



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**HEGEMONYA VE KARŞI-HEGEMONYA İNŞASINDA
EĞİTİMİN ROLÜ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-
HATİP OKULLARI ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI
BİR ANALİZ**

Doktora Tezi

Candaş CAN

Danışman:

Doç. Dr. İlhan AKSOY

Samsun, 2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**HEGEMONYA VE KARŞI-HEGEMONYA İNŞASINDA
EĞİTİMİN ROLÜ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-
HATİP OKULLARI ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI
BİR ANALİZ**

Doktora Tezi

Candaş CAN

Danışman:

Doç. Dr. İlhan AKSOY

Samsun, 2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Doktora Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

23 /12 / 2016

Candaş CAN

KABUL VE ONAY

Candaş CAN tarafından hazırlanan "Hegemonya Ve Karşı-Hegemonya İnşasında Eğitimin Rolü: Köy Enstitüleri Ve İmamhatip Okulları Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz" başlıklı bu çalışma, 23/12/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından (Doktora Tezi Çalışması] olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İlhan AKSOY

Üye : Yrd. Doç. Dr. A. Sait SÖNMEZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. İdris VARICI

Üye : Doç. Dr. Metin UÇAR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cenk ÖZGEN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Bozkurt KOÇ
Müdür

ÖZET

HEGEMONYA VE KARŞI-HEGEMONYA İNŞASINDA EĞİTİMİN ROLÜ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP OKULLARI ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

Candaş CAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Doktora, Aralık/2016

Danışman: Doç. Dr. İlhan AKSOY

Formel anlamıyla eğitim, tarih boyunca en önemli siyasal meşruiyet araçlarından biri olmuştur. Nitekim Antik çağlardan günümüze okullar, iktidarların arzu ettiği “makbul özneler” inşa etmek gibi bir misyon üstlenmişlerdir. Şüphesiz bu “makbul” ya da “iyi” olan insan-tipinin unsurları, egemen ideolojik kalıplar aracılığıyla belirlenir. Bu anlamda okullar, egemen ideolojilerin zihinlerde yerleştirilmesi ve bununla bağlantılı olarak iktidarların arzu ettiği bir sivil toplum formasyonunun oluşturulması hususlarında hayati işlevlere sahiptirler. Keza Louis Althusser’in en verimli “ideolojik aygıt” olarak tanımladığı öğretimsel aygıt, bir iktidar bloğunun hegemonya üretiminde “toplumsal rızayı” sağlayan önemli bir araçtır. Ancak bu yönde indirgemeci bir bakış, okullarda yeşeren karşı-ideolojik reaksiyonların ve dolayısıyla okulların karşı-hegemonya inşa etme potansiyelinin gözden kaçırılmasına neden olabilir. Özellikle modern devletlerde okulların birer ideolojik aygıtlar olduğu doğrudur, fakat bu önerme bir yönüyle de eksiktir. Zira nasıl ki her hegemonik düzen, karşı-hegemonik sızıntılar zemininde hareket ediyorsa; okullar da bu bütünün bir parçası olarak hegemonik tesirlerden “görece özerk” bir konum işgal ederler. Nihayetinde de okullar basit bir hegemonik aygıt olmanın aksine, çelişkiye dayalı yeniden-üretim alanları olmaları nedeniyle her an karşı-hegemonik bir girişimin öznelerini üreten bir mekân hüviyetine bürünebilirler. Nitekim bu çalışmada, ifade edilen bu kuramsal çerçeve üzerinden, Türkiye’de Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları pratiklerinin karşılaştırmalı bir analizinin yürütülmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak bu iki eğitim pratiğinin, Osmanlı’dan günümüze değin hâkim iki grup [Batıcı/İslamcı Modernleş(tir)meciler] arasında süregiden bir hegemonya mücadelesinin yansımalarını oluşturduğuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hegemonya, Karşı-Hegemonya, Köy Enstitüleri, İmam-Hatip Okulları.

ABSTRACT

THE ROLE OF EDUCATION IN HEGEMONY AND COUNTER-HEGEMONY PRODUCTION: A COMPERATIVE ANALYSIS ON VILLAGE INSTITUTES AND IMAM-HATIP SCHOOLS

Candaş CAN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences

Public Administration, Ph.D., December/2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. İlhan Aksoy

Education has been formally the most important apparatus of political legitimacy throughout history. Hence, schools have undertaken a mission to build good subjects who powers ask for them. The elements of the good person, thus, is undoubtedly determined by powers. Schools, in this sense, have the crucial functions with regard to mental processing of the dominant ideologies and formation of civil society that the powers generate it. Educational apparatus which Louis Althusser also expressed the most productive it is an important apparatus to gain social consent in hegemonic building of a power block. However, this perspective can cause to overlook emergent counter-hegemonic reactions at schools and also the potential of building counter-hegemony of school. It is true that schools are ideological apparatus in modern states, but this presumption includes considerably deficiency. This is because just as hegemonic order is moving the ground of counter-hegemonic leaks, schools have a “relative autonomic” position from hegemonic impacts as a part of this totality. Schools are not ultimately a simple hegemonic apparatus. They can also turn into a space suddenly producing subjects of a counter-hegemonic attempt by reason of the fact that they are dilemma-based. The purpose of this dissertation, in this context, is to comparatively analyze Village Institutes and Imam-Hatip Schools in Turkey as a part of expressed theoretical framework. The dissertation conclude that this educational practices are a reflection of hegemonic struggle between two dominant groups [Western/ Islamic Modernization].

Key Words: Hegemony, Counter-Hegemony, Village Institutes, Imam-Hatip Schools

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı yürütmemde, hayatımda önemli yer sahibi olan şu kişilerin büyük destekleri olmuştur. Benden desteklerini esirgemeyen annem *Halise CAN* ve babam *Muhammed İhsan CAN*'a, bu hayattaki en değerli varlığım sevgili eşim *Melek CAN*'a, çalışma yaşamımda sürekli olarak olumlu enerjisi ve yapıcı tavrıyla desteklerini her daim hissettiğim Dekan Yardımcımız ve değerli ağabeyim *Yrd. Doç. Dr. Sezen ÖZEK*'e nihayetinde gerek tezle ilgili entelektüel katkısı gerekse de özel hayattaki babacan tavrı ile benden hiçbir desteğini esirgemeyen değerli danışmanım *Doç. Dr. İlhan AKSOY*'ateşekkürü bir borç bilirim.

Candaş CAN

Samsun-2016

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------|------|
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ..... | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vi |
| LİSTELER..... | viii |
| KISALTMALAR..... | ix |

GİRİŞ

| | |
|---|----|
| 1.Araştırmanın Konusu ve Problemi..... | 1 |
| 2.Araştırmanın Amacı ve Önemi | 7 |
| 3.Araştırmanın Gerekçesi..... | 7 |
| 4.Araştırmanın Kapsamı ve Yönetimi..... | 10 |
| 5. Araştırmanın Literatür Bilgisi | 11 |
| 5.1.Özel Literatür Bilgisi..... | 11 |
| 5.2.Genel Literatür Bilgisi..... | 13 |

BİRİNCİ BÖLÜM

İDEOLOJİ, HEGEMONYA VE KARŞI-HEGEMONYA

| | |
|---|----|
| 1.1.İdeoloji Kavramının Serüveni | 15 |
| 1.1.1.Marxizm ve İdeoloji | 21 |
| 1.1.2.Marx Sonrası İdeoloji..... | 27 |
| 1.2.Hegemonya ve İdeoloji | 30 |
| 1.2.1.“Rıza”nın Kaynağı Olarak İdeoloji | 36 |
| 1.2.2.Karşı-Hegemonik Sızıntılar..... | 46 |
| 1.3.Karşı-Hegemonya ve İdeoloji | 54 |
| 1.3.1.İtiraz ve Direnmenin Kaynağı Olarak İdeoloji..... | 61 |

İKİNCİ BÖLÜM

HEGEMONYA, KARŞI- HEGEMONYA VE EĞİTİM

| | |
|---|-----|
| 2.1.Eğitimin Kavramsal Analizi..... | 67 |
| 2.2. Modern Dönem Öncesi EğitimUygulamaları..... | 68 |
| 2.3.Modernizm ve Eğitim: Toplumun Okullulaştırılması | 76 |
| 2.4. Modern Eğitim Paradigmasının Temel Nitelikleri..... | 83 |
| 2.4. Modern Eğitim Paradigmasına Yönelik İtirazlar: Eleştirel Pedagoji..... | 87 |
| 2.5. Hegemonya ve Eğitim..... | 99 |
| 2.6.Karşı Hegemonya ve Eğitim | 113 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE HEGEMONYA MÜCADELESİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP OKULLARI ÖRNEĞİ

| | |
|---|-----|
| 3.1.Tarihsel Arka Plan: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Eğitimin Sosyo-Politigi..... | 124 |
| 3.1.1.Klasik Dönem..... | 125 |
| 3.1.2. Modernleşme/Batılılaşma Dönemi..... | 134 |
| 3.2. Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim İdeolojisi..... | 141 |
| 3.3. Köy Enstitüleri'nin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri | 153 |
| 3.4. Kemalizm'in Hegemonik Bir Aygıtı Olarak Köy Enstitüleri | 165 |
| 3.5.Kemalist Hegemonyanın Organik Bunalımı ve Laiklik İlkesinde Yumuşama.. | 177 |
| 3.6.İmam-Hatip Okullarının Tarihsel ve Düşünsel Temelleri | 185 |
| 3.7. Bir Karşı-Hegemonik Sızıntı Mekânı Olarak İmam-Hatip Okulları: | 198 |
| 3.8. Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarını Karşılaştırmak? | 213 |
| SONUÇ | 223 |
| KAYNAKÇA | 230 |
| ÖZGEÇMİŞ | 253 |

LİSTELER

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: Pasif ve Aktif Rızanın Özellikleri | 38 |
| Tablo 2: Doğu-Batı ve Hegemonya Stratejileri | 58 |
| Tablo 3: Antik Dönem, Ortaçağ ve Modern Dönemde Eğitim | 80 |
| Tablo 4: Köy Enstitüleri Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Sayıları..... | 162 |
| Tablo 5: Köy Enstitüleri Öğretim Programı (Ziraat Dersleri ve Çalışmaları)..... | 168 |
| Tablo 6: Köy Enstitüleri Öğretim Programı (Teknik Dersler ve Çalışmalar) | 168 |
| Tablo 7: Köy Enstitüleri Öğretim Programı (Genel Kültür ve Öğretmenlik Dersleri)..... | 170 |
| Tablo 8: Yıllara Göre İmam ve Hatip Mektepleri Öğrenci Sayıları | 187 |
| Tablo 9: İmam-Hatip Okulları I. Devre Ders Dağıtım Çizelgesi | 193 |
| Tablo 10: İmam-Hatip Okulları II. Devre Ders Dağıtım Çizelgesi..... | 194 |
| Tablo 11: 1973-1980 Arası İHL Okul ve Öğrenci Sayıları | 204 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Şekil 1: Hegemonya Düzeni ve Karşı Hegemonik Sızıntılar | 48 |
| Şekil 2: Manevra ve Mevzi Savaşı | 59 |
| Şekil 3: Hegemonya ve Karşı- Hegemonya..... | 62 |
| Şekil 4: Hegemonya ve Karşı-Hegemonya Diyalektiği | 64 |
| Şekil 5: Hegemonya ve Eğitim | 110 |
| Şekil 6: Karşı-Hegemonya ve Eğitim | 120 |
| Şekil 7: İlimiye Sınıfı | 127 |

KISALTMALAR

- AP:** Adalet Partisi
CHF: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP: Cumhuriyet Halk Partisi
DİA: Devletin İdeolojik Aygıtları
DP: Demokrat Parti
İHL: İmam-Hatip Lisesi
İHO: İmam-Hatip Okulu
İYC: İlim Yayma Cemiyeti
MC: Milliyetçi Cephe
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MGV: Milli Gençlik Vakfı
MNP: Milli Nizam Partisi
MSP: Milli Selamet Partisi
MTTB: Milli Türk Talebe Birliği
TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

GİRİŞ

1.Araştırmanın Konusu ve Problemi

Araştırmanın konusu, bir hegemonya veyahut karşı-hegemonya üretim sürecindeki iktidar-eğitim ilişkilerinin, Türkiye’deki Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları pratikleri üzerinden incelenmesidir. Çalışma kapsamında ise öncelikle ideoloji, hegemonya ve karşı-hegemonya kavramlarının neyi ifade ettikleri ve eğitim kurumu ile olan araçsal ilişkileri ortaya konularak, ifade edilen bu iki eğitim pratiği kapsamlı bir biçimde analiz edilecektir.

Siyaset literatürü içerisinde,formel anlamıyla eğitimin hegemonik üretim ve yeniden üretim nesnesi olarak incelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların birçoğu da Antonio Gramsci’nin(1891-1937)“*Hegemonya*” kuramı ve Louis Althusser’in (1918-1990) “*Devletin İdeolojik Aygıtları*” kavramsallaştırması üzerinden hareket ederek, eğitim alanının politik olay ve süreçlerden ayrı düşünülmemeyeceğini temellendirme amacındadır. Söz konusu eğilim, okulların resmi ve gizli müfredat pratikleriyle egemen ideolojileri içselleştiren özneler üreten bir kurum olduğunu açığa vurmaktadır. Bu eğilimde, özellikle modern-kapitalist/ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla kendisini gösteren *zorunlu eğitim uygulamaları* da hegemonik üretim ve yeniden üretimle ilişkili olarak ele alınır. Buna göre modern devlet, siyasal üretimini [meşruiyet] gerçekleştirecek “*sadık/makbul vatandaşlara*” ve iktisadi üretimini sağlayacak “*nitelikli işçilere*” ihtiyaç duymaktadır. Okullar da ülkedeki tüm çocukları kucaklayacak şekilde, bu ihtiyaçlara yönelik işlevleri itinayla gerçekleştirmeye çalışır.

Okulların hegemonik üretim ve yeniden üretimin asli mekânlarından biri olduğu önermesi, güçlü bir doğruluk barındırır da bir yönüyle eksiktir. En başında; okulları, bir ideolojik aygıt olarak, salt bireyleri çağırarak ve onları somut öznelere dönüştüren bir eğitim mekânı olarak kavramak, hegemonik dönüşümlerin ipini elimizden kaçırmamıza neden olur. Keza tüm bireyler; özellikle çocukluk dönemlerinde bir ideolojik çağırmanın muhatabı olurlar, ancak bazıları bu çağırmaya bilinçli veya bilinçsiz olarak cevap vermezler. Zaten hegemonya da öyle bir anda kurulabilecek bir şey değildir. Bu bağlamda hegemonya, sabit bir zamanda var olmanın aksine, bir zaman çizgisinde [geçmiş-bugün-gelecek] hareket eden bir süreç olarak görülmelidir. Dahası hegemonya süreci; ilerlemeleri, duraksamaları ve

gerilemeleri içeren karmaşık bir duruma işaret eder ve dolayısıyla bir hegemonya kuramının bu süreçteki tüm safhaları titizlikle irdelemesi gerekir. Bu noktadan hareketle, çalışmanın temel varsayımları şu şekilde özetlenebilir:

- Her hegemonik düzen; total bir bütünleştiricilik sağladığı gibi, kendisini ortadan kaldıracı potansiyeli de içerisinde barındırır. Farklı bir ifadeyle; hegemonik düzen, etki dairesinde yer alan bireylere çok güçlü görünse de aslında oldukça kırılgandır.
- Dolayısıyla bir tarihsel bloğun ürünü olan hegemonya, sivil toplumda ortaya çıkan diğer alternatifleri ile sürekli bir mücadele halindedir ve hegemonun belki de en büyük uğraşısı, bu oluşan “*karşı-hegemonik sızıntılar*”ı kapatmaktır.

Hal böyle olunca; hegemonik düzenin ideolojik nesnelere, aslında bu çelişkili bütünlüğün birer yansımasını oluştururlar. Dolayısıyla herhangi bir hegemonya düzeninin içerisinde barındırdığı çelişkiler, hegemonik aygıtların her birinde ayrı ayrı etkisini gösterir ve tabidir ki bu etkiden eğitim alanı da nasibini alır. Böyle bir bakış açısıyla okullar, artık basit bir üretim ve yeniden üretim aygıtları olarak görülmezler. Keza Micheal Apple ve Peter Mayo gibi eleştirel pedagoji teorisyenleri de “*okulların göreliliği*” konusunu gündeme getirirler. Buna göre okullar, hegemonik tesirlerden yalıtılmış bir biçimde, karşı-hegemonyanın üretilebileceği mekânlar olarak da görülmelidir. Aslında eleştirel pedagoji okulu; kendisini, tüm bilimsel çabaları ve üretimiyle, karşı-hegemonyanın bizzat okulun içinde kurulabileceğini temellendirmeye adanmıştır. Bu bakış açısı, proleter hegemonyanın öncelikle bir eğitim kurumuna dönüştürülecek Parti aracılığıyla kurulabileceğini belirten Gramsci’ye özgü yaklaşımdan çok da uzak sayılmaz. Nihayetinde çalışmanın ana omurgasını belirleyen şu önermelerin büyük ölçüde bir Gramsci ve Eleştirel Pedagoji Teorisi okuması üzerinden geliştirildiği ifade edilmelidir:

- Hegemonya ve Karşı-Hegemonya üretimi, öncelikli olarak eğitim ve eğitim alanını sarmalayan entelektüel çevrede cereyan eder.
- Bir hegemonyanın üretim veyahut yeniden üretimini sağlamak üzere oluşturulan bir eğitim pratiği, bir *karşı-hegemonik sızıntı* alanına dönüşebilir.

- Nihai olarak, *karşı-hegemonik sızıntı* alanı olan bir eğitim pratiği, bir aydın grup aracılığıyla önce hegemonik düzene rıza göstermekte direnç gösteren bir karşı-ideoloji oluşumuna ve daha sonra da bu karşı-ideolojinin öznel inşaa etmesine sahne olur ki bu aşamadan sonra olan karşı-hegemonyanın üretilmesidir.

Bu önermeler, tarihsel pek çok dönemin yorumlanması açısından önemli katkılar sunabilir. Örneğin Ortaçağ Avrupa'sında büyük ölçüde kilise desteği ile kurulan ve geliştirilen *stadium generale* kurumu, ilerleyen süreçte üniversite halini alarak kilisenin siyasal ve toplumsal hegemonyasının sonunu hazırlamıştır. Yine yukarıdaki önermeler, Osmanlı'nın Batılılaşma sürecindeki dönüşümünün de kuramsal temelini oluşturabilir. Bilindiği üzere bu süreçte İmparatorluğun Klasik Dönemde benimsediği eğitim sistemi ve metotlarında köklü bir dönüşüm yaşanmıştır. Tanzimat Dönemiyle başlayan ve II. Abdülhamit dönemi ile doruk noktasına ulaşan eğitim reformlarıyla Batı tipi eğitim veren sivil ve askeri mektepler açıldığı görülmektedir. Bu mekteplerin, Batı kapitalizmine eklemlenme çabasının bir ürünü olduğu ifade edilmekle birlikte, kurulmalarındaki esas gayenin “devleti kurtarmak” olduğu söylenebilir. Milli mücadele sonrasında devlet kurtulmuştur, ancak artık devletin adı “Türkiye Cumhuriyeti”dir. Dolayısıyla Osmanlı'da siyasal, iktisadi ve uluslararası politik nedenler başta olmak üzere, pek çok nedenle gerçekleştirilen eğitim reformları, İmparatorluğun ideolojisini ve de hegemonyasını yeniden üretmenin aksine, onun sonunu hazırlamıştır. Bu bağlamda Cumhuriyetin kurucu aydın ve bürokratlarının neredeyse tamamının Osmanlı'daki sivil ve askeri mekteplerde yetişmiş kişiler olduğu hatırdta tutulmalıdır.

Cumhuriyet'i kuran mekteplilerin, eğitime temel olarak milli değerleri özümsemiş yurttaşlar yaratmak gibi bir misyon yükledikleri görülür. Kemalist ideolojinin giderek artan dozda etkisini hissettirdiği müfredat içeriklerinde; coğrafya, tarih ve vatandaşlık derslerine bilhassa önem verildiği söylenebilir. Zira bu dersler, Cumhuriyet'in yeni nesil vatandaşlarında ortak bir vatan, tarih ve millet şuuru oluşturması nedeniyle oldukça büyük bir önem arz eder. Kemalizm'in dışlayıcı laiklik kavrayışı da “din eğitimi”ni devlet-dışlaştırma sürecini beraberinde getirir. Buradan hareketle Cumhuriyet'in ilk yıllarında “din eğitimi” ve “dini eğitim kurumlarının” giderek eğitim sisteminin dışına itilmiş olduğu söylenebilir.

Kemalist hegemonyanın eğitim alanındaki en göze çarpan tezahürü, Köy Enstitüleridir ve çalışmada incelenecek okullardan biri olmasının da nedeni budur. Köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan bu okulların temel gayelerinden biri, köylerde bir türlü gerçekleştirilemeyen Kemalist modernleşmenin bilişsel [ideolojik anlamda] dinamiklerini oluşturmaktır. Keza Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç gibi pek çok eğitimci, bu projeyi Kemalizm'i ülkenin en ücra köşelerine kadar yaygınlaştırma projesi olarak görmüşlerdir. Bu okulların neden kapatıldığı hususu günümüzde dahi halen tartışma konusudur, ancak bu soruya verilebilecek tek bir cevabın olmadığı da aşikârdır. Köy Enstitüleri, II. Dünya Savaşı sonrası giderek Batı bloğuna yaklaşan bir ülke açısından uygun olmayan bir eğitim pratiğine dönüşmüştür. Toplumsal ve siyasal alanda bu okulların “komünist yuvaları” olduğu yönündeki sert eleştiriler de uluslararası politikada yaşanan bu dönüşümü beslemiştir. Nihayetinde bu projenin, yaygın kanının aksine Demokrat Parti tarafından değil, Cumhuriyet Halk Partisi eliyle rafa kaldırılmış olduğu görülmektedir. İmam-Hatip Okulları fikrinin belirmesi ve uygulanması da bu süreçten bağımsız düşünülemez.

Söz konusu sürece baktığımızda; Türkiye’de ilk çok partili genel seçim olan 1946 seçimleri, “açık oy, gizli tasnif” prensibinin uygulanması sebebiyle “*sopalı seçimler*” olarak ifade edilmektedir. Buna göre aslında DP 1946’da iktidara gelecektir, ancak CHP’li bürokrat ve siyasetçiler bunu kabullenememiş ve seçimleri manipüle etmişlerdir. Bu iddianın doğru ya da yanlış olduğunu net bir biçimde bilmiyoruz, ancak 1946 seçimlerinden sonra CHP’yi iktidarını kaybetme korkusunun sardığını ve seçkinci-otoriter merkezli politikalarının yerini toplumcu-demokratik politikaların almaya başladığı görülmektedir. Ayrıca 1946-1950 arası, Kemalizm’in laiklik ilkesinde zorunlu olarak gerçekleşen bir yumuşamayı ifade eder. Zira Kemalist hegemonya, bu süreçte ciddi bir “*meşruiyet krizi*” içerisine girmiş, çareyi de İslamcı-muhafazakâr kesimlere yeni anlamlar sunarak bu kesimin düzene rızasını sağlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda 1949 yılında açılan İmam-Hatip Kursları’nın tam da bu süreçle bağlantılı olduğu ifade edilmelidir.

1946 seçimlerinden sonra başlayıp 1950’de DP iktidarına kadar geçen sürede Kemalist hegemonyanın kendisini yeniden üretmek düşüncesiyle açtığı alan, “*karşı-hegemonik sızıntılar*”ın su yüzüne çıkmasına neden olur. Keza Cumhuriyet’in ilk

yıllarından beri siyasal ve sosyal sistemin dışına itilen İslamcı düşünceler, kendisini ifade edecek genişçe bir ideoloji alanı bulmuştur. Aslında CHP'nin İmam-Hatip Kurslarını açmasındaki amaç, Kemalist değerleri [özellikle Laiklik ilkesini] içselleştirmiş din adamları yetiştirmektir ki Necip Fazıl Kısakürek gibi birçok İslamcı aydın bu uygulamayı şiddetle eleştirmişlerdir. Hatta liselere dönüştürüldükten sonra da 2000'lere kadar, bu okullar Kemalist hegemonyanın baskısını sırtında hep hissetmiştir. Bu noktada çalışmada İslamcı hareketten kastedilenin ne olacağını ifade etmek gerekmektedir. Şüphesiz Osmanlı'dan günümüze İslamcılık, farklı cemaat, tarikat v.b. grupların oluşturduğu bir hareket niteliği taşımıştır. Ancak çalışma kapsamında İslamcılıktan anlaşılan; pek çok farklı ekol ve yaklaşımın içerisinden güçlü bir politik aktör olarak sivriyen “*milli görüş*” hareketi ve bu hareketin günümüze değin yansımaları olacaktır.

DP döneminde bile, amacı salt devletin ihtiyaç duyduğu din görevlilerini yetiştirmek olan İmam-Hatip Okulları, Erbakan'ın “*Milli Görüş*” hareketinin yükselişiyle birlikte giderek siyasallaşmış ve İslamcı ideolojinin üretim ve dağıtım merkezi haline gelmiştir. İmam-Hatip Okullarının ders programlarına bakıldığında; din dersleri yoğunlukta olmakla birlikte, diğer meslek okulları ile benzer bir müfredat içeriğinin benimsendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu okulların karşı-hegemonik bir sürecin parçası olduğunu temellendirmek için, sadece okul-içi pratiklere odaklanmak yetersiz kalacaktır. Bu anlamda İmam-Hatipli öznelerin teşekküllerinden olan *Mili Türk Talebe Birliği*[1965 sonrası] gibi sivil toplum örgütlenmeleri, günümüz siyasal düzeninin ideolojik altlığının oluşmasında önemli katkılar sağlamıştır. Özetle Kemalist hegemonyanın gediklerinden türeyen İmam-Hatipli özneler, sivil toplumdaki mevzi savaşından galip çıkarak, günümüzde alternatif bir karşı-hegemonya inşa etme sürecini izlemektedirler.

Karşı-hegemonya da tıpkı hegemonya gibi bir süreç olarak işler. Bu bağlamda günümüzde İslamcı karşı-hegemonyanın tam anlamıyla üretildiğini ifade etmek için henüz çok erkendir. Keza Kemalist hegemonyanın sivil ve siyasal toplumdaki izleri, büyük ölçüde yerinde durmaktadır ve aslında duruyor olmaları da doğaldır. Çünkü her karşı-hegemonik girişimin, direndiği hegemonya ile bir devamlılık ilişkisi oluşturduğu söylenebilir. Elinizdeki bu çalışma da günümüzde işleyen karşı-hegemonik dönüşüm sürecinin hangi araç ve söylemlerle

yürüdüğü nütespit etmekten ziyade, bu dönüşümün kaynaklarını sorgulamaktadır. Günümüzde Adalet ve Kalkınma Partisi ve onu sarmalayan sivil toplumsal çevrelerin üretmeye çalıştığı İslamcı karşı-hegemonya, belki uzun yıllar sonra [kendisini ürettiği ya da tükettiği zaman] bir başka çalışmanın konusu olabilir. Sonuç olarak; bu çalışmanın temel inceleme iddiası, Kemalist hegemonyanın Köy Enstitüleri tecrübesindeki izleklerini takip etmek ve bir karşı-hegemonik sızıntı mekânı haline alan İmam-Hatip Okulları kökenli öznelerin, karşı-hegemonik bir süreci hangi ideolojik, ahlaki, kültürel ve ekonomik vb. tepkilerle başlattıklarını ortaya koymaktır. Dolayısıyla konuyla birebir bağlantılı olduğu düşünülen siyasetçi, bürokrat, aydın ve mezunların söylemleri; her iki okulun da müfredat planları ve izlenceleriyle üretmeyi amaçladığı özneler ve aralarında tarihsel bir devamlılık oluşturduğu düşünülen siyasal, sosyal ve ekonomik süreçler çalışmanın araştırma havzasını oluşturmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde, ideolojilerin hegemonya ve karşı-hegemonya süreçlerindeki işlevleri ortaya konulmaktadır. Bu bölümün kuramsal çekirdeğini Gramsci ve Althusser'in düşünceleri oluşturmaktadır. Ancak bu kuramsal katkılara, Türkiye'nin sosyo-politiğinin net bir biçimde kavranması adına bazı ilaveler yapılmıştır. Örneğin, hegemonik dönüşümün salt sınıfsal içerikli olduğu kanısı, Türkiye'deki dönüşümü açıklama noktasında yetersiz kalacaktır. Zira Türkiye'deki hegemonya mücadelesi; burjuvazi ve işçi sınıfı arasında olmaktan ziyade, iki elit grup arasında gerçekleşmektedir. Bu iki hâkim grubun da, Batıcı-modernleş(tir)meciler ve İslamcı-modernleş(tir)meciler olduğu ifade edilebilir.

İkinci bölümde ise bir üst-yapısal uğrak olarak eğitimin hegemonik ve karşı-hegemonik yönüne işaret edilmektedir. Hem tarihsel hem de düşünsel olarak eğitimdeki dönüşümün ortaya konulduğu bu bölümde, "eleştirel pedagoji teorisinin" katkılarından yararlanılmaktadır. Zira bu teori, okulların sadece rıza sağlayan kurumlar olmanın aksine, direnmelerin de görüldüğü mücadele alanları olduğu fikrini zenginleştirmektedir.

Çalışmanın son bölümünde; Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları tecrübeleri, ilk iki bölümde sunulan kuramsal temel çerçevesinde incelenmektedir. Bu kapsamda konunun Osmanlı kaynaklarına da ayrı bir parantez açılarak, medreseli-mektepli çatışmasının bir şekilde Cumhuriyet döneminde de devam ettiği öne sürülmektedir. Dolayısıyla bu süreç; mekteplilerin Kemalist

hegemonyalarını yeniden üretmek amacıyla kurduğu Köy Enstitüleri ile medreseli ruhunun yeni bir modernleştirici güç olarak siyasal ve toplumsal kanonda hayat bulmasını sağlayan İmam-Hatip Okulları arasındaki bir mücadele süreci olarak yorumlanmaktadır. Nihayetinde ise böyle bir mücadelede en çok zararlı çıkanların “çocuklar” olduğu düşüncesiyle eleştirel bir perspektif geliştirilmeye çalışılmaktadır.

2.Araştırmanın Amacı

Eğitimin sosyolojik ve siyasal bir analize tabi tutulması, toplumsal ve siyasal değişimleri inşa eden dinamiklerin saptanması hususunda önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu sebeple de çalışmada amaçlanan, eğitim kurumunun hegemonik ve karşı-hegemonik süreçlerde ne türde bir işlev gördüğünün Türkiye’deki Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları örnekleri üzerinden ortaya konulmasıdır. Bu ifade edilen genel kapsamlı amaca ulaşmak içinse çalışma boyunca ulaşılmak istenen bir takım spesifik amaçlarda şu şekilde ifade edilebilir:

- İdeoloji kavramının gelişim sürecini incelemek.
- Bütüncül bir hegemonya kavrayışı geliştirmek.
- Bir hegemonyanın varlığını tehdit eden oluşumları ifade etmek için kullanılacak olan “karşı-hegemonik sızıntı” kavramını, teorik bir çerçeveye oturtmak.
- Marxizm’in sınıf tahliline yönelik Türkiye’nin sınıfsal durumu çerçevesinde eleştirel bir bakış açısı sunmak.
- Modern Eğitim Paradigmasının temel varsayımlarını ve bu paradigmaya yöneltilen eleştirileri ortaya koymak.
- Eğitim kurumunun hem hegemonik hem de karşı-hegemonik bir uğrak olduğunu ortaya koymak.
- Eğitim araştırmalarına yönelik yeni bir sosyolojik ve siyasal perspektif geliştirmek.
- Türkiye’deki hegemonik mücadelenin kaynaklarını sorgulamak.

3.Araştırmanın Gerekçesi

Bu çalışma, Türkiye’de son yıllarda büyük bir hegemonik dönüşümün yaşandığı kanısı üzerine kurulmuştur. Bu noktada, Türkiye’de yaşanan bu hegemonik dönüşüme yönelik yapılan çalışmaların, büyük ölçüde salt siyasal analiz niteliği

göstermekte olduğu ifade edilmelidir. Keza bu çalışmaların birçoğunun araştırma nesnelere; seçimler, liderler, siyasal partiler gibi siyasal alanın asli unsurlarıdır. Gazali'nin “*cevizin kabuğunu kırıp özüne inmeyen, cevizi kabuktan ibaret görür.*” sözü tam da bu durumu betimler. Çünkü bu epistemolojik tutumla yürütülen araştırmaların oldukça yüzeysel kaldığı açıkça ifade edilebilir. Bu anlamda, mevcut çalışmanın temel çıkış noktası, ifade edilen bu hegemonik dönüşümün dinamiklerine yönelik farklı bir araştırma alanı açmaktır.

Ayrıca son yıllarda, Türkiye’de hegemonya veya karşı-hegemonya üzerine yapılmış siyasal ve toplumsal ölçekli çalışmalar oldukça kısırdır. Çünkü hegemonya ve karşı-hegemonya analizlerinin büyük ölçüde “uluslararası ilişkiler” disiplini içerisinde yürütüldüğü görülmektedir. Ancak hegemonya ve karşı-hegemonya kavramlarının ilk nüveleri, ulusal ölçekteki siyasal analizlerde görülür. Keza bu kavramlar, Batı siyasal araştırmalarında halen oldukça önemli bir yer tutar. Bu kaynaklara yönelik değerlendirmeler, araştırmanın literatür bilgisi bölümünde ayrıntısıyla belirtilecektir.

Böylelikle bu çalışmanın sosyal bilimsel araştırmalar içerisinde açmak istediği yeni alan, şu temel tespitlere dayanır: Hegemonya ve karşı-hegemonyanın inşa süreçlerinde salt siyasal aktörlere ya da toplumsal hareketliliklere odaklanmak, toplumsal değişimi açıklama noktasında yetersiz kalır. Çünkü bu siyasal aktörleri ve toplumsal grupları harekete geçiren ideolojik süreçler, ancak eğitim politikalarının sosyolojik ve siyasal sonuçlarının analiz edilmesi ile net bir biçimde açıklanabilir. Sözgelimi, bu çalışmanın temel yaklaşımı da hegemonya ve karşı-hegemonya inşa süreçlerini, iktidar-eğitim ilişkileri bağlamında değerlendirmek olacaktır.

İktidar, Hegemonya ve Eğitim üçgeninin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınacağı bu çalışmada; siyaset, siyaset sosyolojisi ve eğitim sosyolojisi disiplinleri arasında bir köprü kurulması amaçlanmaktadır. Bu anlamda siyasal dünyada gerçekleşen değişimlerin kökenlerini bulmak, eğitimin sosyolojik ve siyasal yönlerinin ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesi ile mümkündür.

Eğitim sosyolojisi çalışmaları, temel anlamda *işlevselci* ve *çatışmacı* kuram olmak üzere ikili bir ayırım çerçevesinde değerlendirilir. Bunlardan *işlevselci* yaklaşıma göre, eğitim kurumu bir toplumsal organizmanın devamlılığını ve istikrarını sağlamakta iken, *çatışmacı* yaklaşım bu tespitin tam aksine modern-

kapitalist eğitim kurumunun toplumsal eşitsizliği meşrulaştırdığı tezi üzerinden hareket eder. Çalışma kapsamında ise eğitim kurumunun aslında bu iki niteliğe sahip olduğu yönünde bir kavrayış hâkim olacaktır. Ancak işlevselcilikten anlaşılan, Micheal Apple gibi eleştirel pedagogların anladığı şekliyle, eğitim kurumunun hegemonik işlevler taşımasıdır. Yani eğitim kurumu; hem hegemonyanın yeniden üretiminin hem de karşı-hegemonik süreçlerin işlediği faaliyet alanıdır. Bu anlamda, eğitim kurumunun toplumu bütünleştirici ve toplumda çatışmayı körükleyici potansiyeli aynı anda birlikte taşıdığı ifade edilebilir.

Bu çalışmaların temel referans kaynakları ise, Gramsci'nin "*Hapishane Defterleri*" ile Althusser'in "*İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*" adlı eserleri olacaktır. Literatür bilgisi bölümünde ayrıntılı bir biçimde değerlendirilecek olan bu eserlerde, temel olarak devletin sivil alanda tesis ettiği hegemonik düzene odaklanılır. Buna göre genel anlamda devlet, ideolojisini toplumun rızasıyla yaygınlaştırabilir. Bu rızanın sağlandığı en temel kurum eğitimidir. Bu iki düşünürün kuramsal katkılarının yanı sıra eğitimin toplumsal yapıda köklü değişimlere neden olabilecek bir potansiyele sahip olduğu tezi, Antikiteden günümüze değin tarihsel bir çerçevede temellendirilmeye çalışılacaktır. Ivan Illich (1926-2002), Paulo Freire (1921-1997), Henry Giroux ve Micheal Apple gibi eleştirel pedagogların modern eğitim sistemine yönelik eleştirileri de çalışma kapsamında yararlanılacak önemli düşünsel argümanlardır. Zira eleştirel pedagoji düşüncesi; sosyal araştırmalar için, eğitimin karşı-hegemonik uzanımlarını ortaya koyma noktasında büyük katkılar sunmaktadır.

Nihai olarak, böyle bir çalışmanın yapılma gerekçesi, Türkiye'deki sosyal bilimsel araştırmaların eksik bir yanını oluşturduğu düşünülen, eğitim-iktidar ilişkilerinin karşılıklı etkilerini analiz etmektir. Bu anlamda denilebilir ki: Bir hegemonya inşa etme kapasitesine sahip olan her iktidar, bir eğitim politikasının ürünüdür. Devlet aygıtına sahip olan ve hegemonyasını sivil toplumda tesis eden bir iktidar, kuşkusuz kendi ideolojik anlam dairesinin merkezinde inşa edeceği bir eğitim modeli ile ideolojik bütünlük kurabileceği bir nesil inşa etmek isteyecektir. Ancak tarihsel süreç, tuhaf bir biçimde, iktidarların bu yönde girişimlerinin beklediği sonuçları vermediği örnekleri ile doludur.

4.Araştırmanın Kapsamı ve Yönetimi

Bu çalışma kalitatif araştırma niteliğinde olup, yorumcu bilgi kuramı çerçevesinde yürütülecektir. Bu kapsamda fenomenolojik çözümleme tekniğiyle Kemalist hegemonyanın görüngüsü olan Köy Enstitüleri, İslamcı karşı-hegemonyanın görüngüsü olan İmam-Hatip Okulları karşılaştırmalı bir analize tabi tutulacaktır.

Bilindiği üzere pozitivistin bir eleştirisi olan yorumcu (yorumlayıcı, yorumsamacı) bilgi kuramı, sosyal olay ve olguların açıklanamayacağını ancak metin çözümlemesi ile anlanabileceğini savunan Dilthey tarih okuluna dayanmaktadır. Bu noktada yorumcu bilgi kuramı çerçevesinde girişilecek olan bu anlama çabası, kapsamlı bir literatür taraması, arşiv taraması, istatistiki veri yorumlaması ve söylem analizi gibi tekniklerle derinleştirilecektir.

Bu noktada söylem analizi hususuna ayrı bir parantez açmak gerekir. Çalışmanın son bölümünde başvurulacak bir teknik olan bu analiz kapsamında, daha çok Ernesto Laclau ve Chantal Mouffe'nin bakış açısı hakim olacaktır. Şöyle ki bu siyaset felsefecileri, söylemi hegemonik bir nesne olarak kuramsallaştırarak, söylemin sivil toplum alanındaki etkilerini açığa çıkarmaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda Kemalist hegemonyanın inşası sürecine kaynaklık eden siyasetçi ve bürokratlara ait söylemlere başvurmak ve tabi ki İslamcı harekette egemen olan karşı-hegemonik söylemlerin analizini yapmak, çalışmanın ilk iki bölümünde ortaya konulan kuramsal çerçevenin temellendirilmesi adına oldukça önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu kapsamda ideoloji, hegemonya ve karşı-hegemonya kavramları ve eğitimin-iktidar ilişkilerini sosyolojik bir çerçeveden inceleyen Türkçe ve İngilizce kaynaklar ulaşılabildiği ölçüde taranmıştır. Ayrıca Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları'nın detaylı bir araştırması yapılarak, bu kurumlardaki müfredat ve ders izlenceleri tez kapsamında ortaya konulan teorik çerçevede analiz edilecektir. Son olarak, Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları'na yönelik eğitim istatistikleri de çalışma kapsamında yararlanılacak temel malzemelerden birini oluşturmaktadır.

5.Araştırmanın Literatür Bilgisi

5.1.Özel Literatür Bilgisi

Öncelikle Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip okullarına yönelik teorik kapsamlı analizlerin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmelidir. Hatta yapılmış olan literatür taramasında İmam-Hatip Okulları'nın politik uzanımlarına yönelik, ideolojik kutsallaştırmaların ötesinde çok az telif eserin bulunduğu görülmektedir. Köy Enstitülerine yönelik pek çok çalışma da salt tarihsel bir nitelikte olmakla birlikte bir ideolojik formasyonun meşrulaştırılması amacını taşımaktadır. Aslında özellikle Köy Enstitüleri'ne yönelik birçok çalışmanın, ya bu kurumu kutsallaştırmak ya da bu kurumun “dini-millî değerlerimize zıt” bir kurum olduğunu ortaya koymak amacıyla yürütülmüş olduğu net bir biçimde görülebilir. Bu çalışmada amaçlanan ise, sosyal bilimsel nitelikte bir çalışmanın olması gerektiği gibi, iyi ile kötü arasında her hangi bir tercihte bulunulmadan, bu kurumun teorik bir çerçevede incelenmesi olacaktır.

Türkiye’de iktidar-egitim ilişkilerine yönelik tarihsel pek çok çalışma olmasına rağmen, bu ilişkilerin teorik bir çerçevede incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlı alanda Fusun Üstel’in “*Makbul Vatandaşın Peşinde*” adlı çalışması kayda değer niteliktedir. Üstel; bu çalışmasında, II. Meşrutiyet döneminden günümüze iktidarların nasıl bir vatandaş inşa etmek istediğini inceler. Özellikle bu “makbul-vatandaş” kavramsallaştırması, Althusser’in “*ideoloji somut bireyleri somut öznelere dönüştürür*” tespitini çağırır. Bu sebeple de, Üstel’in çalışmasındaki problematik ile bu çalışma içinde derin bir kuramsal katkı sunar. Bu kuramsal katkı, hegemonya ve karşı-hegemonya inşa süreçleri ile ilişkilendirilerek, siyasal alanın analizinde işlenecektir.

Büşra Ersanlı'nın “*İktidar ve Tarih*” adlı çalışması da çalışmanın tezinin başvurulmasında kullanılacak önemli referanslardan biridir. Zira Ersanlı bu çalışmasında, Türkiye’de Cumhuriyet dönemi tarih yazımının Kemalist ilkeler doğrultusunda politik bir süreç içerisinde kurgulandığını ifade etmektedir. Ersanlı'nın dönemin tarih kongreleri ve kitaplarını yakın bir mercekten incelediği bu çalışma, Kemalist hegemonyada eğitimin ne tür işlevler yerine getirdiğinin temellendirilmesi hususunda kayda değer niteliktedir.

Türkiye’de iktidar-eğitim ilişkilerine yönelik bir başka çalışma ise İsmail Kaplan’ın “*Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*” adlı çalışmasıdır. Kaplan bu çalışmasında, resmi-ideolojide yaşanan dönüşümleri ve bu dönüşümlerin eğitim politikalarına olan yansımalarını ayrıntılı bir biçimde inceler ve egemen sınıfın vazgeçilmez gördüğü bu ideolojik biçimlendirmenin aslında Türkiye’deki eğitimin gelişme potansiyelini engellendiği sonucuna varır.

Köy Enstitüleri yönelik en detaylı çalışma olarak Fay Kirby’nin “*Türkiye’de Köy Enstitüleri*” gösterilebilir. Bu çalışmada Köy Enstitüleri, tüm detaylı yönleri ile ortaya konulmakta ve bu sebeple de bu konuya ilgi duyan sosyal bilimciler içinde önemli bir malzeme olma niteliği taşımaktadır. Köy Enstitüleri’ne yönelik yürütülmüş tez çalışmalarına bakıldığında, YÖK tez merkezi adlı veri panelinde alınan bilgiye göre 41 adet yüksek lisans ve doktora tezi çalışmasının olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan 9’u (dokuz) doktora tezi, 32’si de yüksek lisans tezidir. Bu 9 (üç) doktora tezinden 3’ü (üç) siyasal bilim alanında iken, 6’sı (altı) eğitim ve öğretim alanında yapılmıştır.

Nuran Aytemur’un “*The Populism of the Village Institutes: a Contradictory Expression of Kemalist Populism*” adlı doktora tezinde Köy Enstitülerinde gelişen halkçı kavrayışın, Kemalist halkçılıktan giderek farklılık gösteren bir ivme izlediği tartışılmaktadır. Bu çalışma kapsamında da Köy Enstitüleri’nin kapatılma sebebi de büyük ölçüde bu kavramsal katkı çerçevesinde değerlendirilecektir. Çünkü sanılanın aksine Köy Enstitüleri, DP’nin değil CHP iktidarının ortadan kaldırdığı bir eğitim örgütlenmesidir. Tezin problematiği bölümünde ifade ettiğimiz: “*bazen devletin ideolojik bir aygıtının inşa edilmesindeki amaç, tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir, hatta aksi istikamette hareket ederek, karşı-hegemonik bir silaha dönüşebilir.*” tespiti tam da bu durumu niteler.

Çalışma kapsamında yararlanılacak bir diğer doktora tezi çalışması ise Deniz Ilgaz’a ait “*The Village Institutes and the Kemalist Ideology in the Turkish Republic*” adlı çalışmadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yönü, tezin son bölümünde Köy Enstitüleri’nden mezun olan yeni taşra-tipi aydınların ortaya koydukları sanatsal ve bilimsel nitelikteki eserleri incelemeye tabi tutmasıdır.

İmam-Hatip Okulları ile ilgili kayda değer çalışmalardan biri İren Özgür’ün “*İmam Hatip Okulları: İnanç, Eğitim, Siyaset*” adlı çalışmasıdır. Özgür, bu

çalışmasında İmam-Hatip Okulları sistemini, İslamcılık ideolojisinin yeniden üretimi sağlayan bir kurum olarak görür. Bu yönüyle de çalışma kapsamında temellendirilmeye çalışılacak sav adına önemli bir kuramsal katkı sağlayacaktır.

Mehmet Ali Gökaçtı'nın "Türkiye'de Din Eğitim ve İmam-Hatipler" adlı eseri de İmam-Hatip Okullarının analizinde yararlanılacak önemli eserlerden biridir. Zira Gökaçtı Türkiye'nin din eğitimi serüvenini Batılılaşma-Modernleşme düzleminde okuyarak, konunun siyasal ve kültürel hegemonya inşası ile bağlantılarını ortaya koymaya çalışır.

5.2.Genel Literatür Bilgisi

Çalışmanın birinci bölümünde ortaya konulacak kuramsal çerçeve için, daha çok Batı-merkezli kuramlardan yararlanılacaktır. Bunun nedeni ise daha önce ifade edildiği gibi, hegemonya kavramının Türkiye'de artık salt uluslararası ilişkiler konusu gibi görülmesi, karşı-hegemonyanın nasıl ortaya çıktığına dair kuramsal bir çalışmanın da bulunmayışıdır.

Hegemonya'nın veya karşı-hegemonyayı harekete geçiren gücün bir ideolojik formasyon olduğu düşünülürse, çalışmaya öncelikle ideolojinin kavramsal analizi ile başlanacaktır. Bu anlamda İdeoloji literatürünün başucu kitapları olarak şu eserler gösterilebilir: Terry Eagleton'un "*İdeoloji*", David McLellan'ın ve Şerif Mardin'in aynı isimdeki eserleri; Serpil Üşür Sancar'ın "*İdeolojinin Serüveni*" adlı çalışması, ideolojinin kavramsal analizinde sıkça yararlanılacak kayda değer çalışmalardır.

Hegemonya ve karşı-hegemonya kavramsallaştırmalarında kuşkusuz yararlanılacak en temel eser, Gramsci'nin "*Hapishane Defterleri*"dir. Ancak Gramsci okuması sınıfsal bir çerçeve ile sınırlı kalmayacak, sınıf içi rekabetlerinde karşı-hegemonik bir düzene evrilebileceği yönünde bir kavrayış bu okumaya hakim olacaktır. Althusser'in "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" adlı çalışması da tezin kuramsal çerçevesinin belirlenmesinde önemli bir metinsel argüman olacaktır. Ancak Althusser'in tek yönlü olarak incelediği iktidar-eğitim ilişkileri, dönüşümcü bir bakış açısı ile ele alınacaktır. Yani Althusser'in "İktidar ideolojik aygıtlarla bireylere seslenerek, onları öznelere dönüştürür." dediği yerde, "İktidar, ne zaman, nasıl seslenemez de birileri onun ideolojisinin özneleri olmayı reddederler?" diye sorulacaktır. Ayrıca Göran Therborn'un "*İktidarın İdeoloji ve İdeolojinin İktidarı*"

adlı çalışması da tez kapsamında yararlanılacak kayda değer bir eser niteliğindedir. Therborn, bu eserinde iktidarın örgütlenmesinde ve kendisini yeniden üretmesinde ideolojinin nasıl bir işlev gördüğünü ve ideolojinin toplumsal değişmeye neden olabilecek bir potansiyeli olduğunu teorik bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu sebeple de bu çalışma, tez kapsamında sıkça değinilecek bir referans kaynağı olacaktır.

Karşı-hegemonyanın inşasına yönelik teorik çalışmaların Türkiye’deki sosyal bilimsel araştırmalarda oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda karşı-hegemonya kavramsallaştırmasında büyük ölçüde İngilizce literatürden yararlanılacaktır. Bu çalışmalardan Ajit Chaudhuri’nin “*From Hegemony to Counter-Hegemony*” adlı çalışması, karşı-hegemonyayı inşa eden dinamiklerin başarılı bir şekilde tasvir edilmesi noktasında kayda değer niteliktedir. Yine Andrew Deak “*The Condition of Hegemony and the Possibility of Resistance*” adlı çalışmasında Gramsci’den aldığı tarihsel blok ve pasif devrim kavramsallaştırmaları ile karşı-hegemonyanın inşa sürecini anlamlandırmaya çalışır. Nihai olarak, George Lipsitz’in “*The Struggle of Hegemony*” adlı çalışmasının da tezin teorik çerçevesinin inşasında yararlanılacak önemli bir çalışma olduğu ifade edilmelidir.

İktidar-eğitim ilişkilerine yönelik olarak; Assiye Aka’nın “*Antonio Gramsci ve Hegemonik Okul*”, Halis Çetin’in “*Devlet, İdeoloji ve Eğitim*” isimli makale çalışmalarıyla Micheal Apple’in “*İktidar ve Eğitim*” ve Gerald L. Gutek’in “*Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*” adlı kitapları mevcut çalışmanın ana fikrinin temellerini oluşturmaktadır. Bu çalışmalardan özellikle Çetin’in makale çalışması, devlet-eğitim ve ideoloji üçgeninin başarılı bir betimlemesi olarak dikkat çekmektedir.

Çalışma kapsamında eleştirel pedagoji analizleri de değinilecek bir başka çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu kapsamda Ivan Illich’in “*Okulsuz Toplum*”, Joel Spring’in “*Özgür Eğitim*”, Paulo Freire’nin “*Ezilenlerin Pedagojisi*” ve Henry A. Giroux’un “*Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*” adlı eserleri, çalışmanın kuramsal analizinde değinilecek önemli eserlerdir. Hâkim eğitim paradigmasına karşı yöneltilen bu itirazlar, modern eğitimin aksaklıklarını net bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu yönüyle de bu yaklaşım çalışmanın eleştirel analizinde kayda değer bir katkı sağlayacaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM

İDEOLOJİ, HEGEMONYA VE KARŞI-HEGEMONYA

“İktidarın olduğu yerde direnme vardır.”

M. Foucault, Cinselliğin Tarihi

1.1.İdeoloji Kavramının Serüveni

Sosyal bilimlerde birçok kavramın tanımlanmasında derin anlaşmazlıklar dikkat çeker. Belki de bu durum sosyal bilimlerin ve tabii ki de siyaset biliminin doğasında gizlidir. Ancak başka hiçbir kavramın içi, ideoloji kavramı kadar farklı ve birbirinden oldukça uzak bir biçimde doldurulmamıştır. Bu sebeple İngiliz siyaset bilimci David Mclellan, ideolojinin bütün sosyal bilimler içerisindeki en kaygan

kavram olduğunu ifade eder.¹ Micheal Freeden ise ideolojiyi siyasal analizin problem çocuğu olarak nitelendirir.² Keza bazı siyaset felsefecileri de bu kavramın müphemliğinden sıyrılmak için, farklı kavramları kullanmakta ısrar ederler. Michel Foucault'un iktidar-özne ilişkisini açıklarken “*söylem*” kavramına başvurması³ ve Pierre Bourdieu'nun bir bilinç biçimine işaret eden “*habitus*” kavrayışı⁴ buna verilebilecek en tipik örneklerdir.

İdeoloji kavramını kullanmakta ısrar eden bazı siyaset felsefecileri ise farklı ideoloji kavrayışlarının sistematik bir biçimde incelenebileceğini ifade ederler. Bu bağlamda Terry Eagleton, “*İdeoloji*” adlı eserinde, söz konusu terminolojik karmaşaya işaret etmek amacıyla 16 farklı ideoloji tanımını ortaya koyar ve aslında tüm tanımların iki temel kolda incelenebileceğini öne sürer. Bunlardan biri; Hegel ve Marx'tan Lucaks'a, bazı geç dönem Marxist düşünürlere uzanan koldur ki bu kol büyük ölçüde doğru ve yanlış bilme fikriyle, yanılsama, çarpıtma ve mistifikasyon anlamında ideoloji ile meşgul olmuşlardır. Buna karşın epistemolojik olmaktan çok sosyolojik bir eğilim gösteren bir başka düşünce geleneği ise ağırlıklı olarak fikirlerin gerçekliği veya gerçek dışılığından çok toplumsal yaşamdaki işlevleri ile ilgilenmiştir.⁵

Bir başka tasnifleme önerisi de Mclellan'dan gelir. Mclellan, Eagleton'un tasniflemesinden farklı olarak, ideoloji kavramının son iki yüzyıldaki kullanımları ne kadar farklı olursa olsun, bu kavramı iki ana hatta incelemenin mümkün olduğunu belirtir. Birincisi, terimi ilk kullanan de Tracy ve çevresinde görülen Fransız rasyonalist yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, toplumun görüş birliğine dayalı doğasına vurgu yapar. İkinci ve karşıt yaklaşım ise Alman köklere sahiptir. Hegel ve Marx'tan kaynaklı bu yaklaşımda vurgu gözlemde değildir ve hakikatin nasıl üretildiğine odaklanılmaktadır. Toplum sabit bir görüş birliğine dayanan bir bütün değil, çelişkilerle dolu değişken bir olgudur.⁶

¹ David Mclellan, *İdeoloji*, Barış Yıldırım (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012, s. 1.

² Michael Freeden, “Ideology and Political Theory”, *Journal of Political Ideologies*, 11/1, February 2006, s. 3.

³ Michel, Foucault, *Bilginin Arkeolojisi*, Veli Urhan (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014.

⁴ Pierre Bourdieu, *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*, D. F. Şannan ve A. G. Berkurt (çev.), Ankara: Heretik Yayınları, 2015.

⁵ Terry Eagleton, *İdeoloji*, Muttalip Özcan (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011, s. 9.

⁶ Mclellan, *İdeoloji*, ss. 9-10.

Ne Eagleton ne de McLellan, kendi çalışmalarında ifade ettikleri tasniflemeleri takip etmezler. Zira sözü edilen tasniflemeler, bu karmaşık olgunun incelenmesi adına önemli katkılar sunmakla birlikte, farklı ideoloji kavrayışlarının bu yönde bir sistematik incelenişi mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda bazı kavrayışların, yukarıda sıralanan yaklaşımların her ikisinden de izler taşıdığı söylenebilir. Örneğin Gramsci'deki ideoloji kavrayışı tam da bu durumu destekler.

İdeolojinin ne olduğunu anlamak için, Eagleton'un önerdiği iki kolunda kayda değer olduğu ifade edilmelidir. Zira salt gerçekliği maskeleyen bir olgu olarak benimsenen bir ideoloji kavrayışı, ideolojilerin toplumsal dünyadaki işlevlerinin anlaşılmasında oldukça sığ bir bakış açısı sunar. Aynı zamanda ideolojilerin hegemonya ve karşı-hegemonya süreçlerinde büründükleri çarpıtıcı ve mistifize edici boyutlarının da göz önünde bulundurulması gerekir. John B. Thompson'ın da ifade ettiği gibi; *ideoloji üzerine çalışmak, anlamın (veya anlamlamanın) tahakküm ilişkilerini sürdürmeye hizmet ettiği durumları çalışmaktır.*⁷

Yukarıda özet bir biçimde ortaya konulduğu gibi, siyaset literatüründe ideolojinin ne olduğu ya da olmadığı hususu üzerine derin anlaşmazlıklar mevcuttur. İlgili literatürdeki her bir metin bu olguya farklı bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve literatüre dâhil olan her bir çalışma, ironik bir biçimde, olguyu çözümlenmekten ziyade daha da karmaşıklaştırmaktadır. Aslında ideolojinin terminolojik olarak sunduğu bu girift yapının nedenleri, kavramın ortaya çıktığı tarihsel süreçte aranmalıdır.

İdeoloji, Latince sözcük olan *idea* (düşünce) ve *logy* (bilim) sözcüklerinin birleşiminden ortaya çıkan yeni bir sözcüktür.⁸ Fransızca bir kelime olan "*ideologie*" sözcüğünün doğrudan tercümesi olan ideoloji, *düşünceler bilimi* anlamında kullanılmak üzere icat edilmiştir.⁹ Fakat -loji ile biten diğer kavramlara (*biyoloji ve ekoloji gibi*) benzer biçimde ideoloji semantik bir değişime uğramıştır. Artık ideoloji

⁷ John B. Thompson, *Studies in the Theory of Ideology*, Cambridge, 1984, s. 4.

⁸ Arslan Topakkaya, "İdeoloji Kavramının Tarihsel Gelişim Sürecine Kısa Bir Bakış", *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11/1-2, 2007, s. 165; Andrew Vincent, *Modern Politik İdeolojiler*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, Arzu Tüfekçi (çev.), 2006, s. 2.

⁹ Kenan Çağan, "Yanlış Bilinçten Anlam Arayışına İdeoloji", *İdeoloji*, Kenan Çağan (ed.) Ankara: Hece Yayınları, 2008, s. 11.

bir nesnenin sistematik bilgisinden ziyade nesnenin kendisine, düşüncelerin eleştirel analizinden çok düşüncelerin bizzat kendisine işaret etmektedir.¹⁰

İdeoloji kavramı ilk kez, Napolyon'un kurduğu ve Fransız devriminin felsefesi yönünde bir eğitim sistemi oluşturmakla görevlendirdiği Ulusal Enstitünün üyesi olan devrimin partizanlarından *Antonie Destutt de Tracy* tarafından kullanılmıştır.¹¹ Kavramı ilk kez kullanan kişi olarak değerlendirildiği için, ideolojiye yönelik birçok çalışma Destutt de Tracy ile başlar, fakat bazı düşünürler (Mannheim dahil) Bacon'ın *idol* kavramında, ideolojinin ilk halini görür.¹² Bacon "*Novum Organum*" adlı eserinde, insan aklının nesnel bilimsel yargılar ortaya koymasına engel olan 4 tip idolün bulunduğunu ifade eder. *Kabile, mağara, pazaryeri ve tiyatro* olarak adlandırılan bu idoller, gerçekliği farklı alanlarda ve biçimlerde maskeleymektedirler. İnsan aklı, gerçekliği ancak bu idollerden sıyrıldığı takdirde tam olarak kavrayabilir.¹³

Destutt de Tracy, ideolojiyi bir bilim dalı olarak temellendirirken Condillac ve Helvetius gibi materyalist filozofların fikirlerinden büyük ölçüde yararlanmış görünmektedir. Condillac, dış alemin ruh vasıtasıyla değil, duyumlarımızın biçimlendirdiği bilinçle algılandığını, Helvetius ise "*kendisi aydınlanmış akıl*" sayesinde ön yargıların işleyiş mekanizmalarının çözülebileceği ve egemenlik ilişkilerinin maskesinin indirilebileceğini ifade etmiştir.¹⁴ Destutt de Tracy önderliğindeki Fransız ideologlar da metafiziğe karşı açtıkları savaşta insanın sahip olduğu düşüncelerin, doğuştan ve aşkın bir kaynaktan değil, bilakis duyumlar aracılığıyla oluştuğu tezini şiddetle savunmuşlardır.¹⁵

Fransız ideologlar, insan zihnindeki fikirlerin belirlenme sürecinin, nesnel olarak incelenebileceğini ve dolayısıyla istenirse zihinlere "doğru düşünceler" yerleştirilebileceğini iddia ederler.¹⁶ Bu yönüyle de Kennedy'nin işaret ettiği gibi,

¹⁰ Jan Rehmann, *Theories of Ideologies: The Powers of Alienation and Subjection*, Boston: Brill, 2013, s. 15.

¹¹ Ünal Oskay, "Popüler Kültür Açısından İdeoloji Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar", *Ankara SBF Dergisi*, 35/1, 1980, s. 200.

¹² Anthony Giddens, *Sosyal Teorinin Problemleri*, Ümit Tatlıcan (çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları, 2005, s. 155.

¹³ McLellan, *İdeoloji*, s. 4; Sinan Özbek, *İdeoloji Kuramları*, İstanbul: Notos Kitaplığı, 2011, s. 13.

¹⁴ Şerif Mardin, *İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, ss. 22-23; Özbek, *İdeoloji Kuramları*, s.28.

¹⁵ Eagleton, *İdeoloji*, s. 96.

¹⁶ Mardin, *İdeoloji*, s. 22.

Tracy ve Volney başta olmak üzere kurucularının zihinlerindeki ideoloji; salt Grekçe karşılığı olan “*düşünce bilimi*” (*science des ideas*) değil, aynı zamanda siyasal ve sosyal bir niteliğe de sahiptir.¹⁷ Zira ideologların amaçladığı, fikirlerimizi inşa eden kaynakları araştırmakla birlikte, din aracılığıyla şekillenmiş geleneksel zihin yapılarına seküler bir zihinsel devrim yaşatmaktır.

İdeoloji biliminin kurucularına göre bu yeni bilim; bütün bilimlerin üstünde kanat çırpılmaktadır, çünkü bilimler düşüncelerimizden ve onlar arasındaki çeşitli münasebetlerden ibarettir.¹⁸ Diğer tüm bilimlerin zemini olacak bu bilim için Destutt de Tracy; biyoloji veya zooloji ya da fizik ve matematik gibi doğa bilimlerinin yöntemlerinden yararlanılması gerektiğini ifade eder. Bu anlamda ideoloji bilimi, 19. yüzyıl Fransa’sındaki olgucu (pozitivist) harekete koşturucu olarak gelişmiştir, denilebilir.¹⁹

Eagleton, İdeoloji biliminin Fransız devrimi sonrası terör döneminin irrasyonel barbarlığına karşı bir siyasete ait olduğunu ifade eder.²⁰ Fikirlerin kökeninin rasyonel olarak araştırılmasının adil ve mutlu bir topluma giden yolu açacağına inanan Destutt de Tracy²¹, bu iş için, “düşünceler bilimi alanında bir Newton’a” gereksinim duyulduğunu belirtir ve kendisini bu makamın açık adayı olarak görür.²²

İdeologların ilk saygın üyelerinden biri, Napoleon Bonaparte’tır. Ancak Destutt de Tracy önderliğindeki Fransız ideologların bu iyimser rasyonalizmleri, Napolyon’un keskin siyasal manevrası ile sonuçsuz kalır.²³ Başlangıçta bu grubu destekleyen Napolyon, eski rejimin egemen güçleri olan kilise ve aristokrasi ile uzlaşır ve ihtilal zamanında konmuş dinsel kurumların eğitim yapma yasağını kaldırır.²⁴ İdeologları, “*Ateistler Koleji*” olarak ilan eder²⁵ ve dahası Moskova

¹⁷ Emmet Kennedy, “Ideology from Destut De Tracy to Marx”, *Journal of the History of Ideas*, 40/3, 1979, s. 358.

¹⁸ Cemil Meriç, “İdeoloji”, *Sosyoloji Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 21-22, 1967, s. 120.

¹⁹ Michael Freedon, *İdeoloji*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 2011, s. 11.

²⁰ Eagleton, *İdeoloji*, s. 98.

²¹ Mclellan, *İdeoloji*, s. 6.

²² Eagleton, *İdeoloji*, s. 98.

²³ Vincent, *Modern Politik İdeolojiler*, s. 4.

²⁴ Rehmman, *Theories of Ideologies: The Powers of Alienation and Subjection*, ss. 18-20; Mardin, *İdeoloji*, ss. 24-25.

²⁵ Vincent, *Modern Politik İdeolojiler*, s. 4.

yenilgisinin günah keçisi olarak ideologları görür ve onları şu ifadeleri ile açıkça lanetler:

*“Yasaların kaynağını, insan kalbinin bilgisinde ve tarihin derslerinde aramak yerine, halkların hukukunu ısrarla araştırdığı ilksel nedenlere dayanarak yazmaya çalışan ideoloji, yani bu karanlık metafizik, güzel Fransa’mızın bütün talihsizliklerinin sorumlusudur.”*²⁶

Napolyon’a göre ideolog, tüm hakikati bilinçle kavramak niyetinde olmasına rağmen onu çaresizlikle ıskalayan ve kaçırın düşünürü imlemektedir.²⁷ Napolyon, Meriç’in aktardığına göre, bir Üniversite rektörüne: *“Monarşiye uygun ve müspet şeyler okutacaksınız, metafizik, ideolojik gevezelikler yok.”*²⁸ şeklinde bir talimat bile verir.

Napolyon’un ideolojiye yönelik bu tutumu, kavramın gelişim sürecini derinden sarsmıştır. Kavram, artık hakikate ulaşma çabası olmanın aksine hakikatten uzaklaşmanın, yanılısamanın nedeni haline gelmiştir. Bu kavrayış, Marx ve Engels tarafından da benimsenmiş ve bu durum Marx’ın haleflerini cevaplanması güç bir takım sorularla baş başa bırakmıştır: *Her düşünce, ideoloji olarak nitelendirilebilir mi? Eğer bazıları ideoloji, diğerleri değilse, bu ayrımı hangi ölçütler belirler? Marxizm- Sosyalizm bir bilim mi yoksa bir ideoloji midir? İdeolojilerin varlığı ya da yokluğu, salt iktisadi belirleyicilik üzerinden açıklanabilir mi? Her ideoloji bir sınıfa ait fikirler kümesi midir yoksa sınıfsal- olmayan ideolojilerden söz edilebilir mi?*

Bu soruların Marxist gelenekteki cevaplama gayretlerine değinmeden önce; Marx ve Engels’in gençlik ve olgunluk dönemi çalışmalarında, ideoloji kavramının aldığı farklı biçimlerin incelemesi gerekmektedir. Çünkü ideolojiyi, sosyal bilimlerin en sık kullanılan kavramı haline getiren yazılar, Marx ve Engels’in kaleminden çıkmıştır. Bu nedenle hegemonya ve karşı- hegemonya süreçlerinde ideolojinin ne tür bir işleve sahip olduğunun ortaya konulabilmesi için, Marx ve Engels’ten Gramsci’ye uzanan yolun ana hatları net bir biçimde ortaya konulmaya çalışılacaktır.

²⁶ Mclellan, *İdeoloji*, s. 8.

²⁷ Özbek, *İdeoloji Kuramları*, s. 44-45.

²⁸ Meriç, *İdeoloji*, s. 121.

1.1.1.Marxizm ve İdeoloji

İdeoloji kavramı, her ne kadar Destutt de Tracy tarafından ortaya konulmuşsa da bu kavramın sosyal bilimlerdeki önemli araştırma nesnelere biri olmasında Marx ve Engels'in çalışmaları etkili olmuştur. Heywood'un da ifade ettiği gibi, ideolojinin siyasette anahtar kavram olma macerası, Karl Marx'ın yazılarındaki kullanımı ile başlar. Marx'ın bu kavramı kullanmasının yanında, daha sonraki Marxist düşünürlerin terime gösterdiği ilgi, ideolojinin modern siyasal ve sosyal düşüncede edindiği şöhretin açık bir göstergesidir.²⁹

Marxizm'de ideoloji sorunsalına değinmeden evvel, bazı ana hatların net bir biçimde ortaya konulması gerekir. Öncelikle Marx ve Engels'in dört başı mamur bir ideoloji kuramına sahip olmadıkları ifade edilmelidir. Hatta ileride atıfta bulunulacak pek çok çalışmalarında ideoloji kavramını doğrudan kullanmadıkları bile görülmektedir. Bu sebeple de Marxist ideoloji kuramına yönelik çalışmalarda, ideoloji ile doğrudan ilişkili olduğunu düşünülerek, Marx ve Engels'in din ve meta fetişizmi gibi konulardaki düşünceleri üzerinden bir kuram geliştirilmeye çalışılmıştır.

Atılğan, Marx'ın eserlerinde sabit bir ideoloji tanımını aramanın beyhude olduğunu, bununla birlikte Marx'ın başlı başına bir incelemeyi hak edecek bir ideoloji kuramı olduğunun altını çizmektedir. Atılğan'a göre Marx'ın; Hegel ile devlet, Feuerbach ile din, sol Hegelcilerle felsefe, klasik ekonomi politikçiler ile kapitalizm çözümlemesi üzerine yaptığı tartışmalar, Marxist ideoloji kuramının ana çerçevesinin çizilmesini mümkün kılar.³⁰

Marxist ideoloji kuramına yönelik çalışmalar içerisindeki bazı çalışmalar inceleme merkezine idealizm ve/ veya din eleştirisini alır, bazıları ideoloji-bilim ikiliğine yoğunlaşır, bir kısmı ise kapitalist toplumsal üretimin çelişkilerine üzerinden "meta fetişizmi" kavramsallaştırması üzerine odaklanmaktadır. Bu yönüyle Marx sonrası Marxizm'in belki de en tartışmalı alanını, onun ideoloji kuramı teşkil eder ve bu alanın incelenmesi için de kronolojik bir çerçevenin

²⁹ Andrew Heywood, *Siyasi İdeolojiler*, Ankara: Adres Yayınları, A. Kemal Bayram (çev.), 2014, s. 24.

³⁰ Gökhan Atılğan, "İdeoloji", *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler*, G. Atılğan ve E.A. Aytekin (Haz.), İstanbul: Yordam Kitap, 2013, ss. 288-289.

saptanması gerekir. Bu anlamda Marxist ideoloji kuramı şu 4 temel uğrağa denk düşen farklı kavrayışlar çerçevesinde incelenecektir:

1. Yanlış bilinçlilik veya yanılsama olarak ideoloji (*Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi-1843 ve Alman İdeolojisi-1845*)
2. Egemen ideoloji tezi (*Alman İdeolojisi-1845*)
3. Alt yapı- üst yapı metaforu (*Ekonomi Politığın Eleştirisine Bir Katkı-1859*)
4. Meta fetişizmi kavramsallaştırması (*Das Kapital-1867*)

Marx, hiçbir eserinde ideoloji ile ilgili “yanlış bilinç” ifadesini kullanmamıştır. Bu ifade, Engels ve Mehring arasındaki mektuplaşmalarda geçmektedir.³¹ Marxist gelenek içinde ideolojinin yanlış bilinç olarak addedilmesinde II. Enternasyonal’de benimsenen iktisadi determinizmin de etkili olduğu söylenebilir.³² Ancak bununla birlikte Marx’ın özellikle gençlik yılları çalışmalarında ideolojik biçimlerin, yanlış bilinç ve yanılsama olarak görülmüş olduğu ifade edilebilir. Bunun temel nedeni ise Marx’ın toplumsal gerçekliğin kavranışında idealist felsefenin yerine materyalist felsefeyi konumlandırmış olmasıdır. Bu anlamda, Serpil Sancar’ın da ifade ettiği gibi Marx’ın ideoloji üzerine tespitlerinin hemen hepsi idealist-materyalist felsefe farklılaşması polemiklerinin izini taşır.³³

Marx’ın temel düşünsel gayesinin Hegel’in idealist felsefesini aşmak olduğu açıkça ifade edilebilir. Hegel’e göre insan; her ne kadar kendi kaderini kendi tayin ediyorsa da, bir şekilde Geist (Tin) adını verdiği yüksek amacın hizmetinde bir araçtır. İnsanlık tarihi ise Tin’in kendini dünyada idrak edişinin bir görüntüsünden ibarettir. Ayrıca Hegel felsefesinde insan usu, içinde bulunduğu tarihsel şartlarca sınırlandırılmıştır ve insan bu nedenle kendi durumunu ancak o andaki görüş imkânlarının sınırları içinde değerlendirebilir. Hegel, bunun *Weltanshaung*, yani dünya görüşü olduğunu ifade etmiştir.³⁴ Ancak Marx’ta diyalektik süreç Hegel’inkinde tam tersi yönde işler. Daha açık bir ifadeyle Marx’a göre bilinç, üst bir bilinç (geist) tarafından değil, bizzat somut toplumsal üretim sürecinin öznesi olan insanların kendi eylemleri ile belirlenir.

³¹ McLellan, *İdeoloji*, s. 20.

³² McLellan, *İdeoloji*, s. 23.

³³ Serpil Sancar, *İdeolojinin Serüveni*, İstanbul: İmge Kitabevi, 2014, s.12.

³⁴ Mardin, *İdeoloji*, ss. 28-31.

Marx, “Hegel’in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi” adlı çalışmasında, Feuerbach’tan aldığı dönüştürme metodunu toplumsal ve siyasal analizinin merkezine oturtur. Marx, Hegel’in aksine, devleti anlamak için insandan hareket edilmesi gerektiğini ifade eder, çünkü devlet insanın nesneleşmesidir.³⁵Daha somut bir biçimde, Hegel’e göre monarşide hükümdarın iradesi tüm tebaanın iradesini simgelemektedir. Ancak Marx, teoride böyle olsa da durumun bunun tam tersi olduğunu ifade eder ve pratikte hükümdarın kimseye danışmadan karar aldığıının altını çizer. Yani tüm ideolojik kutsanışlara rağmen, monarşi nihayetinde hükümdarın başına buyruk yönetimidir.³⁶

Marx’ın ideoloji üzerine fikirleri büyük ölçüde onun din eleştirisinde gizlidir ve Marx, Feuerbach’tan etkilenerek, insanın dinde bir yabancılaşma yaşadığının altını çizer. Marx’a göre “*insanı yapan din değil; dini yapan insandır*”³⁷ ve dolayısıyla dinsel üzüntü bir ölçüde gerçek üzüntünün dışavurumundan başka bir şey değildir.

Madde ve düşüncedyalektiğin de maddenin belirleyici konumunu tespit etme, kendi ifadesiyle baş aşağı bulduğu Hegel felsefesini ayakları üzerine oturtma çabasında olan Marx’ın düşüncelerini sistematikleştirdiği ilk çalışması Engels ile birlikte kaleme aldığı “*Alman İdeolojisi*” dir. Bu çalışmada insanların sahip oldukları bütün ideolojik biçimlerin gerçekliği “*camera obscura*”³⁸da olduğu gibi baş aşağı çevrilmiş gibi gösterdiği ifade edilir. İdealizm eleştirisi ile birlikte yorumlanması gereken bu mecaz, Marx ve Engels’in şu ifadeleri ile daha anlamlı bir hal alır:

“Gökten yeryüzüne inen Alman felsefesinin tam tersine, burada, yerden gökyüzüne çıkılır. Başka deyişle, etten ve kemikten insanlara varmak için, ne insanların söylediklerinden, imgelerinden, kavradıklarından ve ne de anlatıldığı, düşünüldüğü, imgelendiği ve kavrandığı biçimiyle insandan yola çıkılır; gerçek faal insanlardan yola çıkılır ve bu yaşam sürecinin ideolojik yansı ve yankılarının gelişmesi de, insanların bu gerçek yaşam süreçlerinden hareketle ortaya konulabilir... Bu bakımdan ahlak, din, metafizik ve ideolojinin tüm geri kalan kısmı ve bunlara tekabül eden

³⁵ Atılğan, “İdeoloji”, s. 289.

³⁶ Mardin, *İdeoloji*, s. 31.

³⁷ Karl Marx, *Hegel’in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1997, s.191-192.

³⁸ Dilimize “*karanlık oda*” olarak çevrilebilecek bu terim, Ortaçağda imajları yansıtmak için kullanılan bir alettir. Bu alet aracılığıyla yansıtılan imajlar baş aşağı durmaktadır.

bilinç biçimleri, artık o özerk görünümünü yitirirler... Yaşamı belirleyen bilinç değil, tersine, bilinci belirleyen yaşamdır.”³⁹

Yukarıdaki alıntıda ifade edildiği gibi; Marx ve Engels, ahlak, din ve metafiziği ideolojik biçimler olarak görürler ve bu ideolojik biçimlerin gerçekliği yanılısamalı olarak sunduğunu ortaya koyarlar. “Alman İdeolojisi” adlı çalışmada, Marx’ın ileride tam anlamıyla sistemleştireceği alt-yapı üst-yapı metaforunun kökenleri görülür ve Hegel diyalektiğine açıktan meydan okunur: Yaşamı belirleyen bilinç yani Hegel’in ifadesiyle geist(tin) değildir, aksine bilinç yaşam tarafından belirlenir.

Marx ve Engels’in “*Alman İdeolojisi*” adlı çalışmalarındaki bir diğer ideoloji kavramsallaştırması, sınıf ilişkileri çerçevesinde değerlendirilebilir. Marx ve Engels, bütün toplumların tarihini sınıf çatışmaları tarihi olarak görürler ve toplumsal-siyasal gelişmenin kaynağının sınıf çatışması olduğunu ifade ederler. Modern toplumda ise çatışan iki sınıf mevcuttur: Bunlardan ilki üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf olan burjuvazi, diğeri ise üretim araçlarının mülkiyetinden yoksun ve burjuvaziye bağımlı olarak hayat bulan sınıf olan proletaryadır.⁴⁰ Ancak Marx ve Engels, proleter mahrumiyetin sadece iktisadi olarak değil düşünsel olarak da mevcut olduğunu şu ifadeleri ile ortaya koyarlar:

“Egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir, başka bir deyişle, toplumun egemen maddi gücü olan sınıf, aynı zamanda egemen zihinsel güçtür. Maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda, zihinsel üretimin araçlarını da emrinde bulundurur, bunlar o kadar birbirinin içine girmiş durumdadırlar ki, kendilerine zihinsel üretim araçları verilmeyenlerin düşünceleri de aynı zamanda bu egemen sınıfa bağımlıdır”⁴¹

McLellan’ın ifade ettiği gibi, Marxist bakış açısıyla bir fikri ideolojik kılan şey, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin doğasını gizlemesi ve böylelikle toplumdaki sosyal ve kaynakların eşitsiz dağılımını haklı göstermesidir. Nihai olarak, bütün

³⁹ Karl Marx ve Friedrich Engels, *Alman İdeolojisi [Feuerbach]*, İstanbul: Eriş Yayınları, 2012, s.24.

⁴⁰ Karl Marx ve Friedrich Engels, *Komünist Manifesto*, Celal Üster ve Nur Deriş (çev.), İstanbul: Can Yayınları, 2008.

⁴¹ Marx ve Engels, *Alman İdeolojisi [Feuerbach]*, s. 50.

fikirlerin aksine, sadece toplumsal çelişkileri gizlemeye yarayanlar ideolojiktir.⁴² Böylece, Marx'a ait iki farklı ideoloji kavrayışı ortaya çıkar: Bunlardan ilki, gerçekliği idealist bir biçimde açıklama çabası, yani somut insan etkinliklerine odaklanmak yerine basit zihni soyutlamalara başvurmak anlamına gelirken; ikincisi ise egemen sınıfın iktisadi artığa el koymasını meşrulaştırma işlevi gören fikirler anlamındadır.

Marx'ın bir diğer ideoloji kavrayışı, meşhur alt- yapı üst- yapı metaforu çerçevesinde değerlendirilmektedir. Özetle Marx'a göre alt yapı, üretim ilişkilerinin yani somut insan etkinliklerinin (*praxis*) hüküm sürdüğü alandır ve son kertede üst yapıyı, yani hukuk, siyaset, din, sanat ve ahlak alanını belirler. Günümüzde fazlasıyla indirgemeci olmakla suçlanan bu yaklaşıma göre, üst- yapı temel olarak ideolojik biçimlenmelerinin alanıdır. Marx, bu düşüncesini "*Ekonomi Politiğin Eleştirisine Bir Katkı*" adlı çalışmasında şu ifadeleriyle ortaya koyar:

*"Varlıkların toplumsal üretiminde, insanlar, aralarında, zorunlu, kendi iradelerine bağlı olmayan belirli ilişkiler kurarlar; bu üretim ilişkileri, onların maddi üretici güçlerin belirli bir derecesine kadar tekabül eder. Bu üretim ilişkilerinin tümü, toplumun iktisadi yapısını, belirli toplumsal bilinç şekillerine tekabül eden bir hukuki ve siyasal üstyapının üzerinde yükseldiği somut temeli oluşturur. Maddi hayatın üretim tarzı, genel olarak toplumsal, siyasal ve entelektüel hayat sürecini[Marx çalışmasının devamında bunların tamamen ideolojik biçimler olduğunu söyleyecektir.] koşullandırır. İnsanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değil; tam tersine, onların bilincini belirleyen, toplumsal varlıklarıdır."*⁴³

Alman İdeolojisi'ndeki "*bilinci, yaşam belirler.*" önermesinin burada daha da geliştirildiği ve üretim ilişkilerinin odağına yerleştirildiği görülmektedir. Üst-yapı, alt-yapı tarafından belirlenir şeklinde sadeleştirilebilecek bu ifadelerin etkisi, Marx sonrası Marxizm içerisinde de net bir biçimde hissedilir. Bu bağlamda Marxist geleneği sürdürenlerin çoğu, üst-yapısal kurumları incelenmeye değer görmemişler ve bu nedenle ekonomizm yani "iktisadi indirgemecilik" içerisinde olmakla eleştirilmişlerdir. Aslında Marx, yukarıdaki ifadelerinin devamında "...*insanların bu çatışmanın bilincine vardıkları ve onu sonuna kadar sürdürdükleri ideolojik şekilleri*

⁴² Mclellan, *İdeoloji*, s. 15.

⁴³ Karl Marx, *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*, Sevim Belli (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1976, s. 25.

ayrıt etmek gerekir”⁴⁴ der, ancak bu biçimlerin ne olduğu ve nasıl ortaya çıktığına yönelik somut bir açıklama getirmez. Bu biçimlerin ayrıntılı incelenmesi için Gramsci’yi beklemek gerekecektir.

Marx, olgunluk çalışmalarında ise ideoloji kavramına farklı bir anlam daha yükler ve bu bağlamda özellikle “Das Kapital”adlı eserindeki meşhur “meta fetişizmi” kavramsallaştırmasıyla, ideoloji kuramına farklı bir boyut kazandırmıştır. Kapital’de ideoloji kavramı yerine “metanın fetiş niteliği” ve olgunun gizemi incelemesine kadar gidecek olan *fetişizm* kavramının tercih edildiği görülür.⁴⁵ Marx’a göre artık ideolojik biçimler, maddi pratiğin yansıması ya da yanılısalı bilgisi olarak değil, nesnel gerçekliğin kendisinden kaynaklı bir çarpıklığın bilinçlerde yarattığı kaçınılmaz bir yanılısamadır.⁴⁶ Marx, bu kaçınılmaz yanılısamayı şu ifadeleri ile ortaya koyar:

“Demek ki, meta biçiminin esrarlı bir şey oluşunun nedeni, basitçe, insanlara, kendi emeklerinin toplumsal niteliğini, emek ürünlerinin nesnel nitelikleri olarak, bu şeylerin toplumsal doğal özellikleri olarak yansıtması ve dolayısıyla, üreticilerle toplam emek arasındaki toplumsal ilişkiyi de, şeyler arasındaki, üreticilerin dışında var olan bir toplumsal ilişki olarak göstermesidir. Emek ürünlerinin metalar, yani duysal olarak algılanamaz ya da toplumsal şeyler haline gelmesinin nedeni işte budur... Bunun için de, bir benzetme yapmak istersek, din dünyasının sisli bölgesine yükselmemiz gerekir. Burada, insan kafasının ürünleri, kendilerine özgü hayatları olan, kendi aralarında ve insanlarla ilişki halindeki bağımsız biçimler gibi görünür. İnsan elinin ürünleri olan metalar dünyasında da böyledir. Emek ürünleri metalar olarak üretilmeye başlar başlamaz onlara yapışan ve dolayısıyla da meta üretiminden ayrılmaz olan bu şeye fetişizm adını veriyorum.”⁴⁷

Özetle Marx, ideolojinin, kapitalist toplumun (gerçek) yüzey ilişkilerinden türediği ve bunların da temel üretim ilişkilerini gizlemeye hizmet ettiğini ifade etmiştir.⁴⁸ Marx’a göre metanın fetiş karakteri nedeniyle, ortak toplumsal emeğin

⁴⁴ Marx, *Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı*, s. 26.

⁴⁵ Jean Pierre Durand, *Marx’ın Sosyolojisi*, Ali Aktaş (çev.), İstanbul: Birikim Yayınları, 2002, s. 92.

⁴⁶ Sancar, *İdeolojinin Serüveni*, s. 17.

⁴⁷ Karl Marx, *Kapital*, Mehmet Selik ve Nail Satlıgan (çev.), İstanbul: Yordam Kitap, 2011, ss. 82-83.

⁴⁸ Mclellan, *İdeoloji*, s. 17.

kolektif etkinliği cansız, soyut şeyler arası bir ilişkiye dönüştüren metanın atomize edici işlemlerine maruz kalan toplumu bir bütün olarak görmek zorlaşır.⁴⁹

Marx'ta meta fetişizmi olgusu, metanın kullanım değeri ile doğrudan ilişkilidir. Marx'ın Kapital'de geçen şu ifadeleri bu durumu net biçimde açıklar: *“Metalar konuşabilseydi, derlerdi ki, insanları bizim kullanım değerimiz ilgilendiriyor olabilir. Şeyler olarak biz bunu içermeyiz. Ama şeyler olarak bizim içerdiğimiz, değerimizdir.”*⁵⁰

Marx, kapitalist üretim ilişkilerine sirayet etmiş bu fetişizmden sıyrılmanın mümkün olduğunu ifade eder. Marx'a göre, *“toplumsal yaşam süreci, yani maddi üretim süreci, üzerindeki mistik sis örtüsünden, ancak, özgürce bir araya gelmiş insanların ürünü olarak, onların bilinçli planlı denetimleri altına girdiğinde sıyrılabilir.”*⁵¹

Marx'ın ideoloji kuramı, yukarıda ifade edilen 4 uğrakta, çelişkili ve onu takip edenleri ciddi sıkıntılara sokan bir görünüm sergiler. Bu durum, günümüz Marxist yazınında birbirinden farklı ideoloji kavramsallaştırmalarının mevcut olmasına neden olmuştur. Özellikle Marx'ın kendi düşüncesini bir ideoloji olarak görmeyip, gerçekliği somut-tarihsel gözlemler çerçevesinde analiz eden bir bilim olarak nitelemesi de büyük bir problem yaratmıştır. Zira Marx'ı takip edenler, Marxizm'i bilim-ideoloji ekseninin neresinde konumlandıracakları hususunda derin bir tereddüt içerisinde olagelmişlerdir.

1.1.2.Marx Sonrası İdeoloji

Marxist gelenek içerisinde ideoloji, 3 farklı anlamda kullanılmıştır. Bunlardan ilki özellikle *“Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı”* adlı çalışmada kullanılan anlamıdır. İfade edildiği gibi bu çalışmada Marx, ideolojiyi üst-yapısal kurumlarla eş anlamda kullanır ve birçok çalışmada sanat, hukuk, ahlak kurumlarının “ideolojik üst-yapı” olarak da ifade edildiği görülür. Marxist gelenekteki ikinci ideoloji kavramsallaştırması ise toplumsal sınıflara ait dünya görüşleridir ki bu daha çok Rus sosyalistlerce benimsenmiştir. İdeolojiye yönelik son kavramsallaştırma ise Marx'ın

⁴⁹ Eagleton, *İdeoloji*, s. 121.

⁵⁰ Marx, *KapitalI*, s. 91.

⁵¹ Marx, *KapitalI*, s. 89.

egemen ideoloji tezi üzerinden geliştirilmiştir. Bu akım, Gramsci'nin hegemonya kuramı ile kendisini göstermiştir, denilebilir.⁵²

Marx ve Engels hemen her çalışmalarında kendi düşüncelerinin bilimsel bir görüş olduğunu vurgulamışlar ve kapitalist toplumu meşrulaştırma işlevinde olan her düşünce ve kurumu ideoloji olarak nitelendirmişlerdir. Ancak ilginç bir biçimde, 1900'lü yılların başında Marx ve Engels'in bilimsel sosyalizm olarak kutsadıkları düşünceleri, işçi sınıfının ideolojisine eşdeğer anlama gelmiştir. Bu noktada Marx ve Engels'in "*Alman İdeolojisi*" adlı çalışmalarının ilk olarak 1932 yayınlandığı ve dolayısıyla sosyalizmi bir ideoloji olarak ilan edecek olan Vladimir Lenin'in (1870-1942) 1924'te öldüğü ve de Georg Lukacs'ın da (1885-1971) "*Tarih ve Sınıf Bilinci*" adlı eserini 1920'de verdiği hatırd tutulmalıdır. Yani ne Lenin ne de Lukacs ideolojinin pejoratif bir anlamda kullanıldığı "*Alman İdeolojisi*"ni okuyamamışlardır.⁵³

Revizyonist olmakla yani Marxizm'e ihanetle etmekle suçlanan Eduard Bernstein, Marxizm'in bir ideoloji olduğunu söyleyen ilk kişidir ve bundan kısa bir süre sonra "*Ne Yapmalı?*" adlı eserinde Lenin, şu ifadeleri ile Marxizm'i proletaryanın ideolojisi olarak ilan eder:

*"Çalışan yığınların hareketlerinin süreci içerisinde kendi başlarına formüle edecekleri bağımsız bir ideolojiden söz edilemeyeceğine göre, tek seçenek şu oluyor- ya burjuva ideolojisi, ya da sosyalist ideoloji. İkisi arasında bir orta yol yoktur (çünkü insanlık "üçüncü" bir ideoloji yaratmamıştır ve ayrıca da sınıf karşıtılarıyla parçalanmış bir toplumda sınıf-dışı ya da sınıf üstü bir ideoloji söz konusu olamaz). Öyleyse, herhangi bir biçimde sosyalist ideolojiyi küçümsemek, ona birazcık olsun yan çizmek, burjuva ideolojisinin güçlendirmek anlamına gelir."*⁵⁴

Lenin'e göre, işçi sınıfı kendi kaderine bırakılmamalıdır ve Sosyalist ideoloji işçilere dışarıdan, siyasal gerçekliği daha derinlemesine kavrayan bir grup devrimci tarafından aşılmalıdır. Çünkü aksi bir durumda işçiler, burjuvazi ideolojine

⁵² Atılğan, "İdeoloji", s. 292.

