bir döneme girmiş oldu. Artık "toplum içinde, ya inançlarından ya da menfaatlerinden ötürü, cumhuriyet rejimini destekleyen yeni gruplardan"³⁰⁶ bahsedilmektedir. Ulus-devlet inşa süreci olarak tanımlanan Cumhuriyet modernleşmesi kapsamında Köy Enstitüleri'nin oynadığı rol, köylü eğitiminde aydınlanmacı seküler vatandaşlığı bir tür siyasal dine dönüştürerek hedeflemesidir.

1940'lı yıllarda gerek parti değişimleri gerekse ekonomik ve sosyal değişiklikler, zihniyet ve davranış kalıpları açısından köylülerin temsil ve sandıkta oy kullanma eğiliminin artmasına yol açmıştır. 1950 yılındaki seçimlerde oy kullanan seçmen oranının yüzde 89,3'ten, 1957'de % 79,4'e düşmesi³⁰⁷ bu açıdan çarpıcı bir örnek olmuştur. Artık, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasından sonra izleyen seçimlerde bu oranların giderek düşmesi, şehir-köy ilişkisinde köylünün vatandaşlık haklarını kullanıp kullanmaması ile açıklanabilir. Nitekim, Howard A. Reed, köylülerin zihniyetinde meydana gelen değişimleri 1940'lı yıllarda yoğun yaşandığını iddia etmektedir³⁰⁸.

Tarımsal üretimin kapitalist üretim ilişkilerine uyarlanmaya çalışıldığı 1923-1938 dönemi Türkiye'sinde İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan değişimler, köylü eğitimini farklı noktalara itmiştir. Böylesi bir geçiş döneminde Köy Enstitüleri deneyimi tipik bir özellik kazanmıştır. Örneğin, 1931 yılında yayınlanan fakat Türkçeye çevirilmesi 1946 tarihinde gerçekleşen, "Bir Eğitim Topluluğu olması bakımından Köy" adlı eser, Köy Enstitüleri'nde egemen olan ve Enstitülerin diğer köy öğretim okullarından farklılaşmalarını sağlayan köy toplumu idealini şöyle özetlemektedir:

"(...) Köylü ve köy sakinleri yalnız köy topluluğunun birer azası değil, aynı zamanda birer devlet vatandaşdır. Ve bu bakımdan onun yalnız köy topluluğunun bir uzvu olarak değil,

³⁰⁵ Karpat, a.g.e., s.69.

³⁰⁶ Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, İstanbul, Afa Yayıncılık, 1996, s.267.

³⁰⁷ Karpat, a.g.e., s.276.

³⁰⁸ Howard A. Reed, "A New Force at Work in Democratic Turkey", *The Middle East Journal*, VII, 1953, s.33.

daha ziyade halk topluluğuna bağlı ve bu bağlılığı meş'ur olması lazımdır. Bu suretle, ilk önce bir gruplar eğitimi olan köysel eğitim en iç mahiyetine nazaran bir halk terbiyesi olmalıdır. Köylü, kendi dar yaşayış sahası içine yetişmekle, aynı zamanda, daha geniş bir muhit için de eğitilmiş olmalıdır.”³⁰⁹

Köylü eğitimi yerine “halk terbiyesi” ve “devlet vatandaşı” üzerine kaleme alınan bu özet yorumda 1940'lara kadar Türkiye’de Köylü eğitimindeki eksikliklerin öğretmenlerle olan ilişkisine de yer verilmektedir. 1940'lara kadar var olmayıp, Köy Enstitüleri’nin yetiştirmeye çalıştığı öğretmen tipi, Köy Enstitüleri’ni tek-parti dönemi köylü eğitiminden farklılaştıran en önemli unsur olmuştur. Dolayısıyla Köy Enstitüleri’nin öğretmen yetiştirme politikasının doğrudan izlerini taşıyan söz konusu kitap, köyün ve öğretmenin birbirleriyle barışık ve işbirliği içinde olmasını savunmaktadır³¹⁰. Köy ile öğretmen arasındaki işbirliği öğretmenin eğitim politikasını içselleştirmesine bağlıdır.

İşte Köy Enstitüleri, Türk ulus-devlet modernleşmesinin 1940’lı yıllarda işlevselci seküler bir din şeklinde kırsal nüfusa içselleştirilmesini amaçlamıştır. Kendi mezunlarını, ilkokul öğretmeni olarak görevlendirmiştir. Böylelikle Hasan Ali Yücel, Sabahattin Ali gibi entelektüel ve bürokratların, Aydınlanma ve sekülerizm anlayışlarını takip eden Fakir Baykurt, Mahmut Makal, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Adnan Binyazar gibi köylülerden yeni bir köylü öncü vatandaş sınıfı yaratılmıştır.

³⁰⁹ Johann Dietz, **Köy, Bir Eğitim Topluluğu Olması Bakımından**, İstanbul, Sinan Matbaası ve Neşriyat Evi, 1946, ss.:144-145.

³¹⁰ A.e., s.125.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLERİ DENEYİMİ

“Köylü çiftçi çoban efendi
Eken biçen yaratan üreten
Yemeyen içmeyen giymeyen
Yahu bu ne biçim efendi
Tonguç enstitü seferberlik
Bozkır kazma kürek emek imece
Pestalozzi iş eğitim felsefe:
Gözle dene yaşa yap yarat üret
İncele araştırdır değış değıştir
Eğriyi doğrult yanlış düzelt
Güzeli daha güzelleştir
İsmet Paşa çok yaşa

Enstitü bayram şenlik şölen
Saz söz oyun destan söylence
Kız oğlan yan yana kol kola
Çök sek sıçra hop hoppa
Bilim sanat kültür iş eğlence
Ağa mağa çamur kara kampanya
Enstitü kızıl komünist Moskova
Din ahlak ırz namus fuhuş zina
Kanı helal katli vacip yakala
Saldır sustur kapat kilitle
Celal Paşa çok yaşa³¹¹”

Toplumcu şairlerden Ali Yüce³¹², Düziçi Köy Enstitüsü mezunlarındandır. Köy Enstitüleri’nin tarihçesini özetlediği yukarıdaki şiiri, Georges Moustaki’nin *le purgatoire* adlı şarkısına benzemektedir. Köy Enstitüleri de “*purgatoire*” kelimesini hatırlatacak çıkışlı ve inişli bir tarihe sahiptir. İkinci Dünya Savaşı’nın ortasında başlayıp, Türkiye’de çok partili hayata geçiş sırasında tartışmalara yol açan Köy Enstitüleri’nin deneyimini anlatmak gerekirse öncelikle Milli Şef Dönemi olarak nitelenen İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı döneminden başlamak gerekir.

³¹¹ Ali Yüce, a.g.e., s.33.

³¹² Mehmet Bayrak, *Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı*, Ankara, Öz-Ge Yayınları, 2000, s.354.

3.1. Milli Şef Dönemi ve Köy Enstitüleri'nin Kurulması

Türkiye’de Tek Parti döneminden sonra çok partili hayata geçerken yaşanan ara dönem Milli Şef Dönemi olarak adlandırılır. Köy Enstitüleri’nin kuruluşu da bu zamana denk düşer. Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne sunulan Köy Enstitüleri Kanun Tasarı’nın 17 Nisan 1940 tarihinde onaylanmasından klasik öğretmen okulu haline getirildikleri 27 Ocak 1954 tarihine kadar geçen süreçte Köy Enstitüleri, toplam altı Başbakan, sekiz Milli Eğitim Bakanı ve üç ilköğretim genel müdürünün altında faaliyet göstermiştir.

Köy Enstitüleri’nin kurulduğunda Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’dir. Yücel’in, Enstitülerin kurulmasındaki payı diğer bakanlar kıyasla çok önemlidir. Hasan Ali Yücel’den (28.12.1938-04.08.1946) sonra sırasıyla Reşat Şemsettin Sirer (05.08.1946-09.06.1948), Tahsin Banguoğlu (10.06.1948-22.05.1950), Avni Başman (22.05.1950-02.08.1950), Nuri Özsan (vekaleten 03.08.1950-10.08.1950), Tevfik İleri (11.08.1950-05.04.1953) ve Rıfki Salim Burçak (09.04.1953-17.05.1954) Köy Enstitüleri’nin kapatılmasına kadar Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuşlardır.

Enstitülerin en uzun Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel olmuştur. (1) Yücel’den sonra sırasıyla Adnan Menderes kabinesindeyken (2) Tevfik İleri, Şemsettin Günaltay kabinesindeyken (3) Tahsin Banguoğlu, Recep Peker kabinesindeyken de (4) Reşat Şemsettin Sirer en uzun dönem bakanlık görevinde bulunmuşlardır. Enstitülerin kapatıldığı tarihteyse Milli Eğitim Bakanlığı görevinde Rıfki Salim Burçak bulunmaktadır. Hasan Ali Yücel, Enstitülerin “yükselme dönemi”nin Milli Eğitim Bakanı olarak anılmaktadır. Öte yandan, Reşat Şemsettin Sirer ve Tahsin Banguoğlu ise “gerileme dönemi”nin, Tevfik İleri ise “dağılma dönemi”nin bakanları olarak nitelendirilirler.

Söz konusu dönemlerde Enstitülerden sorumlu İlköğretim Genel Müdürleri ise sırasıyla Hasan Ali Yücel döneminde İsmail Hakkı Tonguç, Sirer ve Banguoğlu döneminde Yunus Kazım Köni (24.04.1946-24.11.1950), Tevfik İleri dönemindeyse Ferruh Sanır’dır (25.11.1950-01.06.1954). Ferruh Sanır’ın adı Köy Enstitüleri tarihinde fazla anılmamasına rağmen kuşkusuz Enstitülerin mimarı olarak İsmail

Hakkı Tonguç'un ve görevinden sonra yerine gelen muhalifi Yunus Kazım Köni'nin adlarından bahsedilmektedir. Bir noktada Tonguç'un adı Hasan Ali Yücel'in bakanlık dönemiyle özdeşleştirilmektedir. Halbuki Tonguç İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'ne, Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı olmasından (10 Haziran 1935) iki aya yakın bir süre sonra, 3 Ağustos 1935 tarihinde atanmıştır.

“Köy Enstitüleri” projesinin mimarı ve mezun öğrencilerin “Tonguç baba” olarak andıkları İsmail Hakkı Tonguç'un görevine Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde atanmış olması köyün kalkınması fikrinin salt Milli Şef Dönemi'ne ait olmadığını göstermektedir. Köylünün eğitime ve kalkınmasına verilen önem, bürokratik çalışmaları tek parti döneminin ortalarından itibaren hızlandırmıştır. Bu sebeple, Köy Enstitüleri'nin tarihçesini, Halkevleri'nin “kaldığı nokta”dan başlatmak gerekir. Başka bir anlatımla, Halkevleri'nin kuruluş amacında eksik olan tarafların tamamlanması yine tek-parti döneminde temelleri atılan Köy Enstitüleri vasıtasıyla çözülmeye çalışılacaktır.

Söz konusu eksiklik, 1935 yılında yapılan nüfus sayım ile fark edilir bir noktaya gelmiştir. Dolayısıyla, tek-parti döneminde köy kalkınması ve köylü eğitiminin ivme kazanması 1935 tarihindeki nüfus sayımının sonuçlarıyla doğrudan ilgilidir. Örneğin, Köy Enstitüleri Kanun tasarısı 19 Mart 1940 tarih ve 6/1194 sayı ile, TBMM'ye sunulduğunda yapılan görüşmelerde tasarının gerekçesi olarak 1935 nüfus sayımının sonuçları belirtilir³¹³. 1935 sayımına göre nüfusun %81'i kırsal alanda yaşamaktadır. Fakat ilköğretim çağındaki çocukların okula gitme oranları kent ve kasabalarda %80 iken, köylerde %26 idi. Üstelik mevcut 40.000 köyün 31.000'inde okul bulunmazken 20.000 öğretmen açığı vardı.

Kırsal nüfusa yönelik öğretmen açığının giderilmesi için gerekli önlemler ise tek-parti döneminde aşağıdaki metinde olduğu gibi ifade edilmekteydi:

“Öğretmen okullarımızın talebe sayısı bu ihtiyacı karşılayabilecek bir şekilde Artırılamaz, fevkalade bir takım tedbirlere başvurularak nisbi bir artış elde edilse bile bugünkü öğretmen okullarından çıkacaklar köylerde, köylüye fay dalı olarak kalamazlar (...) Bu durum karşısında

³¹³ Cemil Koçak, *Türkiye'de Milli Şef Dönemi 1938-1945*, cilt2, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, s.:115. Ayrıca bk. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre: 6, İçtima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), S. Sayısı:98.

klasik tedbirleri bir tarafa bırakarak yeni çareler aramak zarureti vardır. Bu çarelerden biri şudur:

Askerlik vazifesini muvaffakiyetle bitirerek her yıl köylerine dönen ve hayatlarının sonuna kadar köylerinde kalan okuma, yazma, ameli hesap bilen, yeni bir dünya görüşü ve telakkisi olan binlerce köylü vatandaşlarımız vardır. Bunların en müsaitleri köy için öğretmen olarak forme edilecek olurlarsa köy hayatının ve kültürünün inkişaf ettirilmesinde faal rol alabilirler.³¹⁴

1940-1954 arası dönemde faaliyet gösteren Köy Enstitüleri genelde üç döneme ayrılır. Söz konusu dönemsel ayırım, Türkiye'nin iç siyasetindeki gelişmelerin büyük bir etkisi altında kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı zamanına rastgelen ve Milli Şef Dönemi olarak da adlandırılan İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlık dönemi, Savaş sonrası dönemde Demokrat Parti'nin kuruluşuyla başlayan çok partili hayata geçiş evresi ve Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi; Köy Enstitüleri'nin kurumsal anlamda nitelik değiştirmesine yol açan birbirinden farklı üç dönemdir.

1940-1946 arası dönem Köy Enstitüleri'nin altın çağı olarak nitelendirilir. Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı bağlamında aktif tarafsız bir dış politika izlediği bu dönemde Hasan Ali Yücel'in Bakanlığı ve İsmail Hakkı Tonguç'un İlk Öğretim Müdürlüğü, Köy Enstitüleri üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır.

1946-1950 arası dönem, gerek uluslararası ilişkiler gerekse dış politika açısından iki kutuplu sisteme doğru şiddetli değişimlere tanıklık etmiştir. Bu bağlamda çok partili sisteme Demokrat Parti muhalefetiyle başlanılmış olması Köy Enstitüleri açısından görece duraklama dönemi olarak nitelendirilir. Yücel ve Tonguç'un yerlerine atanan bakanlar ve İlk Öğretim müdürleri Enstitüleri "milliyetçi" tasfiye sürecini başlatmış oluyorlar. Örneğin, bu tasfiye sürecinde 1947 yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. 1948 yılında ise Van civarında açılan Erniş Köy Enstitüsü'nü, Enstitülü mezunlar, "Köy Enstitüsü müsveddesi" olarak yorumlamaktan geri kalmamıştır.

1950-1960 arası dönemde -Çiftçiyi Topraklandırma Kanun Tasarısına muhalefetle belirginleşen- Demokrat Parti oluşumu seçimleri kazanarak iktidara gelmiştir. Artık Köy Enstitüleri'nin ikinci evresinde (1946-1950) yaşanan büyük ölçekli kadro

³¹⁴ Ulus Gazetesi, 20 Ekim 1936, s.1

tasfiyesinin kurumların kapatılmasına ön ayak olduğu gözlemlenir. 1946 yılında dönemin Cumhuriyet Halk Partisi hükümetlerince gözden çıkarılan Enstitülerin, 1950 sonrası Demokrat Parti iktidarıyla sonu hazırlanmıştır.

Enstitülerin işleyişi ve eğitim sistemi söz konusu üç evre içinde incelenebilir. 1940-1946 arası dönem Enstitülerin “biricikliğinin” ön planda olduğu bir altın çağdır. 1946-1950 arası dönem Enstitülerin “millileştirilmesine” vurgu yapılan duraklama çağıdır. 1950-1954 arası dönemse Enstitülerin kurumsal tasfiyesinin hızlandığı gerileme çağıdır.

Köy Enstitüleri’nin açıldığı yıl gerek enstitü sayısında, gerekse kadro ve öğrenci sayılarında büyük artış olmuştur. 1941 öğretim yılı sayısal verilerinde bir önceki yıla göre enstitü sayısı 4’ten 14’e yükselmiştir. Enstitülerdeki öğretmen sayısı 40’tan 234’e çıkmıştır. Enstitülerdeki öğrenci sayısıysa erkeklerde 1074’ten 4933’e, kızlardaysa 107’den 438’e çıkmıştır ve toplamda 1939’daki 1181 öğrenci sayısı 5371 olmuştur³¹⁵. Fakat sayısal verilerdeki artış, kamuoyu ilgisiyle doğru orantılı olmamıştır.

Köy Enstitüleri Yasası’nın mecliste onaylanmasından sonra ve ilerleyen tarihlerde İnönü’nün ziyaretleri vb. olayların ufak çapta ele alınması haricinde enstitüler basında neredeyse hiç haber konusu edilmemiştir³¹⁶. Köy öğretmenlerinin yanında 200.000 tarım öğretmeni yetiştirecek olan³¹⁷ Köy Enstitüleri’nin -kırsal kesimdeki kalkınmaya öncü kadrolar yetiştirmek amacı gütmelerine rağmen- propagandasındaki yetersizlik ilginç olmakla beraber, nedensiz değildir.

Gerçekte, Köy Enstitüleri açıldıkları andan itibaren çeşitli eleştirilere maruz kalmışlardır. Söz konusu eleştirilerin altında yatan nedenler iki grupta toplanabilir. İlk neden dönemin CHP iktidarında Enstitülerin işleyişine karşı duyulan güvensizliktir. İkinci nedense kırsal kesimde, köylülerin atılımın esas yükünü çekecekleri endişesiyle gösterdikleri desteğin yetersizliğidir. Dolayısıyla, Enstitüler başlangıçtan itibaren siyasi ve sosyal bir mücadelenin içinde odak nokta olmuşlardır.

³¹⁵ DİE, Milli Eğitim Hareketleri, 1967, ss.:32-35,41,47.

³¹⁶ Koçak, a.g.e., s.122.

³¹⁷ A.e.

Bu sebeple, basın ve yayın organlarında propaganda unsuru olarak kullanılmaları CHP'nin İnönü cephesine göre sakıncalı gözükmiştir.

Nitekim 17 Nisan 1940 tarihinde meclis görüşmesinde tasarıyı 278 milletvekili oybirliğiyle kabul etmiştir. Fakat 148 milletvekili de oylamaya katılmamıştır. Aynı güne ait başka oylamalardaysa 316 milletvekili oy kullanmıştır. Bu durum Enstitülerle ilgili tartışmalara yol açacak muhalif kanadın varlığını ispatlamaktadır.

Başbakanlık tarafından 19 Mart 1940 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan Köy Enstitüleri kurulması hakkındaki yasa tasarısı, 26 Mart tarihinde Maarif Encümeni tarafından, 29 Mart tarihinde Ziraat Encümeni, 3 Nisan'da Dâhiliye Encümeni ve son olarak 13 Nisan tarihinde bütçe Encümeni tarafından görüşülmüştür. 17 Nisan tarihli meclis görüşmelerinde Köy Enstitüleriyle ilgili söz alan milletvekilleri arasında Hasan Ali Yücel (İzmir), Berç Türker (Afyon Karahisar), Ali Süha Delilbaşı (Kütahya), Osman Şevki Uludağ (Konya), Emin Sazak (Eskişehir), Fikret Atlı (Giresun), Kazım Sevüktekin (Diyarbakır), Kazım Karabekir (İstanbul), Hakkı Kılıçoğlu (Muş), Halil Menteşe (İzmir), Hamdi Selçuk (Hatay), İbrahim Alaettin Gövsa (İstanbul, Kazım Nami Duru (Manisa), Salah Yargı (Kocaeli), Feridun Fikri Düşünsel (Bingöl) ve Abdurrahman Nuri Demirağ (Sivas) bulunmaktadır³¹⁸.

Yapılan görüşmelerde dikkati çeken nokta, söz alan milletvekillerinin çoğunluğunun yasa maddeleri görüşülmeden önce ve görüşülürken dile getirdikleri endişelerdir. Söz konusu güvensizlik aslında Enstitülere olan muhalefetlerinin de bir göstergesidir. Zira söz alan milletvekillerinin bazıları daha sonraları hem Köy Enstitüleri'ne muhalefet edecekler, hem de Çiftçiyi Topraklandırma Kanun Tasarısına karşı çıkacaklardır. Feridun Fikri Düşünsel, Emin Sazak ve Kazım Karabekir gibi milletvekilleri bu grup içerisinde yer almaktadırlar. Dolayısıyla 17 Nisan 1940 görüşmelerinde tasarıya ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir.

Meclisteki görüşmelere katılmayan muhalif sesin dışında, söz alan milletvekillerinin arasında göze çarpan iki endişe vardır. İlk endişe Kazım Karabekir'in aynı zamanda

³¹⁸ Mehmet Serhat Yılmaz, "TBMM Zabıt Ceridelerine Göre Köy Enstitülerinin Kuruluş Süreci", *Köy Enstitüleri Sempozyumu Kastamonu 2010*, İstanbul, Çapa Matbaacılık, 2010, s.227.

eleştirdiği bir maddeyle ilgilidir. Bu madde, Enstitülere öğrenci olarak sadece köy çocuklarının alınmasını öngören tasarının 3. maddesidir. Karabekir'e göre bu madde sebebiyle “şehir ve kasaba çocuklarının köylerle teması kesilecektir”³¹⁹. Karabekir, CHP'nin programında sınıfsız bir toplum vurgusu olmasına rağmen köyler ile şehirler arasında bir kültür farkı yaratılacağını belirtmektedir.

İkinci endişe Feridun Fikri Düşünsel ve Kazım Nami Duru tarafından ele alınmıştır. Feridun Fikri Düşünsel mezun öğrencilerin öğretmen olarak tayin edildiklerinde köye bağlanmaları için “kanuna kuvvetli bir takım ahkâm” koymayı gerekli bulmaktadır³²⁰. Kazım Nami Duru ise “projenin köylüyü şehre getirme teşebbüsü” olmadığını aksine “köylünün köyüne, arazisine sevgi ile bağlı olarak köyünde çalışması için” yapıldığını dile getirmiştir³²¹. Nitekim tüm bu itirazların yanı sıra Emin Sazak, tasarının çabuk çıkmış olmasına yakındığını belirtmiş ve “aklımız ererek çıksaydı elbette daha iyi olurdu” demiştir³²². Dolayısıyla, bu grup Enstitülü mezunların, salt köye yönelik bağlılık göstermemeleri halinde projenin boşuna olacağına inanıyorlardı.

Enstitüler hakkında şüpheli davranan milletvekillerinin, yapılacak masraflarda tasarruflu hareket etmek gerektiğini vurgularken, yetişecek olan köylü çocukların becerikli ve “sağlam vücut” ile “sağlam seciyeli” olmalarını savunuyorlardı. Dönemin zihniyetinde, İkinci Dünya Savaşı koşulların egemen olmuştur ve Enstitüler de bu noktada dikkat çekmiştir.

Milli Eğitim Bakanı olarak Hasan Ali Yücel, milletvekillerine verdiği cevapta, Enstitüleri “nazari tedrisat yapılan bir kurum olarak ele almadıklarını belirtmiştir. Ziraat, demircilik, marangozluk, sağlık hizmeti vb. faaliyetlerin olması nedeniyle “okul” adı yerine “enstitü” adını tercih ettiklerini açıklamıştır. Öte yandan, “içtimai bir sınıf” yaratmanın söz konusu olmadığını, isteklerinin “köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmek” olduğunu ifade

³¹⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 6, İctima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), ss.:72-73.

³²⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 6, İctima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), ss.:74-75.

³²¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 6, İctima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), ss.:74-75. TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 6, İctima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), s.75.

³²² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 6, İctima:1, Cilt 10,41. İnikat, (17.4.1940), ss.:71-72.

etmiştir. Ayrıca enstitüyü bitiren köylüyü “şehre akın eder vaziyete getirmek” gibi bir niyetlerinin olmadığını vurgulamıştır³²³.

Yücel’in bu konuşmasının ancak iki nedeni olabilir. Birinci neden, mecliste çekinceleri dile getiren milletvekillerinden farklı düşünmemesi olabilir. Başka bir anlatımla, Cemil Koçak’ın da yorumuna uygun olarak, meclis görüşmelerinde köylünün köyden kente göçüne karşı olunması ve sınıfsal farklılıkların engellenmesi ortak bir kaygı halini almıştır. İkinci nedense, Yücel’in muhalefeti telkin etmek amacıyla yapılan eleştirilere haklılık payı vermeye çalışması olabilir. Örneğin Yücel, yasa tasarısının maddeleri arasında en çok tartışılan 3. Maddenin oylanması sırasında Karabekir’in eleştirilerine, “şehirde otursun, köyde otursun, ülkümüz birdir” diyerek karşılık vermiştir³²⁴. Dolayısıyla, meclis görüşmelerinde bulunan ve bulunmayan muhalefete karşı kanun tasarısı hakkında temkinli davranmaya çalışmış olabilir.

Köy Enstitüleri’nin kültür politikasını en iyi özetleyenlerden biri Muş Milletvekili Hakkı Kılıçoğlu’dur. Görüşmeler sırasında Kılıçoğlu, Köy Enstitüleri’nin kültür politikasını şöyle özetlemektedir:

“Muallim Mektepleri niçin muvaffak olmadı (...) Bence bu, tek bir kelime ile iman meselesidir. Biz bunlara vazifeleri hakkında bir iman vermedik, bir misyoner vazifesi takip etmedik (...) Eğer bu ruh bu enstitülerde verilmezse emek boştur³²⁵”

Kılıçoğlu’nun bahsettiği inanç, misyonerlik vazifesidir. Söz konusu misyonerlik, bir tür “uygarlaştırma görevi” (mission civilisatrice) içermektedir. Köy Enstitüleri, köyün kalkınması ve kırsal alanda okur-yazar oranını yükseltmenin yanı sıra ulusal kimliğin merkezden çevreye doğru nüfuz etmesini sağlayacaktır. Ulus-devlet inşa sürecinde, Köy Enstitüleri bütüncü (holist), dayanışmacı (solidarist) ve korporatist bir toplum³²⁶ modelini gündeme getirecektir. Zafer Toprak’ın ifadesiyle, “ulusçuluk ve popülizm aynı madalyonun iki yüzü” olacaktır ve Türkiye’de uluslaşma süreci içinde popülizm 1940’ların ortalarına kadar etkili olacaktır³²⁷.

³²³ Zabıt Ceridesi, C.10, 1940, ss.:77-79.

³²⁴ Zabıt Ceridesi, C.10, 1940, s.86.

³²⁵ Zabıt Ceridesi, C.10, 1940, s.77.

³²⁶ Taha Parla, a.g.e., s.124.

³²⁷ Zafer Toprak, “Aydın, Ulus-Devlet ve Popülizm”, *Türk Aydın ve Kimlik Sorunu*, ed. Sabahattin Şen, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1995, s.39.

Köy Enstitüleri'nin faaliyetinde önemli bir yeri olan solidarizm anlayışı, ulus-devlet inşasında “farklara rağmen ulusun bireyleri arasında manevi bir birlik kurmayı” amaçlamaktadır. Meclisteki konuşmasında Kılıçoğlu, Köy Enstitüleri'nin, böyle bir imanı köylü öğrencilere içselleştirecek eğitim anlayışını hedeflediğini vurgulamaktadır. Böylelikle Enstitülerin eğitim programının ve amacının, romantik bir milliyetçiliğe uygun olduğu gözlemlenebilir. Kente dair bir özlemi olmayacak ve köyün kalkınması için köyde “iman” tazeleyecek bir nesil, Köy Enstitüleri'nin romantik milliyetçi anlayışıyla eğitilecektir.

Kanun tasarısının mecliste onaylanmasından bir ay sonra Sadri Ertem, “İrfan Ordusunun Gediklileri” adlı yazısında Köy Enstitüleri'nden mezun olacak öğretmenler için “gedikli” benzetmesini şöyle ifade edecektir:

“Modern ordularda “gedikli”nin ifade ettiği mana ne ise köy kalkınma ve kültür yayma işinde de köy hocası bu vazifeyi görecektir. Ümmilikle, geri hayatla mücadele için kurduğunuz ordunun “gedikli” zabitlerinden büyük muvaffakiyetler bekliyoruz.”³²⁸

Basın ve yayın organlarında zannedilenin aksine Enstitüler fazla yankı uyandırmazlar. Nispeten İlköğretim Dergisi, Yeni Adam ve Varlık dergileriyle ender de olsa Cumhuriyet, Ulus ve Vakit Gazeteleri dışında Enstitüler konusunda haber çıkmamıştır. Ulus Gazetesi'nde bile çıkan haber sayısının azlığı bu bağlamda ilginçtir. İktidar için başlangıcında endişelere ve eleştirilere yol açan bu projenin kamuoyunda tartışılır hale gelmesi istenmemiştir.

1940 yılından -eski adıyla- Köy Öğretmen Kursuna ek olarak 10 tane Köy Enstitüsü açılmıştır ve toplamda 14 Köy Enstitüsü faaliyete başlamıştır. Aynı yıl, adı “Köy Öğretmen Kursu” yerine “Köy Enstitüsü” olarak değiştirilen Kızılçullu'ya, en çok Muğla'dan (125), sonra Aydın (115), İzmir (115), Manisa'dan (115), en az da Denizli'den (40) öğrenci alınmıştır. Mahmudiye-Çifteler Köy Enstitüsü'ne, Eskişehir ve Ankara'dan 110'ar, Konya'dan 100, Afyon'dan 90, Kütahya'dan 40 öğrenci alınmıştır. Kepirtepe Köy Enstitüsü'ne, Edirne'den 55, Kırklareli ve Tekirdağ'dan

³²⁸ Sadri Ertem, *İrfan Ordusunun Gediklileri*, Vakit Gazetesi, Mayıs 1940, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1936-1944*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.284.

45'er, İstanbul'dan 35, Çanakkale'den 20 öğrenci alınmıştır. Gölköy Köy Enstitüsü'ne ise Kastamonu'dan 150, Çankırı'dan 80, Sinop'tan 70, Çorum ve Zonguldak'tan da 50'şer öğrenci alınmıştır³²⁹. Sayılarda dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin geldikleri köylerin bağlı bulunduğu şehirlerdir, yoksa enstitülere nüfusa şehirde kayıtlı olan öğrenciler alınmamıştır.

Yeni açılan 10 Köy Enstitüsü Cılavuz (Kars), Beşikdüzü (Trabzon), Akçadağ (Malatya), Pazarören (Kayseri), Ladik-Akpınar (Samsun), Arifiye (Kocaeli), Savaştepe (Balıkesir), Haruniye-Düziçi (Seyhan-Adana), Gönen (Isparta) ve Aksu (Antalya) Köy Enstitüleri'dir. Cılavuz Köy Enstitüsü'ne Kars ve Erzurum'dan 160'ar, Çoruh'tan 90, Van'dan 40 öğrenci alınmıştır. Beşikdüzü Köy Enstitüsü'ne Rize, Trabzon, Gümüşhane, Giresun, Ordu'dan 30'ar öğrenci alınmıştır. Akçadağ Köy Enstitüsü'ne Malatya'dan 100, Sivas'tan 90, Erzincan ve Urfa'dan 70'er, Diyarbakır'dan 50, Mardin'den 35, Elazığ'dan 25, Tunceli, Muş ve Bingöl'den 20'şer öğrenci alınmıştır. Pazarören Köy Enstitüsü'ne Sivas, Kayseri, Niğde ve Yozgat'tan 110'ar, Kırşehir'den 60 öğrenci alınmıştır. Ladik-Akpınar Köy Enstitüsü'ne Samsun'dan 100, Tokat ve Amasya'dan 75'er öğrenci alınmıştır. Arifiye Köy Enstitüsü'ne Bursa'dan 120, Bolu ve Kocaeli'nden 80'er, Bilecik ve İstanbul'dan 80'er öğrenci alınmıştır. Savaştepe Köy Enstitüsü'ne Balıkesir'den 140, Kütahya ve Çanakkale'den 75'er öğrenci alınmıştır. Seyhan-Düziçi Köy Enstitüsü'ne Seyhan'dan 92, Gaziantep, Maraş ve İçel'den 82'şer, Hatay'dan 72 öğrenci alınmıştır. Gönen Köy Enstitüsü'ne Isparta'dan 120, Burdur'dan 100, Denizli'den 60 öğrenci alınmıştır. Aksu Köy Enstitüsü'ne Antalya'dan 150, Muğla ve İçel'den 30'ar öğrenci alınmıştır³³⁰. Böylelikle, açıldıkları tarih olan 1940 yılında Köy Enstitüleri'nde toplam öğrenci sayısı, eski öğrencilerle birlikte (1000), 6000'e ulaşmaktadır.

En az öğrencisi sayısı (150) Beşikdüzü Köy Enstitüsü'ndedir. Akçadağ ve Pazarören Köy Enstitüleri 500'er öğrenci alarak en çok öğrenci sayısına sahip iki enstitüdürler.

³²⁹ İlköğretim Dergisi, Köy Enstitülerinin Açıldığı Yerlerle Enstitülere Talebe Gönderen Vilayetleri ve Talebe Sayısını Gösterir Cetvel, 1 Ekim 1940, der. Mehmet Kepenek, Basında Köy Enstitüleri 1936-1944, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.323.

³³⁰ İlköğretim Dergisi, Köy Enstitülerinin Açıldığı Yerlerle Enstitülere Talebe Gönderen Vilayetleri ve Talebe Sayısını Gösterir Cetvel, 1 Ekim 1940, sayı 55, s. 606, der. Mehmet Kepenek, Basında Köy Enstitüleri 1936-1944, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.323.

Diğerlerine göre sayıca en çok şehirden (10) öğrenci alan enstitü Akçadağ Köy Enstitüsü'dür. Yine aynı yıl içinde Köy Enstitüleri'ne en az öğrenci (20'şer) yollayan şehirler Tunceli, Muş ve Bingöl'dür. Yine 1940 yılında Enstitülerde okuyan öğrenciler arasında en çok Sivas'a bağlı köylerden gelenler (200) olmuştur.

1940 yılının yaz mevsiminin sonunda, 14 enstitüde 2700 kişilik yatakhane, 2900 kişilik 9 yemekhane, 38 sınıflı 19 derslik binası, 18 aile için 12 öğretmen evi, 9 ahır-kümes ve depo yapılmıştır. Toplamda 70 parça bina için harcanan miktar 350.000 lira olmuştur. Bir yıl içinde Enstitülerin arazilerinde 4600 dönümlük tarla sürülmüş ve tahıl ekilmiştir. Yine aynı şekilde, 28.000 fidan dikilmiş, 820 dönümlük alan sebze tarımına hazırlanmış, 280 dönüm bağ dikilmiştir³³¹. Tarımsal faaliyetlerde artışı etkileyen faktör, salt köyün kalkınmasına yönelik hedef değil, aynı zamanda İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı kıtlıktır.³³² Fay Kirby'nin aktardığı gibi, o dönemlerde bin öğrencinin sağlığı için Köy Enstitüleri'nde sadece bir şişe aspirin bulunmaktadır³³³. Murat Metinsoy'a göre İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye savaş dışı kalmasına rağmen Türk köylüsü yaşamak için savaş vermektedir³³⁴.

Bu bağlamda, Köy Enstitüleri'nin kurulmasında ve kapatılmasında İkinci Dünya Savaşı'nın etkileri unutulmamalıdır. 1940 yılının sonlarına doğru Alman ordusunun Romanya'yı işgaliyle savaşın Balkanlara yayılması Türkiye'de ciddi bir açlık tehlikesine neden olur. Nitekim 28 Eylül 1940'da çıkartılan bir beyannameyle buğday ve arpanın alım satımı beyannameye bağlanır. Bu kararnameden sonra 20 Ekim 1940 tarihinde Trakya ve Marmara'da sıkıyönetim ilan edilir³³⁵. Dolayısıyla Köy Enstitüleri, bir okuma-yazma ve/veya kalkınma projesi olmanın yanı sıra İkinci Dünya Savaşı koşullarının bir ürünüdür.

3 Mart 1941 tarihinde Alman ordusunun Bulgaristan'a girmesiyle Kepirtepe Köy Enstitüsü, Hasanoğlan'da kurulacak yeni bir yerleşime taşınmıştır. Önce 18 Haziran 1941 yılında Almanya ile saldırmazlık antlaşması imzalanması, sonrasında 21-22

³³¹ Yalçın Kaya, **Bozkırdan Doğan Uygarlık Köy Enstitüleri**, İstanbul, Tılgat Matbaacılık, 2001, ss.:270-271.

³³² Murat Metinsoy, **İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye, Savaş ve Gündelik Yaşam**, İstanbul Homer Kitabevi, 2007, s. 135.

³³³ Fay Kirby, **a.g.e.**, s.295.

³³⁴ Murat Metinsoy, **a.g.e.**, ss.:189-190.

³³⁵ Yalçın Kaya, **a.g.e.**, s.271.

Haziran 1941’de Alman ordusunun Sovyetlere saldırısıyla gerginlik azalmıştır. Aynı yıl Kasım ayında öğrenciler Kepirtepe’ye dönmüşlerdir.

1941 yılında açılan Hasanoğlu (Ankara) Köy Enstitüsü, 1942 yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’ne de ev sahipliği edecektir. Yüksek Köy Enstitüsü, - diğerlerinden farklı olarak- yalnız enstitülere öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. Aralık 1942’de Çifteler Köy Enstitüsü’nden 33, Kızılçullu Köy Enstitüsü’nden 70 öğrencinin katılımıyla eğitime başlar³³⁶.

1940 yılından sonra 14 Enstitüye ek olarak, Hasanoğlu Köy Enstitüsü ile birlikte 7 Enstitü daha açılmış ve kapatılıncaya kadar toplam Köy Enstitüsü sayısı 21 olmuştur (Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü hariç). Yeni kurulanlar arasında 1942 yılında açılan Yıldızeli (Sivas), ve İvriz (Konya) Köy Enstitüleri vardır. Pulur (Erzurum) Köy Enstitüsü 1943 yılında, Dicle (Diyarbakır) ve Ortaklar (Aydın) Köy Enstitüleri 1944 yılında kurulmuşlardır. 1948 yılında Van’da açılan Erciş (Ernis) Köy Enstitüsü ise Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç’un 1946 yılında görevlerini devrettikten sonra açılmış olduğundan “enstitü müsvedes”i olarak nitelendirilmiştir³³⁷. Köy Enstitüsü mezunlarının çoğunluğu, Yücel ve Tonguç’un tasfiye edilmesini, 1946 yıkımı olarak kabul ederler³³⁸. Örneğin, Kadir Mert isimli bir Köy Enstitüsü mezununun Hasan Ali Yücel’e 25 Eylül 1958 tarihinde yazdığı mektupta “Acaba Köy Enstitüleri’ni yeniden 1946 yılından önceki faaliyetleri halinde açmak mümkün değil midir? Ben memleketin istikbalini ancak ve ancak Köy Enstitüleri’nin ilk 5-6 sene içerisindeki faaliyetlerinde görüyorum”³³⁹ diyerek 1940-1946 yıllarının önemini ve farklılığını dile getirmektedir.

Köy Enstitüleri’nin yapısı ve işleyişi ilgili olarak iki önemli yasa vardır. Bu yasalardan ilki ve esas olanı 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’dur. Fakat söz konusu yasa, 1942 yılında ilk kez mezun olan Köy Enstitüsü mezunlarının çalışma koşullarına ilişkin belirsizlikleri gündeme getirmiştir. Bu nedenle, 19 Haziran 1942 tarihinde 4274 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri

³³⁶ A.e., s.328.

³³⁷ Kirby, a.g.e., ss.: 398-400.

³³⁸ Türkoğlu, a.g.e., s.189.

³³⁹ Canan Yücel Eronat, *Köy Enstitüleri Dünyası’ndan Hasan Ali Yücel’e Mektuplar*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2007, ss.: 48-50.

Teşkilat Yasası meclis tarafından onaylanır. 4274 sayılı yasanın 10. Maddesi, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görevlerini kapsamlı biçimde tanımlamaktadır. Bu yeni öğretmen kadrosuna tanınan yetkiler, şüphesiz o dönemde mecliste muhalefetin tepkisiyle karşılaşmıştır. Örneğin, oylamanın yapılacağı oturuma 429 milletvekilinden sadece 252'si katılmıştır³⁴⁰.

Emin Sazak, 10. maddeyle ilgili olarak yasanın öğretmenlere fazla yetki vermesini eleştirmiştir. Sazak'a göre böylelikle öğretmenlerin hepsi birer hakim, hekim, asker gibi davranacaklardır. Sazak, "Sen iki gün okut, gönder köye. Köylüyü onun emrine ver..." diyerek sözlerine devam edecektir. Gerçekte, Sazak verilen yetkilerin bir iktidar değişimine yol açacağından endişe etmektedir. Halbuki 10. Maddenin B bendinde yer alan başlıklarda köy halkının yetişmesi ve köyün kalkınmasına ilişkin öğretmene tanınan sorumluluk ve görevler ulusal kültürü yükseltmek, radyo, müze ve tarihi eserlerden yararlanılmasını sağlamak, köydeki tabiat hayatını korumaktan ibarettir.

Sazak'ın ve diğer muhaliflerin karşı çıktıkları nokta sadece 10. maddede yer alan ve köyde kooperatiflerin kurulması için köylüye öğretmenler tarafından öncülük edilmesine ilişkin başlıktır. Fakat yine yasada yer alan 25. madde dolayısıyla Köy Enstitüleri projesinin meşruiyeti sarsılacaktır. Bu maddenin kooperatifçiliğe ilişkin getirdiği yükümler, zaten savaş dönemi kıtlık çeken köylünün "enstitü fikrine" soğuk bakmasına neden olacaktır. 25. maddeye göre, "en az altı aydan beri köyde oturan, 18-50 yaş arasındaki her vatandaşa, kadın-erkek ayrımı gözetmeksizin yılda en çok 20 gün okul yapımı işlerinde bedenen çalışma yükümlülüğü getiriyordu"³⁴¹.

Köy Enstitüleri'nde öğrencilere aşılana dayanışmacı anlayış, gündelik hayat içinde köylü tarafından destek bulamayacaktır. Cemil Koçak'ın ifade ettiği gibi, köylüler ödedikleri vergilerle bir yandan kentlerdeki okulların masrafını karşılaya dursunlar, diğer yandan köylerindeki okul ödedikleri vergilerle değil yine kendi mali ve bedeni katkılarıyla ayakta duruyordu³⁴². "Girişimin bu denli hızlı ve sessiz bir biçimde

³⁴⁰ Kaya, a.g.e., s.281.

³⁴¹ A.e., s.283.

³⁴² Koçak, a.g.e., s.125.

durması, bu destek yokluğunu³⁴³ işaret etmektedir. Zira tek-parti dönemini ulus-devlet inşasına uygun solidarist ve popülist söylemi yerini özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın bitimiyle demokratik söyleme bırakacak ve romantik milliyetçiliğin dayanışmacı (solidarist) ürünü Köy Enstitüleri'nin kooperatifçiliği görece başarısız olacaktır.

Köy Enstitüleri'nin işleyişine geri dönecek olursak 1942 yılında verdikleri ilk mezunlara okutulmak istenen ama ellerine geç ulaşan ant şöyledir:

“4274 sayılı yasanın 14'üncü maddesinin bana verdiği tüm görevleri hakkıyla tam ve eksiksiz yapmaya, okulumu ve çevresini her yanıyla, her an temiz tutmaya, öğrencimi, köyümü, ve köylümü temizliğe alıştırmaya, doğruluktan, dürüstten ve iyilikten hiçbir zaman ayrılmamaya, öğrencilerimi ve komşularımı her zaman sevmeye, korumaya ve onlara karşı özveride bulunmaya, köyümün toprak larını işleyip onu dünyanın en iyi vatani durumuna getirmeye, köylülerimi bilmezlikten kurtarıp onları Cumhuriyete layık, dünyanın en ileri insanı düzeyine yükseltmeye, milli kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmaya çalışacağıma ant içiyorum, ant içiyorum, ant içiyorum.”³⁴⁴

Enstitülerin mezunlarına içselleştirmeye çalıştığı ant, ilk aşamada köyün temizliğine ve tarımına yönelik iken, ikinci aşamada öğrenci ve köylülerle iyi iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Üçüncü ve en önemli aşamada “köyün bilmezliğini” aşarak “Cumhuriyete layık” olunmasını ve milli kültürü batılı uygarlıklar seviyesine çıkartmayı, mezunlara salık vermektedir. Kırsal alanda kalkınma milli kültürün uygarlaşması ve/veya batılılaşması, dolayısıyla Cumhuriyete layık olmak demektir. Başka bir anlatımla, köyün kalkınması ile Cumhuriyete layık bir toplumun milli kültürünü batılı uygarlıklar seviyesine çıkarma anlayışı, tipik bir romantik milliyetçi atılım olarak değerlendirilebilir.

Romantik milliyetçi anlayışın bir başka göstergesi, Cılavuz (Kars) Köy Enstitüsü Müdürü Halit Ağanoğlu'nun İlköğretim Dergisi'ne çıkan yazısıdır. Burada, Köy Enstitüleri'ni “1923 davranışı” ile özdeşleştirmektedir. Bu davranış, “gerinin yıkılışı ve ilerinin kuruluşu”dur. Ağanoğlu, geçmiş geleneksel metodlarının, sağlıksız yaşama şartlarının ve fatalizmin egemen olduğu bir despotizm olarak nitelendirmektedir. İlericilik ise “rasyonalite”nin kurulmasından sonra “sağlıklı

³⁴³ A.e.

³⁴⁴ Kaya, a.g.e., ss.:283-284.

yaşam” şartı ve “realist düşünüş” biçimiyle gerçekleşecektir. Millet bütünlüğü için “köyün kemale” ermesi şarttır çünkü medeniyet ve şehir olgusu, ziraatle uğraşan köylünün tabiat üzerinde kurduğu egemenliğinin türevidir³⁴⁵. Köyün doğa ve fatalizme karşı rasyonel hâkimiyeti sayesinde medeniyete geçiş aynı zamanda ulusal birlik ile uyumlu kılınmıştır.

3.2. Köy Enstitüleri’nin İşleyiş ve Faaliyetleri

Köy Enstitüleri’nin eğitim amacı, ulus-devlet inşasını aydınlanmacı ve dolayısıyla akılcı (rasyonalist) zihniyet etrafında geliştirmektir. Köy kalkınması ile ulus-devlet inşası arasında çift yönlü hareket eden aydınlanmacı zihniyeti ise, -köy ile ulus-devlet arasında bir bağ olarak- romantik milliyetçilik düşüncesi kuracaktır. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri’nin eğitim aracı solidarist bir disiplinle kooperatifçiliktir.

Bir dönem Kepirtepe Köy Enstitüsü’nde öğretmen olarak çalışan Cavid Orhan Tütengil’e göre enstitüleri, diğer eğitim kurumlarından farklılaştıran 12 temel özellik vardır. Serbest okuma, kümebaşılık, eğitimbaşılık, sabah jimnastiği ve oyunlar, çalışma planları, talebe teşekkülleri, nöbet işleri, umumi tenkit ve konuşmalar, iş ve tamir ekipleri, atölye çalışmaları, hazırlık ve tatbikat sınıfı, sınıf kitaplıkları, Köy Enstitüleri’ni farklılaştıran 12 özellik olarak sıralanır³⁴⁶.

Tütengil’in ortaya koyduğu bu özellikler arasında serbest okuma, sabah jimnastiği ve oyunları, umumi tenkit ve konuşmalar öğrencilerin ders programı açısından benimsenen ilginç bir yaklaşımdır. Serbest okuma olarak her gün 45 dakika, kümebaşı öğretmenin rehberliğinde ders konuları dışındaki dergi, gazete ve kitap okumaları yapılmaktadır. Arifiye Köy Enstitüsü öğrencilerinden İsa Yavuz, enstitüde bir ay içinde toplam 809 kitap arasından romanlara (300), meslek kitaplarına (175) ve ardından tarih-coğrafya-yurt bilgisi kitaplarına (120) öncelik verilmekteydi. İlginç olan kütüphaneden alınarak okunan kitaplar arasında ziraat kitapları (40), seyahat kitaplarından (53) ve meşhur adamların hayatlarıyla ilgili kitaplardan daha az rağbet

³⁴⁵ Halit Ağanoğlu, *Köy Enstitülerinin Amacı*, İlköğretim Dergisi, 1 Ekim 1942, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1936-1944*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, ss.:474-475.

