

## KÖY ENSTİTÜLERİNE YÖNELİK POST-KEMALİST ELEŞTİRİLERİN SORUNLARI ÜZERİNE BİR ÇÖZÜMLEME

An Analysis of the Problems of Post-Kemalist Criticism about Village Institutes

Ahmet Yıldız\*

### Öz

1990'lerden bu yana kimlik siyasetinin, liberalizmin ve siyasal İslamcılığın etkisiyle oluşan Post-Kemalist düşünsel üretim, tek parti dönemi eğitim uygulamalarını devlet toplum ilişkisi bağlamında tek yönlü bir endoktrinasyon ilişkisi olarak tarif etmiştir. Bu yazıda sözü edilen Post-Kemalist paradigma çerçevesinde dönemin en önemli eğitim kurumlarından olan köy enstitülerine yönelik tespitler/eleştiriler odağa alınmaktadır. Bu paradigmanın enstitülere yönelik tespitlerinde dört temel vurgu dikkati çekmektedir: “(1) Enstitüler, rejimin endoktrinasyon aracıdır; (2) enstitüler, merkezin çevreye yönelik devşirme ve baskı aracıdır; (3) enstitüler, asimilasyoncu kurumlardır; (4) enstitüler, faşizan ve cinsiyetçi kurumlardır”.

43

Birçok metinde ifade edilen bu tespitler birkaç açıdan sorundur. En önemli sorunlardan biri devletin/siyasi iktidarın okulları pedagojik aygıt olarak kullanma girişimini sanki sadece Türkiye’de yaşanmış ve özellikle de Cumhuriyet’in erken dönemine özgü bir olgu gibi sunulmasıdır. Bir başka sorun ise devletin/rejimin niteliği ile herhangi bir eğitim kurumu arasında dolaysız bir ilişki kurulmasıdır. Zira bu ilişkiye atfen eğitim kurumunun mekanik bir anlayışla “devletin endoktrinasyon aparatı” olarak nitelendirilmesi, devlet ve okullar arasındaki ilişkinin basitleştirilmiş ve aşırı determinist bir şekilde kavrandığı anlamına gelmektedir. Bir başka sorun da enstitülerin asimilasyon söylemi çerçevesinde sadece Kürt nüfusa veya Türk olmayan nüfusa yönelik açılmış gibi anlatılmasıdır. Oysa biliyoruz ki enstitüler tüm yurda dengeli bir biçimde dağılmıştır. Son ve en şaşırtıcı iddialardan biri de enstitülerin, toplumsal cinsiyet açısından ayrımcı bir eğitim kurumu olduğudur. Bu araştırmacıların temel yanılışı,

\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, ahmety@education.ankara.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-0158-6168

Assoc. Prof., Ankara University Faculty of Education Sciences, Ankara, Turkey, ahmety@education.ankara.edu.tr, Orcid Number: 0000-0002-0158-6168

Geliş Tarihi / Received: 11.08.2021 - Kabul Tarihi / Accepted: 21.08.2021

geçmişteki olguları tarihselliğinden koparılmış bir biçimde, son dönemde özellikle feminist hareketin dünya genelinde yaygınlaşması sonucunda gelişen toplumsal cinsiyet bilincinin merceğiyle değerlendirmeleridir.

**Anahtar Sözcükler:** Köy Enstitüleri, Post-Kemalizm, Eğitim

### **Abstract**

Post-Kemalist intellectual production, which formed by the influence of identity politics, liberalism, and political Islamism since the 1990s, has described the education practices of the one-party period as a one-way indoctrination relationship in the context of the state-society relationship. In this article, within the framework of the aforementioned Post-Kemalist paradigm, the determinations/criticisms of village institutes, one of the most important educational institutions of that period, are focused. Four main emphases draw attention in the determinations of this paradigm for institutes: (1) institutes are the indoctrination tool of the regime; (2) institutes are the center's tool of gathering and pressure against periphery; (3) institutes are assimilationist institutions; (4) institutes are fascist and military institutions.

These determinations expressed in many texts are problematic in several respects. One of the most important problems is that the attempt of the state/political power to use schools as a pedagogical device is presented as a phenomenon that only happened in Turkey and especially in the early period of the Republic. Another problem is establishing a direct relationship between the nature of the state/regime and any educational institution. Because, concerning this relationship, the mechanistic characterization of the educational institution as the "indoctrination apparatus of the state" means that the relationship between the state and schools is understood in a simplified and overly deterministic way. Another problem is that the institutes are described as if they were opened only for the Kurdish population or the non-Turkish population within the framework of the assimilation discourse. However, we know that the institutes are evenly distributed throughout the country. One of the last and most surprising claims is that institutes are gender discriminatory educational institutions. The main mistake of these researchers is to evaluate the past phenomena in a way that is detached from their historicity, with the lens of the gender consciousness that has developed as a result of the recent spread of the feminist movement throughout the world.

**Key Words:** Village Institutes, Post-Kemalism, Education.

### **Giriş**

Kapatılışının üzerinden yarım asırdan fazla bir zaman geçmesine karşın, köy enstitülerinin ülke gündeminde kendine hala yer bulması sizin de dikkatinizi çekmiş olmalı. Enstitü fikrini canlı tutan dinamiğin sırrı nedir? Kuruluşundan 80, kapatılmasından ise 65 yıldan fazla süre geçen bir kurum neden ve nasıl hala gündemde olabilir? Öyle ki günümüzde enstitüler üzerine düzenlenen sempozyum, panel ve çalıştay sayısının artışı göze çarpıyor; köşe yazarları enstitülerden daha fazla bahsediyor; enstitüler üniversitelerde derslerin konusu haline geliyor; tezler, makaleler hazırlanıyor; belediye başkanları ve politikacılar enstitüleri yeniden canlandırma vaadinde bulunuyor; kimi özel okullar köy enstitülerinin mirasını taşıdığını ilan ediyor; medyada eğitim

sorunları tartışılırken çözüm enstitü modelinde bulunuyor; köy enstitülerinin yeniden kurulması, adeta günümüze kopyalanması türünden öneriler giderek yaygınlaşıyor.<sup>1</sup> Enstitülerin gündeme gelişinden genel olarak kamuoyunun da memnun olduğu görülüyor.

Öte yandan enstitülerin gündeme gelişinden hoşnut olmayanların da seslerini çıkarmaya başladıkları görülüyor. Örneğin muhafazakar kesime seslenen ve arkasına aldığı sağlam sermaye desteğiyle tiraj ve bütçe sıkıntısı çekmediği belli olan “*Derin Tarih*” adlı derginin 2021 yılının Ocak ayında yayımlanan 106. sayısında “*Köy Enstitüleri Gerçeği*” dosyasıyla kimi hoşnutsuzlukların dile getirildiği göze çarpıyor:

*“Her 17 Nisan’da Köy Enstitülerinin kuruluş yıldönümü kutlanır, aynı ideolojiden gelenler okulların kapanmasına hayıflanır durur. Ancak bir zamanlar onları şiddetle eleştirenlerin torunları sessiz sedasız izler onları. Unutmuşlardır neredeyse üstadların yazdıklarını. Burada bir hafıza tazelemesi yaparak milliyetçi-muhafazakâr camianın iddialarını dile getireceğiz.”*

Bu dosyada Türkçü/Turancı kolunu Nejdet Sancar, Osman Yüksel Serdengeçti, Nihal Atsız ve Fethi Tevetoğlu’nun, İslamcı kolunu da Necip Fazıl ve Peyami Safa’nın oluşturduğu 50-60 yıl öncesi soğuk savaş döneminin anti-komünist figürlerinin görüşleri özetlenmiştir. Bilindiği üzere bu görüşler, enstitülerin “*Batılı aklı örnek almaları*”; “*kızıl fesat yuvası ve komünist kundağı olması*”; “*ahlak bakımından noksan olması*”; “*Allah ve ahlak yoksunu bir nesil yetiştirmek için bir araç olması*” gibi bugünün Türkiye’inde ciddiye alınması mümkün olmayan ve bu nedenle de toplumsal karşılık bulması güç iddiaları esas almaktadır.

Fakat köy enstitülerine yönelik tek eleştiri kaynağı, Soğuk Savaş döneminin hezeyanı ve dilini bugüne taşımaya çalışan bu yazılar değildir. Bu yazılar dışında, 1980’li yılların sonundan itibaren enstitülere yönelik “yeni” eleştirilerin gelmeye başladığı görülmektedir. Soğuk savaş döneminin anti-komünist tonundan ve dilinden farklılaşan bu eleştiriler, özellikle entelektüel iklimde hem akademik hem de akademi dışı çevrelerde ağırlık kazanmıştır. “*Enstitülerin tektipçi ve resmi ideolojinin endoktrinasyon aracı olması*”, “*asimilasyonu hedeflemesi ve Türkleştirme politikasına hizmet etmesi*”, “*köylüyü köyde tutmaya çalışması*” ve “*köylülerin ve öğrencilerin çalıştırılması*” gibi birçoğu daha önce dillendirilmiş olan ve bu anlamda yeni olmayan bu iddia ve eleştirileri “yeni” kılan şey, anılan eleştirilerin 1990’larda

hâkim olmaya başlayan yeni bir paradigmaya dayanmasıdır. Bu çalışma da, söz konusu paradigmanın köy enstitülerine yönelik perspektiflerini ele alıp, temel argümanlarını tartışmayı hedeflemektedir. Zira enstitülere yönelik yakın dönem eleştirileri ele almayı amaçlayan bir çalışma, bu paradigmayı odağa almadan yapılamaz.

Aslında doğrudan enstitülerle değil, fakat enstitüleri de içeren bir biçimde Cumhuriyet modernleşmesiyle hesaplaşma amacı güden bu paradigmaya farklı yazarlar tarafından liberal (Örnek, 2015), liberal-muhafazakâr ittifak (Sümer ve Yaşlı, 2010), AKP önderliğinde ‘yeni tarihsel blok’ (Yıldızoğlu, 2015) ya da ikinci Cumhuriyetçilik (Kalkandelen, 2017) veya Post-Kemalizm (Aytürk, 2015) gibi farklı adlar verildiği görülmektedir. Gerçekten de farklı ideolojik konumlanışlarına rağmen birçok yazar ve düşünür, tartışmalarının eksenini enstitüler olsa bile, esasen Kemalist rejimin niteliği üzerine eleştirel bir ortaklıktan hareket ederler. Bu nedenle, 1980’lerden bugüne değin enstitülere yönelik eleştirileri ele almadan önce bu paradigmanın içeriğini açıklamakta yarar var. Yeri gelmişken paradigmaya ilişkin sözü edilen farklı adlandırmalar arasından Post-Kemalizm’i tercih ettiğimizi de belirtelim.

Yazıda ilk olarak Post-Kemalist paradigma özetlenmeye çalışılacaktır. Ardından bu paradigmanın enstitülere yönelik temel vurguları/eleştirileri ortaya konulacak (*Enstitülerin, rejimin endoktrinasyon aracı olarak işlediği; enstitülerin, merkezin çevreye yönelik devşirme ve baskı aracı olması; enstitülerin asimilasyonist kurumlar olması; enstitülerin faşizan ve militer kurumlar olması*) ve bu örnekler bağlamında sınıflandırılacaktır. Bu sınıflandırmalarda yer alan örnekler bağlamında anılan paradigmanın temel sorunları da tartışılacaktır. Paradigmanın eğitim bilimsel değerlendirilmesi ve Post-Kemalist eleştirilerin geçmiş eleştirilerden farkı ise yazının sonuç bölümünü oluşturacaktır.

### **“Post-Kemalizm”**

İlker Aytürk (2015), “*Post-post-Kemalizm: Yeni bir paradigmayı beklerken*” başlıklı ufuk açıcı makalesinde Post-Kemalizm’i “*Türkiye’nin önemli bir kaç sosyal bilimcisi tarafından 1980’li yılların başında ortaya atılan, daha sonra da entelektüeller, gazeteciler, düşünce kuruluşları ve yayınevleri tarafından benimsenerek hızla dolaşıma sokulan bir fikirler bütünü*” şeklinde tanımlamaktadır. 1980’lerin sonunda ve 1990’lı ve 2000’li yıllarda, Cumhuriyet’in kurucu ideolojisi olan Kemalizm’e karşı bir yandan İslâmcı-muhafazakâr, diğer yandan da Kürt muhalefetin güç kazanması sonucunda Post-Kemalist düşünce akımı sadece akademik bir tartışma olmaktan çıkmış

ve gittikçe genişleyen halkalarla Türkiye aydınları arasında popülerleşmiştir (Aytürk, 2015). Liberaller ve bazı sol aydınlar Post-Kemalist harekette başı çekip, jargonu oluşturmuşlar, temel argümanları ve eleştirileri çatmışlardır; fakat sonrasında yalnız kalmamışlardır. Post-Kemalizm, bu aşamadan itibaren liberallerin yanı sıra solun bir kesimi ile birlikte Muhafazakâr/İslâmcı sağ ve Kürt siyasi hareketini de içine alan geniş bir koalisyona dönüşmüştür (Aytürk, 2015). 1980'lerin ikinci yarısında görünürlük ve etkinliğini artıran liberalizm, Post-Kemalist akademik çalışmaların ürettiği tezleri popülerleştirerek siyasetin istifadesine sunmuştur (Taşkın, 2019:8). 2002 yılında AKP iktidarının kurulması Post-Kemalizm'in kısa tarihinde bir dönüm noktası sayılmalıdır, çünkü 2002 post-Kemalizm'in bir muhalefet paradigması olmaktan çıkıp, iktidar olduğu yıldır<sup>2</sup> (Aytürk, 2015).