⁵³ Atılğan, "İdeoloji", s. 292.

⁵⁴ V.İ. Lenin, *Ne Yapmalı ? : Hareketimizin Can Alıcı Sorunları*, Muzaffer Ardos (çev.), İstanbul: Eriş Yayınları, 2003, ss. 43-44.

mahkûm bir biçimde yaşamak zorundadır.⁵⁵Mardin'e göre Lenin'in bu düşünceleri dönemin tarihsel koşulları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Zira 1900'lü yılların başında, bütün Avrupa'da etkisini gösteren kitle hareketleri sosyal ve siyasal bilimde yeni bir durum ortaya çıkarmıştır. Endüstride toplanan binlerce işçi, siyasi partilerin üyelerinin milyonlara varması, toplu halde yapılan hareketler düşünürleri yeni bir olaya, "kitle" psikolojisine çekmiştir.⁵⁶

Lenin, Marxizm'i bir ideoloji olarak nitelendirirken, onun bilimsellik iddiasını da göz ardı etmemiştir. Lenin'e göre bazı ideolojiler, nesnel hakikati açıklama kudretine sahipken-yani bilimsel ideoloji iken- bazıları da nesnel hakikatle tamamen uyumsuz bir soyutlamanın ürünüdürler. Lenin, bu tür ideolojileri, burjuvazi ideolojisini kastederek, bilimsel olmayan ideolojiler olarak nitelendirmiştir.⁵⁷

Lenin'in Marxizm'i bir ideoloji olarak nitelendirmesi, ondan sonraki Marxistler açısından önemli bir çalışma zemini sunmuştur, denilebilir. Zira Marx ve Engels'in "çarpıtılmış hakikat" olarak itibarsızlaştırdığı bu kavram, Lenin vesilesiyle önemli bir inceleme nesnesi haline gelmiştir. Bu anlamda, 1900'lü yıllarda ideolojiye yönelik çalışmaların, büyük ölçüde Marxist gelenek temsilcilerince (Lucaks, Gramsci, Althusser gibi) sürdürülmesi tesadüf değildir.

Lenin'in ideoloji yorumu belki basite indirgenmiş olarak görülebilir, ama bu yorum Macar yoldaşı Lukacs'ın çalışmalarında çok daha ince bir biçime bürünmüştür.⁵⁸ Lukacs, "*Tarih ve Sınıf Bilinci*" adlı çalışmasında gerçekliğin oluşmasında düşüncenin diğer bir ifadeyle bilincin de etkili olduğunu söyler ve proleter bilincin devrimci potansiyelinin altını çizer.⁵⁹ Lukacs, Marxizm'in Hegelci geleneklerini tazelemek niyetindedir.⁶⁰ Bu anlamda McDonough'un da ifade ettiği gibi, *Tarih ve Sınıf Bilinci*'nin sürekli artan bir ilgi görmesi, Lukacs'ın Marxist düşünceyi Hegelci boyutta yeniden kavramasına borçludur.⁶¹

Hegel'in düşüncesindeki Geist, (tin) Lukacs'taki proleter sınıf bilinci ile neredeyse eş anlamlıdır. Keza Lukacs'a göre tüm toplumsal sınıflar içinde sadece

⁵⁵ Mclellan, *İdeoloji*, s. 27.

⁵⁶ Mardin, *İdeoloji*, s. 43.

⁵⁷ Özbek, *İdeoloji Kuramları*, ss. 77-79.

⁵⁸ Mclellan, *İdeoloji*, s. 28.

⁵⁹ György Lukacs, *Tarih ve Sınıf Bilinci*, Yılmaz Öner (çev.), İstanbul: Belge Yayınları, 2014, s. 413.

⁶⁰ Lukacs, *Tarih ve Sınıf Bilinci*, s. 25.

⁶¹ Roisin McDonough, "Yanlı Bilinçlilik Olarak İdeoloji; Lukacs", *İdeoloji Üzerine: Eleştirel İdeoloji Çalışmaları*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014, s. 115.

proletarya gerçekliği bütünlüklü bir biçimde kavrayabilir ve onu dönüştürebilir. Lukacs'ta bir görüşün geçerliliğini belirleyen şey ideolojik olup olmaması değil, onu benimseyen sınıfın yapısal konumudur ve proletaryanın üstün sınıfsal konumu da proleter görüşlerin daha az ideolojik olduğu anlamına gelmemektedir. Hatta Lukacs, proletaryanın sınıf bilincinin derecesinin, onun ideolojik olgunluğunun bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir.⁶² Görüldüğü üzere, Lenin gibi Lukacs da, proleter bilincin ideolojik bir biçim olduğunu söylemek hususunda hiçbir çekince görmemiştir.

Lukacs, Marx'ın "Kapital" adlı çalışmasında kuramsallaştırdığı meta fetişizmi analizini ele almış ve şeyler dünyasının, insanı sanki diğer insanlardan bağımsızmış gibi görünen nesnel yasalarla yönetildiğini ifade etmiştir. Lukacs'a göre, bu yasalar insanları, içinde bulunduğu şartları değiştirme kudretine sahip olmayan birer edilgen nesne olma durumuna getirmiştir. Ayrıca Lukacs, emeğin uzmanlaşması ve toplumun atomlaşması sonucunda, insanlar ve onları çevreleyen dünyanın, aralarında içkin bir ilişki bulunmayan farklı ve ayrık varlıklar olarak görüldüğünü ifade etmiştir. İşte bu noktada Lukacs, kapitalizmden kaynaklı çelişkilerin tam olarak günyüzüne çıktığı bir süreçte proletaryanın sınıf bilincine ulaşacağını ve bu anlamda şeyleşmenin tuzağından da kurtulacağını öne sürmüştür.⁶³

Lukacs'ın bu düşüncelerinin oldukça muğlak olduğu söylenebilir. Zira Lukacs Marxizm'i bir ideoloji olarak nitelemekle birlikte, bu ideolojinin ne zaman, hangi itici güçlerin katkısıyla ortaya çıkacağı hususunu cevapsız bırakmıştır.

Daha önce ifade edildiği gibi, Marx ve Engels'in üst-yapı kurumlarını (*hukuk, siyaset, din v.b.*) salt alt-yapıda gerçekleşen somut insan etkinliklerine bağlı edilgen görünümüler olarak ele almaları, takipçilerini yanıltanması güç sorularla baş başa bırakmıştır. Ancak özellikle Lenin ve Lukacs'ın düşünsel katkılarıyla zenginleşen ideolojiye yönelik çalışmalar, Gramsci ve Althusser'in katkıları ile birlikte kapitalist toplumsal çelişkileri açıklama hususunda oldukça önemli bir yol katetmiştir.

1.2. Hegemonya ve İdeoloji

Hegemonya kavramının ilk kullanımları Antik Yunan'a dayanır. Antik Yunan'da *hegemonia* terimi, bir birey, toplumsal grup ya da devletin başka kesimler

⁶²: McLellan, *İdeoloji*, s. 28; Lukacs, *Tarih ve Sınıf Bilinci*, ss. 205- 420

⁶³ Özbek, *İdeoloji Kuramları*, ss. 99-103; McLellan, *İdeoloji*, ss. 28-29.

ya da devletler üzerinde uyguladığı yönlendirici üstünlük anlamına gelirken, *hegemon* ise, böyle bir üstünlüğü işaret etmek için kullanılmıştır.⁶⁴ Bu kavram günümüzde özellikle uluslararası politik analizlerin anahtar kavramlarından biri olmasına rağmen ulusal çaplı politik analizlerin de önemli bir kavramsal aracı olma durumundadır.

Hegemonya kavramının siyaset literatüründeki yaygın kullanımını; İtalyan düşünür Antonio Gramsci'ye borçlu olunmakla birlikte, kavram Gramsci'den önce Lenin, Plekhanov gibi Rus sosyalistlerce de kullanılmıştır.⁶⁵ Laclau ve Moufee, "*Hegemonya ve Sosyalist Strateji*" adlı eserlerinde, bu kavramın ilk olarak Rusya'da kullanılmasının rastlantısal olmadığını net bir biçimde ortaya koyarlar. Onlara göre Rusya örneğinde devrimci güçler, diğer Avrupa ülkelerinin aksine, henüz olgunlaşmamış bir sınıfsal yapı ile karşı karşıya kaldılar. Burjuvazinin toplumsal formasyondaki zayıflığı, Rus sosyalistlerini bu boşluğu doldurmaya zorladı ve dolayısıyla burjuvazinin görevleri üstlenildi. Yani Rusya'da işçi hareketi tarihsel olarak kendisine biçilmemiş olan burjuvazi görevlerini yerine getirmek zorunda kaldı.⁶⁶

Laclau ve Moufee, burjuva görevlerle burjuvazinin bu görevleri yerine getirme kapasitesi arasındaki uyumsuzluğun, proletaryanın siyasal iktidara el koyması açısından bir sıçrama tahtası olmasını sağladığını ifade ederler. Avrupa'da hegemonya kavramı üstesinden gelinmesi gereken bir durumu ifade etmek için kullanılıyorken, Rusya'da ise olumlu bir çerçevede, işçi sınıfının burjuvazinin yerini alarak üstlenmek zorunda olduğu bu normal dışı ilişkiyi belirtmek için kullanılmıştır.⁶⁷ Bu anlamda Leninizm'de hegemonya, bir sınıf ittifakı içindeki politik önderliği ifade eder.⁶⁸ Daha açık bir ifadeyle Rus sosyalizmi içerisinde bu kavram, başta köylüler olmakla birlikte toplumun ezilen kesimleriyle yapılacak olan ittifaka önderlik edilmesi anlamında kullanılmıştır.⁶⁹

⁶⁴ Mehmet Yetiş, "Hegemonya", *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler*, G. Atılğan ve E.A. Aytekin (Haz.), İstanbul: Yordam Kitap, 2013, s. 87.

⁶⁵ Bu konuda genel bir değerlendirme için bkz. Craig Brandist, "Gramsci ve Rus Marxizminde Hegemonya Kavramları", *Gramsci II*, Felsefelogos, 2013/1, ss. 69-84.

⁶⁶ Ernesto Laclau ve Chantal Mouffe, *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, Ahmet Kardam (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2015, ss. 90-91.

⁶⁷ Laclau ve Mouffe, *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, s.92.

⁶⁸ Laclau ve Mouffe, *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, s. 99.

⁶⁹ Yetiş, "Hegemonya", s. 88

Gramsci ise Rus sosyalistlerden aldığı bu kavramı, sınıfsal egemenlik ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretimini açıklamak amacıyla işlevselleştirir.⁷⁰ Aslında Gramsci'nin bu kavrama başvurmasındaki temel amaç, Marxist alt-yapı üst-yapı kavramsallaştırmasını derinlemesine incelemektir. Bu anlamda Gramsci'nin üst-yapıya- başka bir ifadeyle ideolojik biçimlere odaklanan ilk Marxist ve bu nedenle de Marxist üst-yapı kuramcısı olduğu ifade edilmektedir.⁷¹

Aslında Gramsci'nin hegemonya ilişkilerine verdiği önem, 1917 Bolşevik Devrimi'nin neden Batı ülkelerine sıçramadığının açıklama girişiminde aranmalıdır. Mclellan'ın da ifade ettiği gibi Gramsci, bu ideolojik hegemonya kavramsallaştırmasıyla Batı'nın burjuva demokrasilerinde kapitalizmin nasıl hala ayakta kaldığı bilmeçesine yanıt bulmaya çalışır.⁷² Gramsci'ye göre, Doğu'da devlet herşeydir ve sivil toplum henüz olgunlaşmamıştır; Batı'da ise devlet ve sivil toplum arasında doğrudan bir ilişki vardır ve devlet sarsıldığında sivil toplumun dayanıklı yapısının farkına varılmıştır.⁷³

Gramsci hegemonya analiziyle, Batı Marxistlerinin işinin Rusya'dakiler gibi kolay olmayacağını da ortaya koymak niyetindedir. Zira Avrupa'da kök salmış bir burjuvazi sınıfı ve onun bir takım devlet aygıtları ile yaygınlaştırdığı ideolojik ve kültürel bir hegemonik düzen mevcuttur ve bundan dolayı burjuvazinin bilinç düzeyindeki üstünlüğü aşılmadan gerçekleştirilecek her devrim denemesi, başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

Gramsci, Lenin'de salt işçi sınıfının diğer sınıflara önderlik etmesi anlamında kullanılan bu kavramı oldukça genişletir. İlk olarak Gramsci, hegemonya analizinde ekonomik sorunlardan ziyade düşünsel ve ahlaki bütünlüğe daha çok önem verir. İkincisi Gramsci'nin proleter sınıfa dostça yaklaşan diğer toplumsal gruplarla verimli bir iletişim ortamı kurulması hususunda yaklaşımı daha belirgindir. Son olarak Gramsci, hegemonya teorisini tarihsel bir biçimde tüm toplumsal sınıf biçimlerine uygular. Daha açık bir biçimde; Gramsci hegemonya kavramını, burjuvazinin

⁷⁰ Yetiş, "Hegemonya", s. 88.

⁷¹ Jacques Texier, "Gramsci, theoretician of superstructure", *Gramsci and Marxist Theory*, Chantal Mouffe (edt.), 1979, ss. 48-79.

⁷² Mclellan, *İdeoloji*, s. 33.

⁷³ Antonio Gramsci, *Modern Prens*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014, s. 130.

mücadele ettiği feodal düzen ve kendisinin yaşadığı döneme ait kapitalist düzenin egemen sınıf ve alt- sınıfları arasındaki ilişkileri de açıklamak için kullanır.⁷⁴

Siyaset literatüründe Gramsci'nin hegemonyaya yüklediği anlam üzerine, farklı görüşler bulunmaktadır ve bunun nedeni de hapisane yıllarındaki yazılarında çelişkili ifadelerin yer almasıdır. Thomas, Gramsci'ye atfedilen dört farklı hegemonya kavrayışını ortaya koyar ve bu kavrayışların oldukça açıklayıcı bir bileşkesini sunar:

“[H]egemonya (...) ilk etapta herhangi bir toplulukta önemli bir çoğunluğun taleplerinin teminat altına alınmasını; ikinci etapta kolektif bir politik özneye dönüşmelerini; üçüncüsünde bu grubun bir başka politik özne ile devletin bütün organlarını ele geçirmek üzere kapışmasını ve en nihayetinde de içtekinе benzer bir şekilde dışta da bir savaş vererek uluslararası arenada baskın bir politik özne olma savaşını içerir.”⁷⁵

İfade edildiği üzere, Ortodoks Marxizm'in en temel önermelerinden biri, üst-yapının alt-yapı tarafından belirlendiğine dayanan varsayımdır. Bu varsayım “ekonomizm” yani iktisadi indirgemecilikle eleştirilmiş olsa daaslında Engels, Marx'ın ölümünden sonra uzun felsefi tartışmalara giriştiği Mehring'e yazdığı bir mektupta günah çıkarmış gibidir:

“Temel olarak bir nokta Marx'ın ve benim çalışmalarımda gerektiği gibi vurgulanmadı. Bu durumdan hepimiz eşit oranda sorumluyuz. Zorunda olduğumuz için ekonomik temelden kaynaklanan politik, hukuksal ve diğer ideolojik düşüncelere ve bunlardan doğan eylemlere yeterli vurguyu bir yana bırakarak işe başladık. Böyle yapmakla biçimi içeriğe kurban ettik.”⁷⁶

Yukarıda Engels'in ifade ettiği eksiklik, Gramsci tarafından doldurulmuş gibidir. Zira Gramsci'nin tüm düşüncesi alt-yapı ve üst-yapı arasında tesis edilen organik bütünlüğe dayanır. Ayrıca Gramsci, ideolojilerin doğruluğu ya da yanlışlığıyla ilgilenmekten ziyade onların hegemonya ilişkisindeki işlevlerine

⁷⁴ Ransome, *Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş*, ss. 178-179.

⁷⁵ Peter D. Thomas, “Gramsci'de Diyalektik Hegemonya”, *Gramsci-II*, Felfeselogos, 2013/1, s. 13.

⁷⁶ Özbek, *İdeoloji Kuramları*, s. 55.

odaklanır. Bu anlamda Gramsci'de ideoloji, ekonomik mücadelenin cereyan ettiği alt-yapı ile karmaşık üst-yapı alanını bir araya getiren, birbirine tutturun bir harçtır.⁷⁷

İdeolojiyi, organik ve keyfi olmak üzere ikili bir ayırmda inceleyen Gramsci'ye göre organik ideolojiler, toplumsal bütünlüğü sağlamaya yönelik bilinç formları iken; keyfi ideolojiler kişisel spekülasyonlara dayalı tasarımlardır. Toplumsal devamlılık için organik ideolojileri yapısal bir zorunluluk olarak değerlendiren Gramsci, organik ideolojileri kapitalist toplumda egemen sınıfın iktidarını sağlayan ve bu iktidar etrafında toplumsal bütünleşmeyi olanaklı kılan ideolojik bir yapılanma olarak görür.⁷⁸

Gramsci düşüncesinin özgünlüğü, onun devlet tahayyülünde aranmalıdır. Ortodoks Marxist gelenek devleti salt egemen sınıfın baskı aracı görür ve dolayısıyla kapitalist devletteki bu baskı, egemen sınıf olan burjuva eliyle gerçekleştirir.⁷⁹ Gramsci ise bu önermenin kapitalist devlet yapısını tek başına açıklamaya muktedir olmadığını altını çizer. Gramsci'ye göre devlet, salt burjuvazinin baskı aygıtı değildir, aynı zamanda burjuvazinin üstyapıdaki hegemonyasını da içermektedir.⁸⁰

Gramsci, meşhur “*devlet = siyasal toplum + sivil toplum*” formülüyle Marxist devlet kavrayışına yeni bir boyut kazandırır. Gramsci'ye göre devlet, siyasal toplumda *diktatörlük* yani *zor* ile sivil toplumda ise ideolojisini kitlelerin *rızasına* dayandırması ile yani *hegemonya* ile iktidarını tesis eder.⁸¹

Gramsci'nin devlet kuramı, Machiavelli'nin Marxist bir gözlemlerle okunmuş hali gibidir. Benedetto Fontana'nın da ifade ettiği gibi; Gramsci'nin liderlik ve egemenlik nosyonları ile Machiavelli'nin Sentor karakteri arasında büyük bir benzerlik bulunmaktadır. Machiavelli'ye göre, yarı at yarı insan olan Sentor gibi lider de, bazen güç bazen de yasa ile yönetmek zorundadır. Prens bu ikili doğası,

⁷⁷ McDonough, “Yanlış Bilinçlilik Olarak İdeoloji: Lukacs”, s. 179.

⁷⁸ Sancar, *İdeolojinin Serüveni*, s. 36.

⁷⁹ Marxist devlet kuramlarının mukayeseli bir analizi için bkz. Ahmet Yılmaz, *Kapitalist Devleti Anlamak*, İstanbul: Aykırı Araştırma, 2002.

⁸⁰ Martin Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, Metin Yetiş (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014, s. 93.

⁸¹ Peter D. Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marksizm*, (İ. Akçay & E. Ekici çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, s. 228.

Gramsci'de zor ve rızaya karşılık gelmektedir⁸² ve Gramsci işçi partisini “modern prens” olarak betimler.⁸³

Ayrıca Gramsci, hapisanede kaleme aldığı yazılarında, sivil topluma ait öğelerin de genel devlet kavramına girdiğini ifade eder ve devleti *zorlamayla güçlendirilmiş hegemonya* olarak tanımlar.⁸⁴ Bu tanımlama, hegemonyanın her iki alanı da sarmalayan bir ilişki biçimi olduğunu ortaya koyar.⁸⁵ Stuart Hall ve arkadaşlarının da ifade ettiği gibi, Gramsci için hegemonya ideolojik düzeyi içermekle birlikte sadece bu düzeye indirgenemeyecek niteliktedir.⁸⁶ Böylece Gramsci'nin sivil toplum ve siyasal toplum ayrımının epistemolojik ve metodolojik düzeyde olduğu, ontolojik anlamda ise organik bir bütünlük oluşturdukları açıkça söylenebilir.⁸⁷ Keza Gramsci de gerçekte devlet ve sivil toplumun bir ve aynı şey olduğunu ifade eder.⁸⁸

Gramsci'nin sivil topluma yönelik düşünceleri, onu Marx'tan keskin bir biçimde ayırır. Marx'ta sivil toplum, somut insan etkinliklerinin yani üretim ilişkilerinin cereyan ettiği alandır. Yani sivil toplum anti tezi oluşturur ve devlete egemendir. Oysa Gramsci'de sivil toplum; din, hukuk, ahlak gibi kurumların yükseldiği üst- yapısal uğrakta yer alır. Bu nedenle de Gramsci'nin analizinde, ideolojik ve kültürel ilişkiler bütünü olan üst-yapı devlet çözümlemesinin odağı duruma gelir.⁸⁹ Gramsci'de sivil toplum, *toplumsal bir grubun toplumun tümü üzerindeki siyasal ve kültürel hegemonyası, devletin etik bir içeriği olarak tanımlanır.*⁹⁰

Gramsci, *Alman İdeolojisi*'nde öne sürülen, egemen sınıfın düşüncelerinin aynı zamanda egemen düşünceler olduğu tezini, hegemonya kavramına başvurarak derinleştirmeye çalışır. Gramsci'ye göre ne baskı ne de kapitalist üretimin mantığı,

⁸² Benedetto Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, O. Gayretli (çev.), 2013, s. 277.

⁸³ Antonio Gramsci, *Modern Prens*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014, s. 43.

⁸⁴ Gramsci, *Hapishane Defterleri*, Kenan Somer (çev.), İstanbul: Aşına Kitaplar, 2008, s. 159.

⁸⁵ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, ss. 100-101.

⁸⁶ Stuart Hall, Bob Lumley, Gregor Mclennon, *Siyaset ve İdeoloji*, Sadun Emrealp (çev.), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1985, s. 12.

⁸⁷ Perry Anderson, *Gramsci: Hegemonya Doğu/Batı Sorunu ve Strateji*, Tarık Günersel (çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık, 1988, s. 28.

⁸⁸ Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marksizm*, s. 113.

⁸⁹ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, s. 94.

⁹⁰ Norberto Bobbio, *Gramsci ve Sivil Toplum*, İstanbul: Savaş Yayınları, 1982, s. 20.

yönetilen sınıfların rızasını açıklayabilir, bilakis bu rızayı açıklamak için ideolojik dünyanın kapılarını açmak gerekir.⁹¹

Bu anlamda Gramsci ideoloji kavramını; yanlışlık ve doğruluk kriterine göre değil, fakat egemenlik ve bağımlılık konumunda, sınıfları ve sınıf kesimlerini bir araya getirmedeki işlev ve yararlılığına göre değerlendirir.⁹² Eagleton'un da ifade ettiği gibi; Gramsci ile birlikte “düşünce sistemleri” olarak ideolojiden, yaşanan alışılmış toplumsal pratik olarak ideolojiye geçiş gerçekleşir.⁹³ Özetle Gramsci'ye göre egemen sınıfın iktidarı, sivil toplumda yani yönetilenlerin konsensüsüne (rızasına) dayanan ideolojik hegemonyanın tesis edildiği mekânda kurulur ve de sürdürülür.

1.2.1.“Rıza”nın Kaynağı Olarak İdeoloji

Liberal kapitalizmde; hegemonik ideoloji, muhalefeti ehlileştirerek ve onu kendi ideolojik yapısıyla uyumlu bir formda absorbe ederek gelişir.⁹⁴ Gramsci de hapisane yıllarındaki entelektüel çabasını, burjuvazinin nasıl olup da yönetilenler üzerinde bu denli güçlü bir iktidar tesis edebildiğini çözümlenmeye adar ve onun yegâne amacı da bu iktidar ilişkisini tersine çevirmektir. İfade edildiği üzere, Gramsci'ye göre burjuvazi, siyasal toplumda kullandığı güce karşılık, sivil toplumda tesis ettiği hegemonya ile iktidarını sağlamaktadır. Dolayısıyla Gramsci'de devlet: *“kendisi aracılığıyla yönetici sınıfın, egemenliğini yalnızca haklı gösterip koruduğu değil, ama yönetimi altında tuttuklarının etkin rızasını da kazanabildiği pratik ve teorik etkinliklerin karmaşık bütünlüğüdür.”*⁹⁵

Gramsci düşüncesinde hegemonya, tüm farklı çağrışımlarına rağmen, herşeyden önce *ahlaki ve entelektüel üstünlük kurma* durumunu işaret etmek için kullanılır. Keza Gramsci'ye göre burjuvazi; kilise, okul ve aile gibi aygıtlar aracılığıyla ideolojik hegemonyasını tesis eder ve alt-sınıfların rızasını kazanır. Bu açıdan ideoloji kavramının Gramsci'yle birlikte yaşadığı dönüşüm, Marxist düşüncenin evrimsel süreci açısından da son derece önemlidir.

⁹¹ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, s. 96.

⁹² Stuart Hart, Bob Lumbley, Gregor McLennon, “Politika ve İdeoloji: Gramsci”, *İdeoloji Üzerine*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014, s. 167.

⁹³ Eagleton, *İdeoloji*, s.157.

⁹⁴ Todd Gitlin, “Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment”, *Social Problems*, 26 /3, February 1979, s. 263.

⁹⁵ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, s. 100.

Gramsci, *Hapishane Defterlerinde* ideoloji kavramının nasıl olup da “düşünce bilimi”nden “düşünce sistemi”ni karşılar hale geldiğini şu üç önermesi ile temellendirmeye çalışır:

1. Hem ideolojiye yapıdan⁹⁶ ayrı bir nitelik verildi, hem de değiştirenin ideolojiler değil, bunun aksi olduğu ileri sürüldü.
2. Bazı siyasi çözüm şekillerinin “ideolojik”, yani yapıyı değiştirmek için yetersiz olduğu, oysa değiştireceğine inanıldığı, bunun yararsız, saçma v.b. bir şey olduğu söylendi.
3. Sonra da bütün ideolojilerin “görünüştten” ibaret yararsız, saçma v.b. olduğu hükmü verildi.⁹⁷

Gramsci, öncelikle organik ve keyfi ideoloji ayırımına giderek, organik ideolojilerin belirli bir yapı için zorunlu olduğunu ifade eder. Gramsci’ye göre, içerik ve biçim yani alt-yapı ve üst-yapı arasında keskin bir ayrıma gitmek anlamsızdır. Zira kendi ifadesiyle, *maddi güçler, tarih bakımından biçim olmaksızın tasarlanamayacağı gibi, maddi güçler olmaksızın da ideolojiler bireysel ham hayallerden başka bir şey değildir.*⁹⁸

Gramsci’de organik ideolojiler, hegemonyaya gösterilen rızanın kaynağıdır ve sivil toplumda her sınıf, kendi ideolojisini aydınları aracılığıyla yaygınlaştırmak niyetindedir. Yani Gramsci sivil toplumu, sınıf çatışmasının düşünsel mücadelesinin verildiği bir mekân olarak görür ve bu mücadeleden galip çıkan tarafın ise bir “*tarihsel blok*” oluşturduğunu ifade eder.

Gramsci düşüncesinde, hegemonya ile eşdeğer bir biçimde, tarihsel blok kavramı da büyük bir önem taşır. Alt-yapı ve üst-yapı arasındaki organik bütünlüğü işaret eden tarihsel blok, işleri ekonomik düzeyde değil, ama üst-yapısal düzeyde etkinlik göstermek olan kimi toplumsal gruplar: aydınlar tarafından kurulur.⁹⁹ Dolayısıyla Portelli’nin ifade ettiği gibi; tarihsel blokun irdelenmesi, hegemonyanın ve entelektüel blokun irdelenmesinden ayrılamaz ve yapı ve üst-yapının organik

⁹⁶ Gramsci’nin yapıdan kastettiği alt-yapıdır.

⁹⁷ Gramsci, *Hapishane Defterleri*, ss. 88-89.

⁹⁸ Gramsci, *Hapishane Defterleri*, s. 89.

⁹⁹ Hugues Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Savaş Yayınları, 1982,s. 5.

birliğini, toplumsal gerçekliği içinde kavramayı, yalnız bu yönde bir tarihsel blok anlayışı mümkün kılar.¹⁰⁰

Gramsci'nin felsefe, folklor ve ortakduyu (common sense) arasında kurduğu hiyerarşik ilişkinin incelenmesi, onun egemen sınıfın rıza kazanma sürecine yönelik açıklamalarını derinleştirir. Gramsci, ideolojilerin tüm toplumsal katmanlarda aynı şekilde varlık göstermediğini açıklamak niyetiyle *felsefe*, *folklor* ve *ortakduyu* arasında bir ayrıma gider. Buna göre *felsefe*, en işlenmiş dünya görüşüdür; *folklor*, düşünce âleminin en alt basamağında yer alır. *Ortakduyu* ise bu iki ucu dengeleyen bir niteliğe sahiptir. *Felsefe*, en işlenmiş manevi üretim olması nedeniyle ideolojilerin dayanağıdır ve felsefenin görevi, toplumsal bloktaki ideolojik bütünlüğü korumaktır.¹⁰¹

Gramsci'ye göre, bir yönetici sınıfın tarihsel blok inşa etmesi için, başka bir ifadeyle felsefenin ideolojik bir bloğun özü olabilmesi için, hakim ortakduyuyu eleştirmesi ve aşması gerekir. Çünkü ortakduyu, yönetici sınıfın ideolojisi ile dinlerin çelişkili bir karışımıdır. Bu anlamda ortakduyu, egemen ideolojiye yönelik rızayı açıklayan anahtar kavramlardan biridir. Gramsci'nin ifadesiyle:

*“Her sosyal tabakanın yaşam ve ahlakın en yaygın anlayışı olan kendi ‘ortak duyu’ları vardır. Ortak duyu değişmez ve statik değildir; ortak kullanıma girmiş bilimsel mefhum ve felsefi kanaatlerle zenginleşerek sürekli değişir. Ortak duyu felsefenin folklorüdür ve gerçek folklor (...) ve düşünürlerin felsefesi, bilimi ve ekonomisi arasında orta bir yoldur.”*¹⁰²

Gramsci'ye göre burjuvazi hegemonyasının en güçlü yönü, toplumda hakim olan ortakduyudur. Çünkü, ortakduyu bugün var olanın her zaman var olmuş olduğuna inandırılmıştır. Gramsci tarafından; tarihi bir dönemde popüler, kitleler arasında yaygın olan bir dünya görüşü olarak nitelendirilen ortakduyu, hegemonya inşa ve yeniden üretimi sürecinde, sıradan insanların temel öznel olduğunu ortaya koyar.¹⁰³ Dolayısıyla Gramsci, felsefenin sıradan insanların düşünceleriyle organik bir bütünlük oluşturması şartıyla tarihsel blok haline gelebileceğini ifade eder. Keza Gramsci'ye göre, kilisenin tarihsel süreçte yapmak istediği de bu olmuştur. Çünkü kilise, aşağı tabakalarla, fikir bakımından yüksek tabakaların birbirinden kopmaması

¹⁰⁰ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, s. 6.

¹⁰¹ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, s. 17-21.

¹⁰² Guido Liguori, “Ortak Duyu ve Modern Prens”, *Gramsci-II*, Felfeselogos, 2013/1, s. 47.

¹⁰³ Liguori, “Ortak Duyu ve Modern Prens”, ss. 49-53.

için her zaman mücadele etmiştir ve bu mücadeleyi yürütmesindeki amaç ise kendi tarihsel bloğunun parçalanmasını önlemektir.¹⁰⁴

Yukarıda ifade edildiği üzere; Gramsci'nin hegemonya kavrayışı üzerine net bir tanımlama yapılamamıştır, ancak Fontana'nın çıkarsaması oldukça başarılıdır. Fontana'ya göre; Gramsci hegemonyayı, dünyayı tanımlayan ve yorumlayan fikir ve inançların kabul edilmiş ve “standart” birliğinin dönüştürüldüğü bir dünya kavrayışının formülasyonu ve detaylandırılması olarak görür.¹⁰⁵ Bu anlamda hegemonya felsefe ile siyasetin organik bir bütünlüğünden ibarettir. Nitekim Gramsci'ye göre ideolojiler, “hakiki felsefe”dir, çünkü kitlelere, eylemi somutlaştırma ve gerçekliği dönüştürme imkânı tanıyan felsefi basitleştirmelerdir ve de tarih, hegemonyanın, yani felsefe ile siyaset ve düşünce ile eylemin birliğinin tarihidir.¹⁰⁶

Gramsci, rızanın ya *pasif ve dolaylı* ya da *aktif ve doğrudan* olabileceğini ifade eder. İlk durumda “tabandan gelen her müdahale” dışlanır ve bu durumda devlet, rızayı araçsallaştırır. Aktif ve doğrudan rızada ise temel, tabandan kaynaklanır ve yöneten ile yönetilenler arasında gerçek bir rol değişimi yaşanır.¹⁰⁷ Gramsci'nin bu iki farklı rıza kavrayışını, Buci-Glucksmann tablo haline getirerek açıklayıcı bir biçimde özetler:

Tablo 1: Pasif ve Aktif Rızanın Özellikleri¹⁰⁸

| PASİF RIZA | AKTİF RIZA |
|--|--|
| Dolaylı (popüler bir inisiyatif ve tabanında demokrasi olmaksızın) | Doğrudan (kitlelerin öz-örgütlenmesiyle) |
| Birincil olarak devletçi egemenlik üzerinden | Birincil olarak hegemonik önderlik üzerinden |
| Baskıcı/Bürokratik | Yayılmacı/demokratik |
| Burjuvazinin tahakkümü | İşçi sınıfının tahakkümü |
| Pasif Devrim | Halkçı ve demokratik devrim |
| Devletçi | Anti-devletçi |

¹⁰⁴ Antonio Gramsci, *Felsefe ve Politika Sorunları*, Adnan Cemgil (çev.), İstanbul: Payel Yayınevi, 1975, s.18-23.

¹⁰⁵ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, s. 60.

¹⁰⁶ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, s. 61.

¹⁰⁷ Christine Buci- Glucksmann, “Hegemonya ve Rıza: Politik Bir Strateji”, *Gramsci'ye Farklı Yaklaşımlar*, M.Kemal Coşkun vd. (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2012, s. 124.

¹⁰⁸Buci-Glucksmann, “Hegemonya ve Rıza: Politik Bir Strateji”, s. 128.

Gramsci'ye göre pasif rıza, yönetilenlerin dışsal bir belirlenimle biçimlendirildiği bir durumu betimler. Gramsci, bu rızayı burjuva toplumuna atfeder ve pasif rızanın baskılayıcı yönüne vurgu yapar. Bu hegemonya ilişkisini tersine çevirmek içinse aynı stratejiyi uygun görmez. Gramsci'ye göre işçi sınıfı, kendi devrim felsefesini ortakduyuya dokunarak kaynaklandırılmalıdır ve bu ancak tabandan yukarı doğru uzanan bir örgütlenme yapısıyla mümkündür.

Gramsci'nin hegemonik rıza sürecini açıklamada kullandığı anahtar kavramlardan biri "*pasif devrim*"dir. Gramsci'de *pasif devrim*, egemen sınıfın hegemonyasını sürdürmek ve kitlelerin siyasal ve iktisadi kurumlar üzerinde etkili olmasını önlemek amacıyla devlet iktidarını sürekli yeniden düzenlemesi durumunu ifade eder. Gramsci'ye göre burjuvazi, hegemonik düzeninin krize girdiği dönemlerde, devletin sivil toplumdaki alanını genişleterek pasif devrimler gerçekleştirir ve kapitalist toplumun yeniden üretimini sağlar.¹⁰⁹

Gramsci'ye göre burjuvazi, hegemonyasını, özel ve kamusal ideolojik aygıtlarla tesis eder ve sürekli yeniden üretir. Dolayısıyla burjuva iktidarını salt siyasal partiler ve seçim sistemi aracılığıyla kurmaz, aynı zamanda Thomas'ın da ifade ettiği gibi burjuva hegemonya çarkı gazete, yayınevleri, eğitim kurumları, sosyal birlikler, spor kulüpleri aracılığıyla gerçekleştirilir.¹¹⁰

Gramsci, burjuva hegemonyasına gösterilen rızayı sağlayan aygıtları belirtmiş olmakla birlikte, bu aygıtların sistematik bir incelemesini sunmamıştır. Bu anlamda Fransız düşünür Louis Althusser, burjuva toplumunda rızayı sağlayan aygıtların ayrıntılı bir incelemesiyle, konuya daha yakın bir mercekla bakılmasını sağlar gibi görünmektedir. Althusser'i bu denli önemli kılan şeyin, onun Marxist ideoloji kuramına daha önce hiç değinilmemiş bir boyut katması olduğu ifade edilebilir.

Althusser, meşhur "*İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*" adlı çalışmasında, Marxizm'i, betimleyici bir teori olarak tanımlar ve bu düşünceyi teori olarak teorileştirmek gerektiğinin altını çizer. Özellikle Marx'ın alt-yapı ve üst-yapı kuramının sadece betimleyici kaldığını ifade eden Althusser, Gramsci gibi, bu kuramın "iktisadi indirgemeciliğinin", yani üst-yapının salt alt-yapı tarafından

¹⁰⁹ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, ss. 104-105.

¹¹⁰ Thomas, "Gramsci'de Diyalektik Hegemonya", s. 16.

belirlenen pasif bir alan olduğu tezinin aşılması gerektiğini öne sürer.¹¹¹Bu bağlamda Hirst'in de ifade ettiği gibi; Althusser'in değişik anlamda bir “ideoloji” oluşturma çabası; sosyal gerçekliğin bilinçte yansımaları olarak ideolojinin reddedilmesi ve en az ekonomik ve politik olan ve onlarla eklenmiş bulunan şeyler kadar gerçek olan sosyal ilişkilerin yapısı olarak bir ideoloji kavramının yerleştirilmesini içermektedir.¹¹²

Althusser'e göre, devlet aygıtı ile devlet iktidarı arasındaki ayrıma dikkat edilmesi gerekir. Zira devlet iktidarı el değiştirdiğinde dahi devlet aygıtı olduğu yerde kalmaktadır ve ayrıca iktidarı elinde bulunduran sınıf uzun yıllar geçse bile devlet aygıtına tam anlamı ile nüfuz edemeyebilir. Althusser, devletin incelenmesinde yalnızca devlet aygıtı ile devlet iktidarı ayrımının değil, aynı zamanda devlet (baskı) aygıtının yanında olan fakat onunla karıştırılmaması gereken bir aygıtın da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder ki bu “*devletin ideolojik aygıtları*”dır.¹¹³ Bu ayrım Gramsci'nin devlet kavramsallaştırmasıyla, epistemolojik ve ontolojik yönden benzer bir yaklaşımsergilemektedir. Keza Althusser de Gramsci'nin devletin baskı aygıtı dışındaki mekanizmalarını fark ettiğini, ama bu düşüncelerini sistemleştirmedeğini ifade eder.¹¹⁴

Althusser'e göre, DİA'lar ve devletin baskı aygıtları temel anlamda şu farklılıklara sahiptir: Devletin (baskı) aygıtı; hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler aracılığıyla zor kullanarak işlemekteyken, DİA'lar *ideoloji* kullanarak işlemektedir. Bir başka farklılık ise, devletin baskı aygıtının kamusal alanda, DİA'ların ise özel alanda işlev görmesidir.¹¹⁵

Althusser, DİA'ları genel anlamda şu şekilde tasniflendirir: *Dini DİA (değişik kiliseler sistemi), Öğretimsel DİA(değişik, özel ve devlet okullar sistemi), Aile DİA'sı, Hukuki DİA, Siyasal DİA (değişik partileri de içeren sistem), Sendikal DİA,*

¹¹¹ Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Yusuf Alp & Mahmut Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2000, s. 26.

¹¹² Paul Q. Hirst, “Althusser ve İdeoloji Teorisi”, *İdeoloji Üzerine: Eleştirel İdeoloji Analizleri*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014, ss. 227-228.

¹¹³ Çalışmanın devamında “DİA” olarak kısaltılacaktır.

¹¹⁴ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 32.

¹¹⁵ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 33-34.

*Haberleşme DİA'sı(basın, radyo, televizyon), Kültürel DİA (edebiyat, güzel sanatlar, spor).*¹¹⁶

Althusser, DİA'ların, egemenideoloji yani egemen sınıfın ideolojisi altında, her zaman homojen bir yapıya sahip olduğunu ifade eder. Marx'ın düşüncesiyle paralel bir biçimde, devlet (baskı) aygıtını elinde bulunduran sınıf, DİA'ların da kontrolünü elinde tutmaktadır. Ancak Althusser'e göre, DİA'lar daha önemli bir niteliğe sahiptir. Çünkü hiçbir sınıf,DİA içinde ve üstünde hegemonyasını uygulamadan devlet iktidarını sürekli olarak elinde tutamaz.¹¹⁷ Ayrıca, devlet iktidarının DİA'lardaki hareket kabiliyeti de oldukça sınırlıdır. Daha açık bir ifadeyle egemen sınıf, DİA'larda, devlet (baskı) aygıtında olduğu gibi kolayca bir yasa çıkaramaz. Zira Althusser'e göre DİA'lar, hem eski egemen sınıfın izlerini taşımakta hem de muhalif hareketler için bir mücadele alanı teşkil etmektedir.¹¹⁸

Althusser, kapitalist sistemin üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesinde, her iki aygıtın da etki sahibi olduğunu ifade etmiştir. Althusser'e göre, devletin baskı aygıtı, zor kullanma ile DİA'lara "kalkan" olur ve bu şekilde DİA'lar üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesinde daha öncül bir rol oynar.¹¹⁹

DİA'lara devlet iktidarının sürdürülmesi ve kapitalizmin kendisini yeniden üretmesi için hayati bir rol veren Althusser, Marxist ideoloji kavramsallaştırmasını aşma iddiasında olan anlaşılması güç, yeni bir ideoloji kuramı ortaya atar. Althusser'in ideoloji kavramsallaştırması, genel anlamda şu 4 temel tez üzerinde şekillenmektedir: a) *İdeolojilerin tarihi yoktur*, b) *İdeoloji bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla aralarındaki hayali ilişkilerini temsil eder*, c) *İdeolojinin varoluşu maddidir*, d) *İdeoloji somut bireyleri özne haline getirir.*¹²⁰

Althusser, Marx ve Engels'in Alman İdeolojisindeki "*İdeolojilerin tarihi yoktur*" ifadelerini harfi harfine almakla birlikte, bu ifadeyi farklı bir anlam dairesi çerçevesinde yorumlar. Bu anlamda, Marx ve Engels'in pejoratif bir anlamda kullandığı bu ifade, Althusser'de olumlu bir çerçevede değerlendirilir. Belirtildiği gibi ideoloji, Alman İdeolojisinde, katıksız yanılsama, katıksız rüya, yani hiçbir

¹¹⁶ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 33-34.

¹¹⁷ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 36.

¹¹⁸ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 37.

¹¹⁹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 39.

¹²⁰ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 51-67.

olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla ideolojinin de, somut bireylerin tarihinin bulunduğu yer dışında ayrıca bir tarihi yoktur.¹²¹

Althusser, bu tezi pozitivist-historisist bularak, ideolojilerin kendilerine özgü bir tarihi olduğunu ancak genel anlamda ideolojinin tarihi olmadığını ifade etmiştir. Zira ideolojinin özelliği, tarih-dışı, yani tüm tarihi gerçeklik yapan bir yapı ve işleve sahip olmasıdır ve bu yüzden pozitif anlamda ele alınmalıdır. Bu noktada Althusser, Freud'un "bilinç dışı ebedidir." sözünden hareketle, "ideolojiler ebedidir" ifadesini kullanır. Yani Althusser'e göre, ideolojilerin bir tarihi yoktur, çünkü ideolojiler tarihin her evresinde değişmez bir biçimde yerini almışlardır.¹²² Bu anlamda Althusser, komünist safhada ideolojilerin sona ereceğe yönündeki Ortodoks Marxist görüşten de ayrılmaktadır. Çünkü komünist toplumun bile kendisini birleştiren bir harca yani ideolojiye ihtiyacı vardır.¹²³

Althusser' göre, ideolojide bireylerin varoluşunu yöneten gerçek ilişkiler sistemi değil, fakat bu bireylerin içinde yaşadıkları gerçek ilişkilerle olan hayali ilişkisi temsil edilir. Gerçek dünyanın ideolojik, yani hayali olarak her tasarlanmasının merkezinde bu ilişki yer alır. Bu bağlamda, her ideoloji, zorunlu olarak hayali çarpıtması içinde, var olan üretim ilişkilerini değil, bireylerin, üretim ilişkileri ve onlardan türeyen ilişkilerle olan hayali ilişkisini gösterir.¹²⁴

Althusser'in ideoloji kavramsallaştırmasının, "yanlış bilinç" tezi doğrultusunda olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni de Althusser'i ilgilendiren asıl meselenin, ideolojinin yanlış olup olmaması değil, ideolojinin işlevi olmasıdır. Althusser, ideolojiyi insan zihninin bir ürünü olarak değil; insanların ne düşündüğünü etkileyen dışsal bir maddi varlık olarak görmektedir.¹²⁵ Çünkü ideoloji yoluyla insanlar, aslında gerçeklikle kendi aralarındaki ilişkiyi ideoloji içinde tasarlamaktadır.¹²⁶

Althusser, ideolojiyi oluşturan tasarım ya da fikirlerin; ideal, fikri ya da manevi değil, maddi olduklarını ifade etmiştir. Daha açık bir ifadeyle Althusser' göre

¹²¹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 48-50.

¹²² Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 50-51.

¹²³ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 36.

¹²⁴ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 54-55.

¹²⁵ McClellan, *İdeoloji*, s. 27.

¹²⁶ Murat Belge, "Önsöz", *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Yusuf Alp & Mahmut Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2000, s. 1.

ideolojiler, her zaman hem bir DİA'da, hem de DİA'nın pratiklerinde var olmaları sebebiyle maddidirler.¹²⁷ Althusser'in bu noktada tam olarak belirtmek istediği ideolojilerin, örneğin dini ayinler ya da okuldaki dersler dışında ayrı bir maneviyata sahip olmadığı, somut pratiklerde anlam kazandıklarıdır.

Althusser'in ideoloji kavramsallaştırmasına yönelik son tespiti ise, ideolojilerin somut bireyleri özne olarak inşa ettiğidir. Althusser'e göre, öznelere aracılığıyla ve öznelere için olmayan bir ideoloji yoktur ve öznelere, ideolojiler aracılığıyla çağrılarak, hegemonyaya rıza gösterirler.¹²⁸ Althusser'in çağırma metaforu, somut bireyden-somut özneye geçiş sürecindeki ideolojilerin işlevini anlamak adına oldukça açıklayıcıdır. "Çağırma" halini Hristiyan Din İdeolojisi örneği ile açıklayan Althusser'e göre, din ideolojisi aşağı yukarı şunu söyler ve rıza kazanır:

"Sen Pierresin! İşte senin kökenin, İsa'dan sonra 1920 yılında doğmuş olmana karşın Tanrı ebedi olarak yarattı seni! İşte senin dünyadaki yerin! İşte senin ne yapacağın! Eğer "sevginin yarasını" gözetirsen, onun aracılığıyla, sen Pierre kurtulacaksın ve İsa'nın şanlı gövdesinin bir parçası olacaksın!"¹²⁹

Althusser, öznenin bu şekilde "çağırma" ile inşa edilmesinde, büyük harfle yazılması gereken mutlak bir öznenin olmazsa olmaz olduğunun altını çizer. İdeolojilerin mutlak Özne adına tüm bireyleri çağırdığını ifade eden Althusser, bu durumu yine dini ideolojik pasajlarla örneklendirir:

"O zaman efendimiz tanrı bulutlardan Musa ile konuştu. Ve Efendimiz Musa'ya seslendi: 'Musa!' 'Benim gerçekten!' dedi Musa, 'kulun Musayım, konuş ve seni dinleyeceğim!' Ve efendimiz Musa ile konuştu ve ona şunları söyledi: "Ben, Ben olanım"¹³⁰

Althusser'e göre bu durumda Tanrı (mutlak) Özne'dir ve Musa ve Tanrı'nın halkının sayısız öznelere, Onun(Özne'nin) çağrılmış muhataplarıdır: Onun aynaları, onun yansımasıdır. İşte bu noktada Althusser, yansımaları suretin ideoloji tarafından

¹²⁷ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 56.

¹²⁸ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 63-64.

¹²⁹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 68.

¹³⁰ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 69.

oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Althusser'in düşüncesinde Mutlak Özne, ideolojilerle işleyen DİA'lar vasıtasıyla rıza gösteren somut özneler inşa eder.¹³¹

Eagleton'a göre Althusser bizi bilişsel bir ideoloji kuramından duygulanımsal bir ideoloji kuramına götürmeye çalışır.¹³² Zira Althusser ideolojiyi doğru ya da yanlışlık kriterleri çerçevesinden ziyade "yaşayan ilişkiler" deki işlevi kapsamında ele almıştır. Bu bağlamda Pfaller'ın, Althusser üzerine yapmış olduğu bir çalışmasındaki ifadeleri kayda değerdir: *Bir ideoloji yanlış gösterilse de varlığını sürdürür. Çünkü ideoloji ister hakiki bilinç, ister yanlış bilinç olarak görülsün, bilinçten (bilgiden) başka bir şey değildir.*¹³³

Aslında Althusser'in ideoloji kavramsallaştırma, çalışmanın başında ifade edilen, iki eğilimin başarılı bir sentezini sunmaktadır, denilebilir. Bu bağlamda Freeden'in ifade ettiği gibi; Althusser, gelecekte ideolojiyi inceleyecek olanların ideolojinin hem bizde hem de bize doğru bir şey olduğunu anlamalarını sağlamıştır.¹³⁴ Nihai olarak; Althusser'de ideoloji, yanılısamalı bir dünyanın kapılarını açsa da sosyolojik anlamda bir zorunluluktur. Bu anlamda da ideolojik süreç, bilişsel bir süreç olarak değerlendirilemez, aksine "bilinç dışı" olanın tahakkümünde gerçekleşmektedir.

Gramsci ve Althusser, bir hegemonyaya gösterilen rızanın kaynaklarının sorgulanması açısından kayda değer nitelikte felsefi ve sosyolojik argümanlar sunarlar, ancak özellikle Althusser, bireylerin daha doğrusu bizzat kendisinin bu aygıt çarkından sıyrılmış olduğu konusunda net bir çerçeve çizmez gibi görünmektedir. Aslında Bourdieu'nun ifade ettiği gibi Althusser'in ideoloji kuramı oldukça aristokratik bir bakış açısını yansıtır.¹³⁵

Althusser, bir mutlak Öznenin, ideolojisiyle somut bireyleri kendisine rıza göstermeye çağırdığını ifade eder, ancak bazı bireyler bu çağrıya bilinçli ya da bilinçsiz olarak karşılık vermezler ve bu nedenle çağırma halinin, tüm olasılıklarını kapsayan bir ideoloji kavramsallaştırması gereklidir. Bu noktada ideolojiyi bir

¹³¹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 71.

¹³² Eagleton, *İdeoloji*, s. 41.

¹³³ Özbek, *İdeoloji Kuramları*, s. 152.

¹³⁴ Freeden, *İdeoloji*, s. 145.

¹³⁵ Pierre Bourdieu & Terry Eagleton, " Bir Röportaj: Doxa (Kanaat) ve Ortak Yaşam", *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Zizek (der.), Sibel Kibar (çev.), 2013, s. 401.

hayalet olarak nitelendiren Slavoj Zizek'in üç boyutuyla kavradığı ideoloji kavrayışı, oldukça kapsayıcı bir çerçeve çizdiği söylenebilir.

Zizek'e göre ideoloji, kuramlar, inançlar, kanaatler ve ikna etmeye dönük prosedürler olarak ideoloji; ideolojinin maddeselliği- yani DİA'lar gibi kendi dışsallığında ideoloji, son olarak toplumsal gerçekliğin kalbindeki emek sürecindeki ideoloji olarak algılanmalıdır.¹³⁶

İlk anlamıyla yani fikirler, inançlar ve kavramlar bileşkesi olarak içkin (kendinde) ideoloji kavramı, bizi kendisinin doğruluğuna ikna etmeye çalışır. Diğer bir boyutuyla ideoloji kendi ötesinde dışsallaşır ve “kendi için” bir şeye dönüşür. Bu uğrağın somut örneği, Althusser'in ideolojinin ideolojik pratiklerde, ritüellerde ve kuramlarda maddi olarak var olduğunu anlatan DİA'dır. Yani bu boyutta ideoloji, DİA aracılığıyla toplumsal pratiklerin tümüne nüfuz eder ve dışsallaşır. Son uğrakta ise ideoloji, bu dışsallaştırmayla adeta kendine geri döner ve bu boyutta olup biten şey, ideoloji kavramının kendisini parçalaması, sınırlandırması ve dağıtmasıdır. İdeoloji artık toplumsal yeniden üretimi garantileyen toplumsal harç ve homojen bir mekanizma olarak algılanmaz.¹³⁷

En başından bu yana özetlersek, *Alman İdeoloji*'sinde “*egemen fikirler, egemenlerin fikirleridir*” şeklinde özetlenebilecek olan varsayım, Gramsci'nin hegemonya kuramının temel çekirdeğini oluşturur ve Althusser, DİA'nın gerçekleştirdiği “çağırma” hali ile somut bireylerin egemen ideolojiye nasıl rıza gösterdiklerini ortaya koyar. Bu anlamda tek- yönlü olduğu düşünülen bu süreçteki kırılmalar, Zizek'in öne sürdüğü teorik çerçeve üzerinden incelenmelidir. Yani “*egemen düşünceler, her zaman egemenlerin düşünceleri ise hegemonya değişimleri nasıl ve hangi yollarla gerçekleşir?*” sorusuna cevap bulabilmek için farklı kavramsal araçlara başvurmak gerekir.

1.2.2. Karşı-Hegemonik Sızıntılar

Çok iddialı bir önerme olarak görülse bile, hegemonya, hiçbir zaman tam olarak gerçekleştirilemeyecek bir durumu betimler. Dolayısıyla Chaudhuri'nin ifade ettiği gibi; hegemonya, elitlerin rüyasından ibarettir ve rıza ile direnç arasındaki yer

¹³⁶ Slavoj Zizek, “*İdeolojinin Hayaleti*”, *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Zizek (der.), Sibel Kibal (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2013, s. 19.

¹³⁷ Zizek, “*İdeolojinin Hayaleti*”, *İdeolojiyi Haritalamak*, ss. 21-30.

değiştirmelerin ve yoğunlaşmaların bir ifadesi olarak görülmelidir.¹³⁸Fink’in ifadesiyle de hegemonya, durağan kitleler üzerinde uygulanan bir Şey olmaktan ziyade *mücadele* edilen bir Şeydir.¹³⁹

Hegemonyanın, genel olarak, bir süreç olduğu ifade edilebilir. Daha açık bir biçimde; hegemonya ilişkisinde rıza, bir anda kazanılmaz ya da kaybedilmez, aynı Şekilde mevcut hegemonyaya karşı gösterilen direnç de bir anda oluşmaz ya da ortadan kalkmaz. Raymond Williams’ın “*Marxism ve Literature*” adlı çalışmasında ifade ettiği gibi:

“Verili bir hegemonya, her zaman bir süreçtir. (...) O, pasif bir egemenlik biçimi olarak var olmaz. Hegemonyanın sürekli olarak yenilenmesi, yeniden üretilmesi, savunulması ve düzenlenmesi gerekir. Aynı zamanda hegemonyaya sürekli olarak direnilir, sınırlama getirilir, değişiklik uygulanır ve meydan okunur. Bu nedenle biz, hegemonya kavrayışına karşı-hegemonya kavrayışını da eklemek zorundayız.”¹⁴⁰

Yukarıda pasajdan da anlaşılacağı gibi; hegemonya sürecinin, yükseliş, durgunluk ve alçalışları içeren karmaşık bir bütünlük oluşturduğu ifade edilebilir. Özetle, hegemonyaya gösterilen rıza, total ve kusursuz değildir, çoğu zaman parçalı da olsa bir direnç potansiyeli her daim mevcuttur.¹⁴¹Dolayısıyla Buci-Glucksmann’ın, “*hegemonya krizi (organik kriz) teorisi olmaksızın hegemonya teorisi olamaz*”¹⁴² önermesi, bir siyasal analiz için metodolojik bir zorunluluk gibi görünmektedir.

Hall’un “*hegemonya kurmak zor bir iştir*” sözü, tam da bu durumu özetler. Hall’a göre, egemen gruplar sadece manevra savaşında değil, mevzi savaşında da galip çıkmak zorundadırlar. Daha açık bir ifadeyle; kaynaklar ve kurumlar üzerinde hakimiyet kurmak hegemonya inşası için yeterli değildir, aynı zamanda savaşı kaybetmiş olanların gözlerinde de zaferin meşru ve gerekli görülmesi gerekir. Bunun gerçekleştirilmesi de mağdur kitlelere bir takım ayrıcalıklar verilmesini gerektirir ki

¹³⁸ Ajit Chaudhuri, “From Hegemony to Counter-Hegemony: A Journey in a Non-İmaginary Unreal Space”, *Economic and Political Weekly*, 23/5, 1988, s. 19.

¹³⁹ George Lipsitz, “The Struggle For Hegemony”, *The Journal of American History*, 75/1, 1988, s. 146.

¹⁴⁰ Raymond Williams, *Marxism and Literature*, Newyork: Oxford University Press, 1977, s.112-113.

¹⁴¹ William K Carroll, “Crisis, movements, counter-Hegemony: in search of the new”, *Interface: a journal for and about social movements*, 2 /2, November 2010, s. 174.

¹⁴² Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, s. 106.

bu hegemonyanın çökme riskini de her daim canlı tutar. Hall; hegemonya işinin,hemen hemen her sabah ideolojik anlamda başıboş olanları toplamak için gönderilen “*ideolojik köpek-yakalayıcılığı*”(dog-catcher) gibi olduğunu ifade eder.¹⁴³

Therborn, Althusser'in kuramını tek-boyutlu olmakla eleştirerek, onun hegemonya ilişkilerinin yeniden üretimini ve dolayısıyla öznelerin verili toplumsal düzene gösterdikleri rızayı tartıştığını, ancak hegemonya düzenine rıza göstermekte direnç gösteren sınıfların nasıl oluştuğu sorusunu göz ardı ettiğini ifade eder.¹⁴⁴ Dolayısıyla bir hegemonya incelemesinde, hegemonya düzeninin nasıl işlediğiyle birlikte hegemonik değişmelerin nasıl meydana geldiğinin de araştırılması gerektiği ifade edilmelidir.Bu bağlamda çalışmanın temel düşüncesini de oluşturan şu iki temel önerme öne sürülebilir:

- Her hegemonya düzeni; total bir bütünleştiricilik sağladığı gibi, kendisini ortadan kaldıracı potansiyeli de içerisinde barındırır. Yani daha açık bir ifadeyle her hegemonya düzeni etki dairesindeki bireylere çok sert görünse de oldukça kırılmandır.
- Dolayısıyla bir iktidarın tesis ettiği hegemonya, sivil toplumda ortaya çıkan diğer alternatifleri ile sürekli bir mücadele halindedir ve iktidarların belki de en büyük uğraşısı, bu oluşan “*karşı-hegemonik sızıntılar*”ı kapatmaktır.

Hegemonik sistem, kapalı bir sistem değildir. Bu sistem, kısmen de olsa rekabete dayalı olarak ayakta kaldığı için sızıntılara sahiptir.¹⁴⁵Bu durum, literatürde daha çok “*hegemonya çatlağı*”¹⁴⁶ ve “*hegemonya krizi*”¹⁴⁷ gibi kavramsallaştırmalar aracılığıyla açıklanmakla birlikte; bu kavramsallaştırmalar, *hegemon* merkezli bir bakış açısının yani üstten alta doğru bir okumanın dışavurumunu oluştururlar. Yani bu kavramsallaştırmalarla köklü siyasal değişmelere, hegemon güç çerçevesinde bakılır ve dolayısıyla karşı-ideolojiler egemen ideolojiler çerçevesinde değerlendirilir. Ancak “*karşı-hegemonik sızıntı*” kavramsallaştırması, siyasal

¹⁴³ George Lipsitz, “The Struggle For Hegemony”, *The Journal of American History*, s. 147.

¹⁴³ Eagleton, *İdeoloji*, s. 68.

¹⁴⁴ Göran Therborn, *İktidarın İdeolojisi İdeolojinin İktidarı*, İrfan Cüre (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 1989, s. 18.

¹⁴⁵ Todd Gitlin, “Prime Time Ideology: The Hegemonic Process in Television Entertainment”,s. 263.

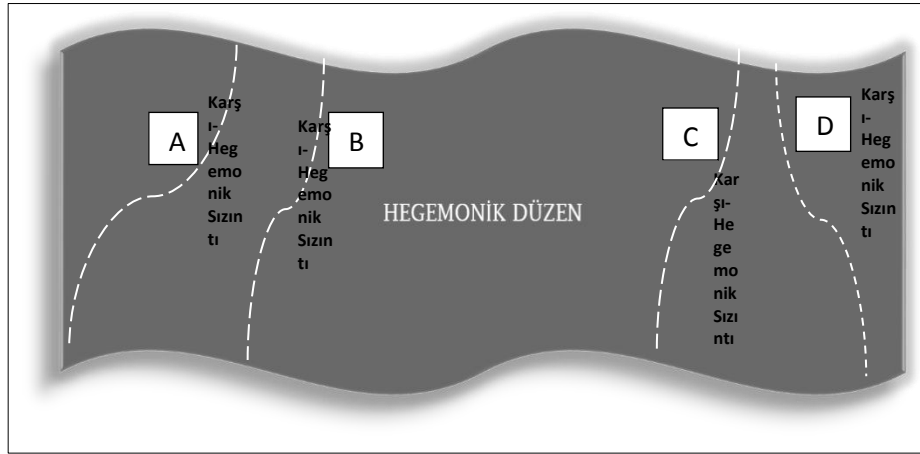
¹⁴⁶ Savaş Çoban, *Hegemonya Aracı ve İdeolojik Aygıt Olarak Medya*, İstanbul: Parşömen Yayınları, 2013.

¹⁴⁷ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, ss. 106-108.

değişmenin alttan üste doğru bir analizini mümkün kılar. Bu kavrayışta odak noktası, egemen ideoloji ya da hegemon değil, tam aksine güçlü ve sert görünen hegemonik bir düzenin ardında kendisini hissettirmeden filizlenen bir karşı- hegemondur ya da ideolojidir.

Karşı-hegemonik sızıntılar, verili bir hegemonyanın çelişkili doğasından kaynaklanır. Hall'ın belirttiği gibi; egemen gruplar, her ne kadar tüm muhalefeti başarılı bir biçimde engellemek ve onları zapt etmek istese de toplumu tamamıyla pasifize etmeyi göze alamazlar.¹⁴⁸Zira Eagleton'un ifadesiyle, *her hakim düzen, ayakta kalabilmek için kendi astlarına yeterince anlam sunmak zorundadır.*¹⁴⁹

Bu anlamda her egemen ideolojinin, aslında karşı- ideolojilerle yani diğer bir ifadeyle karşı-hegemonik sızıntılarla mücadele halinde olduğu hatırdta tutulmalıdır. Bu mücadele hali, egemen ideolojiyi ve dolayısıyla hegemonya düzenini özdeş olmaktan alı koyar.¹⁵⁰ Karşı-hegemonik sızıntılar da bu mücadele zemininde hareket ederler. Dolayısıyla bu mücadelede iki ihtimal mevcuttur: Bunlardan ilki, hegemonun baskı aygıtı ya da ideolojik aygıtlar aracılığıyla sızıntıyı kapatması ve hegemonyasını yeniden üretmesi, diğer bir ihtimal ise karşı-hegemonik sızıntının, verili hegemonya düzenine son vererek alternatif bir karşı-hegemonya inşa etmesi.



Şekil 1: Hegemonya Düzeni ve Karşı Hegemonik Sızıntılar

¹⁴⁸ George Lipsitz, "The Struggle For Hegemony", *The Journal of American History*, s. 147.

¹⁴⁹ Eagleton, *İdeoloji*, s. 68.

¹⁵⁰ Eagleton, *İdeoloji*, s. 71.

Şekilde görüldüğü gibi, her hegemonya düzeniçoğu zaman,içerisinde birden çok karşı- hegemonik sızıntı barındırır. Yukarıdaki şekilde;A, B, C ve D olarak isimlendirilen sızıntılar, farklı kaynaklardan beslenen sızıntıları betimlemektedir. Bu noktada bu sızıntıların, sadece sınıfsal kaynaklı olmadığının ifade edilmesi gerekir.

İfade edildiği gibi Marxist gelenekte ideoloji, salt belli bir sınıfa ait fikirler kümesi olarak nitelendirilir ve dolayısıyla hegemonik değişimler sadece burjuvazi-işçi arasındaki çatışma üzerinden değerlendirilir. Ancak ideolojinin salt sınıfsal çerçevede değerlendirilmesi, kavramının anlamını oldukça daraltır. Çünkü ideolojiler, sadece sınıfsal değil, aynı zamanda cinsiyet, ırk ve etnisite temelli de olabilir.¹⁵¹ Bu durum, karşı-hegemonik sızıntıların sadece sınıfsal açıdan değil, cinsiyet, ırk ve etnisite temelli de olabileceğini ortaya koyar.

Ayrıca bir karşı-hegemonik sızıntı kavramsallaştırması için; verili toplumsal, ekonomik ve siyasal düzene olan rızayı, *üretim biçiminin* mi yoksa *ideolojinin* mi sağladığı hususu üzerine düşünülmelidir. Marx ve Engels, *Almanİdeoloji* 'sinde, hareket noktası olarak üretim biçimini seçerler ve maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıfın aynı zamanda zihni üretim araçlarını da elinde bulundurduklarının altını çizerek. Daha sonra Gramsci ve Althusser'de gördüğümüz haliyle de hegemonyaya olan rıza, son kertede ekonomik olarak belirlense de ideolojik aygıtlar aracılığıyla sağlanır. Her iki ucun da rızayı sağlayan temel faktörün etkisini fazla abarttıkları söylenebilir.

Eğer rızanın salt ideolojik aygıtlarla sağlandığı kabul edilirse, o zaman hegemonik değişimin yolu kapanmış olur. Çünkü tüm bireylerin ideolojik aygıtlarla biçimlendirildiği kabul edildiği zaman, bu aygıt sarmalında kim ya da hangi grupların sıyrılabilceğini açıklamak zorlaşır. Yine rızayı salt üretim biçiminin doğal bir sonucu olarak varsaymak, ideolojik pratiklerin etkilerinin göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle bir hegemonya düzenine gösterilen rızayı açıklamak için, ekonomizmden kaçınarak, ideolojik aygıtların da çelişkili doğasına denk düşen bir kavrayışın geliştirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca her hegemonya düzeninde, karşı-hegemonik sızıntıların var olduğu varsayıldığında, egemen ideoloji kavramsallaştırmasını eleştirel bir çerçeveden yorumlamak gerekmektedir.

¹⁵¹ Mark C. J. Stoddart, "Ideology, Hegemony and Discourse: A Critical Review of Theories of Knowledge and Power", *Social Thought & Research*, 28, 2007, s. 201.

Karşı-hegemonik sızıntıların, nasıl ve hangi koşullarda oluştuğunun temellendirilebilmesi için, Abercrombie ve arkadaşlarının “*Egemen İdeoloji Tezi*” (The Dominant Ideology Thesis) adlı çalışmaları yardımcı olabilir. Bu çalışmada “egemen ideoloji tezi”ne, yani egemen ideolojinin sivil toplumun her alanında egemen olduğu tezine, şüpheyle bakılmaktadır. Abercrombie ve arkadaşları, egemen ideolojilerin varlığını reddetmemekle birlikte, bu ideolojilerin toplumu bir arada tutan harç olduğu görüşünü sorgulamaktadırlar.

Abercrombie ve arkadaşları, egemen ideolojilerin feodal toplumdan ileri kapitalist topluma kadar geçirdiği dönüşümü incelerler. Onlara göre feodal toplumda ve erken kapitalist toplumda kısmen de olsa, egemen blokta ideolojik bir birliktelik mevcuttur; ancak ideolojik aktarım araçlarındaki zayıflık, egemen ideolojilerin alt-sınıflarca benimsenmesine engel olmuştur. Geç kapitalizmde ise ideolojik aktarım araçları giderek gelişmiş, ancak egemen sınıfın ideolojik birlikteliği zayıflamıştır.¹⁵² Bu nedenle de Abercrombie ve arkadaşlarına göre, günümüz kapitalist toplumunda egemen ideolojisi, alt sınıflara yayılmak bir yana, egemen sınıf bloğunda bile tutarsız ve çelişkili bir durum ortaya koymaktadır.

Egemen İdeoloji Tezi’ni Platon’un “altın yalan” (golden lies) düşüncesinden kaynaklandıran bu siyaset bilimcilere göre, alt sınıflar yönetenlerin fikirlerini tamamiyle kabul etmezler.¹⁵³Marxizm’de, DİA’ların ve sınıf bilincini, özellikle kurumsal bilinci belirleyen diğer toplumsallaştırıcı kurumların etkisi fazlasıyla abartılmıştır.¹⁵⁴ Abercrombie ve arkadaşlarına göre, ileri kapitalist toplumlarda, egemen ideoloji kendi içinde çatlak ve çelişkilidir; dolayısıyla kitlelere içselleştirecekleri homojen bir birlik sunmadığı gibi, alt sınıflar hegemonya düzenine bir biçimde rıza gösterebilir de bu rıza ideolojik değil iktisadi araçlarla kazanılır.¹⁵⁵

Aslında bu egemen ideoloji tezi eleştirisinden temel olarak çıkarılabilecek iki sonuç olduğu söylenebilir: *1-Egemenlere ait ideolojiler, toplumun alt-sınıflarınca*

¹⁵² Nicholas Abercrombie vd., *The Dominant Ideology Thesis*, Macmillan Education, UK, 1982, s. 156.

¹⁵³ Nicholas Abercrombie and Bryan S. Turner, “The Dominant Ideology Thesis”, *The British Journal of Sociology*, 29/2, 1978, ss. 149-170

¹⁵⁴ Nicholas Abercrombie vd., “İdeoloji Kuramında Belirlenim ve Belirlenimsizlik”, *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Žižek (der.), Sibel Kibar (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2013, s. 246.

¹⁵⁵ Eagleton, *İdeoloji*, s. 59.

birebir benimsenmez;2- Bu durumla bağlantılı olarak, alt-sınıfların ideolojik özerkliği, karşı-hegemonik sızıntıların oluşmasına neden olur.

Therborn'un "*İktidarın İdeolojisi ve İdeolojinin İktidarı*" adlı çalışmasında belirttiği gibi; bir ideoloji teorisinin, araştırma konusunu sömürü ve iktidarın yeniden üretiminde ideolojinin rolüyle sınırlamayıp, ideolojinin doğuşu, yeniden üretimi ve dönüşümünü kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.¹⁵⁶ Bu anlamda Therborn, ideolojinin doğası gereği, ben ve öteki, biz ve onlar gibi karşıtlıklar yaratması nedeniyle, alternatif bir karşı- ideolojiyi de yaratmış olduğunu ifade eder.

"*Subject*" (*özne*) kelimesinin muğlaklığına dikkat çeken Therborn'a göre, bu kelime hem belirli bir güce veya düzene tabi kılınmış insanlar hem de bir şeyin yapıcıları veya yaratıcıları anlamına gelir ve ideolojinin çelişkili yapısı, bu kelimenin diyalektik yapısı üzerinden açıklanabilir.¹⁵⁷ Therborn, Althusser'in "*ideoloji, somut bireyleri somut öznelerle dönüştürür*" önermesinden hareketle; ideolojinin özneler inşa ederek itaat sağladığı gibi, özneleşme sürecinde bireylerin "nitelik" kazandıklarının da altını çizer. Böylece Therborn'un ifade ettiği itaat-nitelik diyalektiğinin, karşı- hegemonik sızıntıların temel kaynağı olduğu ifade edilebilir.

Therborn'un bu çalışmasından çıkarılabilecek temel çıkarımlar şöyle ifade edilebilir: *1-İdeolojiler, salt itaat ve rıza gösterilen düşünceler olarak değil; direnme ve itirazla da karşılanabilecek bir boyutla kavranmalıdır; 2-Egemen ideolojilerin kendi içerisinde de bir diyalektik süreç, her daim canlıdır.* Dolayısıyla Therborn'un ifade ettiği gibi, değişmez bir birlik ve tutarlılığa sahip olmayan yalnızca seslenen ve seslenilen özneler değildir, aynı zamanda ideolojilerin kendileri de eşit oranda çelişkilidir. Sonuç olarak; diyalektik mantığın bir gereği olarak, ideolojide karşı-ideolojiyi görmek, hegemonyada karşı-hegemonyayı görmek ve dolayısıyla her hegemonya düzeninde karşı-hegemonik sızıntıların mevcut olduğunu düşünmek mümkün görünmektedir.

Aslında Foucault, "*iktidarın olduğu yerde direnme vardır.*"¹⁵⁸ önermesiyle bu durumu net bir biçimde özetler. Foucault'a göre, ontolojik olarak iktidar bir direnmenin üzerine inşa edilir. Dolayısıyla iktidar her yerde olduğu için özgürlüğe

¹⁵⁶ Göran Therborn, *İktidarın İdeolojisi ve İdeolojinin İktidarı*, İrfan Cüre (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, , 1989,s. 19.

¹⁵⁷ Therborn, *İktidarın İdeolojisi ve İdeolojinin İktidarı*, ss. 22-23.

¹⁵⁸ Michel Foucault, *Cinselliğin Tarihi*, c. I, Hülya Tufan (çev.), İstanbul: Afa Yayınları, 1993, s. 101.

yer olmadığı şeklinde bir yaklaşım sorunludur ve bu sebeple de iktidarın her şeyi denetleyen ve özgürlüğe hiç bir şekilde yer bırakmayan bir tahakküm sistemi olduğu fikrinin sorgulanması gerekir.¹⁵⁹

Foucault, iktidar ilişkilerinin içeriğini anlamak için, öncelikle direniş biçimlerinin araştırılması gerektiğini ifade eder.¹⁶⁰Foucault'a göre; iktidarın rıza göstermekle bir ilgisi yoktur. İktidar, kendi başına özgürlükten vazgeçilmesi, hakların devredilmesi ve herkesin sahip olduğu iktidarı birkaç kişiye emanet etmesi değildir. İktidar ilişkileri önceden var olan bir rızaya dayansa bile, kendi doğası gereği, bir konsensüse dayanmaz.¹⁶¹

Foucault'da iktidar, direnme ile kurduğu çelişkili ilişki neticesinde varlık kazanır ve kendisini yeniden üretir. Dolayısıyla Foucault'a göre iktidar, “özgür özneler” üzerinde ve yalnızca onlar “özgür” oldukları sürece uygulanır ve özgürlükten/direnisten tümüyle arındığında ortadan kalkacağından onun yerini salt ve basit bir şiddet alır.¹⁶²Bu anlamda Foucault'nun “*kölelik, insan zincirlenmiş olduğunda değil, hareket edebileceği ve hatta kaçabileceği zaman bir iktidar ilişkisidir*”¹⁶³ ifadesi bu durumu net bir biçimde ortaya koyar.

Foucault'ya göre, özgürlüğün boyun eğmeyi reddetmesi ile iktidar arasındaki ilişkiyi ayırmak mümkün değildir. İktidar ve özgürlük (boyun eğmeyiş) arasında biz uzlaşmazlıktan ziyade bir kavgadan söz etmek; aynı zamanda hem karşılıklı teşvik etmeyi hem de mücadeleyi içeren bir ilişkiden söz etmek gerekmektedir. Nihai olarak Foucault'a göre, bu ikili arasında ilişki bir kapışma ilişkisinden ziyade sürekli bir kışkırtma ilişkisi olarak görülmelidir.¹⁶⁴

Aslında Foucault bu tespitleriyle, iktidarın sınırlı bir aygıt olduğunu ortaya koymaya çalışır. Dolayısıyla Foucault'ya göre bir başkasının davranışını yönlendirme ilişkileri olan iktidar ilişkileri, kesin ve değişmez bir biçimde verili değillerdir ve dolayısıyla her an değişip tersine dönebilirler.¹⁶⁵ İktidar, bir

¹⁵⁹ Michel Foucault, “Bir Özgürlük Pratiği Olarak Kendilik Kaygısı ve Etiği”, *Özne ve İktidar*, I. Ergüden ve O. Akınhay (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000, s. 237.

¹⁶⁰ Michel Foucault, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, I. Ergüden ve O. Akınhay (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015, s. 61.

¹⁶¹ Foucault, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, s. 73.

¹⁶² Foucault, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, s. 75.

¹⁶³ Foucault, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, s. 75.

¹⁶⁴ Foucault, “Özne ve İktidar”, s. 76.

¹⁶⁵ Foucault, “Bir Özgürlük Pratiği Olarak Kendilik Kaygısı ve Etiği”, s. 235.

mücadele(direniş)stratejisi ile sınırlanmak durumunda kalır ve boyun eğmeye boyun eğdirmek için yoğunlaşan her iktidar ilişkisi iktidarın sınırlarını daha da belirginleştirir.¹⁶⁶

Nihai olarak Foucault'nun ontolojik çerçevede sunduğu bu tespitlerinden şu temel sonuç çıkarılabilir: *İktidar ilişkisinde direnme hali, her daim canlıdır ve aslında bu direnme potansiyeli iktidarın kaynağını oluşturur.* Dolayısıyla “karşı-hegemonik sızıntılar” bir yönüyle hegemonya ilişkisinin kaynağıdır ve bir hegemonik düzenin yeniden üretimi, rıza ve direnme diyalektiğinin çelişkili doğasında gizlidir.

İfade edildiği üzere, bir hegemonya düzeninde birden çok karşı-hegemonik sızıntı bulunur ve bu sızıntılardan yalnızca biri, alternatif bir siyasal konum kazanarak bir karşı-hegemonya inşa eder. Bu bağlamda karşı-hegemonyanın alternatif bir karşı-ideoloji ile işlediği ve bu karşı-ideolojisinin de bir şekilde kendinden önceki ideolojik biçimlenişten izler taşıdığı ifade edilebilir.

Chaudhuri'nin karşı-hegemonya kavramsallaştırması bu durumu net bir biçimde özetler. Chaudhuri'ye göre, karşı-hegemonya, yerinden edilmiş hegemonyanın niceliksel anlamda bir genişlemesini ifade eder. Dolayısıyla karşı-hegemonya, burjuva hegemonyasının bir olumsuzluğu değildir ve burjuva hegemonyasıyla birlikte bir devamlılık oluşturur.¹⁶⁷

Nihai olarak, karşı-hegemonyanın inşası içinde kullanılacak tek düşünsel silah, alternatif bir karşı-ideolojidir ve egemen duruma geçen her karşı-ideoloji, eleştirel bir çerçevede olsa da kendisini egemen ideolojilerden kaynaklandırır.

1.3. Karşı-Hegemonya ve İdeoloji

Gramsci, siyaset literatüründe her ne kadar “*hegemonya*” kuramcısı olarak nitelendirilirse de onunun bir “*karşı-hegemonya*” kuramcısı olduğu söylenebilir. Zira onun tüm düşünsel çabası, İtalya’da giderek faşizme evrilen İtalyan burjuva hegemonyasına alternatif teşkil edecek bir işçi hegemonyası inşa etmek üzerinetemellenmiştir. Sancar’ında ifade ettiği gibi; hegemonya, Gramsci’nin formülasyonu çerçevesinde, siyasal iktidar mücadelesinde işe yarayacak ideolojik

¹⁶⁶ Foucault, “Özne ve İktidar”, s. 81.

¹⁶⁷ Chaudhuri, “From Hegemony to Counter-Hegemony: A Journey in a Non-İmaginary Unreal Space”, *Economic and Political Weekly*, s. 19.

anlamlar üzerinde yürütülen bir mücadele olarak tanımlanabilir ve bu yönde bir kavrayış karşı-hegemonyanın da olanaklı olduğunu düşündürür.¹⁶⁸

Dolayısıyla Gramsci'nin hegemonya kuramı, hem hegemonik otoritenin hangi yollarla kurulduğunu ve sürdürüldüğünü hem de mevcut hegemonyaya direnebilme ihtimali olan karşı-hegemonik güçlerin, grupların ve fikirlerin analizini kapsar.¹⁶⁹Bu anlamda Gramsci'nin karşı-hegemonya potansiyelini sorgulayan yönünün daha belirgin olduğu ifade edilebilir ve özellikle *geleneksel-organik aydın vemanevra-mevzi savaşı* karşıtıları bu boyutta ele alınmalıdır.

Gramsci, bir karşı-hegemonya kuramsallaştırması için, hala en önemli kaynak olma niteliğindedir. Keza günümüzde karşı-hegemonyaya yönelik pek çok kavramsal ve/veya tarihsel çözümlene, Gramsci'nin kavramsal ve metodolojik mirasından geçer. Söz gelimi Gramsci, bir tersten okumayla, karşı- hegemonya kuramcısı olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda Gramsci'nin tarihsel bloğun inşasında, aydın-Parti-kitle arasında kurmuş olduğu zorunlu ilişkiye ayrı bir parantez açmak gerekir.

Gramsci, karşı-hegemonyanın inşasında işçi sınıfı aydınlarına büyük bir rol biçer; çünkü aydınlar işçi sınıfının ideologlarıdır. Bu noktada Gramsci “*geleneksel*” ve “*organik*” aydın ayrımının altını çizer. Geleneksel aydınlar, kendilerini sınıflara bölünmüş olan toplumsal yapının ötesinde görürler ve bu aydınların sosyo-politik değişimlerin ötesinde bir tarihselliğe sahip oldukları görülür. Daha açık bir ifadeyle, bu aydınlar kendilerine hayat veren üretim tarzı ortadan kalktığı anda bile varlığını sürdürürler. Gramsci, bu aydınlara örnek olarak; din adamlarını, ressamı ve idealist filozofları gösterir.¹⁷⁰

Organik aydınlar ise kendilerini bağlı buldukları toplumsal sınıftan kaynaklandırır. Gramsci tarafından “demokratik filozof” olarak da nitelendirilen bu aydınlar, halkla pedagojik bir ilişki kurarlar. Ancak bu pedagojik ilişki karşılıklı etkileşime dayanır. Fontana'nın ifade ettiği gibi, “*organik aydın ya da demokratik filozof, öğretmendir ve bilgi ve faaliyetiyle sürekli olarak değiştiren ve ‘çevrenin’ – özellikle halkın- etkisiyle değişen bir eğitmendir.*”¹⁷¹

¹⁶⁸ Sancar, *İdeolojinin Serüveni*, s. 43.

¹⁶⁹ Meenakshi G. Durham & Douglas M. Kelner, *Media and Culture Studies*, Blackwell Publishing, 2006, s. 15.

¹⁷⁰ Gramsci, *Aydınlar ve Toplum*, s. 23; Mclellan, *İdeoloji*, s.32; Eagleton, *İdeoloji*, s. 164.

¹⁷¹ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, ss. 68-69.

Gramsci'nin organik aydına, hakim ortak duyuyu aşan bir felsefenin yaratıcısı olma rolünü verdiği açıkça söylenebilir. İfade edilen pedagojik ilişki çerçevesinde organik aydın, hakim ortak duyuya savaş açar ve onun eleştirisinden karşı-hegemonyanın ideolojik zeminini hazırlar. Zaten karşı-hegemonya da Liguori'nin ifade ettiği gibi; yeni bir felsefe, ancak hegemonik olan ortak duyuyu eleştirerek onu aştığı takdirde yani yeni bir ortak duyu haline gelebildiği, “yeni bir kitle ideolojisine” dönüştüğü anda kurulur.¹⁷² Bu bağlamda Gramsci'de aydınlar, belirli bir ideoloji oluşturmak yanı sıra, bu ideolojiyi genel ortak değer haline getirirler.¹⁷³

Gramsci'ye göre bu aydınların organik oluşu, kendi sınıflarının ideolojisini; siyasal, toplumsal ve ekonomik düzlemde dile getirmeleri ile mümkündür ve bu aydınların entelektüel katkıları olmadan burjuvazi hegemonyasının yıkılması mümkün değildir. Dolayısıyla Gramsci düşüncesinde işçi sınıfının organik aydınları olmadan karşı-hegemonyanın inşa edilmesi imkansızdır ve karşı-ideoloji üretimi hususunda Parti'nin tarihsel olarak hayati bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu anlamda Gramsci'nin karşı-hegemonya stratejisinde Parti'nin, karşı-ideoloji geliştiren bir eğitim kurumu olarak görüldüğü açıkça ifade edilebilir.¹⁷⁴ Zira Gramsci'ye göre Parti, “ekonomik olarak doğup gelişen toplumsal bir takımın öğelerini işleyip onları eksiksiz, sivil ve politik bir toplumun birer usta politik aydını, yöneticisi ve örgütleyici durumuna getirir.”¹⁷⁵ Gramsci, Parti'yi Machiavelli'nin “Prens”i ile özdeşleştirir ve onu “modern prens” olarak nitelendirir.¹⁷⁶

Daha önce ifade edildiği gibi, Gramsci hegemonik değişimleri, yeni bir tarihsel bloğun ortaya çıkması ile ilişkilendirir. Gramsci'ye göre tarihsel bloğun ortaya çıkışında organik aydınlara yani yönetenler ile yönetilenler arasında köprü vazifesi görecektir ayrı bir parantez açar. Bu bağlamda Portelli, Gramsci'de aydınların tarihsel blok içerisindeki işlevinin şu üç boyutta kavrandığını ifade eder:

- Aydınla temsil ettiği grup arasındaki organik bağ ve aydının üstyapı içerisindeki işlevi;

¹⁷² Guido Liguori, “Common Sense in Gramsci”, , *Perspectives on Gramsci: Politics, Culture and Social Theory*, J.Francesco (edt.), London and New York: Routledge, 2009, ss. 130-132.

¹⁷³ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, s.273.

¹⁷⁴ Mclellan, *İdeoloji*, s.32.

¹⁷⁵ Antonio Gramsci, *Aydınlar ve Toplum*, Vedat Günyol vd. (çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık, 1985, s. 37.

¹⁷⁶ Gramsci, *Modern Prens*, s. 43.

- Tarihsel blokun aydınlarıyla eski hegemonik sistemin aydınları arasındaki ilişkiler;
- Tarihsel blok içerisindeki entelektüel blokun iç örgütlenmesi.¹⁷⁷

Gramsci'nin yapıyla üst-yapı arasındaki organik bütünlüğe dikkat çekmek için ortaya koyduğu tarihsel blokta, bu organik bütünlüğü sağlama görevinin organik aydınlarca gerçekleştirilebileceği ifade edilebilir. Gramsci'ye göre aydın, bir toplumsal sınıf değildir; her toplumsal grup kendine ait bir aydın tabakasına sahiptir ya da bu aydın tabakası inşa edilmek istenir.¹⁷⁸

Gramsci aydınları “*üst-yapılar memurları*” olarak niteler. Zira onlar sivil toplum ve siyasal toplumu harekete geçirirler, egemen ideolojileri üretirler ve toplumsal alanda yayılımını sağlayarak, onları bir “dünya görüşü” haline getirirler. Sivil toplumdaki bu işlevlerinin yanı sıra siyasal toplumda da devlet aygıtı ve silahlı gücün çekilip çevrilmesiyle de görevlidirler.¹⁷⁹

Gramsci, organik aydınlara kendisi kaynaklandığı sınıftan kısmen de olsa bir özerklik alanı tanır. Zira böyle bir özerklik olmadığı durumda, aydınlara temsil ettikleri sınıf gibi, ekonomik-korporatif aşamada kalır; yani işlevsel anlamda uzmanlık-teknisyenlikten öteye gidemez. Bu açıdan Gramsci'de aydının temel işlevi, bir toplumsal sistemin ideolojik ve politik yönetimi uygulamak, temsil ettiği sınıfı düşünsel olarak homojenleştirmektir. Bir aydın grup, ne zaman çağın iktisadi dinamiğine yani yapıya uygun bir düşünce üretmezse, o zaman Gramsci'nin “*organik bunalım*” dediği süreç başlar ve yeni bir tarihsel-blok tarih sahnesine çıkar.¹⁸⁰

Karşı-hegemonyanın, geleneksel ve organik aydınlara çatışması neticesinde belirdiği ifade edilebilir. Gramsci'ye göre, kapitalist toplum kendi amacına uygun bir aydın tipi inşa etmiştir ve buna göre feodal toplumun köylü ve zanaatçı aydın tipi, yerini teknik ve uygulamalı bilim uzmanına bırakmıştır. Burjuva hegemonyası ise bu iki aydın tipinin çatışmasından yeni aydın tipinin galip çıkması ile kurulmuştur.¹⁸¹ Dolayısıyla Marx'ın sınıfsal çatışma kuramı üzerinden ortaya koyduğu hegemonik

¹⁷⁷ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, ss. 97-98.

¹⁷⁸ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, ss. 99.

¹⁷⁹ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, ss.103.

¹⁸⁰ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, ss. 103-105.

¹⁸¹ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, s. 106.

değişimlerin, Gramsci'de aydınlar çatışması üzerinden açıklandığı söylenebilir. Bu yönüyle de Marx'ın salt maddi üretim ilişkilerine odaklanan bakış açısını, Gramsci'nin zihni üretim ilişkilerine de gerekli vurguyu yaparak genişletmiş olduğu ifade edilebilir.