³⁴⁶ Cavid Orhan Tütengil, *Köy Enstitüsü üzerine Düşünceler*, İstanbul, Berksoy Basımevi, 1948, ss.:23-26.

görmekteydi. Enstitüde en az okunan kitaplar ise tiyatro-piyesler (20) üzerine olanlardır³⁴⁷.

Sabah jimnastiği ve halk oyunları yanı sıra umumi tenkit ve konuşmalar da haftanın belirli bir günü –genellikle cumartesi günleri- yapılmaktadır. Cumartesi toplantıları boyunca, o haftaki iş kolu olan sınıfın ve öğretmenlerin faaliyetleri yorumlanmaktadır. Böylelikle, katılımcı öğrenciler “bir vatandaş olarak³⁴⁸” bulundukları ortamla ilgili görüşlerini bildirip, sorular sorup, cevaplar almaktadırlar.

Enstitülerin idaresi açısından ise kümebaşılık (öğrencilerin ailevi, sağlık vb. durumlarıyla ilgilenen sınıf öğretmenliği) ve eğitimbaşılık (alım-satım illeriyle ilgilenen müdür yardımcılığından farklı olarak öğrenci teşekkürlerini, iş programlarını belirleyen ve disiplin işleriyle ilgilenen görevli) dönemine göre özgün bir yönetim anlayışını doğurmaktadır.

Enstitülerdeki günlük ders programları, öğleden önce ve öğleden sonra olmak üzere ikiye ayrılırdı. Her gün öğleden önce 4, öğleden sonra 4 olmak üzere toplam 8 ders veya iş saati vardı. Her ders 45 dakika sürmekteydi. Her gün 8 veya 8,5 saatlik uykunun ardından sabahları 30 dakikalık yoklama, müzik, milli oyunlar ve spor faaliyeti vardı. Ayrıca her gün 2 saatlik etüt ve 45 dakikalık serbest okuma vakitleri vardı³⁴⁹.

1946 yılında Enstitülerde toplam 620 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 229’u çeşitli fakülte, Yüksek köy Enstitüsü ve Gazi Eğitim Enstitüsü mezunudur. 209’u Öğretmen Okulu mezunudur. 56’sı Kız Enstitüsü mezunudur. 27’si Ziraat Okulu, 91’i Sanat ve Yapı Usta Okulu’ndan, 8’i de diğer Meslek Okulları’ndan mezundurlar³⁵⁰. Aynı yıl enstitülerdeki öğrenci sayısı 14.464 olup, %17,6 oranında toplam 2589 öğrenci sınıfta kalmıştır. Sınıfta kalma oranı öğrenci sayısının 6000’e yakın olduğu 1940-1941 yıllarında %1,5 (79 öğrenci) iken bu rakam hızlı biçimde 1941-1942 öğretim yılında %6’ya (494) çıkmıştır. 1945-1946 öğretim yılında -1944-

³⁴⁷ İsa Yavuz, “Arifiye Köy Enstitüsü’nde Okuma”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.2, Nisan 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:299-300.

³⁴⁸ A.e., s. 25.

³⁴⁹ A.e.,s.22.

³⁵⁰ İsmail Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1947, s. 602.

1945 öğretim yılına göre (%8,1)- iki kat (%17,6) artmıştır³⁵¹. Kuşkusuz rakamlardaki artış enstitülerin öğretim-eğitim programındaki düzenin süreklilik kazanmasıyla doğru orantılıdır.

Köy Enstitülerinde dersler üç gruba ayrılır. Bunlar, Kültür dersleri, Ziraat dersleri ve çalışmaları, Teknik dersler ve çalışmaları olarak adlandırılır. Beş yıllık öğretim süresinde toplam 230 haftalık programın 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası Ziraat dersleri ve çalışmalarına, geriye kalan 58 haftası ise Teknik dersleri ve çalışmalarına ayrılmıştır³⁵². Dolayısıyla, öğretim programında ziraat ve teknik derslerin toplamı kadar kültür derslerine zaman ayrıldığı gözlemlenmektedir.

Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri, beş yıllık Köy Enstitüleri programında toplam 5060 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Okutulan dersler arasında Türkçe (5 yılda 736 saat) ve matematik (5 yılda 598 saat) en uzun süreli derslerdir. Programın yoğunluğunun sırasıyla müzik, yabancı dil, tabiat ve okul-sağlık bilgisi, askerlik ve öğretmenlik bilgisi derslerinde olduğu gözden kaçmamaktadır. Beş yıl boyunca müzik dersi 460 saat, yabancı dil dersi ise 414 saat işlenmektedir.

Yabancı dil derslerinin programdaki diğer dersler kadar uzun süreli olması ilginçtir. Yabancı dil (İngilizce) dersi için Süleyman Adıyaman adındaki Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencisi, yabancı dili “ne geçim, ne gösteriş vasıtası olarak değil, sadece köye kültür götürmek için³⁵³” öğrendiklerini, “yabancı dilin başlı başına bir terbiye vasıtası, bir zihin jimnastığı³⁵⁴” olduğunu belirtmektedir. Süleyman Adıyaman’a göre mesleki kültürün gelişmesinde yabancı dil önemli bir araçtır. Başka bir anlatımla ülkeye uyan ve faydalı olacak olan bilim ve tekniğe ait kitapları tercüme etmek için yabancı dil şarttır.

Müzik dersleri de -Okuma çalışmaları ve yabancı dil dersleri gibi- gerek öğrencilerin motivasyonu gerekse Enstitülerin kültür politikaları açısından önemlidir. Sabahları oynanan halk oyunları ile jimnastik faaliyeti, öğrencilerin topluluk halinde uyumlu

³⁵¹ Fakir Baykurt, “Enstitülerin Üç İlkesi”, *Köy Enstitüleri Amaçlar İlkeler Uygulamalar*, der. Mustafa Aydoğan, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, s.1995, s. 49.

³⁵² Altunya, a.g.e., s.54.

³⁵³ Süleyman Adıyaman, “Yüksek Köy Enstitüsü’nde Yabancı Dil”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.1, Ocak 1945, Ankara, Maarif Matbaası, ss.: 88-90.

³⁵⁴ A.e.

hareket etmelerini sağlamaktadır. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencilerinden Abdullah Ön, enstitüye gelen öğrencilerin sadece İstiklal Marşı'nı bildiklerini, diğer hiçbir türküyü ses birliğiyle söyleyemediklerine değinmektedir³⁵⁵. Hasanoğlu örneğinde toplamda 15 şarkı, 28 türkü ve 11 marş öğretilmektedir. Marşlar arasında İstiklal, Dumlupınar, Harbiye, Ankara, Onuncu Yıl, Gençlik, İzci ve Köy Enstitüleri'nin Ziraat Marşı vardır. Öğrenciler şarkıların yanında mandolin çalmaya ve nota öğrenmeye mecburdurlar³⁵⁶.

Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi dersleri ile Askerlik dersleri, Öğretmenlik Bilgisi dersleri gibi her biri 368'er saat okutulmaktadır. Başka bir anlatımla, sağlık, askerlik ve öğretmenlik bilgisi derslerine programda verilen ağırlık eşittir. Bu bağlamda, Pakize Türkoğlu'na göre müfredat sayesinde köylerde "Kuvayı Milliye" ruhu yeniden canlanmıştır. "Kazmaya küreğe, motora makineye, kitaba kaleme sarılarak" Anadolu'nun "bereketini emen cahillik denen düşman" ile savaşım verilmektedir³⁵⁷.

Ziraat dersleri ve çalışmaları, bahçe ve tarla ziraati derslerine yoğunlaşmaktadır. Bu grupta yer alan diğer dersler ise zootekni, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su mahsulleri, kümes hayvancılığı, sanayi bitkileri ziraati ve Ziraat Sanatları dersleridir³⁵⁸. Bahçe ve tarla ziraatinden sonra yoğunluk zootekni dersi ile arıcılık ve ipek böcekçiliği üzerindedir. Balıkçılık ve su mahsulleri, kümes hayvancılığı ve sanayi bitkileri ve ziraat sanatları dersleri ise programdaki en az süreli dersler arasındadır.

Ziraat dersleri ve çalışmaları kapsamında örneğin Malatya'da düzenlenen "Kayısı Şenliği"nin Akçadağ Köy Enstitüsü'nün bahçe ziraati dersiyle ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Enstitü müdürü Şerif Tekben 1940 yılında tek bir ağaç yokken 9500'ü kayısı olmak üzere toplam 17000 meyve ağacı yetiştirilmesine³⁵⁹ ön ayak olmuştur. Hayvancılık konusunda Cılavuz (Kars) Köy Enstitüsü'ndeki çalışmalar (1000 kadar hayvan yetiştirilmiştir), balıkçılık ve su ürünleri konusunda ise Beşikdüzü (Trabzon)

³⁵⁵ Abdullah Ön, "Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde Müzik Çalışmaları", *Köy Enstitüleri Dergisi*, c. 1, s. 1, Ocak 1945, Ankara, Maarif Matbaası, ss.: 83-87.

³⁵⁶ A.e.

³⁵⁷ Türkoğlu, a.g.e., s.188.

³⁵⁸ A.e., s.55.

³⁵⁹ Türkoğlu, a.g.e., s.226.

Köy Enstitüsü'ndeki kooperatifçilik, arıcılık konusunda da Kepirtepe (Kırklareli) Köy Enstitüsü'nün öğretmeni Salih Arı'nın dersleri önemli yer tutmaktadır³⁶⁰.

Teknik dersler ve çalışmaları ise yapıcılık (inşaat), dülgerlik ve marangozluk, makine ve motor kullanma ve özellikle kız öğrenciler için köy ve el sanatları derslerinden oluşmaktadır. Bu dersler arasında kızlar tarafından köy ve el sanatları dersi, erkekler tarafından yapıcılık (inşaat) dersi tercih ediliyordu³⁶¹.

Öğretmen Okulları'ndan farklı olarak enstitüler, yeni bir program ve yöntemle faaliyet göstermektedir. Program sayesinde 1955 yılına gelindiğinde köyün, okul, öğretmen, sağlıkçı ebe, tarımcı ihtiyacı giderilecektir. Böylelikle, gerek “köylerde ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal iyileşme ve bilinç başlayacak³⁶²”, gerekse “yurttaşların da devletin bir kültür ve adalet devleti olmasına katkısı³⁶³” sağlanacaktır. Ulus-devlet modernleşmesi bağlamında köyün kalkınması, iş içinde eğitim anlayışı ile gerçekleşecektir.

İş eğitiminin önemine vurgu yapmak gerekirse Köy Enstitüleri Dergisi'nde yer alan İş Eğitimi Sözlüğü çalışmaları incelenmelidir. İş veya başka bir değişle üretim içinde eğitim kavramı, aynı zamanda Köy Enstitüleri'nin kültür politikalarını etkilemektedir. İş Eğitimi Sözlüğü'ne girecek kelimeler arasında yer alan bazı kavram ve isimlerin tercih sebepleri, sadece iş eğitimi ile ilgili olmanın ötesinde kültür politikasıyla yakından ilgilidir.

İş Eğitimi Sözlüğü'nde yer alan kelimelerin bir bölümü Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğrencilere seminer ödevi olarak verilen konulardır. Seçilen kelimelerin diğer bölümü ise her konunun uzmanları tarafından hazırlanacaktır. Sözlükte iş eğitimi kapsamında yer alan kavram ve isimlerin yanı sıra Enstitülerin kültür politikasını anlamlandırabilmek için farklı kavram ve isimler de yer almaktadır.

³⁶⁰ A.e., s.227.

³⁶¹ A.e.

³⁶² A.e., s. 209.

³⁶³ A.e., s.283.

Arıcılıktan yabancı dil derslerine, anatomiden el sanatlarına, antropolojiden iş kanuna, aile eğitiminden ulusal eğitime, askerlik derslerinden din derslerine kadar çeşitli maddeler arasında realizm, determinizm, fenomenizm, pozitivizm, pragmatizm, pietizm, neohumanizm gibi maddelerin de yer alması³⁶⁴ ilginçtir. Köy Enstitüleri Dergisi'nde değinilen İş Eğitimi Sözlüğü'nün içindeki maddelere bakılırsa, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde genellikle Aydınlanma felsefesi ve 19. Yüzyıl sanayi devrimi düşünce akımlarından etkilenildiği ortaya çıkmaktadır.

İş Eğitimi Sözlüğü'nde yer alan maddeler arasında bazı isimler de dikkat çekmektedir. Cumhuriyet tarihi açısından Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü'nün maddeleri kaleme alınırken Osmanlı tarihi açısından ise Ahmet Mithat Efendi, Emrullah Efendi, Mithat Paşa, Saffet Paşa, Selim Sabit Efendi, Ziya Gökalp maddeleri yer almaktadır. Yabancı isimler arasında Aristo, Henri Bergson, Charles Darwin, Diderot, Eflatun, Engels, Fichte, Kant, Marx, Rousseau, Sokrates, Herbert Spencer vb. düşünürlerin maddeleri seçilmiştir. Alfred Adler, John Dewey, Goethe, Kerchensteiner, Condorcet, Lietz, Pestalozzi, Rabelais ve Tolstoy gibi edebiyat ve eğitimciler de İş Eğitimi Sözlüğü'nde maddeleşmektedirler³⁶⁵.

Sözlükte cumhuriyet tarihindeki önemli kişiler yerine Osmanlı tarihindeki önemli siyasetçilere ve eğitimbilimciler yer veriliyor olması dikkat çekicidir. Öte yandan, Dewey, Kerchensteiner, Pestalozzi gibi iş içinde eğitim ilkesine yakın duran Batılı pedagogların yanı sıra Rabelais gibi orta çağın önemli eğitimbilim romancısı ile Condorcet gibi Fransız devriminin eğitim uzmanının üzerine sözlük maddeleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, tüm bu isimlerin ve kavramların seçiminin arkasında yatan neden, sözlüğün bir iş eğitimi sözlüğü olması değil Enstitülerin ulus-devlet inşasından köyün sosyal ve pedagojik reformasyonuna önem vermesidir.

Türkiye'de kırsal kesimin ulus-devlet inşasına uyumlu hale getirilmesi için köylünün kelime dağarcığı genişletilmektedir. Diğer Köy Öğretmen Okulu veya Halk Odaları'nda farklı olarak Köy Enstitüleri'nde iş eğitimine önem verilmesinin nedeni Condorcet gibi bir devrim eğitimbilimcisinin öğretisinin hızla işlevsellik

³⁶⁴ "İş Eğitimi Sözlüğü ile İlgili İncelemeler", Köy Enstitüleri Dergisi, Temmuz 1945, c.1., s.3, Ankara, ss.:373-379.

³⁶⁵ A.e.

kazanabilmesidir. Rousseau'nun *Emile* ve Rabelais'nin *Gargantua* adlı eserleri ile Ziya Gökalp ve Fichte gibi milliyetçilik akımı düşünürlerini bağdaştıran ara katman Pestalozzi'nin üretim içinde eğitim düşüncesidir. Başka bir anlatımla Tonguç, ulus-devletin "canlandırılacak" köyüne yönelik propaganda mekanizmasını, İş Eğitimi Sözlüğü'ndeki kavramlarla içselleştirip işlevselleştirmektedir.

Pazarören Köy Enstitüsü Müdürü Şevket Gediklioğlu, 1937-1938 yıllarında köylerdeki okul sayısı 4788, öğretmen sayısı 8511, öğrenci sayısı ise 408002 iken, 1945 yılında bu sayıların iki katı arttığını vurgulamaktadır. Gediklioğlu'na göre köylerdeki okul sayısı 11863, eğitmen ve öğretmen sayısı 15066, öğrenci sayısı ise 828982 olmuştur. Söz konusu artışta Köy Enstitüleri'nin önemine vurgu yaparken Gediklioğlu şunları söylemektedir:

"Kuvvetli millet; toprağına vatan, milletine ana ve baba gözüyle bakabilecek çapta evlatlar yetiştiren millettir (...) Kuvvetli millet tabiatla insan emeğine refahta, bilimde, teknikte gelişmenin, çoğalmanın, güçlü olmanın temeli olduğu yolunda çalışan, iş ve toplumsal nizamını buna göre ayarlıyan millettir."³⁶⁶

Ulus-devlet bilincini köye aktarmanın yolu olarak tabiat, bilim ve teknik bağlamında çalışmak Köy Enstitüleri için vazgeçilmez bir unsur halini almıştır. Bu noktada İş Eğitimi Sözlüğü çalışmalarının yer aldığı Köy Enstitüleri Dergisi'ni ve basıldığı yer olan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nü incelemek gerekmektedir.

3.3. Bir İdeal-Tipi Olarak Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü

Köy Enstitüleri'nin kuruluş sırasında on beşincisi, 1941 yılında kurulan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'dür. Hasanoğlan, Ankara-Kayseri demiryolu üzerinde bir köydür. Ankara'ya 32 kilometre uzaklıkta olması ve demiryolu hattı üzerinde olması³⁶⁷, Cumhuriyet'in başkentiyle ve ulus-devlet inşa süreciyle yakından temas sağlaması açısından önemlidir. Böylelikle, "Köy Enstitüleri'nin simgesi"³⁶⁸ olmuştur. Fakat Hasanoğlan, Ankara açısından bir ideal-tip olmasına rağmen aynı zamanda

³⁶⁶ Şevket Gediklioğlu, "Pazarören Köy Enstitüsünden Duyulan Ses", *Erciyes Halkevi Dergisi*, 1945, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.225.

³⁶⁷ Rıza Dönmez, "Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nün Kısa Tarihçesi", *Köy Enstitüleri Dergisi*, s.1. 1945, s.:21.

³⁶⁸ Türkoğlu, a.g.e., ss.: 415-416.

Enstitüler açısından sonun başlangıcını hızlandırıcı bir etki yaratmıştır. Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un görevlerinden ayrılmalarıyla başlayan "1946 yıkımı"nın ilk belirtileri 1941-1948 yılları arasında faaliyet gösteren Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde gün yüzüne çıkmıştır.

Hasanoğlu'daki 600 dönümlük araziye dersane, yatakhane, atölye inşaatları Tonguç'un iş eğitimi ilkesine uygun olarak imece usulüyle gerçekleştirilmiştir. Sınırlı bir devlet bütçesiyle yapılan inşaatlar, diğer 14 Enstitüden gelen öğrenci ve eğitmen ekiplerce tamamlanmıştır. Her ekip 20 öğrenci ve 10 eğitmen olmak üzere otuz kişiden oluşmuştur. Enstitülerdeki eğitimin temel özelliği olan kooperatifçilik, imece yöntemiyle yeni enstitülerin inşaatında büyük bir öneme sahip olmuştur.

İmece yöntemi olarak nitelendirilen kooperatifçiliğin enstitü öğrencilerince işselleştirilmesine verilebilecek en güzel dayanışmacı (solidarist) örnek Abdullah Özkucur'unkidir. Çifteler Köy Öğretmen Kursu'na kaydolup 1940 sonrası Köy Enstitüsü'nde öğrenimine devam eden Abdullah Özkucur, anılarında bu kooperatifçilik anlayışının arkadaşlarıyla birden fazla örneğine katıldıklarını anlatmaktadır. Özkucur, Ladik-Akpınar (Samsun) Köy Enstitüsü'nün inşaatında çalıştıktan sonra gönüllü olarak Hasanoğlu'na tek başına gidişini anılarında yazmaktadır. Özkucur, kendi enstitüsünden Hasanoğlu'na çalışmaya gelecek ekipten önce hareket etmiştir³⁶⁹. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü, bu dayanışmacı geleneğin en temel yapıtaşı olarak enstitülerin mekanizmasında simgeleşecektir.

Hasanoğlu'da önce Köy Enstitüsü kurulmuştur. Kurulan Enstitüye ilk öğrenci 2 Ocak 1942 yılında Çifteler Köy Enstitüsü'nden 95, Pazarören Köy Enstitüsü'nden 26 öğrenci alınmıştır. Öğrenci sayısı 1942 yılının sonlarında 221'i bulmuştur. Yüksek Köy Enstitüsü ise önce Aralık 1942 tarihinde Enstitülere Öğretmen Yetiştirme Kursu adıyla açılmıştır. Temelleri 1937 yılında atılan Kızılçullu'dan 70, Çifteler'den ise 33 öğrenci 5 yıllık eğitimlerinin ardından mezun edilerek Hasanoğlu'daki Enstitülere Öğretmen Yetiştirme Kursu'na çağrılırlar.

³⁶⁹ Abdullah Özkucur, *Köy Enstitüleri Destanı*, Ankara, Öğretmen Yayınları, 1985, ss.:101-120.

Hasanoğlu'daki Enstitülere Öğretmen Yetiştirme Kursu 1943 yılının haziran ayında bir talimatname çıkartılarak Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü ismini almıştır³⁷⁰. Böylesi bir yüksek bölümün kuruluş amacı enstitü mekanizmasının devamlılığını sağlamaktır denebilir. Köy Enstitüleri'nin devamlılığı için Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Yönetmeliği iki noktadan hareket etmektedir. Yönetmelikteki hedeflerden birincisi enstitü programına uygun enstitü öğretmeni yetiştirmek ve ikincisi enstitü mezunlarının zorunlu çalışacakları bölgeler için müfettiş, gezici başöğretmen ve yönetici yetiştirmektir.

Böylelikle Köy Enstitüleri'ne öğretmen yetiştirilecek ve enstitü mezunu öğretmenlerle köylerde yakından iletişim ve denetim sağlanacaktır³⁷¹. İsmail Hakkı Tonguç'a göre Hasanoğlu, diğer köy Enstitüleri'nin "beyni ve kalbi" niteliğindedir. Tonguç, Yüksek Köy Enstitüsü'nün anlam ve amacını yitirmesi durumunda köy enstitülerinin de "süratle mektep"leşeceğine inanmaktadır³⁷².

Yüksek Köy Enstitüsü'nün öğretim süresi 3 ders yılıdır. Her ders yılında 4 aylık olmak üzere 2 sönestr, 2 ay staj ve ayrıca yurtiçi gezileri, 2 aylık da tatil bulunmaktadır. Kuruma sadece Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin alınmaktadır. Sınavla alınan bu öğrenciler sayısı önce 6 sonra 8 olan şubeye ayrılarak öğrenim görürler. Hem kız hem erkek öğrenciler için karma iki şube vardır. Bunlar Güzel Sanatlar Kolu ve Zirai İşletme Kolu'dur. Sadece erkek öğrenciler için olan 4 kol ise Yapıcılık, Maden İşleri, Hayvan Bakımı, Tarla ve Bahçe Ziraati Kolları'dır. Sadece kız öğrenciler için olan 2 kol ise Kumes Hayvancılığı Kolu ile Köy, Ev ve El Sanatları Kolu'dur³⁷³.

Müşterek okutulan toplam 5 zorunlu ders vardır. İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi, Öğretmenlik Bilgisi (Toplumbilim, İş eğitimi, Çocuk ve iş ruhbilimi, Öğretim metodu ve ders tatbikleri, eğitim ve iş eğitim tarihi), Türkçe,

³⁷⁰ Dönmez, a.g.e., s.27.

³⁷¹ Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü hakkında ayrıca bakılması gereken kaynaklar: Abdullah Özkucur, *Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü ve Hürrem Arman, Piramidin Tabanı*.

³⁷² Tonguç, a.g.e., s.507.

³⁷³ İsmail Hakkı Tonguç, "Köy Eğitimi ve Öğretiminin Amaçları", *Köy Enstitüleri II*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2003, ss.:134-135.

yabancı dil (İngilizce, Fransızca, almanca), askerlik dersleri Yüksek Köy Enstitüsü'nün zorunlu dersleri arasındadır³⁷⁴.

Öğretmen kadrosu içinde yer alan veya seminer vermek üzere gelen isimler arasında Gazi Eğitim Fakültesi, Yüksek Ziraat Enstitüsü, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (DTCF), Konservatuar gibi Ankara'daki çeşitli eğitim kurumlarından gelenler vardır. Ruhi Su (müzikbaşı), Vedat Günyol (fransızca), Malik Aksel (sanat tarihi), Sabahattin Eyüboğlu (batı edebiyatı), Mualla Eyüboğlu (mimarlık), İbrahim Yasa (sosyoloji), Enver Ziya Karal (tarih), Yunus Kazım Köni (psikoloji), Hikmet Birand (botanik), Carl Zuckmeiyer (müzik), Mahir Canova (tiyatro)vb. pek çok uzman ve akademisyen yer almaktadır.

Öğretim kadrosu içinde İş Eğitimi derslerini ise İsmail Hakkı Tonguç ve Hasanoğlu'nın müdürlerinden Hürrem Arman veya Rauf İnan yürütmekteydiler. Yüksek köy Enstitüsü'nün öğrencilerinden Talip Apaydın, Hasanoğlu'daki günlük yaşantılarından bahsederken iş eğitimi dersinden tuttuğu notları sakladığını anlatmaktadır. Bu ders notlarında, asıl tarihin, kralların kumandanların değil iş yapan insanların tarihi olduğu yazılıdır. Apaydın'a göre "ne yazık ki değer ölçütleri ta baştan yanlış tutulmuştur" ve "uygarlık tarihi İŞ'in tarihi"³⁷⁵ ile özdeşir.

Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nün eğitim ilkesi ve amaçlarını Tonguç "köy tetkikleri için bir merkez"³⁷⁶ kurmak olarak değerlendirir. Tonguç'a göre:

"Köy çocuğu bilimsel metotlarla henüz incelenmemiş olduğu için bakir bir konu halinde karşımızda durmaktadır. O tanınmadıkça da köy eğitimi muammasını tam manasıyla çözmek mümkün olamaz. Bu yapılmadığı müddetçe de milli kudretin mahiyeti anlaşılamaz."³⁷⁷

İsmail Hakkı Tonguç, Hasanoğlu projesini köye bilimsel bir metotla bakabilmenin kaynağı olarak görmektedir. Tonguç'a göre "milli kudretin" anlaşılabilmesi için Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nün faaliyetlerindeki bilimsellik kaçınılmazdır. Hasanoğlu'nın Köy Enstitüleri dönemindeki bilimselliği sosyolojik açıdan merkez-

³⁷⁴ A.e.

³⁷⁵ Talip Apaydın, *Köy Enstitüleri Yılları*, Ankara, Cem Yayınevi, 1978, s.138.

³⁷⁶ Tonguç, a.e., s.138.

³⁷⁷ A.e., ss.:139-140.

çevre ilişkileri olarak önemlidir. Hasanoğlu, Ankara ile Köy Enstitüleri sistemi arasında iletişim aracı olarak devreye girmektedir.

Merkez-çevre ilişkisi açısından Yüksek Köy Enstitüsü'nün faaliyetlerini üç gruba ayırmak gerekir. Birinci grup faaliyetler Hasanoğlu'na yapılan resmi ziyaretler, ikinci grup faaliyetler Hasanoğlu'daki kutlama törenleri ve üçüncü grup faaliyetler ise Köy Enstitüleri Dergisi'dir. Bu faaliyetler sayesinde merkez niteliğindeki Ankara'nın yani bir başka anlatımla Cumhuriyet'in ulus-devlet inşasının, köyle olan ilişkileri yakından takip edilmektedir. Bu bakımdan, Yüksek Köy Enstitüsü'nün faaliyetlerinin yaygınlık kazanması, Köy enstitüleri için sonun başlangıcı olacaktır.

Ziyaretçiler arasında dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü, meclis başkanı Kazım Karabekir, başbakan Şükrü Saraçoğlu, milli eğitim bakanı Hasan Ali Yücel gibi isimler bulunmaktadır. Yabancı ziyaretçiler arasında ise Irak'ın veliaht prensi Abdulilah³⁷⁸ ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Başkan Yardımcılığı yapmış ve başkanlık seçimlerinde de aday olmuş Wandel Vilki bulunmaktadır³⁷⁹. Bu ziyaretlerin amacı enstitüler bağlamında köy kalkınmasının tanıtılmasına yöneliktir.

Törenler ise -en az resmi ziyaretler kadar- Hasanoğlu'nun Ankara ile olan iletişimini sağlayan ikinci grup faaliyetlerdendir. Köy Enstitüleri'nin kuruluşunun altıncı yıl dönümünde gerçekleştirilen törende Yüksek Köy Enstitüsü müdürü Rauf İnan, enstitülerin önemini ve merkez-çevre ilişkisi açısından yerini vurgulayan şu konuşmayı yapmıştır:

“Bugün 20 enstitüde kutlanan, yarın 40.000 köyde kutlanacak olan 17 Nisan tarihinin Türk milletine armağan ettiği iki Başbuğun ülkelerini, Atatürk'ün emirlerini ve vaatlerini, İnönü'nün emellerini ve cehitlerini gerçekleştirecek erleri, Türk vatanına armağan ediyor.”³⁸⁰

Düzenlenen ziyaretler ve bayramlar ile verilmek istenen mesaj Cumhuriyet değerlerinin köye anlatılıyor olmasını merkeze duyurmaktır. Enstitülerin kuruluş yıl dönümü olan 17 Nisan 1946 tarihinde İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı sıfatıyla Ulus

³⁷⁸ Mekki Said Esen, “Prens Abdulilah Türk Köylüleri arasında”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 20 Eylül 1945.

³⁷⁹ Mehmet Başaran, *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, Ankara, Cumhuriyet Kitapları, 1999, s.73.

³⁸⁰ Ulus Gazetesi, Hasanoğlu Enstitüsü'nde Güzel Bir Bayram Günü Yaşandı, 18 Nisan 1946, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.248.

Gazetesi'ne yayınlattığı yazısı, köy enstitüsü eğitiminin amaçlarını ortaya koymaktadır. Yüksek Köy Enstitüsü müdürü Rauf İnönü'nün aynı gün yapmış olduğu konuşmayı tamamlayıcı bir özelliğe sahip İnönü'nün yazısında şu satırlar dikkat çekmektedir:

“Köylünün okumuş yazmış, teknik öğretime girmiş, esir hayatından kurtularak toprak sahibi olmuş olması, her halde gerçekleştirmeğe azmettiğimiz meseledir. Tek dereceli seçim yapmak ve milleti idare edecek olanları çoklukla takdir etmek yetkisi vatandaşlara pek ağır sorunlar verir. Bu yetkinin vatana faydalı olarak kullanılması, kadın-erkek, bütün vatandaşların, hiç olmazsa ilk öğretimlerinin tamam olmasına bağlıdır.”³⁸¹

Dolayısıyla, İsmet İnönü tek dereceli seçimlere yönelik köylünün bilinçlenmesini ilköğretim seferberliğine bağlamaktadır. Köylünün okur-yazar olup teknik işleri öğrenmesi, “esir hayatından” kurtulup toprak sahibi olması, aslında köyde eğitim ve mülkiyet alanında atılımları içermektedir. Başka bir anlatımla eğitim atılımları, Köy Enstitüleri'nin ulus-devlet inşasında siyasi bilinçlenmeyi sağlamasına yöneliktir. Siyasi bilinçlenme olarak o dönemde nitelendirilen başat olay çok partili hayata geçiş ve tek dereceli seçimlerdir. Köylünün eğitimi ve köyün kalkınması aynı zamanda çok partili hayata yönelik bir atılım olmuştur. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde resmi tören ve ziyaretler düzenlenmesi, siyasal bilinçlenme için merkez-çevre ilişkilerini denetleyecektir.

Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'ndeki merkez-çevre ilişkilerine olanak sağlayan üçüncü grup faaliyet ise basın-yayın organı olan Köy Enstitüleri Dergisi'dir. İlk sayıda Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, “millet sevmeden ne aileyi ne insanlığı sevebiliriz” diyerek dergi için ulus-devlet projesinin önemini vurgulamaktadır. Yazısının devamında köy ile ulus kavramı arasındaki ilişkiyi Yücel doğaya yüklediği romantik milliyetçi anlayışla şu şekilde birleştirmektedir: “Cumhuriyet, laiklik ilkesiyle milletimizin ana meseleleri tabiat-üstü görüşten alıp tabiat içi anlayışa getirerek cemiyet hayatımızda kesin, verimli bir değişme yaptı.”³⁸²

³⁸¹ İsmet İnönü, “İlköğretimde Çalışmalarımız”, *Ulus Gazetesi*, 17 Nisan 1946, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.247.

³⁸² Hasan Ali Yücel, “Ülkümüzün Yolculuğu”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.1, Ocak 1945, Ankara, Maarif Matbaası, ss.:9-11.

Cumhuriyet, laiklik ve millet kavramlarının bir arada kullanılması açısından Hasan Ali Yücel'in derginin ilk sayfalarında yer alan bu yazısı, köy ile ulus-devlet inşasında iletişimsel bir simge olmaktadır. İlk sayıda yer alan Mustafa Kahraman isimli Gölköy Köy Enstitüsü öğrencisinin "Köylüme" adlı şiiri de Yücel'in mesajına beklenen bir cevap niteliğindedir. Enstitü öğrencisi köy ile millet ve cumhuriyet yani ulus-devlet arasındaki ittifakı şöyle dile getirmektedir:

"Köylüm sen yılma yakan sıcaktan.

Orakla tırpanı atma kucaktan,
O senin paslanmış eğik tırpanın,
Sınırı bekliyen süngüyle birdir.
Bekleme sabahı erkenden uyan,
Kollarına güven tırpana dayan,
Elinde şemsiye efendi olan,
Yaradılışnda seninle birdir.

Önüne geleni afiyetle ye,
Çalış da onlardan kalma geriye,
Binbir şerbet ile zevk sürenlere,
De ki: şerbetle ayranım birdir.

Yolun uğrara ise bir gün cepheye,
Kaçma geriye tırman tepeye,
O zaman de ki düşman kahpeye,
Senin toplarınla yumruğum birdir.

Çıkmadık sade bir canın da kalsa,
Kalbinde yurdunun sevgisi varsa,
Ey köylüm sana da soran olursa,
De ki Cumhuriyetle imanım birdir.³⁸³

Şiirde doğa, şehir, cumhuriyet ve düşmanlar üzerine yorumlar anlatılmaktadır. Köylünün doğa ile mücadelesinin, "kahpe" olarak nitelenen düşmanla yaptığı mücadele kadar etkili olduğu anlatılmaktadır. Şehir ile köy arasındaki farklılıklar üzerinde duran şair öğrenci, köylünün -tüm zorluklara rağmen- yurt sevgisine ve cumhuriyete olan bağlılığına önem vermektedir. Şiirin romantik milliyetçilik

³⁸³ Mustafa Kahraman, "Köylüme", *Köy Enstitüleri Dergisi*, s.1, c.1, Ocak 1945, Ankara, Maarif Matbaası, s.124.

söylemi, gerek Hasan Ali Yücel'in gerekse Köy Enstitüleri Dergisi'nin ana teması olacaktır.

Köy Enstitüleri Dergisi 1945-1947 yılları arasında toplamda 8 sayı halinde çıkartılmıştır. Üç ayda bir yayınlanmak üzere her sayısı 17.000 basılmış ve tüm Köy Enstitüleri'ne Türkçe derslerinde okutulmak üzere gönderilmiştir³⁸⁴. Dergi yazıları Yüksek Köy Enstitüsü Dergi Kolu ve Sabahattin Eyüboğlu'nun başkanlığında derlenmektedir.

Köy Enstitüleri Dergisi enstitü sisteminde imece yöntemiyle yayınlanmaktadır. Sekiz sayılık dergide toplam 133 yazı yayınlanmıştır. Bu yazılardan 117'si farklı enstitü öğrencileri tarafından yazılmıştır. Dergide birden çok yazısı olan öğrenciler arasında ilk sırada Mehmet Başaran, sonraysa Ali Dündar, Talip Apaydın, Süleyman Karagöz, Osman Darıcı, Haşim Kanar, İsa Öztürk gelmektedir. Bu isimler dışında üç veya iki yazısı olanlar içinde iki yazısıyla Fakir Baykurt dikkat çekmektedir³⁸⁵.

Derginin her sayısı üç bölümden oluşmaktadır: Köy İncelemeleri, Enstitü Çalışmaları, Enstitü Haberleri.³⁸⁶ İlk bölümde köy hakkında bilimsel incelemeler, ikinci bölümde şiir ve/veya anlatı gibi çeşitli yazın türleri, üçüncü bölümdeyse enstitülerden güncel haberler yer almaktadır. Şiir, öykü, çeviri ve kitap tanıtımı dergideki yazılar arasında çoğunluğu oluşturmaktadır³⁸⁷.

Köy Enstitüleri Dergisi öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinde edebi yazıları ön plana çıkarmaktadır. Örneğin, DTCF halk edebiyatı doçenti Pertev Nail Boratav'dan masal çalışmalarına yönelik bir yazı yayınlamıştır. Böylelikle Hasanoğlu'da farklı enstitü öğrencilerinin köylerden toplayacakları masallardan bir arşiv oluşturmaları amaçlanmaktadır. Boratav "Masallar Nasıl Derlenmeli?" başlıklı yazısında derlenecek masalların yazı ve motiflerinde hiçbir değişiklik yapılmaması

³⁸⁴ Mehmet Başaran, *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, İstanbul, Cumhuriyet Kitap Kulübü, 1999, s.60.

³⁸⁵ Türkoğlu, a.g.e. s.446.

³⁸⁶ Başaran, a.g.e., s.58.

³⁸⁷ İkim Mengülerek, "Köy Enstitüleri Dergisi", *Köy Enstitüleri Sempozyumu*, İstanbul, Çapa Matbaacılık, 2010, s.1030.

gerektiğinin üzerinde durmakta ve masalın köye olan etkisi üzerinde araştırma yapılmasını önemsemektedir³⁸⁸.

Gerek masal, gerek şiir, gerekse çeviri metinlerinde Köy Enstitüleri Dergisi'nin amacı, Cumhuriyet döneminde köy sosyolojisinin incelenmesi ve ulus-devlet projesine uyarlanması olacaktır. Köy incelemeleri olarak köylerde evlenme şekli³⁸⁹, çeyizin etkisi³⁹⁰, kan davası³⁹¹, “kocakarı” ilaçları³⁹² vb. konular araştırılıp yayınlanmaktadır. Ayrıca, dergide köylerde inşaat, sağlık, bitki hayatı üzerine incelemeler de yer almaktadır.

Dergide yayınlanan çeviriler arasında Montesquieu'nün “Kanunların Ruhu” adlı eserinden alınan metinler göze çarpmaktadır. İsa Öztürk, Rasim Köktürk, Mehmet Cihangir, Fahri Toplu gibi Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri tarafından çevrilen metinler derginin dördüncü sayısında yer almaktadır. Montesquieu çevirisinde seçilen metinler Cumhuriyet ve eğitim, kölelik, doğa kanunları, özgürlük ve dinde tolerans üzerinedir³⁹³. Bu bağlamda aydınlanma düşüncesinin temel iddiaları dergi aracılığıyla köye yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Enstitülerdeki romantik milliyetçilik anlayışı, Aydınlanma felsefesi ile tabiat yaşamı arasında bir bağ kurduğu kadar köy ile şehir veya çevre ile merkez arasında iletişime ivme kazandırmaktadır. Hasanoğlu'da yayınlanan Köy Enstitüleri Dergisi, bu iletişim ağının güçlü bir ürünü olmaktadır. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencilerinden Mustafa Sarıkaya'nın “İnsan ve Çevresi” başlıklı dergi yazısında bahsettikleri, insana şekil veren ve aynı zamanda insanın şekillendirebildiği “ekonomik coğrafya”nın salt bir geçim meselesi olmanın ötesinde “insan ırkları”

³⁸⁸ Pertev Nail Boratav, “Masallar Nasıl Derlenmeli?”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.2, Nisan 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:218-220.

³⁸⁹ Sami Akıncı, “Bayramlı Köyünde Evlenme”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.1, Ocak 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.: 48-61.

³⁹⁰ Burhan Güvenir, “Köye göre Çeyizin Toplumsal Anlamı”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, c.1, s.2, Nisan 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:185-198.

³⁹¹ İsa Öztürk, “Kan Gütme”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, s.4, c.1, Ekim 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:526-529.

³⁹² Cemalettin Özgür, “Köyde Kocakarı İlaçları”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, s.5-6, c.2, Ocak 1946, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:27-31.

³⁹³ *Köy Enstitüleri Dergisi*, s.4, c.1, Ekim 1945, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:567-575.

açısından belirleyici olduğudur³⁹⁴. Başka bir anlatımla ekonomik coğrafyanın, milletlerin özünü belirlediğini vurgulamaktadır.

Derginin son sayısında Selahattin Ertürk'ün "Bize Dair" başlıklı şiiri ise enstitülerde aşılana bilinçle, enstitülere muhalefetin bir özetini şöyle yansıtmaktadır:

"Baş da, ayak da kendimiz,
İşte sınırlar; bendimiz
Beğimiz, efendimiz
Bu millete kuldur bizim.
Beş kıtanın yiğit ırkı,
Türkte bulunur mu korku!
Savaş yıldırılmaz Türkü;
Yaramız bir güldür bizim."³⁹⁵

Selahattin Ertürk, Türkleri "beş kıtanın yiğit ırkı" olarak betimlerken Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nı kastederek hiçbir "Türkü yıldırılmaz" demektedir. Derginin ana fikirlerinden biri millet ve cumhuriyet kavramları diğeri ise köy-kent ikircikliğidir. "Beğimiz, efendimiz/Bu millete kuldur" diyerek ulus-devlet inşasında bütüncül, sınıfsız bir toplum anlayışını dile getirmektedir. Köy toplumu açısından farklılıkların aksine homojen bir toplum yaşantısı arzusu, dergide ulus-devlet inşası kavramı ile eşgüdömlü yer almaktadır.

Köy Enstitöleri Dergisi'nin tüm sayılarına bakıldığında iki yılı kapsayan kısa süreli bir ömrü olduğu gözden kaçmamaktadır. Derginin yayınlanmasının durdurulması ile Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün kapatılması aynı yıl içerisinde olmuştur. Kuşkusuz gerek Yüksek Köy Enstitüsü'nün gerekse basın-yayın organı olarak nitelendirebileceğimiz Köy Enstitöleri Dergisi'nin kapatılmaları bir anlık olmanın ötesinde uzun bir muhalefet sürecinin sonucudur.

³⁹⁴ Mustafa Sarıkaya, İnsan ve Çevresi, Köy Enstitöleri Dergisi, s.5-6, c.2, Ocak 1946, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, ss.:59-64.

³⁹⁵ Selahattin Ertürk, "Bize Dair", Köy Enstitöleri Dergisi, s.7-8, c.2, Ağustos-Eylöl 1948, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, s.198.

3.4. Dört Muhalefet ve Bir Son: Köy Enstitüleri'nin Kapatılma Süreci

“Ne zaman Köy Enstitüleri'nden söz açılrsa birden yüreğimde bir ferahlık hasıl olur. Yirmi beş yıl sonraki Türkiye'yi hayalimde canlandırır ve Tanrı'dan beni o güne erdirmesini niyaz ederim.”³⁹⁶

Nihat Erim'in Ulus Gazetesi'nde yayınlattığı yazısında Köy Enstitüleri'nin geleceği konusunda olumlu görüş bildirmesine rağmen 1947 yılından önce ve sonra Köy Enstitüleri'nin faaliyetleri çeşitli tartışmalara yol açmaktaydı. Örneğin, Kepirtepe Köy Enstitüsü'nde görev alan Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil, o dönemde enstitüleri denetleyen müfettişlerin amaçlarının “noksan bulmak” olduğunu iddia etmekteydi³⁹⁷. Nitekim Sabahattin Eyüboğlu'nun, bütün enstitülülerce “ezberlenen” meşhur alıntısı dönemin koşullarında Köy Enstitüsü algısını ortaya koymaktadır: “Köy Enstitüleri hakkında ne düşündüğünü söyle kim olduğunu söyleyeyim.”³⁹⁸

Kuruluş tarihinden itibaren Köy Enstitüleri aleyhine muhalefeti dört gruba ayırmak gerekmektedir: Siyasal muhalefet, yerel muhalefet, kurumsal muhalefet, ideolojik muhalefet. Gerek çıkış noktaları açısından, gerekse izledikleri davranış kalıpları açısından Köy Enstitüleri'ne karşı yapılan muhalefeti bu dört grup içinde ayırtırmak mümkündür. Sonuç olarak muhalefetin farklı noktalardan ve farklı zeminlerde hareket etmesi Köy Enstitüleri deneyiminin sonunu -daha başlangıç aşamasında tartışabilecek ölçüde- hızlandırmıştır.

Birinci muhalefet veya bir başka anlatımla siyasal muhalefet, İkinci Dünya Savaşı ve sonrası, çok partili hayata geçişe bağlı olarak gelişmektedir. Henüz 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasa tasarısı mecliste görüşülürken, dönemin tek partisi CHP içinden gelen bir grup milletvekilinin endişe ve eleştirileri söz konusu edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde çok partili hayata geçerken Demokrat Parti grubunun Köy Enstitüleri'ne yönelik muhalefeti ise ilk dönem eleştirilerinin çoğalmasına sebep

³⁹⁶ Nihat Erim, “Köylerimizin Kalkınması İçin”, *Ulus Gazetesi*, 22 Nisan 1947, der. Mehmet Kepenek, a.g.e., Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.347.

³⁹⁷ Cavit Orhan Tütengil, “Köy Enstitüleri'nde Tamamlayıcı Kurslar”, *İş Dergisi*, 1 Aralık 1948, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.451.

³⁹⁸ Sabahattin Eyüboğlu, “Okur Yazarlar ve Köy Enstitüleri”, *Varlık Dergisi*, Ocak 1947, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, ss.:290-291.

olacaktır. Başlangıçta Kazım Karabekir ve CHP grubundaki diğer bazı milletvekillerin başlattıkları eleştiriler, Demokrat Parti oluşumunun Çiftçi Topraklandırma Kanunu'na yönelik eleştirileriyle birleşip Emin Sazak, Fevzi Çakmak gibi isimlerin sözcülüğünde yoğunlaşacaktır.

Bu bağlamda Yücel-Öner Davası, Köy Enstitüleri'ne yönelik siyasi muhalefetin basına ve yargıya yansıyan çarpıcı örneğini teşkil edecektir³⁹⁹. Aslında dönemin Turancılarıyla Köy Enstitüleri'ni karşı karşıya getirecek Yücel-Öner Davası⁴⁰⁰, 1940'lı yıllardaki Cadı Kazanı'nın bir türevi niteliğindedir. Sonucuna rağmen bu siyasi dava, Hasan Ali Yücel'in İsmet İnönü ve CHP tarafından yalnız bırakılmasına ve Köy Enstitüleri'ne olan kamuoyu desteğinin azalmasına neden olacaktır⁴⁰¹.

İkinci muhalefet veya başka bir anlatımla yerel muhalefet ise taşradaki muhalefeti içermektedir. Özellikle yerel nüfus ve toprak ağalarının öncülüğünde hareket eden bu muhalefet, Köy Enstitüleri hakkındaki vaatlerin meşru zemini sağlayamamasından kaynaklanmaktadır. Öyle ki, Köy Enstitülü öğrencilerin hazırlayıp sundukları tiyatro piyeslerinde bile bu konu işlenmektedir. Örneğin 1944 yılında Düziçi Köy Enstitüsü'nü ziyaret eden Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'e, Öğretmen adlı bir oyun sergilenmiştir. Yalçın Kaya, köylünün devletin kurumlarına duyduğu şüpheyi konu alan piyesin özetini şöyle anlatmaktadır:

"Köyde tifüs hastalığı görülmüştür. Köyün öğretmeni, köylüye Tifüsün salgın ve tehlikeli bir hastalık olduğunu dikkat etmelerini Öğütler. Köylüler tifüs sözcüğünü ofis olarak anladıkları için Çılgınlık atarak dövünmeye başlarlar. Öğretmen bu yanlışlığı Düzeltmek için tifüs

³⁹⁹ Atasayar, "Fetva'yı Hortlamayalım!", **Övün Gazetesi**, 30 Nisan 1947.