Uluslararası eğilimler de bu akımın ortaya çıkışını kolaylaştırmıştır. Özellikle de post-modernizmin yükselişi etkili olmuştur. Gerçekten de moderniteye kuşkuyla yaklaşan, moderniteyi, bireyi ezen büyük anlatılar ve büyük projeler demeti olarak gören post-modern düşünce, Kemalizm gibi bir ulus yaratma projesine olumlu bakması söz konusu olamazdı. Nitekim 1980'ler Türkiye'sinde Kemalist yekpare ulus anlatısı yerini, ülkedeki etnik ve dinsel farklılıkları ön plana çıkaran çok-kültürlü, çok-dilli bir yeni, yerel perspektife bırakacaktır; buna artık Türkiye'de kimlik siyasetinin başlangıcı da diyebiliriz (Aytürk, 2015).

Aytürk (2019:5), bu akımın kuruluşunda Şerif Mardin, Mete Tuncay, Erik Jan Zürcher, Nilüfer Göle, Taha Parla, Levent Köker ve akademi kökenli diğer Post-Kemalistlerin 12 Eylül 1980 Darbesi sonrasında karşılıklarına dikilen otoriter askeri rejimi, önce Kemalizm'le özdeşleştirmelerinin etkili olduğunu dile getirir. Ardından, anılan topluluğun bu özdeşliği bir adım ileriye götürerek, Türkiye'nin 20. Yüzyıl boyunca bir türlü demokratikleşememesini 1908-1950 arasındaki İttihatçı-Kemalist zihniyete ve politikalara bağladıklarını vurgular. Bu anlamda Yalın (2019), Post-Kemalizm'i, bir paradigma olarak kendi ömrünü tamamlamış Kemalizm'in ardından gelen bir dönem değil, aksine, kültürel yaşamda hegemonyası süren Kemalizm'i itibarsızlaştırarak ortadan kaldırmayı amaçlayan bir ittifak şeklinde ele almaktadır. Ona göre Post-Kemalizm terimindeki 'post' öntakısı, 'sonrası anlamında değil...' 'önemsizleşmesi' anlamında kullanılmaktadır. Yani Post-Kemalizm, 'Kemalizm sonrası' değil, 'Kemalizmin önemsizleş(tiril)mesi'dir" (Yalın, 2019).

Bu söylemin, devlet-toplum ilişkilerine dair, *muhafif fakat hegemonik* olarak nitelenebilecek bir konum elde ettiğini de eklemek gerekir. Söylemin muhalif olması ya da öyle bir iddia ile ortaya çıkması, Osmanlı'dan bu yana değişmediği varsayılan, toplumdaki kopuk, toplumun taleplerine duyarsız ve ona hükmeden, gücü kendinden menkul bir devlet imgesine karşı tavır almasından; hegemonik olması ise, gerek bu imgeyi gerçekliğin kendisi gibi göstermedeki başarısından, gerekse de piyasa ve sivil toplumun bireysel özgürlüklerin gerçekleştirildiği, devletten bağımsız olarak var olan alanlar sunduğu ölçüde, kamuoyunun oluşumunu belirleyen bir nitelik kazanmasından kaynaklanmaktadır (Yalman 2002:7).

Anlaşılacağı üzere Post-Kemalizm kavramsallaştırması çerçevesinde iki önemli nokta öne çıkmaktadır. Birincisi, Post-Kemalizm bir ittifaktır. Öyle ki, bu ittifak, farklı ideolojik konumlanışlarına rağmen “ortak düşman” a karşı bir araya gelmiş unsurlardan oluşmuştur. İkincisi ise, bugün yaşadığımız tüm yapısal sorunların kaynağının Kemalizm olduğuna dair belirlemenin yanında siyasal İslamın iktidarına açık ya da örtük destek vermesidir. Bu nedenle de Cumhuriyet’in erken safhası temel araştırma ve tartışma konusu yapılmıştır. Bu anlamda erken Cumhuriyet dönemi tarihi bir ilgi değil, güncel politik bir mesele haline getirilmiştir. AKP bu ideolojik hattan siyasal olarak en fazla yararlanan parti olmuştur. AKP’li kadroların sıkça kullandığı “Yeni Türkiye” ile “Eski Türkiye” karşıtlığını esas alan retorikte, “yeni” olan AKP Türkiye’sini temsil ederken, “eski” olan AKP’nin hemen öncesinden ziyade, Cumhuriyet’in erken safhası ve bu erken Cumhuriyet döneminde uygulanan politikaların izlerini uzunca süre devam ettirdiği öne sürülen uzantıları hedefe konmaktadır. Nitekim AKP iktidarı süresince, muhalefetin bugünkü politik söylemi kadar, 90 yıl önceki tek parti politikalarına itiraz seslendirilmiştir. Ekmek almak isteyenlere karne uygulaması ve camilerin ahır yapılışı gibi söylemler, yalnızca tek parti dönemini salt bir baskı dönemi olarak damgalanmasına hizmet etmemiş, aynı zamanda AKP’nin kendisini onunla hesaplaşan bir “özgürlük savaşçısı” olarak sunabilmesine imkân sağlamıştır. 90 yıl önceki “rejimin ceberrutluğu” sanki güncel bir sorunmuş gibi söylem geliştirilmiş ve buna eşlik eden vesayet söylemiyle de Cumhuriyet tarihini adeta bir darbeler tarihine indirgemıştır.

2014 yılında yeni anayasa konusunda dönemin başbakanı Ahmet Davutoğlu’nun 62. Hükümet Programı’nda yer alan şu sözleri bu paradigmanın politik arenadaki yansımaları olarak okunabilir:

*“1924 ve sonraki anayasalar 1920 ruhundan giderek uzaklaşmıştır. Vesayetçi eğilimler ve uygulamalar milli iradeyi dışlamıştır. Millet tarafından sevk ve idare edilmesi gereken devlet, milleti kontrol edecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Milli iradenin kendini gösterdiği zamanlarda ise, anayasa gerekçe gösterilerek darbeler yapılmıştır. Farklılıklar düşman kabul edilmiş, tek tipçi bir toplum yaratılmaya çalışılmıştır.”*

Bu alıntıda görüldüğü gibi, sivil topluma alan bırakmayan güçlü ve baskıcı devlet geleneği olduğu tezine yaslanarak birçok alanda teo-liberal olarak adlandırabileceğimiz hamlelere meşruiyet sağlanmıştır. Birçok alandaki bu etkiyle birlikte, bu yazıyı doğrudan etkileyen husus, anılan paradigmanın köy enstitüleri ekseninde eğitim alanına yansımalarıdır. Zira eğitim de bu yansımaların yaşandığı önemli alanlardan biridir. Öyle ki bu entelektüel ve politik atmosferde, “ceberrut devlet geleneği”nin eğitimin bir tektipleştirme aracı haline gelmesine yol açtığı iddiası esas alınarak, öğrencilerin bireysel özgürlüklerinin engellendiği gerekçesiyle “kara önlük” uygulamasından vazgeçilmiş; ceberrut devlet tarafından baskı altında tutulduğu öne sürülen İslamcıların/halkın talebi doğrultusunda İmam-hatip okullarının sayısı artırılmış ve okullarda türban serbestisi getirilmiş; “toplumun manevi değerlerine saygı” söylemiyle eğitim cemaat ve tarikatlara açılmış; “buyurgan eğitimden” ve müfredatta davranışçı yaklaşımdan öğrenci merkezli eğitim ile yapılandırılmış yaklaşıma dayalı bir eğitime geçildiği ilan edilmiş; Cumhuriyetin kamucu eğitim yapısının baskıcı, hantal, bürokratik ve işlevsiz olması yanında sivil topluma alan bırakmaması ve tüketici tercihlerini gözetmemesi gibi söylemlerle özel okulluluk desteklenmiştir. Nitekim AKP’nin kuruluşu sırasında 2001’de yapılan bir açıklama<sup>3</sup>, “ceberut devletin” denetimi altında tuttuğu varsayılan bir eğitim yapısına karşı özgürlük manifestosunu sunar gibidir:

*“Hiçbir ayırım ve kısıtlamaya tabi tutulmadan herkesin yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim almasını hedefler. Her türlü değişim ve gelişime açık bir eğitim sistemini öngörür. Özgür ve sorgulayıcı bir eğitimden yanadır. Dini eğitimi kişilerin kendi isteklerine bırakır. Eğitimde özelleştirmeden yanadır.”*

AKP’ye yakınlığıyla bilinen SETA adlı düşünce kuruluşunun *Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Direktörü* Bekir S. Gür de “Eğitimde ‘müesses nizam’ yıkılıyor” başlıklı yazısında benzer bir perspektifi yansıtır<sup>4</sup>:

*“Eğitim sistemini düzenleyen ana aktörler askerler ve yargıçlar değil de toplumun seçtikleri oldukça, müesses nizamı değiştirmeye dönük yapılan düzenlemelerin topluma karşı hesap vermeyi içermesi ve zaman içinde toplumun taleplerini karşılaması mümkündür.”*

Gür, 4+4+4 yasa teklifini de “tektipçilik yerine çoğulcu eğitim”i önerdiği gerekçesiyle savunmuştur:

*4+4+4 yasa teklifinin eğitim sistemine getireceği en önemli yenilik, ikinci dört yılda (ortaokul) öğrencilere seçimlik ders hakkı verilecek olmasıdır. Eğitim sisteminin aşırı tektipçi olmasından hemen hemen herkesin yakındığı bir zamanda, öğrencilere ve ailelerine böyle bir seçme hakkı sunulmuş olması, sisteme ve öğrencilere daha fazla serbest alan sağlayabilir.*

Kısacası eğitim sistemindeki teo-liberal olarak nitelendirilebilecek tüm yapısal değişimlere kapı aralamak ve aynı zamanda bu niteliği perdelemek için ‘ceberrut devlet geleneği’ ve ‘merkezin çevreye baskısı’ argümanları sık sık referans alınmıştır<sup>5</sup>. Tarihsel olarak Türkiye’de ortaya konulan her şeyi devlet merkezli bir bakış açısından açıklayarak genellemeler üreten bu yaklaşımlara göre iki yüzyıllık Türkiye tarihi “devlet için, devlet tarafından, devlete rağmen” argümanının dar kalıplarına sıkıştırılmıştır (Arslan, 2016). Buna göre, Kemalist, batıcı, jakoben, vesayetçi ve ceberrut nitelikleriyle temayüz eden devlet<sup>6</sup>, her dönemde muhafazakar-mütedeyyin halk kitlelerine yönelik baskı uygulamış, en az solcular kadar sağcılar da öz bilinç sahibi Kemalist bürokratlar sınıfının sahibi olduğu devletin zulmüne maruz kalmışlardır (Sümer ve Yaşlı, 2010).

Elbette Cumhuriyet dönemi mercek altına alınınca, bu dönemin gözde eğitim kurumlarının başında gelen köy enstitülerinin payını almaması söz konusu olamazdı. Nitekim İslamcı eski Başbakan Ahmet Davutoğlu’ndan, kendini Sosyalist Kültür Dergisi olarak tanımlayan Birikim Dergisi yazarlarına, ana akım medyadan üniversitelerdeki kimi doktora tezlerine, akademiden akademi dışı entelektüellere kadar geniş bir çevreden enstitülere ilişkin eleştiriler yükselmiştir. Bu yazı, sözü edilen tüm eleştirilere ulaşma iddiasında değildir; yalnızca Post-Kemalist perspektifi yansıtan önde gelen metinler ele alınacaktır.