Son olarak Gramsci, aydın tabakasını kendi içerisinde hiyerarşik bir biçimde kategorileştirir. Buna göre aydın grup, kendi içerisinde yaratıcı ve örgütçü /eğitici olarak ayrılır. Bu anlamda karşı-hegemonyayı inşa edecek olanlar ideolojik yaratımın temeli olan büyük aydınlardır. Ast aydın kategorisinde ise, bu ideolojiyi uygulamak ve yaymakla görevli olanlar bulunur. Bu aydınlar, tabanla tepe arasında bağlantı kurmaları yönünde önemli bir işleve sahiptirler.¹⁸² Bu anlamda, bir Gramsci okuması üzerinden, karşı-hegemonya ideolojisinin organik aydınlarca üretilebileceği ve sivil toplumda yayılabileceği açıkça ifade edilebilir.

Gramsci'nin manevra ve mevzi savaşı arasındaki çizdiği ayırım da karşı-hegemonya inşasında ideolojiye verdiği önemi net bir biçimde ortaya koyar. Gramsci, askerlik alanından devşirdiği bu kavramsallaştırmaları, iki farklı karşı-hegemonya stratejisi olarak tanımlar. Birinci strateji, yani manevra savaşı, devlet iktidarının doğrudan tek bir darbeye ele geçirilmesiyle, mevzi savaşı özellikle sivil toplumda gerçekleştirilmesi gereken meşakkatli bir ideolojik üstünlük kurma mücadelesidir. Ransome'un da ifade ettiği gibi;mevzi savaşında, sivil toplumun hendek sisteminin, siperlerinin ve kalıcı istihkâmlarının altını oymak gerekir ki bu yüzden mevzi savaşı daha aşamalı ve yıkıcı bir stratejidir.¹⁸³

Gramsci'nin ifade ettiği bu iki devrim stratejisi, aslında daha önce ifade edilen Doğu ve Batı'daki sivil toplum ve devlet yapıları arasındaki farklılıklara dayanır. Gramsci'ye göre Doğu'da manevra savaşı etkili olabilir, çünkü sivil toplum tam anlamıyla olgunlaşmamıştır. Ancak bu strateji Batı'da başarıya ulaşamaz, çünkü sivil toplum güçlü yapısıyla devlete siper vazifesi görür.¹⁸⁴ Bu nedenle Gramsci, Batı toplumlarında burjuva hegemonyasının ancak mevzi savaşıyla ortadan kaldırılabileceğini ifade eder. Buraya kadar ifade edilenleri; Anderson'un "*Gramsci:*

¹⁸² Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, s. 117.

¹⁸³ Ransome, *Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş*, s.194.

¹⁸⁴ Robert W. Cox, "Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method", *Gramsci, Historical Materialism and International Relations*, Stephen Gill (ed.)Cambridge: Cambridge University Press, 1993, s. 53.

Hegemonya, Doğu- Batı Sorunu ve Strateji” adlı çalışmasında ortaya koyduğu tablo net bir biçimde özetlemektedir.

Tablo 2: Doğu-Batı ve Hegemonya Stratejileri¹⁸⁵

| | DOĞU | BATI |
|---------------------|-------------------------------|-------------------|
| SİVİL TOPLUM | Başlangıç Halinde/Peltemsi | Gelişkin/Dirençli |
| DEVLET | Baskın | Dengeli |
| STRATEJİ | Manevra | Mevzi |
| TEMPO | Süratli | Ölçülü (Dereceli) |

Mevzi savaşı, devlet aygıtının bir karşı-hegemonyayla kuşatılması düşüncesine dayanır; bu karşı-hegemonya ise işçi sınıfının örgütlenmesi tarafından ve işçi kurumları ve kültürünün gelişmesiyle yaratılır.¹⁸⁶ Dolayısıyla Gramsci, mevzi savaşını hegemonya mücadelesinin asli stratejisi olarak görür ve onun şu sözleri bu durumu net bir biçimde ortaya koyar:

“[Bir toplumsal grup], iktidarı kazanmadan önce “önderlik” yapabilir ve yapmalıdır da (bu asıl olarak iktidarın alınmasının ilk koşullarından biridir); iktidarı aldığı anda arkasından egemen olur, fakat onu kesin bir biçimde avucunun içine alsa bile “önderliğe” devam etmelidir... İktidara gelmeden önce bile hegemonik faaliyet olabilir ve olmalıdır... Etkili bir önderlik yapabilmek için sadece iktidarın verdiği maddi güç üzerine hesap yapmamak gerekir.”¹⁸⁷

Gramsci'nin bu ifadeleri üzerinden, Leninist devrimci tutumun tersten okunmuş olduğu söylenebilir.¹⁸⁸ Bilindiği üzere Leninist strateji, devlet iktidarının tek bir darbeye ele geçirilmesine ve proletarya diktatörlüğünün ilan edilmesine dayanırken, Gramsci'nin öne sürdüğü bu strateji, devlet iktidarının maddi varlığından ziyade, sivil toplumda rızayı sağlayan aygıtlarına yöneliktir, denilebilir. Bu bağlamda

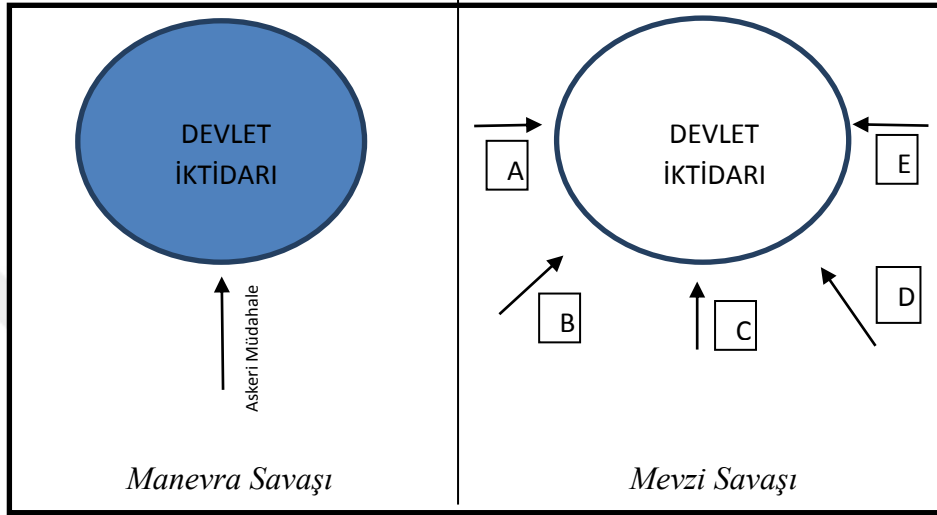
¹⁸⁵ Andersonn, *Gramsci: Hegemonya Doğu/Batı Sorunu ve Strateji*, s. 23.

¹⁸⁶ Carnoy, *Devlet ve Siyaset Teorisi*, s. 110.

¹⁸⁷ Guisepe Vacca, “Aydınlar ve Marksist Devlet Teorisi”, *Gramsci'ye Farklı Yaklaşımlar*, (M. Kemal Coşkun vd. çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2012, s. 45.

¹⁸⁸ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, s.286.

Gramsci'nin; "mevzi savaşı, aslında öyle gerçek siperlerden oluşmaz, meydanadaki ordunun ardında yer alan örgütsel ve endüstriyel düzen alanı bütününde oluşur"¹⁸⁹ ifadesi, bu önermeyi doğrular niteliktedir. Laclau ve Mouffe'nin de ifade ettiği gibi, mevzi savaşı kavramsallaştırması, bir askeri mecaz olmasına rağmen karşıt yönde bir anlama sahiptir: *Leninizm'de politikanın askerileştirilmesi var idiyse, Gramsci'de savaşın askeri olmaktan çıkarılması söz konusudur.*¹⁹⁰



Şekil 2: Manevra ve Mevzi Savaşı

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi; manevra savaşı dolaylımsız yani doğrudan bir devrim stratejisini betimlerken, mevzi savaşı devlet iktidarına yönelik kapsamlı bir ideolojik savaşımı içerir. Bu bağlamda şekilde gösterilen A, B, C, D ve E kategorileri, sivil toplum alanını yani Gramscigil bir bakış açısıyla; aile, eğitim, hukuk, ahlak, ideoloji gibi üst-yapısal uğrakları işaret etmektedir. Bu anlamda karşı-hegemonyanın, mutlaka sivil toplumda gerçekleştirilecek olan bir ideolojik savaşım ile inşa edilebileceği açıkça ifade edilebilir.

Nihai olarak, Gramsci'nin karşı-hegemonyanın inşasına yani onun ifadesiyle yeni bir tarihsel bloğun ortaya çıkmasına yönelik tespitleri, bu çabaların büyük ölçüde ideolojik mücadele ile başarıya ulaşacağını ortaya koymaktadır. Bu anlamda tıpkı hegemonya gibi karşı-hegemonya da "ideoloji" ile kurulur, denilebilir. Ancak doğal olarak arada temel bir farklılık mevcuttur ki o da: hegemonya, rıza kazanma

¹⁸⁹ Ransome, *Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş*, s.197.

¹⁹⁰ Laclau ve Mouffe, *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, s.121.

meselesiyken; karşı- hegemonya, *itiraz ve direnmemeselesidir*. Dolayısıyla karşı-hegemonyanın reflektif boyutunu oluşturan direnme ve itiraz halinin de ideolojik bir biçimlenişle maddileştiği açıkça ifade edilebilir.

1.3.1. İtiraz ve Direnmenin Kaynağı Olarak İdeoloji

Her karşı-hegemonyanın, kendisini bir şekilde mevcut hegemonik düzene yönelik olan itirazdan kaynaklandığı açıkça ifade edilebilir. Bu anlamda ideoloji, hegemonik ilişkinin sürdürülmesinde olduğu gibi, karşı-hegemonik hareketin ortaya çıkmasında da önemli bir bileşen olarak kendisini gösterir. Deak'ın "*The Condition of Hegemony and the Possibility of Resistance*" adlı çalışmasında ifade ettiği gibi; hegemonya, rızaya ve ast-sınıfların etkin katılımına dayanıyorsa; o zaman karşı-hegemonya, hegemonik olmayan (*non-hegemonic*) bir dönemdeki itirazlardan kaynaklanır ve bir hegemonya, rızayı ya da meşruiyetini kaybettiğinde, o zaman ast-sınıflar hoşnutsuz olurlar.¹⁹¹ Bu hoşnutsuzluk hali ise karşı-hegemonyanın ideolojik biçimlenmesinin temelini oluşturur.

Gramsci, hegemonik olmayan (*non-hegemonik*) durumu; "*hegemonya bunalımı*", "*organik bunalım*" ya da "*devlet bütünlüğünün bunalımı*" olarak tanımlar. Gramsci'ye göre:

*"Tarihsel yaşamın bir noktasında toplumsal gruplar geleneksel partilerinden ayrılırlar; yani, belirli bir örgütlenme biçimi içinde, taraflarından kurulan, temsil edilen ve yönetilen belli kişilerle geleneksel partiler artık sınıfın ya da sınıf hizbinin ifadesi olarak kabul edilmezler... İçerik aynı olsa da her ülkede süreç farklıdır. İçerik ise, ya büyük kitlelerin onayını zorla aldığı ya da istediği, herhangi bir siyasal girişimde (savaş gibi) yöneten sınıfın iflas etmesi ya da geniş kitlelerin birdenbire siyasal eylemsizlikten belirli bir eyleme geçip, organik olmayan, bütünüyle devrim sayılabilecek isteklerde bulunmaları biçiminde ortaya çıkan yönetici sınıfın hegemonya bunalımıdır. "Otorite bunalımı"ndan söz edilmektedir, işte bu, hegemonya bunalımı ya da devletin bütünlüğünün bunalımıdır."*¹⁹²

Yukarıda alıntılanan pasajın da yardımıyla, hegemonya bunalımının büyük ölçüde statükoya itiraz ve ona direnme yoluyla ortaya çıktığı net bir biçimde ifade edilebilir. Bu noktada hegemonik düzene olan itiraz ve direnmenin bir anda ortaya

¹⁹¹ Andrew Deak, "The Condition of Hegemony and the Possibility of Resistance", *Undercurrent*, 2 (3), 2005, s. 50.

¹⁹² Gramsci, *Modern Prens*, s. 99

çıkmadığı, potansiyel olarak hegemonik düzene içsel olduğu ifade edilmelidir. Dolayısıyla her hegemonik aygıt ya da diğer bir ifadeyle ideolojik aygıt, aynı zamanda karşı-hegemonik aygıttır ya da karşı-ideolojik aygıttır, denilebilir.

Bu bağlamda Panagiotis Sotiris'in üniversitelerin karşı-hegemonik bir aygıt olarak görülüp görülemeyeceğine yönelik yapmış olduğu çalışmasında belirtildiği gibi; üniversiteler salt hegemonik bir aygıt olarak değerlendirilemez, aynı zamanda karşı-hegemonya sürecinin de mekânı olarak görülmelidir. Zira üniversiteler, bireyselleştirici bir işlev görmektedir ve bu durumu mevcut hegemonyanın sorgulanmasına neden olan bir eleştirel tavrın gelişmesine yol açmaktadır.¹⁹³

Daha önce “*karşı-hegemonik sızıntı*” kavramsallaştırması çerçevesinde irdelendiği gibi; her hegemonik düzen, kendisini ortadan kaldırabilecek olan potansiyeli kendi içerisinde barındırır. Bu önermeyi daha da açarsak, her hegemonik/ideolojik aygıt aynı zamanda karşı-ideolojik/hegemonik aygıt durumuna dönüşme potansiyeline sahiptir. Yani hegemonun rıza kazanma aracı olarak gördüğü bir aygıt, hegemonyaya direniş gösteren bir ideolojinin üretim merkezi haline gelebilir.

Gramsci, hegemonik bunalımların sonucunda üç muhtemel sonucun ortaya çıkabileceğini ifade eder: Bunlardan ilki, hegemonik gücün, salt baskı (şiddet) yoluyla hegemonyasını sürdürmesi ki bu ihtimal sadece karşı-hegemonik sürecin gelişimini yavaşlatır. Bir diğer sonuç, hegemon ve karşı-hegemonun ideolojik savaşımında, karşı-hegemonun galip çıkması ve devlet iktidarını ele geçirmesidir. Üçüncü sonuç ise Gramsci'nin “*Sezarizm*” kavramı çerçevesinde değerlendirdiğidir. Bu durumda ilerici *A gücü* ile gerici *B gücünün* mücadelesinde galip çıkmaması ve her ikisinden de arta kalanların dışarıdan gelen *C gücünün* himayesine girmesidir. Gramsci bu muhtemel sonucu, tarihte karizmaları ile öne çıkmış; Sezar, I. Napolyon, III. Napolyon ve Cromwell gibi liderleri örnekendirerek açıklar.¹⁹⁴

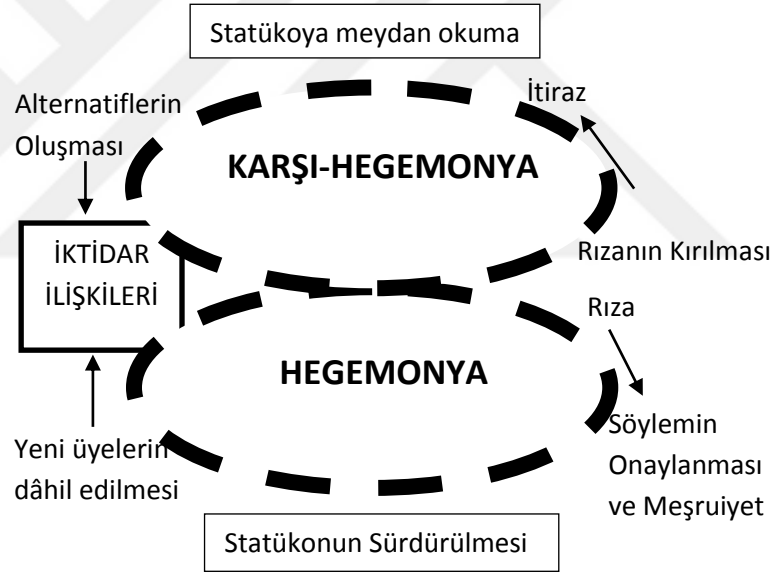
Gramsci'de organik bunalım, tarihsel bloğun zayıflaması anlamına gelir ve bu durum aydınların artık toplumsal sınıfları temsil etmedikleri (ya da edemedikleri)

¹⁹³ Panagiotis Sotiris, “University movements as laboratories of counter hegemony”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12/1, February 2014.

¹⁹⁴ Gramsci, *Modern Prens*, ss. 99- 117.

yani alt-yapı ve üst-yapı arasındaki organik bağın kopmasıyla gerçekleşmiş olur.¹⁹⁵ Portelli'nin de ifade ettiği gibi; *organik bunalım, ansızın gelen bir olay olmadığı gibi, geçici bir durum da değildir.*¹⁹⁶ Bu anlamda daha önce ifade edildiği gibi, hegemonun en büyük uğraşısı, organik bunalım süresince belirme ihtimali olan karşı-hegemonik sızıntıları, ya ideolojik aygıtlar ya da devlet aygıtı aracılığıyla kapatmaktır.

Organik bunalım dönemlerinde, hegemonik düzene içsel olan karşı-hegemonik sızıntılardan en az birinin, karşı-hegemon olarak kendisini gösterdiği ifade edilebilir. Bu karşı-hegemon, mevcut hegemonun ideolojik, ahlaki ve kültürel belirleyiciliğine itiraz eder ve ona direnir. Dolayısıyla, her karşı-hegemon alternatif bir ideolojik, ahlaki ve kültürel öz sunmak zorundadır.



Şekil 3: Hegemonya ve Karşı- Hegemonya¹⁹⁷

Şekilde de görüldüğü gibi hegemonya ve karşı-hegemonya; döngüsel bir süreçte ve eş zamanlı olarak hareket eder. Daha açık bir ifadeyle, bir taraftan hegemonik güç ideolojik meşruiyetini sağlayarak daha fazla kişinin rızasını kazanmak isterken, diğer taraftan karşı-hegemonik sızıntılar, mevcut düzene karşı

¹⁹⁵ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, ss. 125-127.

¹⁹⁶ Portelli, *Gramsci ve Tarihsel Blok*, s. 139.

¹⁹⁷ Ana Elisa Cascao, "Resistance and Counter-Hegemony in Transboundary River Basins", *Third International Workshop on Hydro-Hegemony*, LSE, May 2007, s. 3.

itirazları bir alternatif iktidar projesine dönüştürerek statükoya meydan okur. Bu anlamda hegemonya ve karşı-hegemonyanın, siyasal gerçeklikte bir arada bulunduğu ifade edilebilir. Hatta Stoddart'ın da belirttiği gibi, hegemonya ve karşı-hegemonya gerilimli bir biçimde bir arada bulunmakla birlikte, aynı zamanda birbirlerini şekillendirirler.¹⁹⁸

Gramsci; karşı-hegemonya üretimini, “*katharsis*” (arınma) kavramı çerçevesinde değerlendirir. Gramsci; bu kavram için, hapisanede kaleme aldığı defterlerde şu ifadeleri kullanır:

“‘Arınma’ (*katharsis*) ifadesi, ekonomik boyuttan etik-politik boyuta geçişi ifade etmek için, bununla beraber siyasi yapının kendi içinde barındığı güç yerine, bu yapının sahip olduğu gücün insanları algısında nasıl bir yer ettiğini belirtmek için kullanılabilir.(...) Böylece, politik yapı, bireyin özgürlüğünü kısıtlayan, bireyi kontrol altında tutup, onu pasif olmaya iten dış bir güç olmaktan çıkıp, bireye özgürlük hakkı tanıyan, yeni bir etik-politik oluşumun ortaya çıkmasına olanak veren, yeni başlangıçların doğuşuna katkıda bulunan bir araç olarak değişim göstermiştir.”¹⁹⁹

Yukarıda Gramsci'ye ait olan pasajdan, Gramsci'nin etik-politik düzeydeki bir değişimi, mevcut toplumsal formasyonda yaşanması gereken bir arınmaya (*katharsis*) bağladığı söylenebilir. Bu anlamda karşı-hegemonyanın da kolektif bir arınma süreci neticesinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Keza Gramsci de bir hegemonyanın ortadan kaldırıp, yeni bir hegemonyanın oluşturulabilmesi için, yönetilen sınıfları yöneten sınıftan entelektüel anlamda bağımsız kılmak gerektiğini öne sürer.²⁰⁰

Thomas'ın *katharsis* kavramının Antik Yunan felsefesinden Gramsci'ye kadar olan değişimini incelediği çalışmasında; Gramsci'nin bu kavramı, kendinden öncekilere göre farklı kavradığını ve ‘*katharsis*’i işçi sınıfı hareketinin kendi kendini eğitmesi (*self-education*) ve kendi kendini özgürleştirilmesi (*self-liberation*) olarak gördüğünü ifade etmektedir.²⁰¹ Dolayısıyla Gramsci'de *katharsis*, itiraz ve direnmenin

¹⁹⁸ Mark C. J. Stoddart, “Ideology, Hegemony and Discourse: A Critical Review of Theories of Knowledge and Power”, *Social Thought & Research*, 2007, s. 195.

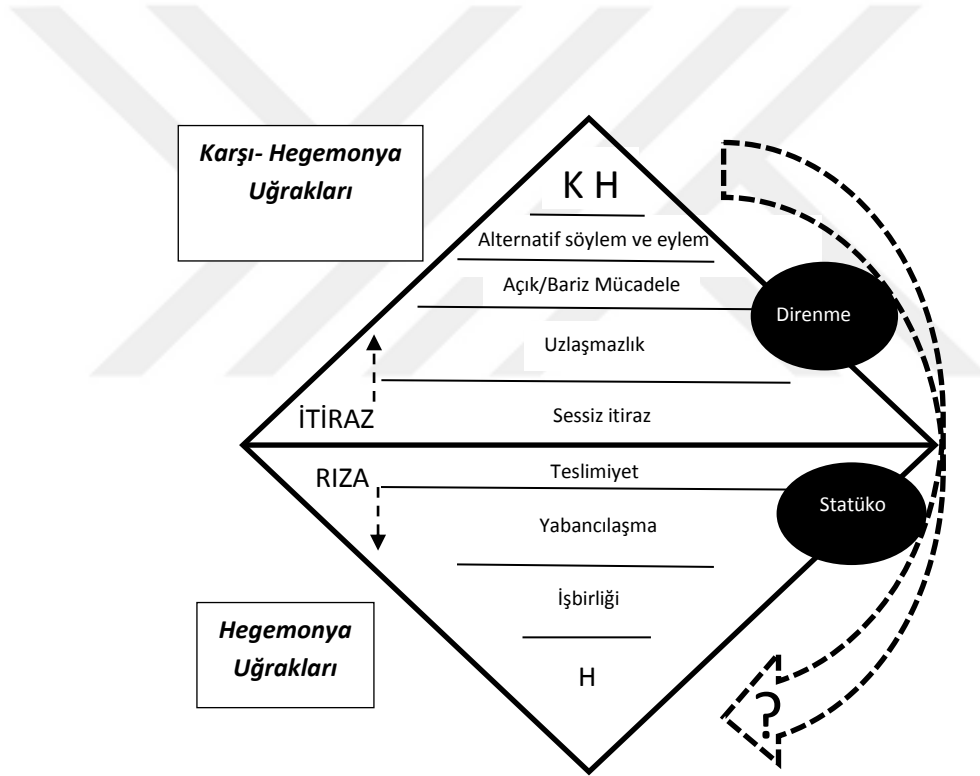
¹⁹⁹ Ingo Lauggas, “Zorunluluktan Özgürlüğe Geçiş: Katharsis ve Edebiyat”, *Gramsci II*, Felsefelogos Dergisi, 2013, s. 120.

²⁰⁰ Lauggas, “Zorunluluktan Özgürlüğe Geçiş: Katharsis ve Edebiyat”, s. 118.

²⁰¹ Peter D. Thomas, “Catharsis”, *Historical Materialism* 17 (3), 2009, s. 262.

ontolojik temelini oluşturur. Daha açık bir ifadeyle katharsis'in; egemen grup ya da sınıfa ait fikirlerce çevrilmiş bir evrende, buna uyma zorunluluğu hisseden ast-sınıfların, bu evreninin ideolojik biçimlerine itiraz etmesi ve ona direnmesi sonucunda, ondan sıyrılması anlamına geldiği ifade edilebilir. Ancak bir sosyo-politik formasyonda, onay/rıza ile itiraz/direnme dinamiklerinin, diyalektik bir biçimde çatışma halinde oldukları açıkça söylenebilir.

Dolayısıyla ast-sınıfların katharsis yaşamaları, bu süre-giden çatışma alanında gerçekleşmek zorundadır. Rıza ile direnme arasındaki diyalektiğin, yani hegemonya ve karşı-hegemonya diyalektiğinin, farklı sosyo-psikolojik süreçlere sahip olduğu ifade edilebilir.



Şekil 4: Hegemonya ve Karşı-Hegemonya Diyalektiği²⁰²

Şekilde görüldüğü gibi, hegemonya ve karşı-hegemonya süreçleri kendi içerisinde farklı uğraklara sahiptirler. Ayrıca bir sosyo-politik düzende hegemonik ve karşı-hegemonik süreçlerin eş-zamanlı işledikleri söylenebilir. Bu anlamda her

²⁰² Cascao, "Resistance and Counter-Hegemony in Transboundary River Basins", s. 9.

hegemonik düzenin kendi diyalektiğini içerisinde barındırdığı ve karşı-hegemonik yapının da bir önceki hegemonik düzenin sızıntılarından türediği de ifade edilebilir.

Hegemonya ve karşı-hegemonya arasındaki çatışma, büyük ölçüde-en azından başlangıçta- sivil toplum alanında gerçekleşir. Zira yöneten sınıf DİA'lar aracılığıyla, kendi ideolojisini sivil toplum alanında yayar ve dolayısıyla bu girişime yönelik itirazlar da yine bu alanda gerçekleşir. Bu nedenle hegemonik dönüşümlerin nedenlerini ortaya koymak için; aile, okul, dini kurumlar gibi sivil toplumsal mekânların şu ana kadar ortaya konulan kuramsal çerçevede incelenmesi gerekmektedir.

DİA kavramsallaştırmasıyla; ideoloji analizini sivil toplum alanına yoğunlaştıran Althusser'in de belirttiği gibi, en etkin DİA, öğretimsel DİA'dır. Zira egemen sınıf ya da gruplar başka hiçbir DİA'da, ideolojisini yaymak için bu kadar yeterli zaman bulamaz. Dolayısıyla bir kurum olarak eğitim ya da mekânsal düzeyde okul, hegemonik ve karşı-hegemonik süreçlerin yaşandığı mekândır, denilebilir. Bu anlamda çalışmanın ikinci bölümünde "okul", tarihsel ve düşünsel bir arka plan sunularak, sosyolojik ve politik bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

HEGEMONYA, KARŞI- HEGEMONYA VE EĞİTİM

“Bütün hegemonya ilişkileri, zorunlu olarak bir pedagoji ilişkisidir.”
Gramsci, *Hapishane Defterleri*

2.1.Eğitimin Kavramsal Analizi

Eğitim, neredeyse insanlık tarihi kadar kadim bir olgu olarak görülmektedir. Öncelikle, eğitimin insanın doğumundan öldüğü ana kadar devam eden bir süreç olduğu, dolayısıyla salt formel anlamıyla yani sadece okulda verilen bir şey olarak algılanmasının yanlış olacağı ifade edilmelidir. Zira bireylerin aileden başlayarak içerisine girdiği toplumsallaşma süreci bir eğitim sürecidir, denilebilir.²⁰³ Dolayısıyla Mill’in de ifade ettiği gibi; *eğitim, her kuşağın kendisini izleyecek olanlara, o güne dek ulaşılmış gelişme aşamasını korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırma amacıyla verdiği kültürdür.*²⁰⁴

Böylesine geniş kapsamlı bir olgunun, hegemonya ve karşı-hegemonya süreçlerindeki işlevlerine kuramsal bir çerçeve kazandırmak için, bu olgunun hüküm sürdüğü faaliyet alanının daraltılması gerekmektedir. Bu noktada hegemonya ve karşı-hegemonya süreçlerinin, okul dışında başka hiçbir mecrada gerçekleşmediği anlaşılmalıdır. Zira birinci bölümde belirtildiği gibi; Gramsci ve özellikle Althusser’in kapitalist topluma yönelik çözümlerinde, hegemonik süreçler tüm sivil-toplumsal alanda kendisini gösterir. Dolayısıyla Althusser, DİA

²⁰³ Nermin Erdentuğ, *Türkiye’de Çağdaşlaşma Eğitim ve Kültür Münasebetleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1981 s. 5.

²⁰⁴ Saffet Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Yayınları, 1991, s. 54.

kavramsallaştırmasıyla aileden dini kurumlara, medyadan okula (öğretimsel DİA) kadar oldukça geniş bir alanı inceleme iddiasında olmuştur.²⁰⁵ Ancak bu çalışmada eğitim, salt formel anlamıyla yani okul ölçeğinde değerlendirilecektir.

Eğitim, etimolojik olarak Batı kaynaklı “*education*” kelimesinin Türkçeleştirilmesinden türetilmiştir. Zira bilindiği gibi eski Türkçede bugünkü eğitim kelimesini karşılamak amacıyla, “*maarif*”, “*tedrisat*”, “*talim*” ve “*terbiye*” gibi kelimeler kullanılmıştır.²⁰⁶ Esasında eğitim, bu 4 farklı sözcüğün anlamını içerisinde barındırır. İngilizce karşılığı “*education*” olan eğitim, Latince “*educare*” ve “*educere*” kelimelerinden türetilmiştir.²⁰⁷ Bu kelime Latince’de “*çocuğu bilgiyle beslemek, aynı zamanda ondaki olanakları dışarı çekmek, ortaya çıkarmak için yetiştirmek*” anlamına gelmektedir.²⁰⁸

“*Eğitim*” kavramının Türkçe kökleri; “*eğ*”, “*eğmek*”, fiil kökünde türetilmiş olup, bükmek, uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek, alıştırmak, egemenlik altına almak, yenilgiye uğratmak, ezmek, kırmak, yönlendirmek gibi anlamlara gelmektedir.²⁰⁹ Bu anlamda kelimenin Türkçe kökenleri, eğitimdeki temel tartışma alanlarını açığa çıkarmaktadır. Zira “*eğmek*” fiilinden kaynaklı bu kavram, bir özne-nesne ilişkisini ortaya koyar. Burada bir nesnenin, istenilen bir surette özneleştirilmesi ima edilir ki; bu, Althusser’in “*ideoloji, somut bireyleri öznelere haline getirir.*” önermesini akıllara getirir. Bu noktada eğitim kurumunun ideolojik bir işleve sahip olduğu ifade edilmelidir.

Bir toplumsal formasyonda eğitim, ***toplumsal***(toplumun kültürünü aktarma, değiştirme, toplumsallaştırma), ***siyasal***(siyasal bilinç kazandırma, siyasal lider yetiştirme), ***ekonomik***(üretici bireyler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek) ve ***birey geliştirme*** olmak üzere birçok işleve sahiptir.²¹⁰ Bu işlevlerin hangisinin ağır bastığıysa, eğitim sosyoloji çalışmalarının en önemli tartışma konularını oluşturmaktadır.

²⁰⁵ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*.

²⁰⁶ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitime Giriş*, Ankara: Sevinç Matbaası, 1984, s.14.

²⁰⁷ Ray Billington, *Felsefeyi Yaşamak*, Abdullah Yılmaz (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1997, s. 381.

²⁰⁸ Bilhan, *Eğitim Felsefesi*, s. 52.

²⁰⁹ İ. Zeki Eyüboğlu, *Türkçe Kökler Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1989, s. 76

²¹⁰ Meral Uras, “Eğitimin Toplumsal Temelleri”., *Eğitim Üzerine*, Erdal Toprakçı (ed.), Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002, ss. 191-216.

Eğitim sosyolojisi çalışmalarında, eğitimin ne olduğu ya da hangi işleve sahip olduğu hususunda temel olarak 2 ana kampın olduğu vurgulanır. Bunlardan ilki olan *işlevselci* yaklaşıma göre, eğitim bir toplumsal denge supabı olarak görülmektedir. Buna göre eğitim, bir toplumsal yapıda uyumu sağlayan kurumların başında gelir. Daha ok Durkheim kaynaklı bu eğilim; toplumu, bir arada uyumlu bir biçimde işleyen bir organizmaya benzetir ve bu işleyişi bozan durumlar acilen ortadan kaldırılmalıdır. Dolayısıyla eğitim kurumu, bu organizmanın düzenli işlemesini sağlayan bir kurum niteliğindedir. Diğer bir yaklaşım ise *atışmacı* yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre; toplumsal yapı, uyum ve denge değil kaos ve çatışma üzerine kuruludur. Büyük lde Marxist kökenli olan bu yaklaşıma göre; eğitim kurumu, toplumsal eşitsizliği ve dolayısıyla toplumsal çatışmayı körükler. Eğitim kurumu, burjuvanın ideolojik hegemonyasını güçlendirdiği ve sürdüğü bir kurum niteliğindedir.²¹¹

Çatışmacı yaklaşımda eğitim kurumu, genel olarak egemen ideoloji olgusu çerçevesinde değerlendirilir. Özellikle kapitalist toplumsal düzenin eleştirel bir kapsamda değerlendirildiği bu yaklaşıma göre; eğitim kurumu, toplumda mevcut olan iktisadi eşitsizlikleri meşru kılar. Bu bağlamda, çatışmacı kuramın hegemonik ilişkiyi sadece tek yönlü düşündüğünü ifade etmek mümkündür. Zira eğitim kurumu, diyalektik bir bütünlük çerçevesinde değerlendirilmelidir. Daha açık bir ifadeyle, diğer tüm st-yapısal uğraklar gibi eğitim de sadece hegemonik değil, karşı-hegemonik momentleri de içerisinde barındırır. Bu anlamda; *bir hegemonyanın tesisi ve karşı-hegemonik sızıntılarının oluşumu veyahut karşı-hegemonyanın inşası sürecindeki en önemli mekân, eğitim kurumunun toplumsal formasyonda işgal ettiği alandır*, önermesi ileri sürülmelidir. Bu önermenin doğruluğu ya da yanlışlığını saptamak içinse; eğitim kurumunun geçirmiş olduğu dönüşümün, geniş bir tarihsel sosyolojik çerçevede değerlendirilmesi gerekir.

2.2. Modern Dönem ncesi Eğitim Uygulamaları

Eğitim, tarih boyunca siyasi iktidarların üzerinde önemle durduğu bir uğraşı alanını oluşturmuştur. Bir kurum olarak eğitim, neredeyse insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. Ancak bununla birlikte modern dönem öncesinde, ocukların

²¹¹ Mine Tan, “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Işlevselci Paradigma ve çatışmacı Paradigma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23/2, 1990.

tamamının okullulaştırılması gibi bir durum görülmemiştir. Bu bağlamda, geleneksel dönemde eğitim kurumunun, büyük ölçüde devlet ve din adamı yetiştirmek gibi sınırlı misyonlar edinmiş olduğu söylenebilir.

Günümüze kaynak teşkil eden ilk eğitim uygulamalarının Antik Yunan'da olduğu ifade edilmektedir. Antik Yunan'da; bugünkü anlamıyla okul için, “*serbest zaman yeri*” anlamına gelen “*leisure*” kelimesi kullanılmıştır.²¹² Bu döneme ait iki temel eğitim sisteminin bulunduğu ifade edilmektedir ki bunlar Atina ve Sparta ekolleridir. Atina'da eğitim; hem Atinalıların devlete bağlılığını sağlayacağı bir kültür süreci, hem de bireylerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı bilgi ve yeteneklerin kazandırılması süreci olarak görülmüştür. Ayrıca Atina'da eğitim gönüllülük esasına göre düzenlenmiştir ve okullar, sadece Atinalı özgür ailelerde doğan erkek çocukların hizmetine sunulmuştur.²¹³ Dolayısıyla kadınlar, sıradan halk yığınları ve köleler eğitim hizmetinden mahrum bırakılmıştır, denilebilir. Çocukların 7 yaşından 18 yaşına kadar içerisinde bulunduğu Atina eğitim sisteminde, öğrencilere askerlik sanatı da öğretilmiş ve çocuklar 2 sene askerlik hizmetinde bulunmuşlardır.²¹⁴

Sparta'da ise 7 yaşını dolduran erkek çocuklar, “*agoge*” adı verilen bir eğitim sistemine dahil olmuşlardır. Sparta şehir devleti, eğitim üzerinde daha denetleyici bir tavır sergilemiş ve askeri bir eğitim felsefesini benimsenmiştir. Buna göre, çocuklara ahlaki değerlerin aşılmasının yanı sıra, onların savaşıma yeteneğini geliştirmeyi odak noktası yapan bir müfredat uygulanmıştır.²¹⁵

Romalılar; M.Ö. 143'te Yunanları fethetmişler, ancak kendilerini Yunan esirler tarafından fethedilmiş olarak bulmuşlardır. Dolayısıyla Romalıların; Yunan sanatı, mimarisi, edebiyatı ve eğitimine hayran oldukları ve esinlendikleri bilinmektedir. Romalılar, tarım ve askerlik gibi alanlarda bir takım eğitim

²¹² Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, Ankara: İmge Kitapevi, Kemal İnal (çev.) 1995, s. 16.

²¹³ George C. Bitros and Anastasios D. Karayiannis, “Character, knowledge and skills in ancient Greek education: Lessons for today's policy maker”, *Journal of Economic Asymmetries*, 8/1, 2010, s. 7.

²¹⁴ Bitros and Karayiannis, “Character, knowledge and skills in ancient Greek education: Lessons for today's policy maker”, s. 8.

²¹⁵ Bitros and Karayiannis, “Character, knowledge and skills in ancient Greek education: Lessons for today's policy maker”, s. 14-20.

modellemeleri mevcut olsa da Yunanlıların eğitim konuları, amaçları ve yöntemlerini içselleştirmişlerdir.²¹⁶

Roma eğitim sistemi, temel olarak hitabet, hukuk ve ağırbaşlılık eğitimi üzerine odaklanmıştır. Bu yüzden; Romalı öğrenciler, eğitimde daha yüksek seviyeleri görmek istiyorlarsa, felsefe eğitimi için Yunanistan'a gitmek zorundaydılar.²¹⁷ Ayrıca Roma'da askerlik eğitimi de önemli bir yer tutmuştur. Askerlik çağına gelmiş gençler “*campidoctor*” adı verilen savaş eğitimcileri tarafından özel bir eğitime tabi tutulmuşlardır.²¹⁸

Perrin'in ifade ettiği gibi; gerek Yunanlılar gerekse de Romanlıların eğitim sisteminde “*trivium*” adlı verilen bir müfredat planı önemli bir yer işgal eder. *Trivium*; gramer, mantık ve retorik'in oluşturduğu üç omurgalı bir eğitim sistemine işaret eder. Dolayısıyla Yunan ve Roma medeniyetinde, dil ve söze dayalı sanatlara önem verilmiştir, denilebilir.²¹⁹ Temel olarak benzerlikler bulunsa da Yunanlıların eğitim sürecinde felsefeye, Romalıların ise hukuka ağırlık vermiş oldukları ifade edilmektedir.²²⁰

Antik Yunan ve Roma'da eğitim, sadece asil ailelere mensup olan erkek yurttaşlara özgü bir faaliyet olarak görülmüştür. Bu anlamda her iki dönemde de toplumun tamamıyla okullulaştırılması gibi bir durum görülmemiştir. Ancak yine de her iki medeniyette de eğitimden beklenenin, yurttaşların mevcut hegemonyayı sürdürecektir nitelikte bir bilimsel bilgiyle donatılması olduğu açıkça ifade edilebilir.

Antik dönem Doğu'sunda da kayda değer bir eğitim sisteminin mevcut olduğu açıkça ifade edilebilir. Bu bağlamda Antik Mısır'da, beş yaşındaki çocukların özel elbiseler giydirilerek okullara gönderildiklerine dair kayıtlar bulunmaktadır. İlk etapta üst-sınıfların çocukları için oluşturulmuş Antik Mısır'da eğitim, daha sonraları ast-sınıflarının çocuklarını da içine alacak şekilde genişletilmiştir. Temel olarak

²¹⁶ Cristopher Perrin, *An Introduction to Classical Education: A Guide for Parents*, PA: Classical Academic Press, 2004, s. 10.

²¹⁷ Irina Gvelesiani, “Ancient and Contemporary Educational Systems (Significance of Past In the Formation of Future)”, *European Scientific Journal*, 4, 2013, s.169.

²¹⁸ Sanem Yamak Ateş, *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2012, ss. 39-40.

²¹⁹ Perrin, *An Introduction to Classical Education: A Guide for Parents*, s. 12.

²²⁰ Donald G. Tannenbaum & David Schultz, *Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar Ve Fikirleri*, Fatih Demirci (çev.), İstanbul: Adres Yayınları, 2005, s. 106.

Antik Mısır eğitimindeki temel amacın ise devlete hizmet edecek memurlar yetiştirmek olduğu ifade edilebilir.²²¹

Antik dönemin Doğu'daki en önemli devletlerinden Pers İmparatorluğu ise, büyük ölçüde Sparta eğitim sistemiyle benzer bir yapı sergilemektedir. Pers eğitim sisteminin, daha çok fiziksel gelişim odaklı olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla Perslerde; çocukların binicilik ve okçuluk gibi alanlarda kendilerini geliştirmeleri beklenmiştir. Aynı zamanda çocuklar; adalet, itaat etme, dayanıklılık ve kendine hâkim olma gibi konularda da eğitilmiştir. Burada itaat ile kastedilen, Pers Kralına olan itaattir ve bu kültür büyük ölçüde Rahipler aracılığıyla aktarılmıştır. Dolayısıyla Pers eğitim sisteminin, hiyerarşik bir siyasal ve toplumsal yapıyı meşrulaştırma işlevine göre kurgulanmış olduğu ifade edilebilir.²²²

Doğu'nun kadim medeniyetlerinden biri olan Çin'de ise, diğer medeniyetlerin aksine toplumsal yapıda bir kast sistemi öngörülmemiştir. Sadece erkek çocukların 10 ile 20 yaşları arasında eğitim gördüğü bu sistemin temel felsefesini Konfüçyüs'ün kutsal metinleri oluşturmuştur. Dolayısıyla Çin'de okullar, dini bilginin aktarıldığı ve yaygınlaştırıldığı bir mekân olarak görülmüştür, denilebilir. Bu aktarım sürecindeyse Konfüçyüs felsefesinin temel nirengi taşları olan; erdem, iyilik ve ahlak gibi manevi değerler öğütlenmiştir. Çin eğitiminde, genel olarak insanı evrende huzurlu ve mutlu kılacak ve dolayısıyla toplumda barışçıl bir düzeni sağlayacak bilgilerin aktarılma amacı güdülmüş olduğu görülmektedir.²²³

Antik Hint medeniyetinde de eğitim sistemi, “*Brahmanizm*” ve “*Budizm*” dinleri üzerine temellendirilmiştir. Ancak her iki dinin toplumsal tasavvuru arasında derin bir uçurum dikkat çekmektedir. *Brahmanizm*, kast sistemini meşru görüyorken; *Budizm*, kast sistemini reddeden ve insanlar arası eşitliğe vurgu yapan bir inanç yapısına sahiptir. Eğitimin bu düalist yapısına rağmen, Hint eğitim felsefesinde çocukların öğretmenlere, Buda'ya ya da Brahma'ya tapar gibi saygı göstermek zorunda olduğu bilinmektedir. Temel olarak bu eğitim sisteminde de dini ve ahlaki

²²¹Antik Mısırdaki eğitim için bkz. Hakan F. Kanad, *Pedagoji Tarihi: I*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1963, ss. 1-24.

²²²Serap Özkan Kılıç, “Pers Eğitim Tarihi”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXX (1), 2015, ss. 183-187.

²²³Saffet Bilhan, “Asya Eğitim Felsefesine Tarihsel Bir Yaklaşım”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 1989, s. 77.

değerleri özümsemiş bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı açıkça ifade edilebilir.²²⁴

Yukarıda örneklendirilen Antik dönem medeniyetlerinin, belki de tümünde görülen benzer bir duruma yönelik şu temel önerme ileri sürülebilir: *Eğitim, tarih boyunca iktidarların arzu ettiği toplumsal, siyasal ve iktisadi düzeni meşrulaştırıcı bir işlev görmüştür.* Bu önerme, temel olarak Orta Çağ eğitim sistemi çerçevesinde de ileri sürülebilir.

Ortaçağ'da gerek Batı gerekse Doğuda eğitimin, büyük ölçüde dini aygıtların tekelinde olduğu görülmektedir. Bu anlamda Batı'da kilise, siyasal olarak güçlü birdini aygıt olmasının yanında, aynı zamanda Ortaçağ'ın önemli bir evresinde egemen olan bir eğitim aygıtı olarak da görülmelidir. Özellikle Doğu Roma İmparatorluğunda Hristiyanlık dışı (pagan) okulların tamamen ortadan kaldırılması, kiliseye, eğitim alanında tekel bir konum kazandırmıştır. Dolayısıyla, 787 yılında Fransa'da İmparator *Charlemagne*'nin, ülkede faaliyet gösteren tüm kilise ve bağlı kuruluşların okul açmaları²²⁵ için bir ferman yayınlamasıyla birlikte de kilisenin eğitim üzerinde bir hegemonya tesis ettiği açıkça söylenebilir.

Batı'da IX. yüzyıldan itibaren din dışı eğitim veren kurumların oluşturulması amacıyla *stadium generale*ler kurulmuş ve böylece günümüz üniversite sisteminin temelleri de atılmıştır. İslam medeniyetinden esinlenerek oluşturulduğu ifade edilen bu okullar, kilise denetimi altında faaliyet göstermişlerdir.²²⁶ Dolayısıyla kilise dini nitelikte olmayan okullar üzerinde de bir hegemonya tesis etmek niyetinde olmuştur, denilebilir. Ancak XII. yüzyılla birlikte, kilise kaynaklı olan katedral ve manastır okulları etkilerini kaybetmişler ve eğitim açısından üstünlük üniversitelere geçmiştir.²²⁷

*Stadium generale*lerin, devlet ya da din adamı yetiştirmenin dışında bilim adamı da yetiştiren Batı'daki ilk okullar oldukları ifade edilmektedir. 15 yaşındakilerin öğrenime başlayabilecekleri bu okullarda, Aristo mantığı ve fiziği öğretilmiştir. Ayrıca *bachelor* yani mezun olan öğrenciler; 2-2,5 yıl kadar matematik,

²²⁴ Antik Hint Medeniyetinde eğitim için bkz. Kanad, *Pedagoji Tarihi: I*, ss. 45-71.

²²⁵ Cemal Yıldırım, *Bilim Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1992, s. 71.

²²⁶ Deniz Ögüt, "Üniversite Tarihi Üzerine-1", *Yeni Olgu*, XXXI (1), 1984, s.49.

²²⁷ Fatih Rukancı & Hakan Anameriç, "Ortaçağda İlk Üniversiteler: Studium Generale", *Felsefe Dünyası*, 39/1, 2004, s. 170.

kozmozğrafya ve politika okuyarak asistan olma şansına da sahiptiler. 20-21 yaşına geldiklerinde ise ders verme ve kendi alanlarında yayın yapmak hakkını yani “*licentia ubique docendi*” unvanını elde etmekteydiler.²²⁸ Modern eğitim paradigmasının düşünsel temelleri büyük ölçüde bu okullardan kaynaklanmaktadır.

Ortaçağ İslam dünyasında ise eğitim faaliyeti, büyük ölçüde medreselerde yürütülmekteydi. İslamiyet’in ilk yıllarından XI. yüzyıla değin eğitim; cami ve mescit bünyesinde verilmekteyken, ilerleyen süreçte farklılaşarak medreseler inşa edilmiştir. Ancak medreselerin, mezhepsel ideolojilerin üretim ve dağıtım merkezi olduğu ve dolayısıyla iktidarın arzu ettiği türden bir memur ve alim yetiştirme misyonuyla kurulduğunu ifade edilmelidir. Keza tarihteki ilk medreselerin, Şiiilik mezhebine karşı Sünnilik propagandasının yapılması amacıyla ihdas edildikleri de bilinmektedir.²²⁹ Bunun en tipik örneklerinden biri; Kahire’de 1009 yılında Şiiilik propagandası yapan “*dar’al ilm*”inle mücadele etmek için, Sünnilik üzerine temellendirilmiş bir “*dar’al ilm*” kurulmasıdır. Bu amaçla kurulan “*dar’al ilm*”ler, medreselerin kökeni olarak görülmektedir.²³⁰

Medreseler, özü itibariyle bir ideolojik aygıt olarak kurgulanmıştır, denilebilir. Bu bağlamda İslam medeniyetinin ilk kapsamlı medresesi olarak kabul edilen Nizamiye Medresesi’nin de devlet desteğiyle ve kontrolüyle kurulmuş olduğu görülmektedir.²³¹ Öyle ki bu medresede eğitim ücreti alınmamış ve öğrenciler burada yatmışlar, beslenmişler ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eşyalar temin edilmiştir.²³² Osmanlı döneminde de medreseler, ideolojik aygıt olma durumunu devam ettirmişler ve hem devlet hem de vakıflar medrese eğitimine yönelik finansal desteklerini sürdürmüşlerdir. Keza Osmanlı’da da medrese okuyan öğrencilere ve müderrislerle günlük bir yevmiye verildiği örnekleri mevcuttur.²³³

Medreselerde yoğunluklu olarak tefsir, hadis, fıkıh, akaid gibi *nakli/islami ilimler* öğretilmiş olmakla birlikte; eğitim müfredatında matematik, tıp, astronomi,

²²⁸ H. Raşit Öymen, “Orta Çağ’ın II. Yarısındaki Gelişmeler Üniversiteler ve Şehir Okulları (1200-1500)”, *Eğitim Hareketleri*, XII-140-141, s.24-26.

²²⁹ Ignaz Goldziher, “İslam’da Eğitim”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 2 (7), 1988, s.81.

²³⁰ *İslam Ansiklopedisi-Mescit Maddesi*, Ankara: TDV Yayınları, 79. cüz, s. 50-51.

²³¹ Hakan Anameriç & Fatih Rukancı, “XI-XVI. Yüzyıllar Arasında Medrese ve Üniversitelerde Eğitim”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXIII (2), 2008, s. 37.

²³² Aly Mazaheri, “Müslüman Ortaçağ’da Eğitim ve Öğretim”, Bahriye Üçok (çev.), Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10/1, 1962, s. 122.

²³³ Mustafa Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984, s. 39.

geometri gibi *akli ilimler*de yer almıştır. Ancak Felsefiyat adı altında verilen bu dersler, camilerin dışında verilmiştir.²³⁴ Özellikle XV. yüzyıl sonrasında ise akli bilimlerin, giderek eğitim müfredatı dışarısında bırakılmış olduğu ve bu nedenle de Batı'daki *stadium generale*'den üniversiteye doğru görülen gelişmenin Doğu'da yaşanmadığı görülmektedir.²³⁵

Ortaçağ'daki üniversitelerle benzer biçimde medreselerde eğitimsel bir hiyerarşi kurumsallaştırılmıştır. Buna göre öğrenciler; talebe-i ulum (medrese öğrencisi), danişmend (medrese öğrenimi görmüş kimse), mülazım (müdreris yardımcısı) şeklinde isimlendirilmekteyken, öğretim elemanları da müid (asistan), müfid (bugünkü anlamıyla doçentlik) ve müdreris (bugünkü anlamıyla profesör) şeklinde bir hiyerarşik yapıya sahiptiler.²³⁶

Ortaçağ'da, Batı'nın ve Doğu'nun egemen olan bu iki okulu- üniversiteler ve medreseler- birbirlerinden büyük ölçüde etkilenmişlerdir ve dolayısıyla eğitim düzeni, metodu ve sistemi gibi noktalarda büyük benzerlik taşırlar. George Makdisi bu benzerliği tarif etmek için; Ortaçağ'da İslam âleminde, mesela Bağdat'dan, gelen bir entelektüelin Hıristiyan Batı'daki akademik çevreyi ziyaret ettiğini hayal ettiğimizde; bu hayali ziyaretçinin kendisini hiç yabancı hissetmeyeceğini, yeni ortamında hayli rahat edeceğini ifade eder.²³⁷ Bu anlamda her iki okul pratiğinin en temel ortak noktası olarak, bu okulları inşa eden ideolojik nedenler gösterilebilir. İfade edildiği gibi gerek Antik Dönem'de gerekse de Ortaçağ'da okulların, devletin arzu ettiği "*makbul memur, asker ve din adamı*" yetiştirmek ve dolayısıyla devletin ideolojik yapısına uygun bireyler inşa etmek amacıyla olduğu açıkça ifade edilebilir.

Ancak bu okullar, hegemonik bir işleve sahip olmalarına rağmen, kurumsallaştığı hegemonik düzene son vermiş ve dolayısıyla yeni bir karşı-hegemonyanın inşasına kaynaklık etmişlerdir. Tarihsel olarak pek çok farklı örnekle de sabit olarak; eğitim, hegemonyanın inşası ve yeniden üretiminin mekânı olduğu kadar, karşı-hegemonyanın doğuşuna kaynaklık eden bir mekân olarak da görülmelidir. Dolayısıyla Batı'daki *stadium generale*lerin, tam olarak çalışma

²³⁴ Bilge, *İlk Osmanlı Medreseleri*, ss. 41-43.

²³⁵ İlhan Tekeli ve Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, 1993, Ankara: TTK.

²³⁶ İsmet Parmaksızoğlu, "Medrese", *Türk Ansiklopedisi*, c. XXIII, Ankara, 1976, s. 371.

²³⁷ George Makdisi, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı*, A. Hakan Çavuşoğlu ve Tuncay Başoğlu (çev.), 2012, s. 349.

kapsamında ifade edilen *karşı-hegemonik sızıntı* kavramsallaştırması üzerinden okunabileceği görülmektedir. Keza bu okullar birkaç yüzyıl içerisinde üniversiteleşerek, Batı eğitimindeki kilise hegemonyasına son vermişlerdir. Aynı şekilde medreseler de eğitimde hegemonik konumda olan Şii okullarına alternatif teşkil edecek bir karşı-hegemonik aygıt olarak kurulmuşlardır ve Şii'nin hegemonik olma durumuna büyük ölçüde son vermişlerdir.

Yukarıda tarihsel bir arka plan üzerinden incelendiği gibi eğitim, Ortaçağ Çağ'da din kurumunca biçimlendirilmiş bir ideolojik aygıt hüviyetinde olmuştur. Aslında günümüz hâkim eğitim paradigması açısından da benzer bir durumun mevcut olduğu ifade edilebilir. Ancak günümüz eğitim paradigması, farklı bir ideolojik arka plana sahiptir ve bu ideolojik çerçeve, ancak bütüncül bir tarihsel ve sosyolojik perspektif üzerinden açıklandığında anlamlı olacaktır.

2.3.Modernizm ve Eğitim: Toplumun Okullulaştırılması

Yukarıda ifade edildiği gibi; Antik ve Ortaçağ devletlerindeki hemen hemen bütün eğitim pratikleri, eğitimin ideolojik bir aygıt işlevi gördüğü önermesini doğrular niteliktedir. Ancak bu dönemlere ait eğitim pratiklerinin, toplumsal alanın tamamına nüfuz ettiğini ifade etmek güçtür. Daha açık bir ifadeyle, bu dönemlere ait eğitim politikaları, büyük ölçüde din adamı ve/veya devlet memuru yetiştirmeye yönelik sınırlı misyonlar çerçevesinde kurgulanmış ve dolayısıyla toplumun büyük bir çoğunluğu eğitim pratiklerine dâhil edil(e)memişlerdir. Ayrıca Ortaçağ devletlerinde eğitim faaliyeti; Batı'da kilise, Doğu'da ise vakıf denetiminde yürütülmüştür. Dolayısıyla Ortaçağ'dan Modern döneme geçiş süreci, eğitimin sivil toplumun nesnesinden, siyasal toplumun nesnesi haline gelmesi süreci olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda günümüzde devlet aygıtının eğitimle kurduğu sembiyotik ilişkinin kökenlerini, yakın bir dönemle tarihlendirmek gerekir.

Pek çok kaynakta Batı Ortaçağı, “*karanlık*” olarak nitelendirilmekle birlikte, bu dönemin özellikle son evrelerinin “*aydınlık*” bir yüzünün olduğu ifade edilmelidir. Keza ilgili alana yönelik pek çok çalışmada da Ortaçağ üniversitelerinin,Rönesans ve Reformun hazırlayıcıları oldukları belirtilmektedir.²³⁸

²³⁸ P.F. Grendler, “The Universities of the Renaissance and Reformation”, *Renaissance Quarterly*, 57 /1, 2004, s. 1.

Dolayısıyla Modern eğitim paradigmasının kurumsallaşmasında, Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisi yadsınamaz niteliktedir.

Bu noktada, Rönesans Hümanizminin en önemli temsilcilerinden biri olan Erasmus'a ayrı bir parantez açmak gerekir. Zira Erasmus, kilisenin egemenliğinde olan eğitim anlayışını, özellikle “*Çocukların Özgür Eğitimi*” adlı eserinde eleştirel bir çerçevede incelemiş ve alternatif bir eğitim modeli sunmuştur.²³⁹ Erasmus, gençliğinde yakından tanıdığı Ortaçağ eğitim sistemini açıktan reddeder. Çünkü bu sistemde okul; bir “dayakhane” gibi, içerisinde sopa seslerinin, ağlayışların, hıçkırık seslerinin, tehdit ve azarlamaların duyulduğu bir mekân halini almıştır. Erasmus'a göre, eğitimin amacı basmakalıp düşüncelerden sıyrılmış, ahlaki ve dini değerleri özümsemiş çocuklar yetiştirmektir.²⁴⁰ Dolayısıyla Erasmus'ın eğitimde insan merkezli yaklaşımının, yüzyıllarca hüküm süren “*tanrı merkezli*” hegemonyada kayda değer bir gedik açmış olduğu söylenebilir.

Rönesans dönemi, toplumun okullulaştırılması sürecinin birinci dalgası olarak görülebilir. Zira bu dönemde eğitimin toplumsal alandaki yaygınlığı, daha yeni filizlenen bir sınıf olan burjuvazinin de katılımıyla artmıştır. Dolayısıyla bu dönemle birlikte eğitim, üst-sınıflara ait bir faaliyet olmaktan çıkıp, orta sınıflar nezdinde de yaygınlaşmaya başlamıştır.²⁴¹ Ayrıca Rönesans dönemi ile birlikte; aynı zamanda dinsel bir dil olan Latince'nin eğitim dili olarak üstünlüğü giderek azalmaya başlamış, ulus-devletlerin kurumsallaşması ile de her devletin eğitim dili ulusallaşmış ve dolayısıyla eğitimde sekülerleşme süreci başlamıştır.²⁴²

Reform hareketinin öncülerinden Luther, çocukların tamamının okullulaştırılması gerektiğini ifade eder. Yaşadığı döneme ait ailelerin, çocuklarını okula göndermemelerine yönelik tutumlarına ciddi eleştiriler yönelten Luther, çocukların eğitilmesinin İncil'in bir buyruğu olduğu ve fakir aile çocuklarının da kiliseler tarafından desteklenmek suretiyle eğitilmesi gerektiğinin altını çizer.²⁴³

²³⁹ Cavit Binbaşıoğlu, *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1982, s. 69.

²⁴⁰ Kemal Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: Doğu-Batı Yayınları, 2009, s. 108.

²⁴¹ J. T. Rosenthal, *The Universities and Medieval English Mobility*, *History of Education Quarterly*, 9 (4), 1969, s. 415.

²⁴² T. Tolga Gümüş, “Ortaçağ'dan Erken Döneme Batı Avrupa'da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 2010, s. 37.

²⁴³ Martin Luther, *Luther on Education; Including a Historical Introduction, and a Translation of the Reformer's Two Most Important Educational Treatises*, F. V. N Painter (ed.), Philadelphia: The Lutheran Publication Society, 1889.

Luther'in, 1524'te Alman yöneticilere yazdığı şu mektubu ile zorunlu eğitim düşüncesinin ilk temelleri atmış olduğu ifade edilebilir:

“Sevgili yöneticiler... Kamu otoritelerinin insanları çocuklarının okula göndermeleri için yükümlülük altında olduklarını iddia ediyorum. Hükümet bu vatandaşları, mızrak ve tüfek taşımak ve siper kazmak ve savaş zamanındaki diğer askeri yükümlülükleri yerine getirmek için askerlik hizmetine uygun olacak şekilde zorlayabilirse eğer, çocuklarını okula göndermek için bu vatandaşları o zorlamaya da o kadar hakkı vardır. Zira bu durumda bizler, amacı, şehirlerimizi ve bu şehirlerin güçlü insanlardan müteşekkil beylikleri gizlice helak etmek olan şeytanla savaşıyoruz.”²⁴⁴

Luther'in bu fikirlerinin Almanya'da büyük ölçüde etkili olduğu ifade edilebilir. Zira Avrupa'da ilk milli eğitim sistemi, Prusya kralı Frederick William tarafından oluşturulmuştur. William, 1717'de çocukların devlet okullarına zorunlu olarak devam etmesini öngören bir kararname yayınlamış ve okul sayısının artırılmasına yönelik pek çok girişimde bulunmuştur.²⁴⁵ Nitekim toplumun tamamının okullandırılmasına yönelik politikalar, ilk olarak on yedinci yüzyılda Kuzey Avrupa'daki Protestan şehir devletlerinde görülmüş, on dokuzuncu yüzyılda bütün ulus-devletler tarafından benimsenmiş ve yirminci yüzyılın başlarında ise tüm ulus-devletlerde eğitim ulusallaşmıştır.²⁴⁶

Mardin'in; *“ideoloji, geleneksel toplum haritalarının modern çağlarda faydalarını yitirmelerinin sonucudur: yeni bir toplum anlamları haritası türetme çabasıdır”²⁴⁷* önermesi, sözü edilen kırılma evresini net biçimde özetler. Zira Geleneksel dönemde dinlerin şekillendirdiği toplumsal kurumların (eğitim de dâhil olmak üzere) mevcudiyeti, seküler düşüncenin egemen olmasıyla sorgulanmaya başlamıştır ve modern anlamda ihdas edilen tüm kurumların da *“ulus”* nosyonu çerçevesinde şekillendirilmiş olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Ortaçağ'da *“din ideolojisi”* aracılığıyla biçimlen(diril)en anlam haritalarının, Modernizm ile birlikte *“ulus ideolojisi”* ile biçimlen(diril)miş olduğu açıkça ifade edilebilir. Bu bağlamda

²⁴⁴ Murray N. Rothbard, “Eğitim: Özgür ve Zorunlu”, *Liberal Düşünce*, Yusuf Şahin (çev.), 76, 2014, ss. 32-33

²⁴⁵ Murray N. Rothbard, “Eğitim: Özgür ve Zorunlu”, s. 37.

²⁴⁶ Cevat Özyurt, “Küreselleşme, Ulusal Eğitim ve Siyasal Toplumsallaşma”, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, Ed. Mustafa Safran ve Dursun Dilek, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 2008, s. 212.

²⁴⁷ Mardin, *İdeoloji*, s. 20.

Ozouf'un: "*laik okulda vatan, dini okulda Tanrı'ya tanınmış rolü oynamaktadır*"²⁴⁸ önermesi bu durumu net bir biçimde özetler. Dolayısıyla düşünsel anlamda gerçekleşen bu dönüşüm sonrasında, eğitim kurumunun en önemli misyonu, yurttaşlık bilincini içselleştirmiş bir "*ulus inşa etmek*" olmuştur. Zira doğası gereği ulus-devletin meşruiyet zemini, kendisini ortak bir bütünün parçası olarak gören yurttaş bireylere dayanmaktadır.

Günümüzdeki modern eğitimin kökenleri, Proteston-Alman katkıları olsa da Fransız Devrimi'nden sonraki süreçte aranmalıdır. Keza 1791 devrimci Fransız anayasası, herkes için zorunlu eğitimi emreden ilk anayasadır.²⁴⁹ Devrim Fransa'sında Devrim'den itibaren okulun "*ulusun en mükemmel kurumu*" haline gelmesi amaçlanmış ve öğretmenlere "*enstitütör*"(*kurucu*) denilmeye başlanmıştır.²⁵⁰ Ayrıca, Fransız Devrimi sonrası, gençlerin "*vatan için kendini feda etme*" miti üzerine kurulu bir psikolojik yapı kazanmaları, okulların başlıca hedeflerinden biri olmuştur.²⁵¹

Modern eğitim felsefesinin kökenleri, çocukluğa yönelik bakış açısındaki köklü dönüşümde aranmalıdır. Dolayısıyla Modernizm, çocukluğun "*kusurlu yetişkin*" olmaktan çıkarak, başlı başına üzerinde durulması gereken bir değer olarak kabul edildiği bir döneme işaret etmektedir. Bu bağlamda Colin Heywood'un belirttiği gibi; Rousseau'nun, günümüz çocukluk algısının temellerini attığı görülmektedir. Zira Rousseau'dan itibaren çocuk; Hıristiyan inancının "*doğuştan günahkâr*" olarak gördüğü bir varlık olmanın aksine, doğuştan masum olan bir varlık olarak görülmüştür.²⁵²

Bu bağlamda Fransız Devrimine ruhunu veren düşünürlerin başında gelen Rousseau'ya göre, her insanda vatan sevgisi mevcut olmasına rağmen; ulusal bilinç, eğitim aracılığıyla güçlendirilmedir. Rousseau, eğitimin amacının, erdemli yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ifade eder. Diğer bir ifadeyle devlet eğitiminin amacı, öğrenci

²⁴⁸Kürşat Bumin, *Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Polititikaya Övgü*, İstanbul: Patika Yayınları, 1998, s. 61.

²⁴⁹Rothbard, "Eğitim: Özgür ve Zorunlu", s. 40.

²⁵⁰Cevat Özyurt, "Türkiye'de Eğitim İdeolojisi ve Kimlik İnşası", *Eğitime Bakış Dergisi*, 26, 2013, s. 26.

²⁵¹Ateş, *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, ss. 48-49.

²⁵²Colin Heywood, *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, s. 32.

kimliğinin cevherinin ulus olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla Rousseau, çocukların eğitilmesinin, ailelere bırakılamayacak kadar önemli olduğunu ifade eder.²⁵³

Bir başka Aydınlanma düşünürü Diderot ise Rus hükümeti için hazırladığı bir eğitim planında modern okulun hangi amaçlar üzerine inşa edileceğini ortaya koyar. Buna göre okullar, *“hükümdara gayretli ve sadık tebaalar; asillere faydalı vatandaşlar; toplum için bilgili, namuslu ve mümkün olduğu kadar sevimli unsurlar; ailelere iyi koca ve babalar; devlete düşünen büyük zekâlar; dine vicdanlı ve sulhsever hizmetçilersağlamak”*²⁵⁴ amacıyla olmalıdır. Görüldüğü gibi Modern eğitim paradigmasının temel felsefesi, büyük ölçüde Fransız Aydınlanmacıları tarafından oluşturulmuştur, denilebilir.

Modern eğitimin kurumsallaşmasının, siyasal temeli ulus-devlet iken, iktisadi temelini ise kapitalist iktisadi örgütlenme oluşturur. Bu bağlamda tarım toplumunda, eğitim çağındaki nüfusun yüzde 5’inin; sanayi toplumunda yüzde 60’ının, bilgi toplumunda ise (*kapitalizmin en son gelişme safhası*) yüzde 100’ünün²⁵⁵ devlet eliyle eğitildiği düşünülürse, bu iddia daha büyük anlam kazanır. Dolayısıyla tüm yurttaşların devlet eliyle eğitilmesi gerektiği yönündeki bu anlayışın; ilk olarak kapitalist toplumsal örgütlenme içerisinde görülmesi, tesadüfi bir durum oluşturmamaktadır. Zira bir toplumsal ve iktisadi ideoloji olarak görülebilecek olan kapitalizm; homojen ve formel ilişkilerle örülmüş bir toplum yapısı aracılığıyla devamlılığını sağlamaktadır. Toplumun homojen ve formel bir yapıya bürünmesi noktasında ise eğitim, önemli ve hatta başat bir aygıt olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada Ünal’ın şu ifadelerinin, kapitalizm ve modern eğitim arasındaki ilişkiyi net bir biçimde özetlediği ifade edilebilir:

“Kapitalizmin eğitim tasarımı ise özünde iktisadi/politik bir imgeleme dayanmaktadır. Bu bağlamda kapitalistleşme süreciyle eğitimin kurumsallaşması sürecinin zamansal koşulluk göstermesi tesadüfi değildir. “İktisadi tasarım”, işbölümüne dayalı kapitalist üretimin, meslek elemanı yetiştirmeye ve bunu aile dışında formel bir düzenleme içinde ve belgelendirerek yapmayı gerektirdiği, bunun da eğitimin kurumsallaşmasının itici gücü olduğu tezi üzerine oturmaktadır. Meslek

²⁵³Yaşar Uğurlu, “Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 26, 2013, s. 23.

²⁵⁴Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s. 172.

²⁵⁵Cihan Dura ve Hayri Atik, *Bilgi Toplumu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye*, İstanbul: Literatür Yayınları, 2002, s. 258.

elemanı yetiştirme yanında modern toplumun bireylerini/ yurttaşlarını yetiştirme ve böylece toplumun sürekliliğini sağlama ihtiyacı ile birleşince eğitimin ekonomik/politik tasarımı ortaya çıkmaktadır.”²⁵⁶

Yukarıdaki pasaj eğitimin, modern toplumlar için neyi ifade ettiğini anlamak açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda eğitimin hem ulus-devlet hem de kapitalizm boyutuyla kavranması gereken kapsamlı bir kurum olduğu ifade edilebilir. Özetle; modern kapitalist-ulus devletlerin kurumsallaşması ile birlikte, “okullara, yeni toplumun yeni insanını (ulus-devlet açısından vatandaş; kapitalist üretim tarzı için üretici ve tüketici) yetiştirme misyonu yüklenmiş”²⁵⁷ olduğu söylenebilir.

Modernizmin beraberinde getirdiği bu köklü değişimle birlikte devlet, eğitim kurumlarını tamamıyla tekelinde bulunduran bir kurum hüviyetine bürünmüştür. Bu anlamda, geleneksel dönemde sivil toplumun görece olarak hâkim olduğu, teolojik (dini) ön kabullerle şekillenmiş eğitim kurumunun yerini, modern dönemde siyasal toplumun (devletin) ideolojik anlamlandırmalarla inşa ettiği bir eğitim kurumu almıştır. Nitekim varlığını toplumun kılcak damarlarına kadar hissettiren günümüz modern devletinin, kurumsallaştırdığı eğitim ağı sayesinde, ideolojisini ülkenin en ucra alanlarına kadar taşımakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Antik Dönem, Ortaçağ ve Modern Dönemde Eğitim

| Zaman, Mekan Değişken | Antik Dönem | | Ortaçağ | | Modern Dönem |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------------|
| | Doğu | Batı | Doğu | Batı | Doğu ve Batı |
| Düşünsel Temel | Din ve Mit | Mit | Din | Din | İdeoloji |
| Yaygınlık Düzeyi | Asiller | Asiller | Asiller ve Orta tabaka | Asiller ve Orta tabaka | Toplumun Tamamı |
| İstenen Birey | Ahlaklı ve Erdemli Birey | Erdemli, Cesur Yurttaş | DindarTebaa | DindarTebaa | Milliyetçi Yurttaş |
| Müfredat | Kutsal Metinler | Trivium ve Quadrivium ²⁵⁸ | İslami ve Akli İlimler | Teoloji, Trivium ve | Pozitif Bilimler (Sosyal Bilimler ve |

²⁵⁶İşıl L. Ünal, “İktisat İdeolojisi’nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim”, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 57 /16, 2005, s.38.

²⁵⁷Özyurt, “Türkiye’de Eğitim İdeolojisi ve Kimlik İnşası”, s. 26.

²⁵⁸ Trivium; *gramer, mantık ve retorikten*, quadrivium ise *astronomi, aritmetik, müzik ve geometriyi* içeren dört temel alana sahip bir müfredat içeriğini oluştururlar. Antik Yunan’da geliştirilen ve Roma aracılığıyla Ortaçağ’a aktarılan bu tasnifleme, Yedi Liberal Sanat olarak da adlandırılmıştır. Antik Yunan kaynaklı olmakla birlikte, bu ikili tasniflemenin ilk olarak Ortaçağ’da yapıldığı ifade edilmektedir. (Perrin, *An Introduction to Classical Education: A Guide for Parents*, ss. 5- 12.)

| | | | | | |
|--------------------|----------|---------------------|---------|------------|-----------------|
| Düzeni | | | | Quadrivium | Doğa Bilimleri) |
| Hâkim Kurum | Kraliyet | Polis(Site)Yönetimi | Medrese | Kilise | Devlet |

Yukarıdaki tabloda; buraya kadar ifade edilen tarihsel arka plan, farklı değişkenler çerçevesinde özetlenmeye çalışılmıştır. Tablo’da görüldüğü gibi;Ortaçağ’daDoğu ve Batı’dakieğitim pratiklerinde büyük benzerlikler bulunmasına rağmen, özellikle Modern Dönemle birlikte bir tek-tipleşmenin ve evrensel anlamda paradigma haline gelişin belirdiği görülmektedir. Keza birçok doğu toplumu gibi, Türk toplumunun da yaşamış olduğu süreçler, Doğu-Batı diyalektiği çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bu anlamda Türkiye’de Modernleş(tiril)me, toplumsal norm ve kurumların Batılılaştırılmasını beraberinde getirmiştir. Bu anlamda klasik Osmanlı eğitim sistemi, özellikle Lale Devrinden başlamak suretiyle Batı kaynaklı bir değişim seyri izlemiştir. Öncelikle askeri alanda gerçekleştirilen bu reformlar, II. Mahmut devrinde eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile modern bir biçime dönüştürülmüştür. II. Abdülhamit dönemi eğitim uygulamalarıyla ise yeni kurulan Cumhuriyet’e önemli bir miras bırakılmıştır.

Osmanlı’da geleneksel dönemde büyük ölçüde medreseler aracılığıyla yürütülen eğitim faaliyeti,giderek Batı tipi okulların kurulmasıyla, köklü bir dönüşüme uğramıştır. Fusun Üstel’in “*Makbul Vatandaş’ın Peşinde*” adlı çalışmasında ifade ettiği gibi, Osmanlı’da “*yurttaşlık*” bilincinin eğitim kurumu aracılığıyla verilmesi gerektiği yönünde kavrayış, ilk olarak II. Abdülhamit döneminde ortaya çıkmıştır. Üstel’e göre; “*II. Meşrutiyet’in öngördüğü siyasal modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak ‘vatandaş’ı gerektir*”miştir.²⁵⁹ Dolayısıyla II. Meşrutiyet dönemi eğitim uygulamaları da büyük ölçüde bu arzu edilen ‘vatandaş’ın inşa edilmesine yönelik olmuştur.

Cumhuriyet dönemine de derin etkileri olan bu eğitim anlayışı ile birlikte; Türkiye’de eğitimin, Batı’yla benzer bir misyon çerçevesinde değerlendirildiği açıkça ifade edilebilir. Zira Kemalist hegemonya üzerine inşa edilen yeni Cumhuriyet’te de eğitim, bir yönüyle ulus ve yurttaşlık bilincini aşlamakla mükellef

²⁵⁹ Fusun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 27.

bir kurum olarak görülmüştür. Bu süreç, çalışmanın üçüncü bölümünde ayrıntısıyla incelenecektir.

2.4. Modern Eğitim Paradigmasının Temel Nitelikleri

Günümüz modern eğitim paradigması, hemen hemen tüm dünyada benimsenmiş bir takım ortak nitelikler manzumesi olarak varlığını sürdürmektedir. Bu paradigmanın temel nitelikleri, büyük ölçüde modernizm çerçevesinde değerlendirilmelidir. Zira modernizmin temel değerleri, modern eğitimin kuramsallaşması aracılığıyla yaygınlık kazanmıştır ve dolayısıyla modern eğitim paradigması; *bürokratik, pozitivist, merkeziyetçi ve statükocu* olmak gibi bir takım evrensel nitelikler barındırmaktadır.²⁶⁰ Bu nitelikler, tarihsel ve düşünsel olarak birbirleriyle ilişkili bir biçimde değerlendirilmelidir. Çünkü hepsi, 15. ve 20. yüzyılları arasında Batı'da gerçekleşen köklü zihinsel dönüşüme işaret eden bir tarihsel dönemin ürünüdürler.

İlk olarak; modern eğitim paradigmasının temel niteliklerinden biri, okulların bürokratik bir biçimde örgütlenmiş olmasıdır. Max Weber kaynaklı olan bürokratik usulde; örgüt, formel bir yapı olarak görülür. Daha açık bir ifadeyle bürokrasi, belirlenmiş bir yetki ve sorumluluk alanına işaret eder. Ayrıca bürokrasi, hiyerarşik bir örgüt yapısını da gerektirir. Dolayısıyla ast-üst ilişkisi, bir rasyoneliteye ve uzmanlaşmaya dayanan bu formel ağın temellerini oluşturur.²⁶¹ Keza Weber de bürokratik bir aygıt olarak eğitimin; çok sayıda insanın aynı şartlar ve ilkeler altında itaatini sağlamak, kurallara ve statükoya boyun eğmek, tekdüzeleştirilmiş alışkanlıklar yaratmak, görev ve sorumluluk geliştirmek, mekanikleştirilmiş bir örgütlenme içerisinde sürüklenip gitmeye mahkum etmek²⁶² gibi bürokrasiyle doğrudan ilişkilendirilebilecek amaçların altını çizer.

Weber sonrası bürokrasi çalışmalarıyla dikkat çeken Hall'un da ifade ettiği gibi; bürokrasi bir takım yapısal özelliklere sahiptir. Bunlar: *iyi tanımlanmış bir otorite hiyerarşisi, fonksiyonel uzmanlığa dayalı bir işbölümü, her pozisyonun haklarını ve görevlerini tanımlayan bir kurallar sistemi, iş hareketlerini belirten bir*

²⁶⁰ Engin Aslanargun, "Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, Bahar/2007, s. 198.

²⁶¹ Max Weber, *Economy and Society*, Guenther Roth & Claus Wittich (edt.), LA: University of California Press, 1978, ss. 223-227.

²⁶² Max Weber, *Sosyoloji Yazıları*, Taha Parla (çev.), İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1993, ss. 221- 223.

*prosedür sistemi, çalışanlar arasındaki ilişkilerde gayri-şahsilik, personel seçiminin ve terfiinin teknik ehliyeteye [liyakate] dayanmasıdır.*²⁶³Bu özelliklerin genel olarak eğitime yansımaları ise şu şekilde gerçekleşmektedir²⁶⁴:

- **İşbölümü:** Öğretmenlerin farklı alanlarda uzmanlaşmalarıdır.
- **Otorite hiyerarşisi:** Okullarda her görevli bir üste karşı sorumludur.
- **Yazılı kural ve kaideler:** Hem öğretmenler, hem de öğrenciler görevlerini yaparken çok sayıda kaide ve kurala uymak zorundadır.
- **Kişisellikten uzaklık:** Okullarda bürokratik kurallar bütün öğrencilere, kişisellikten uzak bir şekilde uygulanır.
- **Teknik vasıfları esas alan istihdam:** Öğretmenler ve öğretim üyeleri, mesleki yetkinlik ve uzmanlıklarına göre istihdam edilirler.

Yukarı tespitler üzerinden, tüm kamu örgütlenmelerinde olduğu gibi, modern eğitim mekanizmasının da bir bürokratik örgütlenme biçimi olarak işlediği açıkça ifade edilebilir. Buna göre Hanson'ın belirttiği gibi; modern '*okul, doğrudan eğitim müdürüne rapor veren yöneticinin makamında merkezileşmiş emir, yetki ve sorumluluğu ile açık bir örgüt hiyerarşisini sürdürür.*'²⁶⁵ Başka bir yönüyle de, *günümüz eğitim sisteminde bir okul yöneticisi açısından kuralları uygulamak; öğretmen, öğrenci ve çalışanların bilişsel ve duyuşsal açıdan doyum sağlamasından daha önemlidir.*²⁶⁶ Bu bağlamda modern eğitimin, bir bilgi üretim ve dağıtım sistemi olmaktan daha çok bürokratik bir örgüt gibi işlediği belirtilmelidir.

Bürokrasi teorisinin en temel ilkesi, *rasyonelliktir*. Bu anlamda bürokrasi ve kapitalizm arasında olumlu bir ilişki olduğunu ileri sürenlere göre; kapitalizm, genel olarak kamusal alanın bürokratik bir biçimde örgütlenmesine ihtiyaç duyar. Ayrıca kapitalist örgütlenmenin doğasında yer alan rasyonellik, bürokrasinin de temel karakteristik özelliği olarak görülmektedir.²⁶⁷ Dolayısıyla modern okul sisteminin kısmen büyük bir işletme olduğunu ifade eden Beairsto, modern okulların zaten tarihsel olarak da fabrika modeli üzerine temellendirildiğini ifade eder. Ona göre bu

²⁶³ Bilal Eryılmaz, *Bürokrasi ve Siyaset: Bürokratik Devletten Etkin Yönetime*, İstanbul: Alfa, 2013, s. 21.

²⁶⁴ Veysel Bozkurt, *Değişen Dünyada Sosyoloji*, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım, 2014, s. 285.

²⁶⁵ E. Mark Hanson, "Modern Eğitim Bürokrasisi ve Değişme Süreci", Ali Balcı (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1980, s. 369.

²⁶⁶ Aslanargun, "Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi", s. 199.

²⁶⁷ Eryılmaz, *Bürokrasi ve Siyaset: Bürokratik Devletten Etkin Yönetime*, s. 53.

tarihsel arka plan; modern okul sisteminin, neden bürokratik ilkeler çerçevesinde oluşturulduğunu açıklar niteliktedir.²⁶⁸Zira kapitalist toplumsal formasyonu inşa eden ilkelerin başında da *rasyonellik* gelir.

Modern eğitim paradigması, temel olarak *Pozitivist* felsefe çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bilindiği üzere *Pozitivizm*, bir bilim felsefesi olduğu gibi, aynı zamanda iyimser bir rasyonalizmle toplumun köklü bir biçimde dönüştürülebileceğini öngören bir eylem felsefesidir. Pozitivist akıl, geleneksel olanın köklü bir değişimle ortadan kaldırılarak, yerine rasyonalitenin egemen olduğu seküler bir toplumu inşa etmek niyetinde olmuştur. Mekanik bir dünya anlayışına sahip olan bu felsefede, “bir şeyin, uyumlu olarak bir araya gelmiş parçaların toplamı” olduğu varsayılır. Bu anlayışın modern okul sisteminin de temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Zira modern eğitim kurumlarında, eğitim türünden sınıflara, sınıflardan derslere, derslerden ünitelere kadar uygulanan teknik ve mekanik bir uzmanlaşma dikkat çekmektedir.²⁶⁹ Bu anlamda modern eğitimin özü, temel olarak pozitivist felsefeye dayanmaktadır, denilebilir. Bu durum günümüzde de büyük ölçüde geçerliliğini korumaktadır.

Benton ve Craib’in ifade ettiği gibi pozitivism;

“Empirist doğa bilimleri açıklamasını benimseyen, Bilimi en üst hatta yegâne gerçek bilgi biçimi olarak gören, bilimsel yöntemin, empiristlerin sundukları haliyle insanın zihinsel ve toplumsal hayatını araştırarak, bu disiplinlerin sosyal bilimler olarak kurulmasını sağlayacak biçimde genişletilmesi gerektiğini savunan, sosyal problemler ve çatışmaların sosyal bilimcilerin sundukları uzmanlık bilgileri temelinde çözülebileceğini varsayan bir bilim anlayışıdır. Sosyal reform projelerinde sosyal bilimin rolünü vurgulayan bu yaklaşım, bazen ‘toplumsal mühendislik’ olarak adlandırılır.”²⁷⁰

“*Toplumsal Mühendislik*” olarak nitelendirilen pozitivism açısından okullar, belirli amaçlara ulaşmak için oluşturulmuş bir örgüt tipidir. Bu bağlamda modern

²⁶⁸ Bruce Beirsto, “Learning to Balance Bureaucracy and Community as an Educational Administrator”, *The Education of Educators: Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators*, B. Beirsto & P. Ruohotie (ed.), Tampere: University of Tampere, 1999, s. 4.

²⁶⁹ Necla Şahin Fırat, “Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansımaları, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 2006, s. 42.

²⁷⁰ Ted Benton ve Ian Craib, *Sosyal Bilim Felsefesi: Toplumsal Düşüncenin Felsefi Temelleri*, Ü.Tatlıcan, & B. Berivan (Çev.), İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2008, s. 39.

eğitim sisteminde öğrenciler, edilgen bir biçimde okulların amaçlarına ve yönlendirmelerine tabi kılınmışlardır.²⁷¹ Dolayısıyla pozitivist bir anlayışla kurgulanan modern eğitim, öğrencileri egemen grupların yaşam tarzlarına, estetik beğenilerine ve bilimsel ekollerine uygun hale getirecek bir biçimde kurumsallaşmıştır. Dolayısıyla, modernizmle birlikte okullara, rasyonel düşünen ve seküler bir dünya tasavvuruna sahip bireyler yetiştirmek gibi bir misyon yüklenmiştir. Bu durum, okulların bilgi aktarım merkezleri olmaktan çok, ideoloji aktarım merkezleri haline gelmelerini de beraberinde getirmiştir.

Pozitivizm gerek bir bilim gerekse de bir eğitim felsefesi olarak *evrensellik* iddiasındadır. Buna göre, bir pratik üzerinden geliştirilebilecek bir kuram, tüm dünyada genel-geçer olarak uygulanabilir niteliktedir. Bu bağlamda modern eğitimin “*merkeziyetçi*” niteliği tam da bu durumla ilintilidir. Dolayısıyla, devlete ait tüm okullarda merkezce belirlenmiş ortak bir müfredatın uygulanması, yani pedagojik olarak homojen yapı, modern eğitimin “*merkeziyetçi*” niteliğinin önemli göstergelerinden biridir. Aynı zamanda *yöneticilerin merkezi otorite tarafından atanması, finansman ve altyapı hizmetlerinin yerine getirilmesinde merkezi politikaların takip edilmesi*²⁷² de eğitimde görülen “*merkeziyetçi*” yapının örgütsel boyutunu oluşturur.

Eğitimdeki merkeziyetçiliğin en bariz göstergelerinden birinin, ulusal müfredat uygulamaları olduğu söylenebilir. Hakim eğitim paradigmasının önemli sac ayaklarından biri olan ulusal müfredat uygulamasına göre, okullarda bir takım temel derslerin tüm ülkede zorunlu olarak okutulması öngörülür. Eğitim müfredatı, tek bir merkezce belirlenir ve tüm ülke de herhangi bir değişikliğe uğramadan uygulanmasına büyük bir özen gösterilir. Bu uygulamanın mantığını sorgulayan Apple’a göre, ulusal müfredat uygulaması; Batı’da yükselen Yeni Sağ politikaların bir ürünüdür ve Neo-muhafazakarlık (neoconservatism) ile Neo-liberalizmin çelişkili bir yapısını yansıtır. Ayrıca bir ulusal müfredat ve sınav sistemi, hem insani

²⁷¹ Mehmet Şişman, “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, s. 403.

²⁷² Aslanargun, “Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi”, s. 199.

hem de maddi kaynaklar yeterli olmadığında cinsiyet, ırk ve sınıf farklılıklarını daha da körükler.²⁷³

Yukarıda ifade edilen niteliklerin; mevcut siyasal, sosyal ve iktisadi statükonun devamını sağlamak üzerine kurgulanmış olduğu ifade edilebilir. Statükocu olma durumu, modern eğitim paradigmasının en açık niteliklerinden biridir. Modern eğitim, ortaçağın geleneksel toplum modelinden köklü bir değişimi meydana getirmesine rağmen, günümüzde bir şekilde mevcut piyasa ekonomisine dayalı sosyal ve siyasal durumun devamlılığını sağlama eğilimindedir. Neredeyse dünyanın birçok ülkesinde kurumsallaşmış zorunlu eğitim politikaları, bu önermeyi doğrular niteliktedir. Zorunlu eğitim, bir ülkede yaşayan tüm yurttaşların devlet tarafından belli yaşa kadar eğitilmesi durumunu ifade eder.²⁷⁴

Son yıllarda, yukarıda ifade edilen temel nitelikler, yoğun eleştiriler almaktadır. Makro ve mikro ölçekte ileri sürülen bu eleştiriler, yoğun olarak Marxizm kaynaklı olmakla birlikte, farklı düşünsel ekolleri de içerisinde barındırmaktadır. Modern eğitime yönelik bu eleştiriler, “*eleştirel pedagoji*” olarak tek çatı altında incelenmektedir. Bu bağlamda eğitimin hegemonik ve karşı-hegemonik süreçlerdeki tesirlerini açıklamada, bu eleştirilerin büyük katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir.

2.4. Modern Eğitim Paradigmasına Yönelik İtirazlar: Eleştirel Pedagoji

Modern eğitim paradigmasına yöneltilen eleştiriler, özellikle 1970’li yıllardan itibaren güçlü bir ivme kazanmış olmasına rağmen, bu eleştirilerin kuramsal temelleri daha eskilere dayanır. Eleştirel pedagojinin tarihsel köklerindeki en güçlü gelenekse, Marxist eğitim kuramıdır.²⁷⁵ Bu anlamda Marxist eğitim kuramının ilk nüveleri, Marx ve Engels’in çalışmalarıyla atılmış; Lenin, Gramsci ve Althusser’in kuramsal katkılarıyla derinleşmiş ve bir karşı-hegemonya praksi haline almıştır. Marxist kaynaklı bu gelişim, bir sonraki başlıkta ayrıntısıyla irdelenecektir.

Eleştirel pedagojide Marxist eğilim ağır basmakla birlikte, eleştirel pedagoji şemsiyesi farklı kaynaklardan beslenen kuramsal çalışmaları da içerisinde barındırır.

²⁷³ Micheal W. Apple, “The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?”, *Teachers College Record*, 95 /2, 1993, s. 234.

²⁷⁴ Zorunlu eğitim uygulamasının kökten bir eleştirisi için bkz. Catherine Baker, *Zorunlu Eğitime Hayır!*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.

²⁷⁵ İnal, “Eleştirel Pedagoji: Ezilenler için Eğitim”, s.2.