⁴⁰⁰ Yücel-Öner Davası'na 20 Ocak 1947 yılında Giresun sayısalı Ahmet Ulus tarafından mecliste İçişleri Bakanı Şükrü Sökmensüer'e yöneltilen anti-komünist bir soru neden olacaktır. Demokrat Parti'nin Türkiye Komünist Partisi ile işbirliği yaptığı hakkındaki bu iddialara, Fevzi Çakmak'ın adı karışınca, Çakmak kendisinin aksine söz konusu komünist faaliyetleri destekleyen eski bir Milli Eğitim Bakanı'nı resmen uyardığını gazete aracılığıyla ifade edecektir. Çakmak'ın kendisini kastedip etmediğini soran Hasan Ali Yücel'e -Çakmak yerine- DP İstanbul İl Başkanı Kenan Öner'in evet cevabını vermesi ilginçtir. Kenan Öner, Nihal Atsız aleyhine Sabahattin Ali'ye dava açtırtmak ve Milli Eğitim Bakanlığı'nı komünist yatağı haline getirmekle Yücel'i itham etmesi sonucu Hasan Ali Yücel, Kenan Öner aleyhine 17 Şubat 1947 tarihinde Ankara 3. Asliye Ceza Mahkemesi'ne görülecek davayı başlatmış olur. 2,5 yıl kamuoyunu meşgul eden bu dava, 18 Nisan 1949 yılında Öner'in ölümü nedeniyle hakkındaki kamu davasının kaldırılmasına karar verildi. Fakat dava sırasında Öner'in çoğunlukla Turancı tanıklarının Yücel'e hakaretten ceza almalarına açılan farklı davalarda karar verildi.

⁴⁰¹ Mustafa Ekmekçi, **Öksüz Yamalı Köy Enstitüleri**, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1996, ss.:238-240.

sözcüğünü tane tane heceleyerek yineler Yüzleri gülen köylüler: “Çok şükür be... Biz de ofis (TMO) sanmıştık Tifüs gelirse gelsin, o bir şey değil!” derler.⁴⁰²”

Üçüncü muhalefet veya başka bir anlatımla kurumsal muhalefet, eğitim ilkesi-enstitü-yönetici-öğrenci açısından ikiliğin ortaya çıkmasına neden olacaktır. İsmail Hakkı Tonguç ve Rauf İnan ikilisi ile Çifteler Köy Enstitüsü’nün karşısında yer alan Halil Fikret Kanad ve Emin Soysal ikilisi ile Kızılçullu Köy Enstitüsü muhalefeti birbirlerini Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde sol-sağ çatışması içinde bulacaklardır. Kuşkusuz Tonguç ve Kanad ile takipçileri İnan ve Soysal arasındaki gerilim, enstitü öğrencileri için de solcu-sağcı çatışması olarak ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda enstitülerin kapatılma sürecinde kurumsal muhalefeti iki grupta incelemek gerekir. Birincisi yöneticiler arasındaki kurum içi çekişme, ikincisiyse öğrenciler arasındaki kurum içi çekişme olarak değerlendirilebilir.

Kurumsal muhalefetin yöneticileri ilgilendiren boyutu, İsmail Hakkı Tonguç ile Halil Fikret Kanad’ın “iş okulu” üzerine olan farklı görüşleridir. Aslında “köye göre öğretmen” yetiştirme fikri Halil Fikret Kanad’dan çıkmış olmasına rağmen Köy Enstitüleri’nin kurulmasında Halil Fikret Kanad’dansa İsmail Hakkı Tonguç’un etkisi vardır⁴⁰³. Fakat Halil Fikret Kanad, Köy Enstitüleri’nin düşün kaynağının kendisi olduğunu ve buna rağmen öneminin yadsındığını iddia etmektedir. Öte yandan Halil Fikred Kanad’ın “iş okulu” düşüncesi Köy Enstitüleri’ndeki uygulamadan da farklıdır.

Halil Fikret Kanad’ın pedagojik yöntem, Kerschensteiner’in iş okulu sistemini benimser. Buna göre, köye göre öğretmen yetiştirme ideali, “milli bir terbiye” meselesidir. Kanad’ın iş okulu tasarısı, Tonguç ve Köy Enstitüleri’nde uygulanan üretim temelli, faydacılıktan aykırı olduğu için, salt kültürel bir yapıyı ön plana çıkarmaktadır⁴⁰⁴. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüleri uygulamasında, Kanad’ın milli kültür odaklı iş okulu düşüncesine artı olarak Blonsky’nin savunduğu üretime dayalı

⁴⁰² Yalçın Kaya, a.g.e., s.84.

⁴⁰³ Hüseyin Akyüz’den aktaran Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara, Vadi Yayınları, 1997, s. 283.

⁴⁰⁴ Osman Kafadar, a.g.e., s. 273.

iş okulu düşüncesinin Tonguç ve Köy Enstitüleri tarafından benimsenmesi⁴⁰⁵ kurumsal bir muhalefeti geliştirmiş olacaktır.

Kurumsal muhalefetin ikinci boyutu ise Halil Fikret Kanad ve Emin Soysal'a yakınlık duyan öğrenciler tarafından Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde yapılan öğrenciler arası muhalefet olacaktır. Bu muhalefetin içinde Şükrü Koç, Hüseyin Atmaca, Arif Gelen, Cemal Yıldırım, Fahri Özçelik gibi öğrenciler yer almaktadır⁴⁰⁶. Söz konusu muhalefet Mustafa Buğday, Bekir Semerci, Talip Apaydın, Veli Demiröz, Ali Dünder, Haşim Kanar, Cesarettin Ateş, Mehmet Başaran gibi o dönemlerde solcu olmakla suçlanan öğrencileri⁴⁰⁷ hedef alacaktır.

Dördüncü muhalefet veya başka bir anlatımla Köy Enstitüleri'nin kapatılmasını hızlandıran ideolojik muhalefettir. Bu muhalefet içinde birbirine zıt iki görüşün enstitülere muhalefet ettiği gözlenmektedir. Söz konusu iki muhalif grubun o dönemin koşullarında yaydıkları eleştirinin, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasından bu yana günümüzde bile benzer ideolojik tarafta bulunanlarca hala dile getiriliyor olması⁴⁰⁸, Köy Enstitüleri projesinin siyasi tarih açısından bir simge niteliğinde olduğunu kanıtlamaktadır. Entelektüel muhalefetin bir tarafında milliyetçi ve/veya muhafazakâr kesim yer alırken, diğer tarafında sosyalist kesim yer almaktadır.

Muhafazakâr düşünürlerin Köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirilerinde, enstitülerde köy-şehir farklılaşmasının toplumsal etkisi, dönemin sol aydınlarının ziyaretleri ve çeşitli kaynak niteliğindeki okumalar aracılığıyla enstitülerde “komünizm propagandası” yapılması, kız-erkek öğrenciler arasında ilişkilerin “ahlaksız” nitelikte olması yer almaktadır. Köy Enstitüleri açısından öne sürülen muhafazakâr muhalefet,

⁴⁰⁵ A.e., s.285.

⁴⁰⁶ Yalçın Kaya, a.g.e., s.336.

⁴⁰⁷ A.e.

⁴⁰⁸ Söz konusu muhalefetin ilerleyen dönemlerde farklı düşünürlerce de dile getirilmesi bu tezin konusu olmamasına rağmen bunla ilgili alıntı yapmak gerekmektedir. Örneğin, 1962 yılında Necip Fazıl Kısakürek, Köy Enstitüleri'ni “allahsızlık, milliyetsizlik, maddecilik ve komünizma çatısının kurulması için girişilen hesaplı ve seviyeli bir arsa teşebbüsüdür, Anadolu çocuğunun ruh mezbahasıdır” derken “hortlama” ihtimalinden bahsetmektedir. (Necip Fazıl Kısakürek, **Türkiye’de Komünizma ve Köy Enstitüleri**, Doğan Güneş Yayınları, 1962, ss.:31-38.) Bir başka örnek ise Yalçın Küçük’tür. “Aydın Üzerine Tezler” adlı kitabında Yalçın Küçük, köylü sınıfın geriliğinden dolayıyla Tonguç’un köylüden aydın çıkarma projesinin bir ütopya olduğundan bahsetmektedir. Kapatılmalarından günümüze İhsan Dahrendelioğlu, Adnan Cemgil, Fethi Tevetoğlu, Abdurrahman Dilipak, Hadi Uluengin, Engin Ardıç gibi pek çok isim farklı teorik iddialarla Köy Enstitülerini eleştirmektedirler. Bu konu için ayrıca bkz. Mevlüt Kaplan, **Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri**, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 2002, ss.:196-252.

1949 yılına gelindiğinde enstitülerde verilen iş ve teknik eğitimin yanı sıra “milli kültürün tamamlayıcı unsuru” olarak “din terbiyesinin” de verilmesini savunmaktadır⁴⁰⁹. Köy Enstitüleri’nin kapatılmasına doğru din eğitimi vurgusu ilk olarak Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu tarafından yazılmıştır. Fındıkoğlu, yazılarında özellikle Köy Enstitüleri uygulamasına muhalif iki isim üzerinden alıntılar yapmaktadır: Kazım Karabekir ve Halil Fikret Kanad.

Köy Enstitüleri’ne muhalif muhafazakâr kesim arasında Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, eleştirilerinde Kazım Karabekir’in köy-şehir farkından duyduğu endişeyi, enstitü harcamalarının sınırlı olması yönündeki telkinleri ele almakta ve İkinci Dünya Savaşı dönemine uygun olarak beden-ruh-ahlak terbiyesi yönünde açıklamalarda bulunmaktadır⁴¹⁰. Fakat muhafazakâr muhalefet açısından esas sorun, savaş sonrası dönemde uluslararası ilişkilerde Türk dış politikasının ana eksenini Sovyetler yerine Batı Blok’undan yana kullanması sonucu -iç politikada doğan- komünizm korkusudur. Fındıkoğlu yazılarında Köy Enstitüleri’ndeki “imece” yöntemini kastederek, söz konusu yöntemin planlarından ilgili hiçbir bakanlığın (Ziraat, İktisat, Maarif, Sıhhat Vekâletleri) haberdar olmadığını iddia etmektedir. Fındıkoğlu’na göre Köy Enstitüleri “devlet içinde devlet edasını takınmışlardır⁴¹¹”.

Dolayısıyla muhafazakâr muhalefet, enstitülerdeki uygulamaların sol eğilimli olmasından duyduğu rahatsızlıkla programın milli ve dini ahlaka göre yeniden düzenlenmesini talep etmektedir. Bu muhafazakâr söylem, özellikle 1946 yılında Hasan Ali Yücel’in yerine Reşat Şemsettin Sirer’in Milli Eğitim Bakanı, İsmail Hakkı Tonguç’un yerine Yunus Kazım Köni’nin İlköğretim genel Müdürlüğü’ne getirilmesiyle artmıştır. Örneğin, 12 Temmuz 1947 Beyannamesi’nden sonra görevinden ayrılan Recep Peker, başbakan iken Köy Enstitüleri’ni “millileştireceklerini” ifade etmektedir⁴¹². Benzer bir şekilde, Yunus Kazım Köni ise

⁴⁰⁹ Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, “Köy Enstitüleri’nin Bayram Gününde”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 17 Nisan 1949, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.483.

⁴¹⁰ Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, “Kazım Karabekir Paşa ve Köy Enstitüleri”, *İş Dergisi*, 1 Şubat 1948, der. Mehmet Kepenek, *Basında Köy Enstitüleri 1944-1949*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2001, s.414.

⁴¹¹ Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, “Köy Enstitüleri’nin Dayandığı Esaslar”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 23 Mart 1947.

⁴¹² İsmail Arar, *Hükümet Programları 1920-1965*, İstanbul, Burçak Yayınevi, 1968, s.182.

enstitülerin ne sol ne de sağ hareket içinde yer aldığını, salt “kültür milliyetçiliği”nin uygulayıcısı olduğunu belirtmektedir⁴¹³.

Kuşkusuz, Köy Enstitüleri’nin siyasal bir simge haline dönüşümü 1960’lı yıllarda ivme kazanmakla beraber, muhafazakâr-milliyetçi muhalefetin de aynı dönemde eleştirilerini yoğunlaştırdığı gözlenmektedir. Örneğin İlhan E. Darendelioğlu bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“27 Mayıs hareketine kadar Köy Enstitüleri diye bir mevzuu ortaya atamayanlar, bu hareketle, sanki bütün kötü ve çirkin hadiselerin yeniden hortlamasına vesile olacağını sananlar genç ve körpe öğretmenlerimizi, saflarına “Köy Enstitülerini açmalıyız” sloganı ile almak istemişlerdi.”⁴¹⁴

1960’lı yıllar sonrasında da devam eden milliyetçi-muhafazakâr muhalefetin, çıkış noktasının Soğuk Savaş dinamikleri olduğu iddia edilebilir⁴¹⁵. Bir başka anlatımla, uluslararası ilişkiler bağlamında İkinci Dünya Savaşı dönemiyle bir politika aracı haline gelen Köy Enstitüleri işlevselliği, Soğuk Savaş dönemiyle sorgulanır duruma getirilmiştir. Söz konusu dönemde, 17 Nisan kutlamaları “Yücel-Tonguç veledleri”⁴¹⁶’nin “hususî komünist ayinleri”⁴¹⁷ olarak nitelendirilmektedir. Tüm bu eleştirilerin en uç örneğini ise, Peyami Safa, Öğretmen Okulları’nı Köy Enstitüleri’nin türevi olarak değerlendirerek kaleme almıştır⁴¹⁸.

Özetle, Köy Enstitüleri’ne yönelik milliyetçi-muhafazakâr muhalefet, eleştirilerini 3 noktada toplamaktadır. İlk olarak enstitülerde Marx ve Engels okumalarının yapıldığı iddia edilmiştir. Öte yandan, Sabahattin Ali gibi yazarların enstitülere yaptıkları ziyaretlere dikkat çekilmiştir. İkinci olarak, eğitim sisteminin de Rus eğitim tipine benzetildiği söylenmiştir. Öte yandan, enstitülerde orak-çekiç bayrağının varlığı veya bina mimarilerinin kuşbakışı orak-çekice benzediği iddia edilmiştir. Üçüncü olarak,

⁴¹³ Yunus Kazım Köni, “Yedinci Yıl Dönümünde Köy Enstitüleri”, *Ülkü Dergisi*, Mayıs 1947.

⁴¹⁴ İlhan E. Darendelioğlu, *Türkiye’de Milliyetçilik Hareketleri*, İstanbul, Toker Matbaası, 1968, s. 305.

⁴¹⁵ Fethi İsfendiyaroğlu, “Köy Enstitüleri”, *Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İç Yüzleri*, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1966, s.13.

⁴¹⁶ Fethi Tevetoğlu, “Kızıl Komünist Ethem Nejat Kimdir?”, *Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İç Yüzleri*, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1966, s. 97.

⁴¹⁷ A.e., s.98.

⁴¹⁸ Peyami Safa, “Köy Enstitüleri Propagandası”, *Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İç Yüzleri*, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1966, s. 163.

enstitülerde kız-erkek öğrenciler arasındaki ilişkinin istismar edildiği söylenmiştir. Bu eleştirilerin dışında, farklı muhalefet grupları tarafından; idare, eğitim-öğretim, köy-kent farkı vb. açılardan başka eleştiriler de yapılmaktadır.

Köy Enstitüleri'ne karşı yapılan diğer bir ideolojik muhalefet ise sosyalistlerden gelmektedir. Muhafazakâr muhalefetin Köy Enstitüleri'nde komünizm propagandası yapılmasına dair eleştirisine rağmen sosyalist-komünist bir grup sol entelektüel de enstitülerin, Türkiye'de solun gelişmesini engellediğini savunmaktadırlar. Söz konusu sol muhalefetin içinde örneğin Kemal Tahir, "Bozkırdaki Çekirdek" adlı romanında enstitülerin, bir tek-parti teşkilatı olarak görüldüğünü ve uygulama olarak CHP taraftarı köylü yetiştirildiğini iddia etmektedir. Örneğin romanda Tek Parti Genel sekreteri, köy çocuklarının eğitimi için vurguladıkları noktayı şöyle dile getirmektedir:

"Bozulmamış köy çocukları alınacak, töresel köyümüzün yüksek ahlaksal değerleri hırsla savunulacak... Büyüklerine saygı, küçüklerine sevgi, vatan için duraklamadan, gözü kapalı ölmek!... Çilelerden yüksünmemek millet yolunda azla yetinmek... daha da önemlisi: Uğradığı haksızlığı bile kutsal saymak (...) Bir Kubilay, beş Kubilay değil, ordularla Kubilay çıkarmak... Köyde devletimizin, partimizin, hükümetimizin gören gözü, duyan kulağı, söyleyen dili olmak..."⁴¹⁹

Atilla İlhan ise köyün "canlandırılması" olarak nitelendirilen köy kalkınma projesinin, köylünün kente göçünü, dolayısıyla sanayileşme sürecinde proleterleşmeyi engelleyeceğini savunmaktadır. Başka bir anlatımla, enstitülere yöneltilen sol muhalefet içinde, Köy Enstitüleri'nin sosyalist hareketin gelişmesini engellediği düşünülmektedir. Örneğin, Mihri Belli enstitülerin bir üst-yapı kurumu olarak herhangi bir sosyalist devrimi geliştiremeyeceğine şöyle ifade etmektedir:

"Öte yanda Köy Enstitüleri'ni idealize etme bu kurumlarda bulunmayan, bulunmasına imkan olmayan erdemleri onlara yakıştırma eğilimi de vardır. Böylelerine göre, öteki koşullar değişmeseydi bile, eğer Köy Enstitüleri kapatılmamış olsaydı sadece eğitim değil, daha birçok toplumsal sorunumuz çoktan çözümlenmiş olurdu. Köy Enstitüleri aracılığıyla eğitilmiş, bilinçlendirilmiş köyler Türkiye'de devrimci nitelikte değişikliklerin dayanağını oluştururdu. Bu aşırı iyimser tahmin de yanlıştır. Köy Enstitüleri, üretimle sıkı bağları olmakla birlikte önünde

⁴¹⁹ Kemal Tahir, **Bozkırdaki Çekirdek**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 1976, s.29.

sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardır, üst-yapı kurumlarıdır. Devrim okuldan çıkıp gerçekleşmez. Devrim emekçi halkın örgütlü mücadelesinden doğar.⁴²⁰

İdeolojik muhalefetin iki grubunu oluşturan muhafazakâr ve sol muhalefet açısından, Köy Enstitüleri ya Soğuk Savaş'a doğru gelişen bir süreçte komünist propaganda örgütü olmakla, ya da tam tersi tek-parti yönetiminin anti-komünist eğitim kurumu olmakla eleştirilmiştir. Belirtmek gerekir ki, enstitülerin kapatılma sürecinde etkin ideolojik muhalefet, muhafazakâr grup tarafından gerçekleşmiştir. Enstitülere yönelik sol muhalefet, muhafazakâr muhalefetle karşılaştırılırsa daha sonraki yıllarda biçimlenmiş ve daha az etkili olmuştur.

Gerek meclis gerekse basın aracılığıyla Köy Enstitüleri'ne yapılan muhalefetin milliyetçi-muhafazakâr çevrenin etrafında toplandığı gözlenmektedir. Dönemin Meclis Başkanı Kazım Karabekir, Yardımcıları Şemsettin Günaltay ve Feridun Fikri Düşünsel ile Denizli Milletvekili Kemal Cemal'in Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'ne yaptıkları ziyaret, söz konusu muhalefetin en dikkat çeken ve hafızalardan silinmeyen örneği olmuştur. Mehmet Başaran anılarında, bu ziyareti "üç kara araba"nın enstitüye gelişi olarak nitelendirmektedir⁴²¹.

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün ikinci mezunlarını verdiği dönemde gerçekleştirilen ziyaret, muhalif grubun bir çeşit teftişi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin misafirler için Enstitü'nün Güzel Sanatlar Salonu'nda gerçekleştirdikleri gösteriden sonra ziyaretçilerin yorumları ziyaretin soruşturma ve inceleme amaçlı olduğunu ortaya koymaktadır. Soruşturma ve incelemenin konusu enstitülerdeki eğitimin ideolojik boyutunun komünist olup olmadığıdır. Gösteri sonrasında Kazım Karabekir öğrencilere şu soruları yöneltecektir:

"Oynadığınız oyunlar, söylediğiniz türküler güzel. Şiirleri beğendim. Bir de sınırlarımız dışında kalmış ırkdaşlarımız var, onları da düşünüyor musunuz hiç? Mesela topraklarımıza göz diken Moskoflar için yazılmış bir şeyleriniz yok mu?"

Kazım Karabekir'in kastettiği Molotov-Sarper Görüşmesi olarak bilinen ve de basına yansıyan İkinci Dünya Savaşı sonrası SSCB-Türkiye ilişkisidir. Kısacası, Sovyetlerin

⁴²⁰ Mihri Belli, "Köy Enstitüleri Üzerine", Yeni Toplum, Kuruluşunun 36. Yılında Köy Enstitüleri Özel Sayısı, yıl.1, sayı.5, Nisan 1976, ss.: 102-103.

⁴²¹ Mehmet Başaran, a.g.e., s.73.

Türkiye'ye yönelik taleplerinin tehdit oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Enstitülerdeki Sovyet algılaması, ziyaretteki incelemelerin ana temelidir. Üzerinde durulan bir diğer noktaysa, enstitülerde milli kültür üzerine herhangi bir çalışmanın yapıp yapılmadığıdır. Şemsettin Günaltay ve Feridun Fikri Düşünsel'in ziyaret boyunca üzerinde durdukları "Neymiş Molière, Gogol, Puşkin!.. Kendimize dönelim, milli benliğimize kavuşalım"⁴²² gibi ifadeler, milliyetçi-muhafazakâr muhalefetin eleştirilerindendir.

Köy Enstitüleri'nin kapatılmasına doğru muhalif çizgiyi dört grupta incelemek söz konusudur: siyasal (1), yerel (2), kurumsal (3), ve ideolojik (4). Tarihsel bağlamda ise Köy Enstitüleri'nin kurulmasından kapanmasına kadar geçen evreleri, 1940-1946, 1946-1950 ve 1950-1954 arasında incelemek mümkündür. 1946 sonrası yaşanan kapatılma sürecini 1946-1950 ve 1950-1954 arası incelemeye alırken Cumhuriyet Halk Partisi ile Demokrat Parti iktidarlarını göz ardı etmemek gerekir.

Tarihsel açıdan Köy Enstitüleri'nin kapatılması yönetici, müdür ve öğretmenlerin kadro değişimlerinden sonra müfredat değişimleriyle hız kazanır. Önce 9 Mayıs 1947 tarihli bir genelgeyle sonraysa, 10 Ekim 1947 tarihli Talim-Terbiye Kurulu'nca yürürlüğe konan yeni öğretim programıyla enstitülerdeki tarım ve sanat derslerinin ağırlığı ortadan kaldırılmıştır⁴²³. Böylelikle, enstitülerdeki iş eğitimi ile imece yöntemi ve serbest okuma niteliği zayıflatılarak, klasik öğretmen okulu niteliği benimsetilmiştir. Eğitim kadrosunun ve öğretim programının farklılaşmasına çarpıcı bir örnek olarak, son dönem enstitü mezunlarından Hayati Tahsin Yılmaz, edebiyatla olan bağının enstitü müdür tarafından "destek yerine köstek" görmesini şöyle anlatmakta:

"Bir gün beni yönetimden çağırdılar. Müdür yardımcılarının önünde bir Kastamonu gazetesi vardı. Bu gazetede yayımlanan "Kore'de Türk Erleri" adlı şiirimi gösterdiler. Şöyle başlıyordu şiir: Kore'de Türk erleri aşmıyordu beş bini/Kahramanca çarpıştı, türküttü Kızıl Çin'i "*Bunu sen mi yazdın? Dediler (...) Beni kutlayacaklarını sandım. Ama Tersî oldu. Bir daha bizden izin almadan (...) şiir yollamayacaksın*" dediler."⁴²⁴

⁴²² Mehmet Başaran, a.g.e., s.76.

⁴²³ Yalçın Kaya, a.g.e., s.:408-409.

⁴²⁴ Hayati Tahsin Yılmaz, *Son Köy Enstitüsü*, İstanbul, Görkem Yayınları, 1991, ss.84-85

Yakın bir tarihte CHP'nin 7. Kurultayı'ndaki Hamdullah Suphi Tanrıöver ile Behçet Kemal Çağlar'ın temsil ettikleri farklı görüşlerle, tek-partinin Demokrat Parti karşısında yeni arayışlara yöneldiğini göstermektedir⁴²⁵. Fakat sırasıyla önce Recep Peker, sonra 1. ve 2. Hasan Saka hükümetleri ile Şemsettin Günaltay'ın başbakanlığı dönemi Cumhuriyet Halk Partisi'nin Demokrat Parti muhalefetine karşılık muhafazakâr politikaları yürüttüğü gözlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sirer döneminde Hasanoğlu Yüksek köy Enstitüsü'nün kapatılması (1947) gerçekleşecektir. Her ne kadar Sirer'den sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na atanan Tahsin Banguoğlu döneminde Van ilinin Erciş bölgesinde Erciş Köy Enstitüsü (1948) açılmış olsa da enstitülerdeki değişim, 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle ivme kazanacaktır.

Öte yandan 24 Aralık 1946 tarihli meclis bütçe görüşmelerinde, Köy Enstitüleri'nin dinsizlik ve komünistlikle suçlanması⁴²⁶ sonucu başlatılan anti-propaganda, mezunların askerlik ve görev yerlerinde zorluklarla karşılaşmalarına yol açacaktır. Örneğin, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü mezunu Bekir Semerci ve Veli Demiröz'ün, Hasan Ali Yücel'e "evlatlarınız" imzasıyla yazdıkları ortak mektuplarında Yedek Subay Okulu'nda karşılaştıkları zorlukları şöyle ifade edeceklerdir:

"Size bundan evvel gelmiş, Yedek Subay Okulu'ndaki durumumuzu bildirmiştik. Şimdi imtihanlarımız neticelendi. Çifteler'de iftiraya uğ rayan arkadaşlardan Muharebe Bl'den Bekir Semerci, Levazım Bl'den Veli Demiröz, Nakliye'den Mustafa Ünel, Top Taburu'ndan İhsan Güreñ, Hüseyin Elmasyapar, Piyadeden Turan Aydoğan, Talip Apaydın kasten 3-4 dersten (sınıf arkadaşları arasında en iyi tanınmalarına rağmen) sözlüye bırakılmışlardır (...) Bu arkadaşları çavuş çıkarmak için uğraşılıp gereken tedbirler alınmaktadır (...) Durumumuz bizden sonra gelecek 15-20bin enstitülü arkadaşın yüzüne daima bir yüz karası olarak vurulacak ve çok kötü bir örnek olacağız. Belki de bizden sonra çok kurbanlar çıkacak."⁴²⁷

Askerlik dönemlerinde olduğu kadar görev yerlerinde de çeşitli olumsuz davranışlarla karşılaşan öğretmenlerden biri olan Mahmut Makal ise, kendisiyle

⁴²⁵ A.e., s.:412-414.

⁴²⁶ Mehmet Başaran, *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, İstanbul, Cumhuriyet Kitapları, 1999, s.101.

⁴²⁷ Canan Yücel Eronat, a.g.e., s.12.

yaptığımız sözlü tarih çalışmasında öğretmenlik yaptığı Nurgöz Köyü'nden bir anısını şöyle dile getirmektedir:

“Köy öğretmeni iken bana “Cuma'ya (Cuma namazı) gitmiyor musun?” diye takılan bir grup delikanlıya cevabı bir köylü verdi: “Sana ne ki? Cuma adında babası mı öldü de gidecek?” diyebilmiştir.”⁴²⁸

1946-1950 yılları arasında enstitülerin müdür ve öğretmen kadrolarında hızlı değişiklikler yapılmıştır. Aynı dönemlerde kültür dersler zayıf sayılarak sınıfta bırakılan 2000 kadar öğrenci -iki yıl sınıfta kalmış duruma düştükleri için- enstitülerden uzaklaştırılmışlardır⁴²⁹. Yapılan sözlü tarih çalışmasında Mahmut Makal, okuldan atılanlar için şunları söylüyor:

“Dersleri zayıf denerek kamyonla yollanıyorlar. Reşat Şemsettin Sirer döneminde İvriz Köy Enstitüsü'nde yapılmış. Hayatını garsonluk veya Ahmet Ayder arkadaşımız gibi polislik yaparak sürdürenler oldu.”⁴³⁰

Köy Enstitüleri üzerine Demokrat Parti muhalefetine tırmandırdığı baskılar, kamuoyunda dedikoduların çoğalmasına neden olacaktır. Özellikle köyleri etkileyen dedikodu niteliğindeki anti-propagandalar, köy nüfusunun enstitüler konusunda telaşlanmasına yol açacaktır. Enstitülere yönelik siyasi muhalefet, köy halkı tarafından giderek içselleştirilecektir. Örneğin, endişe ve merakı üzerine oğlunu enstitüde ziyarete gelen Talip Apaydın'ın babası, oğluna şunları söylemiştir: “Bilir miyim oğul? Hasan Ali Yücel'i, Hakkı Tonguç'u sizin Yüzünüzden iddam etmişler, öyle mi? Sizi de alıp sürgüne götürmüşler. Urusya'ya kaçarken yakalamışlar.”⁴³¹

1947 yılında çıkarılan 5117 ve 5149 sayılı kanunlarla enstitülerin, ders araç-gereçlerinin sağlanması, okul inşaatları, enstitü-öğretmen ilişkileri gibi köylerle olan organik bağları kesildi⁴³². 1944-45, 1945-46, 1946-47 yılları arasında toplam 3 dönem mezun veren Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı. 20 Mayıs 1947 tarihinde serbest okuma pratiği bir genelgeyle denetim altına alınarak zayıflatıldı. Aynı genelgeyle, karma eğitime son verilerek kız öğrenciler Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitüleri'nde toplandı. 1948 yılındaysa iş eğitime son verilerek, klasik

⁴²⁸ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴²⁹ Mehmet Başaran, a.g.e., s.102.

⁴³⁰ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴³¹ Talip Apaydın, *Köy Enstitüleri Yılları*, Cem Yayınevi, İstanbul, 1978, ss.:197-198.

⁴³² Mehmet Başaran, a.g.e., s.102.

öğretmen okulu sistemi Köy Enstitüleri'nde uygulanır oldu. Nitekim bu dönemki değişiklikleri bakanlığı görevinde gerçekleştiren Reşat Şemsettin Sirer, enstitüleri 1947'den itibaren birer öğretmen okulu haline dönüştürdüğünü ifade ediyordu.

1950-1954 yılları arasında Tevfik İleri ve Rıfkı Salim Burçak'ın Milli Eğitim Bakanlığı görev sürelerinde, Enstitülere ilişkin değişiklikler devam etmiştir. Örneğin bu dönemde artık enstitülerin kuruluş tarihi olan 17 Nisan günlerinin “okulca ve derslere zarar vermeden”⁴³³ kutlanması, kutlamalarda Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'tan söz edilmemesi enstitü sistemi ve fikrinden çekinilerek vazgeçildiğini kanıtlamaktadır.

Öte yandan Demokrat Parti ile Cumhuriyet Halk Partisi arasındaki siyasi rekabetin Köy Enstitüleri'nin öğrencileri arasında iz düşümleri olmuştur. Son dönem Köy Enstitüsü mezunlarından Hayati Tahsin Yılmaz, parti kavgalarının öğrenciler arasında yaşandığını şöyle özetlemektedir:

“1950'ye girerken, sınıflarımızda parti tartışmaları (yerine göre kavgalar) oluyordu. DP'yi savunan arkadaşlarımız var- dı. “Sayın Torbalı hemşerilerim!” diyerek İnönü'nün sesini olumsuz olarak yankılayan bir arkadaşımızı anımsıyorum. Bu arkadaşlarımız, DP'nin o zaman köy enstitülerinin karşısında olduğunu biliyorlardı sanıyorum. Bunlardan, okul sonrası görebildiklerimin hep “sağcı” olarak kalmaları bu durumu kanıtlıyor.”⁴³⁴

4 Şubat 1954 tarihinde çıkarılan 6234 sayılı yasayla Köy Enstitüleri, İlk Öğretmen Okulları sistemine dâhil edilecektir. Köy okullarında öğretim konusunda, Köy Enstitüleri işleyişi 1950 sonrası değişimlerde iz bırakmıştır denebilir. Örneğin, Beşinci Milli Eğitim Şurası dokümanları arasında ayrılan kitaplarda sürekli iş ünitelerinin planlanması veya kendi kendini idarenin köy okullarında gereksinim olduğuna dair iddialar 1950 sonrasında da devam etmiştir⁴³⁵. Nitekim 1960'lı yıllarda kooperatifçilik⁴³⁶ ve Mavi Anadoluculuk⁴³⁷ gibi söylemlerin Köy Enstitüleri'nin temelini oluşturduğu ifade edilebilir.

⁴³³ Hayati Tahsin Yılmaz, a.g.e., s.76.

⁴³⁴ Hayati Tahsin Yılmaz, a.g.e., s.82.

⁴³⁵ Kate Wofford, *Köy Okullarında Öğretim*, Ankara Milli Eğitim Basımevi, 1952, s.3.

⁴³⁶ Yıldızhan Yayla, *Köye Hizmet Teşkilatı*, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1968, ss.:120-121.

⁴³⁷ Sezgi Durgun, a.g.e., s.209.

Fakat 1950 ile 1954 yılları arasında Köy Enstitüleri'nin salt Öğretmen Okulu halini alması, aslında köylü eğitimini sıkı sıkıya bir milliyetçi politikaya evrilmesine neden olmuştur. Milli hayat ve milli ekonomi üzerine yoğunlaşıldığı gözlenmektedir. “Milli ülküleri körpe ruhlara aşılama”⁴³⁸ üzerine kurulan köylü eğitimi, Köy Enstitüleri'nin Öğretmen Okulları'na dönüşümünü merkezi ve üniter bir yapıya çevirmiştir. Üstelik ders programlarındaki iş ve tarım derslerinin yoğunluğunun azaltılması⁴³⁹, Köy Enstitüleri'nin imece yöntemini durdurmuştur. Enstitülerden farklı Öğretmen Okullarında “doğa” kavramı, serbest zamanda müzik ve tabiatın güzelliğinden istifade edilmesi bağlamında değerlendirilmenin ötesine geçememiştir.⁴⁴⁰

Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin, Öğretmen Okulu mezunu diğer meslektaşlarıyla aynı haklara sahip olmamaları, 1954 kararının önemli bir nedeni olacaktır. 27 Ocak 1954 tarihinde Van'ın Muradiye Köyü öğretmenler adına Cemalettin Çelik'in, Başbakanlığa yazmış olduğu mektup⁴⁴¹, Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okullarının birleştirilmesine dair kanun tasarısını doğrulayıcı bir etken olarak ortaya çıkartılmıştır.

Köy Enstitüleri'nin kapatılması bir başka anlatımla Köy Öğretmen Okullarıyla birleştirilmesi, dönemin basın-yayın organlarında yer kaplamamıştır. Örneğin, Bedri Rahmi Eyüboğlu Cumhuriyet Gazetesi'nde kaleme aldığı yazısında kapatılma konusunda kamuoyundaki algılamayı şöyle özetlemektedir:

“Bu kadar küçümsenmiş bir havadisi milletçe atlarsak ayıp mı? Ne olmuş sanki? Enstitü yerine Öğretmen Okulu demişler bunda milletçe alınacak ne var? (...) Köyümüz kalkınmasının en bellibaşlı meselelerimizden birincisi olduğunu hala milletçe kavramış değiliz de onun için.”⁴⁴²

11 Haziran 1945 tarihli Çiftçiyi Topraklandırma Yasası'nın 17. Maddesindeki “reform ruhunun”⁴⁴³ etkisiyle Enstitülerin kapatıldığını düşünen Fakir Baykurt için “1946 duraklama, 1950 budama, 1954 kapatış”ı simgelemektedir⁴⁴⁴. Her ne kadar

⁴³⁸ Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1952, s.13.

⁴³⁹ A.e., ss.:31-33.

⁴⁴⁰ A.e., s.21.

⁴⁴¹ T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi, 30.01.90.567.6.

⁴⁴² Bedri Rahmi Eyüboğlu, “Köy Enstitülerine Selam”, Cumhuriyet Gazetesi, 1 Şubat 1954, s.3.

⁴⁴³ Fakir Baykurt, Şamar Oğlanları, İstanbul, Bilgi Yayınevi, 1976, s. 273.

⁴⁴⁴ A.e.

Köy Öğretmen Okulu uygulamalarında Köy Enstitüleri'ne benzer eğilimler gözükse de, Baykurt ve diğer Köy Enstitüsü mezunlarının vurguladıkları gibi 1945 öncesi dönemdeki köy eğitimi ile ulus-devlet inşası boyutuna dönülmemiştir. Bu noktada, Köy Enstitüleri'nin işleyiş ve amaçlarının İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde gerek iç gerekse dış siyasete uyarlanamamış olması önemlidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLERİ'NDE SEKÜLER DİN VE ROMANTİK MİLLİYETÇİLİK EĞİTİMİ

Eğitim ve siyaset ilişkisi açısından Köy Enstitüleri'ni incelemek için enstitülerdeki kültür politikalarına bakmak gerekmektedir. Köy Enstitüleri deneyiminde uygulanan kültür politikası “romantik milliyetçilik” olarak nitelendirilebilir. Söz konusu romantik milliyetçi anlayış, eğitim ve siyaset ilişkisi açısından Köy Enstitüleri'nde “fonksiyonalist (işlevselci) sivil din” kavramı yardımıyla içselleştirilmektedir. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüleri'nin kültür politikası, -köyün canlandırılmasına eş anlamlı- “romantik milliyetçilik” üzerine kurulu olup, bu politikanın uygulanması “fonksiyonalist sivil din” kavramının dayanımacı “iş içinde eğitim” söylemiyle içselleştirilmektedir.

Bu bölümde, ilk olarak ilkokulu bitiren köy nüfusuna bağlı öğrencilerin köylerinden Köy Enstitüleri'ne giderek kaydolmaları, böylelikle Enstitülere nasıl seçildikleri, o dönemlerde kırsal kesimdeki Enstitülere bakış ve öğrencilerin ilk zamanlarda enstitüleri nasıl değerlendirdikleri incelenecektir. İkinci kısımda Köy Enstitüleri'ndeki fonksiyonalist sivil din anlayışı, “iş içinde eğitim” özelinde nasıl içselleştirildiği araştırılacaktır. Üçüncü ve son kısımdaysa, bir sivil din niteliğine bürünen enstitülerdeki kültür politikasının romantik milliyetçilik ile arasındaki etkileşim incelenecektir.

4.1. İmparatorluktan Ulus-Devlete Bir Tabula Rasa

“Yemekhaneye yürüdüm. Masamı gösterdiler, oturdum. Masa başkanı yemeği dağıttı. Önüme de bir de o “sarı” toptan koydu. Yemeği yedim. Gözüm masadaki arkadaşlardaydı. O “sarı”yı nasıl yiyeceklerdi? Soyulan şeye, kabuklara ilgiyle bakıyordum. Dayanamayıp sordum:

-Bunun adı ne?

Arkadaşların kimisi güldü:

-Hiç mi yemedin? Portakal bunun adı portakal !.. dediler.⁴⁴⁵”

⁴⁴⁵ Ümit Kaftancıoğlu, “Garip Adı En İyi Bana Yakışır”, der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, s. 131.

Yukarıdaki alıntı Dicle Köy Enstitüsü'nden bir öğrenciye aittir. İlk adı Garip Tatar olan -sonraki isim değişikliğiyle ise- Ümit Kaftancıoğlu'nun, bir köy çocuğu haliyle Köy Enstitüleri'ndeki ilk günlerine ait bir anısı. 1940'lı yıllarda Diyarbakır bölgesinde pek çok köylünün, adına “enüstü” veya “endüstri” diyerek⁴⁴⁶ doğru telaffuz edemediği Köy Enstitüleri, Kaftancıoğlu için sadece “portakal” veya yumurtayla tanışmaktan ibaret olmamıştır. Aslında köy çocukları için enstitüler “yeni bir dünya” anlamı taşımaktadır.

Ünlü bestekâr Dvorak'ın Amerika kıtasının keşfini anlatan “Yeni Dünya” adlı eseri, aynı zamanda Milli Şef döneminden çok partili hayata geçişte, köy nüfusunun ulus-devlet modernleşmesini Köy Enstitüleri aracılığıyla tanımlamasını betimleyebilir. İlkokulu bitirmiş çocuklar için köylerden Köy Enstitüleri'ne yapılan yolculuk, Türkiye bağlamında imparatorluktan ulus-devlete olan dönüşümün simgeleştirilmesidir. Bu yolculuk veya geçiş, “merkez” açısından “çevre”nin “Yeni Dünya” ile tanışmasını sağlayacaktır. Uzun bir zamana kadar, devletin köyle olan ilişkisini Adnan Binyazar şöyle ifade etmektedir:

“Okula gideceğim ama nüfus cüzdanım yok. Mezhebi gayrisahih diyorlar. Yani anası babası belli değil. Nitekim ana yerine toprak baba yerine taş yazıyorlar. Ve o şekilde nüfus cüzdanı çıkardılar ve okul aldılar. Halbuki ana da belli baba da. Fakat hayrettir babam Diyarbakır'a geldi ve 3 hafta içinde nüfus cüzdanı çıkarttı. Fakat askerlik çağı geldiğinde beni dört bir taraftan askere çağırıyorlar. Bir dayım yazdırmış, bir babam, bir ağından derken 26 yaşında gideceksen 1965 tarihinde 31 yaşında gittim.”⁴⁴⁷

Askerlik görevi dışında nüfus cüzdanının, köylüye vatandaşlık bağlamında herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenebilir. Köy Enstitüleri'nin kurulmasında merkez-çevre ilişkisindeki eksikliklerin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Köy Enstitüsü mezunlarının, çocukluk anılarındaki köy imgesi, o dönemdeki köy sosyolojisini betimlemektedir. Emin Özdemir, köydeki yoksulluğu şöyle anlatmaktadır:

“Ben 1931 yılında Erzincan'ın Kemaliye yani eski adıyla Eğin ilçesinin bir köyünde doğdum. Çok çocuklu böyle az topraklı bir ailenin çocuğuyum. İlkokulu köyümde bitirdim, yani o açıdan mutluyuz çünkü o dönemde pek az köyde okul varken bizim köyde vardı. İlkokulu orda bitirdim fakat ilkokuldan sonra bütün kapılar tıkalıydı. Demin de söylediğim gibi yokluk ve yoksulluk yüzünden yani az topraklı bir aileydik ve hatta bütün köydekiler öyleydi. Böyle mendil kadar

⁴⁴⁶ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁴⁷ Adnan Binyazar ile 22.06.2010 tarihinde yapılan görüşme.

tarlalar, birkaç evlik tarla... Babam gurbetçiydi zaten, bizim o yörede gurbet çok şeydir. Tabii o zamanlar gurbet demek İstanbul demektir. Babam İstanbul'da Paket Postanesi vardı Sirkeci'de. Orada getir-götür işlerini, ayak işlerini yapan bir hizmetliydi.⁴⁴⁸

Köydeki merkez ile çevre arasındaki kopukluğun yanı sıra yoksulluk ve İkinci Dünya Savaşı'nın kıtlık dönemleri Emin Özdemir'in hafızasında böyle yer ederken bir başka enstitülü Osman Nuri Poyrazoğlu ise "az gelişmiş" köy yaşamını anılarında şöyle dile getirmektedir:

"Biz Türkmen olarak, aşiret olarak Bozdoğan Aşireti'ndeniz. Ceyhan Nehri'nin kuzey kesimlerinden Kadirli-Kozan Yöresi'ne uzanan bölgeden geliyorum. Evet, bir köylüyüm. Bahçe Köyü'ndenim. Her köylü çocuğunda olduğu gibi benim yaşıma da tam olarak bilmezler. Benzer öykü anlatırlar. Nüfus cüzdanına göre 1934 doğumluyum. Anamın söylediğine göre beni bir yaş küçük yazdırmışlar. Malum o dönemdeki anlayış... Askere gittiğinde güçlü kuvvetli olsun, ezilmesin filan gibi... Kızları da bir iki yaş büyük yazdırırlardı, malum. Ama herhalde ya 34'lü ya 33'lüymüşüm. "Ne zaman doğdun?" derlerse ben espri olsun diye Cumhuriyet'in 10. Yılında doğmuşum filan diyorum. Ben, anamın doğurup da ölenleri bilmiyorum. Şu anda 5 kardeşiz. (...)Toprağa bağlı bir ailedeniz. Üstelik tam tipik bir feodal aile tipidir. Dede, nine, amcam... Hepimiz bir arada, evlerimiz ayrı gibi gözüktse de sabah-akşam hep bir aradayız. İki sofraya kurulurdu: Erkekler için, kadınlar için... Kadınların yanında küçük çocuklar yemek yerdi. Öyle kalabalık bir aile ortamındaydık. İyi mi oldu? Kötü mü oldu? Ama anamın beni yavrum diye sarılıp öptüğünü hatırlamıyorum. Hep ninemin yanında büyüdüm ben. İyi ki onun yanında büyümüşüm diyorum sonradan. Bizim Türkmen aşiretinin yerleşmeden önceki, konar göçerken zorla Osmanlı 1865'te iskan ediyor köylülere. O, bir tür Tanzimat fermanına dayalı şimdi olduğu gibi şu şartları taşırsanız Avrupa Birliği'ne gireceksiniz diyor ya aynı şey o zaman. Bunlardan biri de herkesin yeri, adresi belli olacak. Vergi vereceksiniz diyorlar. Türkmenler vergi vermiyor, askerlik yapmıyor o zaman. Olmaz diyorlar. Bizim gibi olmak istiyorsanız halk yerleşecek. Kısaca 1865'lerde başlayan yıllarda zorla iskan ediliyorlar. Bizimkiler yerleşmek istemiyor. Çünkü alışmışlar. Kışın Çukurova'ya Karataş Yöresi'ne, Yumurtalık Yöresi'ne yerleşiyorlar. Sadece hayvan yetiştirmeyi biliyorlar. Ninemden öğrendim bu ayrıntıları. Babamdan da öğrenirdim ama onların yerleşmeden önce, o toplum, ahali haline gelmeden önce neler yaptıkları, Türkmen geleneği işte, nasıl oyun oynarlarmış, ne gibi eğlenceleri varmış filan... Mesela çocukluktan en çok aklımda kalan o yıllarda kadınlar ve erkekler birlikte el ele tutuşup oynamazlardı. Ayrı yerlerde oynarlardı. Erkekler, kızlar, delikanlılar el ele tutar halay çekerlermiş. Benim de çocuklukta ilgimi çeken ninemin verdiği ayrıntılardı. O kalabalık aile ortamında ilkokulu bitirdik, okumak istiyoruz. Köyde kravatlı tek kişi öğretmendir. Şu eğitim bu eğitim aklımızdan geçmiyor, yeter ki bir okul olsun."⁴⁴⁹

Gerek Emin Özdemir'in gerekse Osman Nuri Poyrazoğlu'nun, çocukluklarından kalma köy yaşamına ilişkin anıları genellenemez olmakla beraber aydınlatıcıdır. "Mendil kadar tarlalar" ile kısıtlı tarımcılık yapmak, kalabalık aile yaşamları, askere

⁴⁴⁸ Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁴⁹ Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

gittiğinde “ezilmesin diye” erkek çocukların nüfusta yaşını küçültmek, kız çocuklarının yaşlarını ise “evlilik için büyütme”, köyde kravatlı tek kişinin “öğretmen” olması gibi çeşitli köy anlatıları söz konusudur. Bu nedenle mezunları açısından Köy Enstitüleri, köy nüfusunun merkez-çevre açısından modernleşme gelişimini sağlayacaktır.