### Post-Kemalizm'in Merceğinden Köy Enstitüleri

Post-Kemalist paradigma perspektifine sahip olan yazarların birçoğu köy enstitüleri üzerine doğrudan bir yazı kaleme almamıştır. Hatta bu paradigma içinden kimi yazarlar “paradigma dışı” ya da “paradigmaya aykırı” tutumla enstitüleri eleştiriden muaf tutmuşlardır. Paradigmaya uygun davrananlar ise enstitülerin, köyü dönüştürmekten çok, köyü rejime bağlama projesi olduğunu; rejimin rıza üretim tabanını genişletme aracı olarak işlev gördüğünü ve bu nedenle de faşizan/ militer/ asimilasyonist/ cinsiyetçi eğitim kurumları olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. “Paradigma dışı” davrananlar bu yazının kapsamı dışındadır, fakat yine de şu kadarını belirtmekte fayda var: Bu yazarlar da genelde tek parti dönemi konusunda diğerleriyle hemfikirdirler, ayrıldıkları nokta, rejimin niteliğinin enstitülerdeki yansımasıdır. Birinciler enstitüleri “baskıcı rejimin” doğrudan ifadesi olarak “endoktrinasyon kurumları” olarak ele alırken ikinciler, enstitülerin “rejime aykırı” veya “rejime rağmen” işleyen nispeten özgürlükçü ve eşitlikçi kurumlar olduğunu ima etmişlerdir<sup>7</sup>.

Şimdi Post-Kemalizm'in savlarının değerlendirilmesine geçebiliriz:

#### • *Enstitüler, rejimin endoktrinasyon aracı olarak mı işlev görmüştür?*

Post-Kemalist perspektif, Kemalizm'in katı bir ideolojik bütünlüğe sahip olduğunu ve bu ideolojik bütünlüğün endoktrinasyon yoluyla topluma dayatıldığı iddiasını taşır. Özellikle korporatist-solidarist nitelik taşıdığı öne sürülen tek parti dönemi<sup>8</sup>, çoğunlukla tahakküme dayalı ve rızadan yoksun bir rejimin hüküm sürdüğü bir dönem olarak resmedilir. Dolayısıyla korporatist/solidarist<sup>9</sup> geleneğin etkisi altında kaldığı düşünülen köy enstitülerinin de bu geleneğin endoktrinasyon aracı olarak hizmet ettiği sıklıkla vurgulanır. Örneğin Asım Karaömerlioğlu, Türkiye'de tek parti dönemine damgasını vuran köy ve köylü romantizminin arkasında “köylüyü köyünde tutmak” gayesi olduğunu iddia ettiği “Orada Bir Köy Var Uzakta” isimli kitabı bu perspektifi açık bir biçimde yansıtır:

*Genelde Kemalist rejimin, özelde CHP'nin Enstitüler'den büyük siyasal ve ideolojik beklentileri vardı. Köylüler arasından CHP ideolojisine devşirilecek militanlar yetiştirmek bunlardan birisiydi.” (Karaömerlioğlu, 2006:103).*

Karaömerlioğlu (2001), CHP'nin içinden ve dışından muhafazakâr kesimlerden enstitülerde görev alan kişilerin, başta enstitülerin sembol ismi Tonguç olmak üzere komünizmden etkilendiği yönünde eleştiri geldiğini

animsatır ve onun komünizm etkisinde değil, *korporatist/solidarist geleneğin etkisi altında kaldığını* ifade eder:

*“Çünkü Tonguç’da Ziya Gökalp gibi toplumu mesleki bir işbölümü içinde yapılan organik bir bütün olarak görmekteydi (E. Tonguç, 1970:151-155, 163,606). Bir başka deyişle, Gökalp ne kadar komünist idiyse Tonguç’da en fazla o kadar komünistti.”(1998:75).*

Benzer vurgular, anılan paradigmanın içinde yer alan diğer pek çok yazar da görülür. Örneğin Birikim dergisinin önde gelen yazarlarından Tanıl Bora (2020) enstitülerin, *“kırsal ağırlıklı nüfusun beşerî sermaye donanımını olabildiğince az masrafla geliştirme amacıyla kurulmuş olmasının”* yanında enstitülerde *“sadık yurttaş yetiştirme, böylece rejimin rıza üretim tabanını genişletme niyeti güdüldüğü”* tespitinde bulunurken Gözaydın ve Aktar (2021) da paralel bir değerlendirmede bulunur: *“Cumhuriyet’i kuran heyet açısından köylü sınıfının rejime gönülden bağlı insanlar haline getirilmesinin ne kadar önemli bir mesele olduğu açıktır”*. Benzer bir biçimde Başkaya (1991:114) da enstitülerin *“emekçi halk üzerinde bir denetim sağlamak”* amacı taşıdığını belirtir. Murat Belge (2004) de şu soruyla koroya katılır: *“Köy enstitüleri projesi ile korporatist ideoloji arasında bağlantı olması muhtemel değil midir?”* Zira Belge’ye (1991) göre enstitülerin temel amacı; *“(…) bir ayağı Silahlı Kuvvetler’de olan devlet ideolojisine, en azından her köy için, bir sivil ideolog yetiştirme çabasıdır.”* Belge başka bir çalışmasında (2004) da benzer ifadeleri tekrarlar:

*“Köy enstitüsü projesinin iyi yürümesi, her köyde, köye yabancı da kaçmadan, devletin dilini konuşan bir kişinin varlığı demektir.”*

Belge (2004), enstitüler üzerindeki korporatist-solidarist geleneğin etkisini de dönemin CHP genel sekreteri olan Memduh Şevket Esendal’ın bu ideolojinin etkisinde kalmış olmasıyla kanıtlar(!):

*Enstitülerin açıldığı kırklı yıllarda dünyada “modernleşme”nin modeli sanayileşmeydi. Elektronik, bilgisayarın vb. olmadığı bir dünyada başka bir yöntem yoktu. Ama Türkiye’de (ve başka tarımsal toplumlarda) çeşitli nedenlerle sanayileşmeden kaçınan çeşitli bireyler ve gruplar vardı. Türkiye’de, örneğin o yıllarda CHP genel sekreteri olan Memduh Şevket Esendal bunlardan biriydi. Kara Kemal’in yanında yetişen Esendal,*

*korporatist-solidarist bir ideolojinin taraftarıydı. Ülkenin bir “orta halliler cenneti” olmasını istiyor; sınıf farklarının büyümesinden korkuyordu. (...) her duvarda asılı olabilecek, “Sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış bir kitleyiz” sloganı bunu ulusal hedef olarak haykırıyordu. Yatay Türkiye isteyen Esendal’ın ötesinde gene “sınıf farkı”ndan ve “proletarya devrimi”nden korkan “Mareşal” vardı.(2018)*

Sanayileşme ve kentleşme karşıtı, köycü bir dünya görüşünü savunan Esendal’ı ve onun da içinde yer aldığı CHP’nin muhafazakâr kanadını oluşturan Anadoluocular grubunu<sup>10</sup> köy enstitüleriyle ilişkilendirmek/özdeşleştirmek ne ölçüde doğrudur? Esendal, köy enstitülerinin önde gelen isimlerinden biri midir? Ya da köy enstitüleri üzerinde etkisi olan bir figür müdür? Dahası, Esendal’ın görüşleri enstitülü öğrenciler nezdinde karşılık bulmuş mudur? Belge, bu sorularla ilgilenmez. O, enstitülerin Kemalizm’in hizmetinde ideolojik bir boyacı küpü olduğundan o denli emindir ki enstitülerden mezun olan solcu öğretmenleri de “fire” olarak değerlendirir:

*Öğretmeni genel Kemalist problematik içinde yetiştirmek, öğretmen yoluyla da bunu her köye yaymak; amaç bu. Bunun içinden bazı gerçek solcular çıkmışsa, normaldir, her sistem fire verir (1991:129).*

Anlaşılabacağı üzere Belge, enstitüleri, toplumsal dönüşümün değil, statükonun aparatları olarak görmektedir. Eğitim felsefesi alanında çalışan Osman Kafadar, Belge’nin aksine, enstitüleri statükonun değil değişimin aracı olduğunu söylemesine karşın onları “ideolojik boya küpü” olarak değerlendirmesi açısından Belge’yle aynı perspektifi paylaşır. Kafadar (1997:318), “*Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*” adlı eserinde köy enstitülerini “*eğitimi ideolojiye kurban etmiş*” bir kurum olarak nitelendirir:

*(...) İş okulu ve Üretim Okulu fikrinden hareket ederek Marksist bir devrime ulaşma çabalarını ihtiva eden ve bu uğurda hiçbir gayretin peşini bırakmayan Tonguç ve ekibi, bu anlayış ve faaliyetleriyle de eğitimi ideolojiye mahkûm etmiş; sömürüye karşı köylüyü ayaklandıracakım derken onları bir nevi ‘devrim kurbanları’ haline getirmiş, ruhlarını ve bedenlerini bir başka açıdan sömürme gibi eğitimin amaçlarıyla zıtlaşan bir yola girmiştir.*

İnal (2001) da enstitüleri sınıfsal gerçekliğin reddedilip iktisadi eşitsizlikler giderilmeden kafada gerçekleştirilecek fikrîsel değişikliklerle Türkiye'nin kırsal sorununun halledileceğine ilişkin yanıtmanın aracı olarak değerlendirmektedir.

Yukarıda yer alan tüm alıntılarla birlikte, diğer birçok metinde de ifade edilen korporatist/solidarist geleneğin köy enstitüleri üzerinde egemen olduğu tezi birkaç açıdan sorunludur. Birinci sorun, bu metinlerdeki özcü yaklaşımla ilgilidir. Öyle ki, devletin/siyasi iktidarın okulları pedagojik aygıt olarak kullanma girişimi sanki sadece Türkiye'de yaşanan ve özellikle de Cumhuriyet'in erken dönemine özgü bir olgu gibi sunulmaktadır. Oysa tebaayı tek tipleştirmeye yönelik uygulamalar, modern monarşilerin ortaya çıkışından itibaren Batı'da birçok ülkede rutin hale gelmiştir<sup>11</sup>.

İkincisi ise, birinci sorunla yani “özcü” ya da “özümlük” meselesiyle bağlantılı bir biçimde, “güçlü devlet geleneği tezi<sup>12</sup>”ne yaslanarak Tanzimat'tan Cumhuriyet'e gerçekleşen dönüşümün batıcı bürokratların ve modernleştirici elitlerin tarihi olarak yazılmasıdır. Öyle ki Osmanlı Devleti'nin son ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk döneminde devlet aygıtının siyasal iktidarlara oldukça müdahaleci ve baskıcı bir biçimde kullanıldığı, Türkiye'deki Post-Kemalist literatürde genel bir kabul görmektedir. Konuya dair muhtemelen en yaygın açıklama biçimi ise bu müdahaleciliğin ve baskıcılığın, Osmanlı'dan devralınan güçlü (aşkın/ merkezi/ ceberut/ baskıcı/ despotik) bir devlet geleneğiyle ve yine bununla ilişkili olarak, kendi başlarına bir sınıf gibi ele alınan asker-sivil bürokratların ideolojik donanımlarıyla ilişkilendirilmesidir (Varel, 2020). Özetle, bu yaklaşımlara göre Osmanlı-Türkiye tarihi, Batı'ya referansla bir dizi yokluk içeren, “merkez-çevre” karşıtlığına dayanan, durağan, sınıfların olmadığı, her şeyi yönlendiren kadir-i mutlak/despotik bir yapıya sahiptir (Arslan, 2016). Bu yaklaşımlarda devlet, toplumdan ayrı rasyonel bir aktör olarak, kendinde bir özne olarak ele alınmaktadır (Dinler, 2009). Böylece, topluma nefes aldırmediği, etnik ve dinsel kimlikleri baskılayarak toplumu tektipleştirdiği düşünülen “Kemalist devlet”in ve onun ideolojisi olarak görülen “resmi ideoloji<sup>13</sup>”nin eleştirisi gündeme gelmektedir (Örnek, 2009). Oysa Candan'ın (2012) da ifade ettiği gibi, elbette Türkiye'de olan özellikle din, mezhep, cemaat kimliklerine dayalı ayrıma karşı bir “tekleştirme” hamlesidir fakat bu tür bir tektipleştirme veya homojenleşme, bütün yurttaşların devlet karşısında eşitlenmesi anlamına gelir ki bu olumsuz bir gelişme değildir; tersine bu türden hiyerarşileri ortadan kaldırmayı öngörmesiyle bir ilerlemedir.

Bu perspektifin üçüncü sorunu ise, her şeyden önce eğitimin çelişkili doğasını yakalamaktan uzak olması ve madalyonun bir yüzünü görmezden gelmesidir. Örnek (2016: 199)'in de ifade ettiği gibi, gerek Osmanlı modernleşmecilerinin gerekse Cumhuriyet kadrolarının “makbul vatandaş”ı yetiştirmek üzere (Üstel, 2004), eğitime çocukları bir ideoloji ile donatma rolü biçtikleri doğrudur; ancak, eğitimin bu boyutunun eleştirilmesi, eğitimin toplumsallaşmasıyla birlikte, okuma-yazmanın bir imtiyaz olmaktan çıktığı ya da yeni ve mücadele edildiği oranda özgürleştirici bir alan açıldığı gerçeğini önemsizleştirmeyi gerektirmez.