Sözgelimibu pedagojiye adını da vermiş olduğu iddia edilen “*eleştirel teori okulu*”, bunlar arasındaki en dikkat çeken kaynaklardan biridir. Eleştirel teori, modern dünyayı inşa eden felsefe ve pratikleri, Marxist kavramsallaştırmaları derinleştirerek -ve belki de farklılaştırarak yeniden inceleme çabasında olan bir grup sosyal bilimci tarafından kuramsallaştırılmıştır. Bu grubun önemli isimlerinden Theodor Adorno ve Max Horkheimer, “*Aydınlanmanın Diyalektiği*” adlı çalışmalarında, kapitalist toplumda bireyin nasıl inşa edildiğini şu ifadeleri ile ortaya koyarlar:

“Kapitalist üretim insanları onları [ast-sınıfları] beden ve ruhlarıyla o şekilde içine alır ki, kendilerine sunulan şeylere hiç direnmeden kapılırlar. Yönetilenlerin kendilerine yönetenlerce aşılana ahlak anlayışını her zaman onlardan daha çok ciddiye alması gibi, bugün aldatılan kitleler de başarı mitine başarılı olanlardan daha çok kapılmaktadır. Kitleler yönetenlerin istediklerini benimsemekte, köle haline gelmelerine neden olan ideolojiye inatla sarılmaktadır.”²⁷⁶

Alıntılanan pasajda da görüldüğü gibi Adorno ve Horkheimer, yönetilen sınıfların ironik bir biçimde kapitalist topluma yönetenlerden daha çok bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Yukarıdaki ifadeler Marx’ın egemen ideoloji tezinden türetilmiş gibi görünse de, Adorno ve Horkheimer, aydınlanmanın bilimsel akla inancının ve bundan kaynaklanan, üretim güçlerinin büyümesinin kendiliğinden ilerici olduğu fikrinin Marxizmi de önemli ölçüde yanlış yola sevk ettiğini düşünürler.²⁷⁷ Aynı kanı, eleştirel kuramın önemli isimlerinden Marcuse’un “*Tek Boyutlu İnsan*” adlı çalışmasında da ifade edilir. Buna göre;

“Modern bilimin ilkeleri, kendi kendini harekete geçirir ve üretimci bir denetim dünyasının, kavramsal araçları olabilecek biçimde, a priori kurulmuşlardır. Teorik uygulamacılık pratik uygulamacılığa dönüşmüştür. Doğaya, her zamankinden daha etken biçimde egemen olmaya yönelik bilimsel metot böylelikle, doğaya egemen olma yoluyla, insanın insana her zamankinden daha etken bir biçimde tahakkümüne yarayan araçlar sağladığı gibi, kuramsal kavramlar da ortaya

²⁷⁶Theodor Adorno ve Max Horkheimer, *Aydınlanmanın Diyalektiği II*, Oğuz Özügül (çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 1996, s. 22.

²⁷⁷ McLellan, *İdeoloji*, s. 70.

*koymuştur.(...)Ve teknoloji, bütün kültür alanlarını masseden, giderek yayılan bir siyasal gücü, büyük ölçüde meşru kılar.*²⁷⁸

Marcuse, bu teknolojik gelişimin tüm farklılıkları absorbe eden tek boyutlu bir insan inşa ettiğini ifade eder ki, bu inşasının modern eğitim mekanizması aracılığıyla olduğu açıkça ifade edilebilir. Teknolojik gelişime şüphe ile yaklaşan bir başka eleştirel teorisyen Habermas ise, çağımızda siyasetin, teknolojik ilerleme ile paralel bir biçimde teknokratik bir bilinç tarafından şekillendiğini ifade eder. Habermas'a göre; siyaset ve teknoloji arasında gelişen bu ilişki ile devlet, teknokratik sistemin ihtiyaçlarına cevap veren kararlar almıştır. Böylece adalet ve eşitlik gibi kaygılar bir kenara bırakılıp, kararları meşrulaştırmak için bilim ve sanayiye özgü teknik değerlendirmelere başvuran bir toplum ortaya çıkmıştır.²⁷⁹ Dolayısıyla, Habermasçı bir perspektif üzerinden, modern eğitimin süreç içerisinde giderek teknokratik bir çerçeveye oturduğusöylenebilir. Sözelimi Frankfurt Okulu olarak da anılan bu grubun, modern toplumun tüm veçhelerini eleştirel bir tutumla analiz etmesiyle oluşturduğu bu atmosfer, eleştirel pedagojiye önemli bir düşünsel ortam sunmuştur, denilebilir.

Eleştirel pedagojinin, Frankfurt Okulu kaynakları bulunmakla birlikte, bu düşüncenin olgunluk kazanmasında Godwin, Ferrer ve Illich gibi düşünürlerin de katkılarını yadsınamaz niteliktedir. 18. yüzyıl düşünürlerinden Godwin, İngiltere'de yeni yeni filizlenen "*milli eğitim*" politikalarına açıktan meydan okur. Godwin'e göre, milli eğitim politikası, yönetilenlerin yönetenlerin işine yarayacağı şekilde biçimlendirilmesinden başka bir işe yaramamaktadır. Godwin, milli eğitimin şovaniist bir vatanseverliğe yol açtığını ifade eder ve bunun adaletsizlikleri gizleyen bir maske olduğunu savunur. Ondan bir yüzyıl sonra İspanya'da alternatif bir eğitim kuramı oluşturmaya çalışan Ferrer'in odak noktası, kapitalist üretim ilişkileridir. Ferrer'e göre modern eğitim, toplumun yenilenmesinden ziyade, sanayi şirketleri kurmak ve buradan kar elde etmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duyulan ihtiyaç neticesinde kurumsallaşmıştır.²⁸⁰

²⁷⁸ Herbert Marcuse, *Tek Boyutlu İnsan*, İstanbul: May Yayınları, Seçkin. Çağan (çev.), 1968, ss. 211-212.

²⁷⁹ McLellan, *İdeoloji*, s. 81.

²⁸⁰ Joel Spring, *Özgür Eğitim*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1991, ss.10-19.

Spring'in de belirttiği gibi; Godwin ile Ferrer'in eleştirileri arasındaki farklılıklar, onsekizinci yüzyıl sonu ile ondokuzuncu yüzyıl sonu arasındaki toplumsal farklılıkları yansıtır. 18. yüzyılın sonu sadıkyurttaşlar talep eden ulus devletinin zaferine, 19. yüzyılın sonu ise sadece eğitimli değil aynı zamanda fabrikanın montaj hattında ağır ve sıkıcı iş saatleri geçirecek işçiler talep eden sanayi devriminin zaferine tanıklık etmiştir.²⁸¹ Bu iki eleştirel pedagoğu takip eden, Avusturyalı Ivan Illich ise, dikkatini daha çok sınıf içinde kurulan öğretmen-öğrenci arasındaki tahakküm ilişkisi üzerine yöneltir.

Illich'e göre; okullar çocukların yaratıcılıklarını törpüleyen, onları hapseden bir kurumdur ve Illich, eğitimin modern okul sistemiyle verilmesinin imkânsız olduğunu öne sürer. Özellikle zorunlu eğitimin rasyonalite sınırlarını zorladığını ifade eden Illich'e göre, oldukça maliyetli olan ve toplumu zengin ve fakir olarak kutuplara ayıran bu uygulamadan vazgeçilerek eşit eğitim olanağının önü açılmalıdır.²⁸²

Illich, okulların bürokratik bir aygıt olarak kurgulanmaması gerektiğini temellendirme uğraşındadır. Illich'e göre: "*çağdaş, insancıl bir toplum oluşturmak adına, haklar yasasında şu tür bir düzenlemeye gidilmelidir: 'devlet eğitime ilişkin herhangi bir yasa yapma hakkını elinde bulunduramaz.'* Böylece eğitime ilişkin kalıplaşmış bir zorunluluk kalmaz."²⁸³ Dolayısıyla Illich'in, devletin varlık alanı bulamadığı anlamıyla, anarşist bir eğitim kuramına sahip olduğu ifade edilebilir.

Illich, okulun yegâne eğitim mekânı olduğu fikrine de açıktan meydan okur. Zira Illich'e göre, insanlar hayata dair pek çok şeyi okul dışında öğrenmektedir.²⁸⁴ Bu anlamda Illich; "*okulu, öğrenmenin öğretme eylemiyle beliren, doğruluğu önkabul görmüş bir önerme üzerine yapılandırılmış bir kurum*"²⁸⁵ olarak tanımlamaktadır. Çocuğun bir öğretmen otoritesi karşısında boyun eğdirilmeye zorlandığını ifade eden Illich; öğretmenlerin, törel bir değer olarak ebeveynlerle, Tanrıyla veya devletle yer

²⁸¹ Spring, *Özgür Eğitim*, s. 20.

²⁸² Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, Celal Öner (çev.), İstanbul: Oda Yayınları, 2009, s. 22.

²⁸³ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 25.

²⁸⁴ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 46.

²⁸⁵ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 46.

değiştirdiğini ifade eder.²⁸⁶ Dolayısıyla Illich'e göre, öğretmenler "ağacı yaşken eğmekten" başka bir görev ifa etmemektedirler.²⁸⁷

Çalışmanın temel savını da oluşturduğu üzere; Illich, eğitimin karşı-hegemonik potansiyelini vurgulu bir biçimde ilk işaret edenlerdendir. Illich'e göre, tıpkı dinde reformu gerçekleştirmenin kiliseden yetişmiş din adamlarına nasip olması gibi, eğitimin okulsuzlaştırılması görevi de okuldan yetişenlere düşmektedir.²⁸⁸ Aslında Illich'in arzu ettiği, özetle, eğitim faaliyetinin devletin egemenlik alanından çıkarılmasıdır. Bu anlamda Illich'e göre eğitim, kurulacak bir "eğitim ağı" ile artık "sivil toplum" alanında cereyan edecek bir faaliyete dönüştürülmelidir.

Nihai olarak, Illich'in faşist, sosyalist ya da liberal sistemlerdeki tüm okullara karşı aynı muhalif tutumu benimsediği ifade edilmelidir.²⁸⁹ Illich'in tasavvurunda ideolojik temellendirmesi ne olursa olsun okul, hemen hemen her yerde aynı ve özdeş bir yapıdadır. Bu sebeple Illich'in bu düşünceleri de mevcut ideolojik formasyonlardan hiçbirine tam anlamıyla oturmayan, özgün bir yapı sergilemekte ve birbirinden farklı felsefi geleneklere kaynaklık etmektedir. Günümüzde modern eğitime yönelik eleştirilerin hemen hepsinde, Ivan Illich'in düşüncelerine başvurulduğu görülmektedir.

Genel olarak Illich'te de görüldüğü üzere; eleştirel pedagojinin temel sorgulama nesnelereinden biri, modern eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülen zorunlu eğitim uygulamasıdır. Keza bir başka eleştirel pedagoğ Gatto da, 1819 yılında Prusya'da kurumsallaşmış olan bu uygulamanın; *orduya itaatkâr askerler yetiştirmek, maden ocaklarında çalıştırılmak üzere itaatkâr işçiler yetiştirmek, hükümetlere azami ölçüde tabi olacak sivil hizmetliler yetiştirmek, endüstriyel yapıların emrinde çalışacak memurlar yetiştirmek ve kritik konu ve sorunlarda birbirine yakın düşünen vatandaşlar yetiştirmek* amacıyla oluşturulduğunu ifade etmektedir.²⁹⁰ Gatto'ya göre, *Volkschule* olarak adlandırılan ve çocukların yüzde doksan ikisini eğiten bu zorunlu eğitim uygulamasının amacı,

²⁸⁶ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 49.

²⁸⁷ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 50.

²⁸⁸ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 56.

²⁸⁹ Illich, *Okulsuz Toplum*, s. 96.

²⁹⁰ John Taylor Gatto, "Devlet Eğitimi Denen Kabus: Neden Bireysel Düşüncüyü Yok Eden Bu Sistemi Yok Etmeliyiz", *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, Matt Hern (edt.), Eylem Çağdaş Babaoğlu (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2008, s. 74.

çocukların entelektüel gelişimlerinden ziyade, boyun eğme ve itaatın esas olduğu bir sosyalizasyon modelini kurumsallaştırmaktadır.²⁹¹

Zorunlu eğitim uygulamasının en belirgin eleştirilerinden birini, kısmen edebi nitelikte bir eser olarak değerlendirilebilecek Catherine Baker'ın "*Zorunlu Eğitime Hayır*" adlı çalışması oluşturur. Bu kitapta bir anne, çocuğunu neden okula göndermediğini, ona bir mektup yazarak izah etmeye çalışır. Kitaptaki şu ifadeler ise eleştirel pedagoji çerçevesinde değerlendirilebilir:

*"Sevgili yavrum, belki de ileride bir gün "Devlet'e hizmet" etmek isteyeceksin, buna karışmam; ama seni henüz altı yaşındayken zorla kendi denetimi altına almasına da izin veremezdim. Erkek olsaydın da askerlik hizmeti kızlar için de zorunlu tutulsaydı, emin ol ki askere gitmemen için sana yardımcı olur, elimden geleni yapardım. (...) Devlet seni, senin isteğin dışında bir şey yapmaya zorlarsa savunma konumundan vazgeçip saldırıya geçerim. Bu savaşı tek başıma mı veririm, başkaları da bana katılır mı, orası hiç önemli değil."*²⁹²

Zorunlu eğitim uygulamasına yönelik bir diğer eleştiri ise müzik alanında yöneltilmiştir. "*Progresif Rock*" müziğinin kurucularından olan İngiliz kökenli *Pink Floyd* adlı grubun, "*Another Brick in the Wall*" [Duvardaki Başka Bir Tuğla] adlı şarkılarındaki şu ifadeler, eleştirel pedagojik bir itiraz olarak değerlendirilebilir:

*"Eğitime ihtiyacımız yok!
Düşünce kontrolüne ihtiyacımız yok!
Sınıfta aşağılanmaya da!
Öğretmenler çocukları rahat bırakın!
Neticede sadece duvardaki bir başka tuğlasınız!"*

Eleştirel pedagojinin temel itiraz noktalarından bir diğeri ise okulun çocuklar üzerinde bir otorite kurmamekânı olarak kurgulanmış olmasıdır. Bu bağlamda Illich'in yoğun bir biçimde etkilenen Joel Spring, modern eğitimi, "*içselleştirilmiş otorite*" kavramsallaştırması çerçevesinde değerlendirir. Buna göre hâkim eğitim

²⁹¹ Gatto, "Devlet Eğitimi Denen Kabus: Neden Bireysel Düşünceyi Yok Eden Bu Sistemi Yok Etmeliyiz", s. 75.

²⁹² Baker, *Zorunlu Eğitime Hayır!*, ss. 48-49.

paradigması, çocukların kurulu otoriteyi içselleştirmesine neden olur. Dolayısıyla eğitim, çocukların toplumsal olan karşısında nesneleştirilmesinden ziyade, onları birer toplumsal özne haline gelecek şekilde kurgulanmalıdır.²⁹³

Modern eğitim paradigmasına yönelik itirazları, Marxist sayılabilecek bir niteliğe sahip olan Paul Freire, tüm düşünsel çabasını eğitimin bir özgürleşme praksişi olabileceğini ispatlamaya adanmıştır. Freire, “*Ezilenlerin Pedagojisi*” adlı eserinde, modern eğitim sistemini ezen-ezilen diyalektiği çerçevesinde değerlendirir. Freire’ye göre, modern eğitim “bankacı model” üzerine kurgulanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, modern eğitimde, öğretmen anlatıcıdır ve karşısındaki öğrenciler ise doldurulması gereken boş kaplardır. Öğretmenler kapları ne kadar doldurursa o kadar iyi bir öğretmendir. Dolayısıyla Freire’ye göre, eğitim bu haliyle bir “tasarruf yatırımı” edimi halini almaktadır. Bu durumda da öğrenciler “yatırım nesnelere”, öğretmen ise “yatırımcı” konumunda yer almaktadırlar.²⁹⁴

Freire, bankacı model içerisindeki şu davranış ve uygulamaların, eğitimdeki ezen-ezilen diyalektiğini kurumsallaştırdığını ifade eder:²⁹⁵

- a. Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır
- b. Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c. Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d. Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e. Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f. Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g. Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanlısıdır.
- h. Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i. Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- j. Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire, yukarıda öne sürdüğü temel önermelerinden hareketle, tek taraflı bir iletişime yani *monoloğa* dayanan eğitimin, çift taraflı bir iletişim biçimine yani *diyaloğa* dönüşmesi gerektiğinin altını çizer. Böylece diyalogcu bir biçimde

²⁹³ Joel Spring, *Özgür Eğitim*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, çev. Ayşen Ekmekçi, 1997.

²⁹⁴ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Dilek Hattatoğlu (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008, s. 49.

²⁹⁵ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.50.

kurgulanan bir pedagoji ilişkisi, bireyin özgürleşmesinin yolunu açacaktır.²⁹⁶Zira diyalog, eleştirel düşünmenin bir önkoşuludur ve dolayısıyla diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim düşünülemez.²⁹⁷

Aslında Freire, öğretmen-öğrenci ilişkisini sil baştan dönüştürme niyetindedir. Gramsci'nin "*her öğretmen, aynı zamanda bir öğrencidir*" önermesinin izlerini taşıyan bu yaklaşıma göre, öğretmen ve öğrencileri eğitim faaliyetinde eşitleyen ve aslında her iki tarafı da özgürleştiren bir eğitim pratiği için, derslerde diyaloga dayalı bir pedagojik metot geliştirilmelidir.²⁹⁸ Dolayısıyla ezilenleri bölen bir baskı ideolojinin karşısına, onları bütünleştiren bir kültürel eylem biçimi gerekmektedir.*Diyalogcu- özgürleştirici eylemin amacı da ezilenleri başka bir gerçekliği "bağlamak" üzere gizemli bir gerçeklikten "koparmak" değil, aksine adaletsiz bir gerçekliği dönüştürmeyi seçmelerini mümkün kılmaktır.*²⁹⁹ Bu bağlamda Freire, ezenlerin kurguladığı hâkim eğitim sisteminin dönüşümünü, sistemin kendi içerisinde gerçekleştirilecek pedagojik ve kültürel bir eylemde arar.

Aslında Freire, eğitimi bir karşı-hegemonik bir aygıt olarak kurumsallaştırmak niyetindedir. Dolayısıyla Freire'nin zihnindeki "*özgürleşme praksi*"nin, alternatif bir karşı-hegemonya inşasına işaret etmekte olduğu ifade edilebilir. Freire'nin bu yönüne, çalışmanın ilerleyen başlığında da değinilecektir.

Eleştirel pedagojide önemli sayılan bir başka kol da eleştiri odağına neo-liberalizmi yerleştirir ki; bu kolun en önemli isimleri, Giroux, Apple, McLaren ve Jaramillo'dur. Bu eleştirel pedagoğların temel eleştirisi, 1970'lerden sonra gündeme gelen neo-liberal politikaların eğitim alanında yaratmış olduğu tahrifattir. Bu bağlamda eleştirel pedagoji, eğitim alanının ticarileşmesinin, bir sosyal hak ve hizmet olan eğitimin satılık bir meta olmasının sakıncalarına dikkat çeker; okulların şirketleştirilmesine, şirket ve taşeronların ellerine bırakılmasına karşı çıkar.³⁰⁰

Neo-liberal düzenin,devleti genel olarak piyasanın, özel olarak da şirketlerin tahakkümüne mahkûm ettiğini ifade eden Giroux, bu düzenin yeni bir tür halk pedagojisi alanı inşa ettiğini ifade eder. Buna göre bu alanda hâkim kültürün eğitici

²⁹⁶ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 66.

²⁹⁷ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 70.

²⁹⁸ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.70.

²⁹⁹ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s. 149.

³⁰⁰ İnal, "Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim", s. 6.

güçlerinin fikirleri üretilir ve yayılır. Bu anlamda halk pedagojisi, amaçları rekabetçi ve kendi çıkarlarını gözeden bireyler inşa etmek olan ideolojik ve kurumsal güçlerin birleşmesinden yaratılır. Giroux'a göre, şirket eksenli halk pedagojisi ve kültürü, keskin ekonomik ilişkiler içinde demokratik talepleri ve sivil toplum pratiklerini etkisiz hale getirerek, genel anlamda mevcut sosyal düzenin yarattığı cinsiyet, sınıf ve ırk eşitsizliklerini görmezden gelir.³⁰¹

Giroux, neo-liberal düzene kaynaklık eden şirket kültürünün yeni bir dil inşa ettiğinin altını çizer. Buna göre, yurttaşlık dilinin yerini piyasa ekonomisinin temel değerleri olan özelleştirme, ticarileşme ve liberalleşme gibi kavramların hâkim olduğu bir dil almıştır. Bu dil aracılığıyla ise yurttaşlık, salt kendi çıkarını düşünen rekabetçi bireyler yaratmak olan bir yaklaşıma indirgenmiştir.³⁰² Dolayısıyla Giroux, neo-liberal düzeni biçimlendiren bu şirket kültürünün, üniversiteleri bir çeşit işgücü acentesine dönüştürdüğünü ifade eder. Giroux'a göre neo-liberal düzende, pek çok öğrenci ve onların aileleri artık yüksek eğitimin bir yükseköğrenim değil, iş piyasasında iyi bir yer işgal etme aracı olduğuna inanmaktadır.³⁰³

Giroux'un pedagoji imgelemi, eleştirel yurttaşlar yaratmayı amaçlayan ve doğası gereği politikaya içsel konumda olan bir direnme hareketine dayanır.³⁰⁴ Giroux'a göre pedagoji, *politika ve temsil, bilgi ve iktidar, özsel konumlar ve değerler, öğrenme ve sosyal değişim arasındaki ilişkileri konu edinmelidir.*³⁰⁵ Politik ve politikleştirici eğitim arasındaki farka dikkat çeken Giroux, politik eğitimin öğrencilere egemen kültür içinde eleştiriye olası ve anlaşılır kılan eleştirel geleneklere sahip çıkmanın yanında politik ve kültürel iktidara meydan okuyan yurttaşlar olma cesareti verdiğini ifade eder. Bunun aksine politikleştirici eğitim ise neyin kim tarafından hangi koşullarda öğretildiğinin kendi değerlerinin, inançlarının ve ideolojik yapısının sorgulanmasını reddeden kuramsal bir politik ajanda tarafından belirlendiği pedagojik bir terörizm örneğidir.³⁰⁶

³⁰¹ Henry A. Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, Barış Baysal (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2007, s. 19.

³⁰² Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, ss. 69-70.

³⁰³ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, s. 77.

³⁰⁴ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, s. 31.

³⁰⁵ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, s. 31.

³⁰⁶ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, s. 182.

Giroux, post-modernizmin neo-liberal eğitim düzenine direniş kaynaklarından biri olabileceğine inanır. Buna göre modern okullar, post-modernizm ile birlikte işlevsizleşmiştir ve düzenliliğe dayanan modernist aklın yerine belirsizliğe dayanan post-modernist akıl, eleştirel pedagoji için iyi bir çıkış noktası olabilir. Dolayısıyla Giroux'a göre belirsizlik, gençleri ve diğerlerini egemen anlatılardan uzak tutarak yeni öğrenme alanları açacaktır ve yeni bir pedagojinin inşasına kaynaklık edecektir. Nihai olarak, post-modern bir pedagoji yeni bilgi teknolojilerinin müfredatı eklenmesini sağlamakla birlikte otorite, etik ve iktidar arasındaki ilişkiyi radikal bir demokratik topluma evirebilecek bir politikaya dayanmalıdır.³⁰⁷

Özellikle müfredat temelli çalışmalarıyla dikkat çeken Apple, Giroux'un aksine, post-modernizmin eleştirel pedagojiye sunacağı katkılar konusunda şüphelidir. Apple, post-modern pozisyonun muğlak bir nitelik barındırdığını ve bu yaklaşımın okullarda gerçekleştirilecek olan bir dönüşüme kinik bir mesafede durması sebebiyle, post-modernizmin eleştirel pedagoji açısından işlevsiz bir yaklaşım olduğunu ifade eder.³⁰⁸

Apple, eleştiri oklarını neo-liberal düzene yöneltir ve sağ kanatta hâkim olan verimlilik, fayda-maliyet analizi ve beşeri sermaye gibi söylemlerin eğitim faaliyetini özünden uzaklaştırdığını ifade eder.³⁰⁹ Öyle ki vasıfsızlaştırma ve yeniden vasıflılaştırma süreci³¹⁰yle öğretmenlerin büyük bir kısmı, müfredat ve pedagojideki önemli kısımlardaki kontrollerini kaybetmektedir ve kontrol büyük ölçüde işletme ideolojisi ve pratiklerinin eline geçmektedir.³¹¹ Bu bağlamda neo-liberal düzende okullar bir üretim aygıtı olarak iki temel işlevi gerçekleştirir ki bunlar, ekonomi sektörü için gerekli olan özneleri ve bu ekonomik sektörün dolayimli/dolayısız ihtiyaç duyduğu kültürel biçimleri üretmektir.³¹²

Apple, "*Ideology and Curriculum*" (İdeoloji ve Müfredat) adlı çalışmasında, okul müfredatları aracılığıyla hegemonya üretimi ve yeniden-üretiminin nasıl

³⁰⁷ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, s. 61.

³⁰⁸ Michael W. Apple, *Eğitim ve İktidar*, Ergin Bulut (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2006, ss. 29-30.

³⁰⁹ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 32.

³¹⁰ Burada Apple'ın kastettiği, bir grubun teknolojik gelişme ile *vasıfsızlaştırılmasını* takip eden bir süreçte yeni teknolojilerin ortaya çıkması ile bir başka grubun *vasıflılaştırılması*dır. Ayrıntı bilgi için bkz. Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 186- 187.

³¹¹ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 19.

³¹² Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 88.

gerçekleştirdiği açıklama amacındadır.³¹³ Bu çalışmada okul karşıtlarının, okulların sosyal ve ekonomik anlamını basit açıklamalara dayanarak sundukları ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitim sosyologları da okul yaşantısının sosyal anlamlarını sorunsuz olarak kabul ederler ya da salt müfredat uzmanlarının ve eğitimcilerin bir problemi olarak görürler. Ancak müfredat alanı, hegemonyanın üretim ve yeniden üretim alanının çekirdeğini oluşturur.³¹⁴

Aslında Apple, eğitim faaliyetini, bizzat bu faaliyetin içsel pratikleri ile analiz etmek niyetindedir. Bilindiği üzere Marxist eğitim kuramı, büyük ölçüde sınıf-iktidar- devlet odaklı çözümlenmeleri ile okul yaşantısının sosyal uzanımlarını görmezden gelmiştir. Ancak Apple, “resmi bilgi” ve “gizli müfredat” gibi kavramsallaştırmalar aracılığıyla, neo-liberal eğitimin kültürel üretim sürecini daha yakın bir perspektiften inceler ve neden müfredat temelli bir yaklaşım sergilediğini şu ifadeleri ile temellendirir:

“Bu noktada, okulda öğretilen eğitim bilgisi probleminin, bir toplumda mal ve hizmetlerin genişçe bir dağıtım biçimi olarak görülmesi gerektiğini tartışmak istiyorum. Bu ne salt bir analitik problem (ne bilgi olarak yorumlanabiliriz?), ne basitçe teknik olan (çocukların bilgiye ulaşabilmesi ve uzmanlaşmaları için bilgiyi nasıl düzenler ve muhafaza ederiz?), nihai olarak ne de katıksız bir biçimde psiko-sosyolojik(öğrencilerin “x” i öğrenmesini nasıl sağlarız?) bir problemdir. Aksine, eğitim bilgisi çalışması, belirli bir tarihsel dönemde ve belirli kurumlardaki belirli sosyal grup ve sınıflar tarafından meşru bilgi olarak görülen bir sorgulama olan ideoloji üzerine bir çalışmadır.”³¹⁵

Apple, okul bilgisinin, yani müfredatın, ideolojik yapı, iktidar ve ekonomik kaynaklar ile ilişkili olduğunu ortaya koyar ve hatta bunların okulun bir parçası olduğuna yönelik somut emarelerin olduğunu belirtir. Buna göre *kültürel sermaye* bir sosyal bölüşümdür ve okulda aktarılan bilgi de en az onun kadar bir sosyal bölüşümdür.³¹⁶ Bu konuda Samuel Bowles ve Herbert Gintis’in “*Schooling in Capitalist America*” [Kapitalist Amerika’da Okullaşma] adlı çalışmalarındaki tespitleri çarpıcıdır. Bu çalışmada Amerikan okul sisteminin sınıfsal ayrımları

³¹³ Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, NY: Routledge, 2004.

³¹⁴ Apple, *Ideology and Curriculum*, s. 42.

³¹⁵ Apple, *Ideology and Curriculum*, s. 43.

³¹⁶ Apple, *Ideology and Curriculum*, s. 48.

meşrulaştırma işlevi gördüğü ifade edilir. Bowles ve Gintis'e göre, okullarda mavi yakalı olacak öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme yeteneği ve üstlere saygı öğretilirken; yönetici olacıklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir.³¹⁷ Dolayısıyla Bowles ve Gintis'in bu tespitleri, iktisadi alt-yapı- ya da iktisat ideolojisi olarak kapitalizm- ile eğitim arasındaki ilişkiyi net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Apple'ın önerdiği bakış açısının, eleştirel pedagoji açısından oldukça önemli bir yer işgal ettiği ifade edilmelidir. Zira bu alandaki pek çok çalışma ya salt okul yaşantısına odaklanarak hegemonya sürecinin etkilerini net bir biçimde ortaya koyamaz ya da salt hegemonyanın yeniden üretimine yönelik makro çaplı analizlerle, hegemonya sürecinin okul yaşantısındaki izlerine gereken önemi atfetmez. Bu bağlamda Apple, okul yaşantısına yönelik resmi bilgi ile müfredat pratikleri ve hegemonya sürecine odaklanarak, ifade edilen iki eğilimi dengeler gibi görünmektedir.

Mclaren'in eleştirel pedagojisi, açıkça bir devrimci eylem felsefesine dayanır. Dolayısıyla Mclaren, Jaramillo ile olan ortak çalışmasında, eleştirel pedagojinin başına “*devrimci*” ibaresini ekler ve bu pedagojinin *Che Guevera* ve *Emiliano Zapata* gibi devrimlerin mirasını almak zorunda olduğu konusunda ısrarcıdır.³¹⁸ Özellikle Bush dönemi yeni sağ politikaların yoğun bir biçimde eleştirildiği bu çalışmada, *eleştirel pedagoji* bir kurtuluş felsefesi olarak görülür.³¹⁹ Dolayısıyla, Mclaren ve Jaramillo, eleştirel pedagojiyi, salt neo-liberal düzenin bir eleştirisi olarak değil, *pazar ve devlet arasındaki karşıtlığın üzerine çıkan yeni bir sosyal düzenin yaratılması* çerçevesinde değerlendirirler.³²⁰ Bu teorisyenlere göre okul eğitimi, sermayenin ihtiyaçlarına hizmet eden bir ortağı haline gelmiştir ve devrimci eleştirel pedagoji çerçevesinden yürütülecek olan mücadelenin amacı, kapitalist sosyal ilişkileri, sosyalist bir alternatif yoluyla dönüştürmektedir.³²¹

Freire, Giroux, Mclaren, Jaramillo ve Apple gibi eleştirel pedagoji teorisyenleri, açık bir biçimde eğitim kurumuna yönelik diyalektik bir kavrayış

³¹⁷ Kemal İnal, “Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi”, s. 799.

³¹⁸ Peter Mclaren ve Nathalia Jaramillo, *Pedagoji ve Praksis*, Kemal İnal ve Kadir Asan (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2009, s.276.

³¹⁹ Mclaren ve Jaramillo, *Pedagoji ve Praksis*, s. 35.

³²⁰ Mclaren ve Jaramillo, *Pedagoji ve Praksis*, s. 134.

³²¹ Mclaren ve Jaramillo, *Pedagoji ve Praksis*, s. 127.

geliştirmek amacındadırlar. Bu amacın kökenleri, Frankfurt Okulu kaynaklı olan eleştirel teoriye dayanmaktadır. Zira eleştirel kuramcılar, toplumdaki madun kesimlerin tarihsel ve kültürel pratikleri ile bu pratiklerin okullarda oluşturduğu baskı ve direniş biçimlerine odaklanmışlardır.³²²

Eleştirel pedagoji okulunun; eğitim kurumuna yönelik bu yönde bir diyalektik kavrayışından hareketle, şu ifade edilebilir: *Bir hegemonyanın yeniden üretimi ve karşı-hegemonik sızıntıların oluşumu veyahut karşı-hegemonyanın inşası sürecindeki en önemli mekân, eğitim kurumunun toplumsal formasyonda işgal ettiği alandır.* Bu bağlamda, çalışmanın devamında eğitimin hangi/nasıl ve ne tür araçlarla rızanın yeniden üretimini sağladığı ve hangi/nasıl ve ne tür usullerle bir mücadele ve direnme mekânı haline geldiği problematiği ayrıntılı bir biçimde cevaplandırılmaya çalışılacaktır.

2.5. Hegemonyave Eğitim

Eğitim, her şeyden önce hegemonik bir aygıt olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla insanlık tarihi boyunca da siyasal iktidarların en önemli meşruiyet kazanma araçlarından biri olmuştur. Daha önce ortaya koyulduğu üzere, İlkçağ ve Ortaçağ'da eğitim kurumu, sınırlı misyonlar çerçevesinde kurgulanmıştır. Bu dönemlerde hemen hemen memur, asker, din adamı yetiştirmek amacıyla kurulmuş pek çok okul pratiği görülmektedir ve bu denli sınırlı misyonlar, eğitimin geniş kitlelerde yayılımını gerektirmemiştir. Ancak modern- kapitalist ulus devletlerle birlikte, eğitim ulusallaşmıştır ve devlet, eğitim faaliyetinin yeganeyürütücüsü haline gelmiştir.

Hegemonya'nın özellikle sivil toplumda kurulan *ahlaki, kültürel ve ideolojik* üstünlüğe işaret etmesi; bu kavramı eğitim çerçevesinde değerlendirmeyi zorunlu kılar. Zira okullar, hem tarihsel olarak hem de hali hazırdaki durumlarıyla en önemli ideolojik aktarım merkezleri olarak dikkat çekmektedirler. Bu anlamda Poulantzas'ın devlet tanımı, günümüz modern- kapitalist ulus devletinin iç dinamiklerini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Halis Çetin'in bir Poulantzas okumasında devşirdiği tanıma göre: *“devlet, toplumu belirlenmiş bir düzen içinde tutan, bu düzeni koruyan, total bir birleştiricilik ile üst belirleyici olan ve bir dünya görüşü ile*

³²² İnal, “Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim”, s. 3.

toplumsal bütünlük sağlayan bir kurumdur".³²³ Poulantzas'ın sözünü ettiği toplumsal bütünlüğü sağlayan ve toplumu bir arada tutan *harcınegemen/resmi ideoloji* olduğu söylenebilir ve bu toplumsal bütünlüğü ve devamlılığı sağlama işlevi de okullar aracılığıyla yürütülmektedir. Dolayısıyla Çetin'in şu ifadeleri, okulların ideolojik işlevini net bir biçimde ortaya koyar:

*"İdeolojiyi toplumu düzenlemenin bir aracı olarak kullanan siyasal iktidar, kendi ideolojik elbisesini bireylere giydirme imkânını ise eğitim alanlarında bulur. Bu anlamda eğitim, devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı en önemli ideolojik araçlardan biridir. Devlet, eğitim kurumları aracılığıyla tüm toplumu kendi ideolojik ilkeleri doğrultusunda kodlamakta, eğitmekte ve kendi ideolojik formlarından kaynaklanan sembolleri, simgeleri ve dili topluma yaymaktadır."*³²⁴

Guttek'e göre ideoloji, daha doğrusu egemen ideoloji, direkt olarak eğitim ve öğretimi şu üç boyutta etkilemektedir. Buna göre egemen ideoloji;

1. Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçları belirler.*[ideoloji ve hegemonya]*
2. Okul çerçevesindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir.*[ideoloji ve gizli müfredat]*
3. Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur.³²⁵*[ideoloji ve resmi müfredat]*

Guttek'in işaret ettiği bu boyutlara değinmeden evvel, hegemonya ve eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Marxist düşünce geleneğinin ana hatları ortaya konulmalıdır. Zira bugün eğitime yönelik eleştirel bir kavrayış geliştiriliyorsa, bu kapıyı açan anahtarları Marxist gelenek sunmuştur. Ancak bu geleneğin ilk kuramcıları olan Marx ve Engels'in burjuva hegemonyası ve eğitim kurumu arasındaki ilişkiye yönelik çok fazla şey dile getirmedikleri; Marxist eğitim kuramının, Lenin'den hegemonya kavramını alan Gramsci ve onun kuramını sistemleştiren Althusser'in katkıları ile düşünsel bir kimlik kazandığı ifade edilmelidir. Bununla birlikte Marx'ın, kapitalist devletin işçilerin eğitimini kontrolü

³²³ Halis Çetin, "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (2), 2001, s. 202.

³²⁴ Çetin, "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", s. 202.

³²⁵ Gerald L. Guttek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Nesrin Kale (çev.), Ankara: Ütopya Yayınevi, 2006, s. 181.

altında tutmasına yönelik eleştirilere yer verdiği görülmektedir.³²⁶ Lassalle'nin etkisiyle hazırlanmış Alman Sosyal Demokrat Partisi Gotha Programı'na yönelik eleştirileriyle şu noktaları açığa vurur:

“Devlet tarafından sağlanan temel eğitim, kesin olarak kabul edilemeyecek bir şeydir. Genel bir yasayla, ilkokulların harcamalarının, öğretim kadrosunun niteliklerinin, öğretim dallarının vb. saptanması ve Amerika Birleşik Devletleri'nde olduğu gibi, bu yasanın uygulanmasının devlet müfettişleri tarafından gözetimi, devleti halkın eğiticiyi yapmaktan bambaşka bir şeydir! Tersine, burada yapılacak şey, okuldan, hükümetin ve kilisenin her türlü etkisini uzak tutmaktır.”³²⁷

Yukarıdaki ifadeler üzerinden, Marx'ın modern okul sistemine yönelik karşıt bir tavır sergilediği görülmektedir. Ayrıca Marx, Aydınlanma düşünürlerinin rasyonel düzlemde kurumsallaşacak bir eğitimle toplumsal gelişmenin sağlanacağı yönündeki fikirlerine de şüpheyle yaklaşır. Marx'a göre: *“Koşulların ve yetiştirme şartlarının değişimine vurgu yapan materyalist doktrin, koşulların da insanlarca değiştirildiğini ve dolayısıyla eğiticinin de eğitilmesinin gerekli olduğunu göz ardı eder.”³²⁸* Marx, “eğitimcilerin kim tarafından ve nasıl eğitileceği” sorusunu sorar; ancak pek çok üst-yapısal uğrağa ait tavrıyla tutarlı bir biçimde eğitime yönelik bu soru ve tespitlerini cevapsız bırakır.

Lenin'in Marx'a nazaran daha stratejist bir devrimci olduğu görülmektedir. Bu eğilim, onun devrim felsefesine de sirayet etmiştir. Lenin'e göre, proletaryanın devrimci süreci gerçekleştirmesi iki aşamada olur. Bunlardan ilki proletaryanın zor ve baskıya dayanan devlet iktidarını ele geçirdiği politik devrim aşamasıyken; ikincisi ise sosyal devrimdir ve bu da yeni üretim biçimlerinin yerleşmesine yardımcı olacak üst-yapısal kurumların (eğitim, sağlık, aile, kültür v.b.) düzenlenmesi demektir.³²⁹

Lenin'in bir üst-yapısal uğrak olan eğitim kurumunun burjuva egemenliği açısından önemini fark eden ilk Marxisttir, denebilir. Lenin'e göre burjuva toplumunda okullar, burjuvazinin sınıf hâkimiyetini sağlamak üzere kullanılan bir araç durumuna indirgenmiştir. Bu okullarda burjuva kast ruhu egemendir ve bu

³²⁶ Brian Simon, “Marx and the Crisis in Education”, *Marxizm Today*, July, 1977, s. 198.

³²⁷ Karl Marx ve Fredrich Engels, *Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi*, s. 31.

³²⁸ McLellan, *İdeoloji*, s. 5.

³²⁹ Kemal İnal, “Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi”, ss. 795-796.

okullar kapitalistlere yumuşak başlı uşaklar ve yetenekli işçiler yetiştirmekten başka bir amaca hizmet etmez.³³⁰ Hegemonya kavramını Rus Marxistlerden alarak, bir siyaset teorisi haline getiren Gramsci, bu fikirlerden yoğun bir biçimde etkilenmiştir.

Daha önce ifade edildiği gibi, Gramsci Marxist devlet kavrayışına kayda değer bir derinlik kazandırmıştır. Buna göre Ortodoks Marxizm’de salt egemen sınıfın baskı aracı olarak görülen devlet, Gramsci’de sivil toplumda kazandığı rıza boyutuyla da kavranır. Aynı zamanda Marx’ta üretim ilişkilerinin cereyan ettiği bir alan olan sivil toplum, Gramsci tarafından oldukça genişletilir ve ahlak, ideoloji, eğitim gibi üst-yapısal uğrakların merkezi haline gelir. Dolayısıyla devlet, sadece siyasal toplumda baskı uygulamaz, aynı zamanda üst-yapıda- yani sivil toplumda yönetilenlerin rızasını kazandığı bir ideolojik hegemonya ile varlığını sürdürür.³³¹

Gramsci, ideolojiye yönelik pejoratif eğilimli yaklaşımı reddeder ve ideolojiyi hegemonya inşası ve yeniden üretim sürecinde hayati öneme sahip bir değer olarak kabul eder. Bu bağlamda Gramsci, yönetenlerin sivil toplumdaki ideolojik üstünlüklerinin en önemli kaynaklarından birinin, eğitim alanı olduğunun farkındadır ve şu sözleriyle hegemonya ilişkisini bir pedagojik ilişki olarak nitelendirir:

“Bu [ilişki], toplumun tümünde, diğer bireyler bakımından her bir birey için, aydın ve aydın-olmayan katmanlar arasında yöneten ile yönetilen arasında, seçkinler ile takipçileri arasında, önderler ile önderlik edilenler arasında, öncüler ile ordunun unsurları arasında bütün olarak mevcuttur. Her‘hegemonya ilişkisi’, zorunlu olarak pedagojik bir ilişkidir ve bu yalnızca bir ulus içerisinde, ulusu oluşturan farklı güçler arasında değil, bütün bir uluslararası ve küresel alanda, ulusal ve kıtasal uygarlık kompleksleri arasında teyit edilir.”³³²

Yukarıda ifadeler üzerinden eğitim, hegemonya işleyişinin merkezi olarak görüldüğü söylenebilir.³³³ Bu anlamda Gramscigil bir perspektiften eğitim, en geniş kapsamıyla değerlendirilir ve sadece “*genel okullar*”da verilen bir şey olarak değil, hegemonik aygıtların tüm bileşenleri ile işbirliği içerisinde olan bir şey olarak

³³⁰Vladimir Lenin, *Marxizm ve Gençlik*, İstanbul: Koray Yayınları, 1977, s. 238.

³³¹ Bu konu, çalışmanın birinci bölümünde ayrıntısıyla incelenmiştir.

³³² Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marxizm*, ss. 570-571.

³³³ C. Borg v.d, Introduction, *Gramsci and Education: A Holistic Approach*, Lanham, Maryland: Rowman& Littlefield, 2002.

görülür.³³⁴Keza Gramsci, burjuva hegemonyasının bir siyasal eğitim programı neticesinde tesis edildiğini ifade eder. Buna göre burjuvazi öncesi egemen sınıflar, kendi sınıf alanlarını “ideolojik” ve “teknolojik” olarak genişletme konusunda muhafazakârlardı. Ancak burjuvazi, kendi haricindeki sınıfları kendisine benzetme ve dolayısıyla kendi kültürel ve ekonomik seviyesine uydurmak konusunda istekli olmuştur. Dolayısıyla burjuvazinin bu tutumu, devletin işlevlerini farklılaştırmış ve devleti bir “eğitici” haline getirmiştir.³³⁵ Gramsci, İtalya örneği üzerinden hareketle burjuva hegemonyasındaki okulları şu sözleri ile eleştirir:

“Modern okulda, bence, kalıcı bir dejenerasyon süreci işlemektedir: Ancak pratik çıkarlara hizmet eden meslek okulu, anlık çıkarlar sağlamayan “geliştirici” okulun bir adım önündedir. Asıl paradoks ise, bu okul türünün ‘demokratik’ görünmesi ve öyle olduğunun iddia edilmesidir; ne var ki bu okul aslında, toplumsal farklılıkları kalıcılaştırmak amacı güder. (...) Bir okula toplumsal karakterini kazandıran, ne öğrencilerinin liderlik yeteneklerini edinmesi ne de öğrencileri şekillendirme başarısıdır. Okulun toplumsal karakteri, her toplumsal katmanın, belli bir geleneksel işlevi o katman içinde kalıcılaştırmayı hedefleyen kendine özgü okula sahip olması olgusu ile belirlenir. (...) Sadece demokrasi yönündeki eğilim, özünde, sadece vasıfsız bir emekçinin vasıflı bir işçiye dönüşmesi değil, daha çok her ‘yurttaşın’ ‘yönetme’ yetisine edinebilmesi ve toplumun bunu (...) genel koşullar içerisinde yerleştirmesi gerekir.”³³⁶

Görüldüğü gibi Gramsci, modern okulun demokratik amaçlarla kurgulanmış görünmekle birlikte, aksine toplumdaki sınıfsal ayrımları belirginleştirdiği kanaatindedir. Dolayısıyla Gramsci’ye göre, hâkim okul uygulamaları retorik bir yanılsamanın dışavurumunu yansıtır.³³⁷ Bu süreçte de burjuvazi sınıfının aydınları, sınıfsal eşitsizliği meşru göstermek üzere, oldukça önemli görevler üstlenmektedir.

Daha önce ifade edildiği gibi Gramsci, tarihsel bloğun inşasındaki en önemli rolü aydınlara verir. Buna göre her egemen sınıfın aydın tabakası vardır ve bu aydın tabaka, yönetilen ve yöneten arasında ideoloji, kültür ve ahlak aktarımı vazifesini yürütür. Gramsci’ye göre “okul, çeşitli basamaklarda aydın yetiştirmeye yarayan bir

³³⁴ Peter Mayo, “Antonio Gramsci’s Impact on Critical Pedagogy”, *Critical Sociology*, 41/7-8, 2014 November, s. 1122.

³³⁵ Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marxizm*, ss. 206-207.

³³⁶ Gramsci, *Hapishane Defterleri: 2. Cilt*, s. 250.

³³⁷ Gramsci, *Hapishane Defterleri: 2. Cilt*, s. 251.

araçtır.”³³⁸ Bu anlamda Gramsci’de eğitim, salt yönetilenlerin hegemonik düzene uyumlulaştırmasını içermez, aynı zamanda eğitim aracılığıyla egemen sınıfın ideologları (aydınları) üretilir ve dolayısıyla hegemonyanın yeniden üretimi de güvenceye altına alınmış olur.

Esasında Gramsci, eğitimin karşı-hegemonik potansiyeline daha belirgin bir biçimde değinmiştir. Bu bağlamda Gramsci’nin özellikle organik aydın/demokratik filozoflara yüklediği eğitsel roller üzerinden, burjuva hegemonyasının temellerini sarsacak bir sosyal devrim amaçlamış olduğu söylenebilir. Gramsci’nin bu düşüncelerine bir sonraki bölümde ayrıntılı bir biçimde yer verilecektir.

Gramsci’nin hegemonya kuramı, Althusser tarafından sistemleştirilerek “*Devletin İdeolojik Aygıtları*” kavramsallaştırmasıyla daha derinlikli bir hal almıştır. Keza Althusser, Gramsci’nin sivil toplumda rızayı sağlayan kurumları fark ettiğini, ancak bunları sistemleştirmedeğini ifade eder. Bu bağlamda Althusser’in DİA kavramsallaştırmasında, Gramsci’nin izleri net bir biçimde görülebilir. Gramsci’de sivil toplumda rızayı sağlayan aygıtlar, Althusser’de DİA adını alır ve Althusser, tüm DİA’ları egemen ideoloji ile olan araçsal ilişkileri çerçevesinde ayrıntılı bir biçimde inceler.

Althusser’in DİA kavramsallaştırması, hegemonyanın yeniden üretilmesini sağlayan mekanizmaların net bir biçimde ortaya koyması açısından kayda değerdir. Althusser somut bireylerin; *kilise, okul, aile, medya, sendika ve siyasal partigibi* DİA’lar aracılığıyla Mutlak bir Özne’ye “çağrıldığını” ifade eder. Bu çağırma hali neticesinde de somut birey, Mutlak Özne’nin arzu ettiği bir özne haline gelir. Althusser’e göre, özneleştirme gücünün tesiri açısından, bu DİA’lar içerisindeki egemen aygıt, öğretimsel DİA yani okuldur.

Althusser, burjuvazinin egemen DİA olarak kurguladığı siyasal DİA’nın hareketlerinin arkasında; eski egemen DİA, yani Kilise’nin işlevlerini almış olan öğretimsel DİA’nın olduğunu ifade eder.³³⁹ Dolayısıyla geleneksel dönemde ideolojilerin taşıyıcısı ve yaygınlaştırıcısı olmuş *kilise-aile* ikilisinin yerini modern-kapitalist dönemde *okul-aile* ikilisinin almıştır. Zira geleneksel dönemde hâkim olan dini DİA (kilise), günümüzde birden fazla DİA’nın özellikle kültürel ve öğretimsel işlevlerini tek başına yürütmüştür ve bu sebeple de Reform döneminden beri tüm

³³⁸ Gramsci, *Aydınlar ve Toplum*, s. 28.

³³⁹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 42

ideolojik mücadeleler, dine ve papazlığa karşı olmuştur. Nitekim Fransız Devrimi de aslında iki yönlü bir yıkım gerçekleştirmiştir: Bunlardan ilki devletin eski (baskı) aygıtına, diğeri ise özel alanı avucunun içinde hapsetmiş olan Kiliseye yöneliktir. İlk bakışta kapitalist toplumsal formasyonda siyasal DİA'nın (parti mücadeleleri parlamenter demokratik rejim) egemen olduğu akla gelse de, siyasal DİA'nın hareketlerinin arkasında Kilise'nin işlevlerini almış olan, öğretimsel aygıtın yer aldığı açıkça ifade edilebilir.³⁴⁰ Althusser, öğretimsel DİA'nın neden egemen olduğunu şu sözleri ile temellendirir:

“[Öğretimsel Aygıt] tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana-okuldan başlayarak alır ve anaokulundan başlayarak, yeni veya eski yöntemlerle, yıllar boyunca çocuğun “etkilere en açık” olduğu çağda, egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri (Fransızca, hesap, doğa tarihi, bilimler, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) tekrarlaya tekrarlaya çocukların kafasına yerleştirir.(...) Başka hiçbir DİA bu kadar yıl boyunca haftanın 5-6 günü 8'er saatten, kapitalist toplumsal formasyonun çocuklarının tümünün zorunlu (ve üstelik bedava) dinleyiciliğine sahip değildir.”³⁴¹

Althusser, öğretimsel aygıtları yani okulları kapitalist toplumsal formasyonun yeniden üretildiği mekânlar olarak görür. Kendi ifadesiyle: “*kapitalist toplumsal formasyonun üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi, egemen sınıf ideolojisinin toplu halde “kafalara yerleştirilmesi” ile kaplanmış birkaç becerinin öğrenilmesi ile sağlanmaktadır*”.³⁴² Dolayısıyla kapitalist devlet, eğitim süreci içerisinde çocukların yeterliliklerine göre bir işbölümü tayin eder. Buna göre kapitalist toplumda okullar; sömürülen olma görevi, sömürü görevlisi olma görevi, baskı görevlileri, profesyonel ideologlar olma görevi gibi birbiriyle karşıt erdemleri içeren görevler inşa eder.³⁴³

Althusser'e göre egemen ideoloji, kendi asıl amacını gizler ve kendisini özgürlük ve ahlaklılık gibi söylemlerle tarafsızmış gibi sunar. Dolayısıyla okullar, öğretmenler aracılığıyla aktarılan bilgiler aracılığıyla egemen ideolojinin gizlenmesine ve tarafsız görünmesine yardımcı olurlar. Ayrıca Althusser öğretmenlerin, birkaç yüzyıl önce Kilise'nin cömert, vazgeçilmez ve doğal olarak

³⁴⁰ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 40- 42

³⁴¹ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, ss. 44- 45

³⁴² Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 45

³⁴³ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 44

görülmesi gibi, günümüz okulunun da aynı şekilde doğal, vazgeçilmez ve yararlı görülmesine katkıda bulduklarını belirtir.³⁴⁴

Althusser, modern-kapitalist ulus devletlerde, hegemonya ve eğitim arasındaki ilişkiyi bariz bir biçimde ortaya koyar. Bununla birlikte Althusser'in kuramsal çözümlemesi, oldukça geniş bir çerçeveye çizer. Daha açık bir ifadeyle, “*hegemonyanın yeniden üretilmesindeki en etkili aygıt okuldur, ancak bu yeniden üretim nasıl ve hangi/ne tür araçlarla sağlanır?*” şeklinde sorulabilecek bir soruyu ayrıntılı bir biçimde açıklayamaz. Aslında bunun temel nedeni Althusser'in hegemonya ile eğitim arasındaki ilişkiyi, egemen güç merkezinde incelemesi olarak görülebilir. Dolayısıyla hegemonik yeniden üretimin nasıl ve hangi pratiklerle sağlandığı sorunsalı, yeniden üretimi tam olarak okul-merkezli bir bakış açısıyla anlamlandırılabilirdiği söylenebilir.

Okulların hegemonik yeniden üretim sürecindeki işlevine bakmak için, resmi/egemen ideoloji ve müfredat arasındaki ilişkinin net bir biçimde analiz edilmesi gerekir. Zira okullarda uygulanan müfredat büyük ölçüde resmi/egemen ideoloji çerçevesinde kurgulanır. Bu sebeple de müfredat içeriği, resmi/egemen ideolojinin çizdiği bir anlam haritası ölçeğinde hazırlanır. Gutek'in de işaret ettiği gibi müfredat açısından ideoloji şu sorulara cevap vermeye çalışır:

“‘Hangi bilgi çok daha fazla önemlidir?’, ‘En değerli bilgi kimlere verilecektir?’, ‘Öğretimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir?’, ‘Kişisel hedefler ve amaçlar nelerdir?’. (...) ‘Müfredat-program güzel sanatlar ve edebiyatı içermeli midir?’”³⁴⁵

Bu soruların egemen gruplarca nasıl cevaplandırıldığına değinmeden evvel Foucault'un bilgi ve iktidar analizine kısaca değinmek, söz konusu analize kayda değer bir derinlik kazandırabilir. Foucault'a göre, bilgi ideolojik bir üretime dayanır³⁴⁶ ve iktidardan ayrı düşünülemez. Daha net haliyle, iktidar ve bilgi karşılıklı olarak birbirlerini içerirler; karşılığında bir bilgi alanı oluşturmayan iktidar ilişkisi olmadığı gibi iktidar ilişkileri varsaymayan ve oluşturmayan bilgi de yoktur.³⁴⁷Buna

³⁴⁴ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 46.

³⁴⁵ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, s. 183.

³⁴⁶ Foucault, *Bilginin Arkeolojisi*, s. 215.

³⁴⁷ Ferda Keskin, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, Michel Foucault, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s. 18.

göre iktidar söylemsel ve söylemsel olmayan pratiklerle bir hakikat üretir ve iktidar şiddet kullanılmadan insan bedenlerinin kuşatılmasını sağlar ve onları itaatkâr ve uysal hale getirir.³⁴⁸

Foucault'un iktidar-özne ilişkisini, salt ideolojik ya da zihinsel düzeyde değil, aynı zamanda "beden" düzeyiyle de açıklama niyetinde olduğu görülür.³⁴⁹ Buna göre modern devlette iktidar giderek dönüşüme uğramış ve "biyo-iktidar" haline gelmiştir. Keza "iktidar ilişkileri bedenlerin içine nüfuz eder"³⁵⁰ önermesiyle Foucault, kaba Marxist yaklaşımın sadece ideoloji düzeyiyle kavradığı tahakküm ilişkisine daha derinden bakma iddiasındadır. Foucault'a göre 18. yüzyıldan 20. yüzyılın başına kadar iktidarın bedeni ağır, etkili, sabit, titiz bir şekilde kuşatması gerektiğine inanılmıştır ve dolayısıyla okul, hastane, kışla gibi alanlarda görülen aşırı disipline edici uygulamalar buradan kaynaklanmaktadır.³⁵¹

Foucault'nun bu düşüncelerinin, McLaren gibi bazı eleştirel eğitimciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. McLaren'a göre hâkim müfredat, bilgiyi iktidar konusundan ayırır ve teknik olarak değerlendirir; bilgi, büyük çoğunlukla araçsal koşullar içinde öğrenilmiş bir şey olarak görülür. Ayrıca bilginin her zaman özel ilgiler ve sosyal ilişkilerle bağlantılı olan bir ideolojik inşa olduğu genel olarak eğitim programlarında az ilgi görür.³⁵² Bu anlamda McLaren, "resmi müfredat" ve "gizli müfredat"a içsel olan ideolojik inşasının köklerine inmek niyetindedir. Zira Apple'ın da belirttiği gibi; okul müfredatları, egemen sınıfların ve toplumdaki sınıfların ideolojik hegemonyasının üretim ve yeniden üretiminde merkezi bir role sahiptir.³⁵³ Apple, bu önermeyi ABD'de "bireyci" ideolojinin müfredata nasıl içselleştirdiğini şu örnek üzerinden temellendirir:

"Pek çok ekonomik, siyasi ve ideolojik sebeplerden dolayı ABD'deki müfredatın büyük bir bölümü bireyselleşme çerçevesinde düzenleniyor. Yani matematik, sosyal bilimler, fen bilgisi, okuma ya da her ne olursa olsun, müfredat öyle düzenleniyor ki öğrenciler bireysel beceri

³⁴⁸ Keskin, "Özne ve İktidar", s. 19.

³⁴⁹ Michel Foucault, "İktidar ve Beden", *İktidarın Gözü*, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: Ayrıntılı Yayınları, 2015, s. 41.

³⁵⁰ Michel Foucault, "İktidar İlişkileri Bedenin İçine Nüfuz Eder", *İktidarın Gözü*, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: Ayrıntılı Yayınları, 2015, s. 106.

³⁵¹ Foucault, "İktidar ve Beden", s. 41.

³⁵² McLaren, "Critical Pedagogy: A Look at Major Concepts", s. 72.

³⁵³ Apple, *Ideology and Curriculum*, s. 56.

düzeylerinde, daha önceden belirlenen bireysel “çalışma kağıtları”nda ve kendilerine verilen bireysel görevler çerçevesinde çalışıyor. Örneğin Science Research Associates (IBM’in yan kuruluşu) tarafından üretilen en popüler okuma müfredatı setlerinden SRA Okuma Seti’ne bakalım. Burada öğrencilere uygun beceri düzeylerinin oluşturmaları için testler verilmekte; öğrenciler renklerle kodlanan düzeylere ayrı ayrı yerleştirilmekte, ardından standartlaştırılmış materyaller geçip sonra da bireysel hikâyeler ve ‘yetenek geliştiren materyaller’le çalışmaktalar.”³⁵⁴

Apple’ın verdiği bu örnek üzerinden neo-liberal eğitimin, daha okuma-yazma öğrenme sürecinde dahi *bireyselleştirici* bir misyon çerçevesinde kurgulanmış olduğu görülmektedir. Bu örnek, egemen/resmi ideoloji ve müfredat arasındaki ilişkiyi net bir biçimde açıklar niteliktedir. Fakat bu ilişkinin salt Neo-liberal hegemonyaya özgü olduğu söylenemez. Zira Batı ve Doğu’daki geleneksel ve modern döneme ait pek çok müfredat uygulaması bu önermeyi doğrulamaktadır. Tarih boyunca “*çocuklardan daima bir otoriteye (kiliseye, monarka, cumhuriyete, krala, öğretmene, vatana, ulusa vb.) biat ve itaat etmesi istenmiştir*”³⁵⁵ ve bu istek genelde verilen derslere ve özelde ise ders içeriklerine birebir yansımaktadır. Özellikle büyük ölçüde dinler tarafından belirlenmiş geleneksel toplumsal kalıpların çözüldüğü ve laiklik, rasyonalite gibi değerlerin belirleyici olmaya başladığı modern döneme doğru geçiş sürecinde, hegemonik üretim ve müfredat arasındaki araçsal ilişkinin izlekleri net bir biçimde gözlemlenebilir.

Bu sözü edilen geçiş sürecinde, bir devlet aygıtı olarak okullar, çocuklarda sahip olması istenen anlam haritası açısından büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Bu bağlamda modern eğitim, genelde *milliyetçilik, militarizm, devletçilik, kolektivizm, tahakküm, tek tipçilik, dışlayıcılık ve ötekileştirmecilik* başta olmak üzere ulusçulukla ilgili diğer unsurları vatandaşa aktarmaya yarayan bir araç olarak düşünülmüştür.³⁵⁶ Bu eğilim, büyük ölçüde Alman ve Fransız düşüncesi kaynaklıdır. Örneğin Alman düşünür Fichte, eğitimi, tüm milli düzeltici güçlerin en büyüğü olarak görmüş ve eğitimin milliyetçi bir içerikle doldurulması gerektiğini öne sürmüştür.³⁵⁷ Keza Fransız düşünür Chalotais de milli ve demokratik eğitim

³⁵⁴ Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 74-75.

³⁵⁵ Bumin, *Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü*, s. 61.

³⁵⁶ Nezir Akyeşilmen, “Türkiye’de Eğitimin İdeolojisi: ‘Tabula Rasa’ya Kemalist Renk Vermek?’, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, Arife Gümüş (edt.), Ankara: Nobel Yayınları, 2015, s. 58.

³⁵⁷ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2008, s. 108.

felsefesine sahiptir ve okulların kilise saçmalıklarından kurtularak laik vatandaşlar yetiştirmesi gerektiğini savunmuştur.³⁵⁸

Osmanlı eğitim sisteminde söz edilen değişim, Batılılaşma hareketlerinin hız kazanmasıyla başlar. Somel'in de ifade ettiği gibi, Osmanlı'da 1830'lardan itibaren devlet, okulları sosyal disiplinizasyon ve modernleşme yolunda kurumsal bir araç olarak kullanmış ve bu kurumsal uygulamalar II. Abdülhamit devrinde zirve noktaya ulaşmıştır.³⁵⁹ Keza bu dönemde öncelikli olarak İslami bilginin aktarılmasına dayanan klasik İlmiye teşkilatının yerine "vatandaşlık" bilgilerinin temele alındığı sivil ve askeri okulların temelleri atılmıştır. Üstel, II. Meşrutiyet sonrası verilmeye başlanan "*Malumat-ı Medeniyye*" dersinin ise vatandaş üretimi açısından oldukça önemli bir role sahip olduğunu ifade eder. Bu dersin genel müfredat ilkesi de çocuklara Osmanlı milliyetçiliğini ve vatanseverliği aşılamaştır.³⁶⁰

Fransa'da yurttaşlık bilgisi dersinin yanında, tarih ve coğrafya derslerine de vatandaş üretimi noktasında önemli işlevler yüklemiştir. Bu eğilim Osmanlı'da da görülmüş ve II. Meşrutiyet sonrası ders programlarına, "Osmanlı Tarihi" ve "Osmanlı Coğrafyası" dersleri eklenmiştir. Üstel tarih ve coğrafya derslerinin, Osmanlı'da ulusal kimliğin ve vatandaşlığın üretilmesinde önemli roller üstlendiğini ve Cumhuriyet döneminde de bu derslere benzer misyonlar yüklediği ifade etmektedir.³⁶¹ Bu bağlamda neredeyse bütün modern-ulus devlet pratiklerine yönelik şu tespit öne sürülebilir: *modern-ulus devlet hegemonyasının üretimi, diğer bir ifadeyle bireylerin bir ulusun parçası ve vatandaş olduklarına ikna edilmesi süreci eğitim kurumunun toplumsal formasyonda işgal ettiği alanda gerçekleşmiştir.*

Bu anlamda Büşra Ersanlı'nın "*İktidar ve Tarih*" adlı çalışması, modern-ulus devlet hegemonyasının, tarih yazımını siyasallaştırdığını ortaya koyması açısından oldukça çarpıcıdır. Ersanlı'ya göre, Cumhuriyet dönemindeki politikacı tarihçiler, tüm dünyada Türk ulusçuluğunun niteliğini ilan etmek ve aynı zamanda yurttaşlık eğitiminin özünü oluşturmak üzere bir tarih tezi geliştirmişlerdir.³⁶² Dolayısıyla Türk

³⁵⁸ Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, s.175.

³⁵⁹ Selçuk Akşin Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2010, s. 32.

³⁶⁰ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, ss. 33-15.

³⁶¹ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s. 36.

³⁶² Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, s. 137.

Tarih Kongrelerinden okutulan derslere ait kitapların içeriğine kadar incelenen bu çalışma, Türkiye’de tarih yazımının ve dolayısıyla tarih derslerinin, ulus-devlet hegemonyasının üretimine sağladığı katkılar net bir biçimde ortaya koyulmaktadır.

Sözgelimi modern-ulus devlet hegemonyasına yönelik neredeyse evrensel bir kalıptan söz edilebilir: Modern-ulus devlet hegemonyasının üretim sürecinde; *yurттаşlık bilgisi dersleriyle “vatandaşlık bilinci” (devletin uygun gördüğü davranış kalıplarına uyma), tarih dersleriyle “ulus bilinci” (geçmişteki ‘şanlı’ tarihiyle gurur duyma) coğrafya dersleriyle “vatan sevgisi” (dağları, ovaları, denizleri v.b. özellikleri ile dünyanın en güzel vatanına sahip olduğunu düşünme) sahibi öznelere üretilmesi amaçlanmıştır.* Bu bağlamda Althusser’in sözünü ettiği “çağırma” halinin en görünür biçimiyle, okul yaşantısında gözlemlenebileceği söylenebilir. Nihai olarak hegemonik üretim ve yeniden üretimini sağlayan ideolojiler; tarih, coğrafya ve yurттаşlık bilgisi gibi dersler aracılığıyla somut bireyleri özne haline getirmeyi amaçla(maktadır)mıştır, denilebilir.

Apple gibi birçok eleştirel pedagoji teorisyeni, resmi müfredatın dışında olan bir “gizli müfredat”ın varlığına dikkat çeker ve hegemonik üretim ve yeniden üretimdeki işlevi üzerine düşünmeye davet eder. Gizli müfredat, resmi müfredatta eksik ve belirsiz kalan, egemen siyasal sisteme ve kültüre olan sosyalleştirmeyi derinleştiren, öğrenci tipini daha dar kalıplar içinde billurlaştırmaya çalışan bir müfredat olarak tanımlanabilir. Bu anlamda öğrencilere okul yaşamının pratikleri içerisinde aktarılan sosyal, kültürel ve ahlaki davranış kalıpları, gizli müfredat kapsamında değerlendirilebilir.³⁶³

Gizli müfredat; aynı zamanda sınıf içerisinde üzerinde durulan öğrenme ve öğretme biçimleri, bütün fiziksel ve yapısal çevre, kontrol yapıları, öğretmen beklentileri ve not verme prosedürleri vasıtasıyla öğrencilere aktarılan mesajları, içerisinde barındırır.³⁶⁴ Bu anlamda gizli müfredatın, resmi müfredattan daha etkili bir hegemonik üretim aracı olduğu açıkça ifade edilebilir.³⁶⁵ Zira gizli müfredat bilgisi derslerde verilen bir epistemolojik bir bilgi değildir, aksine toplumsal ve siyasal hegemonyanın belirleyici olduğu sosyo-kültürel ve ahlaki bir bilgidir. Ayrıca

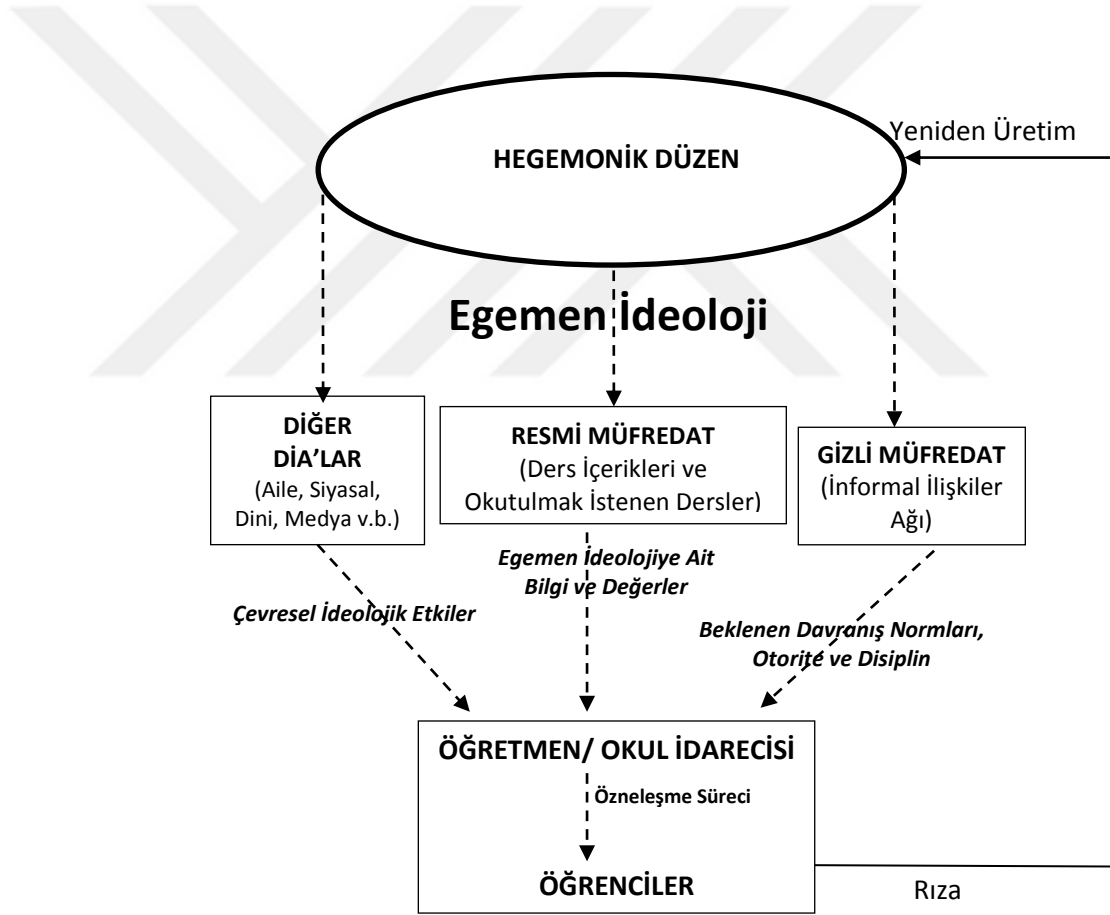
³⁶³ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, ss. 133-134.

³⁶⁴ McLaren, “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, s. 75.

³⁶⁵ Bu konudaki ikna edici açıklamalar için bkz. Apple, *Ideology and Curriculum*, ss. 77-98.; Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 109-134.

bu bilgi, McLaren'in ifade ettiği gibi, sıklıkla öğretmenlerin ya da okulun uzman eğitim ideallerini ve amaçlarını yerinden eder.³⁶⁶

Gizli müfredat; resmi müfredatın aksine yazılı değildir, enformel bir ilişkiye dayanır ve okul idarecileri ve öğretmenlerin pedagojik eğilimleriyle kendisini gösterir. Örneğin; öğretmenin önünde düğme iliklemek, sınıfta söz almak için parmak kaldırmak, okul binasına askeri düzende girmek gibi pek çok sıradan okul pratiği gizli müfredatın öğeleridir³⁶⁷ ve bu pratikler öğrencinin disipline edilmesi ve eğitimcilere olan otoriteyi içselleştirmesi açısından hayati önem taşırlar. Aynı zamanda bu pratikler, daha üstün bir amaca hizmet eder ki bu da hegemonyanın yeniden üretimidir.



Şekil 5: Hegemonya ve Eğitim

³⁶⁶ McLaren, "Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts", s. 75.

³⁶⁷ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, ss. 134.

Bu anlamda, ideoloji “*bizde*” olan bir şeyden çok “*bize doğru*” olan bir şey olarak görülmelidir. Daha önce ifade edildiği gibi, her ideoloji bir anlam haritası çizer ve bu anlam haritası bireylerde ahlaki, estetik, iktisadi, kültürel ve tabii ki de siyasal bir dünya görüşünün koordinatlarını tayin eder. Ancak Therborn’un belirttiği gibi ideolojiler de kendi içerisinde çelişkilidir, yani diyalektik bir bütünlüğe sahiptirler. Dolayısıyla ideolojilerin müfredattaki yansımaları da bir çelişki yumağını yansıtırlar. Neo-liberal eğitime yönelik eleştirilerinde Apple, bu ön kabul üzerinden hareket eder ve devlet aygıtı olarak okulların, sermaye birikimi ve meşruiyet gibi iki çelişkili işlevi yürüttüklerini ifade eder. Apple’a göre, *sermaye birikiminin gerekleri meşruiyetle çelişkili olabilir ki yoğun şekilde yaşanan da budur.*³⁶⁸Bu bağlamda hem sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikli personelleri yetiştirmek hem de seçil(e)meyenlerin gözünde durumu meşru göstermek, neo-liberal eğitim politikalarının en büyük mücadele konularından birini oluşturur.

Neo-liberalizm özelinde öne sürülebilecek bu iddia, daha geniş bir kuramsal ölçek üzerinden de değerlendirilebilir. Daha açık bir biçimde, bir hegemonya düzeninin meşruiyet kaynağı olarak kurgulanmış bir okul, içerisinde barındığı çelişkiler neticesinde bir takım “karşı-hegemonik sızıntılar” inşa edebilir. Bu durumun en tipik örneği olarak, Batılılaşma döneminde kurulan askeri mekteplerden türeyen İttihat ve Terakki hareketinin, II. Abdülhamit’in hegemonik düzenine son vermesi gösterilebilir. Keza başlangıçta kilise kaynaklı olan ‘*stadium generale*’lerden türeyen üniversiteler de Reform, Rönesans ve Aydınlanma hareketinin öncüsü olmuşlar ve kilisenin hegemonik konumuna son vermişlerdir. Dolayısıyla hegemonik düzenin ayakta kalabilmesi için vermiş olduğu tavizler neticesinde ortaya çıkan sızıntılar, her daim karşı-hegemonik bir oluşuma davetiye çıkarmıştır. Tarihsel süreçte hegemonik mücadelenin eğitim kurumundaki yansımaları da bunun birçok örneğiyle doludur.

Aslında yukarıda ifade edilen tüm eleştirel değerlendirmeler, açıkça bir gerçeğe işaret eder. Bu gerçek, eğitim eleştirisinin bizzat kendi varlığıyla karşı-hegemonya potansiyelinin kanıtı olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle, tüm insanlık bir ideolojik çağrılmanın konusu olmasına rağmen, bazıları Mutlak öznelerin çağrılarına kulaklarını tıkayıp bunu değiştirmek istemektedirler ve bu durumda ideolojik

³⁶⁸ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 57.

çağrılmaların mutlak olmadığını veya çağrılmanın muhatabı olanların safi edilgen özneler olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Yani karşı-hegemonya potansiyelinin okullardaki kanıtı, bizzat eğitim eleştirisinin kendisidir. Dolayısıyla Freire'nin geliştirmeyi amaçladığı “özgürleşme pratiği olarak eğitim”³⁶⁹, Giroux'un önerdiği “eleştirel-okuryazarlık”³⁷⁰, McLaren ve Jaramillo'nun savunduğu “devrim praksişi olarak eğitim”³⁷¹, Apple'ın “dönüşümü mevcut eğitim pratiklerinin içerisinde arayışı”³⁷², üst-yapısal bir uğrak olan eğitimin hegemonik olduğu kadar bir karşı-hegemonik üretim mekânı olduğunu net bir biçimde ortaya koyar.

2.6.Karşı Hegemonya ve Eğitim

Eğitim; bir hegemonik aygıt olmakla birlikte, aynı zamanda karşı-hegemonik bir aygıt olarak da nitelendirilebilir.³⁷³ Daha açık bir ifadeyle üst-yapısal bir uğrak olarak eğitim, hegemonya ve karşı-hegemonya arasındaki yer değiştirmelerin önemli alanlarından biridir. Bu anlamda bir hegemonya düzeninde eğitimin, en kritik “karşı-hegemonik sızıntı” mekânı olduğu ifade edilmelidir. Çünkü okullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir.³⁷⁴ Dolayısıyla egemen sınıflar/gruplar bir eğitim pratiği aracılığıyla özneler inşa etmek niyetinde olabilirler; ancak bu pratik, aynı zamanda karşı-hegemonya sürecinin de ideolojik altlığına tesis edebilir.

Antik Yunan'dan günümüze birçok düşünür, ya olması gereken ideal bir eğitim ütopyası çizmiş ya da yaşadığı döneme ait eğitim uygulamalarına reddiyeler sunmuştur. Bu bağlamda tarih boyunca öne sürülen bütün eğitim ütopyaları ve eleştirileri karşı-hegemonik bir dönüşümün yolunu aramışlardır. Söz gelimi eğitimin neredeyse bütün siyasal düşünürlerin inceleme alanı olması, onun siyasal olandan

³⁶⁹ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

³⁷⁰ Henry Giroux, “Giriş: Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi”, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, Serap Ayhan (çev.), Ankara: İmge Yayınevi, 1998.

³⁷¹ McLaren ve Jaramillo, *Pedagoji ve Praksis*.

³⁷² Apple, *Eğitim ve İktidar*.

³⁷³ Eğitimin karşı-hegemonya üretimindeki işlevlerinin, farklı ülke pratikleri çerçevesinde değerlendirildiği kayda değer bir çalışma için bkz. E. Thomas Ewing, *Pedagoji ve Devrim*, A. Öztürk ve O. Orhangazi (çev. edt.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2010.

³⁷⁴ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 56.

ayrı düşünülemez bir olgu olduğuna işaret eder. Adorno'nun da ifade ettiği gibi, eğitim, politik özünden ayrı düşünülemez.³⁷⁵

Eğitim alanının karşı-hegemonik bir sürecin başlatıcısı olabileceğine yönündeki kavrayışlar, büyük ölçüde Marxist geleneğe dayanır. Keza özellikle Lenin ve Gramsci'ye ait bu kavrayış, eleştirel pedagojiye aktararak neo-liberal eğitim sisteminin dinamiklerinin sorgulanmasına vesile olmuştur. Hegemonya kavramını, işçi sınıfının diğer sınıflara önderlik etmesi olarak nitelendiren Lenin, proletaryanın mutlaka bir karşı-kültür sunması gerektiğinin altını çizer. Bu bağlamda Lenin'in 1918'deki şu ifadeleri Gramsci'yi yoğun bir biçimde etkilemiş gibi görünmektedir:

“Rus Devrimi'nin bütün zorluğu, ilk adımı atmanın Rus devrimci işçi sınıfı için Batı Avrupalı sınıflar için olduğundan çok daha kolay olmuş olmasıdır; fakat bizim için daha zor olanı bunu devam ettirmektir. Batı Avrupa ülkelerinde bir devrim başlatmak daha güçtür, çünkü proletaryanın karşısında, kültürle birlikte gelen daha yüksek düzeyde bir düşünce vardır; işçi sınıfıysa bir tür kölelik durumundadır.”³⁷⁶

Lenin'e ait bu ifadeler, Gramsci'nin Doğu ve Batı sivil toplumları arasındaki farklılıkları vurguladığı notlarıyla anlamsal olarak birebir aynıdır. Lenin, Rusya'da sosyalist bir rejimi idame ettirmenin zorluğunun farkındadır ve dolayısıyla işçi sınıfına dışarıdan sosyalist bir bilinç yüklenmesi gerektiğini düşünür.³⁷⁷ Kuşkusuz bu karşı-kültür ya da bilinç büyük ölçüde eğitim kurumu üzerinden şekillendirilebilir. Bu bağlamda Althusser, öğretimsel aygıtın neden egemen DİA olduğunu Lenin'in eşi Krupskaya'ya yazmış olduğu bir mektupla örneklendirir. Zira bu mektupta Lenin devlet iktidarını ele geçirmiş olan Sovyet proletaryasının, proleterya diktatörlüğü ve de sosyalizme geçişi güvence altına alması için öğretimsel DİA'da devrim yapmak gerektiğine yönelik derin bir kaygıya sahip olduğu ifade edilmektedir.³⁷⁸

Bu anlamda Lenin'in devrim meselesine, daha doğrusu devrimin sürdürülmesi meselesine pedagojik bir çerçevede yaklaştığı görülmektedir. İşçi sınıfına ideolojisinin bir aydın grup tarafından dışarıdan bilinç verilmesi konusundaki

³⁷⁵ Theodor W. Adorno, “Geçmişin İşlenmesi Ne demektir?”, *Eğitim, Zil ve Teneffüs*, Tarhan Onur (çev.), Kasım-Aralık, 6, 2006, s. 94.

³⁷⁶ Eagleton, *İdeoloji*, s. 157.

³⁷⁷ Özbek, *İdeoloji*, s. 90.

³⁷⁸ Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, s. 36.

düşünceleri bu önermeyi destekler niteliktedir. Lenin'in karşı-hegemonya inşasında eğitime yüklediği misyon şu ifadeleriyle daha anlamlı bir hal alır:

*"(...)Aslında okullar, yalnızca burjuva sınıfının bir aracına dönüştürüldü. Okullar, bütün yönleriyle burjuva sınıf ruhuyla dolduruldu. Okulların amacı, kapitalistlere itaatkâr uşaklar ve yetenekli işçiler sunmaktır. Savaş göstermiştir ki modern teknolojinin mucizeleri, milyonlarca işçiyi yok etme ve savaşın dışında servet biriktiren kapitalistler için şahane çıkarlar yaratma amacıyla kullanılıyor. Bu savaş, onlara gerçekte karşı çıkarak onların yalanını ortaya çıkardığımız için, içten baltalanmıştır. Biz, eğitim alanındaki çalışmalarımızın burjuvazinin iktidardan düşmesine yönelik mücadelenin bir parçası olduğunu ifade ediyoruz. Biz alenen duyuruyoruz ki hayat ve politikadan ayrılan eğitim, yalan ve riyakârlıktır."*³⁷⁹

Lenin'in, bu söylevi üzerinden, eğitimin burjuva kültürü ve ideolojisini tamamen ortadan kaldıracak bir karşı-hegemonik aygıt olarak görülmüş olduğu açıkça ifade edilebilir. Bu bağlamda Lenin'e ait bu fikirlerin bir karşı-hegemonya kuramcısı olan Gramsci'de de izleri net bir biçimde görülür.

Gramsci, anaokulundan başlayarak, 'halk okulu' ve üniversite veya teknik uzmanlık eğitimi aracılığıyla; bireylerin toplumsal 'denetim' ve örgütlenmeye katılımına demokratik olarak geçmesiyle bir alternatif hegemonyanın inşa edilebileceğini düşünür. Dolayısıyla eğitim kurumları ve bunların bünyesinde yer alan "eğitici aydınlar" bu sürecin temelini oluştururlar.³⁸⁰ Gramsci tarafından geliştirilen halk okulu fikri, öğretmen ve öğrenci arasında eşitliğe dayanan bir temel üzerine inşa edilmiştir. Buna göre öğretmenin amacı, keyfi bir öğreti tarafından değil, eğitilenlerin talepleri tarafından belirlenmelidir. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerden üstün bir birey değil, öğrenmeye yardımcı olan bir kişi olarak görülür.³⁸¹

Daha önce ifade edildiği gibi, Gramsci karşı-hegemonyanın inşasında *organik aydınlara* hayati görevler yükler. Aynı zamanda demokratik filozof olarak

³⁷⁹ Lenin bu konuşmasını 28 Ağustos 1918 tarihinde, Moskova'da düzenlenen ilk Rusya eğitim kongresinde yapmıştır. Tam metin için bkz. Vladimir Lenin, *Lenin's Collected Works*, Progress Publishers, Moscow, Jim Riordan (çev.), 28, 1965, ss. 84-87.

³⁸⁰ Ransome, *Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş*, ss. 229-230.

³⁸¹ Ransome, *Antonio Gramsci: Yeni Bir Giriş*, s. 235.

adlandırılan bu grup³⁸², bir ideolog olduğu gibi öğretmendir. Bu anlamda demokratik filozoflar/organik aydınlar, bilgi ve faaliyetiyle sürekli olarak değiştiren ve çevrenin- özellikle halkın- etkisiyle değişen bir eğitmendir; öyle ki karşı-hegemonya üretiminde eğitmen ve halk, kendini tanımlama ve kendini aşma süreciyle (veya katharsis ile) meşgul olurlar.³⁸³ Dolayısıyla Thomas'ın da ifade ettiği gibi; rızayı sağlayan bu aydın grup, hem eğitimci hem de eğitmenlerdir. Zira entelektüel kaynaklarını, felsefenin daimi sorunlarında değil, tam da kitlelerle kurdukları organik entegrasyona dayandırırılar.³⁸⁴

Görüldüğü gibi, Lenin'in bir türlü gerçekleştiremediği için hayıflandığı konu, Gramsci tarafından kuramsallaştırılmış gibidir. Aynı zamanda Marx'ın ortaya koyduğu “*eğiticilerin eğitilmesi*” meselesine yönelik birçok cevap Gramsci düşüncesi üzerinden geliştirilebilir. Bununla birlikte Gramsci'nin karşı-hegemonya üretiminde “*Parti*”yi bir yönüyle okul olarak görmesi de bu bakış açısını daha da anlamlı kılar. Zira McLellan'ında ifade ettiği gibi Gramsci, mevzi savaşı sürecindedir *toplumun birçok alanında doğrudan siyasal olan kurumların aksine, üstünlük sağlamayı amaçlayan bir karşı-kültür sunan bir eğitim kurumu olarak Parti fikrini savunur.*³⁸⁵ Parti'nin en önemli amacıysa, karşı-hegemonyayı üretecek olan organik aydınların yetiştirilmesi olmalıdır.³⁸⁶ Tüm bunlar dikkate alındığında da Gramsci'nin hegemonik ilişkiyi bir pedagojik ilişki olarak betimlemesi³⁸⁷ daha da anlaşılır. Keza Peter Mayo'nun da belirttiği gibi; hegemonya ilişkilerine gömülü olan eğitsel unsurları atlamak, hegemonyanın merkezi nüvelerini ve bu yüzden Gramsci'nin iktidar kavrayışı ile sosyal ve siyasal dönüşüm meselesini gözden kaçırmak anlamına gelmektedir.³⁸⁸ Dolayısıyla Gramsci'den çıkarılabilecek bir sonuç varsa bu, eğitimin hem hegemonya hem de karşı-hegemonya üretiminin asli bir unsuru olmasıdır.

Yukarıda kısaca ifade edilen Marksist düşünce geleneği, günümüze Freire, Giroux, McLaren ve Apple gibi eleştirel pedagoğlar aracılığıyla aktarılmıştır. Daha

³⁸² Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, s. 68.

³⁸³ Fontana, *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, ss. 68- 69.

³⁸⁴ Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marksizm*, s. 575.

³⁸⁵ McLellan, *İdeoloji*, s. 33.

³⁸⁶ Gramsci, *Aydınlar ve Toplum*, s. 37.

³⁸⁷ Thomas, *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marksizm*, ss. 570-571.

³⁸⁸ Peter Mayo, “Gramsci and The Politics of Education”, *Forthcoming in Capital & Class*, 38/2, 2014, s. 385.

açık bir ifadeyle eleştirel pedagoji bize her şeyden önce; hâkim eğitim paradigmasının, hegemonya üretim ve yeniden üretim süreçleriyle doğrudan ve dolaylı şekillerle ilişkili olduğunu, aynı zamanda karşı-hegemonya üretim sürecinin de yine eğitim alanında gösterilecek bir dirençle anlamlı olabileceğini düşündürmektedirler.

Bu anlamda Adam Wright'ın, okulun bir politik mücadele alanı olduğuna yönelik tespitleri kayda değerdir. Wright'a göre, Klasik Marxist okul imgesi, kapitalist ilişkileri yeniden üreten ve meşrulaştıran bir kurumsal yapı olarak görülmüştür. Ancak Post-Marxizm, iktisadi yapının üst-belirleyiciliğine karşı çıkarak, kültürel konulara yoğunlaşmışlar ve hegemonik mücadelenin eğitim gibi üst-yapısal uğraklarda da görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla Wright, hegemonyanın sıkı bir biçimde eğitim alanıyla ilişkili olması nedeniyle, eğitim alanının önemli hegemonik mücadele alanlarından biri olduğu ifade eder. Hatta Wright, okulların salt hegemonik mücadelenin değil, hegemonik mücadeleyi içermeyen politik mücadelelerin de alanı olduğunu ifade eder ve inceleme alanını daha da geniş tutar.³⁸⁹

Aslında eleştirel pedagoji teorisyenleri, karşı-hegemonya üretimine dâhil olmak isteyenleri sistemin içinde direnmeye davet ederler. Keza Freire'nin bir söyleşideki şu ifadeleri bu önermeyi destekleyici niteliktedir:

“Bir ayağımı sistemin içinde öteki ayağımıysa sistemin dışında tutarak düşünmeye ve öğretmeye çalışıyorum. Elbette ki eğer sistem var olmaya devam ediyorsa sistemin tamamen dışında olamam. (...) Yani, benim rüyamın ve hedefimin bakış açısından, ben, stratejik olarak öteki ayağımı çekmeye çalışan sistemin dışındayım! (...) Zaman zaman sağ ayaklarını yavaşça dışarı basmaya çalışan, fakat hemen akabinde korkularına yenilen kişiler tanırım. Dışarı adım atan ve cezalandırılan öteki kişileri görür onlar. Sağ ayağıyla sınıksız dışarı bastığı için hizmet süresi yakılan Giroux'nun durumu buna örnektir.”³⁹⁰

Freire'nin bu ifadeleri, eleştirel pedagojinin temel metodunu sadelikle özetlemektedir. Keza birçok eleştirel pedagoji teorisyeninin akademik kariyerlerinin yanında, halen ilkokullarda ve/veya liselerde öğretmenlik yaptıkları ve teorilerini

³⁸⁹ Adam Wright, “The school as an arena of political contestation: education policy from a post-Marxist perspective”, *Praktyka*, 1/7, 2013, ss. 251-256

³⁹⁰ Donaldo Macedo, “Eleştirel pedagoji hakkında yeniden düşünmek: Paulo Freire ile söyleşi”, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Dilek Hattatoglu (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008, ss. 164-165.

bizzat kendi yaşadıkları sınıf içi pratiklerle temellendirdikleri bilinmektedir. Örneğin Freire'nin övgüyle bahsettiği Grioux, pedagojinin politik bir pratik olduğunu ifade eder ve politika-temsil, bilgi-iktidar, öznel konular-değerler, öğrenme-sosyal değişim arasındaki ilişkileri konu edinmesi gerektiğinin altını çizer. Böylelikle eleştirel pedagoji, hegemonyanın ilişkilerin sorgulanması ve direnilmesi sürecinin hazırlayıcısı olacaktır ve bunu, belirtildiği gibi bizzat mevcut eğitim pratiklerinin içerisinde yapmalıdır.³⁹¹ Dolayısıyla eleştirel pedagoji çalışmaları üzerinden, karşı-hegemonya üretiminin kurucu mekânının eğitim olduğu ve de karşı-hegemonya dinamiklerinin bizzat hegemonik sistemin kendi içerisinde türetilbileceği açıkça ifade edilebilir.