Kuşkusuz “Yeni Dünya”, eski düzenden farklıdır, hatta tam tersidir. Eski düzen, Fransız Devrimi’ndeki karşılığıyla “Ancien Régime”, olumsuz bir etkiye sahiptir. Köy Enstitülü öğrencilerin akıllarında, köyden enstitülere giderken bu olumsuzluk yer etmektedir. İlkokul mezunu olup enstitülere giden bu öğrenciler, “karanlığın temsilcilerinin çektiydikleri bütün sıkıntılara karşı⁴⁵⁰” enstitülerin olanaklarından yararlanabildiklerini dile getirmektedirler⁴⁵¹. Yolculuklarla ilgili en çarpıcı benzetmelerden birine göre:

“Abbas öğretmen başımızda, analarımızla birlikte köylünün çoğu Diyarbakır istasyonuna toplandı. Yurt savunmasına gönderilen askerler gibi o gün kara trene bindirdiler bizi. Çok sonraları anlayacaktık: Bu tren, İsmail Hakkı Tonguç’un kara geceye vuran aydınlık treniydi.”⁴⁵²

“Kara geceye vuran aydınlık tren” Köy Enstitüleri’nin dünyasıdır. Bu bağlamda, Mahmut Makal, “köyden kalkıp Köy Enstitüsü’ne gitmem kurtuluşun ta kendisiydi, başka çare de yoktu...”⁴⁵³ diye yorumlamaktadır. Karanlık bir gece, aydınlık bir tren ve kurtuluş, Köy Enstitüleri’nin ulus-devlet inşa sürecinde köyle tanışmasını niteleyen üç sihirli betimlemedir. Söz konusu kurtuluş salt karanlıktan değil aynı zamanda köyün yoksul ve geri kalmış halinden de kurtuluştur. Bir başka örnek olarak Emin Özdemir, Pamukpınar Köy Enstitüsü’nü tercih etmesini şöyle ifade etmektedir:

“İdealim öğretmen olmak çünkü zaten başka gideceğim yer yok, kapım yok. Yani gitmesem ne olacağım? Gitmesem az önce söyledim, imamın takkesinin önünde bir parça Kur’an bilgisi alacağım. Kulluk, kulluk felsefesi içerisinde çünkü köylü demek kul demektir. O dönemde de kul

⁴⁵⁰ Hayrettin Uysal, “Üç Koyunla Dolaşırken Tavşan Tepe’den...”, der. Mehmet Cimi, **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, s. 217.

⁴⁵² Fehmi Salık, **a.g.e.**, s. 204.

⁴⁵³ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

demektir, bir ölçüde bu dönemde de. Neyin kulu? İmamın kulu. Neyin kulu? Ağanın kulu, derebeyinin kulu. Yani kendi kaderine razı olmuş bir kul olarak kalacaktım, gitmesem.⁴⁵⁴

Köy Enstitüleri yolundaki “kara geceyi aydınlatan aydınlık tren”, Emin Özdemir için köydeki kulluk sisteminden “kurtuluş” demektir. Özdemir’in kulluğun sonu olarak gördüğü bu kurtuluş, Isparta’daki Gönen Köy Enstitüsü’ne kaydolmaya giden Fakir Baykurt için yoksulluktan kurtuluştur. Fakir Baykurt köydeki yoksulluktan kurtuluşunun hayalini şöyle kurmaktadır:

“Öğretmen olacağım. İçinde yittiğimiz yoksulluktan kurtula-cağız önce. İlk aylığımı anama veririm; kardeşlerime üst baş alır. Zekiye gelin olacak; çeyiz düzer. Gazi ağabeyim evlenir. Yeni bir öküz alırız, o zamana bu şimdiki yaşlanır; iki alırız.⁴⁵⁵”

Köy Enstitüleri’ne giden öğrencilerin çoğunun yaş ortalaması 12 ile 18 arasında değişmektedir. İlkokulu bitirdikten sonra köy çocuklarının enstitüye kaydolmaları ise birkaç etkene bağlıdır. Aile, köy çevresi, okul yaşamı bu etkenlerin başlıca olanlarıdır. Hangi etken veya etkenlere bağlı olursa olsun, öğrencilerin okuma istekleri, enstitüye kabul edilmelerindeki temel sebeptir. Örneğin, İbrahim Çetin, ortaokula devam etmesi için gerekli maddi olanağı olmadığından çözümü Ortaklar Köy Enstitüsü’nde bulur⁴⁵⁶. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüsü’ne alınan öğrenciler, okumaya meraklı olmalarına rağmen köyde eğitimlerine devam etmek için olanakları olmayan, genellikle ilkokulda sınıfının başarılı öğrencileridirler.

Öğrencilerin, Köy Enstitüleri’ne alınmalarındaki en önemli etkenlerden biri köylerdeki öğretmenleri ve/veya gezici başöğretmenlerdir. Örneğin Ali Dünder, Kayseri’de Pazarören Köy Enstitüsü’nün olduğunu başöğretmeni Avni Dedekorkut sayesinde öğrenmiştir⁴⁵⁷. Ali Dünder gibi pek çok öğrenci, enstitüler hakkında bilgileri öğretmenlerinin açıklamalarından duymuşlardır. Benzer şekilde Mehmet

⁴⁵⁴ Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁵⁵ Fakir Baykurt, “Enstitüye Varışım”, der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güldikeni Yayınları, 1997, s. 27.

⁴⁵⁶ İbrahim Çetin, “Ortaklar Dururken Nereleri Düşlemiştim...”, der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güldikeni Yayınları, 1997, s. 73.

⁴⁵⁷ Ali Dünder ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

Cimi anılarında, Çifteler Köy Enstitüsü'ne yollanmasının arkasında başöğretmeni Münür Çakaloz'un etkisinden bahsetmektedir⁴⁵⁸.

Öğretmenlerin etkisinin boyutlarını görmek açısından en çarpıcı örnek ise Hasan Kudar'a aittir. Öğretmeni Nevzat Yücesoy tarafından, başöğretmen Nedim Alper'e tanıtılan Hasan Kudar için "bu çocuğun köylerde bitip gitmesine göz yumamayız" demektedir. Fakat köy korucusunun gönderdiği telefon mesajında şöyle denmiştir: "Hasan Kudar yarın sabah Güre Köyü'nün ilkokuluna gelecek. Onu Savaştepe Köy Enstitüsü'ne öğrenci yazacağız, gelmezse jandarma zoruyla getireceğiz."⁴⁵⁹

Hasan Kudar'ın ailesi ilk başta ekonomik imkânsızlıktan Kudar'a ihtiyaç duymuşlar, ancak okulun parasız olduğunu öğrendikten sonra çocuklarına müsaade etmişlerdir. Fakat "jandarma zoruyla" öğrencileri Köy Enstitüleri'ne kaydettirmek, İkinci Dünya Savaşı ve Milli Şef Dönemi Türkiye'si göz önüne alınırsa bir istisna değildir.

Özellikle kız çocuklarının aile ve köy nüfusu içerisinde Köy Enstitüleri'ne gitmelerinin önünde çeşitli şekillerde muhalefetle karşılaştıkları gözlenmektedir. Sonraları Aksu Köy Enstitüsü'ne yazılacak olan Pakize Türkoğlu'nun daha ilkokula giderken akrabaları tarafından "okuyan kızlar yarın ahrette cayır cayır yanacak"⁴⁶⁰ gibi ifadelerine direnmesi gerekecektir. Ailelerin muhalefetine bir örnek de İvriz Köy Enstitüsü mezunu Prof. Dr. Ayşe Baysal'ın ailesine aittir. Önceleri "bir kızın karma eğitim veren uzak bir yere gitmesi namusun elden gitmesidir"⁴⁶¹ diye düşünen ailesinin kararını sonradan değiştirmesini Baysal, şu sebebe bağlıyor:

"Ben sağlıksız, tarla, bahçe işlerini iyi yapmayan güçsüz biriydim. Kardeşim, benden güçlüydü. Ev işlerinde de pek becerikli sayılmazdım. Annem benim geleceğimden umutsuzdu. Belki de onlar ölünce tek oğlunun üzerine yük olacağımı düşündü. Birgün, "Allah belki bir kısmet verir, ne olaksa olsun" deyip, benim İvriz'e gitmeme karar verdi."⁴⁶²

⁴⁵⁸ Mehmet Cimi, *Sonunda Kaçtım Çifteler'e*", der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güiken Yayınları, 1997, s. 55.

⁴⁵⁹ Hasan Kudar, "Tahta Kuşlardan Okumaya Gitmek de Varmış, der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, ss.: 142-144.

⁴⁶⁰ Erdal Atıcı, *a.g.e.*, s.134.

⁴⁶¹ Erdal Atıcı, *ag.e.*, s.165.

⁴⁶² Erdal Atıcı, *a.g.e.*, s.165.

Enstitülere çocuğunu yollamak istemeyen anne ve/veya baba ile yollayan aileleri eleştiren bir kamuoyu da mevcuttur. Örneğin Naciye (Poyraz) Makal, Antalya'daki Aksu Köy Enstitüsü'ne kaydolmaya giderken tren yolculuğunda nereli olduğunu soran bir askerle arasındaki konuşmayı şöyle aktarıyor:

“Asker: Nerelisin?

Naciye Makal: *Muğlalı.*

Asker: *Yolculuk nereye?*

Naciye Makal: *Antalya'ya Aksu Köy Enstitüsü'ne*

Asker: *Anan baban yok mu?*

Naciye Makal: *Var.*

Asker: *Seni böyle yalnız nasıl bıraktılar?*

Sizin orada ne iş yaparlar?

Naciye Makal: *Tütüncülük*

Asker: *Peki aynı şeyi sen yapamaz mıydın, gittiğin*

yerde taş taşıyacaksın...”⁴⁶³

Naciye Makal gibi, Osman Nuri Poyrazoğlu Köy Enstitüleri üzerine dönemin kamuoyunun olumsuz düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

“O günlerde hep enstitülerden söz ediyorlar. Köyden çocuk alırlarmış diyorlar. Ama dedikodusu da var. İşte orası komünist yuvası, çok çalıştırlarmış çocukları. Perperişan olurmuş, bu yüzden dayanamaz kaçarlarmış. Orası Hasan Ali Yücel'in inşaat taburu gibi diyorlar. Yarım adam yetiştiriyor, hep köylü. Biz beş yıl okuduk (...) Halbuki ortaokul ve lise kısmı olmak üzere klasik öğretmen okulları altı yıldır. Pek köylü tutmuyor. Kız-erkek beraber okurmuş diyorlar. Vay efendim kızlar hamile kalırmış filan. Biz çocuk aklımızla onları pek bilmiyoruz ama köylülerin kafasında böyle olumsuz bir imaj var.”⁴⁶⁴

Benzer olumsuz tavrın Köy Enstitüleri'nin öğretmen kadrolarında da hissediliyor olması ilginçtir. Konya'daki İvriz Köy Enstitüsü'ne kaydolmaya gelen Mevlüt Kaplan'ı, eğitimbaşı Rıfat Akıncı'nın enstitüden kovması üzerine, Enstitü müdürü Recep Gürel'in devreye girmesi gerekecektir⁴⁶⁵. Görülüyor ki enstitülerin ulus-devlet inşaaındaki amaçları herkes tarafından aynı biçimde değerlendirilmemektedir.

⁴⁶³ Naciye Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁶⁴ Osman Nuri Poyrazoğlu ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁶⁵ Mevlüt Kaplan, “Bir Çizginin İki Ucu”, der. Mehmet Cimi, **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, ss.: 137-138.

Öte yandan unutmamak gerekir ki, Köy Enstitüleri'nin köy çocukları için tercih sebebi olması ailesel etkenlere de bağlıdır. Genellikle enstitü öğrencilerinin çoğunluğunun ailesinde parasız eğitime duyulan bir istek vardır. Söz konusu ailelerin, köyün geneli açısından daha bilinçli oldukları görülür. Bu ailelerin, enstitülere kaydolmaları için çocuklarını teşvik ettikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin aile üyelerinin meslekleri ve bilinç düzeyleri bu anlamda önemli olmaktadır. Örneğin Nadir Gezer, Kocaeli'ndeki Arifiye Köy Enstitüsü hakkında ilk bilgiyi eşi öğretmen olan teyzesi sayesinde öğrendiğini ifade etmektedir⁴⁶⁶. Bilinçli aile sayesinde enstitüye kaydolabilen öğrencilerle ilgili bir başka örnek de Hasan Kudar'a aittir. Kudar, anılarında okuma-yazmayı öğrenince, ninesinin isteği üzerine Köy Odasına gidip Ulus Gazetesi'ni alıp evdekilere okuduğundan bahsetmektedir⁴⁶⁷.

Öğretmen, aile ve bireysel faktörler dışında köylerden Köy Enstitüleri'ne gidişin bir başka etkeni ise çevresel faktörlerdir. Firdevs Gözüaçık adlı öğrenci, Kastamonu'daki Gölköy Köy Enstitüsü'ne gitmesinin nedenlerini, kendisinden önce gidenlerin haberlerini almasına ve sınıf öğretmeni Faika Abalı'nın mesleğine, giyimine ve köy halkıyla olan iletişimine özenmesine bağlamaktadır⁴⁶⁸. Nitekim, Mustafa Aydoğan enstitüye gitmesinin arkasında yatan nedeni şöyle dile getirecektir: “Enstitüye ya doktor ya mühendis olacağız diye gittik. Bize öyle söylendi. Babamlar için memur olmak yeterliydi. Karaşar'daki memurlar, öğretmenler, karakol komutanları, müdürler hep saygı görürlerdi.”⁴⁶⁹

Mevlüt Kaplan ise köyüne yakın bir bucakta Çifteler Köy Enstitü'nün sahneye koyduğu bir temsilin, kendisinde yarattığı etki sayesinde İvriz köy Enstitüsü'ne kaydolmaya karar verdiğini belirtmektedir⁴⁷⁰. Genelleyici bir bakışla, Osman Nuri Poyrazoğlu ile yapılan söyleşide, Poyrazoğlu'na enstitüde okuma isteğinin sebebini sorduğumuzda şöyle cevaplamaktadır:

“Ben istedim. Anam, babam başlangıçta mızıklandılar ama çevreden de duyuluyor “ Yok yahu, denildiği gibi değilmiş.”filan gibi laflar da var. “Tamam gönderelim.” diyor anam, babam orada

⁴⁶⁶ Nadir Gezer, “Aydınlık Bir Yolun Yolcusu Olmak...”, der. Mehmet Cimi, **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, s. 116.

⁴⁶⁷ Hasan Kudar, **a.g.e.**, s.141.

⁴⁶⁸ Firdevs Gözüaçık, “Gölköylü Olmuştum İşte...”, der. Mehmet Cimi, **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, s. 119.

⁴⁶⁹ Erdal Atıcı, **a.g.e.**, s.61.

⁴⁷⁰ Mevlüt Kaplan, **a.g.e.**, ss.: 134-135.

okusun, ama nitelikli eğitim-öğretim yapsın gibi laflar akıllarının kıyısından bile geçmez. “Okusun, bizim gibi çiftçi olup perperişan olmasın. Kravatlılar grubuna dahil olsun.” Memurlara kravatlı diyorlar. Kravatlı gördüğü tek kişi de kasabanın dışında öğretmen. “Öğretmen olsun kendini kurtarsın, bir boğaz eksilsin.” Mantığı bile vardır altında.⁴⁷¹”

Etkenlerin farklılığına ve önemine rağmen Köy Enstitüleri’nin, köy çocukları için bir tercih sebebi olması, köyden enstitülere okumaya gitmeleri ve enstitüyle tanışmaları birbirine benzediğinden tek bir hikâyeden bahsetmek mümkündür. Söz konusu hikâye, “karanlıktan kurtulup aydınlığa çıkmakla” veya “Osmanlı”dan “Cumhuriyet”e geçişle özdeşleşen köyden enstitüye gidişi temsil etmektedir.

Öğrenciler tarafından yazılan anılara bakıldığında, köyden enstitüye gidişin ulusal bir serüvenin başlangıcı görülebilir. Bruno’nun başarılı iki Fransız ilkokul öğrencisinin Fransa Turu’nu anlattığı kitabı, bu bağlamda Mehmet Cimi’nin derlediği “O Yıllar dile Gelse” adlı kitabıyla eşdeğerdir. Başka bir anlatımla, her iki kitapta öğrencilerin ulusal kimlik sahibi olmaları için atılan adımlar anlatılmaktadır. Örneğin, Fransa’ya turlayarak izlenimlerini anlatan öğrenciler gibi, Enstitü’ye gidiş yolunda köy çocuklarının yaşadıklarını kaleme almaları benzer bir doğrultuda seyretmektedir. Anlam açısından öğrencilerin seyahat yoluyla ulusal kimlik kazandıkları görülmektedir. Örneğin, yapılan söyleşilerde Emin Özdemir enstitüdeki ilk günlerini şöyle anlatmaktadır:

“Herhalde gözü tutmadı beni. Çünkü o sırada köy enstitülerine kaydolup kaçanlar oluyor. Yani sağlık nedeni olmazsa, bırakıp kaçıyorlar (...) Yani öğrencileri tutmak için, şartları da göstermek istiyor (...) Sonradan öğrendim o eğitim başımız ya da müdür yardımcımız olan Osman Yalçın. Sonradan ağladığımı görünce benim herhalde çok istekli olduğumu anladı. Kaydını yapın dedi. 432 numara hiç unutmuyorum. Enstitünün kayıtlı öğrencisi olup çıktım. İlk günlerimiz Köy Enstitülerinde gerçekten o uyum sağlama günleri diye adlandırıyorum onları. Böyle hakikaten dünyam değişti yani şöyle değişti; insan tekillikten kurtulup çoğullaşınca yani bir bütünün parçası olunca kendine bir inan, bir güç geliyor. Artık oraya girenlerin arasındayım, dolaşıyorum falan. Bayağı beni tekillikten kurtardı, diğerlerinin arasında güçlü kıldı.”⁴⁷²

Mehmet Başaran’ın, Kepirtepe Köy Enstitüsü’ne alınabilmek için Trakya Umum Müfettişi Kazım Dirik’e kadar açılmadık kapı bırakmaması⁴⁷³ nasıl bir sebatsa, yeni rejim için ulus-devletin bağımsızlığı da benzer bir özveridir. Köy Öğretmeni

⁴⁷¹ Osman Nuri Poyrazoğlu ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁷² Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁷³ Mehmet Başaran, “Yolun Başı”, der. Mehmet Cimi, *O Yıllar Dile Gelse*, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997, ss.: 19-26.

Nallıhanlı Ömer Bey'in, "hevesli" öğrencisi Talip Apaydın'a "Sen okumalısın Talip, senin yerin bu köy değil" demesi⁴⁷⁴ nasıl bir kurtuluş simgesiye, eski düzenden yani "Osmanlı"dan kopuş da benzer bir kurtuluştur. Osman Bolulu'nun, Akpınar Köy Enstitüsü'ne gidebilmek için "70 kilometrelik yolu eşek sırtında iki günde bitirmesi"⁴⁷⁵ nasıl bir yolculuksa, kopuş sonrası ulus-devlet inşası da o ölçüde uzun bir süreç olmaktadır.

Yukarıdaki üç örnekle, öğrencilerin Köy Enstitüleri'ne yolculuğu ve kaydolmaları ile 1940'lı yıllarda ulus-devlet inşasının kurtuluş-kopuş-süreç üçlemesi arasında organik bir bağ kurmak mümkündür. Öğrencilerin, bilinçaltında yarattıkları veya yaratılan köyden enstitüye yolculuk, aslında köy toplumunun Osmanlıdan cumhuriyete gerçekleştirdiği seyahat olarak nitelendirilebilir. Kuşkusuz bu "ulusal" serüven, köy öğrencilerini eskiye dair olanı akıldan silmeye ve bembeyaz bir sayfa açmaya yöneltecektir. Ulus-devlet inşasının "tabula rasa"sına ilişkin örnekler Köy Enstitülü öğrencilerin, enstitüye gidiş serüvenleri arasında bulunmaktadır.

Adnan Binyazar, Dicle Köy Enstitüsü'ne ulaşmasıyla ilgili "o güne dek yaşamıma girmiş şeyler vardı belki, ama yaşamamış gibi girmişti"⁴⁷⁶ yorumunu yapmaktadır. Binyazar, yaşamındaki tüm zorlukların enstitüler sayesinde silindiğini savunarak, yeni bir hayata başladığını ifade etmektedir. Böylelikle, Köy Enstitüleri diğer pek çok öğrencisine "ev"⁴⁷⁷ olmakla kalmayacak yeni bir dünyanın da keşfine yol açacaktır. Ulus-devlet için gereken tabula rasa kavramı, Köy Enstitüleri'nin öğrencilerinin bilincinde bu şekilde yer etmektedir.

Köy ile enstitü arasında kurulan bağın dönüştürücü özelliği öğrencilerin kayıt anılarında kurtuluşları ve yeniden varoluşları ile açıklanabilir. Fakat yeni bir varoluşsal kimliğin, ulus-devlet kimliğiyle bütünleşmesi için –eski düzenin manivela araçlarından farklı olarak- yeni bir sivil dine ihtiyaç vardır. Tabula rasa ile silinip yeniden inşa edilen ve bu sefer işlevselci olan bu sivil din anlayışı ise Osman Şahin'in anılarında şöyle ifade edilmektedir:

⁴⁷⁴ Talip Apaydın, "Okumaya Gidiyorum", der. Mehmet Cimi, **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldikenî Yayınları, 1997, ss.: 12-16.

⁴⁷⁵ Osman Bolulu ile 23.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁷⁶ Adnan Binyazar ile 22.06.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁷⁷ Fakir Baykurt, **a.g.e.**, s. 36.

“İlk günlerde yatakhaneleyiz. Işığı üfle de sönsün dedi arkadaşlar. Herkes ampülü üflüyor. Ama sönmüyor. Sonra neyse elektrik düğmesini gösterdiler. Bu sefer de yeni bir oyun çıktı hepimize. Açıp, kapatıyoruz ışıkları. Kısacası yoksulluğun dili aynıdır. Kızılderili ağıtını dinleseniz birşey anlamazsınız, ama bilirsiniz yoksulluğun dilinden konuşurlar. Hayatımda ilk defa üç öğün yemek yendiğini Köy Enstitüleri’nde gördüm. Çatal, kaşık vardı. Bıçak yoktu. Sonra önemli başka bir şey, 10’ar kişilik masalarda yemek yerdik. Her masada da birer öğretmen olurdu. Bizlere yemek adabını, kırıcı olmadan anlatırlar veya uyarırlardı. Hele bir gün “Doğulu arkadaşların birçoğu, arpaya benzettikler için şehriye çorbasını içmediler. Öğretmenimiz “Oğlum buna şehriye derler şehriyenin bitkisi olmaz. Bunu bilim yapmıştır. Bilim çorbasıdır bunun adı, bilim!..” diyerek çorbasını içti. Ondan sonra herkes çorbasını içmeye başladı. Şehriye çorbasının adı da aramızda “Bilim Çorbası” oldu.”⁴⁷⁸

Köyden enstitüye gelen ve söndürmek için “ampülü üfleyen” öğrencilerin, içinde arpa olduğunu zannettikleri çorbanın aslında şehriye çorbası olduğunu öğrenmeleri ve sonra çorbayı içmeleri, enstitülerin öğrenci zihninde yarattığı çarpıcı bir tabula rasa örneğidir. Söz konusu çorba örneğinde, çorbayı “bilimin yaptığı”, dolayısıyla adına “bilim çorbası” demek, cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşaatındaki bilime ve akılcılığa önem veren aydınlanmacı zihniyetin bir sivil din yaratmadaki başarısına işaret etmektedir.

4.2. Köy Enstitüleri’nde İşlevselci Seküler Din Anlayışı

Köy Enstitüleri’nin amacı salt öğretmenlik mesleğine uygun bir eğitim vermek değildir. Köy Enstitüleri aynı zamanda köy kalkınmasına yönelik iş eğitimi ve kültür derslerini ön plana çıkartan bir tek-parti dönemi kurumudur. Bu noktada iş eğitimi dersleri işlevselci bir seküler din anlayışı kazandırırdursun, kültür dersleri ve serbest okuma pratikleriyle romantik milliyetçilik anlayışı, enstitülü öğrencilere benimsetilmeye çalışılmıştır. Başka bir anlatımla Türkiye’de ulus-devlet inşaatı sürecinde merkezi iktidarın çevreyle olan iletişimin “ideal-tipi” Köy Enstitüleri’nin eğitim ve kültür politikalarıyla oluşmuştur.

Geleneksel bir köy toplumundan modern bir topluma geçiş sürecinde, merkezi iktidar ulus-devlet siyasasını, seküler bir din haline soktuğu takdirde etkinleştirecektir. “Ulus-devlet” inşaatının görece bir seküler din olabilmesinde, en etkili biçim ise

⁴⁷⁸ Osman Şahin ile 7 Haziran 2011 tarihinde yapılan görüşme.

bireylerin faaliyetlerinin kooperativist bir düzlemde faydalı olmasıyla sağlanmaktadır. Köy Enstitüleri'ndeki imece ve iş eğitimi uygulamalarında kalkıncı anlayış, katılıma ve faydacılığa duyulan ihtiyacı gündeme getirmekle kalmamış, ulus-devletin yeni bir din görünümünde sekülerleşmesini sağlamıştır. Bu içselleştirme bağlamında, işlevselcilik önemli olmaktadır.

Kısacası bireylerin davranış ve düşüncelerinin ulus-devlete uyarlanması işlevselci seküler din kavramı etkili olmuştur. Norbert Elias'ın "selbstbewustsein"⁴⁷⁹ kavramına göre bireyin olguları ve değişimleri içselleştirebilmesi toplumsal ve siyasal erklerin etkisine bağlıdır. Örneğin Sabahattin Eyüboğlu, enstitülerdeki üretim veya iş içinde eğitim tekniğini şöyle ifade etmektedir:

"Köy Enstitüleri bu memlekette kurulmuş kurulacak halkçı, gerçekçi, ilerici, kelimenin tam anlamıyla milli eğitim kurumlarının başında gelir (...) İnsanoğlunun seve seve, sevine sevine çalışacağını, işe koşacağını kanıtlamışız, işçilikle öğrenciliği birleştirerek, her ikisini de angarya olmaktan kurtarmışız."⁴⁸⁰

Köy Enstitüleri, köy halkının iş eğitimi ve kültür dersleriyle ulus-devlet oluşumunu işlevselcilikle içselleştirmesine olanak sağlamıştır. Peki, ulus-devleti bir seküler din (1. Output) olarak tanımlayacak iş eğitimi (1. input) ve sonrasında romantik milliyetçilik (2. Output) noktasında önemli bir unsur olacak kültür derslerinde (2. Input) yaratılmak istenen sonuç ne olacaktır? Ve hangi verilerle nasıl ortaya çıkartılabilir?

İlk olarak iş eğitimi (1. Input) ve işlevselci seküler din (1. Output) konusunda, Enstitü öğrencilerinin mezun oldukları yıl hazırladıkları ödevlere bakılabilir. Köy Enstitüleri'nin ilk mezunlarından olan bir grup öğrenciye 26 Kasım 1943 tarihinde Türkçe dersi kapsamında verilen ödev sorusu şöyledir:

"Beş yıl önce, ancak ilkokul bitirmiş bir köy çocuğu olarak geldiğin bu müesseseden, bugün, cemiyetin ileri saflarında tarihi rol almış bir eleman olarak ayrılıyorsun. Bu yetişme zamanı

⁴⁷⁹ "Selbstbewustsein", gerek psikolojik gerekse siyasal açıdan bireyin benliğinin farkında olması anlamına gelir.

⁴⁸⁰ Sabahattin Eyüboğlu'ndan aktaran: Mehmet Başaran, **Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri**, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 1999, s.29.

içinde, kendinde ne gibi değişiklikler görüyorsun? Ve tarihi rolünü tam yapabilmek için kendinde ne gibi vasıflara lüzum hissediyorsun? Bunlardan sende olanlar hangileridir?⁴⁸¹”

Son sınıftaki 49 öğrenciye verilen bu ödev, enstitülerin yaratmaya çalıştığı “coşkulu kuşak⁴⁸²” ve öğretmenleri açısından görece bir değerlendirme sınavı niteliğindedir. “Cemiyetin ileri safhalarında tarihi bir rol” üstlenmek üzere yetiştirilen enstitülü öğrencilerin, görev bilinçleri ve sorumlulukları hakkında vermiş oldukları cevaplar, ilk aşamada işlevsel seküler dinin yaratılmış olduğunu ve böylece ikinci aşamada ulus-devletin birer romantik milliyetçisi olduklarını kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin cevaplarında özetle, liderlik, tabiat ve ziraat derslerinden öğrendikleri, iş terbiyesinin sonuçları, köy ile şehir arasındaki farklılıklar, sınıfsız ve kaynaşmış topluma yönelik değerlendirmeleri ve ulus-vatan-millet konusunda öncelikli duruşları ön plana çıkmaktadır. Kuşkusuz, köydeki “haksızlıklara göz yummamak⁴⁸³”, parası toplanmış fakat yapılmamış çeşme yollarını, camiyi, halk odasını yaptırmak⁴⁸⁴”, öğretmen olarak atandıkları bölgelerde “kimsenin karısına, kızına sarkmamak (...) muallim para yedi şüphesini uyandırmamak⁴⁸⁵” gibi iş etiği ve toplumsal ahlak konularına da değinilmektedir.

Mezun olmaya aday öğrencilerin bilinçlerinde oluşturdukları algılamalar üç kategoriye ayrılabilir. Bu kategoriler sonuç olarak tek bir ortak paydada buluşmaktadır. Ortak payda ise romantik milliyetçi söylemin yaratılmasıdır. Bu noktada öğrencilerin zihninde oluşan algılamalar, hangi kategoriye ait olursa olsun, işlevselci bir seküler din olgusu yaratarak romantik milliyetçiliğin içselleştirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin algılarında özellikle (1) iş terbiyesi, (2) doğa koşullarına uygun tarım faaliyetleri, (3) herhangi bir köy-şehir veya sınıfsal bir fark gözetmeksizin vatandaşlık imgelemine köyün canlandırılmasıyla değerlendirmek, üç önemli kategorik noktadır.

⁴⁸¹ Seyfi Koryürek; Hayati Tahsin Yılmaz, **Öğrenci Gözüyle Köy Enstitüleri**, Gökem Yayınları, İstanbul, 1992, s.9.

⁴⁸² A.e.

⁴⁸³ Mehmet Ali Ergül'den aktaran Seyfi Koryürek; Hayati Tahsin Yılmaz, **Öğrenci Gözüyle Köy Enstitüleri**, Gökem Yayınları, İstanbul, 1992, s.12.

⁴⁸⁴ A.e.

⁴⁸⁵ Mehmet Ünver'den aktaran, Seyfi Koryürek; Hayati Tahsin Yılmaz, a.g.e, Gökem Yayınları, İstanbul, 1992, s.16.

Bir başka anlatımla, iş terbiyesi, tarım dersleri ve vatandaşlık imgelemi, enstitülerin kültür politikasındaki romantik milliyetçi dayanağı güçlendirmektedir. İmece yöntemiyle ortaya çıkan iş terbiyesi ve iç pazara dönük pratik uygulamalarla yürütülen tarım dersleri, köy çocuklarının vatandaşlık bilincini benimsemesinde araçsallaştırılmıştır. İşlevselcilik olarak nitelendirilebilecek olan bu araçsal akıl, Köy Enstitüleri'nde romantik milliyetçiliğin yepyeni seküler bir din olarak içselleşmesine ön ayak olmaktadır.

Seküler dinin yaratılması sürecinde vatandaşlık imgesi ön plandadır. Fakat ulus-devlet modernleşmesinin ve vatandaşlık bilincinin benimsenmesi için etkili olan öğeyse işlevselciliktir. İş terbiyesi ve tarım dersleri, Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi söylemin bir seküler din halini alması için işlevsel niteliktedir. İş ve ahlak noktalarından hareketli eğitim programının seküler bir din gibi içselleştirilmesini Osman Bolulu şöyle ifade etmektedir:

“Pazarönü Köy Enstitüsü'nün kapısında üretmeden tüketmek ahlaksızlıktır diye yazıyordu. Kapısında bu yazı vardı. Şimdi üretmeden tüketmenin namussuzluğunu yaşıyoruz (...) Burjuvanın da kendine göre ahlakı vardır. Feodalın da kendine göre ahlakı vardır. Ama onlar karşı yaptırıma ve yasaklara ayarlıdır. Hiçbir şey yapmadan insanın kendisinin ahlak kazanması zordur. (...) Biz, Köy Enstitüleri'nde bilinçlenmiş cumhuriyetin öncüleri olacağız diye geldik⁴⁸⁶.”

Demek oluyor ki öğrencilerin Enstitü'lerden mezun olduktan sonra yapacakları öğretmenlik mesleğinin, önderlik boyutuna önem verdikleri gözlenmektedir. Zorunlu hizmet kapsamında sürdürecekleri köy öğretmenliğinin, köy kalkınmasına ve söz konusu kalkınmanın ulus-devlet modernleşmesine uyumlu olmasına dikkat çekilmektedir. Önderlik niteliğiyle özdeşleşen öğretmenlik birikimleri, mezun öğrencilerin, gerek iş terbiyesi, gerekse tarım derslerindeki doğa vurgusu ile de doğru orantılıdır. Bir ulus-devlet projesi olarak Köy Enstitüleri yetiştirdikleri mezunlara, romantik milliyetçi söylemi bir seküler din olarak benimsetirken, köylere önder olacak öğretmen yetiştirdiklerini de anımsatmaktadır.

⁴⁸⁶ Osman Bolulu ile 23 Ekim 2010 tarihinde yapılan görüşme.

Öğretmenlik göreviyle köye önder olmak arasında organik bağ kuran son sınıf öğrencileri arasında Kadir AYTEKİN öğretmenlik görevine ilişkin şu açıklamayı yapmaktadır:

“Enstitüye gelinceye kadar, bu memleketi kurtaracakların iyi elbise giyenler olduğunu zannediyor, ben de onlar gibi olmak istiyordum. Sonradan anladım ki, fazla maaş almakla, iyi giyinmekle bu milletin ilerlemesine imkan yoktur. Milletin ilerlemesi, vatanın vatanlaşması için yegane çare daima çok çalışmaktır. Bunun için de, alınan vazifenin mutlak ve zamanında yapılması lazımdır. İşte biz, bu gaye için çalıştık ve kendimizi ona göre yetiştirdik.”⁴⁸⁷

Dolayısıyla, Enstitülü öğrencilerin gözünde “milletin ilerlemesi” veya “vatanın vatanlaşması” için öğretmenlik görevinin etkili biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Ulus-devlet inşaatı ve köylü vatandaş-öğretmenin görev bilinci arasındaki bu bağ, öğrencilerin köye öncülük edeceklerine ilişkin bir algılamayı da içermektedir. Örneğin Enstitü öğrencilerinden Galip AKIN, köy halkı ile kendisi arasındaki ilişkiyi ödevinde anlatırken şu noktaya dikkat çekmektedir:

“Beş yıl önce köylülerimle bir mesele üzerinde konuşurken, beni dinlemezlerdi. Bugün, onların herhangi bir şeye nazari dikkatlerini çektiğim zaman, beni can kulağıyla dinlediklerini görüyorum (...) Bu meziyetimi de hocalarımdan ve kitaplardan aldığım kültüre borçluyum. Beş sene evvel köyümde olan bazı cemiyet hadiseleri beni hiç ilgilendirmezken, bugün 60 kişilik sınıfta 50 arkadaşın, süt çağında iken kardeşlerinin ölmesi beni alakalandırıyor (...) Bunu bir memleket vazifesi telakki ediyorum. Köyümde tarihi vazifemi yapabilmek için, kendimde şu vasıfların olması lazım: (1) köyün sosyal durumunu bilmek, (2) İnsanlara kendini sevdirmek kudreti, (3) az vaat etmek, çok iş yapmak, (4) Her işte planlı olmak vasfı, (5) atılgan ve cesur olmak, (6) önderlik vasfının bulunması, (7) Zorluk karşısında yılmamak, (8) Yalnız çeneye değil, el maharetlerine malik olmak, (9) Çalışacağı muhitin coğrafi şartlarını bilmek, (10) Ziraat bilgisiyle teçhiz edilmek, (11) kanun nazarında herkesi bir tutmak, (12) Hepsinin üstünde, vazife aşkının kuvvetli olması...”⁴⁸⁸

Vatan aşkı ile vazife aşkının bütünleştirildiği bilinç, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini algılamalarında önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki aşk ile uluslaşma bilincini türdeşleştirmek öğrencilerin gözünde enstitüler sayesinde oluşmaktadır. Söz konusu işlevselci seküler din anlayışıyla bağdaşan bu yurtsever mesleki bilinç, enstitü öğrencilerinin zihninde, köye ve coğrafi koşullarına uyumlu, eşitlik yanlısı bir söylemi de beraberinde taşımaktadır.

⁴⁸⁷ Kadir AYTEKİN'den aktaran, Seyfi KORYÜREK; Hayati Tahsin YILMAZ, a.g.e., s.21.

⁴⁸⁸ A.e., ss.:59-60.

Söz konusu söylemin salt enstitüler ile özdeşleştiğine dair iddiayı ise Hasan Taylan ifade etmektedir. Taylan, Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okulları arasındaki farklılığı şöyle ortaya koymaktadır:

“Öğretmen Okulu [Hamidiye Öğretmen Okulu] iki yıl sonra enstitüye çevrildi. İşte o zaman görüşlerim, düşüncülerim değişti. Köye gittiğim zamanlar para değil, babamın hala sabanla günde iki evlek yer sürdüğünü, penceresiz denecek kadar basık evlerde oturduğunu, kardeşlerimin hasta olup onlara bakılamadığını gördükçe, köye dönmeyi ve onlara önderlik edip her yönden onları bu vaziyetlerinden kurtarmayı düşünmeye başladım.⁴⁸⁹”

Bir başka anlatımla Öğretmen Okulları’ndan farklı olarak Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştirirken salt eğitim-öğretim müfredatına değil köyün coğrafi ve toplumsal geri kalmışlığına önem vermektedir. Osman Yalçın ise kapatılırken Öğretmen Okulu’na dönüştürülen ve dolayısıyla Öğretmen Okulu mezunu olduğu Dicle Köy Enstitüsü’nün son zamanlarını ve Öğretmen Okulu’na dönüşümünü şöyle anlatmaktadır:

“1957 yılında mezun oldum. Fakat 1954’te Köy Enstitüleri tamamen kapatıldı denir. Fakat Köy Enstitüleri’nin izleri bir süre Köy Öğretmen Okulları’nda da devam etti. Kapatılmaya yakın Hüsnü Dikeçli biraz da milliyetçi bir müdürdü. Makal diye bir ağabeyiniz kitap yazmış, Türk köylüsünü rezil etti dünyaya dedi. Sovyetler bunu gösterip duruyor, Türk köylüsünü böyle göstermeye hakkınız var mı dedi. Hâlbuki biz öyle anlatıldığı gibi köylerden gelmişiz. Aşağılayıcı konuşmalar yapardı. Önceleri uygulamalı yapılan dersler artık yapılmaz oldu. Zaten tarım dersi hocaları da değiştirildi, müdür idareci kadrosundaki değişiklikler gibi. Evvelen soru sormaya teşvik edilirdik, sonra bu yöntem de ortadan kaldındı. Haftasonu toplantıları yapılır, “iş sınıfı” üzerine konuşulur. O hafta Köy Enstitüleri’nden sorumlu olan “iş sınıfının” uygulamaları üzerine hocalar, öğrenciler ve idareciler toplanıp konuşurlardı. DP gelince iş sınıflarını kaldırdı.⁴⁹⁰”

Öğretmen Okulları’ndan farklı olarak Köy Enstitüleri’nin, taşranın geri kalmışlığına yönelik çözümü ise görev bilincini ve ulus-devlet aşkını bir seküler din bağlamında işlevselleştiren öğrenciler yetiştirmektir. Enstitü öğrencilerinden Mustafa Oytan, idealini şöyle dile getirmektedir:

⁴⁸⁹ Seyfi Koryürek; Hasan Tahsin Yılmaz, a.g.e., s.122.

⁴⁹⁰ Osman Şahin ile 7 Haziran 2011 tarihinde yapılan görüşme.

“Zamanla, aldığım terbiye ile (...) egoistçe düşünce benden silindi. Onun yerine, yalnız benim anamın babamın değil, aynı ıstırap içinde kıvranan bütün köylülerimizin de hayırlı günler görmeleri lazım geldiği hükmü hâkim oldu (...) Asırlardan beri terk edilmiş köylümüzün başına, iş hayatı içinde, iş vasıtasıyla, iş için yetişen ve bütün hayatını köy için harcaması lazım gelen bir nesle ihtiyaç var ki, o nesil de bizleriz.”⁴⁹¹

“Terkedilmiş köy” sorunu, iş içinde, iş aracılığıyla ve iş için yetişen Enstitülü nesiller tarafından çözülecektir. İş kavramının kapsamında verilen eğitim, yurtsever öğretmen sorumluluk sahibi olmasında temel oluşturmaktadır. Bu sorumluluk bilinci enstitülü öğrencilere verilirken içselleştirilmesi istenen düşünce biçimi ise yine Mustafa Oytan tarafından şöyle özetlenmektedir:

“Hülasa, mademki köylü demek alınyazısı ortaklığı içinde bulunan, kazancını topraktan kaldıran, bütün hayatı boyunca toprağa bağlı bulunan insan kümeleri demektir. Köye gidecek, yani köyü kalkındıracak insan da bu kütle içine dahil olmalıdır.”⁴⁹²

Köye gittiği zaman, köyü kalkındırmak üzere çalışacak olan enstitü öğrencileri için “toprağa bağlanarak” köylü “kütle”ye dâhil olmak gerekmektedir. “Toprağa bağlı” olmak ve “iş terbiyesi” kazandırmak enstitülüler için önemlidir. Tahsin Saynur bu iki eylemin bir savaşım olduğunu şöyle anlatmaktadır:

“İnsanı insan yapan cemiyet olduğunu bu sayede öğrenmiş bulunuyorum. Kültür esas almak üzere iş terbiyesi de aldığımız muhakkak (...) Hiç unutmam, bentte buz kırarken ağabeyimin gelip ağlamasını ben gülererek karşılamıştım. İşte o zaman anladım ki, beni oraya sürükleyen, ağlayanlar karşısında beni güldüren enstitümüzün bana malettiği iş terbiyesidir. Bunu ben şimdi de gülererek ve duyarak karşılıyorum. Her zamanki hedefim, gayeli iş görme savaşımıdır.”⁴⁹³

Süleyman Eroğlu ise kendi ifadesiyle öğretmenlik sanatını şöyle dile getirmektedir:

“Öğretmen olmak, fiyakalı elbise giymek, kravat takmak, 60 lira maaş alıp şehirde yaşamak istiyordum. Zaman geçti, düşünce değişti. Çok maaşta, şehirde yaşamada gözüm yoktur. Köye gitmek köyün derdini dinlemek, dindirmek, iyi bir talebe yetiştirmek istiyorum. Fiyakalı elbisede, kravatta, şehirde keramet yokmuş! Keramet, milletin, köyün derdini anlamada, deva

⁴⁹¹ Seyfi Koryürek; Hasan Tahsin Yılmaz, a.g.e., ss.:111-112.

⁴⁹² A..e., s.112.

⁴⁹³ Seyfi Koryürek; Hasan Tahsin Yılmaz, a.g.e., ss.:35-36

bulmak için çalışmada, şu çorak topraklara alın terini dökmekteymiş (...) İş yapamayan, iş bilmeyen aciz olur, bazı memurlarımız gibi dalkavuk olur. Mesleğinden çıkarılınca aç kalır.⁴⁹⁴

Bir taraftan, köye öğretmen olarak atanacak olmak enstitülü öğrenciler açısından bir savaş veya bir sanat niteliğindedir. Köy Enstitüleri'ndeki mesleki eğitim, mücadeleler içermesi, öğrencilerin sorumluluk almalarını cesaretlendirmektedir. Öğretmenliğin iş görme savaşı veya sanatı olarak değerlendirilmesi, enstitülü öğrencilerin mesleklerini –bir dine karşı sorumluluklarını yerine getirir gibi- icra etmelerini salık vermektedir. Bu nedenle, Köy Enstitüleri'ndeki iş eğitimi ve disiplini, işlevselci bir seküler din haline sokulmaktadır.

Diğer taraftan, “iş içinde eğitim” anlayışının bilincinde olan öğrenciler açısından “iş bilmeyen” ise dalkavuk olarak nitelendirilmektedir. Kendi gibi olmayı dalkavuk olarak nitelendirip ötekileştirmek ise, ortak bir düşmana karşı kolektif bir bilinç örneği sergilemektir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri'nin yaratmaya çalıştığı *esprit de corps* seküler dinin (1) işlevselleşmesi, (2) ötekileştirmesi üzerine kurulmaktadır. İş disiplini içinde işlevsellik, iş yapmasını bilmeyeni (örneğin şehirli aydın) ile iş yapmaya muhalifi (örneğin ağaya, siyasetçiye) ötekileştirmeye gitmektedir.

Köy Enstitüsü bilincinde olmayanlara karşı geliştirilen ötekileştirmenin bir örneği de Mehmet Cimi tarafından yazılmıştır. Mehmet Cimi, toprakla üretim arasında sorumluluk duygusu kurmayanları, görece tarihsel bir hesaplaşma boyutuyla yargılamaktadır: “Enstitüler kendi üreteceğini kendi üretti. Toprak kazmayla, belle, kürekle derinden alt-üst (kirizma) edildi. Yıllardır denemeden “burada bir şey olmaz” diyen önyargılı, temelsiz düşünceyse böylece yere vuruldu⁴⁹⁵.”

Ali Dündar, enstitülerdeki disiplinin öğrencilere verdiği sorumluluk bilincini şöyleşide şu anısıyla dile getirmektedir:

“Bir dönem kızamık çıkardım. Bir arkadaşım daha var. Okulun revirinde yatıyoruz. Ben iyileşir gibi oldum. Arkadaşım ise ağırlaştı. Doktor geldi, bana “sen çıkacaksın, Sabri kalacak” dedi. Arkadaşımın adı Sabri idi, Sabri çıkarken “Ali, benim krizmamı kabartmasınlar ona bak” dedi.

⁴⁹⁴ Ae., s.75.

⁴⁹⁵ Mehmet Cimi, a.g.e., s.110.

Düşünebiliyor musun? Ve ertesi gün öldü. Ölüm döşeginde ama aklında işi var. Bir başkası krizmasına müdahale eder mi diye düşünüyor. Hiç unutmadığım bir olaydı.⁴⁹⁶

Talip Apaydın ise çalışma disiplini ve sorumluluğuyla ilgili olarak şöyle bir cevap vermektedir:

“(…) memleketin derdi ağlamakla iyi olmaz. Bunu biliyorum. Onun için şahsi menfaat, iyi yaşamak diye bir şey tanımıyorum. Bunu unuttum artık. Hakiki gençlik ızdıraplıdır. Bunu gidermek için ideal, heyecan, el nasırı, alın teri, hakiki ilim, canlılık ve çalışkanlık lazım. Yukarıda saydığım haslar belki bende daha kemikleşmemiştir. Fakat, demir gibi imanım ve şahlanmış heyecanım var.⁴⁹⁷”

“Demir gibi iman” ve “şahlanmış heyecan” öğretmenliğin talep gören bir mesleğin ötesinde olmasını sağlamaktadır. Mesleki sorumlulukların yerine getirilmesi için “heyecan” duymak ve bu heyecanın “demir gibi bir imanla şahlan”ması enstitülerdeki öğretmenlik algısını seküler bir dine benzetmek için yeterlidir. Nitekim yapılan sözlü tarih çalışmasında Resul Aslanköylü, kendilerine öğretmenlerinin derslerde “Tanrı gökten yere inip kendisine bir meslek seçseydi öğretmenliği seçerdi” dediklerini anımsatmaktadır⁴⁹⁸. Öğretmenlik, enstitülü öğrenciler için görece ulus-devlet modernleşmesinde kutsallık kazanan ikona haline gelmektedir.

“El nasırı”, “alın teri” ve “hakiki ilim” ile çalışmak ise işlevselciliğin göstergesidir. Seküler bir dinin görevi olarak sunulan öğretmenlik, iş terbiyesi ve disiplini bağlamında işlevsellik elde etmektedir. Köy Enstitüleri’nin işlevselci seküler din anlayışıyla, romantik milliyetçi bir köylü öğretmen ideal-tipi kolaylıkla öğrencilere benimsetilmiştir. Egoizmdense altruizmi (özgecilik) yeğleyen böylesi bir çalışma ve iş azmi, Köy Enstitüleri’ndeki iş içinde eğitim anlayışının disiplininden kaynaklanır. Osman Bolulu’nun aktardığı gibi enstitülerde kültür derslerinde geçerli not alınmasına rağmen “özgecilik” konusunda zayıf kalınması bir öğrenci için başarısızlık demektir⁴⁹⁹.