Eleştirel pedagoji geleneğinin önde gelen isimlerinden Peter McLaren (2003) de okulun basitçe bir “endoktrinasyon”, sosyalizasyon” ya da “eğitim” alanı olarak değil, aynı zamanda öğrencileri güçlendirmeye ve kendi kendilerini dönüştürmeye teşvik eden kültürel bir alan olduğunu söyler (Akt. Aytemur-Sağiroğlu, 2008). Yine eleştirel pedagojinin diğer bir önde gelen ismi Michael W. Apple (2006) da, okulların eşit olmayan bir toplumun ekonomik ve siyasi yeniden üretiminde özneler olarak işlev görmesi yanında bu süreçte okulların edilgenliğine ilişkin bir varsayımı da sorgulamanın gerekliliğine işaret eder. Zira bu yaklaşımlar insanları “*ipleri kendi kontrolleri dışında çekilen ve buna dair anlayışları kıt kuklalar olarak*” değerlendirmektedir. Böylece bu yaklaşımlar, okulları yalnızca “belirlenen” yapılar şeklinde tanımladığı için okulların daha iyi bir eğitim için mücadelenin de zemini olabileceği ihtimalini ihmal etmektedir.

Dördüncü ve son sorun ise devletin/rejimin niteliği ile herhangi bir eğitim kurumu arasında bu türden dolaysız bir ilişki kurulmasıdır. Zira bu ilişkiye atfen eğitim kurumunun mekanik bir anlayışla “devletin endoktrinasyon aparatı” olarak nitelendirilmesi, devlet ve okullar arasındaki ilişkinin basitleştirilmiş ve aşırı determinist bir şekilde kavrandığı anlamına gelmektedir. Oysa okulları, basit bir ideolojik yeniden üretim alanları olmaktan ziyade, onları çevreleyen karmaşık yapısal ve kültürel koşullar bağlamında çok yönlü düşünmek gerekir. Elbette köy enstitülerini kuran siyasi iradenin de, bu kurumlara ilişkin beklentileri bulunmaktadır. Fakat söz konusu olan eğitim/okul ise, beklentilerin sıklıkla gerçekleşmediği bilinir. Tıpkı Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin soğuk savaş döneminde Amerikan etkisiyle kurulmasına karşın, Amerikan emperyalizmine karşıtlığın kalesi haline gelmesindeki gibi, bu durumun pek çok örneğinden söz edilebilir. Elbette köy enstitüleri ile kurucuları arasında bu denli katı bir karşıtıktan söz etmek doğru değildir. Köy enstitülerinde söz konusu olan, bir doz aşımıdır. Başka bir ifadeyle, 1930'larda diğer eğitim kurumları gibi köy enstitülerinden de, birçok işlev yanında, sınıf çatışmasını

önlemek yönünde işlev görmesinin öngörüldüğü doğrudur; fakat bu şekilde eğitim yoluyla toplumu yönlendirmek isteyen siyasi iktidarın temel çelişkisi, okulların başarılı olması durumunda sınıfsal çelişkileri örtmek bir yana, tam tersine çelişkileri açığa çıkaracağını görmezden gelmesidir. Kısaca belirtmek gerekirse, enstitülerin köyü dönüştürmekten çok, köyü rejime bağlama projesi olduğuna ve bu anlamda rejimin rıza üretim tabanını genişletme aracı olarak endoktrinasyon işlevi gördüğüne ilişkin bu yaklaşımlar bir ayrımı kaçırmaması nedeniyle yanlış bir analize doğru sürüklenmiştir. Bu ayrım da, tasarım/ beklenti ile gerçekleşen şey arasındaki ayrımdır. Kaldı ki, köy enstitülerinin kuruluşunda ve yaygınlaşmasında etkili olan tüm figürler, enstitüler yoluyla sınıfsal çelişkilerin örtüleceği beklentisi taşımamıştır. Hatta Tonguç için aksi bir durum söz konusudur:

*“Köy insanı öylesine canlandırılmalı ve bilinçlendirilmeli ki, onu hiçbir kuvvet, yalnız kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler; bilinçsiz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler (Tonguç, 1961: 102).”*

Tonguç’un yalnızca bu sözleri bile, yukarıda Karaömerlioğlu’nun ifade ettiği “Tonguç’un korporatist/solidarist geleneğin etkisi altında kaldığı” tespitini tümüyle boşa çıkarmaya yeterlidir. Bu anlamda köy enstitülerinden mezun olanlar, Belge’nin yukarıdaki ifadesindeki gibi “fire” de değildir; tam tersine, bu türden bir uygulamanın mantıksal sonuçlarıdır. Kaldı ki Belge’nin “fire” olarak adlandırdığı şey, gerçekte, fire değil, aksine köy kökenli geniş bir aydınlar grubu yaratan efsanevi bir kurumun gerçek üretimidir. Kısacası, enstitüler dönemin tek parti iktidarı bileşenlerinin üzerinde tamamen ortaklaştığı bir girişim olmamıştır; enstitüler, daha çok dönemin iktidar bileşenlerinin cumhuriyetçi ve sol kanadının damgasını taşır. Özellikle II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan ikilemde iktidar bloğu içinde daha serbest hareket etme olanağı bulan bu kanadın eğitim alanında önde gelen isminin İsmail Hakkı Tonguç olduğu bilinmektedir. Nitekim enstitüler, büyük ölçüde onun eseridir. Onun eğitim ve toplum ufkunun da genel olarak tek parti iktidarının üzerinde olduğu açıktır. Öyle ki enstitüler, savaş ortamının iç politikada yarattığı ikilem ve bu iklimde sahneye çıkan Tonguç’un olağanüstü çaba ve yeteneğiyle ortaya çıkmıştır. İşte bu nedenle enstitüler ne bir endoktrinasyon kurumudur ne de sözü edilen mezunlar “fire”dir.

● **Enstitüler merkezin çevreye yönelik devşirme ve baskı aracı mıdır?**

Post-Kemalist paradigmanın temsilcileri arasında Osmanlı-Türk modernleşmesini merkez-çevre ikiliği çerçevesinde okumanın yaygın alışkanlık olduğunu belirtelim. Köy enstitülerinin de anılan okumadan payını aldığını ekleyelim. Örneğin eski başbakanlardan Ahmet Davutoğlu'nun enstitülerle imam-hatip okullarını karşılaştırdığı yazısında bu durum net bir biçimde görülür:

*Çok partili dönemde hızla yayılan İmam-Hatip Liseleri ise yine özgün bir proje olarak Köy Enstitüleri'nin tam zıddı bir özellik taşıyordu. Bu liseler, çevrenin merkeze, toplumun devlete, toplumsal kültür unsurlarının merkezi bürokratik elite sirayet etme çabasının bir ürünü olarak görüldükleri için hızla yayılmışlardır. İslami ilimlerle 'modern' bilimleri bir arada öğretmeyi hedefleyen bu liseler, felsefi olarak bir geleneği dışlamaya çalışan Köy Enstitülerinin aksine kültürel süreklilik unsurları ile yeni unsurlar arasında bir tür buluşmayı gerçekleştirmeye çalışıyordu.*

*Merkezin öngördüğü pozitivist kültürü topluma yayma misyonu üstlenen Köy Enstitüsü öğretmenlerinin aksine, İmam Hatip mezunları inanç ile aklı, gelenek ile bilgiyi, tecrübe ile hali birleştirebilen yeni bir aydın tip olarak görülüyor ve bu yüzden hızla yayılan bir toplumsal destek tabanı sağlıyordu. (...) Bugün aşikar bir gerçektir ki, Cumhuriyet döneminin iki önemli ve özgün eğitim projesinden Köy Enstitüleri ya da merkezin çevreye tasallutu başarısız olmuş, İmam-Hatip Liseleri, yani çevrenin merkeze sirayeti toplumsal destek bulmuştur. (Akt: Taytaş, 2016).*

Görüldüğü üzere söz konusu perspektifte köy enstitüleri merkezdeki elitlerin dayattığı okul, imam-hatipler ise çevrenin yani Müslüman halkın okulu olarak resmedilmektedir<sup>14</sup>. Bu açıdan bakıldığında enstitülerin merkezin dayatması, endoktrinasyon aracı ve halkına yabancılaşmış kurumlar olarak değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Buradaki esas olarak sorun, görülende değil, görenin bakış açısında ve merceğindedir. Merkez-çevre ikiliğinin merceği, optik yanılzamaya yol açarak halk okulu-elit okulu ayrımı ekseninde bir tespit yapmaya itmektedir. Bu analizin sorunlarına değinmeden önce merkez-çevre ikiliğini kısaca açıklamakta fayda var.

Şerif Mardin'in Osmanlı-Türkiye modernleşmesinde iktidar muhalefet ilişkilerini anlamlandırmak için geliştirdiği merkez-çevre analizi, ABD'li ünlü sosyolog Edward Shils'in ilk kez 1961'de yayınlanmış olan *Center and Periphery* başlıklı makalesinden ödünç alınmıştır. Schils'in temel tezi, batı toplumlarında merkez çevre ilişkisinin giderek bir gerilim olmaktan uzaklaştığı ve merkez ile çevre arasında bir bütünlük sağlandığıdır. Mardin (2004: 62) ise Osmanlı-Türk modernleşmesinde Batı'nın aksine bir gelişme görüldüğünü iddia ederek “*merkezin çevreyi dışlayan bir öge*” olduğunun altını çizmiştir. Ona göre;

*(...) 1923 ile 1946 arasında çevreye (taşralar anlamında), kuşkulu gözle bakıldığı bir gerçektir ve potansiyel bir muhalefet alanı olarak görüldüğü için de çevre, merkez tarafından sıkıca gözetilmiştir.*

Mardin (2004: 63), köy enstitülerinin Cumhuriyet modernleşmesindeki konumunu da bu bakışla değerlendirir:

*(...) Köylüye Cumhuriyetin temel taşı niteliğini bağlayan simge, Kemalist harekette çok erken ortaya çıktı, ama Kemalistlerin enerjisi köylülerin sistem içindeki yerini köklü değişikliğe uğratmaktan çok, ulusal kimlik simgelerinin yaratılmasına yönelmişti.*

Mardin'in Soğuk Savaş döneminin Weber merkezli Parsonsçu egemen Amerikan Sosyolojisinin etkisinde Edward Shils ve Shmuel Noah Eisenstadt'tan ilham alarak Osmanlı-Türk modernleşmesine uyarladığı, “değerler sistemi”ni esas alan, toplumsal gerilimi salt kültürel kodlar üzerinden açıklayan ve sosyo-kültürel açıdan “bütünleşmeyi” vurgulayan “işlevselci” yaklaşımının (Gürakar, 2020) temel çelişkilerinden biri, Kemalist solidarizme içkin olan sınıf inkârcılığının eleştirisi yapılırken, Türkiye tarihinin şekillenmesinde sınıf mücadelesinin etkisinin tamamen yok sayılmasıdır (Örnek, 2016). Bu formülasyonda hem toplum hem de devlet, sınıflar üstü birer yapı olarak tanımlanmaktadır. Böylece toplum, içinde tüm sınıfların ortak çıkarlara sahiplermiş gibi, devlete karşı bir araya geldikleri “çevre” olarak kurgulanır (Sümer, 2010: 67). Bu okuma toplumsal gerçekliği öyle bir ters yüz eder ki mimarının çiftçi çocuğu Silistreli Tonguç'un olduğu, öğrencileri ise yarıcı oğlu Talip Apaydın'ların oluşturduğu enstitüler bir anda “elitler”in okulu ya da dayatması olur. ABD'nin yeşil kuşak politikası çerçevesinde yukarıdan



bir islamizasyon projesinin ürünü olarak yaygınlaşan imam-hatip okulları ise halkın/çevrenin okulu olarak sunulur.