Bu önermenin desteklenmesi, eleştirel pedagoji çalışmalarına bir adım daha yaklaşılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda McLaren'in eleştirel pedagojinin diyalektik doğasına yönelik şu ifadeleri kayda değerdir:

“Eleştirel teorinin diyalektik doğası eğitim araştırmacılarının okulun sadece basitçe bir endokrinasyon, sosyalizasyon ya da yönlendirme alanı değil, aynı zamanda öğrencinin güçlenmesini ve kendilerini dönüştürmesini destekleyen bir kültürel alan olarak görmesine olanak sağlar. (...) Eğitimin diyalektik bir kavrayışı, bize okulların hem hâkimiyet hem de özgürlük alanları olarak görülmesine olanak verir; bu okulların sadece sınıf ilişkilerini yeniden ürettiğini ve öğrencilere açgözlü genç kapitalist olmanın esaslarını öğrettiğini savunan eğitimin indirgemeci Ortodoks Marxist anlayışına zıt düşer.”³⁹²

Diğer eleştirel pedagoji teorisyenlerine nazaran, pedagojinin praksis yönüne daha fazla önem veren McLaren, okulları bir *çatışma ve mücadele alanı* olarak görür ve dolayısıyla okulların direnme alanları olarak *görelî bir biçimde özerk* olduğunu ifade eder.³⁹³ McLaren ve diğer birçok eleştirel pedagoji teorisyeni, karşı-hegemonya üretim mekanının, eğitimin işgal ettiği alan olabileceği üzerinde hemfikirdirler. Daha açık bir ifadeyle okullar, aslında çatışma alanlarıdır ve bu anlamda çeşitli direnme biçimlerini ortaya çıkarabilecek bir özerkliğe sahiptirler.³⁹⁴ Apple'ın da ifade ettiği

³⁹¹ Giroux, *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, 2007, ss. 28- 29.

³⁹² Peter McLaren, “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, A. Dader vd. (ed.), *The Critical Pedagogy Reader*, New York& London: Routledge Falmer, 2003, s. 78.

³⁹³ McLaren, “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, s. 62.

³⁹⁴ McLaren, “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, s. 78; McLaren, burada Giroux ve Wills gibi devrimci teorisyenlerin çalışmalarından yararlanır.

gibi, toplumsal düzen işlevsel olmanın aksine antagonistik bir yapıdadır ve ona görebu antagonistik düzende okulların durumu şöyledir:

“[O]kullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir. (...) Bilginin öğrenci tarafından yeniden yorumlanması, en iyi ihtimalle bilginin kısmen kabul edilmesi ve çoğu zaman da okulların planlanan ve planlanmayan anlamlarının doğrudan reddedilmesi kuvvetle muhtemeldir. Açıkça okulların basit yeniden üretimden daha karmaşık bir şekilde görülmesi gerekir.”³⁹⁵

Apple’ın bu ifadeleri üzerinden, okulların salt yeniden üretimin sağlandığı hegemonik aygıtlar olarak görülemeyeceği, aynı zamanda direnmenin ortaya çıktığı karşı-hegemonik sürecin de mekânları olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda McLaren gibi Apple, diğer üst yapısal kurumlar gibi okulunda görece bir özerkliğe sahip olduğunu ifade eder. Buna göre okullar, hegemonyanın sürdürülmesi hususundaki gerekli hayati koşulların tekrar yaratılması konusunda önemli bir rol üstlenirler. Bu koşullar zorla dayatılmadığı gibi, bu koşulların sürekli olarak yeniden üretilmesi gerekir. Dolayısıyla verili hegemonya düzenini sürekli kılan koşullar, antagonistik sosyal ilişkiler üzerine bina edilir.³⁹⁶

Apple ve McLaren’in öne sürdüğü “okulların görelî özerkliği” hususu, eğitimin karşı-hegemonik yönünü izah etmek üzere işlevsel bir kavramsal araç olabilir. Aslında Marxist literatürde, “görelî özerklik” olgusu pek çok üst-yapısal uğrak çerçevesinde kullanılmıştır. Sözgelimi “devletin görelî özerkliği” kavrayışı buna verilebilecek en bariz örneklerden biridir. Daha önce ifade edildiği gibi, Ortodoks Marxizm’de devlet, salt egemen sınıfın baskı aracı olarak görülür. Tarihsel olarak da temellendirilen bu düşünceye göre, kapitalizm safhasında devlet, burjuvazi sınıfının çıkarlarına hizmet etmektedir ve dolayısıyla burjuva iktidarına son verilip, sınıfsız bir topluma giden süreçte devlet kurumu işlevsiz hale gelecek ve ortadan kalkacaktır.³⁹⁷ Bu görüş, Post-Marxistlerce yoğun bir biçimde eleştirilir ve devletin salt sınıf mücadelesi çerçevesinde açıklanamayacağı ifade edilir. Özellikle

³⁹⁵ Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 56- 57.

³⁹⁶ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 60.

³⁹⁷ Bu konuda kayda değer bir çalışma için bkz. Cem Eroğul, *Devlet Nedir?*, İstanbul: Yordam Kitap, 2014.

Poulantzas tarafından sistemleştirilen bu düşünceye göre, devlet, iktisadi alt-yapıdan ya da diğer bir ifadeyle üretim ilişkilerinin belirleyen sınıf mücadelesi alanından görece olarak özerk bir konumdadır.³⁹⁸

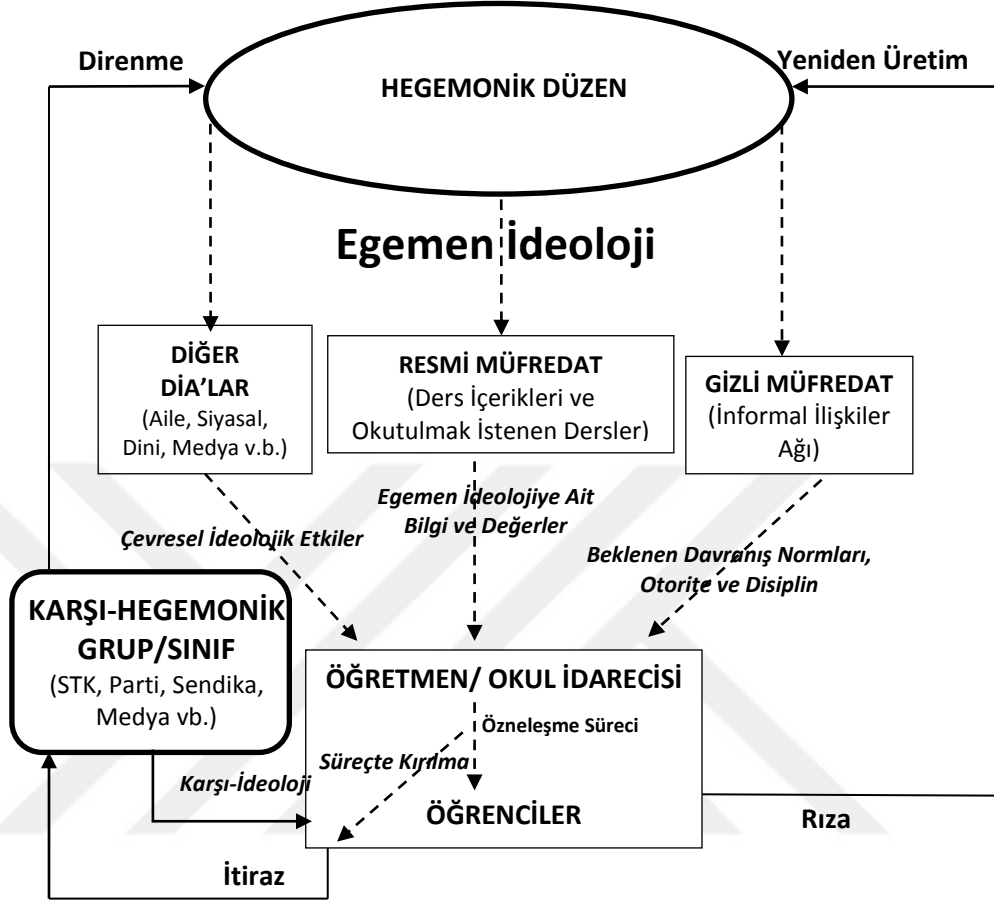
Poulantzas'ın devlet kurumu çerçevesinde öne sürdüğü bu görüş, dolaylı olarak devletin ideolojik aygıtları çerçevesinde de ileri sürülebilir. Bu bağlamda bir öğretimsel aygıt olarak okullar, bazı nedenlerden dolayı, egemen ideolojilerin belirlenim alanından kısmen özerktirler.³⁹⁹ Bunun nedenlerinden birini belirlemek için okulların çevresine odaklanmak gerekir. Okullar, diğer ideolojik aygıtlardaki kırılmalardan etkileneceği gibi, çevrelerinde sürekli olarak işleyen karşı-hegemonik aygıtlarında etkisi altındadır. Örneğin, günümüzde çocuklar, etkileri tartışılmaz olan sosyal medya platformları aracılığıyla, okulda hiç duymadıkları bilgilere ulaşabilmekte ve okullarda aktarılan ideolojilerin zıttı olan karşı-ideolojik paylaşımların muhatabı olabilmektedirler. Okulların görece özerkliğinin bir nedeni için de okullarda yaşanan içsel pratiklere odaklanmak gerekir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin “gizli müfredat” pratiklerine karşı gösterdikleri direnme biçimleri, egemen ideolojiden kısmen de olsa yalıtılmışlığını ya da görece özerkliğini net bir biçimde ortaya koyar. Buraya kadar ifade edilenleri bir şekil yardımıyla açıklamak, konunun izah edilmesinde oldukça katkı sağlayacaktır.

“Gizli müfredat”, eleştirel pedagoji teorisyenlerinin üzerinde en çok durduğu alanlardan biridir. Zira “gizli müfredat” alanı, karşı-hegemonik sızıntı alanı olarak görülür ve hegemonyaya direnmenin temellendirmesi büyük ölçüde bu alan üzerinde yürütülür. Aslında eleştirel pedagoji teorisyenleri bu yaklaşımlarıyla şunu da peşinen kabul etmiş durumdadırlar ki o da “resmi müfredat” için yapılabilecek çok da bir şey yoktur. Gerçekten de “resmi müfredat” hegemonya sahiplerince belirlenir ve karşı-hegemonya inşa edilmeden bu alana müdahale etmek söz konusu değildir. Dolayısıyla “gizli müfredat” çerçevesinde üretilen ideoloji, “resmi müfredat”ı tamamlayıcı nitelikte de olsa, karşı-hegemonik sızıntıların temel dayanak noktası olarak değerlendirilebilir. Zira karşı-ideolojik refleksler, büyük ölçüde “gizli müfredat”ın öngördüğü kültürel, davranışsal ve ahlaki kalıplara itiraz edilmesinde

³⁹⁸ Poulantzas, *Siyasal İktidar ve Toplumsal Sınıflar*, ss.298- 300.

³⁹⁹ McLaren, “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, s. 62.

kendisini göstermektedir.⁴⁰⁰ Buraya kadar ifade edilenler, aşağıdaki şekil yardımıyla daha net bir biçimde ifade edilebilir.



Şekil 6: Karşı-Hegemonya ve Eğitim

Şekilde görüldüğü gibi okullar, gerek resmi ve gizli müfredat gerekse de diğer DİA'lar aracılığıyla egemen ideolojilerin aktarıldığı alanlar olmakla birlikte, bu aktarımla eş zamanlı bir biçimde işleyen karşı-hegemonik ideolojilerin de etki dairesindedir. Yani okullar, her daim karşı-hegemonik grup ya da sınıflar tarafından aktarılan ideolojilerin etkilerine açıktırlar. Aynı zamanda hegemonik düzenin öznesi olmayı reddedenler, başka bir ifadeyle ideolojik çağırmaya cevap vermeyen okul içi aktörler de karşı-hegemonik bir sürecin başlatıcısı olabilirler. Bu anlamda özneleşme

⁴⁰⁰ Gizli müfredata ilişkin kapsamlı analizler için bkz. İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, ss. 133-134; Apple, *Ideology and Curriculum*, ss. 77-98; Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 109-134; McLaren, "Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts", s. 75.

sürecinde yaşanan bu kırılmaların, direkt olarak çevresel ideolojik etkilerin etki alanına girdikleri söylenebilir. Zira karşı-hegemonik sınıf ya da gruplar bu memnuniyetsiz kesimi başıboş bırakmak istemeyeceklerdir. Ancak tam tersi bir süreçten de söz edilebilir ki o da bizzat çevresel ideolojik etkilerin, özneleşme sürecindeki kırılmaların nedeni olabileceğidir. Dolayısıyla okulların karşı-hegemonya üretme potansiyeli; hem çevresel hem de içsel etkenlere bağlıdır ve bu etkenler,birbirleriyle kaçınılmaz bir karşılıklı etkileşime dayanan bir ilişkiye sahiptirler. Söz gelimi salt çevresel faktörlerin etkisini vurgulayarak, okul yaşantısındaki direnme pratiklerinin gözden kaçırılmaması gerekir. Dolayısıyla Apple'ın önerdiği gibi; karşı-hegemonya potansiyeli, büyük ölçüde “gizli müfredat” pratiklerinin özünde aranmalıdır.⁴⁰¹

Apple'a göre varoşlaşmış bölgelerde ya da işçi sınıfından ailelerin çocuklarının okullarında bulunan bazı öğrenciler, okulun gizli ve açık müfredatını net bir biçimde reddeder vepek çok öğrencinin yaptığı da zil çalıncaya kadar dayanmaktır.⁴⁰² Paul Willis'in etnografik araştırmalarından yararlanan Apple, Willis'in ifadesiyle “kerataların” yani daha açık bir ifadeyle, okulda verilen resmi bilgiye ve dikte edilen davranış normlarına itiraz edenler, şaşkırtıcı bir biçimde kapitalist hegemonyanın yeniden üretimine katkı sağladıklarını ifade etmektedir. Apple'a göre, çelişki olarak görülsede bile kendi kaderine razı olan bu düşük gelirli ailelerin çocuklar, gelecek konusunda büyük beklentilere sahip değillerdir ve öğrenim hayatlarının sonunda işçi olarak çalışacaklarına yönelik katı bir inanca sahiptirler.⁴⁰³ Dolayısıyla bu katı inanç, bilinçsiz bir biçimde olsa da bizzat bu öğrenci grubunun iradesiyle iktisadi eşitsizliğin yeniden üretimine hizmet ediyor.⁴⁰⁴ Bununla birlikte Apple, çarpıcı bir biçimde okullardaki kerataların, ırk ve cinsiyet üzerinden ötekileştirilen öğrencilerin karşı-hegemonya üretiminin temel özneleri olabileceğine belirtiyor. Keza Apple'ın önerdiği karşı-hegemonya üretim modeline göre, alternatif bir müfredat oluşturularak (işçi tarihi v.b.), özellikle bu kitlelere ulaştırılmalıdır.⁴⁰⁵

⁴⁰¹ Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 109-134.

⁴⁰² Apple, *Eğitim ve İktidar*, ss. 140-141.

⁴⁰³ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 143.

⁴⁰⁴ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 144.

⁴⁰⁵ Apple, *Eğitim ve İktidar*, s. 174.

Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında, eleştirel pedagojinin eğitimin karşı-hegemonya üretimindeki rolünü vurgulayan yönü net bir biçimde görülebilir. Dolayısıyla Gramsci'nin temellerini attığı karşı-hegemonya kuramının pedagojik yönünü eleştirel pedagoji teorisyenleri detaylandırmıştır, denilebilir. Keza “eleştirel pedagoji” içerisinde olan teorisyenler, büyük ölçüde Gramsci'nin zihnindeki demokratik filozof/organik aydını betimler.⁴⁰⁶

Nihai olarak çalışmanın üçüncü bölümüne geçilmeden evvel, ilk iki bölümde ortaya konulmaya çalışılan kuramsal ve kavramsal çerçeve üzerinden şu tespitler ileri sürülebilir.

- Hegemonya ve Karşı-Hegemonya üretimi, öncelikli olarak eğitim ve eğitim alanını sarmalayan entelektüel çevrede cereyan eder.
- Bir hegemonyanın üretim veyahut yeniden üretimini sağlamak üzere oluşturulan bir eğitim pratiği, bir karşı-hegemonik sızıntı alanına dönüşebilir.
- Nihai olarak, karşı-hegemonik sızıntı alanı olan bir eğitim pratiği, bir aydın grup aracılığıyla önce hegemonik düzene rıza göstermekte direnç gösteren bir karşı-ideoloji oluşumuna ve daha sonra da bu karşı-ideolojinin öznel inşa etmesine sahne olur ki bu aşamadan sonra olan karşı-hegemonyanın üretilmesidir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ise, yukarıda ifade edilen önermeler üzerinden Türkiye'nin halen tartışılmakta olan iki eğitim pratiği, *Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları*, karşılaştırmalı bir biçimde analiz edilerek, ilk iki bölümde ortaya konulan kuramsal çerçevenin temellendirilmesi yoluna gidilecektir.

⁴⁰⁶ Bu iddianın oluşmasında etki sahibi olan çalışmalar için bkz. Fischman, Gustavo E., and Peter McLaren. "Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis." *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 5/4, 2005, ss. 425-446; Mayo, "Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy".

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDEHEGEMONYA MÜCADELESİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP OKULLARI

ÖRNEĞİ

“[Köy Enstitüleri], Atatürk ilkelerini eksiksizce en ıssız köylerimize kadar ulaştırmamız için açılmış bir yol[dur].”
İsmail Hakkı Tonguç-1941

“[İsmail] Hakkı Tonguç... Türk çocuğunun karşısına çıkamayacak kadar bu memleketi hiyanet etmiş bir adam [dur].”
Tevfik İleri-1951

3.1.Tarihsel Arka Plan: Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Eğitimin Sosyo-Politigi

Cumhuriyet dönemi hegemonya mücadelelerinin kökenleri, Osmanlı İmparatorluğunun siyasal ve bürokratik pratiklerini belirleyen yapısal durumu ve dönüşümü çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu bağlamda Köy Enstitülerinden İmam-Hatip Okullarına uzanan hegemonik süreçlerin geniş bir tarihsel perspektiften okunması, çalışmaya kayda değer bir derinlik kazandıracaktır. Keza Türkiye’de hem Köy Enstitüleri hem de İmam-Hatip Okulları tecrübeleri ve bunlar üzerinden yürütülen hegemonya mücadelesi, kökenleri oldukça eskiye dayanan ve farklı ideolojik bakış açılarına sahip olan iki toplumsal grup arasındaki bir mücadele olarak görülmelidir.

3.1.1.Klasik Dönem

Osmanlı'da yönetici sınıf, temel olarak üçe ayrılmaktadır ve buna göre: Seyfiye, saraydan yetişme askeri uzman ve yöneticileri; İlmiye, şeriatının savunucusu olan hukuk uzmanlarını, kadıları, müderrisleri ve diğer din adamlarını; Kalemîye ise, devletin bürokratik işlemlerini yürüten ve ilk iki grubun işlev ve eğitiminin bazı yönlerini bir araya getiren sınıftır.⁴⁰⁷Bu anlamda Osmanlı'nın Klasik döneminde yöneten sınıftaki mücadele, büyük ölçüde seyfiye ve ilmiye arasında gerçekleşmiştir. Bu mücadelenin ideolojik altlığına inşa eden dinamikler ise- ya da diğer bir ifadeyle hegemonya mücadelesi ise- en belirgin haliyle Medrese ve Enderun Mektebi pratikleri çerçevesinde değerlendirilebilir. Zira İmparatorluğun yöneten bloğunda görülen iktidar mücadelesinin öznelere, bu iki müessese aracılığıyla üretilmiştir.

İkinci bölümde ifade edildiği üzere, Medreseler Şii mezhebinin yayılımına ket vurmak üzere 11. yüzyıldan itibaren Sünni olanlarca oluşturulmuş bir müessesedir.⁴⁰⁸ Bu müessesenin Anadolu'daki yayılımı ise Selçuklu dönemine dayanmaktadır. Keza Büyük Selçuklu veziri *Nizamü'l Mülk*'ün 1057'de Bağdat'ta kurulmasına öncelik ettiği Nizamiye Medresesi, Ortaçağa iz bırakan bir okuldur ve bu okul, Türk-Müslüman dünyasında ideal bir okul modeli olarak görülmüştür. Osmanlılar ise Selçukluların bıraktığı bu mirası devralmış ve medreseleri eğitim sisteminin merkezine yerleştirerek; günümüzdeki anlamıyla yargı ve yürütme görevini yürütecek elemanların üretimini sağlamak gibi önemli görevler yüklemiştir.⁴⁰⁹

Osmanlılarda ilk medrese, 1330 yılında Orhan Gazi tarafından İznik'te kurulmuştur. Orhan Gazi'nin Bursa'yı aldıktan sonra da halk arasında *Manastır Medresesi* olarak bilinen bir medrese inşa ettirdiği bilinmektedir. Bundan sonra Osmanlı Vezir ve Beylerbeyileri ile diğer yöneticilerin, zapt edilen yerlerde medreseler kurmaları bir adet haline almıştır. Ancak Osmanlı'da esaslı medrese teşkilatı olarak, Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan *Sahn-ı Seman* medreseleri gösterilmektedir. Çünkü bu medreseler İlahiyat ve İslam hukuku fakülteleri olarak

⁴⁰⁷ H. Cornell Fleischer, *Tarihçi Mustafa Ali*, Ayla Ortaç (çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996, s. 5.

⁴⁰⁸ Goldziher, "İslam'da Eğitim". s.81.

⁴⁰⁹ Recai Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili", *Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37/1, 1997, ss. 408-409.

oluşturulmuştur. Bu medreselere *danişmend* (medrese öğrencisi) yetiştirmek üzereyse *Tetimme* adlı medreseler kurulmuş ve *Tetimme* talebeleri yani *softalar*, *Sahn-ı Seman* medreseleri talebesi olan *danişmend*lerden ders görmüşlerdir.⁴¹⁰

İstanbul'da *Sahn-ı Seman* ve *Tetimme* medreseleri yapıldıktan sonra, medrese temelli eğitim sisteminde yeni bir teşkilatlanma yapısının benimsendiği görülmektedir. Buna göre en alttan en üste olacak şekilde; *Haşiyeye Tecrid*, *Miftah*, *Kırklı*, *Hariç*, *Dâhil* ve *Sahn-ı Seman* adlı medreselerin oluşturduğu beşli bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Bu sınıflamanın belirleyici unsuru, medrese hocaları olan müderrislerin alacağı yevmiye miktarıdır. Örneğin *Haşiyeye Tecrid* medreselerinde müderrislerin yevmiyesi yirmi veya yirmi beş akçe iken, *Hariç* medreselerdeki bu miktar elli akçeyi bulmaktadır. Eğitim hayatına başlayan bir öğrenci, *muhtasarat* denilen dersleri gördükten sonra, *Haşiyeye Tecrid* medresesinden *Miftah*'a; *Miftah*'tan da *Kırklı*, *Hariç* ve *Dâhil* medreselerini tamamladıktan sonra *Sahn-ı Seman*'a girerek *danişmend* olmaya hak kazanmışlardır.⁴¹¹ Dolayısıyla Osmanlı medrese sisteminin, günümüzdeki sistematiğe göre ortaokuldan lisansüstü eğitime kadar farklı eğitim kademelerini kapsayan, birbirinin devamı niteliğinde olan medreselerden oluştuğu görülmektedir.⁴¹²

Fatih Sultan Mehmet'in *Sahn-ı Seman* medreseleri; tefsir, usul-ı fıkıh, fıkıh, kelam ve Arap lisaniyatı üzerine eğitim veren bir okul iken; Kanuni Sultan Süleyman döneminde kurulan "*Süleymaniye Medreseleri*" ile medreseler, Tıp ve Riyaziyat (matematik) alanında da eğitim veren bir okul hüviyetine bürünmüştür.⁴¹³ Dolayısıyla Osmanlı'da hedef ve işlevleri bakımından iki tür medresenin bulunduğu söylenebilir. Bunlarda biri hukuk, ilahiyat ve edebiyat eğitimi veren *Sahn-ı Seman*; diğeri ise fen ve tıp ilimlerinin öğretildiği *Süleymaniye*'dir. Bu bağlamda Medrese; kadı, müderris, müftü gibi ilmiye mensupları ile devletin değişik kadrolarına doktor, mimar, operatör, mühendis gibi oldukça farklı meslek grubuna yönelik eğitimin verildiği bir okul olarak faaliyet yürütmüştür.⁴¹⁴

⁴¹⁰ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014, ss. 3-13.

⁴¹¹ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, ss. 17-19.

⁴¹² Cemil Öztürk, "Osmanlılar" (Eğitim ve Eğitim Kurumları adlı bölüm), *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 33, 2007, s. 566.

⁴¹³ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, s. 39.

⁴¹⁴ Doğan, "Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili", s. 410.

Medreseler, Osmanlı'da İlmiye sınıfına (ulema) mensup olanların yetiştirildiği okullar olması nedeniyle, Osmanlı eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir yer tutar. İlmiye sınıfı; eğitim-öğretimin sürdürülmesi, dini, sosyal, idari ve askeri konularda dinin görüşünün açıklanması [fetva] ve idare ve yargı hizmetlerini yürütenlerden oluşmaktadır. Bu sınıf içerisinde, en tepede *Şeyhülislamlık* olmak üzere; *kadılık*, *müftülük*, *müderrislik*, *kadıaskerlik*, *defterdarlık* gibi makamlara sahip kişiler yer almaktadır ve bazı istisnai durumlar hariç bu mevkilere ancak medreselerden yetişmiş olanlar gelmiştir.⁴¹⁵ Keza İlber Ortaylı, şaşırtıcı olsa da Osmanlı'da üç Şeyhülislam'ın Enderun kökenli olduğunu ifade etmektedir.⁴¹⁶

İlmiye sınıfına, ilk kez Fatih Sultan Mehmet döneminde çıkarılan teşkilat ve teşrifat kanunnamesinde geniş bir yer ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca bu kanunnamede meslekler arasında *ilmiye*, *seyfiye* ve *kalemiye* şeklinde açık bir ayırım yapılmış ve bu mesleklere girecek olan gençlerin tahsilleri, formasyonu, kariyerleri ve hizmet edecekleri alanlar aşamalı bir biçimde belirlenmiş ve bu mesleki ayırım, Kanuni Sultan Süleyman döneminde teşkilat ve fiziki imkânlar açısından en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Osmanlı'da ilmiye sınıfı mensuplarına diğer yönetici sınıf mensuplarına tanınmayacak derecede imtiyazlar tanındığı görülmektedir. Bunlar vergi ve ceza imtiyazlarıyla ilmiyeli çocuklarına verilen ayrıcalıkları kapsar. Bu bağlamda Osmanlı ilmiye sınıfındaki bozulmanın ana nedenlerinden biri olarak, ilmiyeli çocuklarına tanınan bu imtiyazlar gösterilir.⁴¹⁷

Osmanlı'nın Klasik döneminde ilmiye sınıfının devlet yönetiminde giderek artan bir yetki alanına sahip olduğu ifade edilebilir. Bunun en açık göstergelerinden biri, Şeyhülislamlık makamının bürokratik anlamda uğradığı dönüşümdür. Şeyhülislamlık makamı, ilk olarak Fatih Sultan Mehmet döneminde ulema sınıfının reisi olarak gösterilir. Aslında bu; Şeyhülislamlık makamının, hem eğitimin hem de yönetimin en yetkili makamı olduğu anlamına gelmektedir. Zira Kanunname-i Ali Osman'da Şeyhülislamların protokole göre Vezir-i Âzam'dan bile önde olduğu ifade edilmiştir.⁴¹⁸ Ancak Ortaylı, Şeyhülislamın ilmiye teşkilatının reisi haline gelmesinin

⁴¹⁵ Mehmet Ali Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, Isparta: Fakülte Kitapevi, 1997, s. 99.

⁴¹⁶ İlber Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, Ankara: Cedit Neşriyat, 2008, s. 204 .

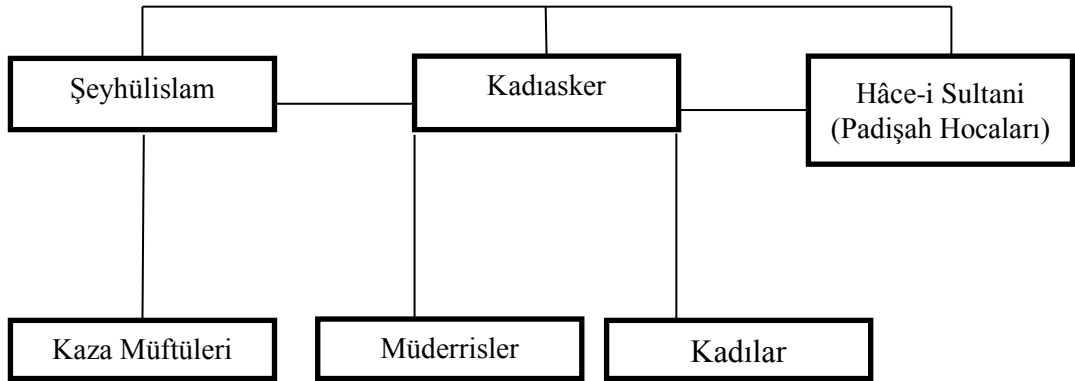
⁴¹⁷ Mehmet İpşirli, "İlmiye", *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 22, 2000, s. 142.

⁴¹⁸ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, , s. 99.

Kanuni Sultan Süleyman döneminde olduğunu ifade etmektedir.⁴¹⁹ 1584'te, Vezir-i Âzam Özdemiroğlu Osman Paşa, padişahın emriyle [III. Murat] Şeyhülislam Çivizade Mehmet Efendi'nin ziyaretine gitmiş ve bundan sonra Vezir-i Âzamların Şeyhülislamı ziyaret etmeleri kanun halini almıştır. Şeyhülislamlık makamının öneminin artmasıyla da mühim devlet işlerinde kendilerinden fikir alınması adet olmuştur.⁴²⁰

18. yüzyıldan itibaren, başkent müftüsüne Şeyhülislam denmiş ve 19. yüzyılda Şeyhülislamlık makamı, Heyeti Vükelada (kabineye) *Şeri'ye Nazırı* olarak yerini almıştır.⁴²¹ Bu bağlamda Klasik dönemde Şeyhülislamın Divan-ı Hümayun üyesi olmadığı, ancak fikrine danışılması gerektiği konularda divana çağrıldığı ifade edilmelidir. Bununla birlikte 19. yüzyıla kadar Divan üyesi olmamalarına rağmen, harpler ve sulh akitleri şeyhülislamların fetvaları ile yapılmıştır. Dolayısıyla ilmiye sınıfının reisi olan Şeyhülislamın giderek artan bir biçimde İmparatorluğun önemli siyasal aktörlerinden biri haline almış olduğu ifade edilebilir.

Konuya daha geniş bir çerçeveden bakılırsa; İlmiye sınıfının gücü, örgütlenmesinde merkezden taşraya doğru, Şeyhülislamın ifta/fetva, Kazasker ve Kadıların kaza/yargı; müderrisler ile padişah hocalarının tedris/eğitim işlerini yürütmelerinden ve siyasal sistemin işleyişi konusunda toplumun ikna edilmesi işlevini yürüttükleri fonksiyonel-örgütlenme tarzından kaynaklanmaktadır.⁴²²



Şekil 7: İlmiye Sınıfı⁴²³

⁴¹⁹ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 231.

⁴²⁰ Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*, ss. 193-194.

⁴²¹ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 202.

⁴²² Cenk Reyhan, "Osmanlı Devleti'nde Siyasal İktidar ve İlmiye Sınıfı", *Amme İdaresi Dergisi*, 32/3, 1999, s. 77.

⁴²³ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, s. 100.

Görüldüğü gibi Osmanlı'da ilmiye teşkilatı, sadece eğitim ve bilim konusuyla ilgili bir teşkilat olmaktan ziyade, Osmanlı bürokrasinin hatırı sayılır bir bölümünü sarmalayan bir teşkilat görünümündedir. Öyle ki bu sınıf; hem merkezi idarede şeyhülislamlık, kazaskerlik ve hâce-i sultani makamlarıyla dünyevi ve ruhani otorite alanında çok önemli bir yer işgal etmiştir hem de kaza müftüleri, müderrisler ve kadıların taşradaki eğitim, yargı ve dini alanlardaki hâkimiyeti ile sivil toplumsal alanı kontrol altına almıştır. Dolayısıyla İmparatorluğun çözülme evresi ile ilmiye sınıfındaki yozlaşma, eş zamanlı bir süreç izlemiştir. Aslında bu durum dahi ilmiyenin Osmanlı devlet idaresi açısından ne denli hayati bir kurum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda 16. yüzyıldan itibaren devletteki çözülüşü sezinleyen pek çok düşünür ve devlet adamının, ilmiye sınıfındaki çözülmeye geniş bir yer ayırdığı görülmektedir. Örneğin Taşköprü-zade Ahmet Efendi, 1540'larda medresede ulema arasında ilahiyat ve matematik ilim seviyesinin düştüğünü ve basit el kitaplarını okuyan ulemanın kendisini yetişmiş olarak gördüğünden yakındığı bilinmektedir.⁴²⁴

Dönemin şair ve tarihçilerinden Gelibolulu Mustafa Ali ise medreselerde ders yapılmadığını, birçok müderrisin ayda bir medresesine uğradığını, ayrıca medresede ne talebenin bulunduğunu ne de kendisine ders verecek ilmi ehliyetin olduğunu anlatmaktadır.⁴²⁵ 17. yüzyılın önemli düşünürlerinden Koçi Bey de IV. Murat ve Sultan İbrahim'e sunduğu meşhur risalesinde, İlmiye sınıfının giderek şan ve şöhret düşkün olanlardan müteşekkil bir gruba dönüştüğünü ifade etmiştir.⁴²⁶ Katip Çelebi ise İlmiye sınıfındaki bozulmayı, medrese müfredat uygulamalarında görülen değişim çerçevesinde açıklar. Buna göre: Fatih Sultan Mehmet döneminde *Haşiye-i Tecrid* ve *Şerh-i Mevakif* okunması zorunluymışken, daha sonra "bunlar felsefeyattır" denilerek bu dersler kaldırılmıştır. Aynı eğilim, medreselerde akli ilimlere verilen önemin giderek azalmasını da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla Matematik ve Astronomi'nin bilinmemesi yüzünden Kuran-ı Kerim yanlış tefsir edilmekte ve bu halkı şaşırtmaktadır.⁴²⁷

⁴²⁴ Mehmet İpşirli, "Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)", *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, VII-VIII, 1988, s. 275.

⁴²⁵ İpşirli, "Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)", s. 277.

⁴²⁶ İpşirli, "Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)", s. 279.

⁴²⁷ İpşirli, "Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)", s. 282.

Bu bağlamda ilmiye sınıfının özellikle merkezi idaredeki otorite alanının genişlemesiyle bu sınıftaki yozlaşmanın eş zamanlı bir süreç izlediği açıkça ifade edilebilir. Bu sınıftaki yozlaşmanın ana nedeni kuşkusuz, yukarıda ifade edilen içsel dinamiklerdir, ancak bu sınıfın karşısında konumlanan seyfiye (ümera) sınıfının da faaliyetlerine odaklanmak gerekir. Zira İlmiye ve Seyfiye arasındaki mücadelenin gerçekleştiği sosyo-politik alan, tam olarak İmparatorluğun hegemonik üretim alanına işaret eder. Bu mücadelenin analizine değinmeden evvel, İmparatorluk'ta egemen toplumsal gruplardan bir diğeri olan Seyfiye sınıfı öznelerinin nasıl üretildiği ortaya konulmalıdır.

Osmanlı'da *ehl-i şer*, Müslüman aile menşeli olan ve genellikle medreselerde okuyarak icazet aldıktan sonra kaza, eğitim ve din alanlarında görevlendirilen ulema sınıfını; Seyfiye sınıfı da denilen *ehl-i örf* ise daha çok kul menşeli olan ve Enderun veya Acemi Oğlanları Mektebi'nden yetişerek sipahilikten asesbaşılığa, kethüdâlığa ve sadrazamlığa kadar yükselebilen yöneticileri teşkil etmektedir. Bu bağlamda Osmanlı'da seyfiye sınıfı, padişahın siyasi ve askeri otoritesini temsil etmiştir.⁴²⁸ Bu anlamda İlmiye, siyasal iktidara meşruiyet üreten sınıfkken; Seyfiyenin, idareci ve savaşçı işlevlere sahip bir sınıf olduğu açıkça ifade edilebilir.

Seyfiye sınıfının Osmanlı bürokrasisindeki yeri, Fatih Sultan Mehmet'in yayınladığı Kanunname ile belirlenmiştir ve bu Kanunname seyfiyenin başı olarak Vezir-i Âzamlık makamı gösterilir.⁴²⁹ Seyfiye sınıfı; *timar ordusu mensupları* ile *subay (ağa), subaşı, sancakbeyi, beylerbeyi* gibi mevkilerde olanlardan oluşmaktadır.⁴³⁰ Divan-ı Hümayundaki seyfiye sınıfı temsilcileri de Vezir-i Âzam, Kubbealtı vezirleri, Anadolu ve Rumeli Beylerbeyileri, Kaptan-ı Derya ve Yeniçeri Ağasıdır.⁴³¹

İmparatorluk'ta 15. yüzyıl ortalarından itibaren medrese dışındaki en önemli resmi eğitim kurumu niteliği taşıyan Enderun mektebi⁴³², seyfiye sınıfı mensuplarının önemli bir kısmının yetiştiği kurumdur.⁴³³ Dolayısıyla Seyfiye sınıfının önemli bir bölümünü, uzun yıllar devşirme kökenliler oluşturmuştur. Enderun mektebi, ilk

⁴²⁸ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, ss. 20-21.

⁴²⁹ Cenk Reyhan, "Osmanlı'da Siyasal İktidar ve Seyfiye Sınıfı: Vezir-i A'zamlık Örneği", *OTAM Dergisi*, 31/Bahar, 2012, ss. 213-214.

⁴³⁰ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, s. 99.

⁴³¹ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 213.

⁴³² Mehmet İpşirli, "Enderun", *TDV İslam Ansiklopedisi*, c.11, 1995, s. 185.

⁴³³ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, s. 99.

olarak I. Murat tarafından Edirne Sarayında, sonra ise Fatih Sultan Mehmet döneminde Topkapı Sarayında kurulduğu görülmektedir. II. Bayezid döneminde ise Galata Sarayında devşirme gençler için bir okul kurulmuştur. Başlangıçtan beri devşirme çocukların en seçkinleri Enderun hizmetlerine, diğerleri de kapıkulu ocaklarına ayrılmıştır. Enderun mektebi, Osmanlı'ya 6 Sadrazam, 3 şeyhülislam, 23 kaptan-ı derya yetiştiren bir ocaktır. Bu mektep; musikiden dini ilimlere, oymacılıktan hattatlık ve biniciliğe kadar birçok dalda eğitim veren bir kurumdur.⁴³⁴ Dolayısıyla Enderun mektebinde verilen eğitimin medrese eğitiminden metot ve içerik yönünden farklı olduğu ve uygulamalı yönünün daha ağır bastığı söylenebilir.⁴³⁵

Enderun mektebi, önemli bir kültürel aktarım ve üretimmekânı olarak da dikkat çekmektedir. Zira bu eğitimin amacı, hakiki bir Müslüman, bir devlet ve harp adamı yetiştirmek, kibar konuşmasını bilen edebiyattan ve sanattan anlayan nezaket sahibi insanlar yetiştirmektir.⁴³⁶Böylece bu mektep, gerek argosu gerek yaşayış tarzı ve zevkleri itibariyle Osmanlı yönetici zümresinin kültürünün doğup geliştiği bir yer olarak görülmelidir.

Enderun'da tahsilini tamamlayan öğrencilerin *Birun*'a çıkması demek, bir tür mezuniyet ve dış görevle taşraya atanması anlamına gelmiştir. Mektepteki öğrenim sürecine baktığımızda; devşirme çocukları içinde Enderun'a alınanlar sıkı bir disiplin ve *adab-ı muaşeret* altında hayatlarını sürdürmüşler ve ilk olarak önce *Küçük* sonra da *BüyükOdalara* alınmışlardır. Ardından IV. Murat döneminde kurulan seferli koğuşuna geçtikleri görülmektedir. *Acemi ağa* diye nitelendirilen bu öğrencilere tecrübeli Enderunlulardan biri *lala* olarak tayin edilmiştir. *Seferli Koğuşundaki* eğitimi tamamlayan öğrenciler, *Kiler Koğuşuna* alınmıştır. *KilerKoğuşundan* sonra da sırasıyla *Hazine Koğuşu*ve *Has Oda* süreçleri ile eğitim sürecinin tamamlandığı görülmektedir. Genellikle *Birun*'da *müteferrikka*, *çaşnigir* veya *sipahi bölüklerine* girilmiş ve kilerci ile haznedar gibi yüksek rütbeli ağalar ise Sancakbeyliği gibi önemli memuriyetlere tayin edilmişlerdir.⁴³⁷Sonuç olarak, Enderun mektebi resmi Osmanlı ideolojisi veya zihniyetinin öğretilip, geliştirildiği temel eğitim birimini

⁴³⁴Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 205.

⁴³⁵Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s.206.

⁴³⁶ Ünal, *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, s. 22.

⁴³⁷Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 205.

teşkil etmekle birlikte; idari ve siyasi hedeflerin belirlenmesinde, devletin ana kurumlarının işleyişinde önemli bir yere sahip olmuştur.⁴³⁸

İpşirli'ye göre, Enderun mektebi Medreselere nazaran amacına ulaşma noktasında daha başarılıdır. Zira medrese eğitimi ilmiyeye mensup ailelerin çocuklarına tanınan imtiyazlar ve himayelerle içeriden zayıflarken; Enderun mektebinin sıkı bir disipline dayanan, başarı ve mahareti yükselmenin yegâne gayesi yapan prensibi, kimseye bir ayrıcalığın tanınmadığı klasik dönemde bu kurumu İmparatorluğun en başarılı eğitim müessesesi haline getirmiştir.⁴³⁹

19. yüzyılda; bu eğitim kurumunda da kayırmacılığın artması ve eğitim sisteminin yeni toplumsal, iktisadi ve siyasal düzene uyum sağlayamaması gibi nedenler eğitim kalitesinin sarsılmasına yol açmıştır.⁴⁴⁰ Keza bu mektep, II. Mahmut döneminde 1831 yılında *Enderun-ı Hümayun Nezareti* adıyla kurulan bir memuriyetin yönetimine bırakılmış ve ertesi yıl *Mabeyn-i Hümayun Müşiriyeti* adını almıştır, 19. yüzyılının ikinci yarısında da önemini yitirmiş ve II. Meşrutiyet döneminde lağvedilmiştir.⁴⁴¹ Bunun temel nedeni olarak, Batı tipi sivil ve askeri bürokrasinin her düzeydeki personel ihtiyacının, modern okullardan sağlanmaya başlaması gösterilebilir.⁴⁴² Bu bağlamda, Tanzimat dönemiyle birlikte kurulan Batı tarzı mekteplerin, tarihsel anlamda Enderun Mektepleriyle bir devamlılık oluşturduğu ifade edilebilir. Keza Ortaylı'nın ifade ettiği üzere, ruh ve sistem olarak *Mekteb-i Mülkiye*, Enderun ananesine dayanır. Zira Enderun Mektebi'nin fonksiyonları esasen Tanzimat'tan sonra modern bürokrasiye eleman yetiştiren *Mekteb-i Sultani* ve *Mekteb-i Füsun-ı Mülkiye*'ye geçmiştir.⁴⁴³

Görüldüğü üzere, Osmanlı'da hegemonik yeniden üretim, büyük ölçüde Medreseler ve Enderun Mektebi aracılığıyla sağlanmıştır. Daha açık bir ifadeyle İmparatorluğun hegemonyasını üreten ideolojik anlamlar, pratikler ve özneler bu iki eğitim pratiği ile üretilmiştir ve dolayısıyla bu pratiklerin işlevsiz hale gelmesi ve bozulmasıyla da İmparatorluğun derin açmazlar içerisine girmesi eş zamanlıdır. Osmanlı'nın Klasik döneminde ilmiye ve seyfiye sınıfları arasında uyumlu bir çalışma ortamı yürütülmüş olmakla birlikte, hegemonik yeniden üretim bir

⁴³⁸ İpşirli, "Enderun", s. 185.

⁴³⁹ İpşirli, "Enderun", s.187.

⁴⁴⁰ İpşirli, "Enderun", s. 187.

⁴⁴¹ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 206.

⁴⁴² Öztürk, "Osmanlılar" (Eğitim ve Eğitim Kurumları adlı bölüm), s 568.

⁴⁴³ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, s. 206.

uzlaşmadan ziyade bir çatışma üzerine kurulmuştur, denilebilir. Bu bağlamda Klasik Dönemde görülen şey, İlmiye ve Seyfiye sınıfına mensup özneler arasındaki mücadelelerden beslenen hegemonya ve karşı-hegemonya süreçleridir.

İlmiye ve Seyfiye arasındaki mücadelenin en net göstergelerinden birini, Vezir-i Âzamlık makamı sahiplerinde yaşanan sınıfsal dönüşüm oluşturur. Devletin ilk kuruluş döneminde Vezir-i Âzamlık makamı üzerinde İlmiyenin en etkili sınıf olduğu görülmektedir. İlmiye kökenli olan Çandarlı Halil Paşa'nın, Enderunlu kullarını bu makama getirerek kendi mutlak hâkimiyetini kurmak isteyen Fatih Sultan Mehmet tarafından katledilmesine kadar (1323-1453), 11 Vezir-i Âzamlık makamının 6'sı ilmiye, 3'ü seyfiyeden olmuştur. Çandarlı Halil'in Paşa'nın katlinden Köprülü Mehmet Paşa'nın Vezir-i Âzamlığına kadar geçen sürede (1453-1656) ise 70 Vezir-i Âzamlık makamından ancak 2'si İlmiyeden yetişmişken, 56'sı seyfiye kökenlidir.⁴⁴⁴ Keza bu dönemde, *Pargalı İbrahim Paşa*, *Rüstem Paşa*, *Sokullu Mehmet Paşa*, *Kuyucu Murat Paşa* gibi Enderun kökenli Vezir-i Âzamlar dikkat çeker.

İlmiye ve Seyfiyenin siyasal iktidar üzerindeki nüfuzunu belirleyen en önemli belirleyiciler, devletin ihtiyaç duyduğu insan gücündeki farklılaşma olduğu ifade edilebilir. Keza Cenk Reyhan, kuruluş döneminde ilmiye sınıfının siyasal iktidar üzerindeki nüfuzunun nedeninin, Ortadoğu devlet geleneği içinde yetişmiş bu sınıf üyelerinin tecrübelerinden yararlanma ihtiyacı olabileceğini ifade eder. Seyfiyenin ilerleyen dönemdeki üstünlük nedenini ise bu dönemde devletin fetihçi siyasetinin güç kazanmasıyla ilişkilendirir. Ancak seyfiyedeki bu yükseliş, ilmiyenin siyasal iktidar üzerindeki etkisini kaybettiği anlamına gelmemektedir. Çünkü merkezde Şeyhülislamlık ve taşrada Kadılık makamı, ilmiyenin etkinliğini uzun yıllar devam ettirmiştir.⁴⁴⁵

Enderun kökenlilerin giderek güçlü bir konum kazanması, medreselerden yetişmiş ilmiye sınıfının dönem dönem muhalefetiyle karşılaşmıştır. Bu muhalefet, boşluk dönemlerindeki taht mücadelelerinde kendisini net bir biçimde gösterir. Keza Fatih'in ölümünden sonra Şehzade Cem'in seyfiye sınıfınca, Şehzade Beyazıt'ın da ilmiyelilerce desteklenmesi bu duruma verilebilecek örneklerden sadece biridir.

⁴⁴⁴ Reyhan, "Osmanlı Devleti'nde Siyasal İktidar ve Seyfiye Sınıfı: Vezir-i A'zamlık Örneği", ss. 214-215.

⁴⁴⁵ Reyhan, "Osmanlı Devleti'nde Siyasal İktidar ve Seyfiye Sınıfı: Vezir-i A'zamlık Örneği", ss. 215-216.

Klasik dönemde ilmiyenin gerçekleştirdiği politik eylemlerin seyfiyeye nazaran daha toplumsal bir hareket biçimi sergilediği söylenebilir. Keza medreseler, İmparatorluğun oldukça geniş bir coğrafyasına yayılabilmiş ve böylece Osmanlı sosyo-kültürel yaşantısıyla daima bir etkileşim içerisinde olagelmıştır. Dolayısıyla *Şeyh Bedrettin İsyanı, Kadızadeler Hareketi*⁴⁴⁶ gibi hareketler, toplumsal tabanda da ciddi karşılıklar bulabilmiştir. Bununla birlikte seyfiye sınıfının eylemleri, günümüzün askeri darbelerine benzer bir biçimde, askeri merkezlidir ve dolayısıyla bu sınıf orjinli birçok politik süreçte, yeniçeri ocağı önemli bir politik aktör olarak ortaya çıkar. Keza II. Osman'ın tahttan indirilmesinde politik eylemin askeri yönü, oldukça belirgin bir biçimde hissedilir.

3.1.2. Modernleşme/Batılılaşma Dönemi

18. yüzyıla gelindiğinde, İmparatorluğun bürokratik yapısında kalemiye nüfuzunun giderek arttığı söylenebilir. Dolayısıyla bu yüzyılda kalemiye, özellikle Bâb-ı Âli'deki yazı işlerinden yetişen paşalar, ön plana çıkmaya başlar ve bu akım 19. yüzyılın ilk yarısında başlayan Batılılaşma devrine kadar devam eder. Batılılaşma Reformu'nda önemli rolü oynayan paşalardan birçoğu, başta Mustafa Reşit Paşa ve Fuat Paşa olmak üzere, kalemiyeden yetişen paşalardır.⁴⁴⁷ Klasik dönemden beri dış ilişkilerden sorumlu olan bu teşkilatın-ki bu teşkilat, Heyet-i Vükela'nın kurulmasıyla *Hariciye Nezareti* adını alır- bu yüzyılda güç kazanması tesadüfi bir durum oluşturmaz. Zira Batı'ya karşı teknik, askeri, ekonomik, siyasal ve kültürel anlamda giderek geri duruma düşen İmparatorluk'ta Lale Devri'nden itibaren Batı'yı örnek alma düşüncesi hâkim olmuştur. Dolayısıyla diğer sınıflar içerisinde Batı'yı en iyi tanıyan sınıf olarak kalemiyenin siyasal iktidar üzerindeki nüfuzunun artmış olduğudur. Keza *Tercüme Odasında* yetişen Tanzimatçı Paşaların da

⁴⁴⁶ IV. Murad, Sultan İbrahim ve IV. Mehmed devirlerinde ortaya çıkmış olan Kadızadeler Hareketi, adını IV. Murad döneminin vaizlerinden Kadızade Mehmed Efendi'den (ö 1045/1635) almıştır. Mehmed Efendi ile dönemin tanınmış Halveti şeyhlerinden Abdülmecid Sivasi arasında önce fikri seviyede başlayan tartışmalar, sosyal ve dini hayat yanında devletin ana kurumlarını da etkisi altına alacak gelişmelere zemin hazırlamıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Semiramis Çavuşoğlu, "Kadızadeler", *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 24, 2001, ss. 100- 102.

⁴⁴⁷ Tadashi Suzuki, "Osmanlı Paşalarının Mahiyetindeki Değişim: Mukayeseli Tarih Bakımından Bir Değerlendirme", *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, XLI, 2013, s. 221.

İmparatorluğun Batılılaşma sürecine girdiği bir evrede etkili oldukları görülmektedir.⁴⁴⁸

Batı karşısında geri durumda olunduğunun fark edildiği ilk alan savaş alanıdır ve bu durum, Osmanlı yöneticilerini askeri alana yoğunlaşmaya zorlamıştır. Keza Bernard Lewis de ilk reform çalışmalarının, Avusturya ve müttefiklerine karşı yaşanan yenilgiler sonucu imzalanan Karlofça (1699) ve Pasarofça (1718) Antlaşmalarından sonra başladığını ve bu reformlardan en etkili olanların askeri alanda gerçekleştirildiğini ifade eder.⁴⁴⁹Bu bağlamda I. Abdülhamit döneminde açılan *Mühendishane-i Bahri Hümayun* (1775) ve III. Selim'in başlattığı *Nizam-ı Cedit* [Yeni Düzen] hareketinin önemli sembollerinden biri olan *Mühendishane-i Berri Hümayun* (1795), askeri alanda yapılan reformların önemli kurumları olarak dikkat çekmektedirler.⁴⁵⁰

Askeri mühendishanelerin açılmasıyla başlayan mektepleşme süreci, hem medreseleri giderek eğitim sisteminin dışına itmiş hem de bununla bağlantılı olarak yeni bir epistemolojik alan inşa etmiştir.⁴⁵¹ Aynı zamanda bu süreçte ilmiyenin karşısında konumlanan sınıfta da köklü değişimler yaşandığı görülmektedir. Artık İlmiyenin karşısında Enderun kökenli bir Seyfiyeden ziyade, Batı tipi bir eğitimle donanmış bir Seyfiye vardır ve ayrıca rekabete girilecek tek sınıf sadece askeri mekteplerden yetişenlerin oluşturduğu Seyfiye değildir; Kalemîyenin içerisinde filizlenmiş, sivil mekteplerden yetişenlerin oluşturduğu Mülkiye de söz konusu dönemin önemli bir siyasal aktörü olarak dikkat çeker. Nihayetinde Batılılaşma süreciyle birlikte, hegemonya mücadelesine konu olan öznelerin bir tarafında köklü bir dönüşüm yaşanmıştır ve Klasik dönemdeki medreseli-enderunlu [İlmiye-Seyfiye] çatışması, yerini medreseli-mektepli [İlmiye- Seyfiye/Mülkiye] çatışmasına bırakmıştır.

⁴⁴⁸ Suzuki, “Osmanlı Paşalarının Mahiyetindeki Değişim: Mukayeseli Tarih Bakımından Bir Değerlendirme”, s. 223-224.

⁴⁴⁹ Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Metin Kırıatlı (çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993, ss. 46- 49.

⁴⁵⁰ Mustafa Gündüz, “Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması”, *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*, Mustafa Gündüz (haz.), Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015, s. 63.

⁴⁵¹ İsmail Kara, *İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz: Şerh Ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2011, s. 84.

Batı tipi mektepler, kalemiye sınıfının temsilcileri olan Tanzimatçı bürokratlar tarafından kurulmuştur. Eğitimde modernleşme/batılılaşma sürecinde, Klasik dönemden farklı olarak, mekteplerde askeri ve sivil olanlar arasında keskin bir ayırım yapıldığı da dikkat çeker. Bu sürecin en önemli başlangıç noktasını ise II. Mahmut dönemi oluşturur. II. Mahmut döneminde, bütün Müslüman çocukların temel dini bilgilerin yanında günlük hayatta işe yarayacak bilgilerin de verildiği mahalle mektebine gitmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Altyapı eksikliği nedeniyle uygulanamamışsa da bu gelişme ilk sivil okulların açılmasına temel teşkil etmiştir.⁴⁵²

II. Mahmut dönemi, geleneksel toplumsal, askeri ve siyasal kalıpların köklü reformlarla modernize edildiği bir döneme işaret eder. Keza *Vaka-i Hayriye* (1826) olarak bilinen hadise ile Yeniçeri Ocağı kaldırılmış ve yerine Batı tipi bir ordunun temellerini atan *Asakir-i Mansure-i Muhammediye* teşkilatı kurulmuştur. Bu gelişme, Klasik dönemde en önemli politik aktörlerden biri olan Seyfiye sınıfında da köklü bir dönüşümün yaşanmasına neden olmuştur. Artık “kul sistemi” içerisinde yetiştirilen merkez ordusu, yerini Batılı metot ve ilkeler çerçevesinde tasarlanan bir ordu teşkilatlanmasına bırakmıştır ve bu üretime konu olan politik özneler, İmparatorluğun son dönemine ve Cumhuriyet’in kurulma sürecine damga vurmuştur.

Bu tarihsel süreçte, İlmiye sınıfında da köklü bir dönüşümün yaşandığı görülmektedir. II. Mahmut döneminde İlmiye sınıfının başı olan Şeyhülislamlık makamının memuriyet derecesine indirildiği ve devlet idaresindeki etkisini azaltan düzenlemelerin yapıldığı bilinmektedir. Hatta ilerleyen süreçte Batılılaşmanın okları İlmiyenin üretim merkezi olan Medreselere de yönetilmiş ve başarısızlıkla sonuçlanmış olsa da *Medaris-i İlmiye Nizamnamesi* (1910) ile medreselerin modernize edilmesi amaçlanmıştır. Keza Nizamnamede Batı tarzı bir müfredat planlaması ve metodunun benimsendiği açıkça görülür.⁴⁵³ Böylece Tanzimat ile başlayan süreçte devlet; bir yandan ilmiyenin nüfuzunu kırmıştır, diğer yandan ise yeni bir bilgi-değer üretim ve dağıtım merkezleri icat ederek ilmiyeyi denetim altına almıştır.⁴⁵⁴

⁴⁵² Gündüz, “Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması”, ss. 64-65.

⁴⁵³ Medreselerin modernleştirilme çabaları için bkz. Nesimi Yazıcı, “Osmanlının Son Dönemlerinde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, *Diyanet Dergisi*, 27/4, 1991; Adem Ölmez, “II. Meşrutiyet Devrinde Osmanlı Medreselerinde Reform Çabaları ve Merkezileşme”, *Vakıflar Dergisi*, 41, 2014.

⁴⁵⁴ Gündüz, “Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması”, s. 65.

Yukarıda belirtildiği gibi, Osmanlı'da Seyfiye sınıfı hem askeri hem de sivil nitelikli yöneticileri belirtmek için kullanılmıştır. Bu anlamda modern askeri okullara kaynak teşkil eden *Mühendishane-i Bahri Hümayun* ve *Mühendishane-i Berri Hümayun* okullarının açılmasıyla, askeri-sivil ayrımının belirginleştiği görülür. Bu okullarda önemli gelişmeler kaydedilmekle birlikte, piyade ve süvari sınıflarına subay yetiştirecek bir askeri okulun olmaması, 1834 yılında *Mektep-i Harbiye*'nin açılmasına kaynaklık etmiştir ve bunu 1845 yılında kurmay subayların yetiştirilmesi amacıyla açılan *Erkan-ı Harbiye* sınıfı izlemiştir. Aynı yıl askeri yüksekokulların ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesi için askeri idadiler açılmıştır. 1874 yılında da idadilere öğrenci yetiştirmek amacıyla; İstanbul, Anadolu ve Rumeli'deki ordu merkezlerinde rüştiyelerin açıldığı görülmektedir.⁴⁵⁵

Sivil mekteplere ise Müslüman memurlara Fransızca öğretmek amacıyla 1821'de kurulan *Tercüme Odası* kaynaklık eder. Ancak bu süreçte sivil mekteplerin askeri mekteplere nazaran ikincil bir öneme sahip olduğu ifade edilmelidir.⁴⁵⁶ Dolayısıyla sivil mekteplerin tam teşekkülü bir hale kavuşması için, II. Abdülhamit dönemini beklemek gerekecektir. İlköğretim okulu niteliği taşıyan ve askeri olmayan ilk kurumlar, formel öğrenim görmemiş genç memurlara eğitim vermek üzere 1839'da açılan *Mekteb-i Maarif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulum-i Edebiyye*'dir. Bu iki okul, *Mekatip-i Rüştiye Nezareti*'nin başka bir deyişle ilmiye sınıfının denetimi altında tutulmuştur.⁴⁵⁷ Bu bağlamda İlmiyenin bu dönemde de eğitimde egemen sınıflardan biri olduğu ifade edilebilir.

Osmanlı'da eğitimin sekülerleşmesi adına atılmış en önemli adımlardan biriye, eğitim meselelerinden sorumlu olan *Meclis-i Maarif-i Umumiye*(1846) adıyla bir kurulun oluşturulmasıdır. Bu kurulu sekülerleşme sürecinde önemli kılan detay; kurulun hiçbir üyesinin İlmiye sınıfından olmayıp, bürokratlardan oluşmasıdır.⁴⁵⁸ Bu kurulun öncelikli icraatlarından birini, ilköğretim alanındaki düzenlemeler oluşturur. Bu bağlamda "*Mahalle Mektepleri ve Rüştiyeler Nizamname*"leri ile 6 yıllık eğitimin zorunlu tutulduğu görülmektedir. Keza çocuklarını 4 yıllık mahalle mektepleri ve devamında 2 yıllık rüştiyelere göndermek

⁴⁵⁵ Alaetin Avcı, *Türkiye'de Askeri Yüksek Okulları Tarihçesi (Cumhuriyet Devrine Kadar)*, Ankara: Gnkur. Basımevi, 1963.

⁴⁵⁶ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, ss. 42-44.

⁴⁵⁷ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, s. 57.

⁴⁵⁸ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, ss. 61-62.

istemeyen anne ve babalar hakkında kovuşturma açılması istenmiştir. Batılılaşma sürecinde sivil eğitimin ortaöğretim ayağı ise 1872 yılında kurulan idadiler ile tamamlanmıştır.⁴⁵⁹

Sivil nitelikli mekteplerin açılması, Osmanlı'da yeni bir sınıfın hızla yükselmesi sonucunu doğurmuştur. Bu bağlamda geç Tanzimat döneminde kurulan bu mekteplerin, ileride İmparatorluğun ve Cumhuriyet'in devlet seçkinlerini ve entelektüellerini yetiştirdiği görülmektedir. Bunlardan ilki 1859 yılında kurulan *Mekteb-i Mülkiye-i Şahane*'dir. Bu mektep, Bab-ı Âli'deki genç memurları Hukuk, Ekonomi, Coğrafya, Tarih ve İstatistik gibi konularda eğitilmesinin amaçlandığı bir hizmet içi kurs niteliği taşır. Mektebin, II. Abdülhamit döneminde üç yıl ortaöğretim (idadi) ve iki yıl meslek derslerinin verildiği bir meslek yüksekokulu seviyesine yükseltildiği ve 1877'den itibaren de kazalardaki mülki amirlerin yalnızca bu mektepten mezun olanlar arasından atandığı görülmektedir.⁴⁶⁰

Bu dönemde açılan bir diğer önemli sivil mektep ise *Mekteb-i Sultani*'dir. 1868'de kurulan bu mektepte, Fransız kültürünün etkileri net bir biçimde görülür. Keza okulun ilk müdürü de bir Fransız'dır. Mektep, gayrimüslim ve Müslüman öğrencilerin birlikte eğitim yapmalarına müsaade etmesi nedeniyle, başlangıçta İslamcı ve gayrimüslim çevrelerin tepkisini çekmiş olmakla birlikte, giderek devletin en popüler kurumlarından biri haline gelmiştir. Bu dönemde açılan önemli sivil mekteplerden birisi de yetimlerle yoksul aile çocuklarının kapasiteli çocuklarına kaliteli eğitim fırsatının sunulduğu 1873'te kurulan *Darüşşafaka*'dır.⁴⁶¹ Bu orta düzeydeki sivil mektepler, kökenleri 1863'e dayanan ancak kesintisiz olarak 1900 yılından itibaren faaliyet gösteren *Darülfünun*'a bağlanmıştır. Lewis bu okulun, İslam dünyasındaki ilk yerli üniversite olduğunu ifade etmektedir.⁴⁶²

Osmanlı'da Batılılaşma süreci bir yönüyle, belki de tam anlamıyla, kapitalistleşme süreci olarak görülmelidir. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen tüm askeri ve sivil mekteplerin ortak bir gayesi varsa, bu gayenin Batı kapitalizmiyle eklemlenme çabası çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Özellikle her bir mektepte görülen uzmanlaşma ve işbölümü eğilimi, bunun en açık göstergelerinden

⁴⁵⁹ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, s. 60.

⁴⁶⁰ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, ss. 77-78

⁴⁶¹ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, ss. 78-79.

⁴⁶² Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 180.

biridir. Bu bağlamda yeni sanayi kolları ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için açılan okullardan *Ebe Mektebi* (1842), *Baytar Mektebi*, *Ziraat Mektebi* (1847), *Mektep-i Fünun-ı İdadi* (1845) gibi okullar⁴⁶³ bu kapsamda değerlendirilmelidir. Çünkü bu mektepler kapitalist toplumsal formasyonun ihtiyaçlarını karşılamaya dönüktür ve tarihsel olarak da kapitalist üretim biçiminden kaynaklanan uzmanlaşma ve işbölümü prensiplerinin dışavurumunu oluşturmaktadırlar.

Yukarıda ifade edilen sivil mektepler, Osmanlı'nın son döneminde ve Cumhuriyet'te önemli bir toplumsal konum işgal eden "Mülkiye" sınıfının ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Böylece Osmanlı'nın son evresinde yöneten bloğundaki çatışma, aslında medreseli-mektepli çatışması biçiminde teşekkül etmiştir. Kendi içerisinde farklı ideolojik fraksiyonlara rağmen, sivil ve askeri mektepliler Tanzimatçı bürokratlardan devraldıkları Batılılaştırıcı misyonu, güçlü bir biçimde sahiplendiler. Birçok zamanda devr-i sabık egemenlerden olan İlmîyenin şiddetli muhalefeti ile karşılaştılar. Ancak ilginç bir biçimde, bu iki grubun bazı olaylarda ittifak kurarak birlikte hareket ettikleri görülür. Böyle olmakla birlikte bu ittifakların, pragmatist nitelikte olduğu, daha açık bir ifadeyle iki grup çıkarlarının kısa süreli olarak örtüşmesineticesinde ortaya çıktığı ifade edilmelidir.

Mustafa Öcal'ın da ifade ettiği gibi, bu dönemde eğitim faaliyetlerinde bir karmaşıklık dikkat çeker. Çünkü medresenin karşısına; Darulfünun, meslek mektepleri, rüşdiye, idadiye, sultaniyeler ve azınlık ve yabancı devlet okulları gibi birçok eğitim ve öğretim kurumu çıkmıştır. Yani eğitimde medrese-mektep ikiliği meydana gelmiştir.⁴⁶⁴ Böylece İmparatorluğun en uzun yüzyılı⁴⁶⁵, mektepliler ve medreseliler arasındaki çatışmayı sergileyen münferit birçok olaya sahne olur. Bu bağlamda *Softalar İsyanı* (1853) medrese öğrencilerinin etkin bir biçimde ortaya çıktığı ilk toplumsal vaka olarak nitelendirilebilir. Bu isyan; Sultan Abdülmecit'in Kırım konusunda Ruslarla anlaşamayan Hariciye Nazırı Mehmet Âli Paşa'nın yerine Mustafa Reşit Paşa'yı ataması üzerine çıkmıştır. Çünkü Âli Paşa, Kırım'ı kurtarmak

⁴⁶³ Gündüz, "Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması", s. 67.

⁴⁶⁴ Mustafa Öcal, "Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese İslahatları Üzerine Bir Değerlendirme", *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler: Uluslararası Sempozyum*, Muş Alparslan Üniversitesi, 2012, s. 87.

⁴⁶⁵ Tabir İlber Ortaylı'ya aittir. İlgili çalışma için bkz. İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2016.

için savaş yapılması gerektiği konusunda hemfikir olduğunu düşündüğü softalara adamlarını göndermiştir ve nihayetinde Osmanlı tarihinde ilk olarak bir öğrenci grubu ülke sorunlarına ilişkin etkili bir gösteri düzenlemişlerdir.⁴⁶⁶ Bu isyanı mektep-medrese çatışması üzerinden okumak mümkün görünmemektedir. Zira bahse konu iki Paşa da kalemiye kökenlidir.

Osmanlı'da mektepli-medreseli çatışmasının net bir biçimde görüldüğü olaylardan ilki 1859'da gerçekleşen *Kuleli Vakası*'dır. Bu olay, Beyazıt ve Sinekli medreselerinden bir grup öğrencinin bazı hocalar, subaylar ve memurlarla işbirliği yaparak Sultan Abdülmecit yerine Abdülaziz'i tahta çıkarmayı amaçlayan gizli bir komitenin girişimi neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu gizli komitenin adının *Muhafaza-i Şeriat* olduğu ve Batılılaşmanın din pahasına gerçekleştirildiği düşüncesiyle de bu gidişata karşı çıktıkları ifade edilmektedir.⁴⁶⁷ Dolayısıyla bu olayda Batılılaştırıcı güç olan kalemiyenin icraatlarına, İلميye mensuplarınca sert bir biçimde karşı çıkıldığı net bir biçimde gözlemlenmektedir.

Sultan Abdülaziz'in düşürülme girişiminin ilk safhası olan *Talebe-i Ulûm* (1876) isyanında ise medreseli ve mektepliler arasında açık bir işbirliği yapıldığı görülmektedir. Zira bu olayda her iki grup da İmparatorluğun içinde bulunduğu durumdan anayasal bir düzene geçilerek kurtulabileceğine inanmıştır.⁴⁶⁸ Keza İngiliz Elçisi Henry Elliot'un Londra'ya gönderdiği raporundaki şu ifadeleri durumu net bir biçimde özetlemektedir:

*“Herağızda Kanunu Esasi lafi dolaşiyor. Başkentte aydın kamuoyunun temsilcisi olan ve milletin çoğunluğunun- Müslüman ve Hıristiyan- desteğine sahip olan softalar, onu sağlamada (Kanunu Esasinin İlanını) çabalarından vazgeçmeyeceklerdir. Eğer Sultan, isteklerini geri çevirecek olursa, kendisini tahttan indirme teşebbüsü önlenemez gibi görünüyor.”*⁴⁶⁹

Talebe-i Ulûm olayında kurulan medreseli-mektepli ittifakının oldukça kısa süreli olduğu görülmektedir. Keza medreseliler, Sultan II. Abdülhamit rejimine karşı

⁴⁶⁶ İlter Turan, “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 29/1-4, 1969, ss. 173- 174.

⁴⁶⁷ Turan, “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, s. 175.

⁴⁶⁸ Turan, “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, s. 176.

⁴⁶⁹ Turan, “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, s. 177.

mektepliler tarafından gerçekleştirilen birçok eyleme hatta *Meclis-i Mebusan*'ın süresiz tatile gönderilmesine bile sessiz kalmışlardır. Bunun en göze çarpan nedeni olarak, medreselilerin Abdülhamit döneminde titizlikle uygulanan Panislamizm siyasetine duydukları memnuniyet gösterilebilir. Bu sözü edilen evrede; askeri ve sivil mekteplerde yetişmiş genç subay ve memurların, müşterek olarak hareket ettikleri pek çok olay görülür. Sözgelimi II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi, tam da böyle bir isyana dayanır. Osmanlı'da Medreselilerin politik bir eylemde görüldükleri son olay ise 1909'da gerçekleşen *31 Mart Vakası*dır. Bu olayda Medreselileri Sultan Ahmet Meydanı'nda toplayan gerçekçe, Bâb-ı Âli'nin yeni yürürlüğe soktuğu askere alım uygulamasıdır. Buna göre artık softalar için de askerlik hizmeti mecburi hale gelmiştir ve bu karara muhalefet etmek amacıyla “şariat isteriz” nidalarına pek çok farkı grup gibi onların da sesi eklenir. Medreselileri bu meydana yönelten pek çok ideolojik etkiden söz etmekle birlikte, bu etkilerin en başında Batı tipi mekteplerden mezun olanları batıyı körü körüne taklit eden şerefsiz kimseler olarak nitelendiren Volkan Gazetesi yazarı Derviş Vahdeti'nin geldiği bilinmektedir.⁴⁷⁰

İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin bu olayı sert ve kanlı bir biçimde bastırmasıyla, medreselilerin uzun yıllar toplumsal bir varlık gösteremedikleri görülmektedir. Mektepliler ise yeni kurulacak olan Cumhuriyetin ve tabii ki Kemalist hegemonyanın organik aydınları olmuşlardır. Nihayetinde Cumhuriyet'in kurucu elitlerinin birçoğu da eski İttihatçıdır ve dini içerikli eğitime karşı hep mesafeli durmuşlardır.⁴⁷¹ Bu bağlamda medreselilerin uzun yıllar mekteplilerin egemen olduğu maddi ve ideolojik aygıtların tahakkümü altında kaldıkları söylenebilir. Medreseli ruhunun yeniden sahneye çıkışı içinse, 1940'ların sonuna kadar beklemek gerekecektir.

3.2. Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim İdeolojisi

Cumhuriyet, Osmanlı eğitim sisteminde oluşan medrese-mektep ikiliğini devralmış ve ilk yıllardan itibaren bu ikiliği ortadan kaldırmak üzere birçok reform ortaya koymuştur. Bu noktada Cumhuriyet'i kuran kadroların büyük ölçüde Osmanlı'nın Batılılaşma döneminde kurulan sivil ve askeri mekteplerden mezun

⁴⁷⁰ Turan, “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, ss. 184-185.

⁴⁷¹ Kemalizm'in İttihat ve Terakki hareketi ile bağlantılı olarak incelendiği din anlayışı için bkz. M. Şükrü Hanioğlu, “Kemalizm'in Tarihi Kökenleri”, *Türkiye'de Demokrasi, İslam, Laiklik*, Ahmet T. Kuru ve Alfred Stepan (ed.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013, ss. 37-46.

olanlardan oluştuğu tekrar ifade edilmelidir. İlk olarak Tanzimatçı Paşaların ve daha sonra “Yeni Osmanlılar” hareketinin eğitimde gerçekleştirmeyi arzu ettiği reformlar çok kısa bir sürede gerçekleştirilmiş, nihayetinde ise İmparatorluğun son dönemine damgasını vuran İttihat ve Terakki Cemiyetinin ideologları ve aktivistleri bu okullardan yetişmişlerdir. Bu gelenekse eğitimin pozitivist ilkelere, yani akılcılığa ve bilimselliğe uygun bir biçimde biçimlendirilmesi gerektiği yönünde bir fikriyatın dinamiklerini taşımış ve sürekli karşısında geleneksel olan bir öğretinin savunucusu olan medreselilerin muhalefetini bulmuştur. Dolayısıyla Hasan Ali Koçer’in de ifade ettiği gibi; halktan kopuk mektepliler ile halkın içinde ve halktan güç alan medreselilerin arasındaki derin anlaşmazlıklar, eğitimde gerçekleştirilmesi istenen reformlar açısından büyük problemler oluşturmuştur.⁴⁷²

Cumhuriyet’in kurucu kadroları ile İttihatçı kadrolar arasında güçlü bir devamlılık ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Fakat Sultan II. Abdülhamit karşıtlığı ile kendisini gerçekleştiren bu kadrolar, Cumhuriyet döneminde yeni bir hegemonya inşasının organik unsurları olmuşlardır ki bu hegemonik düzenin ideolojisi Kemalizm’dir. Bu bağlamda Cumhuriyet’in eğitim ideolojisi de giderek artan bir biçimde Kemalizm’in temel değerleri üzerinde şekillenmiştir ve Cumhuriyet dönemi eğitim icraatları da Kemalist hegemonyanın üretimiyle doğrudan bir ilişki içerisindedir.

Cumhuriyet’in milli eğitim ideoloji, Kemalizm’in damgasını taşır.⁴⁷³ Kemalizm, bir ön belirleyici olmanın aksine, tarihsel süreçte gerçekleşen somut pratiklerin bir tezahürü olarak görülmelidir. Daha açık bir ifadeyle, özellikle 1923 ile gerçekleştirilen birçok reforma temel teşkil eden düşüncenin adı, 1930’ların sonuna doğru net bir biçimde belirlenmiştir, yani Kemalizm bir teorinin tatbik edilmesinden daha çok toplumsal alanı biçimlendirmeye yönelik siyasal pratiklerin teorileştirilmesiyle varlığını kazanmıştır. Bu döneme dair gözle görülür en net pratikler; “modern devlet”, “kapitalist devlet”, “ulus devlet” ve “laik devlet” kavrayışları çerçevesinde değerlendirilebilir. Eğitim ideoloji de bu kavrayışların bir dışavurumunu oluşturmaktadır.

⁴⁷² Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 1974, s. 244.

⁴⁷³ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 133.

Kemalizm kavramı ilk kez 1920 yılında İngiliz Yüksek Komiseri De Robock'ın bir raporundaki “*Fransızlar Kemalistlere karşı iyi niyetli görünüyorlar*” ifadesinde yer almıştır. Milli mücadele sırasında yapılan yayınlarda Kemalizm, genellikle, dışta özellikle Avrupa’da işgalcilere ve emperyalistlere karşı milliyetçi bir hareket olarak nitelendirilmiş iken, içte özellikle İstanbul’da yeni bir devlet kurma amacına yönelik olarak Padişaha, halifeye ve İstanbul Hükümetine karşı milli egemenlik mücadelesi yapanlara atfen Kemalistler veya Kemalciler denilmiştir. Kavramın kurucu kadrolar tarafından tam olarak özümsemesiyle, ilk kez CHP’nin 1935’teki kongresinde partinin temel ideolojisinin “*Kemalizm*” olduğunun ifade edilmesiyle başlamıştır. Dolayısıyla 1935’ten önceki dönemde Kemalizm kavramının pek kullanılmadığı ifade edilebilir.⁴⁷⁴ Bu tarihten önceki kullanımları ise dış dünyada yükselen ideolojilere karşı gelişen bir savunma refleksinin dışavurumunu yansıtmaktadır. Keza Ali Naci Karacan’ın İnkılap gazetesinde, 2 Aralık 1930 tarihindeki başyazısında “*Rusya’da nasıl bir Komünizm, İtalya’da nasıl bir Faşizm varsa bizde de bir Kemalizm olmalıdır*” şeklindeki ifadeleri bu önermeyi doğrulamaktadır.⁴⁷⁵

N. Betül Çelik; Kemalizm’in 1930-1945 arasında mitsel bir uzam olarak ortaya çıktığını ve Osmanlı İmparatorluğunun çöküşünü izleyen yapısal yerinden oluşların sonuçlarını düzeltecek yeni bir düzen anlayışını temsil ettiğini ifade etmektedir. Bu ideolojide önerilen; laik, modern ve batılı yeni bir Türk kimliğinin yaratılması ve Türk ulusunun bölünmemiş ve türdeş ve uyumlu bir bütünlük olarak temsiline dayalı bir düzendir.⁴⁷⁶

Kemalizm’in ilkeleri CHP’nin 1931 kongresinde açıklığa kavuşur ve bu tarihten itibaren Kemalizm’den anlaşılan şey tam olarak altı ok [cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, laiklik, devletçilik, inkılapçılık] olacaktır. 1937’de yapılan bir anayasal değişiklikle de Kemalist altı okunun anayasa konulduğu ve devletin resmi ideoloji haline geldiği görülmektedir.⁴⁷⁷ Dolayısıyla Kemalizm’in bir hegemonya üretip üretmediğini sorgulayan Mesut Yeğen, Nutuk’un CHF kongresinde okunması

⁴⁷⁴ Süleyman İnan, “Atatürkçülük (Kemalizm) ve İdeoloji”, *Liberal Düşünce*, Güz, 2004, ss. 109-110.

⁴⁷⁵ Mete Tunçay, *T.C.’nde Tek-Parti Yönetimi’nin Kurulması (1923-1931)*, İstanbul: Cem Yayınları, 1989, s. 518.

⁴⁷⁶ Nur Betül Çelik, “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, ss. 75-76.

⁴⁷⁷ İnan, “Atatürkçülük (Kemalizm) ve İdeoloji”, s. 114.

(1927) ve Fırkanın devlet ile bütünleşerek “dünyadaki ilk parti devletinin” oluşması ve partinin altı okunun anayasal prensipler olarak kabul edilmesi (1935-1937) arasındaki dönemi, Kemalizm’in *zuhur etme dönemi* olduğunu ifade eder.⁴⁷⁸

1930’lu yılların Kemalizm’i pragmatist niteliktedir, dogmatik kalıplara girmekten sürekli kaçınmıştır. Bu anlamda Yakup Kadri’nin Atatürk’e “*Paşam, bu her bakımda bir İnkılap Partisidir. İnkılap Partisi ise bir ideolojiye, bir doktrine dayanmaksızın yürüyemez*” önerisine Atatürk’ün “*O zaman donar kalırız*”⁴⁷⁹ diyerek karşılık vermesi bu durumu destekleyici bir niteliğe sahiptir. Kemalist ideolojinin pragmatist niteliğinin eğitimdeki etkileri net bir biçimde gözlemlenebilir. Hatta bu kelimenin tam anlamıyla gerçekleşmiştir bile denilebilir, yani Kemalist hegemonyada eğitim, sosyo-ekonomik alana doğrudan “fayda” sağlaması gereken bir şey olarak görülmüştür. Keza Mustafa Kemal’e göre “*eğitim ve öğretimde uygulanacak usul, bilgiyi insan için (...) maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden pratik ve kullanılabilir bir cihaz haline getirmektir.*”⁴⁸⁰

Kemalizm, hepsi birbirleriyle ilişkili altı ilkenin toplumsal, iktisadi ve siyasal alandaki pratik yansımalarıyla maddilik kazanmıştır. Bu noktada milli eğitim ideolojisi ile doğrudan ilintili olduğu düşünülen milliyetçilik, halkçılık ve laiklik ilkelerine ayrı bir parantez açılmalıdır. Şöyle ki Kemalist hegemonyanın üretiminde eğitim; milliyetçi şuura sahip, sınıfsal bir konuma ait olmaktan ziyade “kaynaşmış” bir kitlenin ferdi gibi hisseden ve gerçekliği pozitivist gözlüklerle okuyan bir nesil inşa etme aracı olarak görülmüştür. Bu niteliklere ayrıca dış tehditlere karşı da uyanık olan bir duruş eklenmek istenmiştir. Keza Mustafa Kemal 1921’de Ankara’da düzenlenen Maarif Kongresindeki konuşmasında; her türlü yabancı etkiden uzak, geçmişin karanlık hurafelerinden arındırılmış, tamamıyla milli karakterli ve yerli bir eğitim olgusu üzerinde durmuştur.⁴⁸¹ 27 Ekim 1922 tarihinde yaptığı bir konuşmada ise: “*Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz öğrenimin sınırı ne olursa olsun, onlara esaslı olarak şunları öğreteceğiz: 1-Milliyetine, 2-*

⁴⁷⁸ Mesut Yeğen, “Kemalizm ve Hegemonya?”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, ss. 56.

⁴⁷⁹ Murat Belge, “Mustafa Kemal ve Kemalizm”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s. 36.

⁴⁸⁰ İsmail Kaplan, “Milli Eğitim İdeolojisi”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik*, Tanıl Bora (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s. 790.

⁴⁸¹ Mutlu Türkmen, “Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi Politikaları”, *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 2015, s. 3.

Türkiye Devleti'ne, 3- Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne düşman olanlarla mücadele gereği”⁴⁸² sözleriyle eğitimin asli amacını net bir biçimde tayin etmektedir.

İsmet İnönü ise 1925'te Muallimler Birliğindeki konuşmasında milli eğitim ideolojisinin özünü ve karşısında kurguladığı ötekisini net bir biçimde ortaya koymaktadır:

*“Millî terbiye istiyoruz. Bu ne demektir? Bunun zıddıyla daha açık anlarız. Milli terbiyenin zıddı nedir derlerse söyleyebiliriz, bu belki dini terbiye yahut beynelmilel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye dini değil milli, beynelmilel değil millidir. Sistem bu. (...) Bu yekpare milliyet içinde yabancı harslar [kültürler] hep erimelidir. Bu milliyet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz. (...) Bu vatan işte tek olan bu milletin ve bu milliyetindir. Yaşayacaksak, yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte milli terbiye dediğimiz sistemin umumi hedefi.”*⁴⁸³

İnönü'nün bu konuşmasından anlaşılacağı üzere, Kemalist kadroların eğitimden anladıkları şey, “milli eğitim”dir. Keza Ali Güler de Türkiye’de eğitim politikalarını dönemsel çerçevede inceler ve 1923-1938 arasını “millileştirme devri” olarak nitelendirir. Buna göre bu döneme ait eğitim politikasının temel nitelikleri şunlardır: *milli karakter motifi, bilim ve teknik motifi, ekonomi motifi, birlik ilkesi, bilgisizliği ortadan kaldırma ilkesi, millilik ilkesi, modernleştirme ilkesi, bilimsellik ilkesi, işe dayalı eğitim ilkesi, disiplin ilkesi, karma eğitim ilkesi, laikleştirme ilkesi.*⁴⁸⁴

Kemalist hegemonyanın inşasını, kaynaklandığı tarihsel dönemden ayrı düşünmek imkânsızdır. Bu anlamda Cumhuriyet’in Trablusgarp Savaşından başlayarak 1922'ye kadar süre gelen bir savaş döneminden sonra kurulmuş olduğu hatırd tutulmalıdır. Kurucu kadrolar da sürekli olarak dış tehdit mevcudiyetinin farkındalığında hareket etmişlerdir. Bu travmatik halin eğitim alanındaki yansımaları net bir biçimde gözlemlenebilir. Dolayısıyla Mustafa Kemal’e göre öğretmenler, “irfan” ordusuna mensuptur. Asker ordusuyla irfan ordusu arasında benzeşme ve uyuşmadan söz edilebilir. İrfan ordusunun görevi milletin istikbalini yoğurmaktır. Bu görevin mahiyeti ise *ölen ve öldüren asker ordusuna niçin öldürüp niye öldürdüğünü*

⁴⁸² *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, c. I-III, Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, 2006, s. 47.

⁴⁸³ Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, ss. 143- 144.

⁴⁸⁴ Ali Güler, *Türk Eğitim Politikasının Tarihsel Süreci*, Ankara: Yeryüzü Yayıncılık, 2004, s. 125.

öğretmesine yöneliktir.⁴⁸⁵Bu noktadan hareketle Kemalist milli eğitim ideolojinin “askeri” bir niteliği içerisinde barındırdığı açıkça ifade edilebilir.

Kemalist hegemonyanın üretimindeki “millilik” unsuru, okutulması zorunlu hale getirilen ve pek çoğunda da Mustafa Kemal Atatürk’ün katkıları bulunan tarih, yurt bilgisi ve coğrafya gibi derslerle perçinlenmiştir. Bu anlamda Ö. S Durgun’un “Ulusçuluk ve Mekân: Cumhuriyet Söyleminde Vatan” ,Büşra Ersanlı’nın “*İktidar ve Tarih*”, Füsun Üstel’in “*Makbul Vatandaşın Peşinde*” ve adlı çalışmaları sırasıyla coğrafya, tarih veyurt bilgisiderslerinin Kemalist hegemonyanın üretimindeki işlevlerini ortaya koymasıaçısından kayda değer niteliktedirler.

Durgun, Cumhuriyet döneminde yurt sınırlarının coğrafi bir mekan olmanın ötesinde, ideolojik bir mekan olarak kurgulanarak, yeni yurttaşlarda “vatan” şuurunun nasıl kazandırıldığını inceler. Buna göre yurttaşlık bilincinde “vatan” olgusunun şekillenmesi, büyük ölçüde “milli coğrafya” dersleri aracılığıyla sağlanmıştır. Durgun’a göre bu derslerde çocuklara Türklerin anavatanının Anadolu olduğu, Sevr’den Lozan’a kadar geçen süredeki politik süreçler çerçevesinde aktarılmış ve ortak-homojen bir mekânsal kurgunun aşılması amaçlanmıştır.⁴⁸⁶ Durgun bu düşüncelerini temellendirmek için sıkça F.S. Duran’ın 1932 tarihli “*Türkiye Coğrafyası*” kitabına başvurur. Örneğin bu kitabın bir bölümde Duran: “*Milli mücadele sonucunda Türk olmayanların ya vatanın dışında kaldığını ya da dışarı atıldığını böylelikle ulusal bütünlüğe ulaşıldığını ve Türk olmayanların ya vatanın dışında kaldığını ya da dışarı atıldığını ve Türk olmayan Müslüman grupların eninde sonunda Türkleştiğini...*” ifade etmektedir.⁴⁸⁷ Bu bağlamda coğrafya dersleriyle milli bir yurttaşlık bilincinin, kurgulanan vatan kavrayışı ile perçinlenmeye çalışıldığı açıkça ifade edilebilir. Sözelimi coğrafya dersleriyle oluşturulan bu mekânsal kurguya, tarih dersleriyle zamansal bir boyut kazandırıldığı görülmektedir.

Ersanlı’ya göre *Kemalist tarih tezi, Kemalist ideolojinin en önemli bütüncü parçalarından biridir ve bir kültür devrimi özelliği taşır.*⁴⁸⁸ Ayrıca Ersanlı, 1919-1937 arası dönemi Kemalizm’in giderek eğitimdeki biricik ideoloji olma evresi

⁴⁸⁵ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 141.

⁴⁸⁶ Ö. Sezgi Durgun, *Ulusçuluk ve Mekan: Cumhuriyet Söyleminde “Vatan”: 1920-1950*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010, s. 292.

⁴⁸⁷ Durgun, *Ulusçuluk ve Mekan: Cumhuriyet Söyleminde “Vatan”: 1920-1950*, s. 295.