Köy Enstitüleri’nin “ruhunu” anlatan mezunlardan Emin Özdemir, bu bilinçle ilgili olarak *zeitgeist* tanımını kullanmaktadır. Sözlü tarih çalışmasında Emin Özdemir

⁴⁹⁶ Ali Dündar ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁹⁷ Mehmet Cimi, a.g.e., s. 176.

⁴⁹⁸ Resul Aslanköylü ile 24.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁴⁹⁹ Osman Bolulu, *Haritasız Yüzler*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2007, s.80.

Köy Enstitüleri'nin sahip olduğu ve yaydığı bilinci bir ruh olarak şöyle nitelendirmektedir:

“Son yıllarda Türkiye’de dilin çevrimine giren bir kavram var; zamanın ruhu. Nedir zamanın ruhu? Yani benim anladığım kadarıyla zamanın ruhu, bir kurumun, bir kuruluşun, bir olayın, bir olgunun doğmasını, yaşama geçirilmesini var oluşunu hazırlayan koşulların tümü. Şimdi köy enstitüsündeki zamanın ruhu köy enstitülerinin kuruluşundaki zamanın ruhu böyle bir insan tipini yetiştirmek istiyordu. Nasıl bir insan tipi olacaktı bu? Soran, sorgulayan, eleştiren. Nasıl bir insan tipi olacaktı bu? Yani gelecek dünyanın masallarıyla avunmayan, cennetin de cehennemin de bu dünyada bulunduğu inanan insan tipi. Başka arkadaşlar da belki söyleyeceklerdir ya da söylememişlerse ben söylemiş olayım. Biliyorsunuz bizim toplumda imamların yeri çok büyüktür. Çünkü doğarken kulağımıza adımızı o okur. Ötürken bizi öteki dünyaya o yolcular. Köyde yaşarken de başımız ağrısa imama koşar muska yazdırırız. Yani imam egemen güçtü. Tabii imam egemen güçtür, ağa ile beraber egemen güçtür. İşte köy enstitüsündeki çıkan kişilerin zamanın ruhuna göre o ağa ve imam tekeline yıkmak, başka bir deyişle Atatürk’ün başlattığı devrimci düşüncüyü cumhuriyetin getirdiği değerler düzgesini, köye taşımak amacıyla kuruludur (...) Talip Apaydın’ın Ortakçının/Otlakçının Oğlu diye nefis bir romanı vardır. Romanda bir Sefer vardır böyle ağanın isteklerine karşı direnen. Mandolin falan çalmaz ben sizi mi eğlendireceğim diyedirenir. Yani köy enstitüsü mezunlarında böyle bir direnç vardı. Kime karşı? Demin söylediğim, saydığım güçlere karşı. Bu da onları toplumda boyalı kuş durumuna getiriyordu. Boyalı kuş durumuna getiriyordu çünkü diğer öğretmenler ses çıkarmıyor hiçbir şeye. Milli eğitim müdürü yahut milli eğitim memuru kimse bir şey söylüyor ama köy enstitüsü mezunu söylediğinin uygulanamayacağını, bu olanakların bulunmadığını bunun yapılması için şunun şunun gerektiğini söylüyordu. Böyle aykırı bir ses duyunca adamlar küplere biniyorlardı.⁵⁰⁰”

Dolayısıyla iş eğitimi, sadece eğitim politikalarının bir türevi olmakla kalmayıp İkinci Dünya Savaşı ile Türkiye’deki ulus-devlet inşası dönemlerinin bir sonucu olarak “zamanın ruhu”nu (*zeitgeist*) yansıtmaktadır. Köy Enstitüleri’ndeki zamanın ruhu, ortak bilinç yaratmak için önemli bir kıstastır. Köylü imam ve ağa ile kentli siyasetçi ve aydına karşı yaratılan insan tipi, enstitülerdeki *zeitgeist*’in ortak noktası olmaktadır. Başka bir anlatımla, “iş içinde eğitimi” anlayışı, diğer köy öğretmenlerinden farklı olarak, enstitü mezunu köy öğretmenlerine, ütiliter ve pratik bir zekânın yanı sıra ortak bilinç ve sorumluluk aşlamaktadır.

Mezunlardan Ali Dünder’in öğrenciyken hasta haliyle krizma yapmaya devam etmesi⁵⁰¹ veya Osman Şahin’in aktardığı Cumartesi toplantılarında her hafta enstitü

⁵⁰⁰ Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁰¹ Ali Dünder ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

işleri ile yükümlü olan iş sınıfı öğrenci ve öğretmenlerinin öz eleştirileri⁵⁰², ortak bilinç ve sorumluluk duygusu yaratmak için önemli olmuştur. Emin Özdemir'in betimlediği ve dönemin Enstitü yöneticileri tarafından kazandırılmaya çalışılan öy Enstitüleri'ndeki bilinci yani Enstitüler'deki "zamanın ruhunu", Mahmut Makal bir anısıyla şöyle ifade etmektedir:

"Mümtaz Sayın, yurtbilgisi dersi hocamızdı. Bir gün derse Tonguç girdi. Bir soru sordu: Devletin vatandaşa karşı vazifesi nedir? Kimse cevap vermedi. Tonguç öğretmene döndü ve dedi ki: "Çocukları kusurlu bulmuyorum, bunlar 600 yıldır konuşmuyorlar. Bunların dilini çözmek sizin görevinizdir" dedi."⁵⁰³

Kuşkusuz her enstitüdeki programın aynı olduğu gözlenmemektedir. Fakat ister kültür dersleri ağırlıkta olsun, isterse ziraat dersleri ağırlıkta olsun enstitü eğitimiyle hedeflenen "disiplinli" iş eğitiminden anlayan ve sosyo-politik konuları vatandaşlık bilinciyle tartışabilen köylü öğretmen idealidir. İş terbiyesi sayesinde yaratılan işlevselci seküler din, bu model için uygulanmıştır. Örneğin Mahmut Makal, söz konusu birlikteliği amaçlayan Enstitü öğretimini sözlü tarih çalışmasında şöyle özetlemektedir:

"Okuma, kültür ve iş derslerinin saatleri farklılıklar gösterirdi. İvriz de dersler haftalıktı. Fakat okumaya öğrenciler daha çok teşvik edilirdi. Bu arada iş eğitimi de önemliydi. İş eğitimi, insanı insan yapan eğitimidir. O dönem okumak komünistliktir deniyor. Her şeye rağmen enstitülerdeki türdeşlik Tonguç sayesinde oluyordu. Mesela cumartesi akşamlar eğlencenin yanı sıra toplantılar yapıldı. Ben de kültür kolu başkanı olduğum için Türkiye'de her hafta neler oluyor onları anlatır ve tartıştırdım."⁵⁰⁴

Mahmut Makal, "uyuşuk" olarak tanımladığı Öğretmen Okulları sisteminin aksine enstitülerin "ülküçü" eğitimini savunmaktadır⁵⁰⁵. Süreklilik ve değişim açısından Öğretmen Okulları ile Köy Enstitüleri arasındaki farkı Mahmut Makal Köy Enstitüleri lehine şöyle özetlemektedir:

"Bizde Köy Enstitüleri, tarih boyunca Türk bütünlüğüne Türk kültürüne yapılan hizmetlerin, açılan kapıların en büyüğüdür. O kurumların başarılarını alkışlayan, geri getirilmelerini

⁵⁰² Osman Şahin ile 7 Haziran 2011 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁰³ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁰⁴ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁰⁵ Mahmut Makal, *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1990, ss.: 109-110.

eğitimimiz için biricik kurtuluş yolu olarak gören de birkaç kişi değil, ulus çoğunluğudur. Bu görüş, bu istek yerindedir. Kişinin zihnini doyurup geliştirecek yerde öldüren ezbercilikle edinilmiş bilgi yığınları vermiyor, çocuğu bir bütün olarak ele alıyor, yaşamın olağan koşulları içinde ona vereceğini veriyordu. Onu yaşamdan soğutmak şöyle dursun, gerilikle savaşta başarı sağlaması için her türlü silahı ona kazandırıyor. Bugün Öğretmen Okulu adını almış olan Enstitülerde eğitim, büsbütün eski, uyusuk biçime bürünmüştür.

[...]

Yaşamın içinden gelen yılmaz, dayanıklı köy çocuğu orada, hazırcı bir tip olarak yetişmektedir (...) Bağrının ateşinde erittiği karlara artık eldivenle dokunabilir. Alnındaki güneşin lekesinden utanır, ziyaretine gelen babasını yadırgar. Yaşam koşullarında uygulanamaz kitap bilgileriyle kara tahta hesaplarının arasında yaratıcılığını yitirmiş, gözünü kurtarıcı diplomaya dikmiştir.”⁵⁰⁶

İş eğitimi ile insanlık arasında kurulan doğru orantı, Makal tarafından kültür dersleri ve cumartesi toplantılarıyla da ilişkilendirilmektedir. Üretim içinde sosyo-politik konularla da ilgilenmeye başlayan köylü vatansever öğretmenin farklılığı ve farkındalığını ise Makal şöyle ifade etmektedir:

“Toprağa bağlı öğretmen, koşulları bilen yerli öğretmen, bazılarının uygarlık dedikleri karın ve kafa doyurmayan şeylerin özlemini çekmeyen öğretmen, okuyan, köyün yaşamına karışan, eli nasırlı, alını terli, kafası eliyle birleşen öğretmen...”⁵⁰⁷

“Kafası eliyle birleşen öğretmen” hedefi, iş ve kültürün bir arada öğretilmesinin sonucu olacaktır. İşlevsel seküler din, öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini bir sorumluluk ve zorundalık olarak gerçekleştirmelerini salık vermektedir. “Toprağa bağlı, koşulları bilen yerli öğretmen” imgesi, köyün kalkınması için gerekli yurtsever vatandaş bilincini yaymayı amaçlamaktadır. Tek-parti dönemi sonrasında Milli Şef Döneminde de devam eden ulus-devlet modernleşmesinin, köyün kalkınmasıyla uğraşısı Köy Enstitüleri’ndeki iş içinde eğitim ve kültür politikaları uygulamalarında vardır.

Cumartesi günleri düzenlenen toplantılarda, ulus-devlet kavramı ve vatandaşlık bilgileri, Köy Enstitüleri’ne özgün yöntemle dile getirilmektedir. Abdullah Özkucur, toplantılardan birinde, enstitü müdürlerinin konuşmasını şöyle kaleme almaktadır:

⁵⁰⁶ A.e., ss.:109-110.

⁵⁰⁷ A.e., s.87.

“Yüzbinlerce şehidimizin kanlarıyla sulanan bu topraklar, bizim çalışmalarımızla canlanacak, senlenecek ve yurtlaşacaktır. Toplumlar eğitildikçe uluslaşır, topraklar işlendikçe yurtlaşır (...) Dün onu sevdiklerini söyleyenler kanlarını, canlarını ona verdiler. Bizler de bugün alın terlerimizle, emeğimizle ona damgamızı vurarak, onu kuraklıktan, çoraklıktan kurtararak sevgimizi kanıtlamış olacağız. Bu topraklar yüzyıllardan beri sizin gibi bozkırla didinme sanatını bilen, içinde o yiğitliği taşıyan Anadolu adamının alın terlerini, el nasırlarını bekliyor (...) Yeni Türkiye’yi alın terlerinizle bilginizle, aklınızla sizler kuracaksınız⁵⁰⁸.”

“Yeni Türkiye” ile “yeni insanı”nı, köyün köylü tarafından kalkınması aşamasında ele almak kuşkusuz ulus-devlet inşa sürecinin bir ürünüdür. Toplumun “eğitildikçe” ulus halini alması ve toprağın ise işlendikçe yurt olması, Köy Enstitüleri’nde işlenen önemli bir temadır.

Görece köyü ve köylüyü kalkındırma projesi olarak anımsanan Köy Enstitüleri’ndeki iş içinde eğitimi ve imece kooperatifçiliği, ulus-devlet inşası ile bağdaştıran düşünce ise gerçek anlamda İsmail Hakkı Tonguç’un ifadelerinde mevcuttur. Tonguç, iş içinde eğitim ve imece’nin gereksiz olduğunu ve kültür derslerini geri plana ittiğini düşünenlere karşı şu cevabı vermektedir:

“Köy, işten kaçan, nefret eden pasif öğretmene değil, işi seven, ona sarılan, iş vasıtasıyla yurdu şenlendirecek olan canlı, hareketli öğretmene muhtaçtır. Yeni öğretmenler, bireyleri iş içinde yoğura yoğura, sakinleri saadet denizinde yüzen bir vatan yaratmalıdırlar. Yurt, yoksul insanların değil, varlıklı ve mesut insanların yurdu haline gelmeli, onun her tarafından neşe, sağlık ve bahtiyarlık fışkırmalıdır. Bu ülkeye yaklaşmanın ana şartlarından biri, köye iş yapmasını bilen öğretmeni ve iş araçlarını sokmaktır.⁵⁰⁹”

İsmail Hakkı Tonguç “Saadet denizinde yüzen bir vatan” yaratmak için kültür dersleri kadar iş ve üretim derslerinin de olmasını gerekli görmektedir. Enstitülerden mezun olacak “yeni öğretmenler”, işten kaçmamalıdır, iş yapmasını bilmeli ve iş araçlarını köye sokmalıdır. Köyün kalkınması, köy öğretmenin enstitülerdeki iş eğitimiyle birlikte köye yönelik kültür eğitimine hâkim olmasına bağlıdır. İsmail Hakkı Tonguç kadar enstitü mezunlarından Osman Bolulu da öğrencilerin zihnindeki iş eğitimi ile düşünce arasındaki bağı şöyle açıklamaktadır:

⁵⁰⁸ Abdullah Özkucur, a.g.e., s.69.

⁵⁰⁹ İsmail Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1947, s. 616.

“Çalışan üretir. Üretenin kendisine güveni çoğalır. Başkalarına bağımlılığı azaldığı için özgürleşir. Yarar sağladığı ötekisiyle arasındaki bağ güçlenir, onlardan kabul görür, aranan, sevilen birisi olur. Yaratmak çoğalmaktır, yeni dünya kurmaktır. İş; kişilik kazandırır, toplumsal gelişime kenetler insanı. İş içerisinde ahlak edinen kişi, bir kez durdu mu, hızla dönen değirmenin duruşu gibi boşlukta kalır, anlamsızlaşır. Özüne saygısını yitirmemek için, işlevini sürdürmeye zorunludur artık.”⁵¹⁰

Sabahattin Eyüboğlu ise iş içinde eğitimin iş ahlakını gerekli kıldığını savunmaktadır. Bu noktada 1960’lı yıllardan itibaren, Köy Enstitüleri’nce iş ve bilim ahlakının, din ahlakının yerine tercih edildiğini ve laik eğitimin üzerinde durulduğunu dile getirilmektedir⁵¹¹. Böylelikle iş eğitimi ve ahlakı, enstitülü öğrenci ve mezunlara işlevselci seküler din anlayışı gibi benimsetilerek, ulus-devlet idealine uygun köylü vatandaşların, köyü “canlandırması” hedeflenmektedir.

Öğrencilerin enstitüde çalışırken veya yurt gezilerindeyken seslendirdikleri⁵¹², Ziraat Marşı’nın mısralarında gizlidir:

“Sürer eker biçeriz, güvenip ötesine,
Milletin her kazancı milletin kesesine.
Toplandık baş çiftçinin, Atatürk’ün sesine
Toprakla savaş için, ziraat cephesine.
İnsanı insan eden ilkin bu soy bu toprak,
En yeni aletlerle, en içten çalışarak,
Türk için gene yakın, dünyaya örnek olmak,
Kafa dinç el nasırlı, gönül rahat alın ak.
Biz Ulusal varlığın temeliyiz köküyüz,
Biz yurdun öz sahibi, efendisi kölüyüz.”

“Toprakla savaş” için açılan “ziraat cephesi”, Köy Enstitüleri marşının ana konusudur. Öğrencileri ve köylüleri “ulusal varlığın” temelinde görmek, “yeni aletlerle” çalışma azmini cesaretlendirmek, rejimin meşruiyet mekanizmasını eğitim sistemi ve köy kalkınması aracılığıyla güçlendirmektir. İş içinde eğitim ile tarım dersi uygulamaları, enstitülerdeki romantik milliyetçi kültür politikalarının, işlevsel yapıda bir seküler dine bürünmesini sağlamaktadır.

⁵¹⁰ Osman Bolulu, a.g.e., s.110.

⁵¹¹ Sabahattin Eyüboğlu, *Köy Enstitüleri Üzerine*, Cem Yayınevi, İstanbul, 1979, s.100.

⁵¹² Abdullah Özkucur, a.g.e., s.118.

Köy Enstitüleri'ndeki iş eğitimi ve tarım dersleri (1. Input) ulus-devlet vatandaşlığını, işlevselci seküler bir dindarlığa (1. Output) evirirken, diğer bölümde inceleyeceğimiz enstitülerdeki kültür politikaları (2. Input) ise enstitülü mezunların bilincinde romantik milliyetçiliği (2. Output) içselleştirecektir. Genel olarak, enstitülerdeki romantik milliyetçi anlayışın işlevselci bir seküler din niteliği kazanmasının nedeni, iş ve tarım derslerindeki imece yöntemidir.

İş terbiyesi, tarımsal uygulamalar, kültür dersleri ve vatandaşlık imgelemi, enstitülerin eğitim politikasındaki romantik milliyetçi dayanağı güçlendirmektedir. Ulus-devlet inşa sürecinin türdeş niteliği açısından Köy Enstitüleri'ndeki merkez-çevre ilişkileri, geleneksel köy toplumundan salt modernleşmenin ötesinde kalkınan bir köy toplumuna geçişi temsil etmektedir. Böylece, zamanın ruhuna (zeitgeist) uygunluktan kastedilen, Köy Enstitüleri'nin yansıttığı türdeşlik bilinciyle örtüşmektedir. Enstitülerdeki zamanın ruhunu yansıtan ortak aklı Savaştepe Köy Enstitüsü mezunlarından Sabri Kurt şöyle özetlemektedir:

“Enstitüdeki öğrenim hayatım köylü yaşamına denkti. Okuyor, tarlada çapa yağıyor, köyde görülen işleri görüyorduk. Okulumuz tarlası, bahçesi, hayvanları, ekip biçme aletleri olan bir işletmeydi. Bu işletmenin tüm işlerini biz öğrenciler yapıyorduk. İş yaparak öğrenir, öğrenirken üretim yapardık. Çalışma ortamımız ve yaşantımız köylüden farklı değildi. Yaşantımız köylüden farklı olsaydı, 20 yıl köyde öğretmenlik yapmak, köye bağlanmak kolay olmazdı. Bizleri köy ortamından aldılar, yine köy ortamında eğittiler. Köye yarayışlı bilgi ve beceriler kazandırdıktan sonra aydınlanmacı birer önder olarak köye gönderdiler (...) Köylü uyanacak, köy canlanacak. Cumhuriyet ilkelerini ve devrimlerini benimseyip koruyan ve geliştirecek bir taban oluşacaktı.”⁵¹³

Köy Enstitüleri'ndeki türdeşlik, “Yeni Türkiye”nin köydeki “yeni insanı”nı, öncü öğretmen ve vatandaşlık algısıyla yaratma noktasında önemli bir yer oluşturmaktadır. Ulus-devlet kavramı ve görece modernleşme olgusu, “zamanın ruhu” olarak nitelenirse Köy Enstitüleri'nin imece, tarım ve kültür faaliyetlerinde, ulus-devlet imgesinin köyün kalkınmasıyla eş zamanlı tanıtılması hedeflenmektedir. Başka bir anlatımla, Enstitü öğrencilerinin mezun olduktan sonraki zorunlu görevleri olan öğretmenlik, ulus-devlete karşı sorumluluklarının bir uzantısıdır.

⁵¹³ Sabri Kurt'tan aktaran Erdal Atıcı, *Anadolu'da Aydınlanma Ateşini Yakanlar 2, Köy Enstitülülerle Söyleşiler*, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2011, ss.:194-195.

Özetle, işlevselci seküler din kavramı, Köy Enstitüleri üzerinden incelendiği zaman ortaya çıkan saptamalar, üç noktada toplanabilir. Birinci nokta, kültür dersleri ve iş eğitimi aracılığıyla verilen aydınlanmacı sorumluluk anlayışıdır. İkinci nokta, köylerin “asırlarca terk edilmişliği” ve “hakiki gençliğin ıstırabı” ile anlatılmak istenen köyden olanlar ve olmayanlar ayrımı veya “iş bilmeyeni dalkavuklukla suçlayacak” şekilde bir ötekileştirme sürecidir. Üçüncü nokta ise ancak coğrafi koşullara uygun biçimde “doğaya ve köy yaşamına bağlılık” ile örtüşen ziraat bilgisinin yerine getirilmesidir. Kısacası, ulus-devletin köylü vatandaşı eğitecek önder-öğretmen kadrosunu enstitüde yetiştirirken üzerinde durduğu üç nokta, (1) aydınlanmacı sorumluluk anlayışı, (2) ötekileştirme olgusu, (3) köy hayatına ve doğaya bağlı vatandaşlık bilinci olarak değerlendirilebilir.

Toprağın ekildikçe vatanlaşması ile toplumun çalıştıkça uluslaşması söylemleri, iş eğitimi ve kültür derslerinin sonucu olarak Köy Enstitüleri’nde benimsetilmektedir. Söz konusu zamanın ruhu (zeitgeist), Yeni Türkiye’nin yeni insanını şehirde olduğu kadar köyde de yaratmak ise, Köy Enstitüleri’ndeki eğitimin türdeş bir öğretmen-vatandaş kimliği kazandırmaya çalıştığı da yadsınamaz. Öğretmenliği bir “memleket vazifesi” olarak nitelemek, köye önderlik etmek için “demir gibi iman ve şahlanmış bir heyecana” sahip olmak, Enstitülü mezunlarda aranan özelliklerin başında gelmektedir. Öncelikle aydınlanmacı sorumluluk anlayışı, ardından ötekileştirme duygusu ve son olarak da toprağa bağlı vatandaşlık bilinci Köy Enstitüleri’nde yaratılmak istenen ideal-tip içindir.

Aydınlanmacı görev bilinci ve ötekileştirme olgusu, işlevselci seküler dinin temel dayanaklarını oluştururken ulus-devletin köyün kalkınarak meşruiyet kazanması için toprağa bağlı vatandaşlık bilincini hedeflemiştir. Köy Enstitülü öğrencilerin, enstitülere kaydolurken sahip olduğu düşünceleri ile mezun olurken sahip olduğu düşünceleri arasındaki farklılıklar, Enstitüler’deki işlevselci seküler din projesinin başarılı olduğunu göstermektedir. Bu bölüme kadar öğrencilerin düşünce ve görüşlerinden yola çıkarak ele alınan enstitülerdeki eğitim ve kültür politikalarını, üçüncü bölümde romantik milliyetçilik açısından incelemek gerekir.

Romantik milliyetçilik, Köy Enstitüleri’nde ulus-devletin içselleşmesi açısından önemli olan işlevselci seküler dinin yaratmaya çalıştığı bir kavram olarak karşımıza

çıkmaktadır. Böylelikle, birinci ve ikinci bölümlerin bir devamı olarak üçüncü bölümde, romantik milliyetçilik kavramının, merkez (ulus-devlet) ile çevre (köy) arasındaki organik bağın kurulmasında nasıl etkili olduğu incelenecektir. Üçüncü bölümde, romantik milliyetçilik kavramı –diğer bölümlerden farklı olarak- önce Enstitü yöneticilerin ve öğretmenlerin gözünde nasıl ele alındığı gözlemlenecektir. Böylelikle, Köy Enstitüleri’ndeki amacın romantik milliyetçi bir söylem olduğu, gerek söylemin öznesi yani idareci ve öğretmenleri tarafından, gerekse söylemin nesnesi olan mezunlar tarafından değerlendirilecektir.

4.3. Köy Enstitüleri’nde Romantik Milliyetçilik

“Müsaadenizle burada diplomat geçiniyoruz, fakat memlekete ayak basınca derhal Hasanoğlu’nun lığımnı takınacağım.”⁵¹⁴

Hasan Ali Yücel, kurucu Milli Eğitim Bakanı olduğu Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’ne olan merakını bu sözlerle dile getirmektedir. Diplomatik görevle gerçekleştirdiği Londra gezisi sırasında dönemin başbakanı Şükrü Saraçoğlu’na el yazısıyla kaleme aldığı mektupta, Türkiye’ye döndüğü zamana “Hasanoğlu”lığına döneceğini ifade etmektedir. Peki, Hasanoğlu’ı önemli kılan nedir?

Kuşkusuz Hasanoğlu bağlamında Köy Enstitüleri’ni, Hasan Ali Yücel açısından bir yaşam biçimi haline sokan inanış tek bir etkene bağlı değildir. Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçilik olgusuna yönelik elde edilen verilere değinmeden önce söz konusu ulus-devlet ve köylü vatandaş imgelemin yarattığı mobilizasyonu görmek gerekir. Enstitülerdeki eğitim ve kültür politikalarının etkisi başlı başına köylü vatandaşın ulus-devlete bağlılığını kurmasında yatar.

Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç’un idare ve gözetiminde varolan Köy Enstitüleri’nin kurulma nedeni, köy öğretmenliğinin “iş içinde eğitim” ilkesi sonucu işlevselci seküler din araçsallığıyla, Türkiye’deki köy nüfusunun eğitimi ve köyün kalkınmasını sağlamaktır. Kuruluş amacı köyün eğitimi ve kalkınması olurken, işleyiş felsefesi romantik milliyetçi bir söylem yaratarak ulus-devlet inşasını köylüye yaymaktır. Gerek kuruluş amacı gerekse işleyiş felsefesi arasındaki yakınlık,

⁵¹⁴ Hasan Ali Yücel, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 030-10-45-290-58, 09.11.1945.

Milli Şef Dönemi kültür politikalarıyla doğru orantılıdır. Bir başka ifadeyle, İkinci Dünya Savaşı ve SSCB'nin Türk dış politikası açısından etkileri; iç politikada da farklı süreçlerin oluşumunu hızlandırmıştır.

Örneğin, “Beşinci Arsiulusal Köy Yaşayışını Güzelleştirme Kongresi ve Dünyada Köy Çalışmaları” hakkında rapor veren Nusret Köymen, 20 Temmuz 1935 tarihinde Lüksemburg'ta toplanan kongreyle ilgili izlenimlerini aktarmakta ve Türkiye açısından değerlendirmeler yapmaktadır. Köymen'e bakılacak olursa Köy Enstitüleri'nin kurulma ve işleyiş ilkesinin nedeninin, 1930'lardan itibaren faşist ve komünist rejim tehdidine karşılık bir önlem almak olduğu anlaşılır. 13 Haziran 1936 tarihinde Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği tarafından Ziraat Vekili Muhlis Erkmen'e bir kopyası yollanan Nusret Köymen'in raporu⁵¹⁵, dış politikadaki gelişmelere de bağlı olarak Köy Enstitüleri'ni kurmaya götürecek eğitim politikalarının önünü açmaktadır.

Raporda köy toplumuna yönelik çıkarımlar detaylandırılmıştır. Rapora göre küçük arazilerin çoğalması ve çoğaltılması, köy ve kırım boşaltılmasının sebepleri ve önüne geçmek için çarelerin bulunması, köy neşriyatı ve tevzi şekilleri ile köy radyosunun oluşması, köyde komünizm tehlikesi, köy mektepleri ve ergin terbiyesi ile köyde din ve laik ahlakın sağlanması, toprak ıslahatının gerçekleşmesi, köy-şehir nüfus hareketlerinin düzenlenmesi, köylerde parti teşkilatı ve çalışmalarının sağlanması, köydeki iktisadi buhranları önlemek için köy istihsal ve istihlak kooperatiflerinin oluşturulması üzerinde önemle durulması gereken konulardır⁵¹⁶. Söz konusu konular, aynı zamanda “Beşinci Arsiulusal Köy Yaşayışını Güzelleştirme Kongresi”nin de öncelik verdiği noktalardır.

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği'nce Ziraat Vekili Muhlis Erkmen'e gönderilen Nusret Köymen'in raporunda “köycülük” adının verildiği “yeni bir cemiyet felsefesi” oluşturmak gerektiği vurgulanmaktadır. Fakat raporda köycülüğü bir “ziraat proleteryası” olarak nitelendiren komünizmi, “köyü iç pazar yapmak isteyen kapitalizmden daha amansız düşman” olarak tanıtılmaktadır⁵¹⁷. Bir başka

⁵¹⁵ Nusret Kemal Köymen, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 13 Haziran 1936.

⁵¹⁶ A.e., ss.:8-9.

⁵¹⁷ A.e., s.15.

anlatımla, köy ile şehir arasında karşıtlıkların derinleşmesinden çekinilmektedir⁵¹⁸. Çözüm olarak, Türkiye'nin bulunduğu yapı içerisinde köycülük felsefesine en yakın ülke olduğu ifade edilmektedir. "Büyük önder Atatürk'ün rehberliği altında yürüyen Türkiye ve ilk siyasal parti Cumhuriyet Halk Partisi'nin "halkçılık" siyasal felsefesi sayesinde köycülük ideasına yakın olduğu belirtilmektedir⁵¹⁹.

Dolayısıyla romantik milliyetçilik, iki savaş arası dönemle İkinci Dünya Savaşı sonrasında komünizm vb. ideolojilerden korunmak için bir savunma mekanizması niteliğindedir. Köy Enstitüleri, salt ulus-devlet inşaa sürecinde merkez ile çevre arasındaki bağı kurmamıştır, aynı zamanda köy kalkınmasının, ulus-devlet kontrolünde olmasını sağlamıştır. Bu noktada, Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi söylemin, gerek bir iç politika, gerekse bir dış politika unsuru olduğu iddia edilebilir.

Romantik milliyetçiliğin nasıl bir söylem haline dönüştüğüne değinmeden önce, bir iç politika unsuru olmasındaki nedeni incelemek gerekmektedir. Bu açıdan en önemli örnek, 8 Eylül 1934 tarihinde Trakya Umumi Müfettişliği'nin dönemin Cumhuriyet Halk Fırkası Kâtibi Recep Peker'e gönderdiği raporda açıkça gözlenmektedir. Umumi Müfettişliğin raporunda, 30 Ağustos Zafer Bayramı'nın aradan on iki yıl geçmesine rağmen gündemini yitirdiği ve özellikle köylerde kutlanmadığı belirtiliyor. Özetle raporda şu ifadeler rastlanmaktadır:

"On iki yıldan beri her yıl muayyen günde kutlanan bu büyük günün halkça ve köylüce hala bilinmemesi bu gibi milli bayramlara karşı köylüde hiçbir alaka uyandırılmaması ise insanda derin teessürler uyandırıyor. Bu alakasızlığın mektebi olan köylerde de görülüşü ve cumhuriyet çocuklarının da büyük günleri bilmemeleri ve heyecansız yaşatılmaları ise hiçbir suretle ifade edilemez bir keder kaynağı oluyor."⁵²⁰

Köylülerin ve özellikle de "Cumhuriyet çocuklarının" milli bayramlardan habersiz ve ilgisiz olmaları 1934 yılında umum müfettişlerinin dikkatini çekmiştir. Üstelik Zafer Bayramı'nın hiçbir mahalli takvimde, "milli ülkü yolunda propaganda vasıtası"⁵²¹ olarak yer almaması da gözden kaçmamıştır. Çözüm olarak, gerek köy odaları

⁵¹⁸ A.e.,

⁵¹⁹ A.e., s.6.

⁵²⁰ T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Devlet Arşivleri, 490-01-1436-746-3, 8 Eylül 1934, ss.:1-2.

⁵²¹ A.e., s.3.

gerekse halkevlerinde milli günlerle ilgili faaliyetlerin artması, vali, kaymakam, nahiye müdürü, müfettiş gibi resmi görevlilerin diğer memurlarla bazı köylere önemli günlerde ziyaret düzenlemeleri, köy muallimlerinin senede birkaç kez köylülere “milli bayram günlerini ve değerlerini” anlatması düşünülmüştür. İlginç olan bir diğer öneriyse şöyle ifade edilmektedir:

“Esasen memurin kanununun ruhuna aykırı olan muallimlerin dört aydan fazla süren tabii mezuniyet zamanından bir kısmını mektebi olmayan köylerde dolaştırılarak, böyle milli günleri ve verilecek direktif dahilinde iktisadi, sıhhi mevzularla köylülerin bilgilerinin yükseltilmesi yolunda faydalar temin edileceğini ümit ederim.⁵²²”

Sonuç olarak, Köy Enstitüleri’nin kuruluş amacı ve işleyiş felsefesinin nedenlerini en etkin anlatan resmi yazışmalardan biri, yukarıdaki cümlelerin kaleme alındığı metnin “yetersizliği” olarak değerlendirilebilir. Tek-parti döneminde Trakya Umumi Müfettişliği’nin raporu, “memurin kanununun ruhuna aykırı olan muallimlerin” köylere kısa süreli görevli gitmelerini önermesine rağmen kuşkusuz varolan merkez-çevre arasındaki iletişimsizliğin giderilmesine yönelik başka çözümlere işaret edecektir. İşte Köy Enstitüleri’nin amacı köy kökenli çocukları eğitip, onları okulu olmayan köylere öğretmen memur etmeye çalışmaktır. Dolayısıyla Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi idealin önemli bir arka planı da iç politikaya yöneliktir. Söz konusu iç politikanın amacı, ulus-devlet ve modernleşmenin sözcüsü konumundaki merkezi idarenin yani cumhuriyet olgusunun, çevresel bağlamda toplumsal meşruiyetini sağlamaktır. Enstitülerdeki romantik milliyetçi söylem bu doğrultunun ışığında ortaya çıkmıştır.

Bu bölümde ele alınan romantik milliyetçiliğin Köy Enstitüleri’ndeki yansımaları öncelikle, (1) enstitülerin kurucuları ve yöneticileri açısından, (2) enstitülerdeki öğrencilik yılları açısından, (3) mezunların günümüze kadar uzanan dönemde düşünceleri açısından ele almak yerinde olacaktır. Romantik milliyetçi söylemi özellikle dört noktada Köy Enstitüleri’ndeki eğitim ve kültür politikalarında tespit etmek olasıdır.

⁵²² A.e., s.4

İlk olarak köy ve şehir arasındaki *düalizm*, ikinci olarak geçmiş tarihe (Osmanlı, Bizans vs.) karşı geliştirilen *anakronizm*, üçüncü olarak *anti-entelektüalizm*, dördüncü olarak “doğa ile, doğa için” yapılan *pastoral kooperativizm*. Köy Enstitüleri’ndeki zamanın ruhu olarak nitelendirilen marjinalliği, romantik milliyetçiliğin bu dört unsuru (düalizm, anakronizm, anti-entelektüalizm, pastoral kooperativizm) sayesinde görülebilir. Aynı zamanda belirtmek gerekir ki bu dört marjinal faktör, romantik milliyetçi söylemi yarattığı kadar köyün folklorik temalar aracılığıyla merkezi ulus-devlet yapısını içselleştirmesine olanak sağlamıştır.

“Hasanoğlanlı” olmaya vurgu yapan Enstitülerin altın döneminin (1940-1946) Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, özellikle bilimsel ve kültürel kalkınmayı önemsemekle birlikte Köy Enstitüleri’nin ulus-devlet inşasıyla olan bağı, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri tarafından çıkarılan Köy Enstitüleri Dergisi’nin Ocak 1945 tarihli ilk sayısına yazdığı önsözünde şöyle ifade etmektedir:

“(…)kendini bir neslin parçası olarak duyanlar, o nesil içinde vazifesini yaparak “Benlik”ten Bizliğe yükselebilirler. Gerçek ahlak budur. Milli ahlak da budur; çünkü ilk vazifemiz, benlikten sıyrılıp yaşamak ve bu duyguda milletimizi yaşatmaktır. Milleti sevmeden ne aileyi, ne insanlığı sevebiliriz.

[...]

Millet için yaşamada biriz, ölmeye beraberiz. Türk olmanın bahtiyarlığında kardeş, Türk’ü bahtiyar etmeye arkadaş ve ülküdaşız.⁵²³

Öte yandan ulus-devlet inşaa süreci ile eşgüdümlü olarak ulus ve tarihsel anlatılar noktasında eski tarihi yok ederken yeni bir tarih de yaratmaktadır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı döneminde Türk eğitim sistemi üzerine İngilizce yayınlanan bir tanıtım kitabının giriş bölümünde, “yeni” olarak nitelendirilen Türk toplumunun, batılı medeni uygarlıkların seviyesine ulaştığının altı çizilmektedir. Öncelikle, Kurtuluş Savaşı sonrası inşaa edilen demokratik ve laik ilkelerin, batı medeniyetleri’ne olan uyumu vurgulanmaktadır⁵²⁴. Sonrasındaysa, Hitit medeniyetinden Yunan medeniyetine kadar Türkiye’nin, zengin ve tarihi geçmişine vurgu yapılmaktadır⁵²⁵.

⁵²³ Hasan Ali Yücel, “Ülkümüzün Yolculuğu”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, Ankara, Maarif Matbaası, 1945, ss.:10-11

⁵²⁴ Hasan Ali Yücel, *Education in Turkey*, İstanbul, Maarif Vekaleti, 1946, s.III.

⁵²⁵ A.e., s.IV.

Dikkat çekici olan Osmanlı tarihinden bahsedilmemesidir. Çünkü ne de olsa, ulus-devlet inşası için “Osmanlı mirası” bir reddiye olmalıdır. Yücel, böylesi bir anakronizmi yapmaktadır. Nitekim bu açıdan Osmanlı’ya ait kültürün anımsanması ve canlı tutulması taraftarı da değildir⁵²⁶. Kendisine göre “yarım yamalak bir Tanzimat aydınlığı ile yeni bir toplum yaratılamazdı”⁵²⁷.

Romantik milliyetçilik bağlamında Hasan Ali Yücel’in, “doğa ile, doğa ve millet” için pastoral kooperatif bir söylem geliştirdiği söylenebilir. Böylece Cumhuriyet modernleşmesinin anlamı ve köy kalkınması için önemi üzerinde durmaktadır. Yücel, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri tarafından çıkarılan Köy Enstitüleri Dergisi’nin Ocak 1945 tarihli ilk sayısına yazdığı önsözünde demiştir ki:

“Cumhuriyet, laiklik ilkesiyle milletimizin ana meseleleri tabiat-üstü görüşten alıp tabiat içi anlayışa getirerek cemiyet hayatımızda kesin, verimli bir değişme yaptı. Bugün ne biliyorsak müspet bilgidir, ne istiyorsak deneyli teknikten öğreniyoruz.”⁵²⁸

Hasan Ali Yücel’e göre cumhuriyet ve laiklik kavramları, metafiziksel olarak nitelenebilecek tabiat-üstü anlayıştan, pozitif/müspet bilimlerle açıklanabilecek olan “tabiat içi” anlayışa geçişi hızlandırmaktadır. Örneğin Düziçi Köy Enstitüsü’nün 5. kuruluş yıl dönümü dolayısıyla 17 Nisan 1945 tarihinde, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’ye gönderdiği mesajda gerek İnönü kimliğinden gerekse Enstitülü öğrencilerin durumlarından şöyle bahsetmektedir:

“Bizim için kutsal bir tarih olan İnönü adını, yaşı bugün altıya basan Düziçi enstitüsünün yağız çocukları sevgiyle, minnetle ve büyük köycümüz diye andılar. Bu yeşil vatan parçası üstüne kurulmuş millet yuvasında yetişen bağı ateş dolu çocuklarımızın taşkın duygularını, size ülkü başı olarak inanmış yüreğimin minnetlerini de katıp sunuyorum”⁵²⁹.

İsmet İnönü adının “kutsal bir tarih” olarak tanıtıldığı enstitü ortamı için Hasan Ali Yücel, “yeşil vatan parçası” üzerine kurulmuş “millet yuvası” betimlemesi yapmaktadır. Enstitülü öğrencilere “bağı ateş dolu”, “yağız çocuklar” denirken

⁵²⁶ Şinasi Sönmez, *Eğitim ve Siyasette Hasan-Ali Yücel*, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 2000, s.141.

⁵²⁷ Mehmet Başaran, *Büyük Aydınlanmacı Öğretmenim Hasan Ali Yücel*, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010, s.156.

⁵²⁸ Hasan Ali Yücel, “Ülkümüzün Yolculuğu”, *Köy Enstitüleri Dergisi*, Ankara, Maarif Matbaası, 1945, s.9.

⁵²⁹ İlhan Turan, *İsmet İnönü: Eğitim-Öğretim Üzerine*, Ankara, Güzelış Ofset, 2002, s.101.

İsmet İnönü ise “ülkü başı” ve “büyük köycü” olarak nitelendirilmektedir. İnönü vurgusunun ihmal edilmediği enstitüler ve öğrencileri, Hasan Ali Yücel için ulus-devlet ideolojisiyle, “yeşil vatan” idealinin kaynaştığı bir öge olmaktadır. Doğa ile ulus arasında kurulan gerek kültürel gerekse ekonomik kalkınmaya dayalı ilişkinin izleri, Hasan Ali Yücel’in düşüncelerinde gözlemlenebilir.

Romantik milliyetçilik açısından Hasan Ali Yücel, tarihsel anakronizm ve pastoral kooperatifçiliğe yani doğa ile işbirliğine değinmektedir. Fakat köy ile şehir ve entelektüel ile aydın arasındaki noktalara Köy Enstitüleri bağlamında girmemeye dikkat etmektedir. Hasan Ali Yücel yerine bu noktalara da değinen isim kuşkusuz İsmail Hakkı Tonguç ve enstitülerdeki müdür ve öğretmenler olacaktır. Nazif Evren, Şevket Gediklioğlu, Hürrem Arman, S. Edip Balkır, İ. Şafa Güner, Rauf İnan gibi enstitülerde görevli öğretmen ve müdürlerin romantik milliyetçiliği çağrıştıran düşüncelerine öncelik verip ardından Tonguç’un görüşlerine değinilmelidir.

Enstitü müdürlerinden Rauf İnan, önce Çiteler sonrasında Hasanoglan Köy Enstitüsü’nde görev almıştır. İnan, Köy Enstitüleri’ndeki folklorik etkinliklerle ilgili olarak anti-entelektüalizmi şöyle ifade etmektedir:

“Aydınlarımızdaki müzik, eğlence, temizlik ekininin eksikliği çok acınılacak bir durumdur, bir yoksunluktur. Beş on aydın – hangi düzeyde olursa olsunlar – bir araya geldikleri zaman birlikte, tek sesli doğru dürüst bir şarkı, bir türkü söyleyemezler. Birlikte güzel bir şarkı, bir türkü söyleyebilmek, bir müzik yapabilmek, bir ekinin olduğu gibi, uluslaşmanın da belirtisidir. Bir araya geldiğimizde birlikte birkaç parça söyleyemeyişimiz henüz uluslaşmamış olmamızı gösterir.”⁵³⁰

Arifiye Köy Enstitüsü müdürlerinden Edip Balkır da -Rauf İnan’ın entelektüeller (aydın) hakkındaki ifadelerini- Osmanlı geçmişi için kullanmaktadır. Balkır şunları ifade etmektedir:

“Eskiler, meyvesi bol miras ağacını sulamadan, budamadan eskitmişler, ihtiyarlaştırmışlar (...)
Müşküller karşısında irkilip geri dönen Osmanlı İmparatorluğunun hasta iradesi işte böyle öldü.
Cumhuriyetle beraber doğan yapıcı kuvvet, cins koşu atları gibi mesafe katettikçe, açılıyor.
[...]

⁵³⁰ Rauf İnan, *Köy Enstitüleri ve Sonrası*, Ankara, San Matbaası, 1988, ss.:63-64.

Tuttuğunu koparan, yapıştığını başaran, düşündüğünü yapan bu kuvvet; yeni neslin iradesidir. O eskilerin müstemleke elbisesi giydirdiği memleketin hürriyetini fethetti.⁵³¹»

Köyün sertliklerine ve zorluklarına uygun öğretmen yetiştirme konusunda Köy Enstitüleri'nin başarısını ise Rauf İnan şöyle özetlemektedir:

“Köyün gerçekleri, sorunları ve yaşam koşulları çok sertti, yaşam düzeyi, öğretmen okullarından çok başka idi. Köye kendisine uygun, sertlikler, zorluklar karşısında yılmayan, köyün yaşamını yadırgamayan, köye, köylüye içtenlikli öyle bir öğretmen kuşağı gerekti ki, onu içine itilmiş olduğu ilkelikten, durgunluktan, zavallılıktan kurtarsın, canlandırsın.⁵³²»

Arifiye Köy Enstitüsü müdürlerinden Süleyman Edip Balkır ise meslektaşı Rauf İnan'ın inkılarla örtüşen düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

“(…)Çocuklar, yarın öğretmen oldukları köylerde neler yetiştiriyorsa, neler yetiştirilebilecekse o işler üzerinde pişiriliyorlar. Başka türlü de olmaz zaten. Onlar, kendileri için ekmek anahtarı, çalışacakları köylerdeki köylüleri için de bunun kılavuzu olacaklar. Millete, tabiatı emmenin bütün sırlarını öğretecekler.

[...]

Enstitüler, öğretmeni iki başlı yetiştirirken onu daracık bir muhitte hapsedmiyor. Yapmak için gözlerine kestirdikleri işleri daima büyük çapta tutmaya uğraşıyorlar. Çünkü onlar, devletin sırtından inip kendilerine yeterliği, şaşmaz bir hedef olarak almışlardır. Devletin sırtından geçinenlerin sayısını azaltmak, milli davalarımızdan biri olmalıdır.⁵³³»

Süleyman Edip Balkır, enstitü mezunlarının köylerindeki “millete, tabiatı emmenin” yollarını öğretecekleri bir programın üzerinde durmaktadır. Balkır'a göre “devletin sırtından geçinmek” yerine doğa için doğa ile uğraşmak milli bir davadır. Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi anlayışın, ulus inşası için doğa ile beden arasındaki işbirliği, pastoral veya folklorik bir kooperativizmi ortaya çıkarmaktadır.

Önce Beşikdüzü Köy Enstitüsü, sonrasındaysa Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü müdürlerinden Hürrem Arman da, Enstitülerdeki eğitim politikalarındaki sac ayağını beden-ulus-tabiat olarak nitelendirmektedir. Arman Enstitülerin varlığını “yalnız

⁵³¹ Süleyman Edip Balkır, “Durmayan İş”, *İlköğretim Dergisi*, 23 Ekim 1939.

⁵³² A.e., s.440.

⁵³³ Süleyman Edip Balkır, *Dipten Gelen Ses Arifiye Köy Enstitüsü 1940-1946*, İstanbul, Hür Yayinevi, 1974, s.167.

bilgisizliği değil, kütle halinde bütün tabiata saldırmanın ve onun ham kuvvetlerini olgunlaştırmanın, eserleştirmenin toptan başlangıcı” görmektedir⁵³⁴.