● **Enstitüler faşizan ve militer kurumlar mıdır?**

Enstitülerin endoktrinasyon aracı olduğuna yönelik eleştirilerin daha radikal versiyonları bulunmaktadır. Bu söylemde enstitüler, sadece otoriter değil aynı zamanda faşizan ve militer eğitim kurumları olarak değerlendirilmiştir. Zira onlara göre enstitüler, dönemin faşist Almanya ve İtalya’ındaki gelişmelerin etkisiyle kurulmuştur. Örneğin Murat Belge (2018) köy enstitülerinin esin kaynağını anlatırken bu etkiye işaret eder:

*Yeni kurulan Cumhuriyet’in okur-yazar kadroları yirmiler boyunca Mussolini hayranı olarak yetişmişlerdi. Kadro’da bile Mussolini korporatizmine yakın düşen bir tavır gelişmişti.*

Benzer bir etkiyi İnal (2001) da vurgular:

*(...) Enstitüler, Türkiye’de savaş yıllarında esen faşizm rüzgarlarından ciddi ölçüde etkilenmiş, ırkçılığa varan milliyetçiliğin denetimi altına girmiştir.(s13)*

İnal<sup>15</sup>, enstitülerin faşizm rüzgârlarından etkilendiği iddiasıyla birlikte, hepimizin merak ettiği ve bir türlü yanıtını bulamadığı enstitülerin hangi ülkeden “kopyalandığı” sorusunu da müthiş bir akıl yürütmeye yanıtlar (!):

*(...) 1920’lerin başlarında ülkemize gelip raporlar hazırlayan John Dewey’nin iş ve eğitim ilişkisi üzerine yoğunlaşan eğitsel pragmatizmine göre tasarılan **Enstitüler’in proje patent ABD’ye aittir.**(S.12)*

Çapar (2012) da enstitülerin kuruluşunu Avrupa’da ırkçı-milliyetçiliğin güçlenmesiyle açıklar:

*Köy Enstitülerinin kuruluşu, devletin tekçi, özcü ideolojisinin tavan yaptığı dönemlerde özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın arifesinde Avrupa’da ırkçı-milliyetçiliğin güçlendiği dönemde, 1930’ların sonlarında gündeme getirilir. (2012:15).*

Dönem Avrupa’sından yayılan faşizan etkilerin bir başka göstergesi olarak ise enstitülerin anti-entelektüelizmi işaret edilmiştir. Örneğin Bora (2020)

Tonguç'un deneyimle öğrenme modelini adeta hiddetle "kitabî" olana karşı konumlandığını ve bu durumun da onun anti-entelektüalizme kapı aralayan zaafı olduğunu yazmaktadır. Karaömerlioğlu (1998: 67) da Nazi Almanya'sındaki anti-entelektüel tavırlarla benzerlik kurarak ve köycülük ideolojisiyle ilişkilendirerek enstitülerde soyut bilgiye karşı hasmane bir tutumun var olduğunu iddia eder (S. 287). Bunun nedeninin de "yaparak öğrenme" ilkesini gündeme alarak "iş" kavramına ağırlık veren eğitim yapısı olduğunu ileri sürer. Karaömerlioğlu (1998)'na göre bu anti-entelektüelizm, maddi koşulların dayatması kadar, öznel bir tercihin ürünüdür:

*"Tonguç ve birçok eğitimci soyut, entelektüel ve genel bilgiyi önemli bir amaç olarak görmemekteydiler. Bu ise iki savaş arası dünyanın birçok yerinde görülen 'anti-entelektüel' bir tavır alıştı. Buna göre birçok sorunun nedeni aydınlardı. Onlar boş laf etmek dışında hiçbir şey yapmayan, milletine yabancı, yeterince milliyetçi olmayan ve kendi zevkleri dışında bir şey düşünmeyen insanlardı. Köy Enstitüsü yöneticileri arasında bu 'anti-entelektüel' tavır son derece yaygındı."*(1998: 67).

60

Karaömerlioğlu, Tonguç'un Canlandırılacak Köy adlı yapıtında da yoğun anti-entelektüel bir yaklaşım olduğunu iddia etmektedir<sup>16</sup>. Oysa Karaömerlioğlu ve Bora'nın bu konuda yanıldığı açıktır. Ömerlioğlu'nu yanılığa sürükleyen şey, Tonguç'un "*hayattan ve tabiattan korkarak salt kitabî bir terbiyeyle "yarı münevver"* olarak yetişenlere yönelik eleştirileri olmalıdır.

Karaömerlioğlu'nun işaret ettiği Canlandırılacak Köy'ün ilgili sayfalarındaki vurgular ise, Tonguç'un biyografisi ekseninde daha net anlaşılır. Tonguç'un biyografisi - çocukluğunda köyde medresede yetişen köy hayatına uyum sağlamayan amcası, Silistre Rüştiye'sinde karşılaştığı sarıklı hocalar, İstanbul'a öğrenim için gittiğinde gördüğü medrese manzaraları - onun bu tür "münevver" yönelik neden tepki duyduğunu anlaşılır kılar. Nitekim Tonguç'un tüm metinlerinde ve yaşamında karşı çıktığı şey, entelektüel değildir, Osmanlı zihniyetini terk edemeyen bu yarı münevverlerdir. Zira, Kirby (1962:82)'nin ifadesiyle Tonguç, "*bir İspanyol şatosu düşünürü değildir. Spekülatif düşünce ve şemalara isyan etmiş bir kuşağın temsilcisidir*".

Özsoy'un (2008) şu tespiti Tonguç'un entelektüel konusundaki yaklaşımını açıklığa kavuşturmayı yeterlidir:

*“Tonguç, hayatını ülkesine ve ezilenlerin eğitim sorunlarının çözümüne adanmış bir entelektüeldir. Onun karşı çıktığı şey, entelektüellik değil, belli türden bir entelektüellik ve entelektüalizmdir. (...) Spekülatif düşünceye ve şematik yaklaşımlara başkaldıran Tonguç, kendi deyimiyle “nazariyecî ulema taslakları”ndan, “kalem erbabı”ndan, “kendi insanına ve toplumuna yabancılaşmış bilgiçlerden” nefret eden bir bilge kişidir”.*

Karaömerlioğlu ve Bora'nın Tonguç'un anti-entelektüelist bir yaklaşıma sahip olduğu iddiaları, yazarların eğitim bilimleri alanlarına aşına olmamalarından ve eğitim bilimleri felsefelerine vakıf olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Başka bir ihtimal ise son dönemde muhafazakâr eğitim düşünürleri tarafından dünya genelinde ilerlemeci eğitim geleneğine yöneltilen eleştirilerin rüzgârına kapılmalarıdır.

Eğitimde kitap kullanımı veya eğitimin kitabi olması, gelenekçi ve ilerlemeci eğitim felsefeleri arasında kadim bir tartışma konusudur. Örneğin gelenekçi bir öğretmen bilginin kaynağı olarak yazılı metinlere dayanırken öğrencilerden de bunları ezberlemesini bekler. İlerlemeci bir öğretmen ise, yazılı metinleri dışlamadan deneyimi öne çıkarır. Kaldı ki bu tartışmadan bağımsız olarak, Tonguç'un kuramcı olarak, ezbere dayalı eğitim ve amaçsız okul düşüncesine karşı olmasına rağmen eğitimde kitap kullanımı konusunda oldukça duyarlı olduğu bilinmektedir.

Dahası İsmail Hakkı Tonguç entelektüelizme karşı olmasına rağmen, salt pratiğe yönelen bir pedagojik yaklaşım önermez. Aksine Tonguç, entelektüel ve pratik faaliyetler arasındaki ayrımı reddeden pedagoji anlayışına sahiptir. Nitekim Tonguç, genel eğitim karşısında mesleki eğitimi savunmaz; mesleki-teknik eğitim ile genel eğitim ayırımına karşı çıkan Tonguç (1938: 90), insanın çok yönlü gelişmesi gerektiğine vurgu yapar. Bu eğitim yaklaşımıyla anti-entelektüelizmin uyuşmayacağı açıktır. Nitekim O, kitaba değil, kitabi eğitime dayanan ezberci pedagojik pratiğe itiraz eder. Bu anlamda enstitü deneyimi de hiçbir şekilde anti-entelektüelist olarak nitelendirilemez. Biliyoruz ki, enstitülerde öğretmen ve usta öğreticiler alanlarıyla ilgili yayınların dışında yılda 20, öğrenciler ise 25 kitap okumak zorundadır. Ayrıca bu dönemde Türkçeye çevrilen 500 dolayında dünya klasikleri en çok Köy Enstitüleri'nde okunuyordu. Pek çok enstitülünün anılarından da öğreniyoruz ki öğrencilerin ders ve uygulama sonrası ilk girdiği yer de enstitülerinin kütüphaneleridir. Bu konuda sanırım enstitülerde öğrencilerin çıkardığı dergi ve gazetelere

değirmeye bile gerek yok. Dahası öğrencilerin okudukları kitap üzerinde değerlendirmeler, tartışmalar yapması hiç de az rastlanan bir durum olmadığını biliyoruz. Ayrıca öğrencilerin entelektüel pratikleri yalnızca enstitülerde eğitim süreciyle sınırlı kalmamıştır. Nitekim mezunlar gittikleri bölgelerde birçok araştırma, inceleme ve derlemeler yapmışlardır. Kısacası enstitülerin anti-entelektüelizmle ilişkilendirilmesi yersiz ve mesnetsiz bir eleştiridir.

Dönemin İtalya ve Almanya gibi faşist rejimlerinden etkilenerek enstitülerin açıldığı tezi birçok kez yinelenmesine karşın, buna ilişkin sağlam bir kanıt sunulmaz. Söylenen tek şey, enstitülerin kuruluşu döneminde faşizmin anılan ülkelerde iktidarda olmasıdır. Enstitülerin dönemin faşizan ikliminden etkilenerek kurulduğuna ilişkin tek ‘kanıt’ bu olsa da, köy enstitülerinin “faşistliğine” yönelik başka kanıtlar (!) da öne sürülmüştür. Örneğin Kaplan (1999:184), milli eğitim ideolojisinin gelişimini ele aldığı eserinde, enstitülerin siyasal ve ideolojik amaçlarının Köy Enstitüleri Yönetmeliği ’nde açık bir biçimde belirtildiğini ileri sürerek, “*korporatist kapitalist tek parti devletinin emrinde milliyetçi asker-öğretmenler yetiştirme amacının bundan daha güzel ifade edilemeyeceğini*” yazar.

Kaplan (1999: 184)’a göre “*köy enstitülerinde milliyetçi öğretilere çok güçlü olmuştur*”. Bu iddiasını kanıtlamak için köy enstitülü bir öğrencinin anısını aktarır:

*Solculukla suçlanan bir öğrencinin az kalsın diğer öğrenciler tarafından linç edildiği bir olayı anlatan Düziçi Köy Enstitüsü mezunu emekli öğretmen Mahmut Mazı şu yargıda bulunuyor: ‘Köy Enstitüleri’nde milliyetçilik duyguları çok aşırıydı’.*

21 enstitü içinden yalnızca tek bir enstitüde yaşananları anlatan bu anekdotun yazarın genelleme yaparak enstitülerde milliyetçiliği kanıtlaması (!) nesnellik ve bilimsellik açısından düşündürücüdür. Dahası yazar bu konuda hızını alamayıp, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in Düziçi Köy Enstitüsü ziyaretinde okulun şeref defterinde yazdıklarından ve enstitülerde öğrencilerin söylediği Ziraat Marşı’ndan da enstitülerdeki eğitimin ırkçı-milliyetçi olduğunu iddia etmektedir:

*Lidere İnanç; ulusun organik bütünlüğü; modernleşme ve kalkınma için liderin çağrısına uyarak ziraat cephesinde toprakla savaş için toplanmak; insanı insan eden soy oluşa ve dünyaya yeniden örneklik etmeye ilişkin ırkçı-milliyetçi üstünlük*

*iddiası: Ziraat Marşı'yla öğrencilere aşılacak istenen değerler bunlardır. (s.185)*

Tüm bu alıntılar ve vurgularda kimi ritüellerin eğitim süreci üzerindeki etkisinin fazla abartılmıştır. Tıpkı diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi, enstitü yönetmeliği, şeref defteri yazıları ve ziraat marşı gibi metinlerin işlevsel olarak köy enstitülerindeki eğitim süreci üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenemez; bunlar, daha çok sözde kalan kavramsal/söylemsel kategorilerdir.

Öte yandan enstitülerin faşizan kurumlar olduğu iddiasına çoğunlukla onların aynı zamanda militarist kurumları olduğu iddiası da eklenmiştir. Örneğin İnal'a (2006) göre köy enstitüleri, Türkiye'de "elitist aydınlanma" politikasının topyekün kalkınma yanılması programına dâhil edilen "basit" ve "militer" eğitim kuruluşlarıdır:

*"Farklılığı değil, benzerliği öne çıkarmışlardır. (...) Okulların ders programları incelendiğinde, örneğin "askerlik" dersinin 5 yılda okutulmuş toplam ders saatinin (368 saat), matematik (92 saat), fizik (276 saat), kimya (184 saat), ziraat işletme ekonomisi (46 saat), öğretmenlik bilgisi (168 saat) gibi pozitif derslerin saatlerinden daha fazla olduğu görülecektir. Dolayısıyla, Enstitüler'in bir yönüyle militer öğretim kurumları olarak tasarlandığı açıktır." (s.13).*

Öncelikle bir düzeltme yapalım. Ders saatlerinin sayısını İnal yanlış aktarmıştır. Konu ile ilgili önemli çalışmaları bulunan Altunya (2014)'nin eserine baktığımızda matematik dersinin 92 saat değil, 598 saat olduğu görülür. Öğretmenlik bilgisi de 168 değil, 368 saattir. Dahası yazarın sanırım askerlik dersi saatinden fazla olduğu için belirtmek istemediği Türkçe dersi 736 saattir. İnal kaynak göstermediği için bu sayıları nereden elde ettiğini bilemiyoruz. Yazarın kendi iddiasını haklı göstermek için sayılar üzerinde yanıltma amaçlı oynama yapmamış olmasını ümit ediyoruz.