⁴⁸⁸ Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, ss. 103-104.

olduğunu ifade eder. Buna göre söz konusu süreçte muhalefete yönelik mücadele askeri (istilacılara karşı), sosyal (laikliği istemeyen güçlere karşı), ideolojik (esas olarak sosyalizme ve komünizme karşı), ekonomik (liberalizme ve mandacılığı savunanlara karşı) alanlarda sürdürülmüştür ve nihayetinde ulusun ve ulusçuluğun selameti için Kemalizm tek doğru fikir olarak işlenmiştir.⁴⁸⁹ Bu anlamda Hasan Ali Yücel'in şu ifadeleri üzerinden Ersanlı'ya ait önermelerin büyük bir geçerlilik barındığı ifade edilebilir:

“Bu mevzuda sağ veyahut sol temayüller bizim için başkalık ifade etmemektedir. Ciheti ve cepheleri her ne olursa olsun, Kemalizm dediğimiz ve Atatürk'e, onun koyduğu prensiplere bağladığımız inan sisteminin dışında her ne kalıyorsa bizim için zararlıdır. Bunlar okul içine sokulmadığı gibi, memleket içine de sokmamak zaruretinde bulunduğumuz mahzurlu fikirlerdir.”⁴⁹⁰

Türk Tarih Tezinin şekillenmesi sürecinde, tarih kongrelerine ve bu dönemde çıkarılmış tarih kitaplarına odaklanan Ersanlı okumasından çıkarılabilecek en bariz sonuç, tarih yazımı ve eğitiminin ulus-devlet modifikasyonundan ayrı düşünülemez nitelikte olmasıdır. Keza bu süreçteki farklı yaklaşım tarzlarına rağmen, tüm bilimsel çalışmaların temel kaygısı, Türklerin en kadim ırklardan biri olduğu ve bir ulus olarak tarih öncesi çağlardan beri devlet kurma konusunda kabiliyetli oldukları temellendirilmeye çalışılmıştır.⁴⁹¹

Bu dönemin en önemli tarihçilerinden biri ise bizzat Atatürk'ün telkini ile bu alana yönelen Afet İnan'dır. İstanbul Fransız Kız Lisesi'nde yatılı olarak okuyan İnan, bazı ders kitaplarında Türklerin sarı ırktan olduğunu ve ikinci derece barbar bir kavim olduklarının aktarıldığı ifade etmektedir. Yıllar sonra bu kitabı Atatürk'e gösteren İnan, Atatürk'ün telkiniyle tarih araştırmalarına başladığını ifade eder⁴⁹² ve bir döneme damgasını vurmuş *“Vatandaşlar İçin Medeni Bilgiler”*(1933) adlı çalışmasıyla Kemalist hegemonyanın eğitim ideolojisini tüm yönleriyle ortaya koyar.

⁴⁸⁹ Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, ss. 105-106.

⁴⁹⁰ Hasan Ali Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993, s.235.

⁴⁹¹ Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, ss. 101-231.

⁴⁹² Arı İnan, *Prof. Afet İnan*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005, ss. 99- 101.

Osmanlı'dan günümüze devlet-vatandaş ilişkisinin izlerini süren, kendi ifadesiyle “makbul vatandaş”ın peşinde olan Üstel, “*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*”deki ahlak olgusunun önce dinsel kaynaklarından koparılarak dünyevileştirildiğini, daha sonra ise millileştirildiği ifade eder. Üstel’e göre bu kitapta, “milli his”, “dini his”in yerine geçen bir kutsallık alanı oluşturur.⁴⁹³ Üstel bu iddialarını, kitapta yer alan Afet İnan’a ait şu ifadeler ile temellendirir:

*“Türkler islam dinini kabul etmeden evvel de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din, ne Arapların, ne aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de sairenin Türklerle birleşip bir millet teşkil etmelerine tesir etmedi. Bilakis, Türk milletinin milli bağlarını gevşetti; milli hislerini, milli heyecanını uyuşturdu. Bu pek tabii idi. Çünkü Muhammed’in kurduğu dinin gayesi, bütün milliyetlerin fevkinde, şamil bir ümmet siyaseti idi.”*⁴⁹⁴

İnan’ın bu ifadeleri üzerinden, Yurt Bilgisi dersini okuyan çocukların Türklüğü İslamiyet’ten soyutlanmış bir biçimde kavramalarının amaçlandığı açıkça ifade edilebilir. Bu bağlamda Murat Belge’nin Dil Kurumu sözlüğünde 1960’lara kadar din maddesinin mecaz anlamlarında “*Atatürkçülük Türk’ün dinidir*” ifadesinin yer almasının, akla Kemalizm’in bir din gibi mi işlev gördüğü sorusunu getirdiğine yönelik yaklaşımıyla⁴⁹⁵ beraber düşünüldüğünde, dönemin eğitiminde İslam-dışlaşmanın etkileri daha belirgin bir hal alır. Bu kısma çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntısıyla değinilecektir.

Kemalist hegemonyanın üretiminde, dünyadaki diğer ulus-devlet inşa süreçlerinde görüldüğü gibi, vatandaşlık eğitimine önemli misyonlar yüklenmiştir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminde “tebaadan vatandaşa geçiş” projesinde anahtar bir rol oynayan *Malumat-ı Medeniye* dersi, önce 1924’te *Malumat-ı Vataniye* olarak değiştirilmiş ve 1926’da ise *İlkmektep Müfredat Programı*’yla *Yurt Bilgisi* adını almıştır.⁴⁹⁶ Bu anlamda ilgili programda Yurt Bilgisi dersinin hedeflerini kısaca özetlemek, bu dersin Kemalist hegemonyanın üretimindeki işlevlerini kavramak açısından faydalı olacaktır.

⁴⁹³ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s. 225.

⁴⁹⁴ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s. 225.

⁴⁹⁵ Belge, “Mustafa Kemal ve Kemalizm”, s. 37.

⁴⁹⁶ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, ss. 129-131.

Altı maddede özetlenen bu hedeflerden en göze çarpanlarından biri ikinci maddedir. Bu maddede: “*Onda [Çocukta] devlet, milliyet ve aile tesanüdüne iptina eden bir ahlakîyet hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak*” hedefi ortaya konmuştur. Dördüncü maddede ise: “*Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milletini sevdirmek*”⁴⁹⁷ hedefi belirtilmiştir. Bu ifade edilen hedefler ile Maarif Vekili Esat Bey’in: “*Türk mektebi eline teslim edilmiş her Türk çocuğunu Cumhuriyet’in rejiminin psikolojisi ve ideolojisini tamamiyle kavramış, Türk milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derecede faydeli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur*”⁴⁹⁸ şeklindeki talimatı bir arada düşünüldüğünde, Kemalist hegemonyanın inşa etmeyi arzuladığını öznelere mahiyeti tam olarak gözlemlenebilir.

İsmet Parlak’ın da ifade ettiği gibi; Cumhuriyet’in ilk yıllarında bireylere bir taraftan vatani için kişisel vazifelerini yerine getirmek diğer taraftan da sosyal alanlardan dışlanmamak için, sınırları belirlenmiş bir çerçeve içerisinde, kendisi için tanınan haklarla yaşamaya riayet etmesi gerektiği öğretilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde milli menfaatler doğrultusunda bireysel özgürlüklerin sınırlandırılacağı sıkça ifade edilmiş ve haktan çok ödev, özgürlükten çok itaat-birlik, bireyden çok devlet-millet-cumhuriyet gibi kavramların önemi ders kitaplarında yoğun bir biçimde işlenmiştir.⁴⁹⁹

Üstel, 1936 tarihli İlkokul Programı’nda ise Yurt Bilgisi dersinin hedeflerinde radikal bir değişikliğin olduğunu ve Türklük vurgusunda kayda değer bir artış olduğunu belirtmektedir. Keza bu yıl devlet-parti özdeşliği doğrultusunda Kemalist altı okun Türk milli eğitim ideolojine nakşedildiği bir tarihsel döneme işaret etmektedir.⁵⁰⁰ Buna göre söz konusu programa göre ilkokulların amaçlarından ilki şudur:

“İlk okula devam eden çocukları, kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı yurttaşlar olarak yetiştirmek, Türk milletini, Kamutayı [Millet Meclisi’ni], Türk Devletini sayın tutacak ve tutturacak

⁴⁹⁷ Hedeflerin tamamı için bkz. Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, ss. 132-133.

⁴⁹⁸ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, ss. 136-137.

⁴⁹⁹ İsmet Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi, 2005.

⁵⁰⁰ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, ss. 141- 143.

fikirleri bütün yurttaşlara aşılarmayı kendisine bir vazife bilecek talebeler yetiştirmek."⁵⁰¹

İfade edilen bu amaçlar içerisinde Kemalist altı oktan yalnızca "halkçılık" ilkesine yer verilmemiştir. Bu durum halkçılık ilkesine önem verilmediği şeklinde yorumlamanın aksine, tam tersi bir yorumlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda Çelik'in altı ok içerisinde en önemli olan ilkenin halkçılık ilkesi olduğu kavrayışı üzerinden, diğer tüm ilkeleri halkçılık ilkesi çerçevesinde açıklama girişimi yerinde görünmektedir.⁵⁰² Nihai olarak, halkçılık ilkesi tüm ilkelerin ön belirleyicisi olmak gibi bir niteliğe sahiptir ve dolayısıyla milli eğitim ideolojinin de en önemli ideolojik altlığını oluşturmaktadır.

Kemalist halkçılık, korporatist bir nitelik taşır ki bu ilkenin ideolojik biçimlenmesinde Ziya Gökalp'in etkileri büyüktür. Gökalp, Durkheimci sosyolojinin de etkisiyle, işlevselci bir metodoloji benimsemiştir. Buna göre toplumsal yapıda her bir kurum ayrı bir işleve sahiptir ve bu işlevler toplumsal uyum ve dayanışmayı sağlar. Bu bakış açısında toplum, sınıflardan oluşan değil, meslek esasına dayalı bir organizma gibi görülmektedir.⁵⁰³ Keza Gökalp'in de sosyolojik yöntemi bu bakış açısına dayanır ve Kemalist hegemonyanın üretim sürecinde bu kavrayışın egemen olmasında payı büyüktür. Belge'nin de ifade ettiği gibi Gökalp'in uzun uzun anlattığı korporatist düzen, Atatürk'ün "*sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitleyiz*" sözüyle özetlenmiş gibidir.⁵⁰⁴ *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'deki "Demokrasiye Muhalif Asri Cereyanlar" bölümünde sınıfsal temelli sendikalist hareketlere karşı bir mesafe konulmaya çalışılmıştır.⁵⁰⁵ Bu bağlamda Kemalist hegemonyanın sınıf varlığını reddederek ve/veya sınıf bilincinin oluşmasına engel olmaya çalışarak, halk=millet formüleştirmesi çerçevesinde özneler inşa etmek niyetinde olduğu açıkça ifade edilebilir. Taha Parla'nın da ifade ettiği gibi; Kemalizm anti-sosyalist ve anti-liberaldir, milliyetçi, mülkiyetçi ve elitisttir. Bunlarla bağlantı olarak da tek halk/millet, devlet/parti kaynaşmalarına dayanan bir ideolojidir.⁵⁰⁶ Ancak bu noktada "halkçılık" idealinin başlangıçta "*egemenlik kayıtsız şartsız milletindir*" söylemine

⁵⁰¹ Diğer amaçlar için bkz. Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 187.

⁵⁰² Çelik, "Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem", s. 76.

⁵⁰³ Ayrıntı bilgi için bkz. Zafer Toprak, "Osmanlı Devleti'nde Korporatif Dünya Görüşü: Meslekçilik", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C.2, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.

⁵⁰⁴ Belge, "Mustafa Kemal ve Kemalizm", s. 34.

⁵⁰⁵ Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s. 234.

⁵⁰⁶ Taha Parla, *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları-Cilt 3 Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u*, İstanbul: Deniz Yayınları, 2008, s. 303-307.

göndermede bulunduğu, ilerleyen süreçte ise “*halk için halka rağmen*” gibi seçkin bir hale büründüğü ifade edilmelidir.⁵⁰⁷

Bu kapsamda Kemalist halkçı kavrayışının kapitalist iktisadi üretimle ilişkisine kısaca değinmek gerekir. Şöyle ki halkçılık ilkesi, bir yönüyle seçkin kültürün halk kültürüne üstün olduğu kabulüne dayanır ki sıradan halk, seçkin kültürüne uyumlu hale getirilmelidir. Keza Hasan Ali Yücel’in Yurt Bilgisi dersinde amaçlananın “*Türk elitini hakiki Türk vatanperveri olarak yetiştirmek*”⁵⁰⁸ olduğunu ifade etmesi, halkçılık ilkesiyle derin bir bağlılık oluşturur. Zira Kemalist kadroların, eğitimi kendi habituslarına uygun bir elit kategori inşa etmek gibi bir çerçeveden kavradıkları söylenebilir. Bunun iktisadi yansımasıysa halkçılık kavrayışının burjuvazi lehine bir yoruma sahip olması üzerinden değerlendirilebilir. Nitekim Behice Boran da Kemalist devrimi bir mütevazı/küçük burjuva devrimi olarak nitelendirir.⁵⁰⁹ Keza 1923’de toplanan İzmir İktisat Kongresinden beri Cumhuriyet’in temel gayelerinden biri “*milli burjuvazi*” inşa etmektir ki bu gaye, Kemalist hegemonyanın da asli üretim unsurlarından birini oluşturur. Bu bağlamda Mustafa Kemal’in de sınıf çatışmasının iktisadi kalkınmayı sekteye uğrayacağı ve sermaye üretimine odaklanması gerektiği yönünde pek çok demeci mevcuttur. Bunlarda birinde Mustafa Kemal (1923):

*“İsteriz ki, efendiler, memleketimizde çok ve çok milyonerler ve milyarderler olsun. O zengin insanlar başlı başına memlekete bankalar, demiryolları, fabrikalar, şirketler v.s. sanayi müesseseleri yapsınlar. Bizi ecnebi sermayesine muhtaç bırakmasınlar. Binaenaleyh, onlara düşman olmak değil, onları daha çok zengin etmek, bu memleketin gerçek çıkarı gereğidir. O halde, efendiler, onlar da halktır, onlar da bu zümrenin içindedir.”*⁵¹⁰

Görüldüğü gibi Kemalist hegemonyanın inşasında, burjuvaziye tanınan kısmi ayrıcalık alanı, “*imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle*” kabulüne dayanan halkçı kavrayışla absorbe edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu halkçı kavrayış, milli kimliğin üst-belirleyiciliği ile kuvvetlendirilmiştir. Bu bağlamda Halkçılığın seçkin bir

⁵⁰⁷ Çelik, “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, s. 77.

⁵⁰⁸ Hasan Ali Yücel, *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994, s. 227.

⁵⁰⁹ Behice Boran, *Türkiye ve Sosyalizm Sorunları*, İstanbul: Gün Yayınları, 1968, s. 17.

⁵¹⁰ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 135.

milliyetçiliğe bürünmesinde, Gökalp'in düşünsel etkisine değinmek gerekir. Zira Gökalp'in Kemalist hegemonya üretiminin ideoloğu olduğunu söylemek mümkün gibi görünmektedir. Gökalp, hars [milli kültür] ve tezhip arasındaki çizdiği ayırım ve yeni Türk aydınına yüklediği misyonlarla Kemalist hegemonyanın ideolojisini sunar gibidir. Gramsci'nin folklor-ortakduyu-felsefe arasında kurduğu ilişkiye şaşırtıcı derecede benzerlikler taşıyan Gökalp düşüncesinde, seçkinler halka medeniyeti aktararak onlardaki harsı almalı yani halka doğru girmelidirler.⁵¹¹ Bu anlamda Kemalist inşanın salt “zor” kullanmaya dayandığını ifade etmek yanlış olacaktır.

Kemalist inşa, hegemonik bir proje nitelediği de taşımaktadır, yani sivil toplumda organik aydınları [seçkinleri] aracılığıyla “ikna” kazanmayı da her daim istemiştir. Bu bağlamda Mustafa Kemal'in “*sınıf-ı münevver telkinle, irşatla kitle-i ekseriyeti kendi maksadına göre iknaya muvaffak olmayınca, başka vasıtalara tevessül eder. Halka tahakküm ve tecebbüre başlar, halkı istibdatta bulundurmaya kadar*”⁵¹² sözlerinde Gökalp etkisi net bir biçimde görülebilir. Keza Yeğen'e göre de Kemalist halkçılığı ve köycülüğü bu çerçevede değerlendirilmek gerekir. Kemalizm'in hegemonik yönü, yani sivil toplumdaki “rıza”yı kazanma çabası, bu dönemde oluşturulan profesyonel-kurumsal birimler üzerinden temellendirilebilir. Bu bağlamda Halk Evleri ve Köy Enstitülerini, devletin toplumu görme biçimine ve onu ıslah etme fikrine sivil toplumun katılmasını sağlama amacı taşıyan kurumlar olarak görmek mümkündür.⁵¹³

Aslında Kemalist tarihsel blok, hegemonik üretim sürecinin başlangıcından beri, ideolojisini köylere kadar ulaştırma çabasında olmuştur, denilebilir. Ancak 1940'lara gelindiğinde Kemalist ideolojinin, özellikle kırsal alanda, sivil toplumda halen egemen olduğu fikri tartışma konusudur ki bu dönemde “*Köy Enstitüleri*” projenin uygulamaya konulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Server Tanilli'nin şu ifadeleri, Türkiye'de 1930'lu yıllardaki eğitiminin sosyo-politiğini net bir biçimde ortaya koyar:

“1935 yılı istatistiklerine göre, nüfusumuz -yuvarlak hesap- 16 milyonu; bu nüfusun 14 milyonu, yani %82'si köylerde yaşıyordu. Ne var ki köyde

⁵¹¹Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Ankara: M.E.B., 1996, ss. 104-110..

⁵¹²Atatürk'ün *Söylev ve Demeçleri*, s. 143.

⁵¹³Yeğen, “Kemalizm ve Hegemonya”, s. 61.

*yaşayan bu nüfusun okuryazar oranı erkeklerde %17, kadınlarda yüzde %4,2, ortalama %10,5 idi. Kimi bölgelerde bu oran %1'e kadar düşüyordu. 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan ancak 276.688'i okula kavuşmuştu. Aynı tarihte kent ve kasabalarda ilköğretim olanakları ise %85 sağlanmıştı. (...) Köylerinde kalıp, aileleri gibi ilkel bir üretime katılan bu çocuklar, üç beş yıl içinde bildiklerini de unutuyorlardı. Özetle, bütün okullarımız gibi, köy okulları da üretime, yaşama, yığınların içinde yüzdüğü inanışlara etkili olmayan bir yöntemin uygulayıcısı idiler. Cumhuriyetin halkçı felsefesine uymayan bir görünümüdü bu.*⁵¹⁴

Tanilli'nin bu saptamaları üzerinden, Kemalist ideolojinin kırsal alana tam olarak ulaşamadığı ve bunun da hegemonik üretimin en temel problemlerinden birini oluşturduğu açıkça ifade edilebilir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri fikri, halkçılık ilkesinin bir gereği olarak- ki halkçılık bir yönüyle sıradan halkın, seçkin kültürel değerlerle bezenmesi anlamına gelmektedir- böyle bir sosyo-politik ortamda ortaya çıkmıştır. Nihayetinde Köy Enstitüleri, kurucu kadroların son büyük çaplı eğitim projesi olarak görülebilir. Aynı zamanda bu proje, Kemalist hegemonyanın organik krize girmesi ve karşı-hegemonik sızıntıların görünür hale geldiği bir döneme işaret etmesi nedeniyle de oldukça önemli bir yer tutar.

3.3. Köy Enstitüleri'nin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri

Köy Enstitüleri, kapatılmalarının üzerinden uzun yıllar geçmesine rağmen, günümüzde hala önemli bir tartışma konusudur. Bu tartışmalardaki her iki tarafın da bilimsellikten uzak salt ideolojik koşullanmışlıkların biçimlendirdiği bir tavır sergiledikleri söylenebilir. Dolayısıyla bu kurum, ya mitik unsurlarla bezenerek kutsallaştırılmakta ya da sığ bir bakış açısıyla “komünistlik, ahlaksızlık ve dinsizlik v.b” kavramlarla ilişkilendirilmektedir. Elbette ki sosyal olanın yanlılığı, yani konusu insan faaliyetleri olan bir olgunun tarafsızca incelenmesinin mümkün olmaması, neredeyse tüm sosyal bilimcilerce kabul edilmiş durumdur. Ancak yine de tarihsel bir olgunun, anakronizme (tarih yanılığısı) düşmeden kısmi bir yanlılıkla incelenebileceği söylenebilir. Bu anlamda Köy Enstitüleri üzerine yapılmış çalışmaların birçoğunun, ciddi anakronik bakış açılarının ürünü oldukları görülmektedir. Köy Enstitüleri, tarihsel bir bakış açısıyla, siyasal sosyal ve iktisadi yönleriyle birlikte incelenmeyi gerektiren bir konudur. Bu kurumun ancak, bu yönde

⁵¹⁴ Server Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1996, s. 48.

bir bütüncül bakış açısıyla, yukarıda ifade edilen teorik çerçevenin de yardımıyla tam olarak izah edilebileceği söylenebilir.

Kemalist hegemonya, bir yandan merkezileşme politikaları ile devlet aygıtını giderek güçlendirme, diğer yandan ise merkez ile taşra arasındaki kültürel ayrımı ortadan kaldırılmak amacıyla toplumsal rızayı kazanma gibi kendi içinde çelişkili iki politikayı gerçekleştirmek istemiştir. Dolayısıyla bu süreçte, merkezileşme politikasında kayda değer bir aşama kaydedilmiş, fakat taşradaki ideolojik rızanın tam olarak sağlanamamış olduğu ifade edilebilir ve Köy Enstitüleri de bu kapsamda değerlendirilmelidir. Keza Türkiye'yi de ziyaret etmiş bir İngiliz tarihçisi Toynbee'nin "*Köy ile şehir arasına uçurum açmışsınız. Birkaç Köy Enstitüsü'nü ziyaret ettikten sonra anladım ki, bu uçurum Köy Enstitüleri ile düzeltilebilir. Enstitüler, köylü ile şehirli, halk ile aydın arasındaki uçurumu doldurmak için bulunmuş pek maharetli bir çaredir*"⁵¹⁵ şeklindeki ifadeleri meselenin sosyolojik tahlilini sunar gibidir.

Ayrıca yukarıda ifade edildiği gibi, Kemalist halkçılığın temel gayesi, milli nitelikte bir burjuvazinin inşa edilmesi üzerine olmuştur ve özellikle 1930'lu yılların ortalarına kadar da köylü sınıfın hegemonya ile eklemlenmesine yönelik bir irade ortaya konamamıştır. Bu önermeyi, demografik göstergeler ve eğitim verileri de destekler niteliktedir. Keza 1940'lı yıllarda Türkiye'de yaklaşık 40.000 köy olduğu, nüfusun%80'inin bu köylerde yaşadığı, 35.000 köyde okulun bulunmadığı ve olanların çoğunun da üç sınıflı okullardan müteşekkil olduğu görülmektedir.⁵¹⁶Bununla birlikte henüz Cumhuriyet ilan edilmeden önce bile "*köylünün eğitilmesi sorunun*" saptandığı, bizzat Mustafa Kemal'in 1922'de meclisin açılış konuşmasındaki şu ifadelerinden anlaşılabilir:

"Yüzyıllardan beri ulusumuzu yöneten hükümetler öğretim ve eğitimin genelleşmesi isteğini göstere gelmişlerdir. Ancak bu isteklerine varmak için Doğuyu ve Batıyı yansılamaktan (taklitten) kurtulamadıklarından sonuç ulusumuzun bilgisizlikten kurtulamamasına varmıştır. Bu acıklı gerçek karşısında bizim izlemek zorunda olduğumuz eğitim ve öğretim siyasasının ana çizgileri şöyle olmalıdır... demiştim ki, bu yurdun asıl

⁵¹⁵ Gökhan Ak, "On The Relation Between The Village Institutes And Innovation In The Turkish Education System", *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, IX (2), 2016, s. 125.

⁵¹⁶ İsmail Hakkı Tonguç, *Kitaplaşmamış Yazıları- (cilt 1)*, Mustafa Aydoğan (haz.), Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1997.

sahibi ve toplumumuzun temel ögesi köylüdür. İşte bu köylüdür ki bugüne dek eğitim ve öğretim ışığından yoksun bırakılmıştır (...) Türkiye'nin asıl sahibi ve efendisi kimdir? Bunun yanıtını hemen birlikte verelim. Türkiye'nin asıl sahibi ve efendisi, gerçek üretici olan köylüdür. Öyle ise herkesten daha çok gönence, mutluluğa ve zenginliğe en çok hak kazanan ve lâıyk olan köylüdür. Bunun için TBMM Hükümeti'nin iktisadi yasası bu temel ereği elde etmeye yöneliktir...”⁵¹⁷

Aslında Türkiye’de köy ve köylü politikalarının kökenleri, Osmanlı İmparatorluğuna kadar dayanır. Özellikle Tanzimat Döneminden itibaren, yoğun merkezileşme uygulamaları neticesinde, merkeztaşra ayrımı daha da belirginleşmiş ve bunun giderilmesine yönelik çareler aranır olmuştur. Bu bağlamda köylerde eğitimin nasıl olması gerektiği hususuna yönelik düşünceler, II.Meşrutiyet döneminde bir öğretim olan Ahmet Tevfik tarafından dile getirilmiştir. Ahmet Tevfik, 1912 Ocak ayında Üsküp *Darümuallimin*’inin çıkardığı “*Yeni Mektep*” dergisinde yer alan “*Darümualliminler Çiftlik Mektepleri*” adlı yazısında, *Darümuallimin*’lerin köylerde ve köy civarında kurulacak Çiftlik Mektepleri içinde açılması gerektiğini, böylece öğretmenlik yeteneğini kazanmış muallimçiftçilerin yetişmiş olacağı görüşlerini savunmuştur.⁵¹⁸Tevfik’i bu düşüncelere yönelten, bir öğretmen yetiştirme birimi olan Darümuallimin’den mezun olan gençlerin köylerde çalışma hususundaki olumsuz tavırlarıdır. Keza İsmail Hakkı da [Baltacıoğlu] Meşrutiyet döneminin sonlarındadoğru Maarif Nezaretine sunduğu bir değerlendirmede *Darümualliminler*’in şehirlerde olmasından dolayı, öğrencilerinin genellikle şehirlerde yaşayan öğrencilerden oluştuğunu ve bu nedenle buradan mezun olan öğrencilerin köylerde öğretmen olarak görevlendirilmesininneredeyselme imkânsız olduğunu savunmuştur.⁵¹⁹

Özellikle “*Yeni Fikir Dergisi*” ve “*Terbiye-i İptidaiye Islahatı*” adlı eserinde tarımsal faaliyetlerle eğitimin eş zamanlı öğretilmesi gerektiğini en çok savunanların başında Ethem Nejad yer almaktadır. Ethem Nejat bu eserinde ülke kalkınmasının temeli olarak değerlendirdiği ilköğretimin amaçlarının, halkın kültür seviyesini yükselterek milli birlik içerisinde bilgiden çok, kabiliyetleri ve iradeyi terbiye edecek

⁵¹⁷ Necdet Aysal, “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35-36, Mayıs-Kasım 2005, s. 269.

⁵¹⁸ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2009*, Ankara: Pegem Akademi, 2010, s. 257.

⁵¹⁹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997’ye*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 1997.

derslere önem verilmesi ve özellikle kalkınmanın ziraata bağlı olduğu Türkiye’de ziraat derslerinin pratiğe dayanarak ve köy hayatını medenileştirecek şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.⁵²⁰

II.Mahmut döneminde ilkokullar zorunlu hale getirilmesine rağmen, Cumhuriyetin kuruluş döneminde bile, toplumun okullulaşma oranı oldukça düşük bir seyir izlemiştir. Bu sebeple, yeni kurulan Cumhuriyet’in ilk hedeflerinden biri de eğitimin yaygınlaştırılması olmuştur. Batı kapitalizmiyle eklemlenmiş modern bir devletin inşası da zaten bunu gerektirmiştir. Nitekim Lozan Görüşmelerinin yapıldığı sıralarda toplanan İzmir İktisat Kongresindeki, Mustafa Kemal Paşa’nın şu ifadeleri bu durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Yeni devletin, hükümetlerimizin bütün programları, ekonomi programından çıkarılmalıdır.(...) Her şey bunun içinde vardır, Çocuklarımızı öylesine yetiştirmeli ve eğitmeliyiz ki ticaretin, tarımın ve tekniğin tüm alanlarında bilgili, etkili ve yetkin olsunlar”⁵²¹

Kemalist kadrolar, toplumun topyekun okullulaştırması düşüncesini benimsemiş olmakla birlikte, bu düşüncenin pratiğe geçirilmesinde çok da başarılı olunamadığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin yaygınlaştırılmasının büyük ölçüde öğretmen yetiştirme hususu ile kaçınılmaz bir ilişki oluşturduğu ifade edilebilir. 1930’lu yıllara gelindiğinde Cumhuriyet, öğretmen yetiştirme konusunda neredeyse Osmanlı’nın bile gerisinde kalmıştır. Keza Osmanlı’da 30’un üzerinde olan Öğretmen Okulu sayısı [Darülmualimin], 1925’te 25-26, 1930’larda ise 11’e kadar gerilemiştir.⁵²² Nihayetinde bu gerilemeden köy eğitimi de nasibini alır ve köylünün eğitilmesi hususu tüm çabalara rağmen çözülmeyi bekleyen bir sorun olarak yerini korur. Öğretmen Okulları mezunlarının köylerde çalışmak konusunda isteksiz olmaları⁵²³ bu sorunun çözümünü daha da zorlaştırır. 1930’ların ikinci yarısında ise, köylü çocukların eğitilmesi hususunun gündemin önemli maddelerinden biri olduğu görülmektedir.

⁵²⁰ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları, 1997, s. 292.

⁵²¹ Pakize Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004, s. 58.

⁵²² Hasan Ali Koçer, “Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6/1, 1973, s. 12.

⁵²³ Koçer, “Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi”, s. 13.

Köy Enstitüleri fikrinin bazı kaynaklarda Türkiye'ye özgü bir kurum olduğu ifade edilse de Enstitülerinkurulmasında Türkiye'yi ziyaret eden JohnDewey ve AlfredKühne'ye ait eğitim raporlarının önemli etkileri olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte birçok yabancı eğitimcinin Türkiye'ye çağrıldığı ve bu eğitimcilerden eğitimin aksayan yönleri ve yapılması gerekenler hakkında rapor yazmaları istendiği bilinmektedir.⁵²⁴

1920'lerin başında Türkiye'ye gelen Dewey, ülkenin ekonomik ve eğitim durumunu inceleyerek hazırladığı raporda "iş eğitimi" kavramı üzerinde durmuştur. Buna göre okullarda sadece teorik bilgiler vermek yetersizdir. Dolayısıyla pratiğe dayalı bir eğitimin uygulanması gerekir, yani yaparak yaşayarak öğrenmek metodu eğitimde esas alınmalıdır. Böylece skolastik eğitim felsefesinin dimağlarda bıraktığı mistik tortular, ancak okul ve eğitimin iş ve eğitim dünyasının gereklerinin karşılanmasıyla aşılabilecektir.⁵²⁵ Keza Dewey hazırladığı raporda Türkiye'de eğitim alanında yapılması gerekeni şu şekilde özetlemektedir:

*"Umumi maarife henüz malik olmayan yalnız kâğıt üzerinde değil hakikatte umumi ve mecburi tahsil esasını gaye edinen büyük sahaları henüz tahsil görmeyen muallime ihtiyaç bulunan memleketlerde maarif vekâleti, idareyi ele alması, köyde öğretmeni çok etkili bir unsur haline getirmesi ve köyün birçok problemleriyle öğretmenin ilgilenmesi esasını getirmelidir."*⁵²⁶

Dewey'e ilişkin birçok çalışmada, kendisinin "pragmatist" bir eğitim felsefesine sahip olduğu ifade edilmektedir. Dewey'nin temsil ettiği eğitim anlayışına göre çocuk, bilgiler doldurma yolu ile değil, kendi kendine yetişmelidir; kendi kendine oluşmalı, öğrenmelidir.⁵²⁷ Bundan dolayı kendi ifadesiyle: "Okul, hayata hazırlık değil, hayatın doğrudan doğruya kendisidir". Bu yüzden okulda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda, hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci de yaşama girmelidir.⁵²⁸

⁵²⁴ Baha M. Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2007, s. 48.

⁵²⁵ İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, s. 83.

⁵²⁶ Koçer, "Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi", s. 12.

⁵²⁷ N. A. Kansu, *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1952, s. 267-268.

⁵²⁸ Merih Tekin Bender, "John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6/1, 2005, s. 17.

Dewey, hem geleneksel hem de ilerlemeci eğitim anlayışlarına karşı çıkmıştır. Dewey'e göre geleneksel okul; dil, tarih, matematik ve fen bilimleri gibi ayrı ayrı disiplinleri bir araya gelmesinden oluşan konu ağırlıklı bir müfredatı benimsemiş ve bu durum geleneksel okulun pasif ve statik bir yapı sergilemesine neden olmuştur. Dewey; ilerlemeci ekolün geleneksel okula karşı getirdiği eleştirileri benimsemekle birlikte, bu ekolün sosyal ve düşünsel değerlerden yoksun bir eğitim anlayışı ortaya koydukları ifade eder. Dolayısıyla gerçek bir ilerici eğitim, geçmişle şimdiki zamanı birleştiren ve geleceği biçimlendiren sürekliliği olan deneyimlere dayanmalıdır.⁵²⁹ Eğitimi demokratik bilinci zihinlerde yerleştirme kurumu olarak gören Dewey'e göre: "*Demokratik bir toplum, kendisinin dışında bir otoriteyi, ilke olarak dışladığında, onun yerine, isteğe bağlı ilişkiler ve bir düzenleme bulunmalıdır. Bu düzenleme ancak eğitim tarafından yaratılabilir.*"⁵³⁰

Dewey'nin eğitim felsefesi, Kemalist eğitim politikalarının şekillenmesinde çok etkili olmuştur. Özellikle 1925-1929 yılları arasında Maarif Vekâleti görevini yürüten Mustafa Necati'nin eğitim icraatlarında, Dewey'nin düşünsel etkileri net bir biçimde görülür. 22 Mart 1926 da Maarif teşkilatına Dair Kanunda beş yıllık İlk Muallim Mekteplerinin yanı sıra üç yıllık Köy Muallim Mekteplerinin açılması kabul edilmiştir. Bu kanuna göre öğretmenlere köyde bir ev, bir bahçe verilmesi hükme bağlanmıştır. Köy için özel olarak öğretmen yetiştirmek için 1926'da birisi Kayseri Zencidere' de diğeri Denizli'de iki köy öğretmen okulu açılmıştır. Mustafa Necati'nin Köy Öğretmen Okulları denemesi Dewey'in raporunun etkisiyle hazırlanmış ancak, 1929 yılında vefat etmesinden sonra bu okulların kapatıldığı görülmektedir.⁵³¹

Dr. Alfred Kühne ise, "*Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor*"unun başında Türkiye'de eğitim ve kalkınma uygulamalarının Almanya ve Batı Avrupa'da olduğu şekliyle olmayacağını işaret etmektedir. Kühne'ye göre; Türkiye'nin özel durumu, yani nüfusunun %80'inin köylerde yaşayan bir ülke olması, mutlak surette çiftçilik maharetlerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir.⁵³²

⁵²⁹ Gutek, *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, ss. 325-327.

⁵³⁰ John Dewey, *Demokrasi ve eğitim*, M. S. Otaran (çev.), İstanbul: Başarı Yayınları, 1996, s. 84.

⁵³¹ Ayfer Kocabaş, "Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç", *Toplum ve Demokrasi*, 2/3, Mayıs-Ağustos, 2008, s. 208.

⁵³² Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, s. 50.

Dewey'nin aksine Kühne, ayrı bir köy okulu teşkilatlanmasını öngörmemiştir. Kühne'nin raporunda iş eğitiminin okulların temel unsurlarından biri olması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Kühne, köylü çocukların eğitimini farklı bir kapsamda değerlendirmemiştir.⁵³³ Kühne, Türkiye'de verimli bir ekonomik yaşamın gelişmesi için her türlü şartın var olduğunu belirterek, önce halkın durum ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için genel okullardaki iş eğitimine yönelik çalışmalar yapılmalı ve hatta erkeklere mahsus bir Elisheri Öğretmen Okulu kurulmalıdır. Nihayetinde bu raporun ayrıntılı ve uygulanabilir projeler sunmaması sebebiyle, Kemalist kadrolarca çok dikkate alınmadığı ifade edilmektedir.⁵³⁴ Ancak yine de Kemalist eğitimin pragmatist yönünün şekillenmesi açısından önemli bir rapor niteliğinde olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi, Köy Enstitüleri'nin düşünsel altlığı, yıllar önce ortaya konulmuştur. Ancak bunun pratiğe yansması, içerisinde başarısızlıkların da yer aldığı uzun bir tarihsel geçmişi kapsamaktadır. Bu nedenlerle ilköğretim alanındaki öğretmen ve okul sorununa, 1923 yılından Köy Enstitüleri'nin kurulduğu 1940 yılı arasında; köy muallim mektepleri, millet mektepleri ve eğitim kursları gibi üç önemli eğitim uygulaması görülmüştür. Köy Enstitülerinin kanun ve programlarının şekillenmesinde ise bu deneyimlerin oldukça önemli etkileri olduğu söylenebilir.⁵³⁵

Bu noktada Kemalizm'in sol bir yorumunu içeren "*Kadro Hareketi*"ne de ayrı bir parantez açmak gerekir. Şevket Süreyya [Aydemir], Vedat Nedim [Tör] Yakup Kadri [Karaosmanoğlu], Burhan Asaf [Bilge] ve İsmail Hüsrev [Tökin] gibi önemli düşünce adamları tarafından 1932 yılında yayınlanmaya başlayan Kadro dergisinde yer alan yazılarda, Kemalizm'in Marxist bir terminoloji ile sistematik bir ideoloji haline getirilmeye çalışıldığı görülmektedir.⁵³⁶ Nitekim bu dergide çıkan

⁵³³ Alfred Kühne, *Mesleki Terbiye'nin İnkişafına Dair Rapor*, Ankara: MEB Yayınları, 1939.

⁵³⁴ Ömer Akdağ, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40)", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 2008, s. 58.

⁵³⁵ Abdullah Demirtaş, *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*, İzmir: Dikili Belediye Yayınları, ss. 11-12.

⁵³⁶ Kadro hareketi ile ilgili kayda değer kaynaklar için bkz. İlhan Tekeli ve Selim İlkin, *Bir Cumhuriyet Öyküsü: Kadrocuları ve Kadro'yu Anlamak*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2003; Mustafa Türkeş, "Kadro Dergisi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, ss. 464-476.

yazılar, özellikle devletçi-planlı mali kalkınma ve köylü kalkınması gibi başlıklarıyla iktidar bloğunun dikkatlerini çekmiştir.⁵³⁷

Örneğin derginin ilk sayısında Vedat Nedim, halkın yeni harfleri öğrenmesinde Millet Mektepleri'nin yeterli olmadığını ifade etmektedir ve şu soruyu sormaktadır: “*Tatil aylarında şehir kenarlarında kamp kuran, avarelikten canları sıkılan, kahvelerde pinekliyen mekteplileri seferberedip köylere gönderemez miyiz?*”⁵³⁸Nedim'e göre mekteplilerin yazın köyde kamp kurması zorunlu hale getirilmelidir, böylece köylünün okuma-yazmayı öğrenmesi kolaylaştırılmalıdır ve bu projeyle “*şehir çocuğu, köylülerimizi ve köylerimizi tanıyacak; köylülerimiz, şehirliler gence ısınacak. Köy ile şehir arasında bir kanal açılmış olacak*”tır.⁵³⁹ Nihayetinde dergideki bu tür yazıların Köy Enstitüleri fikri ile doğrudan bir ilişkisi olup olmadığı bilinmemekle birlikte, Kadro hareketinin “köylünün eğitimi” meselesi ve dolayısıyla Kemalist inkılapların toplumsal alanda yaygınlaştırması adına önemli bir entelektüel ortama işaret ettiğini ifade etmek mümkündür.

Milli Eğitim Bakanı [O zamanki adıyla Kültür Bakanı] Saffet Arıkan, 1935 yılında yapılan CHP kongresinde: “*Köy çocuklarına pratik hayat için gerekli bilgiyi verecek üç veya dört sömestirli (...) İlkokullardan ayrı bir tip olarak (...) Köy okullarının açılması*” kararının kabul edilmesinde oldukça etkili olmuş ve hemen ardından İsmail Hakkı Tonguç'u İlköğretim Genel Müdürlüğü Vekilliğine getirmiştir.⁵⁴⁰

Tonguç'un görevi alır almaz yaptığı ilk iş, malumatlı bir eğitim raporu hazırlamak olmuştur. Raporda ilkokulların durumu, okul yapıları ve eğitimin niteliği gibi başlıklar altında dönemin eğitim kurumu bütün yönleriyle incelendiği ve köklü reform sayılabilecek pek çok önerinin ortaya konulduğu görülmektedir.⁵⁴¹ Bu raporda “*çok yeni yöntemlerle çalışmak, okul yaptırma yollarını bulmak, gereken nitelikte öğretmen yetiştirmek ve köylerde yaşayan insanların ekonomik gücünü yükseltmek, üretim yeteneklerini arttırmak... bilgiyi maddi yaşamda başarı*

⁵³⁷ Dergiden yayınlanan tüm yazıların ve yankılarının analizi için bkz. Tekeli ve İlkin, *Bir Cumhuriyet Öyküsü: Kadrocuları ve Kadro'yu Anlamak*, ss. 124- 424.

⁵³⁸ Vedat Nedim, “Ümmilikle Mücadele İçin Köy Kampları”, *Kadro Dergisi*, 1, 1932, ss. 24-25.

⁵³⁹ Nedim, “Ümmilikle Mücadele İçin Köy Kampları”, s. 25.

⁵⁴⁰ Necdet Ekinci, *Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitüleri Türkiye (1923-1950)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları, 1989, s. 109.

⁵⁴¹ Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 118-124.

kazandıracak bir araç olarak vermek...”gerektiğine yönelik Tonguç önerileri Atatürk’ün sofrasında bir gece boyunca tartışıldığı ifade edilmektedir.⁵⁴²

Atatürk’ün rapordaki istatistikî verilerden oldukça etkilendiği ve Saffet Arıkan’a “*Ordudan yararlanılamaz mı Saffet? Bizim ordumuzda ne çavuşlar vardı, biliyorsun; onlardan öğretmen yetiştirilemez mi?*” dediği aktarılmaktadır.⁵⁴³ Keza Arıkan’ın bu öneriyi ciddiye alarak “*eğitmen yetiştirme projesini*” devreye soktuğu görülmektedir. Bu proje kapsamında 1936’da Eskişehir’in Mahmudiye köyünde “*Eğitmen Kursu*” açılmıştır. Bu kursun amacı, askerde onbaşı ve çavuşluk yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan sonra eğitmen unvanıyla köylere ve üç yıllık ilkokullara gönderip öğretmen sıkıntısını biraz hafifletebilmektir. Bu uygulama, dönemin birçok eğitimcisi tarafından sakıncalı görülmüştür. Çünkü bu kadar kısa süre içerisinde, öğretmenlik özelliklerine sahip olmayan kişilerin, pedagojik anlamda yetersiz kalabilecekleri ifade edilmiştir. 1937’de ise daha büyük sayılan (nüfusun 400’ün üstünde) köylere öğretmen yetiştirmek üzere İzmir Kızıllıçullu’da, Eskişehir Çifteler’de “*Köy Öğretmen Okulları*” açılmıştır. Bu iki okulundaha sonra Köy Enstitüsü’ne dönüştürüldüğü görülmektedir.⁵⁴⁴

İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitülerinin simge isimlerinden biridir. Zira 1938’de Hasan Ali Yücel’in Milli Eğitim Bakanı olduktan sonra, vekâleten yürüttüğü İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine asaleten atanan Tonguç, görevde olduğu süre boyunca neredeyse tüm mesaisini enstitülerin kurulmasına ve güçlendirilmesine harcamıştır.⁵⁴⁵ Tonguç, köylü çocukların eğitimini sadece teorik bilgilerin aktarılması değil, aynı zamanda köylerin kültürel olarak canlandırılmasına gidecek bir toplumsal gelişim projesinin kilit unsuru olarak görmüştür. Keza Tonguç’un bu yaklaşımı, 1939’da kaleme aldığı “*Canlandırılacak Köy*” adlı yapıtındaki şu ifadelerinden anlaşılabilir:

“Köy sorununu bazıların sandığı gibi tekdüze bir köy kalkınması değil, anlamlı ve bilimsel düzeyde köyün içten canlandırılmasıdır. (...) Öylesine canlandırılmalı ve bilinçlendirilmeli ki onu hiçbir kuvvet yalnız kendi

⁵⁴² Engin Tonguç, “Atatürk ve Köy Enstitüleri”, *Yeniden İmece Dergisi*, 14, Şubat, 2007, s. 34- 42.

⁵⁴³ Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 125.

⁵⁴⁴ Kocabaş, “Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç”, s. 212.

⁵⁴⁵ Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 144.

hesabına ve insafsızca istismar edemesin, köle ve uşak yerine koymasın.”⁵⁴⁶

Tonguç’un bu çalışması, Cumhuriyet’in ilk milli eğitim şurasının referans kitabı niteliği taşımaktadır. Tonguç’un köylerde eğitim üzerine düşünceleri, 1939’da toplanan I. Milli Eğitim Şurası’nın en önemli gündemlerinden birini oluşturmuştur. Söz konusu Şura, “Köy Enstitüleri” düşüncesinin ete kemiğe büründüğü bir toplantı niteliğindedir. Şura’nın açılış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı Yücel, milli eğitimin temel gayesinin köylü çocukların eğitilmesi olacağını şu sözleriyle ifade etmektedir:

“...Önümüzdeki senelerde nüfusumuzun çoğunu teşkil eden köylümüzün gerek tahsil, gerek geçim hususunda seviyesini yükseltmeği başlıca hedef tutacağız. Bu hususta elde edeceğimiz neticelere, çok ehemmiyet ve kıymet veriyoruz. Kat’î olarak inanıyoruz ki köylümüzün tahsilini ve maiyetini daha yüksek bir dereceye vardırıdığımız gün, milletimizin her sahada kudreti, bugün güç tasavvur olunacak kadar yüksek ve heybetli olacaktır. Hakikatin en belîğ ve en veciz ifadesi olan bu yüksek direktifi maarif sahasında tahakkuk ettirmek sizin, bizim, hepimizin milli borcu ve milli şerefimizdir. (...) İlk Öğretimin köylere girmesi yolunda ilk yapılacak iş, realiteyi olduğu gibi görmek, onun apaçık gösterdiği vaziyetten ümitsizliğe düşmeksizin icap eden tedbirleri almak ve tatbik etmektir. Köy Hayatının kendine mahsus şartlarını göz önünde bulundurmadan köyde eğitim işini şehir hayatına kıyas ederek tanzim etmenin sakatlığını, tecrübe bize filî surette göstermiştir. Köy öğretmenini; köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz. Bu prensibe göre iki seneden beri muhterem selefimiz Saffet Arıkan’ın himmetiyle kurmuş olduğumuz köy öğretmen okulları, köy öğretmenliği davasını en iyi surette epeyce mesafe kat etmiş bulunmaktadır. Bu öğretmen okullarından yetişecek öğretmenleriz, köy bünyesinde asırlardan beri ibram ettiği halde ancak Cumhuriyet devrinde zaruretini duyurduğu kalkınma hareketinin yorulmaz ve idealist yapıcıları olacaktır.”⁵⁴⁷

I. Milli Eğitim Şûrası’nda köylü eğitimi konusunda alınan kararların, dikkate alınarak titizlikte uygulandığı görülmektedir. Bu bağlamda 1940 yılından itibaren köy okullarındaki üç sınıfın beşe çıkarılması, bununla bağlantılı olarak 3704 sayılı “Köy Öğretmen Kurslarıyla Köy Okullarının İdaresine Dair Kanun”un yürürlüğe

⁵⁴⁶ Akt. Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 146.

⁵⁴⁷M.E.B, *Birinci Maarif Şûrası Çalışma Programı Konuşmalar Lahikalar*, İstanbul, 1991, s. 7.

konması, köylü eğitimi açısından önemli hukuki düzenlemeler olarak dikkat çekmektedirler. Tabii ki bu alandaki en önemli uygulamayı, 1940'ta "3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu" nun kabul edilmesi ile kurulan Köy Enstitüleri oluşturur.⁵⁴⁸

3803 sayılı kanunun birinci maddesinde, *köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince köy enstitüleri açılacağı* ibaresi bulunmaktadır. İlgili kanunun 3. Maddesinde ise Enstitülerde *tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocukların* öğrenci olabileceği belirtilmektedir.⁵⁴⁹ Ayrıca kanuna göre Enstitülüler, 5 yıllık eğitim sürecinden geçerek köylere öğretmen olarak atanacaklardır. Bu 5 yıllık eğitim süresince öğrencilere, teorik bilimlerin yanında; çiftçilik açılıkları, dikişnakış gibi el becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eğitim verilecektir. Mezun olan öğrenciler, 20 yıl zorunlu hizmet şartıyla, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görecekler ve zirai anlamda da köyün geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştireceklerdir.⁵⁵⁰

Tablo 4: Köy Enstitüleri Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Sayıları⁵⁵¹

| Yıl | Okul Sayısı ⁵⁵² | Öğretmen Sayısı | Öğrenci Sayısı | Mezun Sayısı |
|-----------|----------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1940-1941 | 14 | 234 | 5.771 | 6 |
| 1941-1942 | 17 | 294 | 7.692 | 103 |
| 1942-1943 | 17 | 354 | 9.671 | 254 |
| 1943-1944 | 18 | 418 | 12.839 | 1.911 |
| 1944-1945 | 20 | 487 | 14.236 | 1.737 |
| 1945-1946 | 20 | 505 | 14.464 | 1.460 |
| 1946-1947 | 20 | 547 | 14.158 | 2.110 |
| 1947-1948 | 20 | 642 | 12.892 | 1.562 |

⁵⁴⁸ Sait Dinç, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihimizde I. Milli Eğitim Şûrası (17-23 Temmuz 1939) ve Uygulamaları", *Ç.Ü. Türkojji-Makale Bilgi Sistemi*, 2008, ss. 30-31.

⁵⁴⁹ 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, Resmi Gazete, 22 Nisan 1940.

⁵⁵⁰ Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, ss. 77-78.

⁵⁵¹ Kate V. Woodford, *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1952, s. 89.

⁵⁵² Okulların açıldığı yerler 1937-1939 tarihleri arasında Köy Öğretmen Okulları'nın açıldığı yerler olan Eskişehir, İzmir, Kırklareli, Kastamonu ile Adana, İzmit, Antalya, Balıkesir, Isparta, Kars, Malatya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Ankara, Konya, Sivas, Erzurum, Aydın, Diyarbakır ve Van'dır. bkz. Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, ss. 188-189.

| | | | | |
|-----------|----|-----|--------|-------|
| 1948-1949 | 21 | 709 | 11.998 | 2.269 |
| 1949-1950 | 21 | 670 | 13.972 | 1.741 |
| 1950-1951 | 21 | 772 | 14.359 | 1.614 |

Tabloda görüldüğü gibi, Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirilmesi hususunda önemli işlevler yüklenmişlerdir. Nitekim 1935-1936 arasında 6.975 olan öğretmen/eğitmen sayısı, 1945-1946'da 20.334'e ulaşmıştır. Bu anlamda Köy Enstitülerinin, kayda değer bir başarı gösterdikleri söylenebilir. Söz konusu süreçte öğretmen, bölge okullarına yönetici, gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi ve kesim müfettişi yetiştirmek amacıyla 1943 'te Ankara'da Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün açıldığı görülmektedir.⁵⁵³ Yüksek Köy Enstitüsü'ndeki eğitim süresi en az 3 yıl olarak belirlenmiştir.⁵⁵⁴ Günümüzdeki anlamıyla bir eğitim fakültesi misyonunu yerine getirmiş bu okul, kısa sürede köy eğitiminin asli unsurlarından biri haline gelmiştir. Ancak, 1946'da Hasan Ali Yücel'in görevden alınarak yerine Reşat Şemsettin Sırer'in getirilmesiyle, Köy Enstitüleri projesinin rafa kaldırılmaya başlandığı söylenebilir. Sırer döneminde 1947'de çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı kanunlarla köylerdeki öğretmenlerin enstitülerle bağları kesilmiştir. Ayrıca bu dönemde Tonguç'un görevden alındığı ve 1944 ve 1947 arasında mezunveren Yüksek Köy Enstitüsü 26 Kasım 1947'de kapatıldığı görülmektedir. Yüksek Köy Enstitü öğrencileri, Ankara içindeki dengi okullara dağıtılmış ve o yıl mezun olanlar, gezici başöğretmen ve Milli Eğitim Müdürlükleri'nde memur olarak görevlendirilmişlerdir.⁵⁵⁵

Görüldüğü gibi Sırer dönemi Köy Enstitüleri'nin giderek gözden düştüğü bir dönemin yansımaları oluşturur. Bu dönemde Enstitülerin temel ilkelerinden biri olan karma eğitime son verilir ve kız öğrenciler bir enstitüde toplanır. Sırer'den sonra göreve gelen Tahsin Banguoğlu döneminde de Enstitülere yönelik olumsuz tavır devam eder.⁵⁵⁶ Nihayetinde Köy Enstitüleri, genel kanının aksine, Demokrat Parti döneminde değil Cumhuriyet Halk Partisi döneminde işlevsizleştirilmiştir ve dolayısıyla siyasal, ekonomik ve sosyal pek çok nedenden ötürü –ki bu nedenlere

⁵⁵³ Cavit Binbaşıoğlu, *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*, Dikili Belediyesi Kültür Yay., 1993, s.41.

⁵⁵⁴ Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 418.

⁵⁵⁵ Şerafettin Turan, *İsmet İnönü Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2000, ss. 201-202.

⁵⁵⁶ Turan, *İsmet İnönü Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*, s. 203.

ilerleyen başlıkta değinilecektir- giderek gözden düşmüş ve nihayetinde 27 Ocak 1954'te İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür.⁵⁵⁷ Dolayısıyla DP iktidarının tek yaptığı, felsefesi ve ruhu boşaltılmış olan bu kurumu kapatmak olmuştur.

3.4. Kemalizm'in Hegemonik Bir Aygıtı Olarak Köy Enstitüleri

Tek parti döneminin son eğitim uygulaması sayılabilecek Köy Enstitüleri, siyasal, iktisadi, sosyal ve kültürel olmak üzere, birçok yönden incelenebilecek bir kurumdur. Bu bağlamda, her sosyal olgu/olay gibi, Köy Enstitüleri'ni de içerisinde filizlendiği tarihsel sosyolojik bağlamından koparmadan incelemenin, metodolojik bir gereklilik olduğu ifade edilmelidir. Bu yönde bir bakış, Kemalist hegemonyanın temel dinamiklerini çözümlene uğraşında önemli katkılar sağlayacaktır.

Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan “Osmanlı” ulusu yaratma çabaları, sonuçsuz kalmış ve İttihat ve Terakki kadroları “Türk” üst-kimliğinin kapsadığı bir ulusdevlet projesini uygulamaya sokmuştur. Yeni kurulan Cumhuriyet'in temel ülküsünün de, bu kapsamda bir ulusdevlet oluşturmak olduğu ifade edilebilir. İzmir İktisat Kongresinde ortaya konulan “milli burjuvazinin yaratılması gerektiği” yönündeki anlayışta, bu girişimin iktisadi yönünü ortaya koymaktadır. Özetle yeni kurulan Cumhuriyet, milli burjuvaziye sahip bir ulusdevlet inşa etmek amacıyla olmuştur, denilebilir. Bu durum, Cumhuriyet uygulamalarına ruhunu veren ideolojik altlığı tesis etmiş ve bu ideoloji, “çağdaşlaşma”, “muasır medeniyetler seviyesine ulaşma” gibi söylemlerle vatandaşlara seslenerek, yeni bir “özne” inşa etme sürecine girmiştir. Bu ideolojinin adı ise, 1937 CHP kongresinde “Kemalizm” olarak belirlenmiştir.

Batı kapitalizmine eklemlenme amacının güdüldüğü ilk dönemde, özellikle devletçi ekonominin hâkim olduğu 1930'lı yıllarda, hatırı sayılır bir sınai gelişmenin sağlanmış olduğu görülmektedir. Ancak, tüm bunlarla birlikte Cumhuriyet kentsel alanda yaşadığı bu gelişmeyi, kırsal alana taşıyamamıştır. Yani bu dönemde egemen ideoloji olan Kemalizm, kırsal alana tam anlamıyla yayılamamış, sadece Türkiye'ye özgü bir burjuva ideolojisi görünümü sergilemiştir. Bunun aşılması için, Halk evlerinin köy kollarında olan gençlerin köylere gidip, halka egemen ideolojiyi aşılacak çabasında oldukları, ancak bunların başarısızlıkla sonuçlandığı da

⁵⁵⁷ Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, ss. 104-113.

görülmektedir.⁵⁵⁸ Bu anlamda Köy Enstitüleri'nin, Batı kapitalizmiyle entegre olma amacıyla olan ve ulusdevlet inşa etmek isteyen bir tarihsel bloğun, egemen ideolojisini [Kemalizm] köylere ulaştırma projesi olarak görülmesi gerekmektedir. Nitekim Tonguç, Köy Enstitüleri için: “Atatürk ilkelerini eksiksizce en ıssız köylerimize kadar ulaşturmamız için açılmış bir yol”⁵⁵⁹ nitelemesini yaparak bu durumun açık bir izahını yapmıştır. Köy Enstitülerinin kurucu mimarlarından bir diğeri olan Hasan Ali Yücel'in de şu ifadeleri, bu durumu net bir biçimde ortaya koymaktadır:

*“Ciheti ve cepheleri ne olursa olsun, Kemalizm dediğimiz ve Atatürk'e, onun koyduğu prensiplere bağlandığımız inanç sisteminin dışında her ne kalıyorsa, bizim için zararlıdır. Bunlar, okul içine sokulmadığı gibi, memleket içine de sokmamak zaruretinde bulunduğumuz mahzurlu fikirlerdir.”*⁵⁶⁰

Yukarıda ifade edildiği gibi; Kemalizm ideolojisi açısından eğitim, ulusinşası sürecinde hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda Atatürk, geleneksel eğitim kurumlarını eleştirirken, bu kurumların ulusal benliğin gelişimine hiçbir katkıda bulunmadığını ifade etmiştir. Nitekim, Cumhuriyet de okullarda ve diğer kurumlarda bayrak törenleri, ulusal günler gibi ritüeller, ulusal dil, ulusal tarih ve ulusal literatür ile zenginleştirilmiş programlar vasıtasıyla ulusallık duygusunu yükseltmesini amaçlamıştır.⁵⁶¹ Bu bakış açısının şüphesiz Köy Enstitülerine de sirayet etmiş olduğu görülmektedir. Bu anlamda İsmail Hakkı Tonguç'un şu ifadeleri kayda değerdir:

*“Biz köy kalkınmasını ve köylü çocukların terbiyesini, köylülerin maddi yönden zengin ve müreffeh olmaları bakımından değil, birinci derecede ruh bakımından, milli ve içtimai kıymetlere önem verilmesi bakımından istemeliyiz. Biz her şeyden önce derli toplu ve özlü bir Türk milleti, objektif kıymetleri benimsemiş bir Türk camiasını yaratmak zorundayız. Bunu yapmadıktan sonra zahiri varlığın, maddi vefanın ve subjektif kıymetlerin hiç bir faydası yoktur.”*⁵⁶²

⁵⁵⁸ Nazif Evren, *Köy Enstitüleri Neydi, Ne Değildi*, Ankara: Güldikeni Yayınları, 1998, s. 26.

⁵⁵⁹ Abdullah Özkucur, *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*, Ankara: Selvi Yayınları, 1990, s. 378.

⁵⁶⁰ Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, s. 235.

⁵⁶¹ Yaşar Uğurlu, “Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler”, *Eğitime Bakış*, 9 (26), 2013, s. 24.

⁵⁶² Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 537.

Görüldüğü gibi Enstitülerin kuruluş amaçlarından en önemlisi, köylerde Althusserci bir ifadeyle “somut öznelere” üretmektir. Öğretimsel bir aygıt olan bu kurumun tasavvurundaki “özne” ise “Türk” ulus kimliği üzerine temellenmiştir. Türkiye’de milli eğitim ideolojisinin büyük harfle yazılan (mutlak) Öznesi de, Atatürk’tür. Hatta öyle ki Atatürk, çocukların zihninde bir varlık sebebi olarak kazanır. Keza 14-15 yaşlarında bir öğrencinin kaleme aldığı ve Hasan Ali Yücel tarafından meclis kürsüsünden okunan şu şiir, bu durumu net bir biçimde özetler:

*“Güneşimiz doğmazdı; Atatürk olmasaydı;
Yurtta bahar olmazdı; Atatürk olmasaydı;
Çiçekler deremezdik, sevince eremezdik;
Bugünü göremezdik; Atatürk olmasaydı.
Coşamaz taşamazdık, dik yarılar aşamazdık;
Bugünü yaşamazdık; Atatürk olmasaydı.
Düşmana salamazdık; intikam alamazdık;
Egemen kalamazdık; Atatürk olmasaydı.
Fabrika açamazdık, geceden kaçamazdık;
Işıklar saçamazdık; Atatürk olmasaydı.
Kaybettik yazık yazık, biz onu kalbe kazdık;
Teselli bulamazdık, İnönü olmasaydı.”⁵⁶³*

Bu şiirde, İnönü’ye de bir kutsiyet atfedildiği görülmektedir. Bu bağlamda Milli Şef İnönü, Mutlak öznenin çağırmasını devam ettirecek bir imge olarak betimlenir. Enstitülü öğretmenleri gittikleri köylerde Atatürk gibi davranmakla suçlayan Emin Sazak’a cevaben kürsüye çıkan Hasan Ali Yücel’in şu ifadeleri de Atatürk’ün mutlak özne olma durumunu ortaya koymaktadır:

“Emin Sazak arkadaşım, köylere verilmiş olan Köy Enstitüsü mezunlarının kendilerini birer Atatürk zannettiklerini ve hatta daha salahiyyetli hissettiklerini söylüyor. Biz, arkadaşlar, Köy Enstitüsündeki bu Türk çocuklarını, sizin kabul ettiğiniz kanunlarda yazılı ne vazifeler varsa onları yapmak üzere yetiştiriyoruz. Bu çocukların birer Atatürk olması herhalde temenniye değer bir şeydir. Amma Atatürk olmak güçtür. Biz onları Atatürk’ün parçaları olmak üzere yetiştiriyoruz.”⁵⁶⁴

⁵⁶³ Kaplan, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, s. 194.

⁵⁶⁴ Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, s. 105.

Görüldüğü gibi, bizzat Milli Eğitim Bakanı tarafından, Enstitülü çocukların Atatürk'ün parçaları olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Burada köylü çocukların Mutlak Özne'nin çağırmasına kulak vererek, onun sureti/yansıması olan somut öznelere dönüştürülmek istendiği net bir biçimde görülür. Enstitülerin ideolojik kodlamaları ise bir bütün olarak, öğrencilerine okula başlar başlamaz öğretilen, Behçet Kemal Çağlar tarafından yazılmış ve Adnan Saygun tarafından bestelenen “Ziraat Marşı” üzerinden net bir biçimde çözümlenebilir:

*“Sürer, eker, biçeriz güvenip ötesine.
Milletin her kazancı, milletin kesesine.
Toplandık baş çiftçinin Atatürk'ün sesine
Toprakla savaş için ziraat cephesine.

Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz.

İnsanı insan eden, ilkin bu soy bu toprak
En yeni aletlerle, en içten çalışarak
Türk için yine yakın, dünyada örnek olmak
Kafa dinç, el nasırlı, gönül rahat, alın ak.

Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz.

Kuracağız öz yurtta dirliği düzenliği
Yıkıyor engelleri ulus egemenliği
Görün köyler bolluğu rahatlığı şenliği
Bizimdir o yenilmek bilmeyen Türk benliği

Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz
Biz yurdun öz sahibi, efendisi köylüyüz.”⁵⁶⁵*

Görüldüğü gibi bu marşta da “baş çiftçi” olarak nitelendirilen Atatürk, Mutlak özne olarak yerini alır. Ayrıca Kemalist milliyetçiliğin halkçı tasavvuru çerçevesinde, “köylülük” ile “Türklük” oldukça başarılı bir biçimde birleştirilir. Nitekim köylü=millet formüleştirmesinin tesis edildiği bu dizeleri ezberleyen çocukların; toplumsal gerçekliği sınıfsal bir açıdan değil, milliyetçi bir sağduyu ile kavrayacakları aşikârdır. Bu durum, Enstitü mezunlarından Mustafa Kemal Özyaylı'nın şu ifadeleri ile kayda değer bir geçerlilik taşımaktadır: *Enstitüler bize Milliyetçiliği aşıladı; ama ulusal milliyetçiliği aşıladılar. Bizim bütün amacımız*

⁵⁶⁵ Mehmet Başaran, *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1990, s. 157.

enstitüleri bitirip köye gitmek ve köyliüyü kalkındırmaktı ve bunu devam ettiriyorduk.”⁵⁶⁶

Köy Enstitüleri pratiği, kuruluşundan beri kapitalist bir iktisadi model inşa etmek niyetinde olan bir tarihsel bloğun girişimi olarak da görülebilir. Bilindiği üzere kapitalist iktisadi model, uzmanlaşma ve işbölümüne dayalı bir toplumun dinamiklerini taşır. Bu anlamda Köy Enstitüleri salt teorik bilgilerle donatılmış bir öğretmen yetiştirmekten öte; sanat, zanaat ve ziraat gibi pek çok konuda bilgili bir öğretmen tasavvuru üzerine kurulduğu ifade edilmelidir. Tonguçtarafından sistemleştirilen bu imgelemde, öğretmenler “iş içinde eğitim” görecekler ve böylece gittikleri köylerde tarımın modernleştirilmesi gibi teknik yönlü bir kalkınmanın dışında köyün kültürel anlamda kalkınmasını da sağlayacaklardır. Bu anlamda Enstitülerin genel müfredat planını incelemek, konunun temellendirilmesi açısından önemli katkılar sunabilir.

Tablo 5: Köy Enstitüleri Öğretim Programı⁵⁶⁷
(Ziraat Dersleri ve Çalışmaları)

| Ziraat Ders ve Çalışmaları | Sınıf I | Sınıf II | Sınıf III | Sınıf IV | Sınıf V |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Tarla Ziraatı | - | 3 | 4 | 2 | 1 |
| Bahçe Ziraatı | 8 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları | - | - | 1 | 1 | 2 |
| Zootečni | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Kümes Hayvancılığı | 2 | 2 | - | - | - |
| Arıcılık ve İpek Böcekçiliği | - | - | 1 | 2 | 2 |
| Balıkçılık ve Su Mahsulleri | - | - | - | 2 | 2 |
| Toplam Saat | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |

Tablo 6: Köy Enstitüleri Öğretim Programı⁵⁶⁸
(Teknik Dersler ve Çalışmalar)

| Dersler | Erkek Talebe | Kız Talebe |
|--------------------------|--------------|------------|
| Demircilik ve Nalbantlık | 2 | - |
| Dülgerlik ve Marangozluk | 2 | - |
| Yapıcılık | 5 | - |
| Köy ve El Sanatları | - | 10 |

⁵⁶⁶ Selçuk Uygun, “Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı”, *Eğitime Bakış*, 9 (26), 2013, s. 72.

⁵⁶⁷ Niyazi Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, Ankara: Köy Enstitüleri Araştırma ve Geliştirme Derneği, 2005, s. 51.

⁵⁶⁸ Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, s. 51.

| | | |
|--------------------------|-----------|-----------|
| Makine ve Motör Kullanma | 2 | 1 |
| Toplam Saat | 11 | 11 |

İlk eğitim-öğretim yıllarındaki tecrübelerle dayanılarak oluşturulan, Köy Enstitüleri Öğretim Programı 1943 yılında hazırlanmıştır. Bu programda kültür dersleri 114 hafta, ziraat dersleri ve çalışmaları ile teknik dersler ve çalışmalar 58 haftayı kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.⁵⁶⁹ Öğretim Programında görüldüğü gibi, Enstitülerde okuyan çocuklara tarla ziraatinden, balıkçılığa demircilik ve nalbantlıktan makine ve motor kullanımına kadar oldukça geniş bir yelpazede eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Aynı şekilde Köy Enstitülerinde sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda sağlık memurlarının yetiştirildiği ve yetişmiş memur sayısının 7500'leri bulduğu bilinmektedir.⁵⁷⁰ Dolayısıyla bu ders ve çalışmaların bir şekilde modern-kapitalist devletlere içsel olan fonksiyonları kapsadığı açıklıkla görülmektedir. Nitekim Nuray A. Sağıroğlu'nun da belirttiği gibi, Köy Enstitüleri ile "eleştirel pedagoji teorisi" arasında güçlü bir bağlantı kurulabilir. Zira eleştirel pedagoji teorisyenleri de teorik ve pratiğin içselleştirildiği bir eğitim paradigması inşa etmek istemektedirler.⁵⁷¹ Tonguç'un şu ifadelerine bakıldığında teori ve pratik arasındaki birlikteliğin Kemalist hegemonyanın değerleriyle başarılı bir biçimde sentezlendiği görülmektedir:

"Köylüyü, köyden başlayarak ta Kamutay'a [TBMM] varıncaya kadar, devletin bütün şubelerinin idaresine, onda bugünkü vasıflardan başka bir şart aramaksızın iştirak ettirmek, bu suretle devlet işlerini, realiteden kuvvet alan elemanlarla besleyerek memleketin hakiki bünyesine uygun bir şekle getirmek... köylü vatandaşlarda... Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu, aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak.... lâzımdır..."

Tonguç, "realiteden kuvvet alan elemanlarla beslemek" ifadesiyle Enstitülerin temel gayesini net bir biçimde ortaya koyar. Buna göre Köy Enstitüleri sadece bir eğitim kurumu değildir. Enstitüler, daha çok köylülerin Kemalist hegemonya [Cumhuriyet Vatandaşlığı] ile bütünleştirme projesidir. Yukarıda ifadelerde hem devlete hem de köylüye ayrı ayrı edimler yüklenir. Devlete yüklenen

⁵⁶⁹ Altunya, *Köy Enstitülerine Toplu Bir Bakış*, s. 50.

⁵⁷⁰ Sadık Kartal, "Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 2008, s. 26.

⁵⁷¹ Nuray A. Sağıroğlu, "Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu", *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (1), 2013.

edim, köylülerin sistemin asli unsurlarından biri haline getirilmesiyken, köylülerden beklenen de egemen ideolojinin temel değerlerine rıza göstermektir. Böylece Enstitüler aracılığıyla köylerini canlandıracak olan köylüler, Kemalist hegemonyanın yeniden üretim özneleri olarak da görülmüşlerdir.

Enstitülerde okutulan kültür derslerine bakıldığında, “makbul köylü”nün temel nitelikleri net bir biçimde görülür. Buna göre Kemalist hegemonya, Enstitüler aracılığıyla köylünün rasyonel, pozitivist bir dünya kavrayışına sahip olması temelinde kurgulanmıştır. Nitekim Tonguç’un şu ifadeleri bu kapsamda değerlendirilebilir:

“Felsefe, sanat, müzik, bilim, teknik; hayattan korkmayanlarla, onu seven, kayıtsız şartsız tutkuyla bağlanabilen insanlarla yaratılabilir. Yeni kültür hayatı, yeni dünya görüşlerine göre örgütlenmiş yeni inşalarla beslenir. Özleyeceğiniz, kavuşmak isteyeceğiniz ortam bu olmalı”⁵⁷²

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, Enstitülere yüklenen bir başka misyon ise Kemalist hegemonyanın yeniden üretimi sağlayacak köy menşeli organik aydınların üretilmesidir. Dolayısıyla, mezunlardan beklenen sadece köylüleri eğitmeleri değil, aynı zamanda Kemalizm ideolojinin yeniden üretimine sanatsal, bilimsel ve teknik anlamda katkılar sunmalarıdır. Keza Tonguç da köylerde görev yapacak öğretmenlerin temel niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır⁵⁷³:

- 1.Köylüyü devrimci, laik ve cumhuriyetçi inançları benimseyecek şekilde yetiştirmek.*
- 2.Köylünün sosyal hayatında etkili olmak, medeni kanunun hükümlerini hâkim kılmak ve modern görgü kurallarını öğretmek.*
- 3.Köyün ekonomik hayatını etkilemek, ileri tarım ve pazarlama yöntemlerini anlatmak*
- 4.Köyün aydını olarak öğretmenliğin bütün özelliklerini hayata geçirmek.*

Aslında bu nitelikler, Köy Enstitülerinin hegemonik yönünü net bir biçimde ortaya koymaktadır. İfade edildiği gibi Enstitülü öğretmenlere; ideoloji aktarımı,

⁵⁷² Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, s. 293

⁵⁷³ İsmail Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1947.

sosyal ve ekonomik hayatın düzenleyiciliği ve köylüye öncülük eden aydın olma rölü gibi pek çok misyonlar yüklenmiştir. Enstitülü öğretmenlerin, öğrenim hayatları süresince almak zorunda oldukları dersler üzerinden de ideolojik birçok anlam çıkarılabilir:

Tablo 7: Köy Enstitüleri Öğretim Programı⁵⁷⁴
(Genel Kültür ve Öğretmenlik Dersleri)

| GENEL KÜLTÜR ve ÖĞRETMENLİK BİLGİSİ DERSLERİ | | | | | | |
|---|----------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|---|
| DERSLER | Sınıf I | Sınıf II | Sınıf III | Sınıf IV | Sınıf V | 5 Yılda Okutulacak Ders Saati Sayısı |
| Türkçe | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 736 |
| Tarih | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 322 |
| Coğrafya | 2 | 2 | 1 | 1 | - | 276 |
| Yurttaşlık Bilgisi | - | 1 | 1 | - | - | 92 |
| Matematik | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 598 |
| Fizik | - | 2 | 2 | 1 | 1 | 276 |
| Kimya | - | - | 2 | 2 | - | 184 |
| Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 368 |
| Yabancı Dil | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 414 |
| El Yazısı | 2 | - | - | - | - | 92 |
| Resim - İş | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 230 |
| Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 184 |
| Müzik | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 460 |
| Askerlik | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 368 |
| Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı | - | - | - | - | 1 | 46 |
| Öğretmenlik Bilgisi | - | - | - | 2 | 6 | 368 |
| Zirai İşletme Ekonomisi Kooperatif | - | - | - | - | 1 | 46 |
| TOPLAM | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 5060 |

Ders planı içeriği incelendiğinde bir husus dikkat çeker ki bu, öğretim programında “din” dersinin bulunmayışıdır. Bu durum, dönemin laiklik anlayışı ile daha doğrusu Kemalist laiklik anlayışı ile doğrudan anlaşılabilir bir şeydir. Oysaki Mustafa Necati'nin öncülüğünde 1926'da Denizli ve Kayseri'de kurulan Köy Muallim Mekteplerinin öğretim programında din dersinin yer aldığı görülmektedir.⁵⁷⁵ Ancak 1940'ların Kemalizm'i “dışlayıcı bir laiklik” kavrayışının tamamen sistemleştirildiği bir döneme işaret eder ki Köy Enstitüleri de bir şekilde bu dönüşümün ürünüdür. Bu anlamda Enstitülü öğrencilerin, “laik” bir yurttaşlık

⁵⁷⁴ Altunya, *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış*, s. 43.

⁵⁷⁵ Mustafa Savaş ve Savaş Karagöz, “Türk Eğitim Tarihi Çerçevesinde Kayseri Zincirdere Köy Muallim Mektebi Ve Faaliyetler (1926-1932)”, *Milli Eğitim*, 176, 2006, s. 197.

bilinciyle mezun edilmelerinin amaçlandığı ve kırsal alanda bu bilinci aktarmakla görevlendirildikleri açıkça ifade edilebilir.

Aslında Köy Enstitülerinin kapatılması ile yukarıda ifade edilenler doğrudan ilişkilidir. Zira 1940'ın ikinci yarısında hem sağ hem de sol çevrelerden Enstitülere yönelik sert eleştirilerin gelmeye başladığı görülmektedir. İlginçtir ki Enstitüler bazı çevrelerce komünist bir uygulama, diğer bazı çevrelerce de faşist bir kavrayışın ürünü olarak görülmüşlerdir.⁵⁷⁶ Bu anlamda öncelikle Köy Enstitüleri ve Hasan Ali Yücel'e karşı keskin bir muhalefet başlatan "Türkçülük" hareketine ayrı bir parantez açmak gerekir.

Hüseyin Nihal Atsız'ın kardeşi olan "Komünizmle Mücadele Derneği"nin kurucularından Nejdet Sançar, "kızıl propagandanın yapıldığı fesat yuvaları olarak" değerlendirdiği Köy Enstitülerine karşı oldukça sert eleştirilerde bulunmuştur. Sançar'a göre Bakanlık müfettişlerinin, Köy Enstitülerini teftiş edilmeleri bilinçli olarak engellenmektedir. Zira Enstitülerde komünist faaliyetler gizlenmektedir, ancak Enstitülerde görev yapan bazı vatansever öğretmenler sayesinde bu kurumlarla ilgili gerçekler açığa çıkmaktadır. Sançar, bu okullarda köylü gençlere "komünist Rusya"nın örnek bir rejim olarak tanıldığını; ısrarla din, milliyet ve askerlik düşmanlığının telkin edildiğini; sınıf şuurunun ve düşmanlığının yaratılmaya çalışıldığını, kız ile erkek çocuklarının kasten başıboş bırakıldıklarını ve bütün bunların müfettiş raporları ile tespit edildiğini ifade etmektedir.⁵⁷⁷

1944'de Orhun dergisinde dönemin Başbakan'ı Şükrü Saraçoğlu'na açık bir mektup yazan H. Nihal Atsız, bu mektubunda Sabahattin Ali, Pertev Boratav ve Sadrettin Celal gibi isimlerin komünizm propagandası yaptıklarını ve bu isimlerin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel tarafından kollandıklarını ifade etmiştir. Söz konusu mektupta özellikle Sabahattin Ali ile ilgili olan kısımlar oldukça dikkat çekicidir:

"Bugün Maarif Vekâletine bağlı Dil Kurumu azasından ve Ankara'daki Devlet Konservatuarının öğretmenlerinden bir Sabahattin Ali vardır.

⁵⁷⁶Daha çok Türkçü ve İslamcı çevrelerce "komünist yuvası" olarak nitelendirilen Enstitüler, Sol çevrelerce de "faşist bir eğitim müessesesi" olarak görülmüştür. Soldan gelen eleştirilerin en çarpıcısı, Kemal Tahir tarafından gerçekleştirilmiştir. Kemal Tahir'e göre Tonguç, faşist bir Prusya subayı kılığında "kırtıpil bir dülger usta"sıdır.. bkz. Altunya, *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış*, ss. 108-109.

⁵⁷⁷ Mehmet Anık, "Bir Modernleş(tir)me Projesi Olarak Köy Enstitüleri", *Divan*, 11/20, 2006, s. 303

*Hemen hemen bütün kendisini tanıyanların komünistliğini bildiği Sabahattin Ali, 1931 yılında Konya’da 14 ay hapse mahkûm edilmişti. (...) Bu hezeyanları yazan Sabahattin Ali bugün kültür işlerinin mühim bir mevkiinde Maarif Vekili Hasan Ali’nin şahsi sempatisi sayesinde batırmak istediği Türk Milletinin parasıyla rahatça yaşamaktadır.”*⁵⁷⁸

H. Nihal Atsız’ın yukarıdaki ifadeleri, döneme damgasını vurmuş Nihal Atsız- Sabahattin Ali davası sürecinin başlamasına neden olmuştur. 9 Mayıs 1944’te yapılan son duruşmada Atsız savunmasını şöyle yapmıştır:

*“Söze başlarken de bildirdiğim gibi kararı kendi lehime çevirmek için. Hiçbir kaçamak yolu aramadığıma inanmanızı rica ederim. Şu kadar söyleyebilirim ki Sabahattin Ali bir komünist olduğu, yeni rejimi değiştirmek ve istiklalimizi yok etmek istediği, yani vatan haini olduğu için Başvekile olan mektubumda bir vatan haininin Maarif Vekaleti tarafından korunduğunu belirtmek üzere bu tabiri kullandım...”*⁵⁷⁹

Davanın nihayetinde Atsız’ın ceza aldığı ve cezasında indirim yapıldığı, ancak cezanın ertelendiği görülmektedir. Fakat onun bu muhalefeti, Enstitülerin gözden düşme sürecini başlatmıştır, denilebilir. Keza Atsız’ın komünist olduklarını ifade ettiği S. Ali ve P. Boratav’ın, Enstitülerde bir takım etkinliklerde yer aldıkları bilinmektedir.⁵⁸⁰ Bu durum da enstitülerin “komünistlik yuvası” olduğu algısını yaygınlaştırmıştır. Ayrıca Atsız muhalefeti, Enstitüler içerisinde “Türkçülük” hareketinin de destek görmesine neden olmuştur. Öyle ki bu dönemde bazı Enstitülerin komünist, bazılarının milliyetçi olması gibi bir durum ortaya çıktığı görülmektedir.⁵⁸¹

1947’de ise Öner-Yücel davası olarak bilinen dava, Köy Enstitülerin akıbetini derinden etkilemiştir. Bu dava, Mareşal Fevzi Çakmağın gazetecilere verdiği bir demecinden kaynaklanmıştır. Bu demecinde Çakmak’ın şu ifadeleri yer almaktadır:

⁵⁷⁸ Necmeddin Sefercioğlu, *3 Mayıs 1944 ve Türkçülük Davası*, Türk Ocakları Ankara Şubesi Yayınları, 2009, s. 40

⁵⁷⁹ Sefercioğlu, *3 Mayıs 1944 ve Türkçülük Davası*, s. 9

⁵⁸⁰ Mehmet Başaran, “Köy Enstitüleri Üstüne Yazılanları Okuyanları Doğruya Varmak İçin Düşündürücü Notlar”, *Köy Enstitüleri*, 30, 2012, s. 4.

⁵⁸¹ Başaran, “Köy Enstitüleri Üstüne Yazılanları Okuyanları Doğruya Varmak İçin Düşündürücü Notlar”, s. 4.

“Ben daha işbaşında iken eski bir Milli Eğitim Bakanı’nun bu faaliyeti [komünist faaliyetleri kastediyor] destekleyen hareketinden dolayı hükümeti ikaz ettim. Kimse kulak asmadı ve sonrada Hamidiye Köy Enstitüsü’ndeki komünist yuvasından bahsettiler.”⁵⁸²

Bu demeçten sonra, Hasan Ali Yücel, Ulus gazetesinde Çakmak’a “*O eski Bakan ben miyim?*” diye sorar; bu soruya karşılığı DP İstanbul İl Başkanı Kenan Öner verir ve “*evet, o Maarif Vekili sizsiniz*” der. Bunun üzerine Yücel, Öner aleyhinde hakaret davası açar.⁵⁸³ İfade edildiği gibi bu dava, Enstitülerin kapatılması sürecinde önemli duraklardan birini teşkil eder. KezaFevzi Çakmak’ın bu süreçte kendisini Enstitülerin kapanmasına adadığı ve Milli Şef İsmet İnönü’ye “*bu Komünist yuvalarını ne zaman kapatacaksınız?*”⁵⁸⁴bile dediği ifade edilmektedir. Nihayetinde İnönü’nün özellikle milliyetçi çevrelerden gelen bu eleştirilerin etkisiyle bu projeyi rafa kaldırdığı görülmektedir. Bu nedenle projenin mimarı Tonguç’un “*[İsmet İnönü] Bizi yüz üstü bıraktı. İsmet İnönü’yü hiçbir zaman affetmeyeceğim, affetmem de!*”⁵⁸⁵dediği aktarılmaktadır.

Sonuç olarak, “Enstitüler neden bizzat kurucusu olan hegemon güçler tarafından kapatılmaya yüz tuttu?” sorusuna verilebilecek tek bir cevabın olmadığı ifade edilmelidir. Ancak bu soruya verilebilecek en açıklayıcı cevaplardan biri, Enstitülerin Kemalist hegemonyanın yeniden üretim yörüngesinden uzaklaşmasıdır. Daha açık bir ifadeyle Enstitülerin, Kemalizm ideolojisini yeniden üretecek somut özneler çıkaramadığı, aksine farklı ideolojik tesirlerin –özellikle Marxist fikirlerin- alanına girdiği bir evrede gözden düşürüldüğü görülmektedir. Bu anlamda Nuran Aytemur’un Kemalist halkçılığı Köy Enstitüleri tecrübesi çerçevesinde değerlendirdiği doktora çalışmasının bu önermeyi destekleyici nitelikte olduğu ifade edilebilir. Aytemur, Köy Enstitüleri’nin Kemalist halkçılığın seçkinci eğilimiyle çelişkili bir durum sergilediğini belirtir. Aytemur’a göre, Köy Enstitüleri’nde görülen demokratik-eşitlikçi-sorgulayıcı ilkelerce biçimlenmiş eğitim modeli, Kemalist halkçılığın aydın-halk tasavvuruyla uyumsuz bir portre çizer. Dolayısıyla Köy Enstitüleri’nde görülen halkçılık, Kemalist halkçılığın sınırlarını aşmaktadır ve onu

⁵⁸² Sefercioğlu, *3 Mayıs 1944 ve Türkçülük Davası*, ss. 26-27.

⁵⁸³ Sefercioğlu, *3 Mayıs 1944 ve Türkçülük Davası*, s. 27.

⁵⁸⁴ Mevlüt Kaplan, *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002, s. 85.

⁵⁸⁵ Kaplan, *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, s. 87.

“yönetimsel-kuramsal” boyutundan “toplumsal-eşitlikçi” boyutuna kaydırıldığını belirtir.⁵⁸⁶ Kemalist halkçılığın söylemsel boyuttan eylemsel boyuta geçtiği bu evrenin, aynı zamanda Kemalizm’in yeniden üretimini tehlikeye düşürdüğü söylenebilir. Zira Kemalizm ideolojisini içselleştirerek, köylere ulaştırma ile görevli olan Enstitüler, okulların sunduğu özgür düşünme ortamı ile farklı ideolojik çağırımların etkisi altına girmişlerdir.

Bu noktada özellikle 1940’larda Türkiye’de hızla yükselen anti-komünist dalgaya da değirmek gerekir. Büyük ölçüde Nazım Hikmet ve çevresinin karşıtlığı üzerinden geliştirilen bu muhalif tavır, dönemin uluslararası politik ortamı çerçevesinde şekillenmiştir.⁵⁸⁷ İfade edildiği gibi II. Dünya Savaşı sonrasında Batı Bloğunda yer alan Türkiye’nin uluslararası düzende tercih ettiği konum, Türkiye’deki “komünist” faaliyetlerin bertaraf edilmesi sonucu doğurmuştur. Hal böyle olunca da Türkçü çevrelerce “komünistlik yuvaları” olarak etiketlenen Enstitülerin sürdürülmesi imkansız bir durum almıştır. Nitekim bu süreçten sonra milli eğitim ideolojisi olan Kemalizm’de özellikle din konusunda kısmi yumuşamalar gözlenmektedir. Yani CHP kadroları, “komünistlik” iddialarından sıyrılmak adına “din” konusuna yönelmiştir ve yönelişin izlerin günümüzde dahi etkisini sürdürmektedir.

Bu kırılma evresi aynı zamanda Kemalist hegemonyanın organik bunalıma girmesi ile doğrudan ilişkilidir. Zira 1946’da çok partili hayata geçildiği bu dönemde, bazı nedenlerden dolayı Kemalist hegemonya bir genişleme sürecine girmiş ve bu genişlemenin hitap ettiği kesimler ise “İslamcı” kesimler olmuştur. Nihai olarak Türkiye’de Köy Enstitüleri, yeni kurulan Cumhuriyet’te, üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi işlevi gören Kemalist hegemonyanın köylerde rıza kazanmasına yönelik bir ideolojik aygıt işlevi görmüş, bu işlevi yerine getiremez olduğu kanısı hâkim olunca da gözden düşürülmüş bir eğitim hamlesi olarak görülmesi gerekir. Bu gözden düşme süreciyle; Kemalist laikliğin 1946’dan sonra yumuşuma sürecine girmesi, yani İslamcı kesimlere açılması arasında güçlü bir paralellik bulunduğu da ifade edilmelidir.

⁵⁸⁶ Nuran Aytemur, *The Populism Of The Village Institutes: A Contradictory Expression Of Kemalist Populism*, ODTÜ SBE Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007, ss. 204-215.

⁵⁸⁷ Fethi Tevetoğlu, *Türkiye’de Sosyalist ve Komünist Faaliyetler (1910-1960)*, Ankara, 1967, ss. 446-531.

3.5.Kemalist Hegemonyanın Organik Bunalımı ve Laiklik İlkesinde Yumuşama

Türkiye’de ilk ifade edildiğinden beri, siyasal tartışmaların merkezi konularından biri olan laiklik, Batı kaynaklı bir terimdir ve dolayısıyla Batılılaşma sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Laik terimi Türkçeye Fransızcadan geçmiştir ve terimin etimolojik kökenleri Yunanca “*laikos*”a dayanır. Antik Yunan’da ruhban sınıfından olmayan kimseler için kullanılan bu kavram, Ortaçağ Avrupası’nda “*laici*”ye dönüşmüştür ve Fransızcada “*laïque*” halini almıştır.⁵⁸⁸ Bu dildeki “*laicism*” kavramının da dönemin aydınları tarafından “*laiklik*” olarak çevrildiği görülmektedir.⁵⁸⁹ Bu anlamda kavramın Fransızcadan ithal edilmesi, Fransız laiklik kavrayışının birebir özümsemesi sonucunu doğurmuştur.