Fatalizme (kadercilik) ve ümmiliğe (ümme anlayışına bağlılık) karşı⁵³⁵, Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi mücadelenin özünde, milletin bütünlüğü için teknoloji ve doğa üzerinde hâkimiyet oluşturmak yatar. Tekrar etmek gerekirse, Cılavuz Köy Enstitüsü Müdürü Halit Ağanoğlu teknoloji ve doğayı denetleme konusunu şöyle özetlemektedir:

“Medeniyet de ziraatle ve ona tabi olarak yerleşmiş olmakla başlamıştır. Bütün hayret veren eserleriyle muazzam şehirlerin temellerinde köyü bulduğumuz gibi bugünkü ileri cemiyetin yaşama imkanlarında da yine köyü buluruz, yaşayan cemiyet Toprak Ana’yı köy denilen meme ile emiyordur.”⁵³⁶

Tarımsal ve kültürel etkinlik sayesinde teknoloji ve doğayı kullanabilmek, Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi tasarımı, köye odaklamaktadır. “Toprak Ana” ile köy arasındaki ilişkiyi, ulus-devlet inşaa sürecine bağlayan bir diğer düşünce ise Pazarören Köy Enstitüsü müdürlerinden Şevket Gedikoğlu’na aittir. Köyü kalkındırırken ulus-devlet bütünlüğünü eğitimle bir arada yürütmek açısından Gedikoğlu’nun şu konuşması önemlidir:

“Milletçe girilen, geriliği yok etme savaşının Türk milletine güvenli bir istikbal getireceğine inanıyoruz. Çünkü kör kuvvet halinde karşımıza dikilen, bizi ya alt eden veya üste çıkaran tabiata şekil vermede, onun kuvvetlerini kendi lehine çevirmede, insan zekâsının olduğu gibi, insanı şekillendiren, istikametlendiren, onu tabiatın, toplumsal geriliklerin ezici pençesinden kurtaran yine insandır, insan zekâsı ve insan emeğidir. Şu halde insanın tabiatla bağdaştığı (...) yerde bozgunculuk yerine ahenk, parçalanma yerine birlik, ızdırıp ve sefalet yerine refah ve saadet, (...) azgın kişisel faydalar yerine toplumsal faydalar, amaçlar yükselir (...) Bu yüksek insani vasıflar, topluluğu meydana getirenlerle kazandırılınca, insanlık aleminde “ben de varım, zafer benimdir” diyebilen bir millet meydana gelir.”⁵³⁷

İnsan zekâsının ve emeğinin, tarım ve ziraatle ilişkilendirilerek, köy eğitimi ve kalkınmasını ön plana koymak Köy Enstitüleri’nde ulus-devlet inşaa için yaratılan romantik milliyetçi bir politikanın ürünüdür. Gedikoğlu’na göre “çevreye görelik

⁵³⁴ Hürrem Arman, “Köy Enstitüleri Günü”, *Cumhuriyet*, 18 Nisan 1944, s.4.

⁵³⁵ Halit Ağanoğlu, “Köy Enstitüleri Amacı”, *İlköğretim Dergisi*, 1 Ekim 1942.

⁵³⁶ A.e.

⁵³⁷ Şevket Gedikoğlu, “Pazarören Köy Enstitüsü’nden Duyulan Ses”, *Erciyes Halkevi Dergisi*, 1945.

ilkesi”, “tabiata uygunluk ilkesi”, ve “kendi kendini yönetim ilkesi” ön plana çıkarılması gereken ve enstitülerde uygulanan eğitim yöntemidir⁵³⁸. Beden, toprak ve ulus-devlet arasındaki ilişkiyi kurmaya yönelik Enstitülerdeki tarımsal faaliyetler, doğa ve iş bölümüne önem vermektedir. Amaç, “halkçı terbiye” adı altında meşru ulusal zemin yaratmak için, doğa ve köyü iş bölümü kapsamında canlandırmaktır.

Romantik milliyetçi söylemin oluşmasında cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinin etkisi önemli olduğu kadar özdeştir. Köy Enstitüleri’ndeki eğitim politikalarının tabiat-beden-ulus üçlemesinde birleşiyor olmasının arka planında Cumhuriyet ideolojisi olduğu açıktır. İvriz Köy Enstitüsü müdürlerinden İbrahim Safa Güner, enstitülerden mezun olan öğrencilere yönelik bir değerlendirme yaparken, cumhuriyet ve enstitüler arasındaki bağı şöyle dile getirmektedir:

“(…)ancak Cumhuriyet devrinde, devletin Türk köylüsünün kalkınması için sıcak kucağını açtığını görüyoruz. Şüphesiz bu mesut kucaklaşmada cumhuriyetin armağanlarının başında ilköğretim meşaleleri gelir.

[...]

İlköğretimin köylerimizde sosyal, kültür, ekonomi, tarım alanında sağlayacağı kıymet ve değerlerin yanında ve başında milli birliği vardır.

[...]

Onların (mezunların) kafaları ve ruhları milli birlik, yurt, meslek ve vazife aşkıyla yoğrulmuştur.⁵³⁹”

“Vazife aşkıyla” birleştirilen milli birlik, ilköğretimde görev alacak enstitü mezunları için bir sorumluluk haline gelmektedir. İbrahim Safa Güner’e göre, köyün folklorik yapısı içinde yetişen bu öğrenciler, o yapıya uygun olarak görevlerini sürdüreceklerdir⁵⁴⁰. Bu mantığa göre Enstitüler’deki eğitim programının –Öğretmen Okulları’ndan farklı olarak- “hayatın kendisinden alınan olaylara tekâmülü” gerekmektedir⁵⁴¹.

Pastoral kooperatifçilik yani imece ve kültür eğitimi sayesinde, Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşasının köyün ulusallaşması ve kalkınması projesi, özgün bir

⁵³⁸ Şevket Gedikoğlu, *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*, Ankara, İş Matbaacılık, 1971, s.125.

⁵³⁹ İbrahim Safa Güner, *Köy Enstitüleri Hatıraları*, İstanbul, B. Kervan Matbaası, 1963, s.107.

⁵⁴⁰ İbrahim Safa Güner, a.g.e., s.51.

⁵⁴¹ A.e., s.47.

meşruiyet kazanacaktır. Örnek olarak, Enstitüler'deki Ziraat Marşı'nın içeriğinde pastoral kooperativizmi "Sürer eker biçeriz, güvenip ötesine/ Milletın her kazancı milletin kesesine (...) Toprakla savaş için, ziraat cephesine"⁵⁴² mısraları ile incelemek mümkündür. Dolayısıyla, pastoral kooperatifçilikteki folklorik temaları ön plana çıkararak, tarımsal emek üretimi sağlanmış ve toprağa bağlı bir öğretmen⁵⁴³ ile ulus-devlete bağlı bir köy projesi gerçekleşmiş olur. Böylelikle, Enstitü mezunu öğretmenler gittikleri köylerde iş içinde eğitimi uygulayarak, "köyü canlandıracak, Cumhuriyet ilke ve devrimlerini koruyup, geliştireceklerdir"⁵⁴⁴.

Köy Enstitüleri'nin müdür ve öğretmen kadrolarının romantik milliyetçi söyleme yakınlıklarını en kapsayıcı biçimde İsmail Hakkı Tonguç'un eserlerinde gözlemlemek olasıdır. Tonguç'un düşüncelerinde Köy Enstitüleri'nin izleyeceği romantik milliyetçi söylemi, yukarıda belirtilen dört noktada toplamak mümkündür. Daha da önemli olansa, enstitü mezunlarının ödev ve anılarının aynı dönemde, Tonguç'un fikirleriyle benzeşiyor olmalarıdır.

İsmail Hakkı Tonguç, romantik milliyetçi söylem açısından dört noktada düşüncelerini yaymaktadır. Sırasıyla bu noktalar (1) Tarihsel geçmişle ilgili anakronizm yani tarih yanılgısı, (2) devletçi-seçkinci aydınlara yönelik anti-entelektüalizm, (3) köy ile şehir arasındaki düalizm ve (4) köylü-doğa-millet üçlüsünü kapsayan pastoral kooperativizmdir. Özetlemek gerekirse bu noktalar, Köy Enstitüleri'ndeki eğitim ve kültür politikalarının romantik milliyetçi niteliğini de gün ışığına çıkarmaktadır. Tonguç'un düşünce sistematğinde bu noktalara yapılan vurgu sıklıkla gözlenmektedir.

Anakronizm veya tarih yanılgısı konusu, en geniş anlatımıyla ulus-devlet inşası sürecinde tarihsel geçmişle ilgili çoğu zaman abartılı yorumlar üzerine kuruludur. Türkiye'de cumhuriyet tarihinde, ulus-devlet mobilizasyonunun bir parçası olarak Köy Enstitüleri de, bu türden bir anakronizm politikasına destek olmuştur. En azından İsmail Hakkı Tonguç'un eserlerinde sıklıkla anakronizm politikası işlenmektedir.

⁵⁴² Abdullah Özkucur, *Köy Enstitüleri Destanı*, Ankara, Öğretmen Yayınları, 1985, s.118.

⁵⁴³ Mahmut Makal, *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, s. 87.

⁵⁴⁴ Erdal Atıcı, a.g.e., ss.:194-195.

Tonguç, Osmanlı İmparatorluğu döneminden bahsederken gerek örnekleriyle gerekse değerlendirmeleriyle geçmiş tarihle ilgili yanılgılar meydana getirmektedir. Örneğin Osmanlı'daki devlet ile toplum arasındaki ilişkiye yönelik şu söylemi benimsemektedir:

“Saltanat ve onun emellerine hizmet edenler, memleketi bilhassa köylüleri, gelecek suçsuz nesilleri de korkutacak kadar emmiş, işte böyle bir “kara cehennem” haline getirmişti.

[...]

Bu durum karşısında halk ve köylü kendini devleti idare edenlerden, efendi sınıfından ayırdı. Ezilenlerle ezenler arasındaki uçurum derinleşti. Devlet de, Osmanlılaşan insana kadrolarında yer vererek ekmek ve iş kapılarını açtı. Saray, Türk soyundan olmayanlarla doldu.

[...]

Bu trajik hadise, Osmanlı İmparatorluğu'nu idare eden, devlet işlerini gören yarı münevverlerin korkaklıklarından, beceriksizliklerinden, menfaatlerine düşkünlüklerinden, halka bilhassa köylü ile alakasızlıklarından, onları hayvanlardan daha fena kullanmalarından, taklit edilmiş nazariyeler peşinde sürüklenmelerinden, batı Asya medeniyetini bırakıp yeni asrın uygarlığını kabul edemeyişlerinden ileri geliyordu.⁵⁴⁵”

Tonguç'a göre Osmanlı döneminde devletin, köylüyü “hayvanlardan fena kullanma”ya kadar iten köye olan ilgisizliği, kadrolarını “Türk soyundan olmayanlarla” doldurması, gerek kendi kültüründen kopması gerekse “yeni asrın uygarlığı” olarak görülen batı medeniyetini kabul edemeyişi trajik bir hadisedir. Tonguç'un anakronizminden devam edecek olursak ayrıca Meşrutiyet'in başarısızlığına da değindiği şöyle gözlenmektedir:

“Meşrutiyetçilerin, prensiplerini tahakkuk ettirebilecek kadar bol adamları yoktu⁵⁴⁶.

[...]

Onların devrinde bile Türklerin “Türküm” demeleri henüz cürüm telakki ediliyordu⁵⁴⁷.

[...]

Devleti idare edenlerin çoğu (...) Osmanlılık prensibinden, ümmet devri ananelerinden ayrılamıyorlardı.⁵⁴⁸”

⁵⁴⁵ İsmail Hakkı Tonguç, **Canlandırılacak Köy**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1947, s.7.

⁵⁴⁶ **A.e.**

⁵⁴⁷ **A.e.**, s.8

⁵⁴⁸ İsmail Hakkı Tonguç, **a.g.e.**, s.8.

Meşrutiyet, Tonguç'un iddiasıyla Türkçülüğü geliştirecek yeterli ortamı ve kadrosu olmadığı için başarısız kalmıştır. Başka bir anlatımla, Osmanlı Türkleşmemiştir. Daha da ileri bir anakronizm politikasıyla Tonguç, o dönemki Osmanlılaşmamış tek Türkün köylü olduğu ve bu nedenle aydınların köylüyü bir "eğlence ve alay vasıtası" haline getirdiklerini iddia etmektedir⁵⁴⁹. Cumhuriyetin ulus-devlet inşası politikasına uygun olarak yaratılan yeni tarihsellik, Tonguç'un anakronizmlerinde mevcuttur.

Romantik milliyetçilik konusunda, Tonguç'un ikinci önemli tespiti, anti-entelektüalizm kategorisinde incelenebilir. Entelektüalizm, romantik algıda köyden koptuğu ölçüde, kente ve sanayileşmeye yaklaşan bir sınıfı temsil etmektedir. Köyün kalkınmasında, kozmopolit olmaktan çok folklorik olabilecek desteğin kaynağını, kuşkusuz "şehirli" aydınlar oluşturmamaktadır. Bu nedenle romantik milliyetçilik, kendisine özgün bir anti-entelektüalizmi savunmaktadır.

Aydın denince özellikle "Osmanlı münevverleri" üzerinde uzunlamasına duran Tonguç'un yorumları şöyledir:

"Hayatıyet ifade eden, memleket realiteleri ile ilgisi bulunan hiç bir kıymete inanmayan; köksüz, korkak, tembel, lafçı, mugalâtacı, menfi ve korkulacak öğrenilecek derecede ecnebi mukallidi, kültürsüz Osmanlı münevverleri⁵⁵⁰ (...) devletin sırtına birer ahtapot gibi yapışan beceriksiz devlet memurları ile (...) ihtiraslarından, eğlence-lerinden, rahatsızlıklarından hiçbir fedakârlık yapmak istemiyorlardı.⁵⁵¹

[...]

Dejenereleşmiş münevverlerin bir kısmı her türlü zillate, haysiyetsizliğe ve şerefsizliğe katlanarak büyük devletlerden birinin müstemlekesi olarak yaşamayı teklif ediyorlardı.⁵⁵²

Osmanlı münevveri, "dejenereleşmiş" ve sömürgeleşmeden yana olmuştur. Ayrıca, neredeyse hayatın gerçekliklerinden uzak bir yaşam sürmüşlerdir. Sonundaysa Kurtuluş Savaşı ile "köylüye sığınmak" zorunda kalmışlardır⁵⁵³. Anti-entelektüalizmin kökenlerinde münevverin köylüye sırt çevirmesi yatmaktadır.

⁵⁴⁹ A.e., s.10.

⁵⁵⁰ A.e., s.9.

⁵⁵¹ A.e., s.10.

⁵⁵² A.e.

⁵⁵³ A.e., s.11.

Nihayet Tonguç'a göre, münevver sığınak olarak ise yine şehirlerdense köyleri tercih etmek zoruna kalacaktır.

Anti-entelektüalizm, romantik milliyetçiliğin köy-doğa-folklor vurgusunu güçlendirirken, aynı zamanda Köy Enstitüleri'ndeki köy-şehir düalizminin de başlangıç noktası olmaktadır. Başka bir anlatımla, aydın şehirlidir, köye ve halka uzaktır. Hâlbuki cumhuriyet anlamı köy ve köylü sayesinde içselleştirilecektir. Dolayısıyla aydın, köyle temas ettikçe başarıya ulaşır, ulus-devlet modernleşmesi de köyün canlandırılmasıyla motivasyon sağlar.

Köy ile şehir arasındaki düalizmi ele alırken İsmail Hakkı Tonguç şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Osmanlı münevverlerinin hiç kıymet vermedikleri köy, Cumhuriyet devri işlerinde rey sahibi olmaya başlayan ve Osmanlı zihniyetini terk edemeyen yarı aydınların bir kısmı için de henüz meşguldü. Çünkü onların kaynakları ve terbiye edildikleri yer köy değildi. Onlar, köyün ne müthiş bir kuvvet ve ilham yatağı olduğunun farkında değillerdi. Kendileri şehir mekteplerinde yetiştirilmiş ve o muhitte terbiye edilmiş mütereddit korkak, yorgun ve meşakkate tahammül edemeyen tipler oldukları için köylüleri de böyle, hatta daha kötü zannediyorlardı.”⁵⁵⁴

Halbuki, İsmail Hakkı Tonguç'a göre:

“Köye dayanamayan hiçbir teşkilatın verimli, faydalı olmasına imkân yoktur. Köyden kuvvet almayan hiçbir iş normal bir şekilde inkişaf ettirilemez. Köylünün katılmayacağı hiçbir hareketin güzel ve kuvvetli olması mümkün değildir. Köylüsüz yeni bir medeniyet yaratılamaz, devam ettirilemez.”⁵⁵⁵

Bu yoruma bakılırsa, cumhuriyetin yerleşmesinde ve ulus-devlet inşasında köy ve köylü, şehirli aydın ve şehir kadar ve belki onlardan daha fazla bir öneme sahiptir. Söz konusu düalizmde, köyün cumhuriyet için etkisine Tonguç şöyle değinmektedir:

⁵⁵⁴ A.e., s.17.

⁵⁵⁵ A.e., s.21.

“Diri bir millet yaratılacaktı. Her işte halktan ve köylüden kuvvet alınacaktı. Bu kuvvetlere, devletin bünyesinde yer verilecekti. İmparatorluğun yıkılmış olan hayat ve devlet nizamı yerine yepyeni bir nizam konacaktı. Cumhuriyet, bu demektir.⁵⁵⁶”

Cumhuriyet ve ulus-devlet inşası, “halktan ve köyden kuvvet” almalıydı. “Yıkılmış” bir imparatorluğun yarı münevverleri “kitabî bir terbiye” ile yetiştikleri için ulus-devlet projesinin halkla temasını zayıflatmaktaydı. Dolayısıyla köy ve köylü halkı, şehir eğitimi modelinin ötesinde bir yaklaşımla buluşturmak gerekir. Köylünün, şehir sisteminden farklı bir eğitim modeli ihtiyacını İsmail Hakkı Tonguç, şu düşünceyle ifade etmektedir:

“Kitabî bir terbiye ile yetişmiş olan yarı münevverler, köylüyü ancak kendilerine benzetildikten sonra bir kıymet haline gelebilecek zannediyorlardı. Hâlbuki karakter, iş yapma kabiliyeti zihniyet bakımından köylünün onlara benzemesi, memleket için en büyük felaketlerden biri olacağını idrak etmek lazımdı.

[...]

Köylünün yarı münevverlere benzemesi onun da hayattan ve tabiattan korkan, çoğalmaktan çekinen, haksızlık karşısında sinen, yenemeyeceği hadiselerde zeka oyunlarına sapan, başkalarına dayanarak yaşamak isteyen, büyük şehirlere sığmaktan zevk duyan, reelin zevkine varamadan fanteziler peşinde koşan bir insan haline gelmesi demektir.⁵⁵⁷”

Köylü, kentsoylu aydın gibi oportünist ve konformist olmayan, aksine doğayla iç içe; geleneksel mirasına sahip çıkan bir kitledir. Tonguç’un düşüncelerinde “toprakla insan, vatandaşla iş, servetle vatandaş arasındaki münasebetler ahenkli bir şekilde kurulamayacaksa, umumi hayatın (...) tıkalı kalmaya mahkum⁵⁵⁸” olacağı iddia edilir. Toprak ve insan arasında kurulan söz konusu organik bağı, Köy Enstitüleri’nin romantik milliyetçi söyleminde görmek mümkündür.

İsmail Hakkı Tonguç, doğa ile ulus-devlet arasında kurduğu denklemde işbirliği romantik milliyetçilik açısından pastoral kooperativizm olarak nitelendirilebilir. Tabiatla köylü ve köyün işbirliğine vurgu yapan pastoral kooperativizm, ulus-devlet inşası açısından köyün kalkınmasına etki etmektedir. Tonguç, yazılarında bu nokta üzerine şu iddiayı dile getirmektedir:

⁵⁵⁶ İsmail Hakkı Tonguç, a.g.e., s.18.

⁵⁵⁷ A.e., s.20.

⁵⁵⁸ A.e., s.22.

“Tabiatı tanımadan, tabiat hadiselerini bizzat yaşamadan ortaya atılan felsefi fikir veya sanat eseri nasıl köksüz kalırsa köyü tanımadan serdedilecek köyle ilgili her fikir ve mütalaa da havada kalmaya mahkûmdur. Unsurlarını tabiat olaylarıyla köy motifleri teşkil etmeyen, buna rağmen Türk cemiyeti ile ilgilenmek isteyen fikir, hastalıklı ve temelsiz olmaya mahkûmdur.”⁵⁵⁹

“Tabiat olayları” ve “köy motifleri” enstitülerdeki romantik milliyetçi söylemin önemli temasıdır. Bu temalar, “Türk cemiyeti” ve cumhuriyet modernleşmesi için köyün mobilizasyonunda etkilidir. Köyün mobilizasyonu ve kalkınması için İsmail Hakkı Tonguç’un ideal modeli ise şöyle ifade edilmektedir:

“Hele son zamanlarda ilim adamı pozu takınarak, küçük köyleri yerlerinden kaldırarak büyük köyler kurma teklifini ortaya atanlar işi korkunç bir çukura sürüklemişlerdir. Köy realitesini bir muakadderin icabı olarak olduğu gibi kabul etmek, ondan sonra onun icaplarını yılmadan, bıkmadan yapmak lazımdır.”⁵⁶⁰

[...]

“Köyü kaldırmak değil, canlandırmak lazımdır. Bu da köylüleri tabiatı ve mukadderatı yenebilecek hale getirmek amacını güden ve onun metodlarına göre işletilen bir eğitim teşkilatı kurmakla mümkündür.”⁵⁶¹

Köyü kaldırmak yerine köyü canlandırmak ifadesini kullanan İsmail Hakkı Tonguç, köyü kendisine özgü bir yöntemle geliştirmekten yanadır. Bu noktada, makro düzeyde yeni köyler inşa etmektense köyün motiflerine özgü ve tabiata uygun, ona zarar vermeyen bir yapılanma tercih edilmelidir. Enstitülerde yetişen yeni tip köy öğretmeninin özellikleri de bu tercihe uygun olmalıdır. Tonguç, romantik milliyetçiliğe uygun, yeni köy muallimi tipini şöyle ele almaktadır:

- “1. Köyün itikatlarına müessir olmak vasfı (inkılapçılık, layiklik, cumhuriyetçilik)
2. Köyün içtimai hayatına müessir olmak vasfı (Kanunu Medenin köyde tatbiki ve onun kaidelerinin ailede köy muaşeretinde, cemiyet ve medeniyet esaslarında yerleşmesi)
3. Köyün maddi veya iktisadi hayatında müessir olabilmek vasfı (köye ileri ziraat usullerini, geniş mal mübadelesini ve tanzim olunmuş Pazar münasebetlerini sokabilmek kabiliyeti)
4. Münevver olmak vasfı (iyi ve yetişmiş mektep muallimi olmak, muallimlik mesleğinin bütün kabiliyetlerini iktisap etmiş olmak)”⁵⁶²

⁵⁵⁹ İsmail Hakkı Tonguç, *a.g.e.*, s. 28.

⁵⁶⁰ *A.e.*, s.29.

⁵⁶¹ *A.e.*, s.45.

⁵⁶² İsmail Hakkı Tonguç, *a.g.e.*, s.419.

Köyde eğitim, pastoral kooperativizmin temel noktasını oluşturduğu için Köy Enstitülerindeki “imece” sayesinde iş içinde ders yöntemi ile romantik milliyetçi söylem birbirleriyle örtüşmektedir. Köyün öğretmeni aydın kimliğiyle, inkılapçı, laik ve cumhuriyetçi olmakla beraber Medeni Kanunu, köye götürecek ve köydeki tarım ile ziraat işlerini ticari meta haline dönüştürecek. Dolayısıyla, Tonguç’a göre eğitimin amacı “doğaya hücum edebilecek ve onun üzerinde egemenlik kurabilecek yaratıcı insanı meydana getirmektir”⁵⁶³.

Ulus-devlet inşasında bağlamında Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi anlayış, hukuki, ekonomik ve sosyal alanda reformları köyün folklorik motifleri ve imece yöntemiyle canlandıracak eğitim kadrosunu yaratmaktır. Tonguç için Türk devrimi, cumhuriyet anlayışı içerisinde yeni bir hayat düzeni ve insan tipini ortaya çıkarmak demektir⁵⁶⁴. Tabiat ve teknik alanındaki gelişmelerin, Cumhuriyet rejimi ile köy eğitimine olan yansımaları Tonguç şöyle ifade etmektedir:

“Bu değişikliklerin hepsi, eğitim işlerinde de büyük değişikliklerin yapılmasını gerektirir. Köy eğitimi de, bu bakımdan niteliğini ve şeklini değiştirmek zorunda kalır. Onun için hayatın yüklediği bu zorluklara göre köy insanlarını teknikten korkan, onun araçlarına tamamen yabancı kalan ve böylelikle tekniğin esiri haline gelen kimseler halinde bırakmamak gerekir. Onları teknik yeteneklerle de donatarak yetiştirmek, bu suretle güçlü insanlar haline getirmek hem çağcıl eğitimin, hem de çağdaş yaşamın olmazsa olmaz gereğidir.

[...]

Cumhuriyet rejimi, memleketi her bakımdan teknik araçlarla donatılmış bir hale getirebilmek için, yeni kuşakların teşekküllerle karşılayacakları büyük işleri başarmıştır.

[...]

Onun için, bireyi, yani vatandaşı belli niteliklerle donatarak yaratıcı bir varlık haline getirmek, ön planda gelen işlerin en önemlisini oluşturmaktadır. Köy eğitiminin esas ve ana görevi budur.”⁵⁶⁵

Sanayi ve teknik alanda yapılan gelişmelerin ulus-devlet kimliği altında köye uygun olarak yansıtılması için tabiat anlayışının ve ziraat bilgisinin önemsenerek içselleştirilmesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç’un ana söylemlerindendir. Toplumsallaşmayı ve ulus-devlet meşruiyetini sağlamak açısından romantik milliyetçi alışkanlık köy eğitiminde etkili olabilecek bir yaklaşım olması nedeniyle

⁵⁶³ İsmail Hakkı Tonguç, *Köyde Eğitim*, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2009, s.41.

⁵⁶⁴ A.e., s.108.

⁵⁶⁵ A.e., ss.:238-239.

Köy Enstitüleri, tıpatıp İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Müdürü olduğu dönemle özdeşleşecek ve özgünleşecektir.

Köy Enstitüleri'nde cumhuriyet rejimi ve köy eğitimi arasında kurulan romantik milliyetçi söylem, ulus-devlet modernleşmesinin köydeki yurttaşla "hak ve vazifelerini"⁵⁶⁶ öğretmesini, neredeyse zorunluluk olarak kabul eden bir uygarlık söylemidir. Özetlemek gerekirse, İsmail Hakkı Tonguç ve enstitü müdürlerinin düşüncelerinin temeline oturan romantik milliyetçilik, (1) anakronizm yani tarih yanılgısı, (2) devletçi-seçkin aydınlara yönelik anti-entelektüalizm, (3) köy ile şehir arasındaki düalizm ve en belirgin olanı (4) köylü-doğa-millet üçlüsünü kapsayan pastoral kooperativizmdir. Söz konusu bu dört nokta, Köy Enstitüleri'ndeki eğitim politikasını ulus-devlet inşası ile birleştirmektedir.

Köy Enstitüsü öğrencilerine ve sonraki dönemlerinde mezunlarına bakılacak olursa, idareci ve öğretmenlerini düşüncelerine benzer bir romantik milliyetçi söylemi içselleştirdikleri görülebilir. Gerek Köy Enstitüleri Dergisi'nin yayınlanmış toplam sekiz sayısındaki öğrenci yazılarında, gerek öğrencilerin ders ödevlerinde, gerekse mezun olduktan sonra kaleme aldıkları roman ve anı kitaplarında romantik milliyetçi söyleme vurgu yaptıkları gözden kaçmamaktadır.

Dolayısıyla, köy enstitülülerin arasındaki romantik milliyetçi söylemi (1) öğrencilik dönemlerindeki ödev ve yazılarında, (2) mezun olduktan sonra roman ve anı kitaplarında özellikle de sözlü tarih çalışmalarında incelemek doğru olacaktır. Öğrencilik döneminde ödev ve yazıların yoğunluğunun, anakronizm ve pastoral kooperativizm üzerine olmasına rağmen anti-entelektüalizm ve köy ile şehir düalizmine mezuniyet sonrası anı ve romanlarda rastlamak mümkündür.

Kastamonu Gölköy Köy Enstitüsü'nde son sınıf öğrencilerine verilen ödevlerde, öğrencilerin geleceğe ilişkin planlarında köyü canlandırmaya dönük çalışmalar yapacakları gözlemleniyor. Enstitülü son sınıf öğrencilerin, İsmail Hakkı Tonguç'un "Canlandırılacak Köy" ile "Köyde Eğitim" adlı kitaplarından ve enstitülü müdürlerin düşüncelerinden etkilendikleri belli olmaktadır. Öğrencilerin iş disiplini, köyün

⁵⁶⁶ İsmail Hakkı Tonguç, a.g.e., 1947, s.509.

doğası, tarımsallık ve ulusallaşma noktasında kurdukları romantik milliyetçi söyleme sıklıkla rastlanmaktadır. Cevapların çoğunluğunda, öğrencilerin köyü “muasır medeniyet seviyesinin üstüne” çıkarmak üzere köyü “aydınlatmak” istediği, bunun için memur edildikleri anlatılmaktadır⁵⁶⁷.

Tabiat ile birey arasındaki ilişkinin köyün canlandırılmasına olan önemini Ömer Arlı isimli öğrenci ise ödevinde şöyle ifade etmektedir:

“Enstitüye gelmeden önce, hayatı ve onun içinde çalışan insanları, köyümde olduğu gibi zannediyordum. Bugün, tabiatla insan; insanla tabiat arasındaki münasebet benim için önemlidir. İnsan, tabiatı hükmü altına aldığı gün, her şeyi başarabilme kudretine erişmiş sayılıyor.

[...]

Eskiden tabiatın hükmü altındaydım, şimdi tabiat benim emrimde. İstedigimi yapıp alabiliyorum.

“Tabiata hükmeden bir cemiyet, ileri bir cemiyettir” görüşünün mana ve şumulünü anlıyorum.⁵⁶⁸”

Tabiata “hâkim” olmak vurgusu, “ileri bir cemiyet” olmakla eş değer sayılmaktadır. Böylece, romantik milliyetçi söylemin doğa ile birey arasında geliştirdiği pastoral kooperativizm, Köy Enstitüleri’ndeki tarım dersleri ve imece tekniğiyle benimsetilir olmaktadır. Bu noktada, esas noktanın köylünün tabiatla olan ast-üst ilişkisinin (ki isterse ast, isterse üst olsun), köyün cumhuriyetin ulus-devlet rejimiyle olan ast-üst ilişkisine benzetilmiş olmasıdır.

Ulus-devlet inşasında cumhuriyet rejiminin meşruiyetini, Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi eğitimin nasıl kurduğu sorusuna en etikli cevap ise son sınıf öğrencilerinden İzzettin Alıcıgüzel tarafından yazılmıştır. Alıcıgüzel, “Toprak ve Köylü” adlı ödevinde demiştir ki:

“Geri giden mukadderatımız, üç asır sonra bugün yüzümüze gülüyor. Yine bugün, yıllardır yüzünü çeviren tabiat anayla köylü babanın arası bulunmuştur (...) Yakın bir gelecekte her düşünen insan, bu ülke için boş arazi sesi (...) duymayacaktır.⁵⁶⁹”

⁵⁶⁷ Seyfi Koryürek; Hasan Tahsin Yılmaz, a.g.e., s.39,71.

⁵⁶⁸ A.e., ss.:61-62.

⁵⁶⁹ Seyfi Koryürek; Hasan Tahsin Yılmaz, a.g.e., s.191.

“Tabiat anayla köylü babanın” arasının düzelmesi, aynı zamanda köyün cumhuriyet rejimini içselleştirmesi ile doğru orantılıdır. Üstelik tabiat sevgisi ve iş disiplinindeki imece kooperativizmi tarihselliklerle birleşip, köyün –Osmanlı’nın son dönemlerini kastederek- “üç asır sonra” yüzünün güldüğünü anımsatmaktadır. Romantik milliyetçilikteki, doğa ve tarihsellik vurgusu cumhuriyetin ulus-devlet inşasıyla bu orantıyla bütünleşmektedir.

Öğrencilerin ödev ve yazılarında öne çıkan konular yeterince olgun olmamasına rağmen romantik milliyetçi söylemin fonksiyonalist seküler din bağlamında içselleştirildiği gözden kaçmamaktadır. Özetle, Köy Enstitüleri’ndeki köylü ile tabiat arasındaki ilişkinin pekiştirilmesi, köy ile cumhuriyet arasındaki ilişkinin meşruiyeti kapsamında değerlendirilmelidir. Mezun olduktan sonra Köy Enstitülü öğrenciler, ileriki dönemlerde birer öğretmen veya yazar olarak kaleme aldıkları eserlerinde, tabiat ile insan arasındaki ilişkiyi kurgularken köyün kalkınması ile cumhuriyetin ulus-devlet inşasını birleştirmektedirler.

Mezuniyet sonrası düşünceleri değerlendirirken, yazılı eserlerdeki örnekler ile sözlü tarih kapsamında yapılan çalışmadaki örnekleri farklı ele almanın, yorumların tarihsel süreçteki olası değişimini incelemek açısından yararlı olacağı aşîkârdır. Dolayısıyla, Köy Enstitüsü mezunlarının yazılı eserleri ile sözlü tarih çalışmasındaki elde edilen bulguları farklı aşamada incelemek gerekir.

Roman, anı vb. kitap ve dergilerden oluşan yazılı eserler, mezunların; öğrencilik yıllarına ait bir söylemi devam ettirdiklerini gösterir. Bu süreklilik içerisinde öncelikle enstitülüler, romantik akımın düşünürlerinden esinlendiklerini vurgularlar. Jean-Jacques Rousseau’nun “Emile” adlı doğa içinde eğitimi anlatan eserinden yararlanan Mahmut Makal gibi⁵⁷⁰ Talip Apaydın da Fransız romantik eserlerinden “Paul ve Virginie” adlı eserin tabiat betimlemesinden esinlendiği ifade etmektedir⁵⁷¹. Mehmet Başaran ise Köy Enstitüleri’nde oynanan halk oyunlarına dikkati çekerken “Rönesans döneminde olduğu gibi halkın öz değerleri, giderek ulus ekini, sanatı güçlendirici bir yaygınlığa kavuşuyordu” demektedir⁵⁷². Dolayısıyla, tabiatın ve

⁵⁷⁰ Mahmut Makal, **Bozkırdaki Kivılcım Enstitülüler**, İstanbul, Literatür Yayınevi, 2008, s.55.

⁵⁷¹ Talip Apaydın, **Köy Enstitülüler Yılları**, s.121.

⁵⁷² Mehmet Başaran, **Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri**, s. 27.

folklorun, romantik akıma ve Rönesans dönemine ait değerlere uygunluğu vurgulanmaktadır.

Romantik milliyetçi söylemin ana konusu, mezunların eserlerinde “toplumlar eğitildikçe uluslaşır, topraklar işlendikçe yurtlaşır⁵⁷³” tümcesinde belirginleşir. Bir başka örnekte ise Osman Bolulu, “halk toplumun ana toprağıdır (...) halksız ulus, devlet olamaz⁵⁷⁴” diyerek Köy Enstitüleri’ndeki halk ve toprak konusunun ulus-devlet için önemine değinmektedir. Osman Bolulu için, insanın doğa ve kültür ile olan ilişkisi şöyle özetlenebilir:

“İnsan doğayı üretirken kendisini de üretir. Kültür, bütün üretimlerin toplamıdır ki ilkel doğanın karşısına yepyeni bir doğa koyar. İnsan eylemsel gücüyle (aksiyon) doğayı değiştirebilen tek varlıktır. İnsan doğayı üretirken kültürünü de meydana getirmiştir.⁵⁷⁵”

İnsanın doğayı üreterek gerek kültürü gerekse doğayı şekillendirmesi, Köy Enstitüsü mezunları için öğretmenlik görevlerinde şiar edinmeleri gereken bir davranış kalıbıdır. Bu bağlamda Mahmut Makal köy koşullarını bilmeyen aydın veya öğretmenlerin düşüncelerinde yanlışlık ve eksikliğe dem vururken⁵⁷⁶ Köy Enstitüleri’nde kendisi gibi yetişen yeni tip “köycü” öğretmenler için şu yorumu yapmaktadır:

“Toprağına bağlı öğretmen, koşullarını bilen yerli öğretmen, bazılarının uygarlık dedikleri karın ve kafa doyurmayan şeylerin özlemini çekmeyen öğretmen, okuyan, köyün yaşamına karışan, eli nasırlı, alını terli, kafası eliyle birleşen öğretmen... Sayıları da ölçülü değil, onbinlerce...⁵⁷⁷”

Köy Enstitüleri ruhunun anlatıldığı bir başka mezuniyet sonrası eser ise Talip Apaydın’a aittir. Apaydın, “yüzyıllardır kula kul olmuş bir millet” olma kabuğunu kırarak hakkını arayan insan yetiştirmek üzere “enstitü kişiliğinin” oluştuğunu belirtmektedir⁵⁷⁸. Enstitülerdeki köy odaklı söyleme örnek olarak ise Talip Apaydın şu benzetmeyi kullanmaktadır: “Bütün yolların Roma’ya çıktığı gibi, bizim de bütün

⁵⁷³ Abdullah Özkucur, *Köy Enstitüleri Destanı*, s.69.

⁵⁷⁴ Osman Bolulu, *Dilden Düşünüşe Atatürk Yolu*, s.77.

⁵⁷⁵ Osman Bolulu, *Dilden Düşünüşe Atatürk Yolu*, s.129.

⁵⁷⁶ Mahmut Makal, *Bizim Köy*, s.39.

⁵⁷⁷ Mahmut Makal, *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, s.87.

⁵⁷⁸ Talip Apaydın, *Köy Enstitüleri Yılları*, s.48.

öğrendiklerimizin, düşündüklerimizin bir ucu köye değinirdi. Köysüz ders, köylüsüz mesele bize süs etkisi yapardı. Ne öğreniyorsak köye çevrikti.⁵⁷⁹”

Romantik milliyetçi söylem açısından cumhuriyet ve köy ile insan ve doğa arasındaki doğru orantılı bağ, Mehmet Cimi gibi⁵⁸⁰ diğer enstitü mezunlarının da kitaplarında işlediği ana tema olmuştur. Köy Enstitüleri’nin amacı, “bütün yolların Roma’ya çıktığı gibi” köy ile tabiatın, bireylerin gözünde cumhuriyetin ulus-devlet temeliyle örtüşmesidir. Dolayısıyla, köy kalkınması ve eğitimi, cumhuriyetin vatandaşlık algılamasını kırsal alandaki topluma kazandırabilmesi için gereklidir. Nitekim Köy Enstitüleri’nden mezun olan öğrencilerin romantik milliyetçi söylemin katkısıyla vatandaşlık bilincini güçlendirdikleri gözlenmektedir.

Genelleyici ve kapsayıcı bir inceleme sonucu olarak sözlü tarih çalışmasında romantik milliyetçi söylemin, anakronizm, anti-entelektüalizm, köy-şehir düalizmi ve pastoral kooperativizm noktalarından daha çok aydın kimliği ile pastoral kooperativizm üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Gelgelelim yapılan sözlü tarih çalışmasında elde edilen bulguların çoğunluğunda milliyetçilik, demokrasi ve vatandaşlık üçgeninde Köy Enstitüleri döneminde yaşananlar üzerinde durulmaktadır.

İlk olarak aydın kimliği bağlamında toplum ile iktidar arasındaki ilişkiyi değerlendiren Osman Nuri Poyrazoğlu, sözlü tarih çalışmasında Türkiye’deki demokrasi konusunda şu açıklamayı yapmaktadır: “Yurttaşlık Bilgisi kitabında demokrasiyi en kaba haliyle tanımlarken aydınlanmış halk terimini kullanırdık. Böyle ortaçağ değerlerine sahip bir halkta demokrasi değil sadece evcilik oyunu uygulanır.⁵⁸¹”

Köy Enstitüsü mezunları için Aydınlanma düşüncesi cumhuriyet ve demokrasi kavramının gelişiminde aydın-vatandaş bilincini ortaya koymaktadır. Bu noktada Köy Enstitülülerin, yapılan sözlü tarih çalışmasından alışıldığı üzere –rejimin şeriata dönüşmesi korkusunun ötesinde- önemsedikleri konu laiklik kavramıdır. Atatürkçü

⁵⁷⁹ A.e., s.51

⁵⁸⁰ Mehmet Cimi, *Tonguç Baba Ülkeyi Kucaklayan Adam*, s. 181.

⁵⁸¹ Osman Nuri Poyrazoğlu ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

düşüncenin ilerlemesi ve toplumun aydınlanması hususunda eksik kaldığından bahseden, enstitü mezunlarının Aydınlanma düşüncesi ve vatandaşlık üzerine sözlü tarih çalışmasına verdikleri cevaplardan en belirleyici olanı Emin Özdemir tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“ Kendini bir avuç balçıktan yaratılan, ruhunun Tanrı tarafından üflendiğini sanan bir avuç insan kesinlikle ne laik olabilir ne yurttaş (...) Yurttaş yurdunu içinde bulunduğu konumun, sorunların ayırımına varan ve kendisini bu durumdan sorumlu tutan bir bilince kavuşmuş olandır. Bu da Atatürkçü eğitim dizgesinden geçen Atatürk ve Aydınlanma dediğimiz süreçten geçen insanlarda bulunması gereken bir niteliktir.⁵⁸²”

Aydınlanma felsefesi tartışmasız biçimde Köy Enstitüsü mezunları için ön planda tutulmaktadır. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüleri’nde öğretilen vatandaşlık kavramı, Atatürkçü düşünce⁵⁸³ ve Aydınlanma felsefesiyle birleştirilmektedir. Romantik milliyetçi söylem açısından Köy Enstitüleri’ndeki eğitim sözlü tarih çalışmasında ele alındığında, enstitü derslerinden örnekler verilmektedir. Dolayısıyla, sözlü tarih çalışmasında anlatılan enstitü derslerinin içeriklerinde, Aydınlanma felsefesi ile romantik milliyetçi söyleminin, laik cumhuriyet ideolojisiyle bağdaştırıldığı gözlenmektedir.

Aydın kimliğinde romantik milliyetçi söylemle örtüşen sözlü tarih çalışmasındaki sonuçlarda, romantik milliyetçilik ile bağdaşan ikinci noktaysa pastoral kooperativizmdir. Gerek kültür dersleri, gerekse tarım-ziraat derslerindeki ana fikir, romantik milliyetçi bir bilinç ile köyün kalkınmasının ulus-devlet bütünleşmesiyle özdeşleştirmektir. Sözlü tarih çalışması sırasında enstitü derslerindeki pastoral kooperativizmin iki farklı ders grubunda işlenildiği görülmektedir.

Bir hatırlatma yapmak gerekirse, “iş içinde eğitim” anlayışının desteklediği Köy Enstitüleri’ndeki “imece” yöntemi ne kadar işlevselci seküler din kavramını gündeme getiriyorsa, köy-tabiat ikilisinin öne koyduğu işbirliği de pastoral kooperativizmi o boyutta gündeme getirmektedir. Öte yandan, enstitülerdeki “imece” eğitimi, pastoral kooperativizm odaklı romantik milliyetçi söylemi, bir seküler din niteliğinde işlevselleştirmektedir. Başka bir anlatımla, ikinci bölümde ele aldığımız

⁵⁸² Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁸³ Bu noktada 12 Eylül 1980 sonrası Türk toplumundaki Atatürkçülük algısıyla 1930’lu ve 1940’lı yılların Mustafa Kemal Atatürk algısının görece aynı anlama gelmediği belirtilmelidir.

enstitülerdeki iş disiplininin, romantik milliyetçi eğitim ve kültür politikalarını işlevselci bir seküler din haline dönüştürdüğü söylenebilir.

Sözlü tarih çalışmasındaki pastoral kooperativizm noktasına değinen isimlerin başında Ali Dünder gelmektedir. Dünder, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde gördükleri tarım derslerini şöyle anlatmaktadır:

“Eyüp Erdemir diye bir öğretmenimiz vardı. Tarımbaşydı. Tarım derslerimize giriyordu. Toprağı ondan öğrendim. Ömer Lütfü Barkan'ın kitaplarından bize toprağı anlatırdı. Toprak 3 şeyin altyapısıdır derdi. Siyasetin, sanayinin ve ekonominin derdi. Toprak sağlam olmazsa bu üçü de sağlam olmaz derdi.”⁵⁸⁴

Mahmut Makal ise Ali Dünder'in toprak, sanayi ve siyaset üçgeninde Köy Enstitüleri'ndeki eğitimle ilgili anlattıklarını vatandaşlık noktasında ele almaktadır. Sözlü tarih çalışmasına verdiği cevaplarda enstitü eğitiminin kendilerine kazandırdıklarını şöyle ifade etmektedir:

“Mümtaz Sayın, yurtbilgisi dersi hocamızdı. Bir gün derse Tonguç girdi. Bir soru sordu: Devletin vatandaşa karşı vazifesi nedir? Kimse cevap vermedi. Tonguç öğretmene döndü ve dedi ki: “Çocukları kusurlu bulmuyorum, bunlar 600 yıldır konuşmuyorlar. Bunların dilini çözmek sizin görevinizdir” dedi.

[...]

Düzeyle bir kitap okuma yöntemimiz vardı. Bu arada Köy Enstitüleri'ndeki müfredat uygulamalarda farklılıklar da yok değildi. Örneğin okuma, kültür ve iş derslerinin saatleri farklılıklar gösterirdi. İvriz de dersler haftalıktı.

Fakat öğrenciler daha çok okumaya teşvik edilirdi. Bu arada iş eğitimi de önemliydi. İş eğitimi, insanı insan yapan eğitimidir.

[...]

Köy Enstitüleri bizi köyden çıkardı ve yaşama, millete kazandırdı.”⁵⁸⁵

İş ve kültür derslerinin önemi, Enstitü eğitiminde köy kalkınması ve ulus-devlet meşruiyetini bir arada içselleştirmektedir. Bu bağlamda enstitülerde tarım ve kültür dersleri iç içe geçmiştir. Ali Dünder ve Mahmut Makal'ın derslerde edindikleri tarım ve kültür derslerindeki sorumluluk bilincini ve Aydınlanma felsefesini, ulus-devlet inşasıyla birleştirme konusunda en çarpıcı örnek ise enstitü mezunlarından Emin Özdemir tarafından, sözlü tarih çalışmasında şöyle dile getirilmektedir:

⁵⁸⁴ Ali Dünder ile 20.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁸⁵ Mahmut Makal ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

“Bir ünlü öykü vardır Deccal’ın Çulu diye. Anlatırlar yani biliyorsunuz kıyamet kopacakmış diye. Deccal ortaya çıkar (...) bir çul bulur. Deccal çulunu dokurmuş gündüz, gece de sökermiş bunun için kıyamet kopmazmış. Bunun gibi bizim devrimlerde de dokuduk söktük dokuduk söktük. Yani bir ileri iki geri salınıp durduk. Böylesine bir bozuk düzen içerisinde biz cumhuriyetçi aydınlar yani ülkesinin acılarını yüreklerinde duyanlar acı çekiyoruz.”⁵⁸⁶

Köy Enstitüsü mezunları ile cumhuriyetin ulus-devlet inşası sürecindeki rollerini Deccal’in çulu benzetmesiyle anlamlandırmak, Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçi söylemin köylü ve aydın vatandaşlık kimliğini bütünleştirmeye olanak sağlamaktadır. “Bizim devrimler” olarak nitelendirilen cumhuriyet dönemindeki ulus-devlet modernleşmesinin, toplumsal mobilizasyonu enstitülü kuşaklara romantik milliyetçi söylemle içselleştirerek başarılı olduğu sözlü tarih çalışmasında ortaya konulmaktadır.

Tarım ile kültür derslerindeki doğa ve köy vurgusunun birbirleriyle özdeş biçimde uygulanmasına en çarpıcı örnek ise Osman Şahin tarafından ifade edilmektedir. Osman Şahin, tarım ve kültür derslerinden yola çıkarak köylü eğitiminde ulus-devlet modernleşmesinin meşruluğunun oluşturulmasını şöyle dile getirmektedir:

“KE bir Türk icadıdır. Köy Enstitüleri’nde her şeyi yaparak ve yaşayarak öğrenmek ilkesi egemendi. Tebeşirden domatese hepsini kendimiz yapıyorduk. Sonra onları satıp mesela mandolin alıyorduk. Mesela Dicle Köy Enstitüsü’nün 105 mandolin vardı. Zorunlu değildi, bir çalgı aleti çalmak fakat köylüyü kazanmak için de önemliydi. Bir düğün veya dernekte benzeri çalgı aleti çalmak önemliydi. Yoksa köylü kapalıdır. (...)Bakınız Mehmet Başaran ağabeyimizin bir sözü vardır. Okuma yazma bilmeyen halkın önüne seçim sandığı koymak bir cinayettir der. Kurtuluş Savaşı sandıktan çıkmadı. Eğer sandık koysaydınız, padişahın adamları çıkardı. Ve buna rağmen ikinci cumhuriyetçi adı verilen adamlar, sözüm ona aydın geçiniyorlar ve sivil toplum vs. diyorlar.”⁵⁸⁷

Özetlemek gerekirse, gerek romantik milliyetçilik alt başlığı altında gerekse son bölümün tamamında, Köy Enstitüleri’nin eğitim politikasındaki köy eğitimi ve kalkınmasının hedefinin ulus-devlet sisteminin içselleştirilmesi olduğu incelenmiştir. Bu noktadan yola çıkılırsa, Köy Enstitüleri’ndeki eğitim sistemi ve kültür politikalarını birkaç aşamada ele almak, bölümü özetlemek için kaçınılmazdır.