Öte yandan İnal, askerlik bilgisi dersini sanki yalnızca enstitülerde açılmış gibi bir ima da bulunmaktadır. Oysa bu ders tüm okul müfredatlarında yer almıştır, çünkü sözünü ettiğimiz dönem, II. Dünya Savaşı'nın tüm hızıyla devam ettiği bir dönemdir. Bu anlamda okullardaki askerlik dersiyle okulların militer olduğunu ispatlayan (!) aklı da kutlamak gerekir!

Enstitülerin militer ve faşizan özellikleri bulunduğu tezine çoğunlukla öğrencilerin acımasızca çalıştırıldığı iddiası eklenir. Örneğin İnal (2002) bu konuda ölçüyü iyice kaçıırarak enstitülerin köylü gençler için “kırım okulları” olduğunu söyleyecek kadar ileri gider:

*(...) çeşitli nedenlerle Enstitüler’de kışın aç kalan, yetersiz beslenmek durumunda bırakılan, sık sık ciddi derecelerde hastalanan ve hatta ölen epey sayıda öğrenci olmuştur. Köy Enstitüler’i, köylü gençler için adeta kırım okulları olmuştur.*

İnal, kaynak göstermediği için enstitülerdeki açlık, hastalık ve ölümler yaşandığına ilişkin iddialarını değerlendirmeye alamıyoruz. Ancak şu kadarını söylemek mümkün: Enstitüler, elbette İkinci Dünya Savaşı’nın ülke genelindeki olumsuz etkilerinden azade değildir. Diğer yatılı okullarda ne kadar açlık veya yetersiz beslenme yaşandıysa enstitülerde de o kadar yaşandığını söyleyebiliriz. (Hatta kendi tarım alanlarında kendileri üretim yaptıkları için enstitülerde belki de daha az yaşanmıştır.) Bu iddia ancak dönemin diğer eğitim kurumlarıyla karşılaştırma yapılarak açıklığa kavuşturulabilir. Hastalanan ve hayatını kaybeden öğrencilere gelince, yakın dönem çalışmalar<sup>18</sup> İnal’ın iddialarını desteklememektedir; hatta tam tersine enstitülerde doktor, hemşire ve hasta bakıcı gibi görevlilerin bulunması nedeniyle enstitülerdeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha şanslı olduğu bile iddia edilebilir.

Eleştiri konusu olan yalnızca sağlık koşulları da değildir; aynı zamanda çocukların özveriyle ve fedakârca çalışması da eleştirilmiştir. Nitekim Karaömerlioğlu(1998)’na göre budurum, işetiği ve disiplin açısından Enstitüleri Türkiye’ye has bir ‘Stakhanovizm’ hamlesi olarak nitelendirilmelidir:

*“Stakhanov 1930’ların Stalinist Rusya’sında bir madencidir. Sürekli üretkenlik rekorları kıran bu kişiyi Stalin tüm topluma örnek olarak sunmuş ve madencinin çalışma yöntem ve disiplini Stakhanovizm denilen harekete yol açmıştı (Lewin, 1958: 38). Bu yöntem teknolojik bir geri kalmışlık ve sermaye kıtlığında emek üretkenliğinin etik ve ideolojik kampanyalarla artırılmasıydı. Köy Enstitüleri bir anlamda bu olguya çok benzemektedir. İnsan iradesinin her şeyi değiştirebileceği iradeciliği ve coşku, bağlılık ve fedakârlıkla çalışmanın kırsal Türkiye’nin sorunlarını, özellikle de üretkenlik sorununu, çözeceği beklentisi Enstitü düşüncesinin özünde vardır. (1998: 68).”*

Yazara göre Hasanoğlu Köy Enstitüsü inşası sırasında yaşanan şu olay bu konuda iyi bir örnektir (1998: 68):

*“Bir gece öğrencilerin büyük bir kısmı uykudayken bazı öğrenciler gizlice yol yapımında çalışmaya giderler. Gürültüden uyananların katılımıyla sayı büyür ve öğretmenler daha sonra öğrencileri yatmaya zor ikna ederler (Engin, 1944; İnan, 1988:100-103). (...) Bu ve buna benzer onlarca örnek Enstitülerde çalışma coşkusu ve disiplininin boyutlarını göstermektedir. Bir anlamda gaye Türkiye tarımında kapitalist ‘protestan iş etiğini’ yaratmaktadır.”*

Karaömerlioğlu’nun enstitülerdeki öğrencilerin çalışma azmiyle Sovyetler Birliği’ndeki madenci ve Türkiye tarımında kapitalist protestan etiği arasında kurduğu ilişki oldukça zorlama görünüyor. Öğrencilerin çalışma azminden bu tür abartılı sonuçlar çıkarılmasının doğru olmadığı açık. Elbette insan iradesinin birçok şeyi değiştirebileceğine ilişkin iradeciliği ve coşku, bağlılık ve fedakârlıkla çalışmanın kırsal Türkiye’nin birçok sorununu çözeceği beklentisi enstitü düşüncesinin özünde olduğu fikri doğrudur. Fakat Karaömerlioğlu’nun Stakhanovizm’in yansıması olarak gördüğü şey, aslında toplumca bir ideale kalpten bağlı öğretmen ve öğrencilerin adanmışlığı ve coşkusudur.

#### ● **Enstitüler asimilasyonist kurumlar mıdır?**

Suçlamalar enstitülerin yalnızca “doktriner” ve militer ya da faşizan olması ile sınırlı değildir, aynı zamanda enstitülerin asimilasyonist kurumlar olduğu da iddia edilir. Örneğin İsmail Beşikçi’ye göre enstitüler, “Kürdler için tam anlamıyla asimilasyon kurumudur.” Tanıl Bora (2020) da enstitülerde “köycü popülizm üzerinden Türkleştirmeyi ikmal etme amacının gözetildiğini” iddia eder. Benzer biçimde Asım Karaömerlioğlu (2006:102) da bu iddiayı desteklemektedir:

*Tonguç ve dönemin birçok yazarında Enstitüler aracılığıyla köylü nüfusun Türkleştirilmesi önemli bir vazife olarak görülür. Aslında bu çok doğaldır, çünkü milliyetçi düşüncenin yayılması (...) köycü söylemin de en önemli bileşenlerinden birisini oluşturur. Köy Enstitüleri’ne nüfusun Türkleştirilmesinde önemli görevler düşmektedir. “Köy Enstitüleri ‘bir millet yaratmanın’ ilk ve son çaresidir” gibi sözler bu misyon çerçevesinde anlaşılabilir.*

Çapar (2006:349)'a göre de Halkevleri, Türk Ocakları ve Köy Enstitüleri gibi kurumların temel işlevi “*Türk olmayan unsurları Türkleştirmektir. Genel olarak Türkleri de “uygarlık kültürü- Batı kültürü” ile bütünleştirmek olan bu kurumlar Türk olmayan grupları kültürlenmeye tabi tutmak gibi bir amaç gütmektedirler.*”

*(...) Köy Enstitüleri tekçi/milliyetçi, Batıcı, laik, modernleşmeye çalışan ve halkının büyük çoğunluğu (1930-40’larda halkının yaklaşık %80’i) (2012) köylü olan bir Türkiye için ideal kurumlar olması bakımından işlevsel ve ideal okullardır. Ancak özellikle milliyetçi/ tekçi/özcü ideolojiyi kurumsallaştırmada önemli bir araç olduğu düşüncesiyle eleştirel bir gözle bakıldığı zaman bu okulların ideal bir kurum olmaktan çıkıp, asimilasyonist bir kuruma dönüştüğü görülebilir. (Çapar, 2012:16).*

Burada ilginç bir durumla karşı karşıyayız. Çünkü tüm bu iddialar, enstitüleri sanki özel olarak ve sadece Kürt nüfusun veya Türk olmayan nüfusun yoğun yaşadığı yerlerde açılmış gibi göstermektedir. Oysa biliyoruz ki enstitüler tüm yurda dengeli bir biçimde dağılmıştır. Enstitülerin kuruluş yerlerinin seçiminde yurttaşların etnik kimliği değil; tarıma ve ulaşımına uygunluk gibi kriterler kullanılmıştır. Enstitüleri, salt Kürt varlığının inkârı ve asimilasyonu olarak değerlendiren bu bakışın iflah olmaz ölçüde etnik merkezli olduğunu söyleyebiliriz.

#### ● ***Enstitüler cinsiyetçi kurumlar mıdır?***

Son ve en şaşırtıcı iddialardan biri de enstitülerin, *toplumsal cinsiyet açısından ayrımcı bir eğitim kurumu olduğudur*. Şaşırtıcıdır çünkü Türkiye’de yatılı düzeyde karma eğitim, ilk kez Köy Enstitüleri’nde uygulanmıştır<sup>19</sup>. Kız çocuklarının eğitim haklarından yararlanmaları için olağanüstü çabalar gösterilmiştir. Dahası bu dönemde enstitülere alınan kız öğrenci sayısı az olmakla birlikte, karma eğitim meselesine özellikle önem verilmiştir. Tüm bunlara karşın İnal (2001) enstitülerde cinsiyet ayrımcılığını keşfetmiştir (!):

*Cumhuriyet rejiminin “karma eğitim” hedefi, bu kurumlarda cins ayrımcılığını aşamamıştır. Örneğin, erkek öğrencilerin faaliyet alanları (inşaat, onarım, taş kırma, kiremit üretme vb.) ile kız öğrencilerin etkinlikleri (el sanatları, biçki-dikiş-nakış, örgücülük, dokumacılık vb.) ciddi bir cinsiyet ayrımcılığının ifadesi olmuştur.*



Benzer eleştiri feminist bir dergi olan Fe Dergi’de Semiha Tuna (2009) tarafından da dile getirilmiştir:

*Köy Enstitüleri’nin amacını oluşturan köyü ve köylüyü kalkındırma ideali, bir bakıma cinsiyete dayalı iş bölümüyle şekillenmektedir. Köy Enstitüleri’nde kızların eğitimi, yeni bir ulusun inşası sürecinde köylü kadınların ve onların yetiştireceği vatandaşların eğitilmesini hedeflemektedir. . Milliyetçi söylemde kızlar için modern eğitimin gerekçesi, aydın annelik ve çocuk yetiştirme üzerinden tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak, Enstitü’lü kızlar için köylünün kalkınma ideali, köylü kadınların eğitimine bağlanmaktadır. Aynı zamanda, Enstitü’lerde erkek öğrencilere verilen iş teknik dersleri -modern tarım araçlarının ve aletlerinin kullanımı- bir bakıma köyün ekonomik kalkınma idealini erkeklere yüklemiş gibi görünmektedir.*

Aslında bu tür cinsiyet temelli eleştiriler, yalnızca köy enstitüleri üzerinden dillendirilmemekte; genel olarak Cumhuriyet modernleşmesinin kendisi “eril” olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Sancar (2012), ulus-devlet oluşumunda zorunlu askerlik, ilköğretim gibi uygulamalarla hayata geçirilen “vatandaş yetiştirme” projesinin “eril modernliğe” yol açtığını ve böylece “erilliğin” belli bir tarihsel oluşum içerisinde tahkim edildiğini iddia etmekte ve durumun “cinsiyet eşitsizliğini doğallastırdığını ifade etmektedir. Dahası *özellikle okullarda verilen eğitimin kuşaktan kuşağa aktarılan kadınlık bilgilerini yok ettiğini, “gelenek-modern karşıtlığı” ile kadınlar arasında hiyerarşiler oluşturulduğunu*” söylemektedir.

Bu eleştirilerde ilginç olan şey, esas sorunu, köy enstitüleri dışında köyde yaşayan kız çocukları için eğitim olanaklarının yeterince genişletilmemesi ya da kapsayıcı olmamasında değil, eğitimin ulus devlet bağlamında vatandaş inşası için kullanılması ve kadını “ev kadını” olarak yetiştirmeyi hedeflemesinde görmesidir. Hâlbuki tüm eksiklerine rağmen enstitülerde tek başına karma yatılı eğitim bile, kadınları ikinci sınıf gören geleneksel toplumsal algıya ve bunlara dayanan gerici uygulamalara karşı devrimci bir girişimdir.