Bu noktada dünyadaki siyasal pratiklere bakıldığını temel olarak iki laiklik kavrayışının bulunduğu ifade edilmelidir. Bu kavrayışlardan biri “*pasif laiklik*”tir ve Amerikan tarzı bir laikliğe işaret eder; bir diğeri ise “*dışlayıcı laiklik*”tir ve bu kavrayış Fransız tecrübeleri üzerinde geliştirilmiştir. Özetle Amerikan laikliğinde- ya da pasif laiklikte- devlet kurumu, ortak yarar adına tüm dinlerle arasına keskin bir çizgi çeker, hiçbir din ya da mezhebin propagandasına soyunmaz ve hiçbir dinin devletin kurumsal alanına sirayet etmesine izin vermez. Bu kavrayışta kuşkusuz ABD’nin kurucu unsurlarından birinin de Avrupa’daki din savaşlarından kaçan “Protestanlar” olması etkili olmuştur.⁵⁹⁰

“Dışlayıcı laiklik” kavrayışında ise Fransız devrimine ait kökten dönüşüm fikrinin etkileri belirgin bir biçimde hissedilir. Keza bu kavrayışta devlet, tüm dinlerin kamusal alandaki mevcudiyetini dışsallaştırır, hatta baskı aygıtları aracılığıyla kimi dini ritüellerin yapılmasını bile engelleyebilir. Türkiye’de ise Kemalist kadroların bu laiklik kavrayışını benimsemiş olduğu açıkça ifade edilebilir. Dahası Kemalist hegemonyanın üretiminde dinin kamusal alandan tamamen soyutlanmış olması gibi; dinin bir muhalif hareketin ideolojik tetikleyici olmaması adına, bizzat devletin denetimi altına alındığı söylenebilir. Bu denetim sürecindeyse laiklik, kurucu elitlerin algıladığı bir din görüşünün sivil toplumda da hâkim

⁵⁸⁸ Münir Koştaş, “*Türkiye’de Laiklik*”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39/2, 1999 ss. 185-186.

⁵⁸⁹ Bozkurt Güvenç, “Laikliğin Tarihi Gelişimine Genel Bir Bakış”, *Eğitimde Laiklik*, Türk Eğitim Derneği XIV. Eğitim Toplantısı, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1990, s. 3.

⁵⁹⁰ Ahmet T. Kuru, *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik: ABD, Fransa ve Türkiye*, çev. E. Ç. Babaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011, s. 304

kılınması gibi bir kavrayışa denk düşer.⁵⁹¹ Örneğin 1932’de Türkçe Ezan uygulamasına geçilmesi ve hatta 1941’de Arapça ezan ve kamet okuyanların üç aya kadar hafif hapis, 10 liradan 200 liraya kadar hafif para cezasıyla cezalandırılacağı hükmünün Türk Ceza Kanunu’na eklenmesi⁵⁹², tam da böyle bir kavrayışa dayanır. Dolayısıyla Köker’in de ifade ettiği gibi, Kemalist laiklik ilkesi, din ve devletin ayrılmasına değil dinin devlet tarafından denetlenmesi çerçevesinde değerlendirilmiştir.⁵⁹³

Türkiye’de laiklik, her ne kadar resmen 1937 yılında benimsenmişse de bu gelişmeye yol açan süreç Cumhuriyet öncesine dayanır ve esas itibariyle Tanzimat dönemiyle başlar⁵⁹⁴ ki Ortaylı’nın sözünü ettiği gibi Tanzimat dönemi “laikleşme” dönemidir; çünkü bu dönemle birlikte yönetimde, hukukta, eğitimde ve daha birçok alanda pozitif ilimlerin esas alındığı görülmektedir.⁵⁹⁵ Bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi laikliğin kavranışı ve laiklik adına gerçekleştirilen icraatlar, Tanzimat’la başlayan Türk Modernleşmesi süreciyle hem bir devamlılık hem de bir sonralık ilişkisi oluşturmaktadır.

Türkiye’de laikliğin gelişim sürecinde önemli kırılma noktalarının olduğu ifade edilmelidir. Bu noktada 3 Mart 1924 tarihli hukuksal değişiklikler, laikliğin kuramsallaşma sürecinde bir milat niteliği taşır. Bilindiği üzere bu değişikliklerle birlikte *Şer’iye ve Evkaf Vekâleti* lağvedilmiş, yerine *Diyanet İşleri Reisliği* getirilmiş, tekke ve zaviyeler kapatılarak *Tevhid-i Tedrisat* gerçekleştirilmiş ve tabi ki en önemlisi Halifelik kaldırılarak, “*halk egemenliği*” yolundaki en büyük engel ortadan kaldırılmıştır. Bu anlamda Türkiye’de laikliğin “ulusal egemenlik” düşüncesinin kurumsallaşması noktasında büyük önem taşıdığı ifade edilmelidir. Bu anlamda “*Hakimiyet kayıtsız şartsız milletindir*” söylemi teokrasiye-yani eski rejime- karşı ilk siyasi çıkışı betimlemektedir.⁵⁹⁶ Keza Cumhuriyet ile birlikte “din” temelli bir vatandaşlık tanımının yerini “ulus” temelli bir vatandaşlık tanımı almaya başlamıştır.

Yeni Cumhuriyetin belki de tüm icraatları bu ideali gerçekleştirmeye yöneliktir ve eğitim ile hukuk alanındaki reformlar- yani pozitif hukuk hükümlerinin

⁵⁹¹ Ahmet T. Kuru, *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik: ABD, Fransa ve Türkiye*, s. 304

⁵⁹² Koştaş, “Türkiye’de Laikliğin Tarihsel Gelişimi”, s. 191.

⁵⁹³ Levent Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1995, s. 166.

⁵⁹⁴ Talip Küçükcan, “Laiklik: İslam Dünyasında Laiklik”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 27, 2003, s. 63.

⁵⁹⁵ Ortaylı, *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, ss. 415- 426

⁵⁹⁶ Güvenç, “Laikliğin Tarihi Gelişimine Genel Bir Bakış”, s. 7.

getirilmesi ile pozitif bir eğitim anlayışının benimsenmesi- bu kapsamda değerlendirilmelidir. Yine toplumsal alanda yapılan birçok köklü reform, Kemalist laiklik kavrayışının bir tezahürünü oluşturmaktadırlar ve bunlar arasında en göze çarpanları şunlardır:

- 18 Mart 1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu ile din hizmetlerinin yerelleştirilmesi ve Köy İmamının köylülerce seçileceğinin hükme bağlanması.
- 8 Nisan 1924 tarihinde yargı birliğinin kaldırılması ve dinsel (şer'i) mahkemelerin kaldırılması ile yasanın çıkarılması.
- 26 Şubat 1925 tarihinde Hıyaneti Vataniye kanununa dini inançları devlet aleyhine kullananlarla ilgili ceza hükmünün eklenmesi.
- 25 Kasım 1925 tarihinde Dinsel simge niteliği taşımayan şapkanın giyilmesi hakkında yasa çıkarılması.
- 30 Kasım 1925'te Tekke, Zaviye ve Türbelerle benzeri toplanma yerlerinin kapatılması hakkında yasanın çıkarılması
- 1926'da Danıştay'ın imamlığın devlet hizmeti (kamu görevi) olmadığına karar vermesi.
- 17 Şubat 1926'da Yurttaşların özellikle kadın ve çocukların haklarını düzenleyen ve çocuğun din eğitimini aileye bırakan Türk Medeni Kanunu'nun çıkarılması.
- 1 Mart 1926'da laik ceza hukukunu düzenleyen Türk Ceza Kanunu'nun çıkarılması.
- 27 Mayıs 1927'de devlet binalarından, Osmanlı Yönetimini simgeleyen tuğra ve övgü işaretlerinin kaldırılması hakkında yasanın çıkarılması.
- 10 Nisan 1928'de milletvekili ve Cumhurbaşkanı yeminindeki "vallahî" sözcüğün yerine "namusum üzerine söz veririm" ifadesini getiren yasanın çıkarılması.
- 20 Mayıs 1928'de uluslararası rakamların kullanılması hakkında yasanın çıkarılması.
- 1 Kasım 1928'de Arap harfleri yerine Latin harflerinden oluşturulan yeni Türk alfabesinin kabulüyle ilgili yasanın çıkarılması.
- 26 Kasım 1934'te efendi, bey, paşa gibi lakap ve unvanların yasaklanması hakkında yasanın çıkarılması.
- 3 Aralık 1934'te din görevlilerince dinsel kıyafetlerin (kisvelerin) ibadet yerleri dışında giyilmesini yasaklayan yasanın çıkarılması.
- 5 Aralık 1934'te Kadınlara milletvekili, seçme ve seçilme hakkı tanıyan anayasa değişikliğinin yapılması.

- 22 Haziran 1935'te Diyanet İşleri Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanunu'nunda müftülerin o il ve ilçedeki dersiam (kadrolu eski hoca, müderris), imam ve hatiplerle belediye meclisi üyelerince seçildikten sonra atanacağını düzenleyen hükmün yer alması.⁵⁹⁷

Yukarıda ifade edilen tüm değişiklikler; toplumsal hayattaki dinsel-geleneksel motiflerin ortadan kaldırılarak, yerine ulusal-modern motiflerin getirilmesine yöneliktir. Toplumsal hayatı düzenleyen değişimlerle, devletin resmi ideolojik tanımlamalarındaki değişim paralel bir süreç işlemiştir. Keza 1928'de Anayasadaki “Devletin Dini İslam'dır” ibaresinin çıkarılması, 1935 CHP kongresinde laiklik ilkesinin kabul edilmesi, 1937'de anayasaya ilave edilmesi, Türkiye'de laikleşme sürecinin temel göstergelerini takip etmek açısından önemlidir.⁵⁹⁸ Bunların hepsi de İslami bağlarından sıyrılma çabasını kapsayan, Batılı bir ulus devlet tahayyülünün maddileşmiş pratikleridir.

Nuray Mert'in de ifade ettiği gibi, Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan “laiklik”, Osmanlı'nın son döneminde ortaya çıkan ülkeyi kurtarma, Batı karşısında yenilgiye son verme, kısaca selamete kavuşma tasarısının bir parçası ve sonucudur. Keza kurucu kadrolar Osmanlı'nın çöküş ve yenilgisinin nedenini İslamiyet'e dair bir sorun olarak görmüşlerdir.⁵⁹⁹ Eğitim ideolojisindeki köklü dönüşümün gerekçelendirmeleri de bir şekilde bununla ilişkilidir. Keza Mustafa Kemal'in 1921 Maarif Kongresi'ndeki şu sözleri bu önermeyi doğrular niteliktedir:

“Şimdiye kadar takibolunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir amil olduğu kanaatindeyim... Terbiyedir ki bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, ali bir heyet-i içtimaiye halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder. Efendiler; yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize görecekları tahsilin sınırı ne olursa olsun, en evvel ve her şeyden evvel Türkiye'nin istiklaline kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir. Dünyadaki milletler arası duruma göre, böyle bir savaşın gerektirdiği terbiye unsurları ile donanmış olmayan fertler ve bu mahiyete fertlerden toplanmış cemiyetlere hayal ve istiklal yoktur...”⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Niyazi Altunya, *Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi*, İstanbul: Uygun Basımevi, 2008, ss. 6-7.

⁵⁹⁸ Nilüfer Narlı, “Türkiye'de Laikliğin Konumu”, *Laiklik*, Cogito, 1, 1994, s. 25.

⁵⁹⁹ Nuray Mert, “Cumhuriyet Türkiye'sinde Laiklik ve Karşı Laikliğin Düşünsel Boyutu”, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnsel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s. 198.

⁶⁰⁰ Nilgün Nurhan Kara, “Atatürk ve Eğitim”, s. 4.

Bu ifadeler üzerinden; Mustafa Kemal'in Osmanlı eğitim ideolojisine sirayet etmiş "tebaa" merkezli yurttaşlık anlayışını toplumsal gerilemenin temel nedeni olarak gördüğü ve laik kodlarla kuşanmış "ulusal" karakterli bir eğitim içeriğinin gerekliliğini henüz Cumhuriyet kurulmadan 1921 yılında düşündüğü söylenebilir.Çelik'inde ifade ettiği Kemalist laiklik, geleneksel ve dinsel olanla laik ve bilimsel (rasyonel) olan arasında, doğruluk, Müslümanlık ve Osmanlılıkla Batılılık ve modernlik arasında karşıtlıklar kuran bir söyleme dayanır. Bu söylem de bireyleri batılı, hümanist, aydınlanmacı değerleri benimsemeye, düşünme ve muhakeme etme tarzını bilimsellik ve rasyonellik ölçütünde değiştirmeye, halkın düşünüş tarzını belirlediği düşünülen hurafe ve inançları kökünde yok etmeye ve yeni toplumun temeline pozitif ve deneysel bilimlerin bakış açısını yerleştirmeye dönük bir tasarıdır.⁶⁰¹ Bu anlamda Kemalist halkçılık ve milliyetçilik kavrayışları gibi laiklik kavrayışının da yaygınlaştırılmasındaki temel alanlardan birini eğitim oluşturur. Böylece Kemalist kadrolar eğitime, Osmanlı- İslam kimliğini zayıflatma ve seküler cumhuriyetçi kimliği güçlendirme işlevlerini yüklediler.⁶⁰²

Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte dini eğitim veren kurumların kaldırılması eğitimin laik bir hüviyete bürünmesi açısından oldukça önemlidir. Zira bu kanunun kabulü ve onu takip eden diğer uygulamalar, yukarıda ifade edilen medrese-mektep ikiliğinin ortadan kaldırılması adına büyük önem taşımaktadır.Bu anlamda Mustafa Kemal'in eğitimin birleştirilmesine yönelik şu ifadeleri, Kemalist hegemonya projesinin eğitim tasavvuru hakkında önemli bilgiler sunar:

"Büyük millet, cihan aile-i medeniyetinde mevki ve ihtiram sahibi olmağa layık Türk milleti, evlatlarına vereceği terbiyeyi mektep ve medrese namında birbirinden büsbütün başka iki nevi müesseseye taksim etmeğe halen katlanabilir miydi? Terbiye tedrisata tevhit etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmaya imkân aramak abeste iştigal olmaz mıydı?"⁶⁰³

Eğitimde laikleşmenin en temel göstergelerinden birini, din dersinde yaşanan dönüşüm oluşturmaktadır.Türkiye'de din eğitimi, 1927'de velilerin isteğine göre

⁶⁰¹ Çelik, "Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem", s. 86.

⁶⁰² Uğurlu, "Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler", s. 24.

⁶⁰³ Ufuk Şimsek v.d., "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri", *Turkish Studies*, 7 /4, 2012, s. 2816.

verilmeye başlanmış, şehirlerdeki ilkokullarda 1930’da, ortaokullarda 1931’de ve Köy okullarında ise 1933’te kaldırılmıştır. Böylece Cumhuriyet’in ilk on yılında devlet tarafından desteklenen hiçbir din eğitimi okulu kalmamıştır.⁶⁰⁴1946 yılına kadar da din eğitimi içermeyen bir öğretim sistemi tecrübesi yaşanmıştır.⁶⁰⁵Bu bağlamda Kemalist hegemonyanın üretim sürecinde din eğitimi, rıza sağlayan bir pratik olarak görülmenin aksine, üretilmek istenen hegemonik düzeni bozucu bir unsur olarak görülmüştür, ancak 1946’lar sonra Kemalist hegemonyanın bir organik bunalıma girdiği ve dolayısıyla laiklik kavrayışında bir yumuşamanın yaşandığı ifade edilebilir. Organik bunalımın kaynaklarıysa, birbiriyle bağlantılı olan ülke çapındaki sosyo-politik süreçler ile II. Dünya Savaşı sonrası dönüşen uluslararası politik düzenin gerekleri oluşturur.

1945’da “Çiftçiye Topraklandırma Kanunu”na itiraz ederek “Dörtlü Takrir” sunan Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan tarafından 1946’da kurulan Demokrat Parti’nin kurulma süreci, Kemalist hegemonyanın organik bunalıma girdiği bir evreye karşılık gelir. Zira çok partili döneme geçiş, tarikat ve cemaatlerin diğer muhalefet odakları gibi Demokrat Parti etrafından toplanmasına yol açmıştır.⁶⁰⁶CHP’nin 1923-1946 arası siyasal ve toplumsal hayatta baskıladığı İslamcı unsurlar, DP’yi kendilerine özgür alanlar sunacak bir parti olarak görmüşler ve dolayısıyla seçimlerde sürekli desteklemiştir. Aynı zamanda sosyolojik olarak burjuva ve bürokrasinin bir partisi hüviyetinde olan CHP’ye karşı, DP kasabalardeki eşraf ve toprak ağaları gibi daha geleneksel sınıfların desteklediği bir parti haline gelmiştir. İki partinin laiklik anlayışı da birbirine oldukça uzaktır: CHP laikliği, “kanunların muasır medeniyete, ilim ve fenlerin temin ettiği esas ve şekillere ve dünya ihtiyaçlarına göre yapılması” şeklinde tanımlıyorken, DP’nin tanımı “hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinden müessir olmaması” şeklinde tanımlamıştır.⁶⁰⁷ Bu anlamda DP’nin daha ılımlı ve “pasif” bir laiklik anlayışına sahip olduğu ifade edebilir ki bu anlayış DP’nin kısa sürede İslamcı kesimlerin çatısı olmasını sağlamıştır.

⁶⁰⁴ Şimşek v.d., “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, s. 2814-15.

⁶⁰⁵ Münir Koştaş, “Türkiye’de Laikliğin Gelişimi”, s. 192.

⁶⁰⁶ Narlı, “Türkiye’de Laikliğin Konumu”, s. 27.

⁶⁰⁷ Mert, “Laiklik ve Karşı Laikliğin Düşünsel Boyutu”, s.

1946 seçimlerinde, mecliste 397 sandalye kazanan CHP'nin 64 sandalye alabilen DP'ye karşı ezici bir üstünlük sağladığı görülmektedir. Bu nedenle de pek çok aydın tarafından 1946 seçimleri, “sopalı seçimler” olarak nitelendirilir. Zira bu seçimde demokratik sistemle uyuşmayacak bir biçimde “açık oy, gizli tasnif” uygulamasına gidilmiştir ve böylece CHP seçimleri manipüle etmiştir. Bunun doğru ya da yanlış olduğuna dair bir kanıt bulunmamakla birlikte, 1946 seçimleri sonrası CHP'nin din ve dine ilişkin politikalarında köklü bir dönüşümün yaşanmaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda 1946 seçimleri organik krizin ayyuka çıktığı bir sürecin başlatıcısı olmuştur. Şerif Mardin 1940'lardan sonra Türkiye'de “*Volk İslam*”a dönüşün canlandığını belirtir.⁶⁰⁸ CHP açısından bu kadar iddialı bir dönüşüm olmasa da laikliğin dışlayıcılıktan pasifliğe doğru bir geçiş sürecine girmiş olduğu açıkça ifade edilebilir. Zira CHP 1946 öncesi yapılan tüm seçimlere tek parti olarak girmiştir ve sivil toplumda rızayı kazanmak pek de mühim olmamıştır. Dolayısıyla Kemalist hegemonya ilk kez bu süreçten sonra, bir aydın-siyasetçi-bürokrat grubunun kendi ideolojik, estetik, kültürel ve ahlaki bakış açısını halka aşılmasından çok sivil toplumsal taleplerin gözetildiği bir forma karşılık gelmeye başlamıştır. Daha açık bir ifadeyle Kemalist hegemonik düzen; halk için “iyi ve “güzel” olanı bilen bir tarihsel bloğun, halkı gerçekleştiren reformların “iyi” ve “güzel” olduğuna ikna etmesine dayanmaktayken, 1946'dan sonra bu ifade edilen kategorilere halka ait bir takım kültür kodları karıştırılmıştır. Yani her hâkim düzen gibi Kemalizm de ayakta kalabilmek için hegemonya kurduğu kitleye anlamlar sunmak zorunda kalmıştır.

İçte yaşanan bu sosyo-politik süreç, ABD ve Rusya arasında başlayan Soğuk Savaş sürecinin yansımalarından da açık bir biçimde etkilenmiştir. Şöyle ki CHP'yi çok partili bir siyasal sisteme geçişi zorlayan uluslararası politik konjonktür, aynı zamanda toplumsal alanda yayılan “*komünizm tehlikesi*” algısını da beslemiştir. Keza Köy Enstitüleri'nin gözden düşme süreci tam da bu süreçle ilintilidir. Nihayetinde içsel ve dışsal etkiler, CHP'yi “din” konusunda yumuşamaya zorlamış ve nitekim 24 Aralık 1946'da Muhittin Pars (Bursa Milletvekili) ve Hamdullah Suphi

⁶⁰⁸ Şerif Mardin, *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İletişim, 1969, s. 115.

Tanrıöver (İstanbul) “*Komünizm tehlikesine karşı manevi direnci sağlamak*” üzere okullara din eğitiminin konulmasını istemişlerdir.⁶⁰⁹

Söz konusu dönemde iktidar bloğunda önemli parçalanmaların yaşandığı da görülmektedir. Bu bağlamda CHP içerisinde laikliğin yumuşatılması hususunda mutabık olmakla birlikte, yöntem konusunda farklı düşüncelere sahip iki eğilim belirmiştir. Birinci eğilim, reformu iktidar gücüyle yapılacak bir iş olarak görürken; diğer eğilim doğal gelişimde yana tutum sergilemiştir. Yani bu eğilime göre devletin din alanına doğrudan müdahale etmesi doğru değildir. Keza bu tartışma ortamında “din”in tinsel bir gıda olduğu ve bundan dolayı yen neslin dinsel bakımdan iyi yetiştirilmesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir.⁶¹⁰

1947’de CHP istifa eden Hamdullah Suphi Tanrıöver’in İstanbul Üniversitesi’nde verdiği bir konferanstaki şu ifadeleri, söz konusu dönemin milli kimlik tanımlaması açısından önemli bilgiler sunmaktadır:

“Milliyetçiliği nasıl anlıyoruz? Milliyetçilik dine ve vatana bağlılıktır. Hele bir Türk için dinsiz bir milliyetçilik olamaz. Devlet laik ise de fertler laik olamaz. Her ferdin bir inancı, dolayısıyla da bir dini vardır. Din Allah ile kul arasında kalan bir vicdan meselesidir diye tarif ediliyor. Bu tarif çok yanlıştır. (...) İslam tam bir sosyal dayanışma dinidir. Komşusu aç iken tok yatan bizden değildir diyen bir dini siz zorla vicdanlara hapsedemezsiniz.”⁶¹¹

Yukarıda ifadeler üzerinden, II. Abdülhamit döneminde hâkim olan, İslam-Türk birlikteliğine dayalı kimlik tanımlamasının, 1946 sonrası yeniden canlandığı söylenebilir. Bu anlamda eğitim ideolojisine giderek artan bir biçimde dini motiflerin yeniden işlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Böylece 1947’de önce hükümetin denetimi altında okullar dışında din eğitimi yapılmasına, daha sonra 1948’de din derslerinin okullarda seçmeli ders olarak okutulmasına izin verilmesi, 1949’da muhafazakâr bir yöne sahip olduğu bilinen Şemsettin Günaltay’ın başbakanlığa getirilmesi, aynı yıl İmam-Hatip kurslarının faaliyete geçmesi, İlahiyat Fakültesi açılmasına ilişkin kanunun kabul edilmesi ve bazı türbelerin açılmasına izin

⁶⁰⁹ Münir Koştaş, “Türkiye’de Laikliğin Gelişimi”, s. 193.

⁶¹⁰ Sabahattin Nal, “Demokrat Parti’nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti”, *Ankara SBF Dergisi*, 60 (3), s.139.

⁶¹¹ Mustafa Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013, ss. 88-89.

verilmesi, Erken Cumhuriyet dönemi din politikalarına nazaran çok daha ılımlı bir laiklik anlayışını yansıtır.⁶¹²

Görüldüğü gibi laiklik ilkesinde yumuşamanın görüldüğü yaygın alan eğitimidir ki bu durum, Kemalist hegemonyanın hâkim ideolojik aygıtının bu alan olmasından kaynaklanmaktadır. Eski militan laiklik anlayışından kökten bir sıyrılışı betimleyen söz konusu değişikliklere rağmen⁶¹³, Kemalist hegemonyanın organik krizini aşamadığı ve 1950’de “*Yeter söz milletindir!*” söylemiyle seçimlere giren DP’nin iktidara geldiği görülmektedir. Bu noktada DP’nin kurucu kadrolarının neredeyse tamamının CHP kökenli olduğu hatırdan tutulmalıdır. Yani CHP’nin iktidarını kaybetmesi, Kemalist hegemonik sürecin sona erdiği anlamına gelmemektedir. Keza DP neredeyse tüm icraatlarını yine Kemalizm ideolojisi adına gerçekleştirmiştir. Tabii ki bu farklı bir Kemalizm kavrayışıdır ve kurucu kadroların gerçekleştirmeyi arzuladığı amaçlar ve bu amaçları şekillendiren ideolojik arka plan ile amaçlara ulaşmada kullanılan araçlar da köklü bir dönüşüm yaşanmıştır.

3.6. İmam-Hatip Okullarının Tarihsel ve Düşünsel Temelleri

Türkiye’de genelde din görevlisi eğitimi, özelde ise İmam-Hatip okulları halen tartışılmakta olan eğitim meselelerinden birini oluşturmaktadır. Bu anlamda İmam-Hatip Okullarına yönelik, birbirinden oldukça uzak iki eğilimin bulunduğu ifade edilmelidir. Bu eğilimlerde biri, İmam-Hatip Okullarını “*gericilik ve yobazlık yuvaları*” olarak görür ve dolayısıyla bu okulların “*çağdaş*” eğitim düzenine uygun olmaması nedeniyle kapatılması yönünde bir tavır takınır. Günümüzde daha hakim olduğu ifade edilebilecek diğer eğilime göreyse, İmam-Hatipler Türk toplumunun kendine özgü ihtiyaçlarından ortaya çıkmış bir müessesedir ve eğitim sistemi bu okullar temelinde düzenlenmelidir. Her iki eğiliminde ideolojik bir gözlükle okuduğu bu okulları, aşağılamadan ya da kutsallaştırmadan inceleyen bir yayına rastlamak mümkün değil gibidir. Dolayısıyla yukarıda Köy Enstitüleri’ne yönelik takınılan epistemolojik tavrın İmam-Hatip Okulları çerçevesinde de geçerli olacağı ifade edilmelidir.

İmam-Hatip Okulları, bir yönüyle Osmanlı eğitim sisteminin merkezinde olan medreselerin bir devamı niteliğindedir. Keza işlevsel anlamda ifade edilen bu iki

⁶¹² Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s. 242.

⁶¹³ Çağlar Keyder, *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, s. 146.

kurum büyük paralellikler barındırmaktadır. Yukarıda Osmanlı medrese eğitiminin özellikle Batılılaşma süreciyle birlikte giderek yozlaştığı ve bu yozlaşmanın bir şekilde giderilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Muhtelif mesleklere eleman yetiştirmek amacıyla eleman yetiştiren meslek okulları karşısında giderek kendini zayıflamış hisseden medrese için 1910, 1914 ve 1917’de olmak üzere peş peşe üç defa ıslah nizamnamesi/kanun hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Bu arada genel eğitim yaptıran medreselerden ayrı olarak Tevcih-i Cihat Nizamnameleri ile vaizler yetiştirmek amacıyla 1912 yılında *Medresetü’l-Vaizin* açılmıştır. 1913’te ise imam ve hatip yetiştirmek amacıyla *Medresetü’l-Eimme* ve *’l-Huteba* öğretime başlamıştır. İstanbul’da açılan bu iki medresenin, günümüz İmam-Hatip liselerinin ilk örneklerini oluşturduğu ifade edilmektedir ve bu dönemle İmam-Hatip’lerin kuruluş tarihi olarak 1913 yılı esas alınmaktadır.⁶¹⁴ Ayrıca bu medreseler, sadece başkentte açılması nedeniyle eğitimde merkezileşmenin ilk nüvelerini taşımaktadırlar. Anlaşılacağı üzere Bab-ı Ali, taşrada kısmen kontrolü dışında bir dini eğitim mekanizmasının aksine, kendi kontrol alanında yer alan bir din eğitimi modellemesini uygun görmüştür.

Medresetü’l-Vaizin ve *Medresetü’l-Eimme* ve *’l-Huteba* okulları 1919’da *Medreset’ül- İrşad* adıyla birleştirilmiştir. Bu eğitim reformunda güdülen amaç, nitelikli imam ve hatiplerin yetiştirilmesidir. Ortaokul seviyesinde bir medrese olarak değerlendirilen *Medresetü’l Eimme* ve *’l Huteba*, bir yıllık kurs gibi düşünülmüştür, üstelik yeterli bir ilgi de görmemiştir. Bu medreselerden mezun olacakların mali destekten ve istihdam edilme garantisinden mahrum olmaları ilgi yetersizliğinin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Yine bu okulların kurulduğu dönemin siyasal şartları da okulları olan ilginin yetersizliği açısından önemli bir köken oluşturur. Keza söz konusu dönem, İmparatorluğun parçalanma evresini başlatan I. Dünya Savaşı’nın gölgesinde geçmiştir.⁶¹⁵ Bu anlamda yeni Cumhuriyet, medrese mektep ikiliğini devralır ve bu ikiliği ortadan kaldırmak adına mektepler lehinde bir taraf tutarak- ki aksi yönde bir şey de düşünülemez- medrese eğitim modeline son vermiştir.

⁶¹⁴ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 3.

⁶¹⁵ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 10.

3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesine göre; *Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Dar'ul Fünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hıdemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi içinde ayrı mektepler küşad edecektir.* Bu madde doğrultusunda İmam ve Hatip Mektepleri'nin açılmasının kararlaştırıldığı görülmektedir. Bu anlamda söz konusu kanunda medreselerin kapatıldığına dair her hangi bir hükmün bulunmadığı ifade edilmelidir. Diğer medreseler gibi (*Daru'l Hilafe ve Medrese-i İlmiye*), *Medresetü'l İrşad* da kanunu teklif eden Maarif Vekili Hüseyin Vasıf'ın talimatı doğrultusunda kapatılmıştır.⁶¹⁶

Aslında bu gelişmeler Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam eden mektep-medrese mücadelesinin, mekteplilerin zaferiyle sona ermesi olarak değerlendirilebilir. Keza Hüseyin Çınar'da “*Onaltıbin asker kaçağının ocağını söndürdüm. Bundan duyduğum zevk, milli mücadelenin o heyecanlı devirlerinde duyduğum en yüksek zevklerden daha büyüktü.*”⁶¹⁷ Şeklinde ifadeleri bu önermeyi doğrulamaktadır. Zira özellikle softaların Osmanlı'nın son döneminde askere alınmasına yönelik uygulamalara sert bir biçimde muhalefet ettikleri ve mekteplilerin bu uygulamayı tam anlamıyla yürürlüğe koyamadıkları bilinmektedir. Böylece de medreselerin ortadan kaldırılmasıyla, mekteplilerin zihnindeki “*asker kaçma yeri*” olan bu kurumlara son verilmiştir.

Dolayısıyla dönemin kavramsal durumu göz önüne alındığında, dini eğitim verilecek olan okullara “mektep” denilmesi oldukça önemlidir. Keza söz konusu dönemde “mektep”, modern anlamda eğitim veren kurumları karşılar nitelikte kullanılmıştır. 29 Temmuz 1924'ye yayımlanan *İmam ve Hatip Mektebi Talimatnamesine* göre: bu mektepler, öğrencilerini imam ve hatiplik görevlerini hakkıyla yapabilecek derecede bilgiyle donatacak şekilde eğitim ve öğretim yaptıran bir kurumdur. Mekteplerin öğrenim dönemi 4 yıldır ve 5 yıllık ilkokul mezunlarından 12 ile 15 yaş arasındaki erkek çocuklar öğrenci olarak kabul edilecektir. Mekteplere kapatılan medrese talebeleri değil, orta öğretim seviyesindeki mektep talebelerinden kayıt yaptırmak isteyenler, 1.sınıftan itibaren müfredat

⁶¹⁶ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 27

⁶¹⁷ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 32.

planlarına göre sınava tabi tutularak bilgi seviyelerine uygun sınıflara kayıtları yapılacaktır. Son olarak da mekteplerin ücretsiz olduğu ifade edilmektedir.⁶¹⁸

Mekteplerin ders programları incelendiğinde dini ağırlıkta derslerin yanı sıra, *Türkçe, Fransızca, Tarih, Coğrafya, Cebir, Hayvanat ve Fizyoloji, Nebatat (Bitki Bilimi), Terbiye-i Bedeniye (Beden Eğitimi), Musiki, Ahlak-ı ve Malumat-ı Vataniye, Edebiyat, Ruhیات (Psikoloji), Arziyat (Jeoloji), Fizik, Kimya, Malumat-ı Kanuniye, Hıfzı Sıhha, İctimaiyat (Sosyoloji) ve Usul-i Tedris*⁶¹⁹ gibi sosyal ve fen bilimlerine ilişkin bilgilerinin de öğretilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir. Bu anlamda modern eğitim gerekliliklerinin, imam ve hatiplerin sahip olması gereken dini bilgilerle harmanlanmaya çalışıldığı net bir biçimde görülebilir.

İmam ve Hatip Mektepleri ile ilgili tartışmalı konulardan birini, bu mekteplerin öğrenci sayılarının giderek azalmasının nedenleri oluşturur. Bu tartışmalara değinmeden evvel, yıllara göre mektep sayılarının verilmesi faydalı olacaktır:

Tablo 8: Yıllara Göre İmam ve Hatip Mektepleri Öğrenci Sayıları⁶²⁰

| Eğitim ve Öğretim Yılı | Öğrenci Sayısı (Toplam) |
|------------------------|-------------------------|
| 1923-1924 | 2268 |
| 1924-1925 | 1442 |
| 1925-1926 | 1098 |
| 1926-1927 | 384 |
| 1927-1928 | 268 |
| 1928-1929 | 157 |
| 1929-1930 | 121 |
| 1930-1931 | ? |
| 1930-1932 | ? |

Tablodan görüleceği gibi, mekteplerin öğrenci sayılarında yıllara göre azalan hatta son yıllarında sona eren bir öğrenci sayısı durumundan söz edilebilir. Açıldığında yirmi dokuz olan mektep sayısının ise 1925'te yirmi altıya,

⁶¹⁸ Mustafa Öcal, "İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülakatlar ve Şehadetname Örnekleri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 (2), s. 33.

⁶¹⁹ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 57.

⁶²⁰ Bu tablo Mustafa Öcal'ın ilgili çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır. Bkz. Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 51-52.

1926’da yirmiye, 1928-1930 yılları arasında ikiye düşmüş olduğu görülmektedir.⁶²¹ Bugün İmam-Hatip Okulu geleneğinden gelenler, bu okulların “ilgi yetersizliği” nedeniyle değil, Kemalist kadroların mekteplere yeterli desteği vermemesinden kaynaklandığı ifade etmektedir. Ancak dönemin bürokratları durumun tam aksine bir talep yetersizliği sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Maarif Vekâletinin bir Encümen kararıyla kapattığı Ankara İmam ve Hatip Mektebi’nin kapatma gerekçesi olarak, 19 öğrencisinin bulunduğu ve bunun da devlet bütçesi açısından ciddi bir külfet oluşturduğugibi nedenler öne sürülmüştür.⁶²²Fakat Öcal, henüz mekteplerin açılmasıyla ödeneğinin kesildiğini, mezun olanlara herhangi bir istihdam garantisinin verilmediğini ve hatta 1927’de Danıştay kararıyla din hizmetinin bir kamu hizmeti olmaktan çıkarıldığı ifade eder. Bundan dolayı ilgisizliğin nedeni- ki ona göre bu da şaibelidir- iktidarın uyguladığı politikalarla ilişkilendirir.⁶²³

Kapatılma nedenleri her ne olursa olsun, ortada açık bir durum söz konusudur ki zaten bu kurum Kemalist hegemonik değerlerle çelişkili bir durum sergilemiştir ve 1930’da Kütahya ve İstanbul İmam ve Hatip Mektepleri kapatılarak bu çelişkili durum ortadan kaldırılmıştır. Keza yukarıda ifade edildiği gibi 1930’lu yıllar Kemalist laikliğin kurumsallaştığı bir döneme işaret etmektedir. Bu dönemde gerçekleştiren laikleşme yönlü reformların bazıları, İmam ve Hatip Mekteplerinin varlığıyla bir arada düşünülemez niteliktedir. Bu arada, camilerin bir kısmının ibadete kapatılması, 1940’da *Kur’an-ı Kerim* ve *Elif Ba* basımının yasaklanması ve Diyanet İşlerine bağlı sınırlı sayıdaki kurslar dışında Kur’an kurslarının olmaması⁶²⁴ gibi durumlar “dışlayıcı laiklik” kavrayışının en bariz örneklerini oluşturmaktadırlar.

Kemalist laikliğin dine karşı bu dışlayıcı tavrı ve dolayısıyla sistemin neredeyse yok denilebilecek derecede din görevlisi üretmesi, 1940’lı yıllarda gündelik dini pratiklerde (cenaze işleri, imam nikâhı, namaz, ezan okunması v.b) dramatik sayılabilecek bir portre ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu dönem, Kemalist hegemonyanın ciddi sayılabilecek bir meşruiyet krizi içerisine girdiği bir sürecin tetikleyicisi olmuştur. Keza özellikle köylerde ezan okuyacak, ölü yıkayacak, cenaze namazı kıldırarak kimsenin bulunmadığı seslerinin dozu giderek artmıştır. Bu

⁶²¹ Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi (Cilt II)*, İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1977, s. 2125.

⁶²² Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 11.

⁶²³ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 60.

⁶²⁴ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 77-78.

seslerin en etkililerinden biri, tam da bu meselelerin görüldüğü CHP'nin 7. Kurultayında Hamdullah Suphi Tanrıöver'in aktardığı bir olaydır. Buna göre TBMM'de görevli bir grup hademe Tanrıöver'in yanına gelerek: *"Vallahi billahi 6 köyümüze tek bir imam kaldı. Ölülere nöbet bekliyoruz. Ondan kalkıp bu köye geliyor, boyuna köy değiştiriyor. Eğer bize imam ve hatip vermezseniz ölülerimizi köpek leşi gibi toprağa gömeceğiz"*⁶²⁵ demişlerdir. Nitekim böyle birçok olayın gerek medyada gerekse de siyaset kürsülerinden seslendirildiği görülmektedir. 1946'da DP'nin kurulmasıyla da yöneten bloğunun, bu problemlere derhal bir çare bulması yoluna gittiği anlaşılmaktadır. Çünkü kendi politikalarının neden olduğu bu hegemonya çatlakları, *"din özgürlüğü"* hususunda daha liberal olduğu görülen DP'nin muhalefet argümanları oluşturmuştur.

CHP'yi eğitimdeki dinsel meselelere yönelten bir başka etkenin de II. Dünya Savaşı sonrası meydana gelen uluslararası politik gelişmeler olduğu ifade edilebilir. Bu süreçle birlikte, tüm ülkeler giderek ABD veya Sovyet Rusya'dan birinin tarafına geçmek zorunluluğuyla karşı karşıya kalmıştır. Keza 1945 sonrası konuşmayla Türkiye'nin ABD/Batı bloğunda yer alacağı kesinleşmiş ve bu tarihten günümüze değin Türkiye'nin dış politika uydusu münferit birkaç hadise dışında Batı bloğuna yönelmiştir. Dolayısıyla söz konusu dönemde Sovyet Rusya karşıtlığına karşıt olarak milli ve dini bir kimliği içselleştirmiş bir toplum tasavvurunun egemen olmaya başladığı görülmektedir.⁶²⁶ Genel olarak laiklik meselesinin ve tabii ki imam ve hatip yetiştirme meselesinin gündeme taşınması, büyük ölçüde dış politik süreçlerin tesiriyle gerçekleşmiştir.⁶²⁷

Bu döneme dair önemli kırılma noktalarından biri, Sabahattin Zaim tarafından aktarılmaktadır. Başbakan Şemsettin Günaltay ile İlim Yayma Cemiyeti'nin kurucularından Yusuf Türel arasında geçen bir konuşmada, Yusuf Türel'in: *"Bir zamanlar gelecek ki Kuran-ı Kerim okunamayacak, okunsa dahi okuyan onu anlamayacak. Size tamamen hükümetin icraatı olan bir şey söyleyeyim. Siz gayret gösterirseniz, dini bugün ki gençlere okutmak yine mümkün olacak."* dediği ifade edilmektedir. Buna cevaben Şemsettin Günaltay'ın *"nasıl yani?"*

⁶²⁵ Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 83.

⁶²⁶ Söz konusu sürecin uluslararası ve ulusal politik yansımaları için bkz. Erel Tella, "Batı Bloku Ekskinde Türkiye-1 (1946-1950)", Türk Dış Politikası c.1, Baskın Oran (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, ss. 477-654.

⁶²⁷ Mehmet Ali Gökaçtı, Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler, , 2005, ss. 167- 168.

şeklinde karşılık verdiği ve Türel'in de "İmam-Hatip mektepleri açarak" diyerek cevap verdiği bu konuşmada, Günatay'ın Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu engel olarak gösterdiği ve aralarında Celal Ökten'in de bulunduğu heyetkilerin, 1930 yılında kapatılan İmam-Hatip mekteplerinin ihya edilebileceğini ifade etmişlerdir.⁶²⁸

Nihayetinde bu tür pek çok istişareden sonra, 1948'de din hizmetlerini yürütecek olan *İmam ve Hatip Yetiştirme Kurslarının* açıldığı görülmektedir. Kurslara ortaokul mezunlarından askerliği yapmış kimselerin alınması suretiyle, 10 aylık bir öğretim döneminin belirlenmiştir. 15 Ocak 1949'da İstanbul'daki kurs Mahmut Celaledin Ökten ve Kilisli Rıfat Bilge'nin, Ankara'daki kurs ise Yusuf Ziya Yörükkan ve Hasan Hüsnü Erdem'in idaresinde açılmıştır ve bunu takiben Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da açılarak kursların sayısı 10'a (on) ulaşmıştır.⁶²⁹ 30 Aralık 1948'de kabul edilen ders dağıtım cetveline göre kursa katılan öğrencilere; Kuran-ı Kerim, Hadis ve Tefsir, Akaid, İbadet, Ahlak, Türkçe, Hutbe, Tarih (Türk ve İslam), Coğrafya (Türk ve İslam), Yurt Bilgisi ve Sağlık Bilgisi derslerinin verildiği görülmektedir.⁶³⁰

Bu kurslardan İstanbul'daki hakkında "Dünyanın En İhtiyar Talebeleri İstanbul'da" başlıklı bir yazı yazan gazeteci Metin Toker'in ifadelerine göre, kursun süresi 10 ay değil 5 aydır. Toker yapmış olduğu incelemeler de ilginç tespitlerde bulunmuştur. Buna göre:

*"Kursun şimdilik 27 talebesi var ve bu 27 talebeden altısının (6) sakalı var. Hem bu sakalların üçü bembeyaz, sahipleri de nur yüzlü, sevimli ihtiyarlar. Aralarında rekor, Piyale Caminin İmamı ve Vaizi Ahmet Efendi'ye ait. Gözlüklerinin üstünden bakan boncuk gibi gözleriyle büyük itina göstererek takip eden bu öğrenci, 70 (yetmiş)ini bir hayli evvel aşmış."*⁶³¹

Toker bu ifadelerinden sonra, kursların kesinlikle amacına uygun bir biçimde yürütülmediğini, günümüz tabiriyle bir "sertifika programı" gibi işlev gördüğünü ve kurslar için öngörülen süre ve öğrenci profilinin oldukça yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Toker'e göre bu kurslardan verim beklemek mümkün değildir. Zira

⁶²⁸ Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü: Celal Hoca*, İstanbul: Hat Yayınevi, 2011, s. 139.

⁶²⁹ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 96.

⁶³⁰ Hamdi Mert, *Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*, s. 130.

⁶³¹ Mert, *Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*, s. 132.

kurslara katılanların bir kısmının; mektebe sırf bir şeyler öğrenmek, bilgilerini arttırmak, hocaların ilminden istifade için geldiklerini, çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu diğer bir kısmının; dini konularda malumat sahibi olmak, Müslümanlığın akidelerine vakıf olmak maksadıyla kurslara yazıldıklarını, üçüncü kısmın ise; medreseler kapandığı zaman son sınıflarda bulunan, fakat ellerine bir vesika geçirememiş olan orta yaşlı mollalar olduğunu ve gayelerinin 5 aylık bir kurs sonunda bu kâğıda sahip olmak olduğu görülmektedir.⁶³² Bu kurslardan 1949 yılı sonuna kadar 50 kişinin mezun olması da⁶³³ Toker'in ifadelerini doğrular niteliktedir.

Sonuç olarak CHP'nin 1946 sonrası din eğitimi ve imam-hatip yetiştirme meselesine yönelik politikaları, büyük ölçüde hegemonik yeniden-üretim sağlanmasına yarayacak bir "popülizm" in ürünü olarak değerlendirilebilir. Keza CHP'li kadrolar, bu reformları gerçekleştirme niyetini taşımakla birlikte, laiklik ilkesinden taviz vermeyeceklerini de her fırsatta dile getirmişlerdir. Örneğin İmam-Hatip Kursları'nın açılmasına öncülük eden Başbakan Şemsettin Günaltay'ın hükümet programında: "*Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari [isteğe bağlı] olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkanları hazırlayacağız*"⁶³⁴ ifadesi yer almaktadır. Ancak bu ifadelerin hemen ardından: "*Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkan tasavvur edilmemelidir. Bilhassa din perdesi altında bu milleti asırlar boyunca uyuşturmuş olan hurafelerin yeni baştan belirlenmesine asla meydan vermeyeceğiz. Dinin siyasete ve şahsi menfaatlere alet edilmesine de müsamaha etmeyeceğiz*"⁶³⁵ ifadeleriyle, din alanında yumuşamanın Klasik laiklik kavrayışından bir ayrılma anlamına gelmediği vurgulanmak istemiştir.

CHP 1946-1950 arası tüm bu popülist nitelikler taşıyan reformcu politikalarına rağmen, 14 Mayıs 1950'de yapılan seçimlerde iktidarını DP'ye bırakmıştır. DP'nin dine yaklaşımı daha "liberal" sayılabilecek bir niteliktedir ve

⁶³² Mert, *Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*, s. 133.

⁶³³ İrfan Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007, s. 14.

⁶³⁴ *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri: Cilt 1 (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)*, İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz (haz.), Ankara: TBMM Basımevi, 2013, s. 681.

⁶³⁵ *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri: Cilt 1 (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)*, s. 681.

Kemalist laiklik kavrayışından kökten bir ayrımın dinamiklerini taşır.⁶³⁶ Keza DP döneminde din derslerinin ders müfredatlarına eklenmesi ve Ezanın tekrar Arapça okunmaya başlanması gibi pek çok uygulama buna örnek teşkil eder. Bu noktada bir şey ifade edilmelidir ki DP'nin kurucu kadrolarının birçoğu Kemalist hegemonyanın üretim sürecinin aktif özneleridirler. Örneğin en başında Parti'nin kurucu genel başkanı Atatürk döneminin son Başbakanıdır. Dolayısıyla DP icraatlarını, Kemalizm'in tamamıyla reddi olarak nitelendirmek veyahut bir karşı-hegemonya girişimi olarak görmek imkânsız görünmektedir. Bu bağlamda DP ideolojisini Kemalizm'in İslami değerlerle bütünleştirilmeye çalışıldığı bir "sağ Kemalizm" yorumu olarak nitelendirmek mümkündür.⁶³⁷

Bununla birlikte üst-kadro açısından ileri sürülebilecek bu iddiaları, DP'yi destekleyen kitle açısından ileri sürmek mümkün değildir. Kendisinden önceki *Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası* (1924) ve *Serbest Cumhuriyet Fırkası* (1930) örneklerinde görüldüğü gibi, DP de İslamcı kesimler açısından, Kemalist laiklik politikalarına direnme mekânı olarak görülmüştür. DP'li kadroların din politikaları dabüyük ölçüde kendisini destekleyen kitlenin taleplerine uyma eğilimiyle ilişkilidir. Böylece Türkiye'de iktidarın CHP'den DP'ye devri, laikliğin dışlayıcılıktan kısmen de olsa pasifliğe geçtiği bir hadise olarak görülebilir. Keza Adnan Menderes'in hükümet programını okurken sarf ettiği şu sözler bu önermeyi desteklemektedir:

*"İrticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetlerinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakiki laikliğin manasını biz böyle anlamaktayız. (...)hakiki laikliği dinin devlet siyaseti ile hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamları yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icabeden tedbirleri süratle ittihaz etmek kararındayız."*⁶³⁸

Nitekim hükümet programının kabul edilmesiyle, DP'nin imam ve hatip yetiştirme meselesine yöneldiği görülmektedir. Maarif Vekili Tefik İleri'nin

⁶³⁶ Nal, "Demokrat Parti'nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti", ss. 143-160.

⁶³⁷ Bu konuda özellikle Celal Bayar çerçevesinde değerlendirilen Sağ Kemalizm tartışması için bkz. Tanıl Bora, "Celal Bayar", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnsel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, ss. 546-557.

⁶³⁸ *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri: Cilt 2 (22 Nisan 1950- 26 Kasım 1961)*, İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz (haz.), Ankara: TBMM Basımevi, 2013, s. 759.

girişimleriyle CHP döneminde açılan kurslar, okullara çevrilme düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Keza İleri 1951'deki: “*İmam Hatip Okulları açılması zaruretine kaniyiz. Çünkü Türk Milleti'ne hitap edecek olgun, kültürlü, hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz*”⁶³⁹ sözleriyle bu niyeti net bir biçimde ortaya koymuştur. Bu niyetin 10 Ekim 1951 sayılı Müdürler Komisyonu kararıyla ilkokula dayalı birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıl olan ve bir bütün oluşturan, toplamda 7 yıllık bir öğretim sürecini ihtiva eden İmam-Hatip Okulları'nın açıldığı görülmektedir. İleri'ye göre bu okulların amacı, “*müspet, münevver din adamı yetiştirmek*”tir.⁶⁴⁰

İmam-Hatip Okulu fikrinin zenginleşmesi sürecinde Tefik İleri kadar, İslamcı çevrelerde “*Celal Hoca*” olarak nam yapmış Mahmut Celaddin Ökten'in de katkıları büyüktür.⁶⁴¹ Bir yandan İstanbul'daki kursla ilgilenen Ökten, diğer yandan bu kursların 7 yıllık okullar haline getirilmesi için büyük çaba sarf ettiği ve bir rapor hazırlayarak okulların açılmasına yönelik ilk başvuruyu bizzat kendisinin yaptığı aktarılmaktadır.⁶⁴² Ökten, bu raporun ilk iki maddesinde Talim ve Terbiye Dairesi'ne din ilimlerine ve Batı kültürüne oldukça hâkim bir üyenin tayin edilmesini ve aynı vasıflara sahip bir kişinin de İmam-Hatip Mekteplerinin idaresi için tesis edilecek olan Genel Müdürlüğe tayin edilmesini önermektedir.⁶⁴³ Nitekim Ökten'in bu gayretleri olumlu sonuçlanmış ve Menderes ile İleri'nin eğitim politikasının şekillenmesinde oldukça etkili olmuştur.⁶⁴⁴

İmam-Hatip Okulları öğretim programının I. devresinde, 128 saatlik haftalık ders saatinin 57 saati dini, 71 saati de kültür derslerine ayrılmıştır. Buna göre dini ağırlıklı derslerin tüm dersler içerisindeki oranı % 44,5 iken, kültür ağırlıklı derslerin oranı ise %55,5 olarak belirlenmiştir. Okulların II. devresinde ise meslek derslerinin

⁶³⁹ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, s. 14.

⁶⁴⁰ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, s. 14.

⁶⁴¹ Cemal Nar, Hacı Kutlay ve İmam-Hatip Davası, İstanbul: Özgü Yayınları, 2016, ss. 39- 42.

⁶⁴² Mustafa Özdamar, *Celal Hoca*, s. 45.

⁶⁴³ Özdamar, *Celal Hoca*, s. 46.

⁶⁴⁴ Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü: Celal Hoca*, ss. 169-207.

%43,75 kültür ağırlıklı derslerin ise %46, 25'lik bölümü kapsadığı görülmektedir.⁶⁴⁵
Bu anlamda okulların ders planına da yer verilmesi faydalı olacaktır.

Tablo 9: İmam-Hatip Okulları I. Devre Ders Dağıtım Çizelgesi⁶⁴⁶

| DERSLER | 1.Sınıf | 2.Sınıf | 3.Sınıf | 4.Sınıf |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Kur'anı Kerim (Arap Harfleriyle ve Tecvid) | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Kur'an- Kerim (Türk Harfleriyle ve Tecvid) | 1 | 1 | 1 | - |
| Arapça | 5 | 5 | 6 | 5 |
| Tefsir | - | - | - | 2 |
| Akaid | 1 | 2 | 3 | 2 |
| Kelâm | - | - | - | 2 |
| Din Dersleri | 3 | 2 | 2 | - |
| Fıkıh Usulü | - | - | - | 1 |
| Siyer ve Ahlâk | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Hadis ve Hadis Usulü | - | - | - | 1 |
| Türkçe | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Türkçe Hitabet | - | - | - | 1 |
| El Yazısı | 1 | 1 | - | - |
| Psikoloji | - | - | - | 1 |
| Tarih | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Coğrafya | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Yurttaşlık ve Kanun Bilgisi | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Matematik | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Fizik | - | 2 | 1 | 1 |
| Kimya | - | - | 2 | - |
| Beden Eğitimi | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Müzik | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Tabiat Bilgisi | 2 | 2 | 1 | - |
| Sağlık Bilgisi | - | - | - | 2 |
| Türk-İslam Sanatı | - | - | - | 1 |
| Yabancı Dil | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Resim-İş | 1 | 1 | 1 | - |
| | | | | |

Tablo 10: İmam-Hatip Okulları II. Devre Ders Dağıtım Çizelgesi⁶⁴⁷

⁶⁴⁵ Ahmet Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005, ss. 159-160.

⁶⁴⁶ Bu öğretim programı, büyük bir değişikliğe uğramadan 1973'e kadar uygulanmıştır. Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, s. 158.

| DERSLER | 1.Sınıf | 2.Sınıf | 3.Sınıf |
|----------------------------|---------|---------|---------|
| Kur'anı Kerim ve Tefsir | 3 | 3 | 3 |
| Arapça | 7 | 4 | 4 |
| İslam Felsefesi ve Kelâm | - | - | 3 |
| Fıkıh ve Ferâiz | - | - | 3 |
| Dinler Tarihi ve İslamiyet | - | 2 | - |
| Hadis ve Hadis Usûlu | - | - | 2 |
| Türk-İslam Sanatları | - | 2 | - |
| Psikoloji | - | 2 | - |
| Sosyoloji ve Ahlak | - | - | 3 |
| Mantık | - | 1 | 1 |
| Türk Dili ve Edebiyatı | 5 | 4 | 4 |
| Tarih | 2 | 2 | 1 |
| Coğrafya | 1 | 1 | 1 |
| Fizik | 2 | 2 | - |
| Kimya | 1 | 1 | - |
| Biyoloji ve Sağlık Bilgisi | 2 | 1 | - |
| Matematik | 3 | 2 | - |
| Kozmoğrafya | - | - | 1 |
| Beden Eğitimi | 1 | 1 | 1 |
| Müzik | 1 | 1 | 1 |
| Milli Savunma | 1 | 1 | 1 |
| Resim | 1 | - | - |
| Yabancı Dil | 2 | 2 | 2 |
| Kompozisyon | 1 | 1 | 1 |

Ders programları incelendiğinde, okullarda dini ağırlıklı dersler kadar sosyal ve fen bilimlerine de geniş yer ayrıldığı görülmektedir. Bu anlamda Ökten'in okulları salt "din görevlisi yetiştirme okulları" olarak görmediği açıktır. Keza Ökten'in öğrencilerine "*Asrın ihtiyaçlarını müdrük, Şark'ı Garb'ı iyi bilen münevver kimseler olarak yetişmelisiniz! Dindar görüneceğiz diye mutaassıp olmayın! Aydın desinler diye de dinden taviz vermeyin*"⁶⁴⁸ dediği aktarılmaktadır. Bu yönde geniş bir ders programıyla amaçlanan, toplumsal üretim sürecinin her safhasında görev alabilecek gençler üretmektedir, denilebilir. Ancak ilk yıllarda mezunların üniversiteye geçiş yolunun mümkün olmaması önemli tartışma konularından birini oluşturmuştur. Bu

⁶⁴⁷ Bu öğretim programı, büyük bir değişikliğe uğramadan 1973'e kadar uygulanmıştır. Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, s. 159.

⁶⁴⁸ Özdamar, *Celal Hoca*, s. 202.

eksiklik Ali Fuat Başgil, Ahmet Hamdi Akseki gibi akademisyen/din adamlarının önerileri doğrultusunda 1959 yılında İstanbul'da bir "Yüksek İslam Enstitüsü" açılarak giderilmiştir. Bu Enstitü, imam-hatip okulları mezunlarını almıştır.⁶⁴⁹Enstitünün resmî işlemleri ilk zamanlar Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nce yürütülmüş; 1961'de Din Eğitimi Müdürlüğü kurulunca buraya bağlanmıştır. Bu müdürlük 1964'te Din Eğitimi Genel Müdürlüğü haline getirilmiştir. İstanbul'dan sonra vatandaşların kurduğu derneklerin de katkılarıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969), Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat'ta (1980) Yüksek İslâm enstitüleri açıldığı görülmektedir. 1961'de hazırlanan yönetmelik ise Enstitülerin, müspet ilmi ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı bilgileri öğretmek ve Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ve Diyanet İşleri Teşkilatı'nın müftü, vaiz gibi eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulduğu ifade edilmektedir.⁶⁵⁰

İmam-Hatip Okulları kurulduğu tarihten beri, siyasal alanın ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Bu bağlamda 1950'lerden sonra iktidara gelen tüm İslamcı hareketler, İmam-Hatip Okullarını hegemonyalarını yeniden üretecek bir alan olarak görmüşlerdir. İmam-Hatip Okulları'nın kuruluşundan 1972'ye öğrenci ve okul sayılarındaki artış, dikkat çekmektedir: Başlangıçta 7 (yedi) yerde kurulan bu okulların sayısı, 1953-1954'te 8 (sekiz), 1954-1955'te 1 (bir), 1956-1957'de 1 (bir), 1958-1959'da 2 (iki) yerde daha okul açılmasıyla 1960 darbesinden önce okul sayısının toplamı 19'a ulaşmıştır. Darbe döneminden 1962'de İsmet İnönü Başbakanlığında kurulan hükümete kadar olan dönemde bir değişiklik olmamış ve okul sayısı 19 olarak kalmıştır. İnönü hükümetleri döneminde 7 (yedi) okul daha açıldığı ve AP hükümetlerinde 46 okul açılarak, okulların orta kısımları kapatılarak liseye dönüştürüldüğü 1972 yılında toplam okul sayısının 72 olduğu görülmektedir ve bu okulların 39'u lise kapsamında eğitim vermiştir.⁶⁵¹ Öğrenci sayılarına bakıldığında başlangıçta; 876 öğrenciyle öğretime başlayan okulların toplam öğrenci sayısı, 1972 yılına gelindiğinde 46.835'e ulaşmıştır⁶⁵², ilk mezunlardan 1971'e kadar

⁶⁴⁹ Altunya, *Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi*, s. 15.

⁶⁵⁰ Mustafa Öcal, "Yüksek İslam Enstitüsü", *TDV İslam Ansiklopedisi c. 44*, 2013, s. 49.

⁶⁵¹ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, ss. 130- 136.

⁶⁵² Rifat Önsoy, "Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleleri", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1991, s. 20.

orta kısımdaki toplam mezun sayısı 22.782, lise kısmından mezun olanların sayısı 8.122'ye ulaşmıştır.⁶⁵³

Görüldüğü gibi 1951-1972 arasında İslamcı kesimlerin desteklediği DP ve AP [Adalet Partisi], İmam-Hatip Okulları meselesine büyük önem vermişlerdir. Ancak bu sürelerde önemli bir duraklama noktası dikkat çeker ki bu 26 Mayıs 1960 askeri darbesidir. Darbe yönetiminin iktidara gelmesiyle, bu okulların varlık nedeni sorgulanır olmuş ve dönem dönem kapatılması bile gündeme gelmiştir.⁶⁵⁴ Ancak özellikle AP iktidarı dönemlerinde, okulların orta kısımlarının kapatılıp liselere dönüştürüldüğü 1972 yılına kadar, eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak görülmüştür. Bu dönemde İmam-Hatip Okullarının kayıt artışları çok yüksek düzeylere ulaşmış, 1963-1964 ile 1971-1972 dönemleri arasında öğrenci artışı %611,5 olmuştur.⁶⁵⁵ 1971 askeri muhtırası sonrasında, İmam-Hatip meselesi sürekli gündemde olmuş ve okulların mahiyeti sürekli olarak değişime uğramıştır. Özellikle Milli Nizam Partisi'nin kurulmasından sonra, İmam-Hatiplerin bir karşı-hegemonik sızıntı mekânından alternatif bir hegemonya iddiası düzlemine geçtiği ifade edilebilir.

3.7. Bir Karşı-Hegemonik Sızıntı Mekânı Olarak İmam-Hatip Okulları:

Yukarıda ifade edildiği gibi Kemalist hegemonyanın 1946'da organik krize girmesi ve laiklik ilkesinde yumuşama politikasına başvurması, Türkiye'deki hegemonya mücadelesi açısından önemli bir kırılma evresine işaret eder. Keza söz konusu süreçte din alanında kısmi özgürlüklerin tanınması ve iktidarın uzun bir aradan sonra din adamı yetiştirme hususunda bir irade ortaya koyması, İslamcı kitlelerin siyasal ve toplumsal alandaki faaliyetlerine geniş alanlar sunmuştur. Ancak Kemalist kadroların oluşturmuş olduğu bu alan oldukça dardır ve böylece İslamcı karşı-hegemonik sızıntının iyice belirmesi için DP iktidarını beklemek gerekecektir. Zira DP dönemiyle birlikte, söz konusu kitlenin talepleri iktidar bloğunca dikkate alınmaya başlanmıştır.

Bununla birlikte DP'li kadrolar hemen her fırsatta Kemalist laikliğe sadık kaldıklarını ve din alanındaki reformların sadece farklı bir yorumdan ibaret olduğunu

⁶⁵³ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, ss. 131-132.

⁶⁵⁴ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, s. 15.

⁶⁵⁵ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 139.

ifade etmişlerdir. Hal böyle olunca DP'nin; din alanındaki politikalarında hem kendi köklerini muhafaza etmek [Kemalist değerler/resmi ideoloji] hem de kendisini destekleyen kitlenin taleplerine cevap vermek gibi birbiriyle çelişkili iki misyonu sürdürmek zorunda kaldığı görülmektedir. Bazı dönemlerde de bu çelişkili durum net bir biçimde ortaya çıkmıştır ve tabii ki bu çelişkili durumdan İmam-Hatip Okulları da nasibini almıştır.

Bu tespitlerin en bariz örneklerinden biri, İmam-Hatip Okulları'nın kurulma evresinde yaşanmıştır. Ökten'in İstanbul İlahiyat Fakültesi Sekreteri Ahmet Kahraman'a aktardığına göre; kendisi 1951'de İmam-Hatip Okulları gündeme gelince, liseden öğrencisi Maarif Vekili Tefik İleri'nin makamına ziyarete gider. Bu görüşmede Ökten'in İleri'ye: *"Tefik, eline büyük bir fırsat geçti. Bu fırsatı ganimet bil ve İmam-Hatip Okullarını aç!"* dediği ve İleri'nin: *"Hocam, hele şöyle buyurun oturun da bir konuşalım önce"* şeklinde bir cevap verdiği ifade edilmektedir. Ökten bu cevaba: *"Hayır, senden söz almadan oturmayacağım!"* demiştir ve Tefik İleri'nin politik ifadeler kullanmaya başladığını anlayınca da *"Yan çizme köpek! Kaybedilecek vaktimiz yok, bu okulları aç!"* dediği ifade edilmektedir. Aslında sıradan gibi görünen bu olay üzerinden pek çok çıkarım yapılabilir.⁶⁵⁶ Her şeyden önce bu olay DP'li idarecilerin başlangıçta İmam-Hatip Okulları hususunda bir takım tereddütler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Keza Ökten de İleri'nin bu konuda gönüllü olduğunu, ancak siyasal atmosferin ağır baskısı nedeniyle kesin bir tavır sergileyemediğini ifade etmiştir.⁶⁵⁷

Bu anlamda okullar bir yönüyle Ökten ve çevresinin gayretleriyle kurulmuş ve sürdürülmüştür. Hatta çoğu zaman DP'lilerin Kemalist tutumlarıyla mücadele içerisine girdikleri bile görülmektedir. Örneğin Tefik İleri bakanlıktan ayrıldıktan sonra, 1952 yılında Kur'an-ı Kerim dersinin Latin Alfabesiyle okutulması konusunda talimat veren Bakanlık yetkililerine karşı direnen Ökten, Kur'an-ı Kerim'in Arapça dışında başka bir dilde okutulamayacağını savunmuş ve ikna etmek için büyük bir çaba sarf etmiştir. Nihayetinde bu talimata uyulup uyulmadığını denetlemek için İstanbul İmam-Hatip Okulu'na gelen müfettişlerin raporuyla, Ökten görevden alınmıştır. Ancak derslere giren hocalar; Bakanlığın bu talimatına uymayarak Arap

⁶⁵⁶ Özdamar, *Celal Hoca*, ss. 201-202.

⁶⁵⁷ Özdamar, *Celal Hoca*, s. 202.

harfleriyle eğitim vermeye devam etmişlerdir.⁶⁵⁸ Bu hadise, Kemalist eğitim ideolojisine yönelik karşı-ideolojik bir itiraz olarak görülebilir. Okul'da görev alan Ali Rızaisimli bir öğretmenin, İmam-Hatipli öğrencilere yönelik şu ifadeleri bu anlamda önemlidir:

“Üzülmeğin çocuklar, biz bu filmi daha önceden de gördük. 1930’lu yıllarda Atatürk bunu denedi, fakat olmadı. Şimdi de olmayacak, Bu sevdadan vazgeçecekler. (...) Söz konusu tarihte Atatürk’ün isteği üzerine İstanbul’daki bütün kurrular Ramazan’ın birinci günü Beyazıt Camii’nde mukabele okumak üzere toplandık. Mukabeleyi Türkçe, yani yeni harflerle okuyacağız. Bunu duyan İstanbullular akın akın Beyazıt Camii’nde toplanmaya başladı. Atatürk camiye geldikten sonra biz yeni harflerle mukabele okumaya başladık. Birkaç sayfa okuyunca o mahşeri kalabalık kendiliğinde dağıldı gitti. Kocaman camide kimseler kalmadı. Müslüman halk bu uygulamayı sessizce ve gürültüye boğmadan protesto etti. Bunun üzerine Atatürk, bu olmuyor dedi ve mukabeleyi yarıda kesmemizi emretti. Kendisi de kızarak kalkarak gitti. Biz de eskisi gibi okumaya devam ettik. Böylece Kur’an’ın Türkçe okunmaya başlamasıyla bitmesi bir oldu. (...) Atatürk zamanında olmayan şimdi hiç olmaz.”⁶⁵⁹

Yukarıdaki ifadeler net bir Kemalizm itirazı olarak değerlendirilebilir. Zira burada, Kemalist hegemonyanın dini Türkleştirme üzerine temellenmiş laiklik kavrayışına açıktan meydan okunmaktadır. Ancak DP dönemindeki bu tür Kemalist reflekslere rağmen, bir şekilde okulların giderek güçlendiği görülmektedir. Bu güçlenmenin en belirgin alanı ise sivil toplumsal alandır. Dolayısıyla 1950 ve 1960’lı yıllar İmam-Hatipli öznelerin, sivil toplum alanında dernek, vakıf, cemiyet gibi kuruluşlar aracılığıyla “sızıntı alanı”nı genişlettikleri bir sürece işaret eder.

Böylece CHP döneminde laiklik ilkesini benimsemiş ve bir şekilde Kemalizm’e sadık “din adamı” yetiştirilmesi amacıyla açılan kurslar⁶⁶⁰; okullara dönüştürüldüğü DP döneminde, ileride karşı-hegemonik bir sürecin başlatıcısı olacak öznelerin üretim mekânına dönüşmüştür. Bu anlamda İmam-Hatiplilerin ve/veya onların davasını savunanlarca kurulmuş, *İlim Yayma Cemiyeti*(1951), *İstanbul İmam Hatip Okulu Mezunlar Cemiyeti* (1958), gibi kuruluşlar İmam-Hatiplilerin önemli etkileşim mekânları olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 60’lı ve 70’li yıllarda

⁶⁵⁸ Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü: Celal Hoca*, s. 177.

⁶⁵⁹ Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü: Celal Hoca*, s. 178.

⁶⁶⁰ Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, s. 15.

Milli Türk Talebe Birliği(1965 sonrası), *Milli Gençlik Vakfı* (1975) ve *Aydınlar Ocağı* (1970) kurularak sivil toplumsal faaliyetler zenginleştirilmiştir. Bu anlamda İlim Yayma Cemiyeti; özellikle kuruluş yıllarında İmam-Hatip Okullarına maddi ve manevi anlamda büyük katkılar sağlamıştır.⁶⁶¹ Günümüzde adı Önder İmam Hatip Mezunları ve Mensupları Derneği olan İstanbul İmam Hatip Okulu Mezunlar Cemiyeti ise özellikle çıkarmış olduğu “*Tohum*” dergisiyle, İmam-Hatiplerin hem kültürel etkileşimi hem de bir baskı grubu olarak belirmeleri açısından oldukça önem taşır. 1963 yılında yayınlanmaya başlayan dergide, sanatsal içerikte paylaşımların yanı sıra, hemen her sayıda Komünizm tehlikesi aktarılır ve İmam-Hatiplerin gerekliliğine dair temellendirici yazılar yer alır. Dergide Nurettin Topçu, Sezai Karakoç gibi İslamcı kanaat önderlerinin de birçok yazısı yer almaktadır.⁶⁶²

Darbe yönetimi, İmam-Hatipleri engellemeye yönelik bir karar almamıştır, ancak 1960’lı yıllara ait kurulan hükümetlerde İmam-Hatiplerin sayısının daha fazla artmasının engellenmesine yönelik pek çok kararın alındığı görölmektedir. Bu bağlamda 1963’te kurulan İnönü’nün II. Koalisyon hükümetinde görevli Milli Eğitim Bakanı İbrahim Ökten, 18 ilden yeni İmam-Hatip Okulları açılması için kendisini ziyarete gelen milletvekilleri ve halk temsilcilerine hitaben yaptığı konuşmada: “*Ben bu makamda kaldığım müddetçe, İmam-Hatip Okulları açılmayacaktır. Bu sandalyeden düşeceğimi bilsem dahi İmam-Hatip Okulları’nın açılmasına müsaade etmeyeceğim*” dediği aktarılmaktadır.⁶⁶³

Keza kendi başkanlığında 19-21 Kasım 1963’te Ankara’da toplanan “Din Eğitimi Problemlerini İncelemekle Görevli Komisyon” tarafından alınan kararlara karşı, “*Tohum*” dergisinde Yüksek İslam Enstitüsü Talebe Cemiyeti ve İstanbul İmam-Hatip Okulu Mezunları Cemiyeti ortak bir bildiri sunarlar. Bu bildiriye komisyonun nüfusu 5.000’den aşağı olan yerlerde İmam-Hatip Okulu’nun açılmamasına yönelik kararına sert tepki gösterildiği görölmektedir. Komisyonun okulların orta kısmının kapatılarak, 7 yıllık kesintisiz bir öğretim süresi önerisi ve Yüksek İslam Enstitüleri’nin üniversitelere bağlı birer fakülte haline getirilmesi hususundaki görüşleri de bir başka itiraz konusudur. Keza bildiriye hazırlayanlar; bu

⁶⁶¹ Ahmet Koç, “İmam-Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca’lı Yıllar”, *Eğitime Bakış*, s. 39.

⁶⁶² Derginin ilk yayınlandığı 1963 tarihinden itibaren çıkan tüm yayınlar, Önder İmam-Hatipliler Derneği Tarafından taranarak web sitelerine eklenmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.onder.org.tr/yayinlar/dergi/13>

⁶⁶³ Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s.136

gibi kararların, okullara olan ilginin yok edilmesi nedeniyle alındığını ifade etmektedirler.⁶⁶⁴

İmam-Hatiplere yönelik benzer eğilim, AP politikalarında da görülmektedir. Süleyman Demirel başbakanlığında AP'nin ilk hükümeti tarafından 1967'de Orta dereceli okulların açılma esasları hakkında yönetmelik hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur. Buna göre İmam-Hatip okullarının orta kısımlarının açılabilmesi için ilçe merkez nüfusunun 60.000'den fazla, lise kısmının açılabilmesi içinse ilçe merkez nüfusunun 50.000'den fazla olması şartı getirilmiştir. Bu yönetmelikle İmam-Hatip Okullarının açılmasına engel olunmaya çalışıldığı net bir biçimde görülür.⁶⁶⁵ Ancak aynı hükümet döneminde İmam-Hatip Okulları mezunlarına yükseköğretim yolunun açılacağına zikredilmesi bile öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. Böylece 1964-1965 yılında okul mevcudu yirmi altı (26), orta ve lise kısmındaki öğrenci sayısı yaklaşık 11.000 iken, dört yıl sonra okul sayısı 69'a altmış dokuz, öğrenci sayısı 42.750'ye ulaşmıştır.⁶⁶⁶

İslamcı kitlelerin, DP ve AP hükümetleri dönemlerindeki zikzak çizen politikalara zorunlu olarak tahammülü, 26 Ocak 1970'de Necmettin Erbakan ve arkadaşlarının “Milli Görüş” sloganıyla *Milli Nizam Partisi*'ni kurmalarıyla son bulur. Bu anlamda MNP, Türkiye'de İslamcı hareketin salt kendi dinamikleriyle oluşturduğu ilk siyasal partidir, denilebilir.⁶⁶⁷ Bu partinin kurulmasıyla, İslamcılık bir “karşı-hegemonik sızıntı” alanından alternatif bir karşı-hegemonyanın ideolojisi haline gelmiştir. Tabi ki yeni karşı-hegemonik ideolojinin üretiminde, “*Aydınlar Ocağı*”, “*Milli Türk Talebe Birliği*” ve “*Milli Gençlik Vakfı*” gibi kuruluşlara kısaca değinmek gerekir. Zira bu kuruluşlar, aynı zamanda, günümüzdeki karşı-hegemonik sürecin organik aydınları, bürokrat ve siyasetçilerini yetiştirmiştir.

Türkiye'de İmam-Hatiplerin hikâyesi, “Türk-İslam sentezi” düşüncesinden ayrı olarak düşünülemez görünmektedir. Keza İmam-Hatiplerin 1970'lerden günümüze doğru kısmi duraklamalar haricinde yükselişi, bu düşüncenin sivil ve siyasal ortamda kabul görmüş bir düşünce olması ile de ilişkilidir. “*Türk fiziği ile*

⁶⁶⁴ *Tohum Dergisi*, 1/5, (Şubat) 1964, s. 29.

⁶⁶⁵ Öcal, 100. *Yılından İmam-Hatip Liseleri*, s. 151.

⁶⁶⁶ Halis Ayhan, “İmam-Hatip Liseleri”, *TDV İslam Ansiklopedisi Cilt: 22*, 2000, s. 192.

⁶⁶⁷ Gencay Şaylan, *Türkiye'de İslamcı Siyaset*, Ankara: Verso Yayıncılık, 1992, s. 100.

İslam ruhunun birleşmesi”⁶⁶⁸ olarak ifade edilen Türk-İslam sentezi düşüncesi, özellikle 1960’lı yılların ikinci yarısından itibaren sivil toplumsal alanda geniş kabul bulmuştur. Halil İnalçık bu sentezin, Türkiye’de ortak bir ideoloji yaratma çabasıyla, muhafazakârlar [İslamcılar] ile Türk milliyetçileri arasında bütünlük sağlamayı ve bir “Türk İslamiyeti” olgusunu ulusal bütünlüğün temeli haline getirilmesini amaçladığını ifade etmektedir.⁶⁶⁹ “Türk İslamiyeti” üzerine temellenen fikrin olgunlaşması ve yaygınlaşmasında Milli Türk Talebe Birliği, Aydınlar Ocağı, Milli Gençlik Vakfı ve Akıncılar gibi örgütlemelerin büyük etkisi olmuştur. Örneğin MTTB’nin 1966’da düzenlediği “Türkiye’de Diyanet ve Laiklik” üzerine adlı açık oturumda; Türkiye’de laikliğin olmadığı, dinin siyasete alet edildiğini ifade edenlerin, dine küfrederek, kendilerinin dini siyasete alet ettikleri ifade edilmektedir. Aynı oturumda Diyanet İşlerine özerklik verilmesi de savunulanlar arasındadır.⁶⁷⁰ Aynı zamanda, 1970’lerde MTTB’nin “İmam-Hatip Davası”nın en ateşli savunucularından biri olduğu da görülmektedir. Bu süreçte MTTB, özellikle İmam-Hatip Okulları mezunlarının diğer liselerle eş değer bir biçimde üniversite öğrenimine devam etmeleri hususunda, etkili bir baskı aracı hüviyetine bürünmüştür.⁶⁷¹

Etienne Copeaux de din derslerinin zorunlu kılınması, İmam Hatip Okullarının yaygınlaşmasında Aydınlar Ocağı’nın kilit bir rol oynadığını ifade etmektedir. Aynı zamanda bu kuruluş, ders kitaplarında Kemalist değerler ile Türk-İslamcı senteze ait değerlerin birleştirilmesi işlevini görmüşlerdir.⁶⁷² Esasında MTTB, MGV ve Akıncılar gibi teşkilatlanmalar; Recep Tayyip Erdoğan, Abdullah Gül, Bülent Arınç gibi günümüz siyasetçi ve bürokratların yetiştikleri bir okul niteliğine sahiptir. Ayrıca “milli görüş” çizgisinin uzantıları olan bu teşkilatlanmalar, İmam-Hatiplilerin önemli siyasal sosyalleşme alanlarını oluşturmaktadırlar. Nitekim Akıncıların “*Dinsiz devlet yıkılacak, İslam devleti yeniden kurulacak!*” şeklindeki söylemleri üzerinden pek çok çıkarımda bulunulabilir. Keza Akıncılar gibi sivil

⁶⁶⁸ Ali Sinan Bilgili, “Eğitim Programlarımızda Türk-İslam Sentezi Meselesi (1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmalara Bir Projeksiyon)”, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, (1), 2014, s.2.

⁶⁶⁹ Halil İnalçık, “Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı”, *Doğu-Batı*, 1998, 5, s. 16.

⁶⁷⁰ Milli Türk Talebe Birliği, *56. Dönem Faaliyet Raporu*, 1980, s. 17.

⁶⁷¹ Serhan Yorgancılar, *1965 Sonrası İslamcı Bir Öğrenci Hareketi Olarak Milli Türk Talebe Birliği*, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006, ss. 48-51.

⁶⁷² Etienne Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000, s.59-62.

toplumsal mekânlar, bir şekilde İmam-Hatipliler ve İslamcılık ideolojisi arasındaki organik bağı derinleştirmiştir, denilebilir.⁶⁷³ Dolayısıyla MTTB'nin “*Müslüman Türkiye, tek önder Peygamber!*” gibi söylemleri⁶⁷⁴, bir şekilde Kemalist hegemonyanın ideolojik çağırmasına alternatif oluşturması nedeniyle kayda değer bir nitelik taşımaktadır.

Bu anlamda gerek yukarıda ifade edilen sivil toplumsal örgütlenmeler gerekse MNP'nin kurulması ile İslamcı fikirler, sivil ve siyasal arena da iyice görünür olmuş ve 1970'lerden sonra devletin ideolojik dönüşümünü yoğun bir biçimde etkilemişlerdir. Bu bağlamda hegemonya mücadelesinde İmam-Hatip Okulları'nın mevcudiyetini korumak ve hatta daha arttırmak bu toplumsal grubun ana misyonlarından biri haline gelmiştir. MNP'yi 1971'de kapatılma sürecine götüren söylemlerde, bu misyonun etkileri net bir biçimde görülebilir. Bunlardan en göze çarpanlarından biri Necmettin Erbakan'ın Edirne'de yaptığı bir konuşmadır. Bu konuşmada Erbakan, *İslam Enstitüleri bütçesine bir kuruluş koyarlarken edepsiz yetiştirmek için iki tane bale mektebi kurulduğundan bahsetmektedir.*⁶⁷⁵ Hakkari'de bir konuşmasında ise Erbakan, küçük yaştaki çocuklara dinimizin layığıyla öğretilmediğini, bir insanın gözlerinden kırmızı ışık çıkıyorsa Komünist, sarı çıkıyorsa Mason olduğunu ve kendilerine yarayan insanın gözlerinden yeşil ışık çıkması gerektiğini ifade etmektedir.⁶⁷⁶

MNP Genel Başkan Yardımcısı Hasan Aksay ise, memleketin sarhoş masalarında hazırlanan kanunlarla idare edilemeyeceğini ve en iyi öğrencilerin İmam-Hatip Okullarından yetiştiklerini belirlemiştir. Ayrıca Aksay, eğitim politikasının dinsiz ve maneviyatsız olduğunu, ortaöğretim ve üniversitelerde yetişen öğrencilerin “*süper dinsiz*” olduğunu ifade etmiştir.⁶⁷⁷ Kapatma davasında başvurulmuş bir başka demeç ise Genel Başkan Yardımcısı Ahmet Tefvik Paksu'ya aittir. İddianamedeki ifadeleri doğrudan aktarırsak; Paksu bir konuşmasında; *Çocuklarımızı kendi ellerimizle soyduğumuzu, kadınları sokağa döktüğümüzü, asrîlik*

⁶⁷³ Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Eğitim, Siyaset*, ss. 131-139.

⁶⁷⁴ Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Eğitim, Siyaset*, s. 135.

⁶⁷⁵ *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, 9, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991, s. 7.

⁶⁷⁶ *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, s. 7.

⁶⁷⁷ *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, s. 13.

*modasının alıp yürüdüğünü, bale ve dansöz mekteplerine milyarlar ayrılırken İmam Hatip Okullarının sadaka ile savrulduğunu*⁶⁷⁸ ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi MNP'nin kapatılma nedenlerinden biri de kendilerinin sarsılmaz bir biçimde savundukları “İmam-Hatip Davası”dır. Aynı kadro, 26 Mayıs 1971’de Kemalist laiklik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle kapatıldıktan sonra 11 Ekim 1972’de *Milli Selamet Partisi*’ni kurmuştur. MSP, Türk Siyasal Hayatı açısından ve tabii ki İslamcılık ideolojisi açısından önemli bir yere sahiptir. Keza 1973-1980 arası kurulan üç hükümette [1974-CHP/MSP; 1974-1977- I. MC; 1979-1980- II. MC] yer aldığı görülmektedir ve bu hükümetlerin eğitim politikasının belirlenmesinde büyük etkileri olmuştur.

Bu dönemde Erbakan, “mücahitlerim” dediği İmam-Hatip mezunlarının sayısını artırmak amacıyla bu okulların sayısını yükseltmek için yoğun çabalar harcamanın yanı sıra, AP’nin vaat ettiği ancak gerçekleştirmediği İmam-Hatip mezunlarına üniversiteye girme hakkının tanınmasını sağlamıştır.⁶⁷⁹ Bu anlamda Gencay Şaylan’ın ifade ettiği gibi MSP, İslamcı ideolojiyi devlete kabul ettirmiş bir parti olarak görülmelidir.⁶⁸⁰

1971 askeri muhtırası sonrası, İmam-Hatip Okulları orta kısmı kapatılarak, liselere dönüştürülmüştür. Bu süreçte İmam-Hatip Liseleri’nin 1973 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından belirtilen şu amaçları oldukça önemlidir:

*“İmam-Hatip Liseleri (...) Anayasa nizamına bağlı, Türk Milli Eğitimin amaçlarını benimsemiş ve bunları uygulamaya hazır, milli ahlakın icaplarını samimiyetle yaşayıp yerine getiren ve milli bünyemize zararlı akımlar karşısında uyanık, dinin ahlakının gereklerine inanarak yaşayıp yerine getirir birer aydın (...) Toplum kalkınmasında çevresine kültürel, ekonomik ve sosyal yönde katkıda bulunan (...) meslek adamı yetiştirmekle görevlidir.”*⁶⁸¹

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, Kemalist bürokrasinin İmam-Hatiplerden beklediği ülkenin resmi ideolojine sadık din görevlilerinin

⁶⁷⁸ *Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, s. 15.

⁶⁷⁹ Narlı, *Türkiye’de Laikliğin Konumu*, s. 28.

⁶⁸⁰ Şaylan, *Türkiye’de İslamcı Siyaset*, s. 102.

⁶⁸¹ Ünsür, *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, ss. 179-180.

yetiştirilmesidir.⁶⁸² Bununla birlikte Erbakan ve ekibinin liseleri böyle görmedikleri de ortadadır. Keza 1974'te kurulan CHP-MSP koalisyon hükümeti döneminde orta kısımlar tekrar açılmış ve meslek okullarının ikinci dönem mezunlarının üniversite ve yüksekokul giriş imtihanlarına giriş hakkı tanınmıştır. CHP'nin sosyal demokrat, laik tutumuna rağmen Erbakan İmam-Hatiplere yönelik niyetini gizlememiştir ve bu hükümetin sürdüğü 10 aylık kısa sürede 29 tane İmam-Hatip Lisesi açılmıştır. Milliyetçi Cephe hükümetlerinde de etkin bir rol alan MSP, İmam-Hatip okullarını arttırma misyonuna kaldığı yerden devam etmiştir.

Tablo 11:1973-1980 Arası İHL Okul ve Öğrenci Sayıları⁶⁸³

| Öğretim Yılı | Toplam Okul Sayısı (Orta ve Lise) | Toplam Öğrenci Sayısı |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------|
| 1973-1974 | 129 | 34.482 |
| 1974-1975 | 174 | 48.900 |
| 1975-1976 | 243 | 77.638 |
| 1976-1977 | 321 | 110.663 |
| 1977-1978 | 437 | 134.517 |
| 1978-1979 | 506 | 148.690 |
| 1979-1980 | 588 | 178.013 |

Tablodan da görüldüğü gibi; 1973-1980 arası İmam-Hatip Okulları'nın Türkiye'de eğitim sistemine tam anlamıyla nüfuz ettiği bir dönem olarak görülebilir. İfade edildiği gibi bu artışın nedeni, seçmenlere alternatif bir hegemonya vadeden MSP'nin çabalarıyla gerçekleşmiştir. Bu anlamda MSP'nin temel sloganlarından biri olan “Manevi Kalkınma”nın karşılığını İmam-Hatip Okulları ile bulmuş olduğu söylenebilir.⁶⁸⁴

12 Eylül Askeri darbesi ise söylemde *pür Kemalizm*'e dayanmakla birlikte, eylemde “Türk-İslam Sentezi'nin” yaygınlaşmasına hizmet etmiştir ve bu durum İslamcı kesimler için geniş alanlar sağlamıştır.⁶⁸⁵ 12 Eylül yönetimi yeni İHL açmamış; ancak 1983'te Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 31. Maddesinde değişikliğe giderek, daha önce üniversitelerin edebiyat kollarını tercih etme hakkı

⁶⁸² Bu konuda nitel bir araştırma için bkz. Aylin Akpınar, “Devlet Eğitimi Yoluyla İyi Bir Yurttaş ve Bilinçli Bir Müslüman Yaratmak”, *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İşveç'ten Örnekler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011, ss. 181-202.

⁶⁸³ Ruşen Çakır v.d., *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: Tesev Yayınları, 2004, s. 64.

⁶⁸⁴ Çakır v.d., *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, s. 66.

⁶⁸⁵ Şaylan, *Türkiye'de İslamcı Siyaset*, s. 102.

bulunan İmam-Hatiplilere, tüm bölümleri tercih etme hakkı tanımıştır.⁶⁸⁶ Bu gerçekten de önemli bir değişikliktir, çünkü bu kanun değişikliğinden sonra İmam-Hatipliler devletin yargı ve yürütme faaliyetine ilişkin birçok bölüme yerleşme hakkı kazanmışlardır. Bu durumda uzun yıllar laik çevrelerden tepki almıştır. Bu bağlamda 1990 yılında TÜSİAD tarafından Zekai Baloğlu'na hazırlatılan eğitim raporunda, 1988 yılında İmam-Hatip Liseleri mezunlarının üniversite tercihleri ve yerleştikleri bölümler ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu raporda Baloğlu, İmam-Hatip Lisesi mezunlarının İlahiyat Fakülteleri yerine, öncelikle üniversitelerin hukuk ve kamu yönetimi bölümlerine yöneldiğini ifade etmektedir.⁶⁸⁷

1983 seçimleri sonrasında iktidara gelen Anavatan Partisi hükümetleri döneminde ve daha sonra kurulan hükümetlerde, İmam-Hatip Liselerindeki sayısal artış devam etmiştir. Buna göre 1980-1981 eğitim-öğretim yılında 707 olan toplam okul sayısının [orta-lise dâhil] 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 1.209'a ulaştığı ve söz konusu tarih aralığında okullardaki toplam öğrenci sayısının 201.004'den 396.677'ye yükseldiği görülmektedir.⁶⁸⁸ Bu dönemdeki artışta, yurtdışında bulunan işçi çocuklarına yönelik, yatılı ve Almanca ağırlıklı eğitim verilmesi amacıyla [daha sonra İngilizce ağırlıklılarda açılmıştır] 1985'ten itibaren açılmaya başlayan Anadolu İmam-Hatip Liselerinin de etkisinin olduğu ifade edilmelidir.⁶⁸⁹ Nihayetinde Erbakan'ın "*İmam-Hatipler bizim arka bahçemizdir*" deyip demediği bir tartışma konusudur, ancak kendisinin yer aldığı hükümetlerde, özellikle Refah Partisi döneminde, İmam-Hatiplerin karşı-hegemonik bir aygıt olarak düşünüldüğü söylenebilir.

28 Şubat 1997'de Refah-Yol hükümetinin bir askeri müdahaleyle düşürülmesi sonucunda, İmam-Hatip Okullarındaki artış sonra ermiştir. Bilindiği gibi; bu tarihte alınan MGK kararlarıyla Erbakan Başbakanlığındaki hükümet istifaya etmiş ve bu süreci takiben 8 yıllık zorunlu eğitim yasası TBMM'de kabul edilerek, İmam-Hatiplilerin kendi alanları dışındaki bölümlere geçiş yolu "katsayı" uygulaması ile engellenmiş ve İmam-Hatip Liselerinin orta kısmı kapatılmıştır.⁶⁹⁰

⁶⁸⁶ Çakır v.d., *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, s. 67.

⁶⁸⁷ Çakır v.d., *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, s. 82.

⁶⁸⁸ Öcal, 100. *Yılında İmam-Hatip Liseleri*, ss. 256- 259.

⁶⁸⁹ Ünsür, *Kuruluştan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, ss. 223.

⁶⁹⁰ Altunya, *Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi*, s 16.