⁵⁸⁶ Emin Özdemir ile 21.10.2010 tarihinde yapılan görüşme.

⁵⁸⁷ Osman Şahin ile 7 Haziran 2011 tarihinde yapılan görüşme.

Birinci aşamada belirtmek gerekir ki, öğrenciler için “Enstitü” fikrinin anlamı, “karanlıktan kurtulup aydınlığa çıkmakla” veya “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçmekle” eş değerdedir. Köyden enstitüye okumaya gelen öğrenciler için “Enstitü” Aydınlanma ve bilimsellikle tanışma merkezidir. Örneğin, içinde arpa olduğu sanılan şehriye çorbasını içmekte direnen öğrenciler, sonraki zamanda çorbanın adına “bilim çorbası” demektedirler. Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinin, köyün mobilizasyonunu kazanmasına yönelik tipik bir “Aydınlanmacı” Köy Enstitüleri yöntemidir.

İkinci aşamada ise, “Aydınlanmacı” Köy Enstitüleri’nin programı, köye öğretmen yetiştirme hedefindeki “vazife aşk”ının “vatan aşk”ıyla bütünleşmesine ön ayak olmakta ve ulus-devlet inşasında toplumsal motivasyonu etkileyen seküler bir dinin yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Söz konusu seküler din teması, Köy Enstitüleri’ndeki “iş içinde eğitim” ve “imece” yöntemiyle (pastoral kooperativizm yardımıyla) işlevselci boyut kazanmaktadır. Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşaa süreci açısından köyün yurtsever vatandaş kimliğini kazanmasına yönelik “Aydınlanma” ve “Cumhuriyet” anlayışını, işlevselci seküler bir din niteliğinde içselleştiren “İmece” taraftarı Köy Enstitüleri yöntemi olacaktır.

Üçüncü aşamada ise, “Aydınlanma” ve “İmece” taraftarı Köy Enstitüleri’nin kırsal alanda geri-kalmışlığı yönelik “köyü canlandırıcı” hedefinin romantik milliyetçi bir söylem sayesinde ulus-devlet mantığıyla özdeşleştirdiği gözlenmektedir. Tabiat anayla köylü babanın” arasının düzelmesi, aynı zamanda köyün cumhuriyet rejimini içselleştirmesiyle doğru orantılı olacaktır. Bu noktada, (1) tarihsel yanılgılar veya anakronizm, (2) devletçi-seçkinci aydınlara yönelik anti-entelektüalizm, (3) köy ile şehir arasındaki düalizm, (4) köy-doğa-ulus üçlüsün kapsayan pastoral kooperativizm, romantik milliyetçi söylemi güçlendiren faktörler olmaktadır. Bir başka anlatımla, köyün ve doğanın canlandırılması ile köylünün vatandaşlık bilincine sahip olması için yürütülen söylem, Köy Enstitüleri’nin “romantik milliyetçilik” yöntemidir.

Hasan Ali Yücel’in “Aydınlanmacı hümanizması”na vurgu yaparak, İsmail Hakkı Tonguç’un “iş içinde eğitim” ilkesi sayesinde romantik milliyetçiliği, işlevselci

seküler bir din boyutuna getiren Köy Enstitüleri, köyün kalkınmasıyla ulus-devletin vatandaş eğitimini eşgüdümle gerçekleştirmeye çalışmaktadır. İmece yöntemi çerçevesinde salt köyün canlandırılmasının ötesinde, ulus-devlet inşaa sürecinde Aydınlanma düşüncesi taraftarı bir köy yaratabilmek için doğa-köy-ulus üçlüsünün romantik milliyetçi bir eğitimi içselleştirdiği göz önüne serilmiştir.

Hasan Ali Yücel'in üstünde durduğu "Hasanoğlanlığa geri dönmek" düşüncesi, 1940'lı yılların Türkiye'sinde romantik milliyetçiliğe duyulan özlemin, Köy Enstitüleri eğitiminde vücut bulmasıdır. Doğa-köy-ulus üçlüsünde köyün doğaya şekil vererek imece ile canlandırılması, ulus-devlet inşasının Cumhuriyet'in köylü vatandaşlara tepeden inmeci yöntemlerle yukarıdan aşağıya, merkezden çevreye yayılacak şekilde içselleşmesini kolaylaştırmıştır. Köylü eğitiminde romantik milliyetçilik, pastoral, folklorik ve işlevselci özelliklerle vatandaşlık imgeleminin oluşmasını sağlamıştır.

SONUÇ

“Bu bir resim⁵⁸⁸ değil, köy çocuğu, öğretmeni ve Maarif Vekili, devlet terbiyesinin bu üç canlı uzviyetini en derinve en samimi hatlarıyla birleştiren bir tablodur... İşte bir tablodur ki, bütünü ile Köy Maarifi davası üzerine uzun yılların ve asırların biriktirdiği hasreti bir an için dindirmeğe kafi geliyor.⁵⁸⁹”

Hıfzırahman Raşit Öymen’in alıntılanan bu yorumu aslında, Köy Enstitüleri mantığının İkinci Dünya Savaşı’nı da kapsayan 10 yıllık dönemde (1940-1950) Türkiye için ne anlam ifade ettiğini özetleyen ideal bir son sözdür. Bir taraftan “Köy Maarifi davası”na yönelik çalışmalar, diğer taraftan “asırların biriktirdiği hasreti bir an için dindirmeğe” yarayan bir üçlünün fotoğrafı: Maarif Vekili, Köy Enstitüsü öğretmeni ve köy çocuğu...

Üstelik söz konusu kişiler, “devlet terbiyesinin üç canlı uzviyeti” olmakla kalmamış, beraber çekilen resimleri, “derin ve samimi” bir birlikteliğin de imgelemi olmuştur. Bu betimleme, Türkiye’deki cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşa sürecinin köye yansımalarına yönelik Köy Enstitüleri faaliyetlerini özetlemektedir. Köy ve tabiat yaşamının ulus-devlet modernleşmesine uyum sağlamasında kullanılan romantik milliyetçi söylem, çok partili hayata geçişte ana dayanağını Köy Enstitüleri olarak belirlemiştir.

Siyasi tarih ve siyaset bilimi açısından bakıldığında, 1940’lı yıllarda Köy Enstitüleri hakkında yapılan değerlendirmeler köy ile ulus-devlet bütünlüğünü nostaljik bir idealizm olarak yorumlarken, günümüzdeki Köy Enstitüleri tartışmalarının idealizmin nostaljisi halini aldığı gözlemlenebilir. Böylesi bir nostalji ve idealizmin ortasında, son söz olarak elimizdeki bu çalışmayı nesnellik veya öznellik, doğruluk veya yanlışlık, fazlalık veya eksiklik noktalarında nasıl konumlandırabiliriz?

Genel anlamda incelemeyi sonuçlandırmak için üç nokta (inceleme yöntemi, inceleme özeti, inceleme sonuçları) üzerinde durulmalıdır. Böylelikle, tezin konusu ve amacı ile elde edilen bulguların bilimsel katkısı ortaya çıkmış olacaktır. İlk olarak

⁵⁸⁸ Resim için bakınız, Birinci Ek.

⁵⁸⁹ Hıfzırahman Raşit Öymen, “Maarif Vekilimiz Köy Enstitüleri’nde”, **İlköğretim Dergisi**, cilt.3, sayı 55, 1 Ekim 1940, s.593.

inceleme yöntemi, tezin metodolojik yaklaşımlarını belirleyip sınırlandırmak için kaçınılmazdır. İkinci sırada yer alan inceleme özeti, tezin amacına ulaşması bakımından yol gösterici olacaktır. Üçüncü sırada ve son olarak inceleme sonuçlarının, tezin konusu ve içeriği açısından bilimsel amaca hizmet edip etmediği son söz olarak ifade edilecektir.

İnceleme yöntemi konusunda, öncelikle belirtmek gerekir ki, elimizin altındaki tez salt bir eğitim bilimleri veya tarih bilimi niteliği taşımamaktadır. Başka bir anlatımla, Köy Enstitüleri hakkında salt eğitim veya salt tarih disiplinine ait bir yöntem kullanmaktan veya iddia içermekten kaçınılmıştır. Dolayısıyla tezin disiplinini, Türk siyasal hayatı çerçevesinden bir kurum tarihi olarak değil, siyaset bilimi çerçevesinden Türk siyasal hayatında bir kurum örneği olarak değerlendirmek gerekir. Köy Enstitüleri üzerine gerçekleştirilen bu incelemenin farklı metodolojik boyutuysa, gerek Türk siyasal hayatını, gerekse siyaset bilimi disiplinini ilgilendiren bir kurum örneğini, sözlü tarih yöntemi ile araştırmış olmaktır.

İnceleme özeti açısından uzun sayılabilecek yol haritasına, öncelikle tezin ikinci ve üçüncü bölümlerindeki tarihsel, sonrasında birinci ve dördüncü bölümlerindeki kavramsal güzergâhtan başlamak gerekir. Tezin ikinci bölümünde Köy Enstitüleri'nin açılmasından önce özellikle 1930'lu yılların tek-parti rejimindeki köy eğitimine yönelik tartışmalar ele alınmıştır. Üçüncü bölümdeyse, Köy Enstitüleri'nin tarihçesinden ve işleyişinden bahsedilmektedir.

Tarihsel arka plana yer verilen ikinci ve üçüncü bölümlerin dışında, kavramsal olarak Köy Enstitüleri, birinci ve özellikle dördüncü bölümlerde ele alınmıştır. Tezin birinci bölümünde milliyetçilik, ulus-devlet inşa süreci, vatandaşlık bilinci ve romantik milliyetçilik üzerine tartışmalar değerlendirilmiştir. Dördüncü bölümdeyse Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi söylemin yönetici-öğretmen ve mezun-öğrenciler tarafından yorumlanması ve içselleştirilmesi üzerine odaklanılmıştır.

Birinci bölümde, öncelikle ulus-devlet inşası bağlamında milliyetçiliğin seküler din nitelenmesi, sonrasında Köy Enstitüleri'nde vurgulanan romantik milliyetçiliğin tanımları incelenmiştir. Romantik milliyetçilik, özellikle Herder, Fichte gibi Alman düşünürler etrafında ele alınmıştır. Kırsal kesimde, vatandaşlık bilinci ile ulus-devlet

modernleşmesi arasındaki organik bağ romantik milliyetçi bir söylem sayesinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Ulus-devlet bağlamında milliyetçiliğin önemli bir türevidir olan seküler din konusu ise Rousseau ve Carleton Hayes etrafında incelenmiştir. Son olarak, Johann Heinrich Pestalozzi ile İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerinin etkisi altında olan Köy Enstitüleri'nin Türkiye'deki ulus-devlet inşasındaki işlevselci seküler din ve romantik milliyetçilik sorunsalına geçilmiştir. Kısacası Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçilik, doğanın uluslaştırılmasını, modern dönemin şehirleşmeci entelektüalizmin azımsamakla birlikte köy tahayyülünü ulus-devlet inşasıyla birleştirmeye çalışmıştır.

Köyün milli kimliğini kazanması, doğanın milletin kaçınılmaz bir unsuru olduğuna yönelik folklorik bir halkçılık inşasıyla gerçekleşir. Romantik milliyetçilik doğanın ve dilin kültürel etkileşimini öne çıkarmayı hedefler. Ulus-devletin dil ve kültür politikalarıyla vatandaş doğallaştırması, doğayı ise vatanlaştırması romantik milliyetçiliğin folklorik özgünlüğüne bağlıdır. Maddecî ve modernleşmeci bir uluslaşma projesine alternatif olarak, Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçilik ulus-devlet inşasını kent ve kentsoylu odaklı olmaktansa, köy ve doğa yaşamı odaklı olmaya teşvik eder.

Tezin tarihsel anlamda iki önemli bölümü vardır: İkinci ve üçüncü bölümler. İkinci bölümde, Türkiye'de tek-parti dönemi için kitle iletişimi ve ulus-devlet mobilizasyonu için yapılan girişimleri köydeki sosyalizasyonu sağlamak açısından başarısız olmaları ele alınarak, özellikle Halkevleri ile Halkodalarının başarısızlıkla bıraktıkları noktadan ele alınan tartışmalar yansıtılmaktadır. Köy Enstitüleri'nin gerek bu başarısızlığın, gerekse 1935 yılında nüfus sayımı sonuçlarının bir gerekliliği olarak ortaya çıktığı iddia edilmektedir.

Tezin ikinci bölümde Köy Enstitüleri'nden önce erken Cumhuriyet dönemi köylü eğitimi incelenmiştir. Böylelikle Köy Enstitüleri'nin kuruluş nedenlerini açıklamakta önemli olan tarihsel süreç görülmüş olur. Köy Enstitüleri'nin kurulmasında birikim oluşturacak, erken Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarının köyle olan etkileşimine Mustafa Necati döneminde rastlanmıştır. Mustafa Necati'nin iş eğitimi ön planda tutması, İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretimi için örnek oluşturmuştur. Öte yandan, 1926 yılında Kayseri'de, 1927'deyse Denizli'de kurulan

Köy Öğretmen Okulları, köy ile kent için farklı öğretmen yetiştirilmesinin doğru olmayacağı iddiasıyla 1933 yılında kapatılıncaya kadar yarım gün kültür yarım gün tarım dersleriyle, Köy Enstitüleri'ndekine benzer bir yöntem uygulamışlardır.

Dolayısıyla, iş eğitiminin kalkınma ve laiklik kavramlarının ilkeselleşmelerine yardımcı olması Mustafa Necati sayesinde erken Cumhuriyet döneminde görülmektedir. Fakat Tek Parti Dönemi eğitim politikalarında köylü eğitimi ve köy kalkınması konusunda çoğunlukla tepeden inme ve türdeş bir strateji izlenmiştir. Mustafa Necati'nin başlattığı Köy Muallim Mektebi örnekleri yerine 1933 yılından itibaren Halkevleri ve sonrasında Halkodaları'na verilen önemin artması kuşkusuz köylü eğitiminin görece arka plana atılmasına neden olmuştur.

Tezin ikinci bölümünde 1880'den 1945'e kadar toplumda varolan dikey hareketliliğin köylü eğitimindeki eksikliklerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. 1940'dan itibaren Köy Enstitüleri'nin ulus-devlet inşaa sürecinin devamında köylü eğitimi açısından oynadığı rol, cumhuriyet modernleşmesini vatandaşlığın bir tür siyasal dini olarak köye yansıtmış olmasıdır.

Tezin üçüncü bölümünde Köy Enstitüleri'nin tarihçesi incelenmiştir. 1951-52 öğretim yılı sonuna kadar 1398 kadın 15943 erkek olmak üzere toplam 17341 öğretmen yetiştiren Köy Enstitüleri'nin, sosyalizasyon bağlamında eğitim ve öğretim faaliyetleri; dergi, gösteri, resmi tören vb. örneklerle gözler önüne serilmiştir. Ayrıca kamuoyunda oluşturdıkları olumlu ve olumsuz tepkiler ve dönemin siyasi alt-yapısı ele alınmıştır. Kısacası, Türkiye'deki Cumhuriyet dönemi modernleşmesinin kırsal kesimde öncü kadrolarını yetiştirmek ve yeni rejime bağlı vatandaş yaratma fikrinin Köy Enstitüleri ile 1950'lerin başına kadar Köy Enstitüleri'nde devam etmesi incelenmiştir.

İsmail Hakkı Tonguç'un görevine Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde atanmış olması köyün kalkınması fikrinin salt Milli Şef Dönemi'ne ait olmadığını göstermektedir. Köylünün eğitimine ve kalkınmasına verilen önem, bürokratik çalışmaları tek parti döneminin ortalarından itibaren hızlandırmıştır. Bu sebeple, Köy Enstitüleri'nin tarihçesini, Halkevleri'nin "kaldığı nokta"dan başlatmak gerekmiştir. Başka bir anlatımla, Halkevleri'nin kuruluş amacında eksik olan

tarafların tamamlanması yine tek-parti döneminde temelleri atılan Köy Enstitüleri vasıtasıyla çözülmeye çalışılmıştır. Tek-parti döneminde köy kalkınması ve köylü eğitiminin ivme kazanması 1935 tarihindeki nüfus sayımının sonuçlarıyla doğrudan ilgilidir. 1935 sayımına göre nüfusun %81'i kırsal alanda yaşamaktadır. Fakat ilköğretim çağındaki çocukların okula gitme oranları kent ve kasabalarda %80 iken, köylerde %26 idi. Üstelik mevcut 40.000 köyün 31.000'inde okul bulunmazken 20.000 öğretmen açığı vardı.

1946 yılında Enstitülerde toplam 620 öğretmen görev yapmıştır. Öğretmenlerin 229'u çeşitli fakülte, Yüksek köy Enstitüsü ve Gazi Eğitim Enstitüsü mezunudur. Aynı yıl enstitülerdeki öğrenci sayısı 14.464 bulmuştur. Köy Enstitülerde dersler üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, Kültür dersleri, Ziraat dersleri ve çalışmaları, Teknik dersler ve çalışmaları olarak adlandırılır. Beş yıllık öğretim süresinde toplam 230 haftalık programın 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası Ziraat dersleri ve çalışmalarına, geriye kalan 58 haftası ise Teknik dersleri ve çalışmalarına ayrılmıştır.

Dolayısıyla, öğretim programında ziraat ve teknik derslerin toplamı kadar kültür derslerine zaman ayrıldığı gözlemlenmiştir. Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri, beş yıllık Köy Enstitüleri programında toplam 5060 saatlik bir süreyi kapsamıştır. Okutulan dersler arasında Türkçe (5 yılda 736 saat) ve matematik (5 yılda 598 saat) en uzun süreli derslerdir. Programın yoğunluğunun sırasıyla müzik, yabancı dil, tabiat ve okul-sağlık bilgisi, askerlik ve öğretmenlik bilgisi derslerinde olduğu görülmüştür.

Üçüncü bölümde dikkati çeken bir diğer konu ise Köy Enstitüleri'ne kuruluşundan kapatılmasına kadar dört ana muhalif grubun karşı olduğu gözlemlenmiştir. Tez boyunca bu gruplara siyasal muhalefet, yerel muhalefet, kurumsal muhalefet ve ideolojik muhalefet adı verilmiştir. Türkiye'de çok partili hayata geçerken gerek Cumhuriyet Halk Partisi gerekse Demokrat Parti içinden yükselen siyasal muhalefet, taşrada köylerden gelen yerel muhalefet, Köy Enstitüleri'nin içinde yönetici ve eğitmen kadrosunda varolan kurumsal muhalefet ve son olarak İkinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki ideolojik muhalefetler sonuçta Köy Enstitüleri'nin kapatılmasını hızlandırmıştır.

Önce 1946 yılında Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç gibi isimlerin eğitim kadrosundan alınmaları, sonra 1947 yılında çıkarılan 5117 ve 5149 sayılı kanunlarla enstitülerin köylerle organik bağlarını kesilmesi, 1948 yılında iş eğitimine son verilmesi sonuçta 4 Şubat 1954 tarihinde 6234 sayılı yasayla Köy Enstitüleri'nin İlk Öğretmen Okulları sistemine dâhil edilmesini kolaylaştırmıştır.

Dördüncü bölümde ise birinci bölümdeki kavramsal tanımlamaların Köy Enstitüleri çerçevesinde yorumlanmasına odaklanılmıştır. Köy Enstitüleri'nin işlevselci seküler din boyutuyla romantik milliyetçi bir söyleme kavuşmalarının, enstitü ruhunu farklı ve -benzerlerine göre, görece başarılı kıldığı ortaya konmuştur. Romantik milliyetçi söylemin oluşmasında (1) tarihsel yanılgı (anakronizm), (2) anti-entelektüalizm, (3) köy-şehir düalizmi, (4) pastoral kooperativizm konularının enstitü programıyla öğrencilere benimsetilmesi söz konusu olmuştur.

Köy Enstitüleri'nin amacı salt öğretmenlik mesleğine uygun bir eğitim vermek olmamıştır. Köy Enstitüleri aynı zamanda köy kalkınmasına yönelik iş eğitimi ve kültür derslerini ön plana çıkartan bir tek-parti dönemi kurumudur. Bu noktada derslerdeki imece yöntemi sayesinde ortaya çıkan işlevselci seküler din boyutu, tarım ve kültür dersleri ile serbest okuma pratiklerindeki romantik milliyetçilik anlayışa eklemlenmiştir. Söz konusu eklemlenme, enstitülü öğrencilerin romantik milliyetçiliği ve vatandaşlık bilincini sadece öğrenci olarak benimsemelerinde değil aynı zamanda mezun olunca köy öğretmeni olarak öğrencilerine benimsetebilmelerinde faydalı olmuştur. Başka bir anlatımla Türkiye'de ulus-devlet inşası sürecinde merkezi iktidarın çevreyle olan iletişiminin "ideal-tipi" Köy Enstitüleri'nin eğitim ve kültür politikalarıyla oluşmuştur.

Bir başka anlatımla, iş terbiyesi, tarım dersleri ve vatandaşlık imgelemi, enstitülerin kültür politikasındaki romantik milliyetçi dayanağı güçlendirmektedir. İmece yöntemiyle ortaya çıkan iş terbiyesi ve iç pazara dönük pratik uygulamalarla yürütülen tarım dersleri, köy çocuklarının vatandaşlık bilincini benimsemesinde araçsallaştırılmıştır. İşlevselcilik olarak nitelendirilebilecek olan bu araçsal akıl, Köy Enstitüleri'nde romantik milliyetçiliğin yepyeni seküler bir din olarak içselleşmesine ön ayak olmuştur.

Dördüncü bölümdeki önemli bir vurgu olan “Yeni Türkiye” ile “Yeni İnsanı”nı, köyün köylü tarafından kalkınması aşamasında ele almak kuşkusuz ulus-devlet inşası sürecinin bir ürünüdür. Toplumun “eğitildikçe” ulus halini alması ve toprağın ise işlendikçe yurt olması, Köy Enstitüleri’nde işlenen önemli bir temadır. Böylelikle, “toprakla savaş” için açılan “ziraat cephesi”, Köy Enstitüleri marşının ana konusu olmuştur.

Dördüncü bölüm iş içinde eğitim ilkesine odaklanmıştır. İmece yöntemi ile köy-tabiat-millet arasında kurulan romantik milliyetçi söylemin, ulus-devlet inşası sürecinde arzulan mobilizasyona sacayağı oluşturduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri’nin farklılığı, (1) seküler din algısına -“iş içinde eğitim” anlayışının imece yöntemi sayesinde- işlevselcilik kazandırması ve (2) “canlandırılacak köy” sloganına -romantik milliyetçi söylemin bir türevi olarak- tabiat ile millet “elele” vurgusunu katmasıdır. Söz konusu romantik milliyetçi görüşün Köy Enstitüleri’nde işlevselci seküler din şeklini alması; enstitülerdeki cumartesi toplantılarının “ritüel”, Hasanoğlan’ın “tapınak”, Ziraat Marşı’nın “ayin”, “Canlandırılacak Köy” vb. kitapların “kutsal” olarak kabul edilmesiyle açıklanabilir.

Dördüncü bölümde sıklıkla ele alınan köy-şehir düalizmi, Osmanlı-Bizans üzerine anakronizm, anti-entelektüalizm ve pastoral kooperativizm Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçiliğin problematik incelemesini oluşturmuştur. Anakronizm veya tarih yanılgısı konusu, en geniş anlatımıyla ulus-devlet inşası sürecinde tarihsel geçmişle ilgili çoğu zaman abartılı yorumlar üzerine kuruludur. Türkiye’de cumhuriyet tarihinde, ulus-devlet mobilizasyonunun bir parçası olarak Köy Enstitüleri de, bu türden bir anakronizm politikasına destek olmuştur. Örneğin, Osmanlı’nın Türkleşmemesine rağmen Osmanlılaşmamış tek Türkün köylü olduğu savları anakronizm olarak değerlendirilmiştir. Anti-entelektüalizm ise köy-şehir düalizmi gibi köy odaklı bir söylemi içerdiği ortaya çıkmıştır. Kentli oportünist ve konformist aydınlara karşı yapılan ötekileştirme Köy Enstitüleri’ndeki romantik milliyetçiliğin anti-entellektüalist bir ögesi olmuştur. Pastoral kooperativizm ise beden, toprak ve ulus-devlet arasındaki ilişkiyi köy ve iş bölümü üzerine kurgulanmıştır.

Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçilik, "tabiat anayla köylü babanın" arasının düzelmesi, aynı zamanda köyün cumhuriyet rejimini içselleştirmesi ile doğru orantılı olmuştur. Romantik milliyetçilikteki, doğa ve tarihsellik vurgusu cumhuriyetin ulus-devlet inşasıyla bu orantıyla bütünleşmiştir. Toplumların eğitildikçe uluslaşması ile toprakların işlendikçe yurtlaşması, tabiata hakim olan ve ileri cemiyetler yaratmayı amaçlayan Köy Enstitüleri'nin en önemli söylemi olmuştur.

Tekrar etmek gerekirse, tezin kavramsal tarafını oluşturan birinci ve dördüncü bölümlerde, Köy Enstitüleri'nin tarihsel arka planında ve uygulamalarında bugüne kadar gün ışığına çıkmamış siyaset bilimini ilgilendiren nedensellikler üzerinde durulmuştur. Birinci bölümü milliyetçilik ile vatandaşlık ve seküler din kavramları oluşturmuştur. Bu bağlamda, ulus-devlet inşası süreci ve modernleşme kavramları ele alınarak milliyetçilik ve vatandaşlık bilincinin ortaya çıkışı incelenmiştir.

İncelemenin sonuçlarına bakılırken, inceleme özeti ve inceleme yönteminden elde edilen sonuçların tespit ve tahliline yoğunlaşılmalıdır. Kısacası, Köy Enstitüleri'nde romantik milliyetçi söylemin işlevselci seküler din formatına dönüşmesi - inceleme bir özet olarak, inceleme sonuçları açısından esas sorunsalı oluşturmuştur. Aynı zamanda, sorunsalı kuvvetlendiren sözlü tarih yönteminin de kendisine özgü, başka sonuç ve sorunsallar meydana getirdiği unutulmamalıdır.

İncelemenin sonuçlarını dikkat çekici kılan faktör, sözlü tarih çalışmasındaki veri ve bulgulara öne çıkmıştır. Sözlü tarihin sonuçlarıyla inceleme sonuçlarını üç başlıkta toplamak kapsayıcı olacaktır. İncelemede ortaya çıkan iddiaları, Köy Enstitüleri bağlamında kategorileştireceğimiz üç başlık, (1) kurumsal tarih, (2) sözlü tarih, (3) romantik milliyetçilik üzerine olacaktır. İnceleme sonuçlarında kurumsal tarih başlığında Enstitülere ilişkin ilk kez ortaya çıkan saptamalar ele alınmıştır. Benzer şekilde, inceleme sonuçlarının sözlü tarih başlığında Enstitü mezunlarının siyasal ve toplumsal algılamaları üzerinde durulmuştur. Son olarak romantik milliyetçilik başlığında, inceleme sorunsalına kapsamlı yanıt verilmiştir.

Köy Enstitüleri üzerine yapılan incelemelerin sonucunda enstitülerin kurumsal tarihi açısından, günümüze kadar geçen sürede yeni bir dönemleme yapmak gerekmektedir. Böylelikle, Köy Enstitüleri'nin kolektif bilinçte ve toplum hafızasındaki siyasi

etkinliği saptanabilir. 1940-1946 yılları arasında görece türdeş kabul edilebilecek bir eğitim-öğretim programı benimseyen enstitüler, - çok partili hayata geçişle birlikte Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un görevlerinden ayrılmalarından sonra, önce 1946-1950 yılları arasında faaliyetlerinde yavaşlatılacaktır. Böylelikle, 1950-1954 yılları arasında değişmiş olan iktidar yapısı altında Enstitüler, bünyelerindeki karma sistemin ortadan kalkmasına, ders programlarındaki kültür ve iş faaliyetlerine yönelik özgünlüğü kaldırılmasına tanıklık etmişlerdir. Nitekim 1954 yılına gelindiğinde Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları sistemine dönüştürülecektir.

1940-46 yılları arası dönemin “altın çağı”, 1946-1950 yılları arası dönemin “duraklama çağı”, 1950-1954 yılları arası dönemin “gerileme ve çöküş çağı” olduğu, tüm Köy Enstitüleri çalışmalarında vurgulanmaktadır. Bu incelemenin sonucunda ortaya çıkan dönemsellik, 1954 sonrası Köy Enstitüleri'nin Türk siyasi hayatındaki yerini konumlandırmak içindir.

1950'li ve 1980'li yıllar Köy Enstitüleri tarihi açısından sindirme politikalarının uygulandığı, dolayısıyla Köy Enstitüsü varlığı ve kimliğinin berrak olmadığı dönemlerdir. Özellikle 1950'li yıllar enstitülerin ve enstitülülerin kendi ifadeleriyle “boyalı kuş” damgasını yedikleri bir dönem olmuştur. Gerek Demokrat Parti dönemi, gerekse 12 Eylül 1980 askeri darbesi Köy Enstitüleri'nin adının geçmesi için elverişli yıllar olmamıştır.

1960'lı ve 1970'li yıllar ise Köy Enstitüleri mezunlarının gerek çalışmalarıyla, gerekse siyasal katılımlarıyla Köy Enstitüleri kimliğini orta koymaya başladıkları dönemler olmuştur. Özellikle 1960'lı yıllar, enstitülülerin Türk edebiyatında köy romanı üzerine yazdıkları eserlere ev sahipliğı yapmıştır. Aynı zamanda 1960'lı yıllarda kurulan TÖS ve 1970'lerde kurulan TÖB-DER, enstitülülerin bir bölümü için dönemin ideolojik polarizasyonu içinde söz almalarına olanak sağlamıştır. Fakat 1960'lı yıllardaki edebiyat çalışmalarında ve 1970'li yıllardaki dernek faaliyetlerinde Köy Enstitüleri'nin varlığı birincil olmasa bile ikincil planda kalmıştır. Kamuoyu açısından Köy Enstitüsü kimliğinin ön plana çıkarılması için 1990 sonrasını beklemek gerekecektir.

1990'lar, Soğuk Savaş sonrası dönem niteliğiyle, Köy Enstitüleri için kurumsal kimliğin ön plana çıkarıldığı yıllar olmuştur. Çoğunlukla Köy Enstitüleri adını alan birden fazla dernek ve vakıf kurularak, birebir Köy Enstitüleri üzerine çalışmalar bu dönemde hız kazanmıştır. 2000'li yıllardan itibaren Köy Enstitüleri kimliğinin enstitü mezunlarından çocuklarına geçtiği gözlenmektedir. Dolayısıyla, enstitü kimliği sahiplenmenin ötesinde paylaşılr olmuştur. Bu noktada Köy Enstitüleri'nin tanımı, kuşaklararası yorum farklılarına da maruz kalmaktadır. Özetle, 1990'lardan önce Enstitü kimliği, çoğunlukla eğitim-öğretim veya edebiyat alanında boy gösterirken siyasal kutuplaşmanın içinde ikincil planda kalmıştır. Fakat 1990'lardan sonra Köy Enstitüleri kimliğinin özgün biçimde ortaya çıkartılmış ve başat bir karakter olarak içselleştirilmiştir.

İnceleme sonuçları açısından kurumsal tarihten sonra sözlü tarih çalışmasına bakıldığı zaman, tek bir Köy Enstitüleri'nden bahsetmenin kolay olmadığı ortaya çıkmıştır. Köy Enstitüleri arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olması, bazı noktalarda genellemelerin yapılamayacağını işaret etmiştir. Örneğin sözlü tarih çalışması boyunca mezunlardan elde edilen cevapların bazılarındaki farklılıklar, türdeş bir grup değerlendirmesi yapmaktan kaçınmaya neden olmuştur. Dolayısıyla Köy Enstitüsü mezunu tanımı yapılırken bölgesel, kişisel, sınıfsal ve ideolojik göstergelere değinmek gerekir.

Özellikle Orta Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki Köy Enstitüleri mezunları arasında gözlemlenen sonuçlar, tek-tip bir mezunu resmetmeyi olanaksızlaştırmıştır. Ayrıca, mesleki anlamda öğretmenlik dışında bürokrat, yazar veya beyaz yakalı kimlikleriyle farklı düşünce ve davranış kalıpları benimsemektedirler. Dolayısıyla kamuoyunda varolan Köy Enstitüsü mezunlarının türdeşliği iddiası, öncelikle mezunların farklı mesleki deneyimleri de göz önüne alınırsa doğrulanamaz.

Mezunları kadar Köy Enstitüleri'nin de farklı uygulamalarını ortaya koyabilmek için bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır. Bir başka deyişle, türdeş bir Köy Enstitüsü uygulaması gözlemlenemez çünkü merkezi olmaktan çok, yerel nitelikli bir eğitim kurumu tarihinden bahsedilmiştir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi söylem, ulus-devlet inşasının merkezi ve bütünleştirici boyutunu, yerel ve folklorik bir niteliğe büründürmüştür. 1954 yılında Enstitülerin tamamen kapatılması

sonucunda, köy ile şehir arasında farklılık yaratmaktan korkulduğu için Öğretmen Okulları mantığı giderek artan bir merkezi ve tek-tip yapıya bağlanmıştır.

Sonuç olarak Köy Enstitüleri'ndeki romantik milliyetçi söylem önemi yitirmiştir. Fakat Köy Enstitüsü mezunlarında gözlemlenen romantik milliyetçi bakış açısının 1960'lardan itibaren -Sabahattin Eyüboğlu ve Azra Erhat gibi aydınların da benimsedikleri- Mavi Anadoluculuk akımına öncülük ettiği iddia edilebilir ve incelemeye değerdir. Söz konusu romantik milliyetçi söylem Köy Enstitüleri'ni türdeş yapan önemli bir unsur olmuştur.

Türdeşlik olarak iddia ettiğimiz ve Mavi Anadoluculuğun öncüsü olduğunu gözlemlediğimiz romantik milliyetçi söylemin dışında, Köy Enstitüleri'nde farklılıklar vardır. Sözlü tarih bağlamında örnek vermek gerekirse yapılan mülakatlardaki, laiklik ve vatandaşlık algılamalarında enstitü mezunlarının görece özeleştiriyeye bile açık bir Atatürkçülük ve Aydınlanma felsefesi benimsedikleri anlaşılmaktadır. Fakat laiklik ve vatandaşlık algılamalarında gösterdikleri benzerlikler, askeri darbeler ve demokrasi konusunda gözükmemektedir. Örneğin, 27 Mayıs 1960 darbesinin laikliği ve Atatürkçülüğü abartmasından bahsedenler olduğu kadar, 12 Eylül 1980 darbesini düzen sağladığı gerekçesiyle olumlayanlar da olmaktadır.

Sözlü tarih çalışması bağlamında, özeleştiriyeye açık ve rasyonel düşündüğü ölçüde birbirlerinden farklı yorumlara sahip olan bir kuşaktan bahsedilebilir. Üstelik belirtmek gerekir ki Köy Enstitüleri, mezunları ve mezunların çocukları arasında kolektif hafıza olarak farklı yer etmek ve önem taşımaktadır. Örneğin, mezunlar nostaljik bir idealizmi kendi aralarında yaşatırlarken, mezunların çocukları Köy Enstitüleri konusunda söz konusu idealizmin nostaljisini yaşatmaya çalışmaktadırlar. Özetle, Köy Enstitüleri nesilden nesile dönemsel farklılarla birlikte yaşatılan, değiştirilen ve belki de tekrardan zihinlerde inşa edilen bir hafıza olmuştur.

İnceleme sonuçları açısından Köy Enstitüleri'ndeki işlevselci seküler din ve romantik milliyetçi söylem etkisine de değinmek gerekir. Çalışmanın ana sorunsalını oluşturan bu noktada, Köy Enstitüleri'nin kurulma nedeninin “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçmekle” özdeşleştirilmesi tarihsel bir yanılgı (anakronizm) olarak ifade

edilmelidir. Köy Enstitüleri ruhunu “karanlıktan kurtulup aydınlığa çıkmakla” açıklamak ise Aydınlanma felsefesi ve modernite algısının pozitivist yönüyle ilgilidir. Gerek anakronizm düşüncesi, gerekse Aydınlanma düşüncesi Köy Enstitüleri için kaçınılmaz bir bilimselliğin ön koşuludur.

Bilimsellik, Köy Enstitüleri’nin ve İsmail Hakkı Tonguç’un “canlandırılacak köy” idealinden bir araç olmanın ötesinde aynı zamanda bir amaçtır. “İş içinde eğitim” yöntemi ve imece disiplini, Enstitü öğrencilerinde “vazife aşkı” işlevselci seküler din olgusuyla bütünleştirirken, söz konusu “vazife aşkı” da, “vatan aşkı”yla özdeşleşmektedir. Romantik milliyetçi anlayışa göre köylü tabiatla işbirliği (pastoral kooperativizm) yaparsa, köyün de ulus-devlet ile işbirliği gerçekleşecektir. Dolayısıyla, ulus-devlet inşa sürecinde “tabiat anayla köylü babanın” arasının düzelmesi, aynı zamanda köyün cumhuriyet rejimini içselleştirmesiyle doğru orantılı olacaktır. Köy Enstitüleri’nin amacı cumhuriyet rejiminin bu sosyalizasyon sürecine ivme kazandırmaktır.

Köylü-tabiat-ulus üçgeninde folklorik köy motifini öne koymak adına, köy-şehir düalizmi ve devletçi-seçkinci aydın entelektüalizmine karşı duruş (anti-entelektüalizm) romantik milliyetçi söylemin yapmayı isteyeceği ve yaptığı “ötekileştirme” stratejisi olmuştur. Özetlemek gerekirse, köyün motivasyonu ve sosyalizasyonu için ötekileştirme politikalarına (köy-şehir düalizmi ve anti-entelektüalizm) ve köylü-tabiat-ulus işbirliğine (pastoral kooperativizme) ihtiyaç duyulmaktadır. Bir başka anlatımla, köyün ve doğanın canlandırılması ile köylünün vatandaşlık bilincine sahip olması için yürütülen söylem, Köy Enstitüleri’nin “romantik milliyetçilik” yöntemidir.

Köy Enstitüleri, ortak bir hafıza olarak, toplumda savunanları ve eleştirenleri olan bir tarihsel deneyimdir. Gerek milliyetçi muhafazakâr sağ, gerekse dinci muhafazakâr çevrelerce eleştirilmekle kalmayan Köy Enstitüleri’ne, üst-yapı kurumları oldukları gerekçesiyle sol-marksist çevreler ile köy-şehir arasında uçurumu açıyor ve/veya tam tersi yok ediyor diyerek farklı araştırmacı-yazar veya siyasetçi çevreler de, eleştiri oklarını yöneltmektedirler. Örneğin, Sabahattin Eyüboğlu -Cervantes’ten esinlenerek, “Bana Köy Enstitüleri hakkında ne düşündüğünü söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim” yorumunu yapmaktadır.

Türk toplumu açısından tartışmalı bir “ortak hafıza” oluşturan Köy Enstitüleri günümüzde yaşayan ve yaşatılan bir tarih olmuştur. Böylelikle, ilerleyen zaman algısının içinde romantik milliyetçi söylemi, enstitülerde ve mezunlarında incelenmiştir. İşlevselci seküler din anlayışı içinde romantik milliyetçi söylemi özetleyebilmek için Şevket Süreyya Aydemir’in “Toprak Uyanırsa” adlı romanındaki son sözlerini hatırlatmak doğru olacaktır: “O Toprak ki, şimdi bizim hem vatanımız, hem son ümidimiz, son sığınağımızdır.”⁵⁹⁰

⁵⁹⁰Şevket Süreyya Aydemir, *Toprak Uyanırsa, Ekmeksizköy Öğretmeninin Hatıraları*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1972, s.455.

KAYNAKÇA

1.Kitaplar

- ADA, Serhan;
İNCE, H. Ayça: **Türkiye’de Kültür Politikalarına Giriş**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.
- AKIN, Galip: **Tonguç’un Kır Çiçekleri**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1998.
- AKTAN, M. Asaf: **Köy Enstitüleriyle Canlandırıcı Eğitim Yolunda**, İzmir, Etki Yayınları, 1999.
- ALPANDER,
Osman Haluk: **Köylü Deyip Geçmiyelim**, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1960.
- ALTUNYA,
Niyazi: **Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri**, Ankara, Düzgün Yayıncılık, 2002.
- ANDERSON,
Benedict: **Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması**, İstanbul, Metis Yayınları, 2004.
- AGULHON,
Maurice: **The Republic in the Village, The People of the Var From the French Revolution to the Second Republic**, Cambridge University Press, 1982.
- APAYDIN, Talip: **Köy Enstitüleri Yılları**, İstanbul, Cem Yayınevi, 1978.
- ARAR, İsmail: **Hükümet Programları 1920-1965**, İstanbul, Burçak Yayınevi, 1968.
- ARISTOTE: **Les Politiques**, Çev. P. Pelleguin, Paris, GF-Flammarion, 1997.
- ARON, Raymond : **La Lutte de Classes**, Paris, Gallimard, 1964.
_____ : **Les Etapes de la Pensée Sociologique**, Paris, Gallimard, 1976.
- ARSAL, Orhan: **Devletin Tarifi**, Ankara, CHP Yayını, 1938.

- ATICI, Erdal:** **Anadolu'da Aydınlanma Ateşini Yakanlar Köy Enstitülülerle Nehir Söyleşiler**, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2010.
- _____ : **Köy Enstitüleri ve Edebiyat**, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2011.
- ATEŞ, A. Emre:** **La Modernisation Républicaine et L'Homme Nouveau**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Galatasaray Üniversitesi, 2006.
- ATEŞ, Toktamış:** **Türk Devrim Tarihi**, İstanbul, İst. Bilgi Üni. Yayınları, 2000.
- AUDIER, Serge:** **Cumhuriyet Kuramları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006.
- BADCOCK, Sarah:** **Politics and The People in Revolutionary Russia A Provincial History**, NewYork, Cambridge University Press, 2007.
- BADIE, Bertrand,**
- BIRNBAUM, Pierre:** **Sociologie de l'Etat**, Paris, Edition Grasset et Fasquelle, 1979.
- BALAKRISHAN,**
- Gopal:** **Mapping the Nation**, London, Verso Publications, 1996.
- BALKIR, S. Edip:** **Dipten Gelen Ses Arifiye Köy Enstitüsü 1940-1946**, İstanbul, Hür Yayınevi, 1974.
- BALİBAR, Etienne:** **Race, Nation, Classe, Les Identités Ambigues**, Paris, Editions La Découverte, 1998.
- BALTACIOĞLU,**
- İsmayıl Hakkı:** **İçtimai Mektep-Nazariye ve Prensipleri**, İstanbul, Semih Lütü, 1932.
- BARNARD, F. M.:** **Herder's Social and Political Thought From Enlightenment to Nationalism**, Oxford, Clarendon Press, 1965.
- BAŞARAN, Mehmet:** **Tonguç Yolu**, İstanbul, Varlık Yayınları, 1974.
- _____ : **Yasaklı**, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1987.
- _____ : **Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri**, İstanbul, Cumhuriyet Yayınları, 1999.
- _____ : **Sabahattin Eyüboğlu ve Köy Enstitüleri**, İstanbul, Papirüs Yayınevi, 2001.
- _____ : **Büyük Aydınlanmacı Öğretmenim Hasan Ali Yücel**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010.

- BAYKURT, Fakir: **Şamar Oğlanları**, Ankara, Bilgi Yayınları, 1976.
- BAYRAK, Mehmet: **Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı**, Ankara, Öz-Ge Yayınları, 2000.
- BAUBÉROT, Jean: **Laiklik, Tutku ile Akıl Arasında 1905-2005**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2009.
- BELL, Daniel: **The End of Ideology**, New York, 1960.
- BEISER, Frederick C.: **Enlightenment, Revolution and Romanticism The Genesis of Modern German Political Thought 179-1800**, Cambridge, Harvard University Press, 1992.
- BERKES, Niyazi: **İki Yüz Yıldır Neden Bocalıyoruz**, İstanbul, İstanbul Matbaası, 1965.
- BİNYAZAR, Adnan: **Şairin Kedisi**, İstanbul, Can Yayınları, 2005.
- _____ : **Masahını Yitiren Dev**, İstanbul, Can Yayınları, 2009.
- BLOCH, Marc: **Feodal Düzen**, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, Ankara, DoğuBatı Yayınları, 2005.
- BOLULU, Osman: **İnsanlığın Solmaz Gülleri**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002.
- _____ : **Haritasız Yüzler**, İstanbul, Toroslu Kitaplığı, 2007.
- _____ : **Dilden Düşünüşe Atatürk Yolu**, Bursa, Uludağ Üniversitesi Basımevi, 2008.
- BORA, Tanıl;
- CANEFE, Nergis: **“Türkiye’de Popülist Milliyetçilik”, Milliyetçilik, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce**, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003.
- BOTTOMORE, T.B: **Elites and Society**, Baltimore, Penguin Books, 1970.
- BOURDIEU, Pierre: **La Distinction**, Paris, Edition de Minuit, 1979.
- _____ : **La Misère du Monde**, Paris, Seuil, 1993.
- BOYM, Svetlana: **Nostaljinin Geleceği**, İstanbul, Metis Yayınları, 2009.
- BOZDOĞAN, Sibel;
- KASABA, Reşat: **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2010.

- BREUİLLY, John:** **Rationalism and the State**, Manhester, Manchester University Press, 1993.
- BRUBAKER, Roger:** **Citizenship and Nationhood in France and Germany**, London, Harvard University Pres, 1992
- BRUNO, Georges:** **Le Tour de la France par Deux Enfants Devoir et Patrie**, Paris, France Loisirs, 1977.
- BURÇAK,**
Rıfki Salim: **Türkiye’de Demokrasiye Geçiş**, Ankara, Olgaç Matbaası, 1979.
- BURNS,**
Edward McNall: **Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950**, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları, 1984.
- CALHOUN, Craig:** **Nationalism**, Buckingham, Open University Press, 1997.
- ÇALIŞ, Bahattin:** **Kurban Edilen Köy Enstitülerimiz**, Ankara, Art Basın Yayın, 2003.
- CANBOĞA, Elmire:** **Rural Education in Turkey: The Village Institute System (1937-1954)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California Eyalet Üniversitesi Long Beach, 1980.
- CARR,**
Edward Hallett: **Tarih Nedir?**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005
- CAYMAZ, Birol:** **Türkiye’de Vatandaşlık, Resmi İdeoloji, ve Yansımaları**, 2.bs., İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008.
- CEVİZCİ, Ahmet:** **Aydınlanma Felsefesi Tarihi**, Bursa, ASA Kitabevi, 2007.
- CHARTIER, Roger:** **Au Bord de la Falaise, L’Histoire entre Certitudes et Inquiétude**, Paris, Editions Albin Michel, 1998.
- CHÂTEAUBRIAND,**
François-René de: **Mémoires d’Outre-Tombe**, Paris, Edition de La Pléiade, vol.2, 1958.
- CİMİ, Mehmet:** **Tonguç Baba Ülkeyi Kucaklayan Adam**, İstanbul, Akyüz Yayınları, 1990.
- _____ : **O Yıllar Dile Gelse**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997.
- COLAS, Dominique :** **La Pensée Politique**, Paris, Larousse, 1992.
- CONNOR, Walker:** **Ethnonationalism: The Quest for Understanding**, Princeton, Princeton University Press, 1994.

CONDORCET,

Marquis de: **Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique**, Paris, Flammarion, 1994.

COŞKUN, Vahap: **Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu**, Ankara, Liberte Yayınları, 2009.

CRISTI, Marcela: **From Civil to Political Religion, The Intersection of Culture, Religion and Politics**, Canada, Wilfrid Laurier University Pres, 2001.

CROSSLEY, Ceri: **French Historians and Romanticism**, London, Routledge, 1993.