Bu araştırmacıların temel yanılması, geçmişteki olguları tarihselliğinden koparılmış bir biçimde, son dönemde özellikle feminist hareketin dünya genelinde yaygınlaşması sonucunda gelişen toplumsal cinsiyet bilincinin merceğiyle değerlendirmeleridir. Böylece, Çulhaoğlu (2012)’nin başka bir bağlamda söylediği gibi, “1908-1946 döneminde dünyanın hiçbir ülkesinde

*görülmeden kimi değerlerin aynı dönemde Türkiye’de neden sahiplenilmediği sorgulanmakta, buna hayıflanılmaktadır”.* Böyle bir merceğin, geçmişin tüm ilerici deneyimlerini cinsiyetçi değerlendireceği açıktır. Oysa Sayılan (2018:)’ın da belirttiği gibi, enstitüler, sınırlı rol değişimi ile yetinerek cinsiyete dayalı işbölümünü kaldırmayı hedeflememiş olsalar da, kadınların toplumdaki üretken rolünü ve anneliği bir kaldıraç olarak kullanarak, kadın-erkek (toplumsal cinsiyet) eşitliği fikrinin yayılmasına kapı aralamıştır. Özellikle karma yatılı eğitim uygulaması, o günün koşullarında radikal bir kültürel müdahale özelliği kazanmış ve güçlü bir direniş de görmüştür; ancak bunun mümkün olduğuna dair bir kulvar açmıştır (Sayılan, 2018). Kısacası, enstitülerin cinsiyetçiliği iddiası, esasen Cumhuriyet modernleşmesinin kız çocuklarının eğitimi ve kadınların güçlendirilmesi konusundaki ilerici girişimlerini önemsizleştirme ve itibarsızlaştırmaya hizmet etmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

1990’lardan bu yana kimlik siyasetinin, liberalizmin ve siyasal İslamcılığın etkisiyle oluşan Post-Kemalist düşünsel üretim, tek parti dönemi eğitim uygulamalarını devlet toplum ilişkisi bağlamında tek yönlü bir endoktrinasyon ilişkisi olarak tarif etmiştir. Yukarıda da gösterildiği gibi, pek çok yazar köy enstitülerini bu bağlamda değerlendirmiştir. Oysa konu eğitim olunca “endoktrinasyon” sözcüğünü daha dikkatle kullanmak gerekir. Eğitim ile endoktrinasyon arasındaki farklılık ve benzerlikler eğitim bilimlerinde çok tartışılan konulardan biridir. Bu konuya burada ayrıntılı olarak yer vermemiz mümkün değil fakat kısaca temel bir farklılığa değinebiliriz. Rogers ve Horrocks (2010)’un da ifade ettiği gibi, endoktrinasyon bir değerler silsilesi ekseninde öğrencinin seçim hakkı olmadan “doğru düşünce” ve “hissetme”nin öğretilmesi; eğitim, seçimi öğrenciye bırakarak, farklı düşünme ve yapma yolları olduğunu göstermektedir. Bu eksende değerlendirdiğimizde, enstitülü öğretmen ve öğrencilerin anıları yanında pek çok çalışma da bize göstermektedir ki, enstitülerde demokratik bir yönetim söz konusudur. Özellikle enstitülerde her cumartesi öğretmenler ve öğrencilerin bir araya gelerek o hafta yapılan çalışmaları olumlu ya da olumsuz yönleriyle değerlendirmeleri ve değerlendirmelere cevap vermeleri uygulaması bile enstitülerin “endoktrinasyon” değil demokratik “eğitim” kurumları olduğunu kanıtlar.

Öte yandan Cumhuriyet modernleşmesine ve enstitülere Post-Kemalizm’in merceğinden bakmayan kimi perspektiflerde rastlanan bir yaklaşıma da değinmekte yarar var. Özellikle sosyalist solda yaygın olan “alt yapı değiştirilmeden üst yapının değiştirilmesinin imkânsızlığı” söylemine yaslanan

bu yaklaşıma göre, tek başına okulun, köyü değiştirmesi mümkün değildir. Buradaki “okulun kendi başına köyü/dünyayı değiştiremeyeceği” önermesi elbette doğrudur, fakat burada gözden kaçırılan husus şudur: Okullar, kendi başına yaşamı dönüştüremese de dönüşümü sağlayacak öznelerin yetişmesini sağlar. Nitekim 19. Yüzyılın sonunda Cumhuriyet’e uzanan süreçte, modern okullardan yetişen bir kuşağın oynadığı rol gibi, tarih, okulların değişimi doğrudan sağlamasa bile değişimi başlatacak özneleri yetiştirdiğine ilişkin pek çok örneğe tanıklık etmiştir.

Şimdi yazının başında sözünü ettiğimiz, enstitülerin yeniden gündeme gelme konusunu anımsayalım. Enstitüler son yıllarda giderek daha fazla gündeme geliyor gerçekten fakat enstitüler 1990’larda ya da 2000’li yılların başında, gündeme bu ölçüde gelmemişti. Hatırlanırsa o yıllarda enstitülerin adı, inançlı ve kararlı bir grup aydından ve birkaç demokratik kitle örgütünden başka kimse tarafından pek dillendirilmezdi. O dönemlerde enstitüler nostaljiyle anılan bir geçmiş, güncel ile ilintisiz bir olguyu anlatan arkaik bir deneyim statüsünde değerlendiriliyordu. Ancak daha etkili ve güçlü bir biçimde -bu yazıda Post-Kemalizm olarak adlandırdığımız- post-modern akıntıya kapılan akademi ve akademi dışı entelektüeller tarafından kimlik temelli, sivil toplumcu ve liberal hegemonyanın etkisiyle enstitülerin eleştirisi söz konusuydu. Yukarıda belirttiğimiz gibi, enstitülerin; resmi ideoloji doğrultusunda “*endoktrinasyon merkezi*” olduğu, bir “*asimilasyon*” aracı olarak işlev gördüğü ya da halk üzerinde bir “denetim aygıtı” olduğu gibi temelsiz liberal ve kimlik eksenli tezler entelektüel iklimde hâkimdi. Bunlar, elbette Post-Kemalist zihnin hezeyanları olarak da görülebilir fakat daha geniş kapsamda bakıldığında bu yaklaşımların esas derdinin, enstitüleri var eden Cumhuriyetin ilerici birikimi olduğu görülür. Nitekim enstitüleri eleştirenler, cumhuriyet modernleşmesini de bu dönemde tüm kötülüklerin kaynağı olarak işaretlemişlerdir. Öyle ki “tepeden inmece”, “baskıcı”, “otoriter”, “tektipçi” gibi yaftalamalarla cumhuriyet modernleşmesini itibarsızlaştırarak siyasal islama ideolojik destek sunmuşlardır. İşte dönemin bu ideolojik atmosferi özellikle Gezi Direnişi’nden sonra değişince, anılan tezlerin geçersizliği anlaşılmaya başlanmış ve enstitü fikri yeniden parlamaya başlamıştır. Başka bir ifadeyle Post-Kemalist hegemonyanın karanlık bulutları dağılmaya başlayınca enstitülerin aydınlığı yeniden gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. İşte bu nedenledir ki köy enstitüleri günümüzde daha fazla gündeme gelmektedir.

Köy enstitülerine yönelik yakın dönem eleştirilerin geçmişteki eleştirilerle farkını da belirtmekte fayda var. Bilindiği gibi, enstitülerin kuruluşunda itibaren siyasi yelpazenin farklı kesimlerinden eleştiriler yöneltmiştir. 1940

yılından 1990'lı yıllara kadar süren ilk dönem eleştiriler, temel olarak üç farklı kaynaktan gelmiştir: İslamcı sağın eleştirileri (daha çok karma eğitim ve dinsiz nesil yetiştirme ekseninde dile getirilen karalamalar), Türkçü sağın eleştirileri (soğuk savaş döneminin anti-komünist eleştirileri) ve solun Osmanlıcı sivil toplumcu kesimlerinden gelen eleştiriler (başta Kemal Tahir'in olmak üzere, enstitülerde emek sömürüsü ve faşist Almanya'dan esinlenme eleştirileri). 1990'dan günümüze kadar dönemde dile getirilen ikinci dönem ya da başka bir ifadeyle Post-Kemalist eleştiriler ise, geçmişten farklı bir biçimde hangi siyasi yelpazeden geldiği kolaylıkla anlaşılamaz. Öyle ki yazarın ismini görmeden, yalnızca eleştiriye bakarak, AKP'li eski bir başbakan mı yoksa Birikim dergisi yazarları mı olduğu veya bir liberal mi yoksa sosyalist mi olduğu anlaşılamaz. Esasen bu oldukça ilginç bir durumdur, zira içerik açısından da “yeni” bir eleştiri çoğunlukla söz konusu değildir. Yapılan şey, eski eleştirilerin yeni bir ambalajda sunulmasıdır. Bu ambalaj, Cumhuriyet modernleşmesinin tüm ilerici birikimini hiçe sayma ortak paydasında, aynı argüman havuzundan beslenen ve estetize edilmiş dili barındırır. Bugün bu aldatıcı ambalajın dağılmaya başladığını görüyoruz, kısacası takke düşmüştür.

## **DİPNOTLAR**

- 1 Bu yeniden gündeme geliş bağlamında, enstitülerin gecikmeli de olsa, iadei itibarına kavuştuğuna ilişkin bir algının giderek yaygınlaştığı ve ilerici kamuoyunun da bu durumu memnuniyetle karşıladığı görülüyor. Köy enstitüleri fikrinin “yeniden canlanması” ve bu durumun kimi olumsuzluklarına dikkat çeken bir yazı için Bkz. Yıldız, A. 2020. <https://www.birgun.net/haber/80-yilinda-koy-enstituleri-deneyimin-klonlanmasi-mumkun-mu-296070>
- 2 Post-Kemalizm'in en büyük taşıyıcısı 2002'den itibaren Adalet ve Kalkınma Partisi olmuştur. Post-Kemalizm'in özgünlüğü, 2013'te Gezi Protestolarının ardından bu koalisyon dağılına, liberal sol, İslamcılar ve Kürt Hareketi yollarını ayırana değin, yani 1980-2013 arasında bütün cumhuriyet eleştirilerinin tek bir çatı altında toplanmış olmasındaydı (Aytürk, 2019: 6).
- 3 “Adalet ve Kalkınma Partisi Kuruldu”, Hürriyet, 14.08.2001, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/adaletve-kalkinma-partisi-kuruldu-10017>.
- 4 <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/perspektif/gur/2012/03/10/egitimde-muesses-nizam-yikiliyor>.

- 5 Cumhuriyet modernleşmesini toptancı bir yaklaşımla mahkûm eden bu çizgi, onun önemli bir bileşeni olan laikliği de sorgulamadan kurucu ideolojinin en baskıcı özellikleriyle özdeşleştirerek, laik eğitimin aşındırılmasında da önemli bir rol oynamıştır (Yıldız, 2021).
- 6 Liberallerin hedef tahtasına oturttuğu devlet, genel anlamda kapitalist devlet değildir; “Kemalist devlet” olarak adlandırılan devletin belli bir ideolojiyle donanmış bir türü ve bu ideolojiyi ürettiği/taşıdığı düşünülen kurumlarıdır (Örnek, 2016).
- 7 Bu perspektife örnek olarak Kürşat Bumin ve Kemal Karpat verilebilir. Nitekim Bumin (2009) enstitülerle ilgili olarak şu ifadeleri kullanır: “(...) dönüp baktığımda “Köy Enstitüleri” deneyiminin barındırdığı bin türlü mahzurun farkında olsam da, buralarda ter dökmüş öğretmenleri bu mahzurları göz önüne almayarak birer kahraman gibi görmeyi sürdürürüm.”
- 8 Yalman (2002), devletin korporatist nitelik taşıdığına dair belirlenimlere itiraz eder: “1930’lardaki hâkim eğilim, sınıf-temelli siyasete son vermek olsa da, bunu, aynı dönemde, birçok Latin Amerika ülkesinde görülen ve aynı amacı güden korporatist devletle özdeşleştirmek yanlış olacaktır. Zira dönemin etkin isimleri arasında korporatist bir temsil biçimini savunanlar olsa da, böyle bir temsil biçiminin Türkiye gerçeklerine uygun düşmeyeceği görüşü hâkimdir. Özellikle, CHP Genel Sekreteri Recep Peker, korporatist devlete sınıf mücadelesini azaltmaktan çok kışkırtacağı gerekçesiyle karşı çıkıyordu (Bkz. Kuruç, 1993). Nitekim 1990’lardaki yasal çerçeve de, işçi sınıfı için her türlü örgütlenme biçimini yasa dışı bırakmıştı. Ancak, korporatist devletin olmayışı; devletin, özellikle iş dünyasının taleplerine duyarsız olduğu yönündeki devletçi –kurumsalçı iddianın doğruluğunu göstermez. Çünkü (...) ekonominin kurumsal çerçevesinin kurulması ve kaynak dağıtımı ile ilgili temel kararlarda burjuvazinin giderek artan rolüne tanıklık etmiştir.”
- 9 Cop (2020)’a göre, “tek parti dönemi Türkiye’yi sınıfsal yapısı itibariyle korporatizme uygun olmadığı gibi, rejimin de bu yönde attığı hukuki, idari ve siyasi adımlar önem arz eden nitelikte değildir. Solidarizmde de görülen sınıfların birbiriyle çatışma içinde olmaması arzusuna söylem düzeyinde, hatta CHP’nin resmi belgelerinde rastlanmaktadır. Ancak mesleki temsile yönelik bir kurumsal yapılanma söz konusu olmamıştır. Tek parti CHP’ye “korporatistliği üzerinden totaliter ya da faşizan olma eleştirisinde bulunmak isabetsizdir.”

- 10 Anadoluocular hareketi konusunda daha geniş bir bilgi için bkz. Metin Çınar, *Anadoluculuk ve Tek Parti CHP’de Sağ Kanat*. İstanbul, İletişim Yayınları, 2013.
- 11 Charles Tilly (2001:187), tebaayı tekbiçimli hale getirmenin, halkın kraliyet talepleri karşısında ortak bir cephe oluşturması riskini içermekle birlikte; sıradan insanların yöneticileriyle özdeşleşmeleri, iletişimin daha etkin olması idari yeniliklerin yayılması, ortak köken duygusuna sahip halkın dış tehditler karşısında birleşme olasılığı gibi telefi edici avantajlarından söz eder. (Akt: Örnek, 2009:198).
- 12 Güçlü devlet geleneği tezini burada ayrıntılı olarak ele almamız mümkün değil. Bu konuda başarılı bir çalışma için bkz. Dinler (2009).
- 13 Resmi ideolojinin eleştirisinin sorunları hakkında yetkin bir çalışma için bkz. Örnek (2009).
- 14 Benzer bir perspektif, 2020 yılında enstitülerin 80. Yıldönümünde Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un “Yaparak, yaşayarak güçlüklerle başa çıkmayı öğreten bir eğitim anlayışı sunan Köy Enstitüsü modeli her türlü siyasi tartışmanın dışında, ortaya koyduğu pedagojik yaklaşımla iz bırakmıştır.” şeklindeki sosyal medya mesajına karşılık olarak eski millî eğitim müsteşarının verdiği yanıtta görülmektedir: “*Her yıl 17 Nisan geldiğinde, tepeden inme modernleştiricilerde Köy Enstitüsü sevdasını dillendirme modası ortaya çıkıyor*”. <https://www.turkiyeegitim.com/ziya-selcuk-ve-yusuf-tekinin-koy-enstitusu-paylasimlari-mebdeki-eski-ve-yeni-yonetim-106658h.htm>
- 15 Belirtmek gerekir ki İnal, daha sonraki yıllarda enstitüler konusundaki eleştirel görüşlerini değiştirmiştir. 2020 yılında yayınlamış olduğu Köy Enstitüleri adlı kitabı daha önceki görüşlerinin tam aksi yöndedir.
- 16 Karaömerlioğlu bu iddiasına kanıt olarak da anılan kitabın 16-18, 20 ve 23. sayfalarına işaret etmektedir.
- 17 Yönetmeliğe göre, (1) “Öğrenciler cumhuriyetçi ve millî duyguları tam olarak yetiştireceklerdir”; Enstitülerden mezun olunca (2) “Köy öğretmenleri, millî ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir” ve (3) “Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden teşekkül etmiş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde

kültür adamı sıfatıyla çalışacaktır. [Ayas (1948)'tan aktaran Kaplan (1999: 184)].

18 Bkz. Eser, 2011. Köy Enstitüleri'nde Bir Öncü: Özgün Arşiv Işığında Göl Köy Enstitüsü.

19 1945-46 ders yılı verilerine göre, enstitüdeki 14.464 öğrenciden 1396'sı kız öğrencidir (E. Tonguç, 2007: 223).

### KAYNAKÇA

Akçay, K. (1980). Köy Enstitülerinde Öğretmen –Öğrenci İlişkileri Üzerine, Eğitim Mücadelesi, Nisan 1980, Sayı 6.

Aktar, A. ve Gözaydın, İ. (2021). 'Homo Kemalizmus' olarak Hasan Âli Yücel: Bir değerlendirme 1. Bölüm. <https://t24.com.tr/k24/yazi/homo-kemalizmus-olarak-hasan-ali-yucel-bir-degerlendirme-1-bolum,3194> (1 Haziran 2021 tarihinde indirilmiştir).

Alpay, Y. (2019). “Türk ‘Kulturkampf’ında Post-Kemalizm Parantezi”. Varlık Dergisi, 2019/2.

Altunya, N. (2020). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Apple, M. W. (2006). Eğitim Ve İktidar (Çev: Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Arslan, B. (2016). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e İki Devrim; İki Süreç. İslık Yayınları.

Ayas, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler. Milli Eğitim Basımevi.

Aytemur-Sağiroğlu, N. (2008). *Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6(24), 50-61.

Aytürk, İ. (2015). “Post-Post-Kemalizm: Yeni Bir Paradigmayı Beklerken”, Birikim, sayı 319, Kasım 2015.

- Aytürk, İ. (2019). “*Post-Post-Kemalizm Nedir? Post-Kemalist Kimdir? Bir Tanım Denemesi*”, Varlık Dergisi, 2019/2.
- Belge, M. (2004). Köye ‘enstitü’ projesi, 24/10/2004, <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/murat-belge/koye-enstitu-projesi-726536/>
- Belge, M. (2018). Köy Enstitüleri, 5 Kasım 2018 Pazartesi, Birikim dergisi. <https://birikimdergisi.com/haftalik/9181/koy-enstituleri>
- Belge, M. (1991). “*Tüm Toplum Atatürk Adına Ordudan Dayak Yedi*”. (s.119-136). Sol Kemalizme Bakıyor. (Röportaj: L. Cinemre ve R. Çakır). Metis Yayınları.
- Beşikçi, İ. (2018). “*Köy Enstitüleri Kürdler için ise tam anlamıyla asimilasyon kurumudur.*” <https://www.gazetelink.com/ismail-besikci-koy-enstituleri-kurdler-icin-ise-tam-anlamiyla-asimilasyon-kurumudur/> (1 Haziran 2021 tarihinde indirilmiştir)
- Bumin, K. (2009). ‘Cadı Kazanı’na dönüşmesin. T24. <https://t24.com.tr/haber/cadi-kazanina-donusmesin,41009>
- Çapar, M. (2006). Türkiye’de Eğitim ve ‘Öteki Türkler’. Özgür Üniversite Yayınları.
- Çapar, M. (2012). “*Bir Başka Açıdan Köy Enstitüleri.*” Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 20, s.12-22.
- Candan, G. (2012). *Serpil Sançar’ın Kaleminden Türkiye Modernleşmesi ve Kadın: “Şeytan Erkekler, Mağdur Edilen Kadınlar.”* Gelenek dergisi, Sayı 117|Kasım 2012.
- Cop, B. (2020). Tek Parti CHP’nin İdeolojisi. (s.47-70). “Türkiye’nin Soğuk Savaş Düzeni” içinde. Edit: Behlül Özkan- Tolga Gürakar). İstanbul: Tekin Yayınları
- Çulhaoğlu, M. (2012). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Modernleşme: Elitlerin Zorlaması mı?* Gelenek dergisi, Sayı 117|Kasım 2012.
- Dinler, D. (2009). Türkiye’de Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisi. Praksis, 9, 17-54. <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/009-01.pdf> 10 Mart 2012, Cumartesi



- Eser, G. (2011). Köy Enstitüleri'nde Bir Öncü: Özgün Arsivi Işığında Göl Köy Enstitüsü. Doktora Tez, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.
- Gür, S.B. (2012).Eğitimde “müesses nizam” yıkılıyor. Sabah Gazetesi. <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/perspektif/gur/2012/03/10/egitimde-muesses-nizam-yikiliyor>.
- Gürakar, T. (2020). *Merkez- Çevre Paradigması Türkiye'nin Siyasasını Açıklamanın Anahtarı Olabilir Mi?* (s.25- 46). “Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni” içinde. Edit:Behlül Özkan- Tolga Gürakar). İstanbul: Tekin Yayınları
- İnal, K. (2001). Köy Enstitüleri Neden ve Nasıl Eleştirilmeli? Evrensel Kültür Dergisi, Sayı 111. Mart, 2001.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları, Ankara.
- Kalkandelen, Z. (2017). İkinci Cumhuriyetçiliğin Temelleri. Kırmızı Kedi Yayınları.
- Kaplan, İ. (1999). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi. İletişim Yayınları.
- Karaömerlioğlu, M.A. (1998). “Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler,” Toplum ve Bilim 76, (İlkbahar 1998): 56-85.
- Karaömerlioğlu, M.A. (2001). “Köy Enstitüleri”, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cilt 2 (Kemalizm), Edit. Ahmet İnsel, İletişim Yay. İstanbul 2001.
- Karaömerlioğlu, M.A. (2006). Orda Bir Köy Var Uzakta. İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2004). Türkiye'de Toplum ve Siyaset. (Der: Mümtaz'er Türköne ve Tuncay Önder). İletişim Yayınları.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano, & D. R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69-103). New York: Routledge Falmer.

- Örnek, C. (2016). Türkiye’de resmi ideoloji eleştirisinin sorunları. *Praksis*. Dipnot Basım Yayın. 40, s. 185-217.
- Özsoy, S., (2008). “*Bir Eğitim Ütopyacısı: İsmail Hakkı Tonguç*”, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 267–276.
- Resmi Gazete. “62. Hükümet Programı”. Sayı: 29112. 7 Eylül, 2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907.pdf>.
- Rogers, A. ve Horrocks, N. ( 2010). *Teaching Adults*. Open University Press.
- Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti: Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012
- Sayılan, F. (2018). *Köy Enstitüleri*. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, sayı, 57-58.
- Sümer, Ç. (2010). “*Liberal-Muhafazakar Sentezin Eleştirisine Giriş: İttifakın Düşünsel Kaynakları*”. (Der.: Çağdaş Sümer ve Fatih Yaşlı). *Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak içinde*. Tan Yayınevi.
- Sümer, Ç. ve Yaşlı, F. (2010). “*Liberal-Muhafazakar İttifak Üzerine Notlar*”. (Der.: Çağdaş Sümer ve Fatih Yaşlı). *Hegemonyadan Diktatoryaya AKP ve Liberal-Muhafazakar İttifak içinde*. Tan Yayınevi.
- Taşkın, Y. (2019). “*Liberal Post-Kemalizm’in Yanılgıları ve Türkiye’de Otoriterliğin Kaynaklarını Yeniden Düşünmek*”. *Varlık Dergisi*, 2019/2.
- Taytaş, N. (2016). “*Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla Ensar skandalı arasında bağ var.*” <https://www.birgun.net/haber/koy-enstitulerinin-kapatilmasiyla-ensar-skandalı-arasında-bag-var-109532>
- Tuna, S. (2009). “*Köy Enstitüleri’nde kadın olmak,*” *Fe Dergi* 1/1 (2009): 20-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/937907>
- Tonguç’a Kitap (1961). İstanbul: Ekin B.
- Tonguç, E. (2007). *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç: Yaşamı, Öğretisi, Eylemi* (İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayın, 2007.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaş’ın Peşinde, II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim Yayınları, Ankara.

- Varel, A. (2020). Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisine Katkı: Özne-Merkezcilik 609 Sorunu. Mülkiye Dergisi, 44 (4), 609-642.
- Yalman, G. L. (2002). “Tarihsel Bir Perspektiften Türkiye’de Devlet ve Burjuvazi”, Praksis, S.5, 2002, ss.7-23.
- Yıldız, A. (2020). “80. Yılında Köy Enstitüleri: Deneyimin Klonlanması Mümkün mü?” Birgün Gazetesi. 12.04.2020. <https://www.birgun.net/haber/80-yilinda-koy-enstituleri-deneyimin-klonlanmasi-mumkunmu-296070>
- Yıldız, A. (2021). “Laik Eğitimi Savunmak”, s. 177-186. Cumhuriyet ve Laiklik (Edit: Nergis Mütevelloğlu). Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Yıldız, A. (2019). Laik Eğitim Mücadelesine İlişkin Düşünceler: “Ne ve Nasıl Yapmalı?” . S:17-37. Tarihten Güncele Türkiye’de Laik Eğitim.(Ed. A. Yıldız, N. Korkmaz, N. Doğan) İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Yıldızoğlu, E. (2015). AKP, Siyasal İslam ve Restorasyon. Tekin Yayınevi: İstanbul.