ÇİĞDEM, Ahmet: **Aydınlanma Düşüncesi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001.

DAHL, Robert: **Who Governs**, New Haven, Yale University Press, 1989.

DARCOS, Xavier : **L'Ecole de Jules Ferry 1880-1905**, Paris, Hachette, 2005.

DARENDELİOĞLU,

İlhan E.: **Türkiye'de Milliyetçilik Hareketleri**, İstanbul, Toker Matbaası, 1968.

DAVİES, Norman: **Europe, a history**, New York, Harper Collins, 1998.

DELLALOĞLU,

Besim F.: **Romantik Muamma**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2010.

DEUTSCH, Karl W.: **Nationalism and Social Communication**, New York, Routledge, 1953.

DİECKHOFF, Alain;

JAFFRELOT,

Christophe: **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.

DIETZ, Johann: **Köy, Bir Eğitim Topluluğu Olması Bakımından**, İstanbul, Sinan Matbaası ve Neşriyatı, 1946.

DURKHEIM, Emile: **Leçons de Sociologie**, İstanbul, Çituri Biraderler Basımevi, 1950.

DURGUN, Sezgi: **Memalik-i Şahane'den Vatana**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.

DÜNDAR, Can: **Köy Enstitüleri**, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 2008.

- EKİNCİ, Necdet:** **Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine**, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1997.
- EKMEKÇİ, Mustafa:** **Öksüz Yamalığı Köy Enstitüleri**, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1996.
- ELIAS, Norbert:** **La Civilisation des Moeurs**, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- _____: **La Dynamique de l'Occident**, Paris Calmann-Lévy, 1975.
- ELLISON, Grace:** **Turkey Today and Tomorrow: An Experiment in Westernization**, Londra, Pall Mall Pres, 1963.
- ERONAT, Canan Y:** **Köy Enstitüleri Dünyasından Hasan Ali Yücel'e Mektuplar**, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2007.
- EVREN, Nazif:** **Poyraz Köyünden Köy Enstitülerine**, Ankara, Gündoğan Yayınları, 1992.
- _____: **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1998.
- EYÜBOĞLU,**
- Sabahattin:** **Köy Enstitüleri Üzerine**, İstanbul, Cem Yayınevi, 1979.
- FOUCAULT, Michel:** **Surveiller et Punir**, Paris, Seuil, 1975.
- FREY,**
- Frederick W.:** **The Turkish Political Elite**, Massachusetts, M.I.T. Pres, 1965.
- FURET, François:** **Penser la Révolution Française**, Paris, Gallimard, 1978.
- GAETANO, Mosca:** **The Ruling Class**, New York, McGraw Hill, 1896.
- GELLNER, Ernest:** **Encounters with Nationalism**, London, Oxford Wiley-Blackwell Publications, 1995.
- _____: **Uluslar ve Ulusçuluk**, İstanbul, Hil Yayın, 2008.
- GENTILE, Emilio:** **La Religion Fasciste**, Paris, Perrin, 2002.
- _____: **Qu'est-ce que le Fascisme**, Paris, Gallimard, 2004.
- _____: **Les Religions de la Politique**, Paris, Seuil, 2005.
- GERAY, Cevat:** **Planlı Dönemde Köye Yönelik Çalışmalar**, Ankara, Sevinç Matbaası, 1974.
- GRAMSCI, Antonio:** **Hapishane Defterleri**, Ankara, Aşina Kitaplar, 2009.
- GREENFELD, Liah:** **Nationalism, Five Roads to Modernity**, Harvard University Press, 1993.

- GRUGEL, Jean:** **Democratization, a Critical Introduction**, New York, Palgrave, 2002.
- GUIBERNAU,**
Monserrat: **Nationalisms: The Nation-State and Nationalism in the Twentieth Century**, Cambridge, Polity Press, 1996.
- GÜNER, İ. Safa:** **Köy Enstitüleri Hatıraları**, İstanbul, B. Kervan Matbaası, 1963.
- GÜNERİ, Mustafa:** **Hasanoğlu Köy Enstitüsü Kurulurken 1941-1951**, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, 2004.
- HALBWACHS,**
Maurice: **The Collective Memory**, New York, Harper-Colophon Books, 1950.
- HARTMANN,**
Michael: **The Sociology of Elites**, London, Routledge, 2006.
- HAYES,**
Carlton J. H.: **Milliyetçilik Bir Din Batı Siyasal Düşüncesinde Ulusalçılık Tasavvuru**, İstanbul, İz Yayıncılık, 2010.
- HİKMET, Nazım:** **Seçmeler**, İstanbul, Ararat Yayınevi, 1968.
- HOBSBAWM, Eric:** **The Age of Revolutions 1789-1848**, London, Abacus, 2003.
- _____: **Nations and Nationalism since 1780**, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- _____: **Geleneğin İcadı**, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2005.
- HUCH, Ricarda:** **Alman Romantizmi**, Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2005.
- HUYSEN, Andreas:** **Alacakaranlık Anıları**, İstanbul, Metis Yayınları, 1999.
- ILGAZ, Deniz:** **The Village Institutes and the Kemalist Ideology in the Turkish Republic**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, 1995.
- İNAN, M. Rauf:** **Köy Enstitüleri ve Sonrası**, Ankara, Öğretmen yayınları, 1988.
- JAMES, Paul:** **Nation Formation: Towards a Theory of Abstract Community**, London, Sage Publications, 1996.
- KAFADAR, Osman:** **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara, Vadi Yayınları, 1997.

KANAD,

Halil Fikret: **Pestalozzi**, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931.

KAHRAMAN,

Hasan Bülent: **Türk Siyasetinin Yapısal Analizi II**, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2010.

KAPLAN, İsmail: **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, 4. bs., İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.

KAPLAN, Mevlüt: **Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri**, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002.

KARAÖMERLİOĞLU,

Asım: **Orada Bir Köy Var Uzakta**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006.

KARPAT, Kemal: **Türk Demokrasi Tarihi**, İstanbul, Afa Yayıncılık, 1996.

_____: **Osmanlı’dan Günümüze Elitler ve Din**, İstanbul, Timaş Yayınları, 2009.

KAYA, Yalçın: **Köy Enstitüleri Antigone’den Mızraklı İlmihal’e**, İstanbul, Tılgat Matbaacılık, 2001.

KEDOURİE, Elie: **Nationalism**, Oxford, Blackwell Publications, 1994.

KELLAS, James G.: **The Politics of Nationalism and Ethnicity**, London, Macmillan, 1991.

KEMAL, Orhan: **Bereketli Topraklar Üzerinde**, İstanbul, Everest Yayınevi, 2008.

KEMAL, Yaşar: **Teneke**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2004.

KEYDER, Çağlar: **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009.

KEPENEK,

Mehmet: **Basında Köy Enstitüleri**, Cilt 1-2, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2001.

KİRBİ Fay: **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, İstanbul, Tarihçi Kitabevi, 2010.

KOÇAK, Cemil: **Türkiye’de Milli Şef Dönemi 1938-1945**, cilt2, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009.

_____: **İkinci Parti Türkiye’de İki Partili Siyasi Sistemin Kuruluş Yılları 1945-1950**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.

KOÇER, Hasan Ali: *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi 1773-1923*, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991.

KOMPRİDİS,

Nikolas: *Philosophical Romanticism*, London, Routledge, 2006.

KORYÜREK, Seyfi,

YILMAZ, Hayati T: *Öğrenci Gözüyle Köy Enstitüleri*, İstanbul, Görkem Yayınları, 1992.

KÖŞGEROĞLU, Nedime: *Köy Enstitüleri ve Kadın Kalemler*, Ankara, Alter Yayınları, 2010.

KUDAR, Hasan: *Bir Köy Enstitülü’nün Paris Anıları*, Ankara, Başkent Klişe Matbaacılık, 2003.

KUT, Dursun: *Demet’li Yıllar Tonguç’la Yücel’le*, Ankara, Güldiken Yayınları, 2003.

LASWELL, Harold;

LERNER, Daniel: *World Revolutionary Elites, Studies in Coercive Ideological Movements*, Boston, MIT Pres, 1966.

LERNER, Daniel: *The Passing of Traditional Society, Modernizing the Middle East*, New York, The Free Press of Glencoe, 1964.

MADARALI,

Fikret: *Tonguç Işığı, (?)*

MAKAL, Mahmut: *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1990.

_____ : *Bizim Köy*, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1991.

_____ : *Köy Enstitüleri ya da Deli Memedin Türküsü*, Ankara, Güldiken Yayınları, 2001.

_____ : *Bozkırdaki Kıvılcım Enstitüleri*, İstanbul, Literatür Yayınları, 2008.

MAKAL, Naciye

Poyraz: *Bindim Tütün Küfesine*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 2001.

MANNHEIM, Karl: *Essays on the Sociology of Culture*, London, Routledge, 1956.

MARDİN, Şerif: *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2000.

MEISEL, James: *Pareto and Mosca*, New Jersey, Prentice Hall, 1965.

- METİNSOY, Murat:** **İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye, Savaş ve Gündelik Yaşam**, İstanbul, Homer Kitabevi, 2007.
- MILLS, Wright:** **The Power Elite**, New York, Oxford University Press, 1956.
- MONTESQUIEU,**
Baron de: **De l'Esprit des Lois**, Paris, GF-Flammarion, 1979.
- MOORE,**
Barrington: **Social Origins of Dictatorship and Democracy**, Boston, Beacon Pres, 1966.
- NACİ, Fethi:** **100 Soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme**, İstanbul, Gerçek Yayınevi, 1981.
- NAIRN, Tom:** **The Break-up of Britain: Crisis and Neonationalism**, London, Verso Publications, 1981.
- NORA, Pierre:** **Hafıza Mekânları**, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 2006.
- OKTAY, Cemil:** **Siyaset Bilimi İncelemeleri**, İstanbul Alfa Yayınları, 2007.
- ORAN, Baskın:** **Türk Dış Politikası 1919-1980**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001.
- OZOUF, Jacques**
- OZOUF, Mona:** **La République des Instituteurs**, Paris, Seuil, 1992.
- ÖRS, Birsen:** **Siyasal Gelişme ve Modernleşme Kuramları**, İstanbul, İÜ SBF Masaüstü Yayıncılık, 1997
- ÖZKIRIMLI,**
Umut: **Milliyetçilik Kuramları Eleştirel Bir Bakış**, Ankara, Doğu Batı Yayınları, 2009.
- ÖZKUCUR,**
Abdullah: **Köy Enstitüleri Destanı**, Ankara, Öğretmen Yayınları, 1985.
- ÖZYÜREK, Esra:** **Modernlik Nostaljisi, Kemalizm, Laiklik ve Gündelik Hayatta Siyaset**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2007.
- PARETO, Vilfredo:** **The Rise and fall of The Elites**, New Jersey, Transaction Publishers, 2006.
- PARLA, Taha:** **Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2001.
- PAZAR, Meral:** **Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum Köy Enstitüleri**, Ankara Güldiken Yayınları, 2001.

- PLATON :** **La République**, Çev. R. Bacou, Paris, GF-Flammarion, 1966.
- POIRRIER,**
Philippe: **Les Enjeux de l'Histoire Culturelle**, Paris, Editions du Seuil, 2004.
- PORTER, Roy;**
TEICH, Mikulas: **Romanticism in National Context**, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- POYRAZOĞLU,**
Osman Nuri: **Yüz Yüze Görüşmeler**, Ankara, İlkyaz Kitaplığı, 1997.
- QUINET, Edgar:** **L'Enseignement du Peuple**, Paris, Hachette, 2001.
- RABELAIS,**
François : **Gargantua**, Paris, Librairie Générale Française, 1972.
- ROGER, Antoine :** **Milliyetçilik Kuramları**, İstanbul, Versus Kitap, 2008.
- ROUSSEAU,**
Jean-Jacques : **Emile ou de l'Education**, Paris, Flammarion, 2009.
- RUFER, Alfred:** **Pestalozzi ve Devrim**, Çev. İ.H. Tonguç, F. Gündüzalp, R. İnan, İstanbul, İmece Yayınları, 1962.
- SAKAOĞLU,**
Necdet: **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.
- SAİNT Augustine:** **La Cité de Dieu**, Çev. L. Moreau, Seuil.
- SARIBAY,**
Ali Yaşar: **Bir Politikbilim Perspektifi**, Bursa, ASA Kitabevi, 1998.
- SARIHAN, Zeki:** **Unutulmayan Öğretmenler**, Ankara, Öğretmen Yayınları, 1984.
- SARTORİ, Giovanni:** **The Theory of Democracy revisited**, London, Chatham House, 1987.
- SAYAR,**
Ahmed Güner: **Hasan Ali Yücel Tasavvufi Dünyası ve Mevleviliği**, İstanbul, Ötüken Neşriyat, 2007.
- SAYDUR, Mehmet,**
YILMAZ, H. Tahsin: **Bir Tonguç Enstitüsü Gölköy Enstitüsü**, İstanbul, Görkem Yayıncılık, 1994

- SEMERCİ, Bekir:** **Türkiye’de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri**, İstanbul, Afa Matbaacılık, 1989.
- SİLİER, Oya:** **Türkiye’de Tarımsal Yapının Gelişimi 1923-1938**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, İdari Bilimler Fakültesi, 1981.
- SKOCPOL, Theda:** **Etats et Révolutions Sociales**, Paris, Fayard, 1985.
- SMITH, Anthony D.:** **National Identity**, London, Penguin Books, 1991.
- _____ : **Nationalism: Theory, Ideology, History**, Cambridge, Polity Press, 2008.
- _____ : **Küreselleşme Çağında Milliyetçilik**,
- SMİTH, Anthony D.**
- HUTCHINSON,**
- John:** **Nationalism**, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- SOMEL,**
- Selçuk Akşin:** **Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi 1839-1908**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.
- SÖNMEZ, Şinasi:** **Eğitim ve Siyasette Hasan-Ali Yücel**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Bakanlığı Yayınları, 2000.
- SPECTOR, Céline:** **Le Pouvoir**, GF-Flammarion, Paris, 1997.
- ŞİMŞEK, Sefa:** **Halkevleri 1932-1951**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 2002.
- TAHİR, Kemal:** **Bozkırdaki Çekirdek**, İstanbul, Bilgi Yayınevi, 1976.
- _____ : **Sağırdere**, İstanbul, İthaki Yayınları, 2006.
- TANÖR, Bülent:** **Kurtuluş Kuruluş**, İstanbul, Cumhuriyet Kitapları, 2006.
- TANKUT,**
- Hasan Reşit:** **Köylerimiz, Bugün nasıldır, Dün nasıldı, Yarın nasıl olmalıdır**, Ankara, Kenan Basımevi ve Klişe Fabrikası, 1939.
- THERBORN,**
- Göran:** **İktidarın İdeolojisi ve İdeolojinin İktidarı**, İstanbul, İletişim Yayınları.
- THIESSE,**
- Anne-Marie:** **La Création des Identités Nationales**, Paris, Seuil, 2001.
- TONGUÇ, Engin:** **Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç**, İstanbul, Ant Yayınları, 1970.
- _____ : **Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç**, Ankara, Güldiken Yayınları, 1997.

_____ : **Köy Enstitüleri'nin İzinde**, Ankara, Güldiken Yayınları, 2003.

TONGUÇ,

- İsmail Hakkı: **Mürebbinin Ruhu ve Muallim Yetiştirme Meselesi**, 1932.
- _____ : **Mekteplerde Resim, Elishi ve Sanat Terbiyesi**, 1932.
- _____ : **Köyde Eğitim**, Ankara, Devlet Basımevi, 1938.
- _____ : **Canlandırılacak Köy**, 2. baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1938.
- _____ : **Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları**, İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1976.
- _____ : **"Köy Eğitimi ve Öğretiminin Amaçları"**, **Köy Enstitüleri II**, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 2003.
- _____ : **İlköğretim Kavramı**, Ankara, Piramit Yayıncılık, 2004.

TÖKİN,

- İsmail Hüsrev: **Türkiye Köy İktisadiyatı**, İstanbul, İstanbul Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi, 1934.

TRIMBERGER,

- Ellen Kay: **Revolution From Above: Military Bureaucrats and Development in Japan, Turkey, Egypt and Peru**, New Brunswick, N.J, Transaction Boks, 1978.

TSCHIRHART,

- Annie: **Quand l'état discipline l'école, une histoire des formes disciplinaires, entre rupture et filiation**, Paris, L'Harmattan, 2004.

- TURHAN, Mümtaz:** **Garplılaşmanın Neresindeyiz?**, İstanbul, Türkiye Basımevi, 1958.

TÜRKKAHRAMAN,

- Mimar: **Türkiye'de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm**, İstanbul, Birey Yayıncılık, 2000.

TÜRKOĞLU,

- Pakize: **Tonguç ve Enstitüleri**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004.

- _____ : **Kızlar da Yanmaz, Genç Cumhuriyet'te Köy Çocuğu Olmak**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2011.
- TÜTENGİL,**
Cavit Orhan: **Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler**, İstanbul, Berksoy Yayıncılık, 1948.
- ÜRER, Levent:** **Azınlıklar ve Lozan Tartışmaları**, İstanbul, Derin Yayınları, 2003
- ÜSTEL, Fusun:** **Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.
- VIROLI, Maurizio:** **Vatan Aşkı Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1997.
- WEBER, Eugen:** **Peasents into Frenchmen, The Modernization of Rural France 1870-1914**, Stanford, Stanford University Press, 1976.
- WEİLER, Maurice:** **Pour Connaitre la Pensée de Renan**, Grenoble, Les Editions Françaises Nouvelles, 1945.
- WOFFORD, Kate V.:** **Köy Okullarında Öğretim**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1952.
- YALMAN,**
Ahmet Emin: **Yarımın Türkiyesine Seyahat**, İstanbul, Vatan Matbaası, 1944.
- YAYLA, Yıldızhan:** **Köye Hizmet Teşkilatı**, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1968.
- YETKİN, Çetin:** **Türkiye'de Tek Parti Yönetimi**, İstanbul, Altın Kitaplar Matbaası, 1983.
- YILDIRMAZ,**
Sinan: **From Imaginery to Real: A Social History of The Peasentry in Turkey 1945-1960**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, 2009.
- YILMAZ, Ali:** **İlk Köy Enstitülü**, İstanbul, Görkem Yayınları, 1991.
- YILMAZ, Hayati T:** **Son Köy Enstitülü**, İstanbul, Görkem Yayınları, 1991.
- YÜCE, Ali:** **Asılacak Kitap**, İstanbul, Bilgi Yayınevi, 1991.
- YÜCEL, Hasan Ali:** **Davam**, İstanbul, Ulus Basımevi, 1947.

2.Makaleler:

- AÇIKEL, Fethi:** “Entegratif toplum ve Muarıları”,**Toplum ve Bilim**, No:105, 2006.
- ADİYAMAN, Süleyman:** “Yüksek Köy Enstitüsü’nde Yabancı Dil”, **Köy Enstitüleri Dergisi**, Ocak 1945.
- AĞANOĞLU, Halit:** “Köy Enstitülerinin Amacı”, **İlköğretim Dergisi**, 1 Ekim 1942.
- AKÇAM, Alper:** “Anadolu Rönesansı’nda Köy Enstitüleri”, **Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu**, İstanbul, Çapa Matbaacılık, 2010.
- ALKAN, Mehmet:** “Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003
- _____ : “İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, Kemal Karpat (der.) **Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004.
- ANTEL, Sadrettin Celal:** “Köy Kalkınması için Kültür Bakanlığı’nın Aldığı İyi Tedbirler”, **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Kasım 1937.
- ATAY, Falih Rıfkı:** “Köy Terbiyecileri”, **Ulus Gazetesi**, 19 Kasım 1936.
- AYDEMİR, Şevket Süreyya:** “İnkılâp Heyecanı”, **Kadro**, c1, s2, Şubat 1932.
- _____ : “Tabiata Tahakküm”, **Kadro**, c1, s3, Mart 1932.
- BAUMAN, Zygmunt:** “Soil Blood and Identity”, **The Sociological Review**, Vol.40, no:4, Nov. 1992
- BAYDAR, Gülsüm:** “Sessiz Direnişler ya da Kırsal Türkiye ile Mimari Yüzleşmeler”, der Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2010.

- BAYKURT, Fakir:** “Enstitülerin Üç İlkesi”, **Köy Enstitüleri Amaçlar İlkeler Uygulamalar**, der. Mustafa Aydoğan, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1995.
- BÉAUD, Stéphane:** “L’usage de l’entretien en sciences sociales”, **Politix**, n.35, 1996.
- BRUBAKER,**
Rogers: “Religion and Nationalism: Four Approaches” **Nations and Nationalism**, 18 (1), 2012.
- CHAKRABARTY,**
Dipesh: “Postcoloniality and the Artifice of History: Who speaks for Indian Pasts?” **Representations**, N.37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories, Winter, 1992.
- CONTGROVE,**
Stephen: “Science, Romanticism and Modernization”, **British Journal of Sociology**, Vol.29, No.3, September 1978.
- ENGELHARDT,**
Dietrich von: “Romanticism in Germany”, Roy Porter, **Romanticism in National Context**, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- DÖNMEZ, Rıza:** “Hasanoğlu Köy Enstitüsü’nün Kısa Tarihçesi”, **Köy Enstitüleri Dergisi**, s.1. 1945.
- DURU, Kazım Nami:** “Kültür Sahasında Bir Deneme”, **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Kasım 1937.
- ERTEM, Sadri:** “İrfan Ordusunun Gediklileri”, **Vakit Gazetesi**, Mayıs 1940.
- EVRENOL,**
Hilmi Malik: “Kışla ve Köy Terbiyesi”, **Ülkü**, Nisan 1933.
- FELLER, Bruce:** “Nation-building and School Expansion under the Fragile French State”, **Social Forces**, University of North Carolina Press, June 1992, 70 (4).
- FURET, François:** “Instruction Publique”, **Dictionnaire Critique de la Révolution Française, Institutions et Créations**, der. François Furet ve Mona Ozouf, Paris, GF-Flammarion, 1992.

FREY,

Frederick W.: “Political Development, Power and Communications in Turkey” **Communications and Political Development**, dr. Lucien Pye, New Jersey, Princeton University Press, 1963.

GÜMÜŞOĞLU,

Firdevs: “Mustafa Necati Dönemi Eğitim Politikalarının, 1928-1938 Yılları arasında Yayınlanan Ders Kitaplarındaki İzdüşümü”, **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi**, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, Yayınları, 2010.

HADDAD-WOTLING,

Karen: “Albertine à Istanbul”, **Le Magazine Littéraire**, n.496, Avril 2010.

HERMET, Guy: “Ulus-Devletin Halkçılığından Ulusal-Halkçılığa”, **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, der. Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.

HUNTINGTON,

Samuel P.: “Social and Institutional Dynamics of One-Party Systems” in **Autoritarian Politics in Modern Society**, ed. Samuel P. Huntington ve Clement h. Moore, New York, Basic Boks, 1970.

KAFADAR, Osman: “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları”, **Modernleşme ve Batıcılık Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce** 3. Cilt, Der. Uygur Kocabaşoğlu, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

KAMİ, Kemalettin: “Akdeniz’den”, **Ülkü**, Temmuz 1933.

KANAD,

Halil Fikret: “Ankara Köylerinde Kültür Hareketleri”, **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Kasım 1937.

KAHRAMAN,

Mustafa: “Köylüme”, **Köy Enstitüleri Dergisi**, s.1, Ankara, Maarif Matbaası, 1 Ocak 1945.

KAPLAN, İsmail: “Milli Eğitim İdeolojisi”, **Milliyetçilik, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce**, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003.

KARAÖMERLİOĞLU,

Asım: "Türkiye'de Köycülük", der. Ahmet İnel, **Kemalizm, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

_____: Türkiye'de Çok Partili Demokrasiye Dönüşün Toplumsal Dinamikleri", **Toplum ve Bilim**, No:106, 2006.

KATOĞLU, Murat: "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Kültürün Kamu Hizmeti olarak Kurumlaşması" der. Serhan Ada, H. Ayça İnce, **Türkiye'de Kültür Politikalarına Giriş**, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.

KÖYMEN,

Nusret Kemal: "Köylü Hanı", **Ülkü**, Haziran 1934.

_____: "Halkevlerinde Köycülüğü daha Verimli Olması Hakkında Düşünceler", **Ülkü**, Mart 1939.

LACHMANN,

Richard: "Agents of Revolution" in **Theorizing Revolutions**, ed. John Foran, New York, Routledge, 1997.

LEPAGE, Franck: "De l'éducation populaire à la domestication par la culture, **Le Monde Diplomatique**, Mai 2009.

METİNSOY, Murat: "Kemalizmin Taşrası: Erken Cumhuriyet Taşrasında Parti, Devlet ve Toplum", **Toplum ve Bilim**, 117, 2010.

MINTZMAN,

Arthur: "Michelet and Social Romanticism: Religion, Revolution, Nature", **Journal of the History of Ideas**, Vol. 57, No. 4, October 1996.

OZOUF, Mona: "La Liberté", **Dictionnaire Critique de la Révolution Française**.

ÖN, Abdullah: "Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde Müzik Çalışmaları", **Köy Enstitüleri Dergisi**, Ocak 1945.

ÖYMEN,

Hıfzırrahman Raşit: "Köy Eğitimi ve Bize Göre Yeni Bir Köy Pedagojisi", **Varlık Dergisi**, 1 Aralık 1936.

- ÖZDEN, Mehmet:** “Onuncu Yıl Münasebetiyle Kemalizm: Her Yer Mektep, Herkes Öğrenci” Pedagogik bir Kemalizm: Hilmi A. Malik ve İnkılap Yolunda (1933)”, **Tarih ve Toplum**, 10, Bahar 2010.
- ÖZTAN,**
Güven Gürkan: **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2009.
- PAMUK, Şevket:** “1945 Çiftçiye Topraklandırma Kanunu Üzerine Tezler”, der. Çağlar Keyder, **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009.
- PROUST, Marcel:** “Du Côté de Chez Swann”, Paris, Librairie Gallimard içinde André Lagarde ve Laurent Michard, **Les Grands Auteurs Français, XXe Siecle**, Paris, Larousse-Bordas, 1997.
- REED,**
Howard A.: “A New Force at Work in Democratic Turkey”, **The Middle East Journal**, VII, 1953.
- REY, Alain :** “Elite,” **Dictionnaire Historique de la Langue Française**, Paris, Le Robert, 2000.
- RIVIÈRE, Claude:** “Nationalisme et Religion. Une dialectique de l’un et du multiple”, **Cahiers de Sociologie économique et culturelle**, 28, 1997.
- SAFFET, Mehmet:** “Köycülük Nedir?”, **Ülkü**, Temmuz 1933.
- SCHMIDT, Royal:** “Cultural Nationalism in Herder”, **Journal of the History of Ideas**, Vol. 17, No. 3, June 1956.
- SÜRAL, Serhat**
KIRAN, Hüseyin: “Köy Enstitüleri Öncesi Öğretmen Yetiştirme Denemeleri (Denizli Köy Muallim Mektebi Örneği)”, **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Devrimi**, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, 2010.
- TARCAN,**
Selim Sırrı: “İtalya’da Halk ve Gençlik Hareketi”, **Ülkü**, Nisan 1933.
- TEKELİ, İlhan;**
İLKİN, Selim: “Kadro ve Kadrocuların Öyküsü”, der. Murat Gültekingil, **Sol, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2007.

THIESSE,

Anne-Marie: “Ulusal Kimlikler, Ulusaşırı Bir Paradigma”, **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, der. Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.

TONGUÇ, Engin: “Mustafa Necati ve İş Eğitimi”, **Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi**, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, 2010.

TONGUÇ,

İsmail Hakkı: “Köy Eğitimi Meselesi”, **Ülkü**, Ağustos 1938.

TOPRAK, Zafer: “Aydın, Ulus-Devlet ve Popülizm”, **Türk Aydını ve Kimlik Sorunu**, der. Sabahattin Şen, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1995.

TÖKİN, İsmail Hüsrev: “Köy İktisadiyatında Teknik İnkılâp”, **Kadro**, c1, s3, Şubat 1932.

TÖR, Vedat Nedim: “Ümmilikle Mücadele için Köy Kampları”, **Kadro**, c1, s3, Mart 1932

TURİ, Gabriele: “Les intellectuels “éducateurs” du fascisme italien”, **L’Homme Nouveau dans l’Europe fasciste(1922-1945) Entre Dictature et Totalitarisme**

TÜRKEŞ, A. Ömer: “Taşra İktidarı”, **Toplum ve Bilim**, No:88, Bahar 2001.

TÜRKEŞ, Mustafa: “A Patriotic Leftist Development-Strategy Proposal in Turkey in the 1930s.: The Case of Kadro (Cadre) Movement”, **International Journal of Middle East Studies**, Vol.33, No1, Feb 2001.

US, Asım: “Mühim Bir Derdimiz”, **Kültür Bakanlığı Dergisi**, Kasım 1937.

YAVUZ, İsa: “Arifiye Köy Enstitüsü’nde Okuma”, **Köy Enstitüleri Dergisi**, Nisan 1945.

YILMAZ,

Mehmet Serhat: “TBMM Zabıt Ceridelerine Göre Köy Enstitülerinin Kuruluş Süreci”, **Köy Enstitüleri Sempozyumu Kastamonu 2010**, İstanbul, Çapa Matbaacılık, 2010.

- YÖRÜK, Zafer:** “Politik Psişe olarak Türk Kimliği”, **Milliyetçilik, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce**, der. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003.
- YÜCEL, Hasan Ali:** “Ülkümüzün Yolculuğu”, **Köy Enstitüleri Dergisi**, c.1, Ankara, Maarif Matbaası, Ocak 1945.
- ZAWADZKİ, Paul:** “Milliyetçilik, Demokrasi ve Din”, A. Dieckhoff ve C. Jaffrelot, **Milliyetçiliği Yeniden Düşünmek**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2010.
- ZURCHER, Erik J.:** “Türkiye Cumhuriyeti’nde Osmanlı Mirası: Yeni bir Dönemleştirme Girişimi”, **Türkiye Günlüğü**, 74, 2003.

3. Belgeler:

- **Trakya Umum Müfettişliğinin 4/9/934 Tarih 1930 Numaralı Tahrikat Sureti**, Ankara, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
- **Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in Başbakan Şükrü Saraçoğlu’na El Yazısı Mektubu**, Ankara, T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
- **1 Birinci Teşrin 1940 Tarihli İlk Öğretim Dergisi Kapağı**, İstanbul, Beyazıt Devlet Kütüphanesi
- **Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İç Yüzleri**, Ankara, Ayyıldız Matbaası, 1966.
- **Kuruluşunun 36. Yılında Köy Enstitüleri**, Yeni Toplum, Özel Sayı, Nisan 1976.
- **Köy Enstitüleri: Amaçlar, İlkeler, Uygulamalar**, Ankara, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1995.

4. Süreli Yayınlar:

Cumhuriyet Gazetesi
İlköğretim Dergisi
Kadro Dergisi
Köy Enstitüleri Dergisi
Kültür Bakanlığı Dergisi

TBMM Zabıt Ceridesi

Ulus Gazetesi

Ülkü Dergisi

Varlık Dergisi

Vakit Dergisi

Vatan Gazetesi

5. Internet Kaynakları

- http://www.ata.boun.edu.tr/Faculty/Asim%20Karaomerlioglu/dogubatisen_d.pdf

6. Sözlü Tarih Görüşmeleri

Apaydın, Talip:	Ankara, 22.10.2010.
Apaydın, Halise:	Ankara, 22.10.2010.
Aslanköylü, Resul:	Ankara, 24.10.2010.
Binyazar, Adnan:	İstanbul, 22.06.2010.
Bolulu, Osman:	Ankara, 23.10.2010.
Dündar, Ali:	Ankara, 20.10.2010.
Kınacı, Ali:	Hasanoğlu, 23.10.2010.
Makal, Mahmut:	Ankara, 21.10.2010.
Makal, Naciye:	Ankara, 21.10.2010.
Poyrazoğlu, Osman Nuri:	Ankara, 20.10.2010.
Özdemir, Emin:	Ankara, 21.10.2010.
Şahin, Osman:	İstanbul, 07.06.2011.

DAHİLİYE VEKÂLETİ
V . İ . U . M .

Ş . 2 M .
Sayı

4170

25/9/1934

Holâsa:
Bayramlar hakkında Trakya
umum müfettişliğinden alınan
n tahrirat suretinin leffile

C H F.	
Mabûti Umumiyesi	
29 Eylül 1934	
No	56545 3

Cumhuriyet Halk Farkası Katibi
Umumiliğine

Zafer ve Millî Bayramların Köyler Halkı tarafından bi-
linmediğine ve bu günlerin halka öğretilmesi hususunda alı-
nan tedbirler ve düşünceler hakkında Trakya Umumi Müfettiş
liğinden alınan tahriratın bir sureti ilişik olarak takdim
olunur efendim.

Dahiliye Vekili

Sap-avz

Nelip

Cevaben yazılacak evrakın: Cevap olduğu muharreratın tarih numarası ile hesap dâire ve şube Madetle yamalığının
dercelenmesi rica olunur.

490 01 14312463

T. C.

Dahiliye Vekâleti

U. M.

Trakya Umum Mufettişliğinin 4/9/934

Hulâsa:

Ş. M.

tarîh ve 1930 numaralı tahrirâtı

Sayı

suretidir.

Bilhassa köylünün Zafer Bayramını nasıl karşılamakta olduğunu görmek ve on iki sene evvel bu günde kazanılan Büyük zafer ile birlikte memleketin neleri kazanmış ve daha/kazanılmak yolunda gizmiş olduğunu hakkında hasbuhâler yapmak üzere bazı köylerde dolaşmalar yaptım. Ve bazı arkadaşları dolaştırdım.

Esefle kaydolunurki gezdiğim köyler hakkının hapsi ve hatta köyünde mektebi olanı da bir veya iki gün sonra "30/Ağustos/Zafer bayramı olacağını" bilmiyorlardı. "30/Ağustos" gününde ise mühim güzergâhlar üzerindeki köylerde de âlelâde günlerin manzarası görülüyor ve köylülere soruldukça o günün bir bayram günü olduğunu bilmediklerini söylüyorlardı. Mektebi olan köylerde talebe dahi bayramdan haberdar değildir. Soruldukça mektepde böyle bir şey öğretilmediğini ifade ediyorlardı. Köy muallimleri esasen bu büyük Bayramın tesaduf ettiği mevsimde mezun olduklarından ve en az dört ay bir müddet köye gelmediklerinden köyde Millî Bayrama karşı görülen bu durgunluğun sebebini muallimden sormak suretiyle anlamak mümkün olamadı.

Kendilerine yaşadıkları bu günler kaydettiği tarihâ savaşın azameti anlatıldığı zaman göğüslerinin nasıl bir ıftiharla kabardığını görmek şüphesiz bir zevk oldu.

On iki yıldan beri her yıl muayyen günde kutlanan bu büyük günün halkça ve köylüce hala bilinmemesi bu gibi millî bayramlara karşı köylüde hiç bir alâka uyandırılmaması ise insanda derin teessürler uyandırıyor. Bu alâka sızlığın mektebi olan köylerde de görülüşü ve Cumhuriyet çocuklarının da büyük günleri bilmemeleri ve heyecansız yaşatılmaları ise hiç bir suretle ifade edilemez bir keder kaynağı oluyor.

Şu misalde teemmüle değer: Edirnenin yeni kadın köyünde köylü ile muhtelif mevzular üzerinde konuşurken söz Zafer Bayramına intikal etmiştir. Her köyde olduğu gibi bu köy de de "30-Ağustos"ta bir Bayram olduğunu bilen yoktu. Yalnız daha geçen seher İstanbulda askerliğini yapmış ve hatta "30-Ağustos/ Zafer bayramının bugün şerefine yapılan büyük geçit resmine iştirak etmiş ve terhis olunarak köyüne dönmüş olan bir delikanlı 30

Çevresinde yazılmak üzere: Çevre olduğu mahallere bu tarih muhtemelen hangi daire ve şube ile yazıldığına dercelenmesi ilân olunur

T. C.

"2"

Dahiliye Vekâleti

Hulâsa:

U. M.

Ş. M.

DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
CUMHURİYET ARŞİVİ

Sayı

"30-Ağustos" günü bayramının ne bayramı olduğunu kendisinin bildiğini söyledi ve sorulunca: "Abidlerin terfi bayramıdır" karşılığını verdi. sorgu sürekliliği ile Zafer bayramı olduğunu öğretildikleri cevabını da verdi.

"30-Ağustos" Zafer ve diğer Millî bayramlarımızın değerlerini memleketin her köşesine yaymak hususundaki vasıta ve tedbirlerin artırılmasından Millî faideler doğacağı şüphesizdir. Bunun içinde şunlara düşünüldü: en uzak köy odalarına kadar dağılacak takvimlerden istifade: Köylerde görülen bazı takvimlerde "30-Ağustos" günü alelade bir gün gibi yapılandırılmış ve bayram olduğu na dair hiç bir işaretle konulmamıştır. Halbuki bir senelik takvimin bütün en mesut günlerini, yıl dönmelerini gösteren yaprağı diğerlerinden ayrı bir renkte Bayram olduğunu derhal göze çarptırarak surete tesbit olunmak lâzım ve mümkündür. Ve böyle yapmak millî bir borçtur. Aynı zamanda büyük kıtada harflerle ve değişik renklerde basılmış ve millî bayramlara takaddüm eden on beş günden itibaren başlamak üzere her günlük takvim yaprağına sıra ile Müjde "Hazırlanmağa başla", "Büyük Bayram günü kaldı", Türk çocuğu en ulu Bayramı kutluyacaksın", "Millî Bayramını kutlulayana ne mutlu" gibi şimdilik akla gelebilen ve daha münasipleri düşünülebileceği olan, hatırlatıcı, sürükleyici, coğturucu hitaplar bastırılması ve şu suretle millî bayramların onbeş gün evvelinden itibaren her gün halka köylüye takvim yoluyla da bildirilmesi ve heyecan veren ve intibaha yol açan müessir sözlerle köylüyü ve halkı onbeş gün evvelinden itibaren bayram için ateşli bir hazırlığa sevk etmek ve böyle takvimlerden birer adedinin behemal köy odalarına göndermek çok faideli olacaktır. Bu meşelenin takvim tasbî işini önüne gelen elinde bırakılması suretiyle hallerinde az çok müşkilat çekileceği şüphesizdir. Bu işin yurt için faideli bir şekilde halli için menfaati Malûlgaziler - Hilâliahmer Himayetifal Tayyare ve Maarif cemiyeti gibi Millî ve hayır müesseselerine ait olmak suretiyle bu müesseselere takvim bastırma imtiyazını vermek ve takvimlerin Millî ulku yolunda propağanda vasıtası olabilmeleri için meşuretle basılacağı hakkında da bir talimatname ihzar edip imtiyaz şartları arasında koymak en kestime yol olacaktır. Edirnenin Yenikadın köyünde görüldü.

Bu bir takvim

Çoktan yitirildi. Bırakın! Cevap edilecek müesseselerin tarih numarası hangi dâire ve gube ifadesiyle yapıldığını dercolumuzu rica olunur

3

T. C.
Dahiliye Vekâleti
S. M. U. M.

"3"

Hulâsa: _____

S. M. DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Sayı CUMHURİYET ARŞİVİ

"30-Ağustos" gününü alelade bir gün gibi göstermesi bu gibi takvimlerin yabancı dil ve kültürlü ve Türk varlığına yüzle değilse bile içten düşman unsurlar tarafından bastırıldığı ihtimalini göz önüne getirdi ve böyle bir imtiyazın bu mahzuru da refedeceğini aklı getirdi. Bundan Başka alınacak tedbirlerde şunlardır.

A- Her Millî Bayram onbeş gün evvelinden itibaren nahiye vasıtasıyla köylere tebliğ edilecek ve her köyde mümkün olduğu kadar heyecan merasim yapılması temin edilecektir. Millî Bayramın değerini anlatan matbu hita-
leyle köylerde okutturulacaktır. O gün için köylünün temiz elbisesini giy-
mesi temin edilecektir. Vali Kaymakam Nahiye Müdürleri ve Müfettişlik memur-
larına ve diğer memur beylere bazı köylere ziyaretler yaptırılacak ve bu ş-
suretle köylünün manevi kuvveti ve heyecanı yükseltilecek ve Millî gün-
lerin değeri ruhlarına aşılanacaktır.

B - Ayrıca Millî günleri gösterir ve kısa ve faydalı izahatıda ihtiva eden
levhalar hazırlanıp her köy odasına camlı levhalar şeklinde astırılıp
muhafaza ettirilecektir.

C- Köy muallimlerinin senede bir kaç defa köylüyü toplayıp millî bayramla-
rın günlerini ve değerlerini anlatması ve bilhassa talebelere belletip bun-
lar vasıtasıyla aile yuvalarına öğretmesi işi ile de meşgul olunacaktır.
Bunlar arasında köy başına demirbaş olarak astırılması düşünülen millî
bayramlar izahlı levhalarının bütün memleket için en çok telkin verici bir

şekilde olması munasip olabilir.

Esasen memurin kanununun ruhuna şükür olan muallimlerin dört aydan fazla
süren tabii mesuniyet zamanından bir kısmını mektebi olmayan köylerde do-
laştırılarak, böyle millî günleri ve verilecek direktif dahilinde iktisadi
sihhi mevzularla köylülerin bilgilerinin yükseltilmesi yolunda faydalar
temin edileceğini ümit ederim.

Bu işin C.H.F. sinca deruhte edilmesi kıymetli ve verimli neticeler do-
ğurur bu hususta Müfettişlikçe imkânlar yapılacaktır. Başkaça bir emirle-
ri varsa iş"ar buyurulmasını arz ve rica eylerim efendim.

Asli gibidir

Çevden yazılacak Evraklar: Çerçep olduğu muharrerinin tarih numarasıyla kağıt dairesi ve şube ifadesiyle yazıldığına dairce olunması rica olunur.

T. C.
BAŞBAKANLIK
HUSUSİ KALEM MÜDÜRLÜĞÜ
Sayı :

Dosya işaretleri

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Gelen	Tarih
Evrakın	Numarası
Yazan memur	9.11.1905
Yazı tarihi	
Beyaz eden	
Beyaz tarihi	
Sadara No.	
İşleten	
Sıra tarihi	9.11.1905
Haydoden	

Not:

Monsieur Hasan Ali Yücel
Ministre de l'Instruction
Publique Turc
8. Harrington Court C.W.7
LONDON

Mektubunuza aldım, huzur içinde
çalışmaya devam edin, gözlerinizden
öperim.

Başbakan
Ş. Saracoğlu

030 10 45 180 58

9.11.1905

-4-

1

Devletbankası Devlet Matbaası



Aziz Başbakanım;

Bunlardan memnûn lebbette ne olup luttüğünü
pek bilemiyoruz. Bizim bulundığımız yerler
de radyo da yok. Fakat Cümhur Başka-
nımızın mutkından bir çok gözlerin fal
tacı gibi acıldığını hayalimin ayana-
sında ayam beyam görüyorum. Bize
gelince kırk yıllık diplomat gibi oraya
kura girip duruyoruz. Eürk heyetinin
ve başkalarının ağır hasılığından
emin olabuluruz. Bunları beki Refi-
kaya rast gelirsiniz diye arzettiğimizi
çok o da sizin gibi bana emniyet eder.
Geçen gün, Eğitim Bakanı bakanın
verdiği kokteyl de Amerikan heyetinin

ingelerinden birile tanıştım. Ondan bur-
dan konuşurken. Bu Atom bombasının
çıkardık, başımıza bela oldu; ne yap-
acağımıza bilemiyoruz, dedi. Hemen
cevap verdim: "Bunun için üzülmeysin.
Kamamı gelince bana söyleyin, ben
size atacak yer gösteririm.", Aldam
uzun uzun, keyifli keyifli güldükten
sonra - meğer ne olduğunu evelden
biliyormuş - "Siz, dedi, eski bir profe-
sörden çok, tecrübeli bir diplomatmış-
sınız.", Bu vesile hem o, hem ben, ne
olduğunu anladık!... Müsaadenizle
burada diplomat geçiniyoruz, fakat
memlekete ayak basınca derhal
"Hasan ağılan" liginu takınırım. 3

18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Yazın okunaklıdır amma ne olsa
bir bir iş içinde sizi rahatsız etmesine
müsaade edemem. Bizim Bakanlık evet
Allah'ın Hilmî Beye emat. İcin rahat.
Bizimkiler ve işler pek saydığım ve sev
diğim arkadaşım izniyor mu? diye
izniyorum. Sevgi ve teveccühlerimizi
diler, sevgi ve saygılarının tahassüs
leriyle sunarım, arız başlatmam.

Yücel

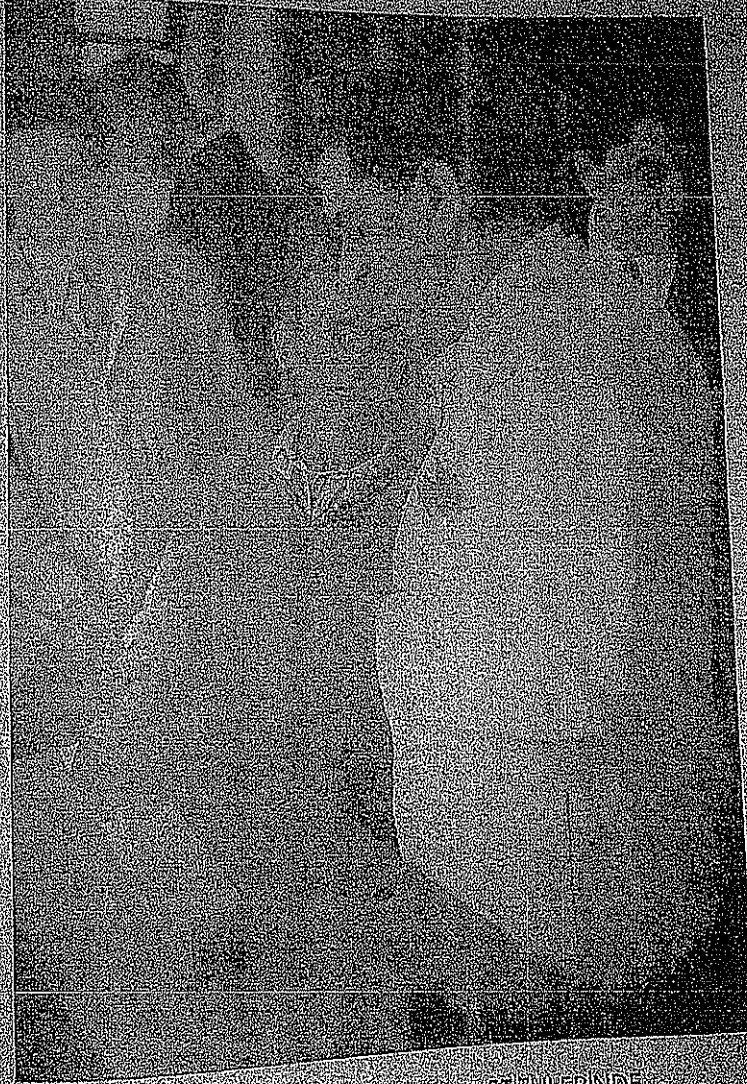
100	10		45	180	58
-----	----	--	----	-----	----

İLK ÖĞRETİM

YIL 3

BİRİNCİSİNİ 1940

3000



MAARİF VEKİLİMİZ KÖY ENSTİTÜLERİNDE

İstanbul'da geçişlik

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Emre Ateş, 1980 yılında İstanbul'da doğdu. Ortaöğretim ve liseyi Saint-Michel Lisesi'nde tamamladıktan (1999) sonra lisans eğitimini İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde bitirdi (2004). Aynı yıl yüksek lisansına Galatasaray Üniversitesi'nde başladı ve "L'Homme Nouveau et la Modernisation Républicaine en Turquie" adlı tez başlığıyla mezun oldu (Temmuz 2006). Doktora eğitimini İstanbul Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı'nda "1940-1946 Yılları arasında Türkiye'de Köylü Eğitimi: Ulus-Devlet İnşaasında Köy Enstitüleri'nin Yeri" adlı doktora teziyle tamamlamıştır (Aralık 2011). Siyaset Bilimi, sosyoloji ve Türk siyasi tarihi üzerine çalışmalarda bulunmaktadır. Halen İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde araştırma görevlisidir.