Keza dönemin askeri bürokratlarından Hilmi Özkök, “katsayı uygulmasının” gerekçesi olarak şunları dile getirmiştir:

“...Çünkü imam hatip liseleri bilgili, bilinçli imam yetiştirdiği müddetçe problem değil, bilakis faydalıdır. Ancak bu okullar ilahiyat fakülteleri dışındaki bütün fakültelelere kaynaklık eder hale getirilirse, alternatif bir sistemi oluşturur. Bu durum, laik eğitim sisteminde beklenmeyen hasarlar yaratarak bir rejim sorunu haline gelebilir.”⁶⁹¹

Özkök’ün bu ifadeleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri benimsenen Kemalist hegemonik bir söylem olarak nitelendirilebilir. Bilindiği gibi; İmam-Hatiplerin okul ve öğrenci sayıları Kemalist söylemlerle gerçekleştirilen 1960, 1971 ve 1980 askeri darbe ve muhtıralarında yaşadıkları kısmi süreli duraklamalar hariç yükselişini sürdürmüşken, 28 Şubat sürecinde duraklamanın ötesinde bir gerilemeye düşmüştür.⁶⁹² Zira 1998’den Adalet ve Kalkınma Partisi’nin (AK Parti) iktidara geldiği 2002 yılına kadar gerek okul gerekse de öğrenci sayılarında azalan bir ivme görülmektedir. Ancak AK Parti’nin iktidara geldiği yıllarda birlikte, bu parametrelerde artan bir ivme gözlemlenmektedir.

AK Parti; iktidarının ilk yıllarında, 28 Şubat sürecinin uygulaması olan “katsayı” problemini çözmeye işine girişmiştir. Bu süreçte AK Parti, 2004 Mayıs’ında 5171 sayılı, *Yükseköğretim Kanunu ve Yüksek Öğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun* ile katsayıları kaldırmıştır. Ancak bu değişiklik, Kemalist temelli engellemelere maruz kalmış ve nitekim Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından TBMM’ye tekrar görüşülmek üzere, geri gönderilmiştir. AK Parti’nin tek başına iktidar olmasına rağmen, değişikliği tekrar gündeme getirmemesi bir hayli ilginçtir. Böyle olmasına rağmen 2008 yılında laikliğe aykırı eylemlerin odağı haline geldiği gerekçesiyle AK Parti’nin kapatılmasına yönelik Anayasa Mahkemesi’ne açılan davada, katsayı uygulamasına yönelik eylem ve söylemler iddianamede geniş bir yer tutar.⁶⁹³ Nitekim Mahkeme kapatma kararı vermemiştir, ancak dönemin Anayasa Mahkemesi Başkanı Haşim

⁶⁹¹ Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim*, s.65.

⁶⁹² Türkiye’de İslamcı hareketin askeri müdahale çerçevesinde analizi için bkz. Ümit Cizre, “Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve Ak Parti”, *Türkiye’de Demokrasi İslam ve Laiklik*, Ahmet T. Kuru ve Alfred Stephan, 2013, ss. 115- 138.

⁶⁹³ Kadir Doğan ve Tolga Yuret, “Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70 /1, 2015, ss. 201-202.

Kılıç'ın ifadesiyle “ihtar” niteliği taşıyan bir karar vermiştir ve buna göre Parti'nin son yıl aldığı hazine yardımı 1/2 (2'de 1) oranında kesilmiştir.⁶⁹⁴

2007'de Cumhurbaşkanı seçilen Abdullah Gül döneminde, katsayı problemi yeniden gündeme getirilmiştir. Ancak bu dönemde herhangi bir kanun değişikliğine gidilmediği görülür ve YÖK Genel Kurulu'nun Aralık 2007'de aldığı bir kararla, katsayı uygulaması kaldırılır. YÖK'ün almış olduğu bu karar da Danıştay 8.dairesinin engeline takılmış ve Danıştay, Aralık 2009'da yürütmeyi durdurma kararı almıştır. Bu süreçte YÖK'ün katsayı farklılıklarını törpülemek adına bir takım kararlar aldığı görülmektedir. Ancak bu süreçteki tüm uygulamaları, Danıştay kararlarıyla durdurulmuştur. Nihayetinde 2011'de YÖK'ün her aday için 0.12 olarak belirlediği katsayı oranı uygulaması, 2012 yılından itibaren yürürlüğe girmiştir ve günümüzde halen uygulanmaktadır.⁶⁹⁵

“Katsayı uygulaması” Kemalist çevrelerce, İmam-Hatip Liseleri'nin gerek mezunlarının gerekse de okul sayılarının artmasını engellemek adına alınmış bir düşünceye dayanmaktadır. Görüldüğü gibi Ak Parti'nin eğitim alanında yürüttüğü hegemonik mücadelenin temel hususlarından birini de katsayı uygulamasının kaldırılması oluşturmaktadır. Nitekim 2012 yılında AK Parti'nin “Sessiz Devrim” reformları arasında saydığı düzenlemeler de karşı-hegemonya üretim sürecinin önemli duraklarından birini oluşturmaktadır. Buna göre 30 Mart 2012 tarihinde TBMM'de kabul edilen kanunla 8 yıllık zorunlu eğitimin yerine 4+4+4'e dayanan 12 yıllık zorunlu eğitim getirilmiş, İmam-Hatip Ortaokulları açılmış ve “milli güvenlik” dersleri kaldırılarak, müfredata H.z. Muhammed'in Hayatı ve Kuran-ı Kerim gibi seçmeli dersler eklenmiştir. AK Parti yönetimi bu düzenlemeleri, eğitimde demokratikleşme adımları başlığı adı altında sunmaktadır.⁶⁹⁶Dolayısıyla özellikle 2011 sonrası AK Parti'nin Kemalist zincirlerden tamamıyla sıyrılmış, “Yeni Türkiye” söylemi çerçevesinde yeni bir hegemonik düzen inşa etmekte olduğu ifade edilebilir. Bu önerme; yargı, üniversite, bürokrasi, medya gibi pek çok aygıt çerçevesinde incelenmeye muhtaç bir konudur. Ancak, bu çalışmanın araştırma

⁶⁹⁴*Milliyet*, “ ‘AK Parti kapatılmasın' kararı çıktı”, (30.07.2008).

⁶⁹⁵Doğan ve Yuret, “Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”, ss. 202-203.

⁶⁹⁶*Sessiz Devrim: Türkiye'nin Demokratik Değişim ve Dönüşüm Envanteri (2002-2012)*, Ankara: Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı Yayınları, 2013, s. 108-114.

nesnesin “İmam-Hatipler” olması nedeniyle, bu önermenin temellendirilmesi sadece bu okullar çerçevesinde yürütülecektir.

Öncelikle Milli Eğitim İstatistikleri incelendiğinde, AK Parti'nin iktidara geldiği 2002-2003 yılında İmam-Hatip Liselerinde okuyan öğrenci sayısının 71.100, okul sayısının ise 536 olduğu görülmektedir. Ancak 2015-2016 istatistiklerine göre İmam-Hatip Liseleri'nin sayısı Anadolu İmam-Hatip Liseleri dâhil 1.149, İmam-Hatip Ortaokul Sayısı 1.961 olduğu görülmektedir. Yani son istatistiklere göre toplam İmam-Hatip Okulu sayısı 3.110'a ulaşmıştır. İmam-Hatip Orta ve Lise kısımlarında okuyan toplam öğrenci sayısının da [Açıköğretim İmam Hatip Lisesi dahil] 1.201.500'e ulaştığı görülmektedir.⁶⁹⁷ Bu verilerin gerçekten çarpıcı olduğu ifade edilebilir. Sadece bu veriler üzerinden AK Parti'nin, İmam-Hatiplere karşı-hegemonya sürecini hızlandıracak “*dindar özneler*” yetiştirmek işlevi yüklediği net bir biçimde görülebilir. Keza 2013'te Başbakanlığı döneminde Önder İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği'nin düzenlediği “*100 Yıllık Hikâye İmam Hatip*” adlı etkinlikte bir konuşma yapan Recep Tayyip Erdoğan'ın şu ifadeleri bu önermeyi doğrulamaktadır:

"Hiç merak etmeyin dik duracağız, dikleşmeyeceğiz. Bildiğiniz gibi biz beddualarla gelmedik, dualarla geldik. Yolumuza da böyle devam edeceğiz. 1951 yılında imam okullarını tekrar açan, milleti okullarıyla buluşturan, milletin adamı, demokrasi mücadelesinin abidevi şahsiyeti merhum Adnan Menderes'e, onun Milli Eğitim Bakanı Teyfik İleri'ye bir kez daha Allah'tan rahmet diliyorum. Başta Celalettin Ökten hocamız olmak üzere imam hatiplerin bugünlere ulaşmasında emeği geçen herkese, siyasetçisinden idarecisine, eğitimcisinden hayırseverine kadar tüm imam hatip gönüllülerine teşekkür ediyorum, rabbim onlardan razı olsun, mekânları cennet olsun. Fahri kâinat efendimiz, âlemlere rahmet olarak gönderilmiş Hz. Peygamberimiz buyuruyor ki, insanoğlu öldüğü zaman amel defteri kapanır. Yalnız üç kişinin amel defteri açık kalır ve sevap yazılmaya devam edilir. Sadaka-i cariye verenlerin, hayırlı evlat yetiştirenlerin, faydalı ilim bırakanların amel defterleri kapanmaz, öldükten sonra da sevap yazılır. Ben inanıyorum ki, imam hatip okulları için ter döken, bu okullar için emek sarf eden, bu okulların açık kalabilmesi mücadelesini verenlerin amel defterleri hiç kapanmadı ve kapanmayacak. İnanıyorum ki, imam hatip sıralarında okunan her Kur'an harfleriyle onların ruhları muazzez olacak. İnanıyorum ki, imam

⁶⁹⁷ 2002-2003 verileri için bkz. Öcal, *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri*, s. 188; 2015-2016 verileri için bkz. *Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri: Örgün Eğitim (2015-2016)*, s. 86-122.

hatiplerden yetişen dürüst, ahlaklı, salih her bir evlat için onların kabirleri inşallah nurla dolacak.”⁶⁹⁸

Yukarıdaki aktarılan ifadelerinden anlaşılacağı gibi Erdoğan, “imam-hatip davası”nda emeği geçenlere İslami anlamda bir kutsiyet atfetmektedir. Ayrıca Erdoğan, “dik duracağız” gibi bütünleştirici ifadeler aracılığıyla, kendisi ve İmam-Hatipli öznelere oluşan bir toplumsal grup inşa eder ve tabii ki bu söylemin yöneldiği öteki -yani İmam-Hatiplilerin dik duracağı karşı kitle ise- dışlayıcı laikliği özümsemiş çevrelerdir. Bu bağlamda Erdoğan’ın 28 Nisan 2016’da Önder İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği’nin düzenlediği “İmam-Hatip Gençlik Buluşması”ndaki şu ifadeleri ile İmam-Hatipli kitleyle kurduğu bütünselliği kuvvetlendirmektedir:

“Sevgili gençler, değerli kardeşlerim, şahsımın bugüne kadar taşımaktan daima şeref duyduğum, bundan sonra da gururla taşımayı sürdüreceğim bir unvanım var. Evet, tıpkı sizler gibi, sizlerin evlatları, kardeşleri, eşleri, anne babaları gibi ben de bir İmam-Hatip’liyim. Bir ayrımcılık olsun diye söylemiyorum. Ama bir tercih olarak söylüyorum; 4 çocuğumun 4’ü de İmam-Hatip’li. Sizler, yani bir mensubu olmaktan şeref duyduğum İmam-Hatip’liler... Son dinin ve son peygamberin bendeleri ve günümüzdeki hizmetkârları olarak rahmetli Mehmet Akif Ersoy’un özlemine çektiği ‘Asım’ın Nesli’ olarak, üstad Necip Fazıl’ın ‘Zaman bendedir ve mekan bana emanettir şuurunda bir gençlik’ diye tarif ettiği gençler olarak... Unutmayın, sadece bu milletin değil, aynı zamanda tüm ümmetin de umudusunuz. Açık söylüyorum, bu bilince sahip olmayan İmam-Hatip’linin benim gözümde sıradan bir diploma sahibi olmanın ötesinde bir anlamı yoktur. Eğer İmam-Hatip’liyim diyorsanız, hayatınızın sonuna kadar gururla, şerefle, ama bir o kadar da sorumlulukla taşıyacağınız bir görev üstlenmişsiniz demektir”⁶⁹⁹

Erdoğan’ bu ifadeleriyle, İmam-Hatipli öznelere “ümmetin umudu” olma misyonu yüklediği görülmektedir. Devamında ise İmam-Hatipli olmanın sadece “diploma almış mezun” olmaktan geçmediği, İmam-Hatipli olmanın aslında “İslamcılık” ideolojinin taşıyıcısı olmayı gerektirdiği ifade edilir ki keza bu misyon,

⁶⁹⁸Konuşmanın tam metni için Başbakanlığın resmi sitesinde bulunmaktadır.

Link: [http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/ Article/pg Article.aspx?Id=54ecd14f-4cfb-42c1-914d-b8695f201cd0](http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/Article/pg Article.aspx?Id=54ecd14f-4cfb-42c1-914d-b8695f201cd0)

Erişim Tarihi: 22.11.2016.

⁶⁹⁹Doğan Haber Ajansı, “Erdoğan, İmam Hatip Gençlik Buluşması'nda konuştu”, (28.04.2016).

Link: http://www.dha.com.tr/erdogan-imam-hatip-genclik-bulusmasinda-konustu_1211090.html

Erişim Tarihi: 22.11.2016.

Mehmet Akif Ersoy ve Necip Fazıl gibi İslamcı ideologların söylemleriyle zenginleştirilir. Aşağıda yer alan ifadelerinde ise Erdoğan İmam-Hatiplerin tarihsel süreçte yerine getirdiği misyonu dile getirmektedir:

*"[İmam-Hatipliler] Bütün saldırılara, engellemelere rağmen, bu aziz millet tarihinin ve ruhunun unutulmasına müsaade etmedi. Şunu bir ayrımcılık olsun diye söylemiyorum: **İmam-Hatip'ler bir direniş, bir direnç olarak ortaya çıktı.** İmam-Hatip okulları aslında bir düşüncenin isyanıdır. Bir fikrin adeta isyanıdır, itirazıdır. (...) Bunun için ortaya çıktı. Yoksa bizim hocalarımız "Cenaze yıkamak için mi buraya geldiniz?" diyorlardı. Bir Müslüman kendi ölüsünü icabında yıkayabilmelidir. Gassal diyorlarsa bize, evet gassalız. Bu bizim için şereftir"⁷⁰⁰*

Bu ifadelerinde Erdoğan, örtük bir biçimde, İmam-Hatiplerin Kemalist hegemonyaya karşı bir "direnme"ye işaret ettiğini ifade etmektedir. Burada "cenaze yıkamak için mi geldiniz?" diye gönderge yapılan hocalar, Kemalist çevrelerin birer prototipini oluştururlar. Zira yukarıda ifade edildiği gibi İmam-Hatipler, Kemalist çevrelerce sürekli olarak sınırlı ve kontrol altında tutulması gereken "din görevlisi" yetiştirme okulu olarak görülmüştür. Bu bakış açısı da "imam-hatipli olma" imgesinin ötekileştirilmesine neden olmuş ve bu da İmam-Hatiplilerin kendilerini diğer okullardakilerden farklı görmeleri sonucunu doğurmuştur. Nitekim internet ortamındaki bir İmam-Hatipli platformunda, bir öğrencinin şu dizeleri bu durumu açıklamaktadır:

"Biz fen liseli değiliz ki, havamız olsun

Biz öğretmen liseli değiliz ki, ek puanımız olsun

Biz düz liseli değiliz ki, rahatımız olsun

Biz İmam Hatipliyiz vatan sağolsun."⁷⁰¹

⁷⁰⁰ Erdoğan, bu konuşmasını 04.07.2014 tarihinde Kadıköy İmam-Hatip Lisesi mezunlarının düzenlediği iftar programında yapmıştır. Konuşma metni için bkz. *Radikal*, "Erdoğan: İmam-Hatip'ler bir direniş, bir düşüncenin isyanıdır", (04.07.2014).

Link: <http://www.radikal.com.tr/politika/erdogan-imam-hatipler-bir-direnis-bir-dusuncenin-isyanidir-1200271/>

Erişim Tarihi: 22.11.2016.

⁷⁰¹ İren Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim*, Hazal Yalın ve Egemen Özkan (çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2015, s. 16.

Bir İmam-Hatipli tarafından ifade edilen bu mağduriyet, belirtildiği gibi özellikle 2012 sonrası düzenlemelerle tamamen giderilmiş gibidir. Hatta bu süreçten sonra “mağduriyet giderilme”ninde ötesinde, İmam-Hatiplerin Türkiye’de eğitim sisteminin asli kurumları olması yönünde bir çabaya girildiği görülmektedir.

Erdoğan’ın ve dolayısıyla AK Parti hareketinin, İmam-Hatipleri din-görevlisi yetiştirme okulları olarak görmedikleri açıktır. Yukarıda verilen istatistikler ve Erdoğan’ın söylemleri bu önermeyi açıkça doğrulamaktadır. Nihayetinde Erbakancı “milli görüş” hareketinin Kemalist müdahaleler nedeniyle bir türlü gerçekleştirilemediğinin, AK Parti tarafından gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu noktada İmam-Hatiplerdeki “gizli müfredat” pratiklerine de ayrıca değinmek gerekmektedir. Özgür’ün de ifade ettiği gibi bugün İmam-Hatip Okullarında, okulların birçoğunun camiye yakın olması ya da caminin bizzat içinde yer alması, Kur’an ayetleri ve Atatürk’ün “*Din lüzumlu bir müessedir. Dinsiz milletlerin devamına imkân yoktur*” gibi din üzerine sözlerinin duvarlara asılması, idarecilerin çoğunun odasında Kâbe resimleri ve esmaül hüsna’nın asılı olması gibi gizli müfredata ilişkin birçok pratikle, “dindar”lık bilincinin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.⁷⁰²

Nihayetinde, bu projenin- yani “Yeni Türkiye”ye “dindar nesil yetiştirme” projesinin- başarıya ulaşp ulaşmadığını zaman gösterecektir. Ancak özellikle çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde temellendirilmeye çalışılan kuramsal çerçeve üzerinden; bu okulların da zıddı olacak ideolojik formasyonları yine kendi içerisinden çıkaracağı söylenebilir.

3.8. Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarını Karşılaştırmak?

Türkiye’de eğitim sistemi ve/veya ideolojisi üzerine yürütülen tartışmaların birçoğunda, Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları bahsinin mutlaka geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitimin iki fenomeni, ciddi bir çatışma alanının taraflarını oluştururlar ve bu çatışmanın hegemonik uzanımları yukarıda ortaya konulan süreçlere dayanır. Dolayısıyla Kemalist kanat Köy Enstitülerini bir “aydınlanma hareketi”⁷⁰³, “canlanma hareketi”⁷⁰⁴ ve “özgürleşme hareketi”⁷⁰⁵ olarak

⁷⁰² Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim*, s. 89-97.

⁷⁰³ Necdet Aysal, “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”.

⁷⁰⁴ Tonguç, *Canlandırılacak Köy*.

nitelendirirken; İslamcı kesim için bu okullar “komünistlik yuvası”, “dinsizlik yuvası” ve “ahlaksızlık yuvası” gibi pejoratif bir imgelem düzleminde değerlendirilir.⁷⁰⁶ Benzer şekilde İslamcı kanat açısından İmam-Hatipler “din ve ahlak aktarıcı okulları” ve “aydın dindar yetiştirme okulları”ni ihtiva ederken, Kemalistlerce bu okullar “medrese hortlağı” ve “yobaz yuvası” gibi yakıştırmalar çerçevesinde açıklanır.⁷⁰⁷

Aslında meselenin “yobaz yuvası” veya “komünist yuvası” gibi pejoratif anlamlandırmalar çerçevesinde değerlendirilmesi, sosyal bilimsel anlamda sayılabilecek bir mukayese sistematiğine uymaz gibidir. Bu okulların anlamlı bir mukayesesi, tarihsel sosyolojik bir metot üzerinden geliştirebilir ki çalışmanın başından beri gerçekleştirilmeye çalışılan budur. Bu anlamda Osmanlı’dan günümüze temelde iki hâkim grubun bulunduğu ve çalışmaya konu olan okul pratiklerinin de hâkim iki grup arasındaki hegemonik mücadeleden kaynaklandığı ifade edilmelidir.

Bu gruplardan ilki “Batıcı modernleş(tir)meciler” olarak adlandırılabilen bir gruptur ki kurumsal kökenleri Tanzimatçı reformlara ve aktörlere dayanmaktadır.⁷⁰⁸ Kısmi süreçler hariç, Tanzimat Döneminden Kemalist Cumhuriyet’in ilk yirmi üç yılına kadar etkilerini sürdüren bu düşünce, Türkiye toplumsallığının Batı’ya ait “değer-norm ve kurum kimliği” ile bezenmesi gerekliliğine dayanır.⁷⁰⁹ Bu anlamda Batı’nın kültürel, iktisadi, siyasal ve bürokratik mekanizmaları Max Weber’in ifadesiyle “ideal-tip” olarak görülür ve bunların bir hâkim iktidar bloğu tarafından aktarılması amacı güdülür. Tanzimatçı Paşalar, İttihatçılar ve Kemalistlerin “toplumsal gelişme/ilerleme” imgelemi büyük ölçüde bu düşünsel altlığa dayanmaktadır. Tabi ki söz konusu düşünsel altlığın, birden çok ideolojik kombinasyon ihtiva ettiği ifade edilmelidir. Söz gelimi, Abdullah Cevdet’te “*Batı’dan damızlık erkek getirilmesi*”ne kadar uçuklaşan Batılılaşma metodu, Prens

⁷⁰⁵ Mehmet Başaran, *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*.

⁷⁰⁶ Fay Kirby, *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi, 2015, ss. 367-368

⁷⁰⁷ Vedat Sağlam, *Köy Enstitülerinden İmam-Hatip Okullarına Eğitim ve Kültür*, İstanbul: Nesil Yayıncılık, 2003, s. 67.

⁷⁰⁸ Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, ss. 9-75.

⁷⁰⁹ Bu konuda ayrıntılı açıklamalar için bkz. Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce c.1, *Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*, Tanıl Bora ve Murat Gültekinil (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

Sabahattin’de teşebbüs-i şahsiyi kolaylaştıracak bir İngiliz eğitim sisteminin benimsenmesi gibi daha “rasyonel” bir düzlemde de değerlendirilmiştir.⁷¹⁰

Batıcı modernleş(tir)meciler’in toplumunu dönüştürme metodu, pozitivist bir felsefeye dayanır ki buna göre Türkiye toplumsallığı Batı kültürüne hakim bir elit-aydın grubun halk ile kurduğu pedagojik ve tabi ki ideolojik ilişkiye dayanarak gelişebilir. Bu elit-aydın grup, Batılılaşma sürecinde açılan “mektep”lerde tahsil görmüştür ve modernleşme çizgisini, daha sonra Ziya Gökalp’te sistematikleştirilecek “halka doğru” gitmek gibi bir misyon üzerine temellendirmiştir.⁷¹¹ Dolayısıyla Osmanlı’nın son dönemi ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında gündeme gelen, ancak bir türlü gerçekleştirilemeyen “köy kalkınması” ve “köylünün eğitilmesi” böyle bir tasavvura dayanmaktadır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında köyün ve köylünün iktisadi, kültürel ve pedagojik anlamda geliş(tiril)mesine yönelik kayda değer bir aşamanın kaydedilemediği görülmektedir. Bu başarısızlığın en önemli nedeni, Kemalist kadroların odak noktasını, başka bir ifadeyle “makbul” toplumsal sınıfının, burjuvazi olmasıdır. Nitekim 1923 İzmir İktisat Kongresi’nden beri, Kemalist kadroların ülke kalkınmasını “milli nitelikte bir burjuva sınıfı” üretimine bağladıkları görülmektedir. Hatta 1930’lu yıllarda bu üretimin kendiliğinden gerçekleşmediği fark edilince “devletçi” politikaların gündeme geldiği görülmektedir. Bu anlamda devletçi politikaların örtük amacı da nihayetinde milli burjuvazinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Türkiye’de burjuvazinin devlet eliyle üretilmesi de burjuvazinin uzun yıllar devletin bürokrasisi ve temel değerlerine karşı muhalif bir tutum geliştir(e)memesine neden olmuştur.⁷¹²

Batı’daki örneklerinin aksine Türkiye’de modernleşmenin asker ve sivil bürokrasi ile burjuvazi arasında bir ittifaka dayanması, burjuvazinin kısa sürede olgunlaşmasını sağlamıştır. Ancak 1930’lu yılların ikinci yarısında, ilk yıllardan beri burjuvaziye odaklanan Kemalist kadrolar, toplumun neredeyse %80’ini oluşturan köylü kitleleri ihmal ettiğini fark etmiştir. Bu anlamda söz konusu süreçte köyün kalkındırılması ve köylünün eğitilmesi meselesinin gündeme gelmesi ve nihayetinde

⁷¹⁰ Selahattin Hilav, “Düşünce Tarihi (1908-1980)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013, s. 404-407.

⁷¹¹ Ziya Gökalp, *Eserlerinden Seçmeler*, Bülent Bora (hızl.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 1992, s. 145.

⁷¹² Keyder, *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*, ss. 97-140.

“Köy Enstitüleri” fikrinin ortaya çıkması tam da bu sosyolojik arka plana dayanmaktadır. Nihayetinde Köy Enstitüleri, hepsi büyük ölçüde “mektep” kökenli Batıcı modernleş(tir)meci bir akla sahip iktidar bloğunun eğitim hamlesi olarak görülebilir. Köy Enstitüleri’nin eğitim ideoloji de doğal olarak dönemin egemen ideoloji- ya da iktidar bloğunun içselleştirdiği ideoloji- olan Kemalizm’in milli, laik, halkçı ve pozitivist değerleriyle tanımlanmıştır.

Osmanlı’dan günümüze hâkim bir diğer grup ise “İslamcı modernleş(tir)meciler” olarak adlandırılabilir bir gruptur. Osmanlı’da “İslamcı” düşüncelerin modern anlamda sayılabilecek bir ideolojik formasyona bürünmesi, Meşrutiyet dönemlerine dayanır, ancak bu düşüncenin Namık Kemal gibi, müjdeleyicileri de mevcuttur.⁷¹³ Nitekim Namık Kemal’in, Batı kaynaklı “toplum sözleşmesi” çerçevesindeki kavramları İslami karşılıklar yükleme çabası (biat, meşveret v.b.) bu anlamda kayda değer bir nitelik barındırmaktadır.⁷¹⁴ İslamcı modernleş(tir)meci kanadın, Batıcı modernleş(tir)mecilerin politikalarına yönelik Tanzimat Döneminden beri keskin bir muhalif tutum geliştirdiği görülmektedir, ancak ifade edildiği gibi bu grubun düşünsel anlamda olgunlaşması için Meşrutiyet dönemini beklemek gerekecektir.⁷¹⁵ Bu anlamda radikal olan unsurların Derviş Vahdeti’nin ideoloğu olduğu *İttihad-ı Muhammedi Fırkası*’nda, daha ılımlı unsurların ise Prens Sabahattin’in ideoloğu olduğu *Ahrar Fırkası*’nda yer alarak, dönemin hâkim politik gücü olan *İttihat ve Terakki Fırkası*’nın politikalarına karşı keskin bir muhalif tutum geliştirdiği görülmektedir.⁷¹⁶

Bu grubun Batıcı moderleş(tir)meci politikalara karşı geliştirdiği temel itiraz şu şekilde ifade edilebilir: Toplum, İslami unsurları görmezden gelinerek “tepeden inme” bir anlayışla zorla Batılılaştırılmaktadır ve dolayısıyla gerçekleştirilen tüm reformlar toplumun modernleştirilmesinden daha çok kendine özgüdeğer, norm ve kurum zincirinden koparılmasına neden olmaktadır.⁷¹⁷ Takip edilmesi gereken modernleş(tir)me metodu ise, kendisini İslami kaynaklara dayandıran bir felsefeye

⁷¹³ Kemal H. Karpat, *İslamın Siyasallaşması: Osmanlı’nın Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2013, s. 23.

⁷¹⁴ Kenan Çağan, “Namık Kemal’de Devletin Niteliği ve Temel Dayanakları”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7/1, 2012, s. 266.

⁷¹⁵ Mardin, *Türk Moderleşmesi*, ss. 90-91.

⁷¹⁶ Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık Cereyanı-II*, Cumhuriyet, 1998, s. 29-65.

⁷¹⁷ Hakan Bayrı, *Türkiye’de Kimlik Siyaseti: İslamcı Kimlik ve Etnik Ayrılcılık*, Ankara: Binyıl Yayınevi, 2011, ss. 62-63.

dayanmalıdır.⁷¹⁸ Böyle olmakla birlikte, bu grubun kendi kitlesine bir “modernleşme bilinci” kazandıramadığı açıkça ifade edilmelidir. Nitekim özellikle 20. yüzyıl başlarında gerçekleştirilmeye çalışılan “medrese ıslahı” gibi reformlara, söz konusu kitlenin ayak direlediği görülmektedir.⁷¹⁹

Osmanlı’dan Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar, İslamcı modernleş(tir)meci grubun 1909’da II. Abdülhamit’in tahttan indirilmesiyle sonuçlanan 31 Mart Vakası sonrası kısmi örnekler dışında [Hürriyet ve İtilaf Fırkası, Birinci Mecliste İkinci Grup, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası] siyasal toplum alanında bir varlık gösteremediği açıkça ifade edilebilir.⁷²⁰ Hatta bu grup, Kemalist kadroların tüm muhalif kesimleri bastırmak amacıyla çıkardığı 1925 tarihli *Takrir-i Sükûn Kanunu* sonrası, neredeyse sivil toplumsal alanda bile “flu” bir grup haline gelmiştir.⁷²¹ Aynı zamanda bu grupla düşünsel anlamda organik bağı bulunan kitle, Kemalist kadroların burjuvazi üretim politikasında saf dışı tutulmuştur. Zira Kemalist kadroların zihnindeki makbul burjuvazi, laik bir dünya görüşüne mensup olmak şartına bağlanmıştır.

Türkiye’de İslamcı modernleş(tir)meci grubun tekrar siyasal bir özne haline gelmesi için 1970’leri beklemek gerekir; ancak sivil toplum alanında meşru bir varlık kazanması, Kemalist kadronun 1946 seçimleri sonrası dışlayıcı laiklik anlayışında yumuşamaya gitmesi ile mümkün olabilmiştir. Nitekim İmam-Hatip yetiştirme meselesinin “samimi” bir biçimde ele alınmaya başlanması da bu döneme denk düşer. Nihayetinde 1950 sonrası kurulan DP iktidarıyla M. Celalleddin Ökten gibi aydınların girişimiyle “İmam-Hatip Okulları” açıldığı görülmektedir.

Aslında Köy Enstitüleri ile İmam-Hatip Okulları arasında bir tarihsel devamlılık ilişkisi olduğu ifade edilebilir.⁷²² İdeolojik anlamda tamamen farklılaşmayı içeren bu devamlılık ilişkisi, 1940’larda ülkede yayılan “komünizm düşmanlığı” algısının –ki bu muhalif tavır büyük ölçüde Nihal Atsız ve çevresi

⁷¹⁸ Mardin, *Türk Modernleşmesi*, s. 91. İsmail Kara, “İslamcı Söylemin Kaynakları ve Gerçeklik Değeri”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 6: İslamcılık*, Tanıl Bora ve Murat Gültekingil (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları 2005, ss. 34- 47.

⁷¹⁹ İlhan Aksoy, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey”, *Gazi Türkiyat*, 3, 2008, s. 68.

⁷²⁰ Sina Akşin, “Siyasal Tarih (1908-1923)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013, ss. 27-122.

⁷²¹ Cemil Koçak, “Siyasal Tarih (1923-1950)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013, ss. 141-143.

⁷²² Ruhi Sarpkaya, “Köy Enstitüleri’nden İmam-Hatip Okullarına”, *Toplum ve Demokrasi*, 2/3, 2008, s. 1.

tarafından geliştirilir- ikamesi olarak görülen “dindar kimliği”nin geliştirilmesi gerektiği yönünde bir dönüşüm sürecine dayanır. Nitekim bu süreçten sonra da okullarda din derslerinin verilmesi ve din hizmetlerini yürütecek görevlilerin yetiştirilmesi gibi bir ideolojik dönüşümün yaşandığı görülmektedir. Ancak DP ve AP iktidar dönemlerinde en azından yönetici kadronun safi “din görevlisi yetiştirme” okulu olarak gördüğü İmam-Hatip Okulları, 1970’lerde İslamcı moderleş(tir)meciler açısından karşı-hegemonik amaçlara hizmet edebilecek ideolojik bir aygıt olarak görülmüştür ve dolayısıyla tamamen siyasallaşmıştır. Bu yönelim, aynı zamanda “milli görüş”, “milli kalkınma” gibi söylemler üzerinden “yeşil sermaye” ve “İslami burjuvazi” üretimiyle kuvvetlendirilmiştir.⁷²³

Bu bağlamda söz konusu döneme ait uluslararası politik ortama da ayrı bir parantez açmak gerekir. Zira nasıl ki Köy Enstitüleri, bir yönüyle Soğuk Savaş ortamının Türkiye’deki yansımalarından yoğun bir biçimde etkilenmişse, İmam-Hatip Okulları fikrinin güçlenmesi ve sürdürülmesi de Batı bloğunun liderliğini üstlenen ABD’nin önce, “*yeşil kuşak*” ve daha sonra “*ılımlı İslam*” gibi söylemlere dayanan Ortadoğu politikasından yoğun bir biçimde etkilenmiştir.⁷²⁴

Erbakan’ın MNP ve MSP hareketleri, İslamcı modernleş(tir)mecilerin İmam-Hatip Okulları’nı ileride bürokratik, iktisadi ve siyasal yapıyı ele geçirecek olan “dindar nesillerin” yetiştirilmesi projesi olarak görülebilir. Bu önerme günümüz üzerinden okunduğunda büyük ölçüde geçerlidir, keza günümüzün hâkim grubu Kemalist hegemonyanın karşı-hegemonik bir sızıntı mekânını ihtiva eden İmam-Hatip Okulları ve çevresinde teşekkül etmiş STK’larda [MTTB, MGV, İYC, ÖNDER v.b.] yetişmiş aydın, bürokrat, burjuva ve siyasetçilerden oluşmaktadır.⁷²⁵ Bununla birlikte bir karşı-hegemonyanın inşa edildiğini ifade etmek çok iddialı olacaktır. Nitekim özellikle 1980 sonrası “Türk-İslam Sentezi” çerçevesinde, okul müfredatlarında “Kemalist milliyetçi” söylemlerin törpülenmeye başlandığını görülmekle birlikte, bugün Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda bile Atatürk İlke ve İnkılaplarının sorulduğu görülmektedir. Yani Kemalizm halen, en azından eğitimde, “başat” bir ideoloji konumundadır. Aslında bu; siyasetin teorisi çerçevesinde doğal

⁷²³ İslami burjuvazinin üretim sürecine yönelik kayda değer bir çalışma için bkz. Dilek Yankaya, *Yeni İslami Burjuvazi: Türkiye Modeli*, M. Işık Durmaz (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.

⁷²⁴ ABD’nin 1970’lerden sonraki Ortadoğu politikası için bkz. Mehmet Şahin, “ABD’nin Müslüman Savaşçıları”, *Akademik Ortadoğu*, 3, 1, 2008.

⁷²⁵ Özgür, *İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim*, ss. 166-190.

bir durumdur; nitekim karşı-hegemonya, üzerinde temellenmek istediği hegemonya düzeniyle bir devamlılık ilişkisi oluşturur.

Sonuç olarak; Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları arasında amaç ve metot yönünden bir takım farklılıklar ve benzerliklerin bulunduğu ifade edilebilir. Öncelikle çok açık bir farklılıktan söz edilebilir ki bu, Batıcı modernleş(tir)meci aklın Köy Enstitüleri tecrübesiyle “milliyetçi-laik” bir nesil yetiştirmek, İslamcı moderleş(tir)meci aklın ise İmam-Hatip Okullarıyla “dindar-milliyetçi” bir nesil yetiştirmek niyetinde olduğudur. Dolayısıyla bu iki eğitim pratiği, Kemalist hegemonya ve İslamcı karşı-hegemonya kurma teşebbüslerinin birer fenomenleridir.

Bu iki eğitim pratiği arasındaki bir diğer farklılık ise okulların hizmet ettiği istihdam alanında görülür. Her iki eğitim pratiği de halkın/köylünün yani sosyolojik anlamda alt-tabakaların eğitilmesine dayanmakla birlikte, Köy Enstitüleri, köylerin öğretmen, sağlıkçı ve teknisyen ihtiyacını karşılamak üzerine kurulmuşken, İmam-Hatip Okulları, özellikle günümüzde mezunlarına çok daha geniş bir istihdam alanı sunmaktadır. Şöyle ki Köy Enstitülerinin istihdam alanı sadece köylerdir, hatta bugün birçok yazar tarafından “köylüyü köye hapsetmesi” nedeniyle eleştirilmektedir.⁷²⁶ Ancak özellikle 2012 yılında “katsayı engeli”ni kaldırıldıktan sonra günümüz İslamcı moderleş(tir)meci bloğun İmam-Hatip Okullarından beklediği, devletin tüm bürokratik alanına ve neo-liberal piyasanın her bir alanına nüfuz edecek bir dindar neslin üretilmesidir. Bununla bağlantılı olarak ifade edilebilecek temel farklılıklardan biri de; Köy Enstitüleri’nin hedef kitlesi “köylü çocukları” iken, İmam-Hatip Okulları’nın başlangıçtan beri hedef kitlesi “tüm çocuklar”dır. Dolayısıyla Kemalist hegemonya sürecinde, Köy Enstitüleri eğitim alanındaki ideolojik aygıtlardan sadece birini oluştururken (çünkü tüm okullar ve eğitim ideoloji Kemalizm’e göre kurgulanmıştı), özellikle günümüzde İmam-Hatip Okulları, İslamcılar açısından “devlete bağlı” yegâne kurum olma niteliğindedir. Bu bağlamda bu okullara yüklenen misyon da oldukça ağırdır.

Bu anlamda İmam-Hatipli öznelerde, diğer okullardan mezun olanlarda görülmeyecek derecede, güçlü bir aidiyet bilinci bulunur ve öteki olanın net bir tasviriyle bu bilinç zenginleştirilir. Mustafa Macit’in de ifade ettiği gibi, İmam-

⁷²⁶ Doğan Ergun, *Sosyoloji ve Eğitim*, İstanbul: İmge Kitapevi, 2005; İnal, *Eğitim ve İktidar*, s.89.

Hatipli olma, İmam-Hatiplilerin zihninde “*dindar*”, “*yoksul ya da gariban bir çevreden gelen*”, “*düşünür, yazar, çizer ve misyon sahibi*” gibi birini betimlerken; İmam-Hatiplilere göre “Öteki” ise, “*başörtüsüyle uğraşan*”, “*dinden ve dindar insanlardan nefret eden*”, “*dinle ve Allah’la problemi olan*” gibi bir algıya sahip birini imgelemektedir.⁷²⁷

Bu iki eğitim pratiğinde; “çağrılan” özneler kadar “çağırılan Mutlak özne”de de köklü bir farklılığın bulunduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Köy Enstitüleri’nde çağırılan Mutlak Özne Atatürk, tali özneler ise sırasıyla İsmet İnönü, Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç iken; İmam-Hatip Okulları’ndaki çağırılan Mutlak Özne H.z. Muhammed’dir ve tali özneler sırasıyla Halifeler, İslam Âlimleri, Tefik İleri ile Mahmut Celalleddin Ökten gibi bu okulların kuruluşunda katkıları olanlar ve Mehmet Akif Ersoy gibi İslamcı ideologlardır. Günümüzde bu sayılan tali öznelere, Necmettin Erbakan ve Recep Tayyip Erdoğan gibi İslamcı siyasal liderlerin de eklenmiş olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda günümüze bakıldığında ciddi bir “çağırma” krizinin mevcut olduğu söylenebilir. Zira hem laik çevrelerin hem de İslamcı çevrelerin çağırılmaları nedeniyle, Türkiye’de eğitimdeki ideolojik çağırma muğlaklaşmıştır.

Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları arasındaki temel benzerliklerden birinin eğitim metodu ve kısmen de olsa eğitim içeriğinde görüldüğü ifade edilebilir. Nitekim bu iki eğitim pratiği de Batı eğitim metodu çerçevesinde kurgulanmıştır ve öğretim programlarından, müfredat içeriklerine, ölçme ve değerlendirme sistemlerinden, sınıf geçme ve mezuniyet işlemlerine kadar hemen hemen tüm teknik süreçlerde Batı kaynaklı bir eğilimin izleri görülmektedir. Bu, Köy Enstitüleri için anlaşılabilir bir durum teşkil etmekle birlikte, İmam-Hatip Okulları için çelişkili bir durum oluşturur gibidir. Keza İmam-Hatip Okulları bir şekilde “medrese” kültürünün yeniden canlandırılmasının dinamiklerini taşır⁷²⁸, ancak günümüze değin kendine özgü bir eğitim modellemesi sunmamıştır.

Nihayetinde Köy Enstitüleri’nin hegemonik anlamda başarısız bir eğitim hamlesi olduğu ifade edilmelidir. Nitekim bugün İslamcı modernleş(tir)meçi

⁷²⁷ Mustafa Macit, “Medyada “İmam Hatipli” Sosyal Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Toplumsal İz Düşümler”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu*, Recep Kaymakcam (vd.), İstanbul, Ankara: Dem Yayınları, 24-24 Kasım 2013, ss. 349-353.

⁷²⁸ İbrahim Aşılamacı, “Türkiye’nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları Ve Temel Özellikleri”, *Turkish Studies*, 9/5, 2014, s. 265.

geleneğin temsilcisi olan AK Parti'nin kırsal alan ve kırsal kültürel havzada egemen olması, bu önermeyi temellendirmektedir. İmam-Hatip Okulları'nın “Yeni Türkiye” söylemine dayanan İslamcı bir karşı-hegemonyaya kaynak teşkil edip etmeyeceğini ise zaman gösterecektir. Ancak belirli bir süreç sonunda, bu okullarda öğrenim gören bazı çocukların ideolojik çağırma cevap vermeyerek, “Asımın nesli” olmayı reddedecekleri kuvvetle muhtemeldir. Keza eğitimin siyasal tarihi, bunun gibi pek çok duruma sahne olmuştur.

Sözgelimi Vilfredo Pareto'nun “elitlerin dolaşımı kuramı”nın Türkiye'deki hegemonya mücadelesinin okunması anlamında kayda değer bir nitelik barındırdığı ifade edilebilir. Pareto'ya göre siyasal davranışı; insanın duygu, tutku ve içgüdüleri biçimlendirir. Buna göre duygu, tutku ve içgüdüleri biçimlendiren iki tür tortu oldukça önemlidir ki bunlar birleşim tortuları ve bütünlerin direşimi tortularıdır. Bunlardan ilki toplumsal bütünlüğü sağlama amacıyla olan- yani hegemonyasını sürdürmek amacıyla olan- elit gruba özgüdür. Diğeri ise mevcut toplumsal-siyasal formasyonun dönüştürülmesi güdüsüne dayanır ki bunun karşı-hegemonik bir elit gruba ait olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Pareto'ya göre, insanlık tarihi, kısmi süreler dışında elitlerin sürekli olarak yer değiştirme tarihidir.⁷²⁹

Bu anlamda Türkiye'deki hegemonya mücadelesinin ne tam olarak sınıfsal içerikli ne de “sağ” ve “sol” kavramsallaştırmaları ile açıklanamayacağını ifade etmek gerekir. Zira yukarıda ifade edildiği gibi, Türkiye'de Batılı anlamda salt iktisadi temelli bir toplumsal formasyonun olmadığı gibi, siyasal olgu ve olaylar “sağ”, “sol” kavramlarının kullanılmasını imkansız kılmaktadır. Bu noktada İdris Küçükömer'in,sağ-sol kavramlarının Türkiye örneğinde sanılanın tam aksini karşılamakta olduğuna yönelik düşünceleri kayda değerdir. Küçükömer'e göre Türkiye'de sol, Batıcı çevrelerden ziyade İslamcı halk kitlelerine özgüdür.⁷³⁰ Bu önerme çok iddialı görünmekle birlikte, Türkiye'deki hegemonya mücadelesini açıklamak anlamında kayda değerdir. Zira Türkiye'deki hegemonya mücadelesinin güçlü tarafını, uzun yıllar Batıcı moderleş(tir)meciler işgal etmişlerdir. İslamcı moderleş(tir)meciler ise sürekli olarak inşa edilmek istenen Batı-merkezli hegemonik düzene direnç göstermişlerdir. Pareto'nun teorize ettiği “elitlerin dolaşımı” kuramı

⁷²⁹ Mehmet Turhan, “Siyasal Elit Değişim Kuramı”, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2/2, 1984, s.85

⁷³⁰ İdris Küçükömer, *Batılılaşma & Düzenin Yabancılaşması*, İstanbul: Profil Yayıncılık, 2012, s. 30.

üzerinden, bu dolaşım sürecinin üretim mekânının eğitim olduğu ifade edilebilir. Nihayetinde yukarıda ifade edildiği gibi İmam-Hatip Okulları üzerine temellendirilmeye çalışılan İslamcı karşı-hegemonyanın da bir elit dolaşımına konu olacağını ifade etmek mümkündür.

Çalışma kapsamında Osmanlı'dan günümüze değin aktarılmaya çalışılan hegemonya mücadelesinde mağdur olan tek bir kitle vardır ki bunlar da çocuklardır. İfade edildiği gibi, Türkiye'de çocuklar, uzun bir dönem "laik", günümüze yakın bir evreden sonra "dindar" olarak yetiştirilmek istenmektedir. Hegemonya mücadelesi, siyasetin doğası gereği kaçınılmazdır ve okullar üzerindeki etkileri de daima devam edecektir. Ancak Türkiye'de eğitim alanında sürdürülen hegemonya mücadelesinin, "dindar" ya da "laik" nesil yetiştirme amacının sınırlarını aşması gerekir. Daha açık bir ifadeyle Türkiye'de eğitim modellemesi, bireysel hak ve özgürlüklerin tanındığı bir "hoşgörü" zeminine oturtulması yerinde olacaktır. Dolayısıyla bu süreçte şu iki gerçeklik gözden kaçırılmamalıdır. Bunlardan ilki, çocuklarının pozitivist-laik içerikli bir eğitim almasını isteyenlerin varlığıdır ki bu kesim özellikle son yıllarda tırmanan İmam-Hatipleşme oranlarından büyük endişe duymaktadır.⁷³¹ Nitekim bu kesime göre, İmam-Hatipler "din görevlisi yetiştirmek" gibi sınırlı bir misyona geri dönmelidir. Diğer bir gerçeklikse, Türkiye'de azımsanmayacak bir kitlenin de çocuklarını "Türk-İslam kültürüne" uygun, "ahlaklı" bir birey olmaları için İmam-Hatip Okullarını tercih ettikleridir. Nitekim 1976'dan beri bir velinin Danıştay'a başvurusu üzerine, kız çocuklarının da bu okullarda öğrenim görme hakkının tanınması bu durumu desteklemektedir. Zira bu okullarda öğrenim gören kız çocuklarına imam ve hatip olmak gibi bir istihdam olanağı sağlanmadığı halde, kız öğrencilerin sayısı giderek artmıştır.⁷³² Nihayetinde bu okulların toplumun önemli bir kesimi tarafından "ahlak aktarım okulları" olarak görüldüğüne yönelik, birçok nitel ve nicel araştırmanın bulunduğu görülmektedir.⁷³³

⁷³¹ Bu itirazlardan biri için bkz. 2015-2016 Eğitim-Öğretim İstatistikleri: Eğitimde Ticarileşme Ve Dinselleşmenin Temel Göstergeleri Raporu, Eğitim Sen, 2016.

Link: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/Eğitimde-Temel-Göstergeler-enson.pdf>

⁷³² Öcal, 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 186.

⁷³³ Bu araştırmalardan bir kısmı için bkz. Çakır v.d., İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler; Özgür, İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim; Bozan, Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...; Ertan Özensel v.d., Türkiye'de İmam-Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı, TİMAV Vakfı, 2012.

Sözelimi Türkiye’de ifade edilen bu iki kesimin de endişesine cevap verebilecek nitelikte, yani çocukları “dindar” ya da “laik” olarak yetiştirme amacı güden bir devlet aklının sınırlarını aşan bir eğitim politikasının uygulanması gerekmektedir. Böyle bir politikanın, sivil ve siyasal alandaki “kamplaşmayı” da çözeceği muhakkaktır. Eğer okullar üzerinde bir hegemonik mücadele yürütülecekse bu, gruplar arası bir “nesil yaratma” mücadelesi olmaktan çok; hangi eğitsel düşünce, teknik, felsefe ve metodun Türkiye’nin toplumsal anlamda gelişimine katkı sağlayacağına dair bir mücadele düzlemine oturtulmalıdır.



SONUÇ

Eğitim faaliyeti, özü gereği politik bir kurgunun belirlenimindedir. Bu kurgu, bir özne-nesne ilişkisine dayanır ki bu ilişkinin öznesi devlet, nesnesi edilgenmiş gibi görünen bireylerdir. Bu noktada “-miş gibi” ifadesinin bir yanılsamaya dikkat çekmek için kullanıldığı ifade edilmelidir. Zira eğitim ilişkisinde özne ve nesne her an yer değiştirebilir. Daha açık bir ifadeyle, hegemonik güçlerce edilgen olduğu düşünülen bireyler, devlet aygıtını ele geçirebilecek büyüklükte bir kabiliyete erişebilirler. Buradan hareketle; Althusser’e ait “çağırma metaforu”nun, kapitalist-devlette hegemonik yeniden üretimi açıklamak noktasında oldukça başarılı olduğu,

ancak organik kriz dönemlerine dair bir açıklama sunmadığı söylenebilir. Bu anlamda Therborn'un "subject" kelimesinin diyalektik içeriği çerçevesinde değerlendirdiği ideoloji olgusu, bu çalışmanın temel felsefesini oluşturmuştur. Buna göre *subject* yani *özne* hem bir tabiiyet ilişkisi hem de özgün bir birey olma durumunu taşımaktadır. Yani Althusser'in ifade ettiği gibi bireyler her zaman egemen ideolojinin çağrısına cevap vermezler ve her an farklı ideolojik seslenişlerin çağrısına yönelebilirler.

İdeolojiler, özellikle egemen konumda olanlar, özü itibariyle "bizde" olan bir şeyden ziyade "bize doğru" olan bir şeye karşılık gelmektedir. Bu yönde bir ideoloji kavrayışı, Gramsci'nin hegemonya teorisinin kapılarını aralar. Zira Gramsci'ye göre "organik ideolojiler" bir toplumsal gerçekliği açıklama ve dönüştürme kabiliyetine sahip, kaynağını praksis felsefesine dayandıran ve bir tarihsel bloğun hegemonya üretimine ruhunu veren bir düşünceye karşılık gelmektedir. Gramsci'nin, devlet ve sivil toplum tahayyülleriyle Ortodoks Marxist çizgiden keskin bir biçimde ayrıldığı görülmektedir. Gramsci'ye göre devlet, salt "baskı aygıtı" olarak değerlendirilemez, aynı zamanda sivil toplumda kazandığı "rıza" ile yani "hegemonyası" ile de anlam kazanmaktadır. Bu anlamda hegemonya; medya, okul, dernek v.b. gibi yapılardaki ideolojik faaliyetlerle kurulur ki Althusser'in "devletin ideolojik aygıtları" kavramsallaştırmasında ifade ettiği de tam olarak budur. Althusser'e göre hakim DİA, "öğretimsel DİA" yani okuldur. Zira devlet, başka hiçbir aygıtta "ideolojik çağırma" yapabilecek bu denli uzun bir zaman bulamaz.

Çalışmanın birinci bölümde ortaya konulduğu gibi, hegemonya doğası gereği bir sürece işaret etmektedir ve bu süreç ilerlemeleri, duraklamaları ve gerilemeleri içeren karmaşık bir bütünlük oluşturur. Bu anlamda çalışma kapsamında geliştirilmeye çalışılan "karşı-hegemonik sızıntı" kavramsallaştırması, tam olarak bu yönde bir hegemonya kavrayışının dışavurumunu oluşturmaktadır. Nitekim verili bir hegemonya düzeni sarsılmaz görünümünden ziyade, çelişkili ve kırılabilir bir niteliğe sahiptir. Hegemonik güçler, yeniden üretim sürecinde astlarına "yeni anlamlar" sunmak zorundadır. Dolayısıyla hegemonik gücün sunduğu bu anlam alanı, edilgen olarak beliren "karşı-hegemonik sızıntıları" harekete geçirir ve bu sızıntılardan biri, hegemonya düzenine direnecek bir karşı-hegemonyaya evrilebilir.

Bu anlamda Gramsci'nin "hegemonya kuramı" aslında bir "karşı-hegemonya kuramı"nı ihtiva etmektedir. Zira Gramsci'nin tek düşünsel çabası, İtalyan burjuvazi hegemonyasının hala nasıl ayakta kalabildiğini bulmak ve bu hegemonik düzene alternatif teşkil eden "proleter karşı-hegemonya"nın nasıl üretileceğine yöneliktir. Bu bağlamda hegemonya kuramı gibi karşı-hegemonya kuramının da Gramsci tarafından sistematikleştirildiği ve bu nedenle çalışmanın ana omurgasının Gramsci kaynaklı olduğu ifade edilmelidir. Özellikle Gramsci'nin hegemonya ilişkisinin zorunlu olarak bir pedagojik ilişki olduğunu ifade etmesi ve işçi sınıfının organik aydınlarının bir eğitim kurumu haline getirilecek Parti'de öğretmenlik misyonunu yerine getireceklerini ifade etmesi, çalışmanın ikinci bölümünde ana felsefesini oluşturmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde ifade edildiği gibi, eğitim kurumunun toplumsal formasyonda işgal ettiği alan hem hegemonik hem de karşı-hegemonik bir uğrağa karşılık gelmektedir. Tarih boyunca iktidarların okulları birer meşruiyet araçları olarak gördükleri aşikardır, keza gerek Batı gerekse de Doğu'da Antik Çağlardan günümüze değin bu durumun birçok örnekleme mevcuttur. Antikite; Mısır, Sümer, Çin, Pers, Yunan, Hint ve Roma gibi pek çok medeniyetin küçük çaplı eğitim uygulamalarına şahit olmuştur. Bu uygulamalar küçük çaplıdır, çünkü önemli bir kısmı sadece toplumsal hiyerarşinin üst tabakalarına mensup ailelerin çocuklarının eğitilmesi amaçlamıştır. Ortaçağ'da ise Batı'da "manastır" Doğu'da "medrese" kurumları dinlerin egemen olduğu bir eğitim modelinin dinamiklerini taşımaktadır. Keza bu kurumların eğitim ideolojileri, salt din-merkezli bir rotada seyretmiştir.

Ortaçağ'ın son evrelerinde orta-sınıf olarak yükselen burjuvazi, iktisadi alanda giderek egemen olmaya başladığı gibi; siyaset, kültür ve eğitim alanlarında da büyük bir dönüşümün yaşanmasına neden olmuştur. Bu anlamda Prusya'da başlayan "zorunlu eğitim" uygulamaları ve milli nitelikli eğitim çabaları, Devrim sonrası Fransa'daki politikalar sonrası evrenselleşmiştir. Yani 19. ve 20. yüzyılın ortalarına kadar hakim eğitim paradigmasının temelleri, bu ifade edilen süreçte atılmıştır ve gerek Gramsci'nin gerekse de Althusser'in yazılarını kaleme aldıkları dönemde tam da hakim eğitim paradigmasının kuramsallaştığı ve olgunlaştığı dönemlere karşılık gelmektedir. Dolayısıyla hem Gramsci hem de Althusser okulların hegemonik işlevlerine büyük bir önem vermiştir.

Özellikle Batı dünyasında çocukların topyekûn okulluştırıldığı bir süreçte ise; Illich ve Freire gibi düşünürlerin modern eğitim paradigmasına yönelik sert eleştirileri duyulmaya başlanır ki günümüzde farklı ideolojik tutumları içeren “eleştirel pedagoji okulu”nun ilk nüveleri, bu düşünürlerde görülür. Illich bir “okulsuz toplum” önerirken, Freire ezen-ezilen diyalektiğinin ötesinde “diyalogcu bir eğitim”in yollarını aramaktadır. Bu düşünürler yöntemde farklıdırlar, ancak çıkış noktası olarak aynı kaynaktan beslenirler. Her ikisinin de çıkış noktası; okulların baskıcı, bürokratik, statükocu ve merkezîyetçi bir biçimde kurgulanmış olmasıdır. Ayrıca; ifade edildiği gibi bu iki düşünür de bugün Apple, Giroux, McLaren ve Mayo gibi eğitimcilerin temsil ettiği “eleştirel pedagoji okulu”na kaynak teşkil etmişlerdir.

Eleştirel pedagojiyi bu denli önemli kılan husus ise okulların basit bir hegemonik aygıt indirgenemeyeceğini temellendirmelidir. Buna göre okullar, resmi ve gizli müfredat pratikleriyle hegemonik amaçlara hizmet etmektedir, ancak mevcut hegemonik düzene- ki hepsi okullarını neo-liberal düzene doğrultur- bizzat sistemin içerisinde direnilebilir ve karşı-hegemonya mevcut eğitim alanında gerçekleştirilecek bir dönüşüm ile üretilebilir. Bu anlamda eleştirel pedagoji teorisyenleri bir yönüyle Gramsci’nin zihnindeki “organik aydın”ı betimlemektedirler. Bundan dolayı bu çalışmanın temel argümanlarından birini de “eleştirel pedagoji okulu” oluşturmuştur. Zira bu okul bizzat varlığıyla, eğitimdeki karşı-hegemonik potansiyeli açığa çıkarmaktadır. Nihayetinde çalışmanın ana kuramsal çekirdeğini oluşturan, eğitim alanının hem hegemonik hem de karşı-hegemonik bir mekan olabileceği fikri, bu okul aracılığıyla zenginleştirilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, şimdiye kadar ortaya konulan kuramsal argümanların Türkiye’deki Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları eğitim pratikleriyle temellendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ilgili bölümün başında sunulan tarihsel sosyo-politik arka plan söz konusu pratiklerin, kökenleri sorgulanmıştır. Buna göre Türkiye’de Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları fenomenleri üzerinde yürütüldüğü görülen çatışmanın Osmanlı’dan miras kalan medreseli-mektepli çatışmasına dayandığı sonucuna varılmıştır. Bu mücadelenin ideolojik altlığı ise Batıcı moderleş(tir)meci ile İslamcı modernleş(tir)meci olarak ifade edilebilecek iki hegemon olma iddiasında olan grubun düşünsel referansları çerçevesinde belirlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye’deki hegemonya mücadelesi, Batı’dakinin aksine

burjuvazi ile işçi sınıfı arasındaki bir mücadele olmamış, daha çok iki “elit” grubun mücadelesi olarak cereyan etmiştir.

Osmanlı’daki askeri ve sivil mekteplerden mezun olanlar eliyle kurulmuş Cumhuriyet, kısa sürede Kemalizm’in temel değerlerine göre belirlenmiştir ve tabii ki eğitim ideolojisi de bu belirlenim alanının içerisine girmektedir. Bu anlamda Kemalist eğitim ideolojisi; millidir, laikdir, halkçıdır ve bunları kapsayacak bir genişlikte pragmatisttir. Cumhuriyet’in ilk yıllarından beri Kemalist hegemonyanın organik aydınları, eğitim alanını milliyetçi ve laik yurttaşlar yetiştirmek amacına ulaşacak bir araç olarak görmüşlerdir. Keza “makbul vatandaş”ı arayan Üstel’in önce adı Malumat-ı Vataniye ve sonra Yurt Bilgisi olan vatandaşlık eğitimine ilişkin dersin vatandaş üretimindeki işlevlerine odaklanması ve Ertan’ın Cumhuriyet dönemi tarih yazımının kaçınılmaz bir biçimde Kemalizm’in ideolojik kurgusuna dayandırıldığını ortaya koyması ve Durgun’un Türkiye’deki “vatan” şuurunun coğrafya dersleriyle nasıl içselleştirildiğine yönelik tespitleri Türkiye’de milli eğitim ideolojinin ana izleklerini takip etmeyi mümkün kılmaktadır.

Boran’ın ifade ettiği gibi Kemalizm bir “burjuvazi devrimi” niteliğindedir. Dolayısıyla Kemalist halkçılık ilkesi, Türkiye’de eğitim ideolojisinin temel nirengi noktalarından birini oluşturmuştur. Zira “sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış bir kitle” kavrayışına dayanan Kemalist halkçılık, örtük bir biçimde burjuvazi lehine bir yorumu ihtiva eder. Bu bağlamda başlangıçtan günümüze Türkiye’de milli eğitim ideolojisi, “anti-sosyalist” bir bakış açısının dinamiklerini taşımıştır. Bu yönde bir eğilim de Türkiye’de “sınıf bilinci” oluşumunu örselemiştir. Hegemonya mücadelesinin hiçbir zaman burjuvazi ile işçi sınıfı arasında seyir etmemesinin ana nedenlerinden birini de bu oluşturmaktadır.

1930’lu yıllarının ikinci yarısından itibaren, olgunlaşmaya başlamış bir burjuvazi ile asker ve sivil bürokrasinin ittifakına dayanan bir iktidar bloğunun, yaklaşık %80’i köylerde yaşayan toplumun kalkınması adına bir girişime kalkıştığı görülmektedir ki Köy Enstitüleri böyle bir girişimin ürünüdür. Köy Enstitüleri’nin temel gayesi, köylerde bir türlü gerçekleştirilemeyen Kemalist devrimlerin tatbik edilmesi ve dolayısıyla Kemalizm ideolojisinin köylere ulaştırılmasıdır. Bu süreç Kemalist halkçılığın “halk için halka rağmen” anlayışından “demokratik-eşitlikçi bir halk” anlayışına kaydığı bir döneme işaret etmektedir. Ancak Köy Enstitüleri’nin

kapatılma nedenlerinden birini, halkçılık kavrayışındaki bu yumuşama oluşturmaktadır. Zira Enstitülerin Kemalist istikametten uzaklaşarak “sosyalist” bir istikamete doğru hareket etmeye başladığı bir dönemde işlevsizleştirildiği görülmektedir.

Enstitülerin gözden düşürülme sürecinde, Türkçülük hareketinin ideologlarından H. Nihal Atsız ve çevresinin dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’e yönelik sert eleştirileri de büyük etkiye sahiptir. Nihayetinde Enstitülerin bir başka kapatılma nedeni de uluslararası politik süreçlerle ilgilidir ki bu süreç, içteki muhalefeti kuvvetlendirmiştir. Sonuç olarak Soğuk Savaş döneminde Batı bloğunu tercih eden bir ülkede Köy Enstitüleri gibi “komünist yuvaları” olarak etiketlenmiş bir okulun var olması mümkün değildir ve nitekim CHP döneminde işlevsizleştirilmiş, DP döneminde kapatılmıştır. İmam-Hatip Okulları’nın yeniden gündeme gelmesi de tam da bu ifade edilen süreçlerle ilintilidir.

Üçüncü bölümde ifade edildiği gibi Cumhuriyet’in ilk yıllarında milli eğitim ideolojisi, “dışlayıcı laiklik” anlayışına göre biçimlendirilmiştir. Buna göre din dersinin aşamalı olarak müfredattan kaldırıldığı ve devletin uzun yıllar (1930-1949) din görevlisi yetiştirilmesi adına bir uygulamaya gitmediği bilinmektedir. 1940’ların ikinci yarısında, toplumsal alanda “*ölü yıkayacak, namaz kaldıracak ve ezan okuyacak*” kimsenin kalmadığına yönelik eleştirilerin dozu giderek artmıştır. CHP’li kadrolar ise çareyi “İmam ve Hatip Kursları” açmakta bulmuştur. Aynı zamanda bu süreç, Kemalizm’in 1946 seçimlerinde DP’nin iktidar alternatifi olarak belirmesi ile organik bunalıma girdiği bir dönemin izlerini taşımaktadır ve bunalım sürecinde İslamcı kesimlere sunulan alanlar bir “karşı-hegemonik sızıntı”nın yavaşça belirmesine neden olmuştur.

Neticede CHP’nin 1946-1950 arasında gerçekleştirdiği dini reformların, iktidarını sürdürmesine imkân vermediği, ancak bu reformların etkileri günümüz siyasasını da biçimlendirecek ölçüde önemli olduğu görülmektedir. 1950 seçimleri ile iktidara gelen DP döneminde, İslamcı kesimlerin talepleri dinlenir olmuş ve Mahmut Celaddin Ökten’in gayretli çalışmalarıyla “İmam-Hatip Okulları”nın açıldığı görülmektedir. Önce DP ve daha sonra AP hükümetlerinin bir oy deposu olarak gördüğü İslamcı kesimlerin rızasını kazanmak amacıyla, İmam-Hatip Okulları’nı yaygınlaştırma politikasını takip ettikleri görülmektedir. Ancak söz

konusu hükümetlerin laiklik ilkeleri kendi içerisinde çelişkilidir, Kemalist laik reflekslerin bazı dönemlerde ortaya çıktığı görülmektedir. DP’li yöneticilerin Tevfik İleri’nin Bakanlığı sonrası İmam-Hatip Okullarında okutulan Kur’an derslerinin Latin Alfabesi ile okutulması yönündeki ısrarları tam da bu duruma örnek teşkil eder. Yine de DP ve AP hareketleri söylemsel boyutta olsa da İmam-Hatip Okulları’nın sağlam temellere oturması noktasında büyük katkıları olmuştur.

İmam-Hatip Okulları’nın bir karşı-hegemonik aygıtı evrilmeye başladığı süreç ise 1970’lere tekabül etmektedir. Keza İslamcı kesimler, 1960’lardan itibaren STK’lar kurmaya başlamıştır ve bu STK’ların temel mücadele alanlarından birini İmam-Hatip Okulları meselesi oluşturmuştur. MTTB, MGV, İYC ve Aydınlar Ocağı gibi kuruluşlar bu mücadelenin canlı kalmasında önemli misyonlar yerine getirmişlerdir. 1970’te MNP’nin kurulması ile de Türkiye’de İslamcı gelenek, ilk olarak kendine özgü bir siyaset arayışı içerisine girmiştir ve böylece İmam-Hatip Okulları, İslamcı geleneğin “arka bahçesi” haline gelmiştir. 1971’de kapatılan MNP’nin kapatılma gerekçelerinde yer alan Parti yöneticilerine ait söylemler, bu önermeyi doğrulamaktadır. 1973’te MSP’yi kuran aynı siyasetçiler, Erbakan liderliğinde yer aldıkları tüm hükümetlerde [CHP-MNP, I. MC, II.MC] eğitim alanındaki mücadelelerini İmam-Hatiplerin yaygınlaştırılmasına adanmışlardır.

“Türk-İslam sentezi”nin önünü açtığı ifade edilen 1980 darbesi sonrasında, Refah-Yol hükümetinin bir askeri müdahaleyle istifaya zorlandığı 28 Şubat Sürecine kadar İmam-Hatiplerin okul ve öğrenci sayılarında giderek artan bir ivmenin kaydedildiği görülmektedir. 28 Şubat süreci, İmam-Hatipler açısından oldukça önemlidir, nitekim bu süreçte bu okulların orta kısmı kapatılmış ve “katsayı uygulaması”na gidilerek, bu okuldan mezun olanların üniversitede farklı bölümleri tercih etmesi oldukça zorlaştırılmıştır. Bu gerileme evresinin, Ak Parti dönemiyle toparlanmaya girdiği görülmekle birlikte, Ak Parti’nin de özellikle ilk yıllarında Kemalist ideolojik reflekslerle yüz yüze kaldığı açıkça ifade edilebilir. Nitekim 2004’te katsayının kaldırılmasına yönelik kanun teklifleri dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafında veto edilmiş ve ilerleyen süreçte buna yönelik alınan YÖK Genel Kurur kararları Danıştay engeline takılmıştır. Yine 2008 yılında açılan kapatma davasının en önemli gerekçesini de Ak Parti’lilerin İmam-Hatip Liselerine yönelik söylemleri oluşturmuştur. Nihayetinde 2012’den günümüze geldiğinde Ak

Parti'nin "katsayı engelini" kaldırarak, İmam-Hatip Lisesi mezunlarına istedikleri bölüme gitme fırsatı sunduğu görülmektedir. Günümüzdeki hâkim eğitim ideolojisi de "Yeni Türkiye" söylemine dayanan ve Kemalizm'e bir alternatif teşkil eden İslamcı ideolojisi. Bu ideolojinin eğitim pratiklerine yansımaya bakıldığında, görülen en net emare İmam-Hatiplerin çoğaltılmasıdır. Ak Parti'nin İmam-Hatiplere yönelik politikalarına bakıldığında, bu okullara hayati işlevler yüklendiği görülmektedir. Bu işlevlerden en göze çarpanı; "Asımın nesli" olmaya çağrılan çocuklara, ümmete dayalı bir milli bilinçle "Yeni Türkiye'nin üreticileri olma misyonu yüklenmesidir. Bu beklentinin karşılanıp karşılanamayacağını ilerleyen zaman gösterecektir, ancak eğitimin siyasal tarihi incelendiğinde, genellikle iktidarların istediği özneleri mutlak bir biçimde inşa edemediği ifade edilebilir.

Çalışmanın en son kısmında ise Türkiye'de eğitim alanının, hâkim iki grup arasındaki hegemonya mücadelesinden farklı bir mücadele alanına taşınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim politikasının hem laik hem de dindar çevrelerin taleplerini karşılayacak bir düzlemde tayin edilmesi gerektiği ifade edilmelidir. Zira çocukların "laik" ya da "dindar" olmasına yönelik politikalar, toplumsal kutuplaşmayı her zaman arttırmıştır. Sonuç olarak; "iyi" yurttaş olmanın "laik" ya da "dindar" olmayı gerektirmediği, "iyi" yurttaşlığın yalnızca bireyin topluma her hangi bir alanda ilerletici bir katkı sunmasıyla ilgili bir mesele olduğu ve Türkiye'deki "iyi yurttaşlık" tanımının ve eğitim ideolojisinin bu noktadan hareketle kurgulanması gerektiği ifade edilmelidir.

KAYNAKÇA

Abercrombie, Nicholas and Turner Bryan S.; "The Dominant Ideology Thesis", The British Journal of Sociology, 29/2, June, 1978.

Abercrombie, Nicholas vd.; "İdeoloji Kuramında Belirlenim ve Belirlenimsizlik", *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Zizek (der.), Sibel Kibar (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2013.

- Abercrombie, Nicholas vd.; *The Dominant İdeology Thesis*, Macmillan Education UK, 1982.
- Adorno, Theodor W. ve Horkheimer, Max; *Aydınlanmanın Diyalektiği II*, Oğuz Özügöl (çev.), İstanbul: Kabalcı Kitapevi, 1996.
- Adorno, Theodor W.; “Geçmişin İşlenmesi Ne demektir?”, *Eğitim, Zil ve Teneffüs*, Tarhan Onur (çev.), 1997.
- Ak, Gökhan; “On The Relation Between The Village Institutes And Innovation In The Turkish Education System”, *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, IX (2), 2016.
- Akdağ, Ömer; “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40)”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 2008.
- Akpınar, Aylın; “Devlet Eğitimi Yoluyla İyi Bir Yurttaş ve Bilinçli Bir Müslüman Yaratmak”, *Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İşveç’ten Örnekler*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011.
- Aksoy, İlhan; “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey”, *Gazi Türkiyat*, 3, 2008.
- Akşin, Sina; “Siyasal Tarih (1908-1923)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013.
- Akyeşilmen, Nezir; “Türkiye’de Eğitimin İdeolojisi: ‘Tabula Rasa’ya Kemalist Renk Vermek?”, *Türkiye’de Eğitim Politikaları*, Arife Gümüş (edt.), Ankara: Nobel Yayınları, 2015.
- Akyüz, Yahya; *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997’ye*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 1997.
- Akyüz, Yahya; *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2009*, Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Althusser, Louis; *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Yusuf Alp & Mahmut Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- Altunya, Niyazi, *Türkiye’de Laiklik ve Din Eğitimi*, İstanbul: Uygun Basımevi, 2008.
- Altunya, Niyazi; *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, Ankara: Köy Enstitüleri Araştırma ve Geliştirme Derneği, 2005.

- Anameriç, Hakan ve Rukancı, Fatih, “XI-XVI. Yüzyıllar Arasında Medrese ve Üniversitelerde Eğitim”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXIII (2), 2008.
- Anayasa Mahkemesi Kararlar Dergisi*, 9, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.
- Andersonn, Perry; *Gramsci: Hegemonya Doğu/Batı Sorunu ve Strateji*, Tarık Günersel (çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık, 1988.
- Anık, Mehmet; “Bir Modernleş(tir)me Projesi Olarak Köy Enstitüleri”, *Divan*, 11/20, 2006.
- Apple, Michael W.; *Eğitim ve İktidar*, Ergin Bulut (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2006.
- Apple, Micheal W., “The Politics of Official Knowlegde: Does a National Cirriculum Make Sense?”, *Teachers College Record*, 95 /2, 1993.
- Aslanargun, Engin; “Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 2007.
- Aşılamacı, İbrahim; “Türkiye’nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları Ve Temel Özellikleri”, *Turkish Studies*, 9/5, 2014, s. 265.
- Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, c. I-III, Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, 2006.
- Ateş, Sanem Yamak; *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- Atılğan, Gökhan; “İdeoloji”, *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler*, G. Atılğan ve E.A. Aytekin (Haz.), İstanbul: Yordam Kitap, 2013.
- Avcı, Alaetin; *Türkiye’de Askeri Yüksek Okulları Tarihçesi (Cumhuriyet Devrine Kadar)*, Ankara: Gnkur. Basımevi, 1963.
- Aydın, Baha M.; *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2007.
- Ayhan, Halis; “İmam-Hatip Liseleri”, *TDV İslam Ansiklopedisi c. 22*, 2000.

- Aysal, Necdet; “Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, Ankara Üniversitesi *Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35-36, Mayıs-Kasım, 2005.
- Aytaç, Kemal; *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: Doğu-Batı Yayınları, 2009.
- Aytemur, Nuran; *The Populism Of The Village Institutes: A Contradictory Expression Of Kemalist Populism*, ODTÜ SBE Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.
- Baker, Catherine; *Zorunlu Eğitime Hayır!*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.
- Başaran, İbrahim Ethem; *Eğitime Giriş*, Ankara: Sevinç Matbaası, 1984.
- Başaran, Mehmet; “Köy Enstitüleri Üstüne Yazılanları Okuyanları Doğruya Varmak İçin Düşündürücü Notlar”, *Köy Enstitüleri*, 30, 2012.
- Başaran, Mehmet; *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1990.
- Bayri, Hakan; *Türkiye’de Kimlik Siyaseti: İslamcı Kimlik ve Etnik Ayrılıkçılık*, Ankara: Binyıl Yayınevi, 2011.
- Beairsto, Bruce; “Learning to Balance Bureaucracy and Community as an Educational Administrator”, *The Education of Educators: Enabling Professional Growth for Teachers and Administrators*, B. Beairsto & P. Ruohotie (ed.), Tampere: University of Tampere, 1999.
- Belge, Murat; “Mustafa Kemal ve Kemalizm”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Belge, Murat; “Önsöz”, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Yusuf Alp & Mahmut Özışık (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2000.
- Bender, Merih Tekin; “John Dewey’nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 /1, 2005.
- Benton, Ted ve Craib, Ian; *Sosyal Bilim Felsefesi: Toplumsal Düşüncenin Felsefi Temelleri*, Ü.Tatlıcan, & B. Berivan (Çev.), İstanbul: Sentez Yayıncılık, 2008.

- Bilge, Mustafa; *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984.
- Bilgili, Ali Sinan; “Eğitim Programlarımızda Türk-İslam Sentezi Meselesi (1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmalara Bir Projeksiyon)”, *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1/1, 2014.
- Bilhan, Saffet; “Asya Eğitim Felsefesine Tarihsel Bir Yaklaşım”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22/1, 1989.
- Bilhan, Saffet; *Eğitim Felsefesi*, Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Yayınları, 1991.
- Billington, Ray; *Felsefeyi Yaşamak*, Abdullah Yılmaz (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1997.
- Binbaşıoğlu, Cavit; *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*, Dikili Belediyesi Kültür Yay., 1993.
- Binbaşıoğlu, Cavit; *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1982.
- Birinci Maarif Şûrası Çalışma Programı Konuşmalar Lahikalar*, M.E.B, İstanbul, 1991.
- Bitros, George C. ve Karayiannis, Anastasios D., “Character, knowledge and skills in ancient Greek education: Lessons for today’s policy maker”, *Journal of Economic Asymmetries*, 8 /1, 2010.
- Bobbio, Norberto; *Gramsci ve Sivil Toplum*, İstanbul: Savaş Yayınları, 1982.
- Bora, Tanıl; “Celal Bayar”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 2: Kemalizm*, Ahmet İnsel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Boran, Behice; *Türkiye ve Sosyalizm Sorunları*, İstanbul: Gün Yayınları, 1968.
- Borg, C. v.d; Introduction, *Gramsci and Education: A Holistic Approach*, Lanham, Maryland: Rowman& Littlefield, 2002.
- Bourdieu, Pierre ve Eagleton, Terry; “ Bir Röportaj: Doxa (Kanaat) ve Ortak Yaşam”, *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Zizek (der.), Sibel Kibar (çev.), 2013.
- Bourdieu, Pierre; *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*, D. F. Şannan ve A. G. Berkurt (çev.), Ankara: Heretik Yayınları, 2015.

- Bozan, İrfan; *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri...Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007.
- Bozkurt, Veysel; *Değişen Dünyada Sosyoloji*, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım, 2014.
- Brandist, Craig; “Gramsci ve Rus Marxizminde Hegemonya Kavramları”, *Gramsci II*, Felsefelogos, 1, 2013.
- Buci- Glucksmann, Christine; “Hegemonya ve Rıza: Politik Bir Strateji”, *Gramsci’ye Farklı Yaklaşımlar*, M. Kemal Coşkun vd. (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2012.
- Bumin, Kürşat; *Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü*, Ankara: Yol Yayınları, 1998.
- Carnoy, Martin; *Devlet ve Siyaset Teorisi*, Metin Yetiş (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014.
- Carroll, William K; “Crisis, movements, counter-Hegemony: in search of the new”, *Interface: a journal for and about social movements*, 2 /2, November, 2010.
- Cascao, Ana Elisa; “Resistance and Counter-Hegemony in Transboundary River Basins”, *Third International Workshop on Hydro-Hegemony*, LSE, May, 2007.
- Chaudhuri, Ajit; “From Hegemony to Counter-Hegemony: A Journey in a Non-Imaginary Unreal Space”, *Economic and Political Weekly*, 23/5, 1988, s. 19.
- Cizre, Ümit; “Yeni Bir Siyaset Tarzı: Türk Silahlı Kuvvetleri, Toplum ve Ak Parti”, *Türkiye’de Demokrasi İslam ve Laiklik*, Ahmet T. Kuru ve Alfred Stephan (ed.), 2013.
- Copeaux, Etienne; *Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000.
- Cox, Robert W.; “Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method”, *Gramsci, Historical Materialism and International Relations*, Stephen Gill (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

- Çağan, Kenan; “YanlıŞ Bilinçten Anlam Arayışına İdeoloji”, *İdeoloji*, Kenan Çağan (ed.) Ankara: Hece Yayınları, 2008.
- Çağan, Kenan; “Namık Kemal’de Devletin Niteliği ve Temel Dayanakları”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7/1, 2012.
- Çakır, Ruşen v.d.; *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: Tesev Yayınları, 2004.
- Çakır, Ruşen v.d.; *İmam-Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, İstanbul: Tesev Yayınları, 2004.
- Çavuşoğlu, Semiramis; “Kadıızadeliler”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 24, 2001.
- Çelik, Nur Betül; “Kemalizm: Hegemonik Bir Söylem”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Çetin, Halis; “Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2, 2001.
- Çoban, Savaş; *Hegemonya Aracı ve İdeolojik Aygıt Olarak Medya*, İstanbul: Parşömen Yayınları, 2013.
- Deak, Andrew; “The Condition of Hegemony and the Possibility of Resistance”, *Undercurrent*, 2 /3, 2005.
- Demirtaş, Abdullah; *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*, İzmir: Dikili Belediye Yayınları, 1993.
- Dewey, John; *Demokrasi ve eğitim*, M. S. Otaran (çev.), İstanbul: Başarı Yayınları, 1996.
- Dinç, Sait; “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihimizde I. Milli Eğitim Şûrası (17-23 Temmuz 1939) ve Uygulamaları”, *Ç.Ü. Türkoloji-Makale Bilgi Sistemi*, 2008.
- Doğan Haber Ajansı, *Erdoğan, İmam Hatip Gençlik Buluşması’nda konuştu*, (28.04.2016).
- Doğan, Kadir ve Yuret, Tolga; “Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70 (1), 2015.

- Doğan, Recai; “Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili”, *Ankara İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37/1, 1997.
- Dura, Cihan ve Atik, Hayri; *Bilgi Toplumu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye*, İstanbul: Literatür Yayınları, 2002.
- Durand, Jean Pierre; *Marx’ın Sosyolojisi*, Ali Aktaş (çev.), İstanbul: Birikim Yayınları, 2002.
- Durgun, Ö. S.; *Ulusçuluk ve Mekan: Cumhuriyet Söyleminde “Vatan”: 1920-1950*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Durham, Meenakshi G. ve Kelner, Douglas M.; *Media and Culture Studies*, Blackwell Publishing, 2006.
- Eagleton, Terry; *İdeoloji*, Muttalip Özcan (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011.
- Ekinci, Necdet; *Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitüleri Türkiye (1923-1950)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları.
- Erdentuğ, Nermin; *Türkiye’de Çağdaşlaşma Eğitim ve Kültür Münasebetleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1981.
- Ergin, Osman; *Türkiye Maarif Tarihi (Cilt II)*, İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1977.
- Ergun, Doğan; *Sosyoloji ve Eğitim*, İstanbul: İmge Kitapevi, 2005
- Eroğul, Cem; *Devlet Nedir?*, İstanbul: Yordam Kitap, 2014.
- Ersanlı, Büşra; *İktidar ve Tarih: Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- Eryılmaz, Bilal; *Bürokrasi ve Siyaset: Bürokratik Devletten Etkin Yönetime*, İstanbul: Alfa, 2013.
- Evren, Nazif; *Köy Enstitüleri Neydi, Ne Değildi*, Ankara: Güldikeni Yayınları, 1998.
- Ewing, E. Thomas; *Pedagoji ve Devrim*, A. Öztürk ve O. Orhangazi (ed.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2010.
- Eyüboğlu, İ. Zeki; *Türkçe Kökler Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1989.

- Fırat, Necla Şahin; “Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 2006.
- Fleischer, H. Cornell; *Tarihçi Mustafa Ali*, Ayla Ortaç (çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996.
- Fontana, Benedetto; *Hegemonya ve İktidar: Gramsci ve Machiavelli Arasındaki İlişki Üzerine*, O. Gayretli (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2013.
- Foucault, Michel; “Bir Özgürlük Pratiği Olarak Kendilik Kaygısı ve Etiği”, *Özne ve İktidar*, I.Ergüden ve O. Akınhay (çev.) , İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000.
- Foucault, Michel; “İktidar İlişkileri Bedenin İçine Nüfuz Eder”, *İktidarın Gözü*, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: Ayrıntılı Yayınları, 2015.
- Foucault, Michel; “İktidar ve Beden”, *İktidarın Gözü*, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: Ayrıntılı Yayınları, 2015.
- Foucault, Michel; “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, I. Ergüden ve O. Akınhay (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.
- Foucault, Michel; *Bilginin Arkeolojisi*, Veli Urhan (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2014.
- Foucault, Michel; *Cinselliğin Tarihi*, Cilt I, Hülya Tufan (çev.), İstanbul: Afa Yayınları, 1993.
- Freeden, Michael; “Ideology and Political Theory”, *Journal of Political Ideologies*, 11/1, February 2006.
- Freeden, Michael; *İdeoloji*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 2011.
- Freire, Paulo; *Ezilenlerin Pedagojisi*, Dilek Hattatoğlu (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008.
- Gatto, John Taylor; “Devlet Eğitimi Denen Kabus: Neden Bireysel Düşünceyi Yok Eden Bu Sistemi Yok Etmeliyiz”, *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, Matt Hern (ed.), Eylem Çağdaş Babaoğlu (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2008.

- Giddens, Anthony; *Sosyal Teorinin Problemleri*, Ümit Tatlıcan (çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları, 2005.
- Giroux, Henry; “Giriş: Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi”, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, Serap Ayhan (çev.), Ankara: İmge Yayınevi, 1998.
- Giroux, Henry A.; *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, Barış Baysal (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2007.
- Gitlin, Todd; “Prime Time İdeology: The Hegemonic Process in Television Entertainment”, *Social Problems*, 26/3, February, 1979.
- Goldziher, Ignaz; “İslam’da Eğitim”, *İslami Araştırmalar Dergisi*, 2 /7, 1988.
- Gökacı, Mehmet Ali; *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.
- Gökalp, Ziya; *Eserlerinden Seçmeler*, Bülent Bora (hızl.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 1992.
- Gökalp, Ziya; *Türkçülüğün Esasları*, Ankara: M.E.B., 1996.
- Gramsci, Antonio, *Aydınlar ve Toplum*, Vedat Günyol vd. (çev.), İstanbul: Alan Yayıncılık, 1985.
- Gramsci, Antonio; *Felsefe ve Politika Sorunları*, Adnan Cemgil (çev.), İstanbul: Payel Yayınevi, 1975.
- Gramsci, Antonio; *Hapishane Defterleri*, Kenan Somer (çev.), İstanbul: Aşına Kitaplar, 2008.
- Gramsci, Antonio; *Modern Prens*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014.
- Gramsci, Antonio; *Modern Prens*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2014.
- Grendler P.F., “The Universities of the Renaissance and Reformation”, *Renaissance Quarterly*, 57 /1, 2004.
- Gustavo, Fischman, E., ve McLaren, Peter. "Rethinking critical pedagogy and the Gramscian and Freirean legacies: From organic to committed intellectuals or

critical pedagogy, commitment, and praxis”, *Cultural Studies↔ Critical Methodologies*, 5 /4, 2005.

Gutek, Gerald L.; *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Nesrin Kale (çev.), Ankara: Ütopya Yayınevi, 2006.

Gümüş, T. Tolga; “Ortaçağ’dan Erken Döneme Batı Avrupa’da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 /1, 2010.

Gündüz, Mustafa; “Türk/Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Sürecinin Başlaması”, *Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*, Mustafa Gündüz (haz.), Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015.

Güvenç, Bozkurt; “Laikliğin Tarihi Gelişimine Genel Bir Bakış”, *Eğitimde Laiklik*, Türk Eğitim Derneği XIV. Eğitim Toplantısı, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1990.

Gvelesiani, Irina; “Ancient and Contemporary Educational Systems (Significance of Past In the Formation of Future)”, *European Scientific Journal*, 4, 2013.

György Lukacs, *Tarih ve Sınıf Bilinci*, Yılmaz Öner (çev.), İstanbul: Belge Yayınları, 2014.

Hanioğlu, M. Şükrü; “Kemalizm’in Tarihi Kökenleri”, *Türkiye’de Demokrasi, İslam, Laiklik*, Ahmet T. Kuru ve Alfred Stephan (ed.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013, ss. 37-46.

Hall, Stuart, Lumbley, Bob, Mclennon, Gregor; “Politika ve İdeoloji: Gramsci”, *İdeoloji Üzerine*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014.

Hall, Stuart, Lumley, Bob ve Mclennon, Gregor; *Siyaset ve İdeoloji*, Sadun Emrealp (çev.), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları, 1985.

Hanson, E. Mark; “Modern Eğitim Bürokrasisi ve Değişme Süreci”, Ali Balcı (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13/1, 1980.

Heywood, Andrew; *Siyasi İdeolojiler*, A. Kemal Bayram (çev.), Ankara: Adres Yayınları, 2014.

Heywood, Colin; *Baba Bana Top At! Batı’da Çocukluğun Tarihi*, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003.

- Hilav, Selahattin; “Düşünce Tarihi (1908-1980)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013.
- Hirst, Paul Q.; “Althusser ve İdeoloji Teorisi”, *İdeoloji Üzerine: Eleştirel İdeoloji Analizleri*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri: c. 2 (22 Nisan 1950- 26 Kasım 1961)*, İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz (haz.), Ankara: TBMM Basımevi, 2013.
- Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri: c. I (24 Nisan 1920- 22 Mayıs 1950)*, İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz (haz.), Ankara: TBMM Basımevi, 2013.
- Illich, Ivan; *Okulsuz Toplum*, Celal Öner (çev.), İstanbul: Oda Yayınları, 2009.
- İnal, Kemal; *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2008.
- İnalcık, Halil; “Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı”, *Doğu-Batı*, 5, 1998.
- İnan, Arı; *Prof. Afet İnan*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005.
- İnan, Süleyman; “Atatürkçülük (Kemalizm) ve İdeoloji”, *Liberal Düşünce*, Güz, 2004.
- İpşirli, Mehmet; “Enderun”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 11, 1995.
- İpşirli, Mehmet; “İlmiye”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 22, 2000.
- İpşirli, Mehmet; “Osmanlı İlmiye Mesleği Hakkında Gözlemler (XVI-XVII. Asırlar)”, *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, VII-VIII, 1988.
- Kafadar, Osman; *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- Kanad, Hakan F.; *Pedagoji Tarihi: I*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1963.
- Kansu, N. A.; *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1952.
- Kaplan, İsmail; “Milli Eğitim İdeolojisi”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 4: Milliyetçilik*, Tanıl Bora (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Kaplan, Mevlüt; *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002.

- Kara, İsmail; “İslamcı Söylemin Kaynakları ve Gerçeklik Değeri”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 6: İslamcılık*, Tanıl Bora ve Murat Gültekingil (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları 2005.
- Kara, İsmail; *İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz: Şerh Ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2011.
- Karpat, Kemal H.; *İslamın Siyasallaşması: Osmanlı’nın Son Döneminde Kimlik, Devlet, İnanç ve Cemaatin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2013.
- Kartal, Sadık; “Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 2008, s. 26.
- Kennedy, Emmet; “Ideology from Destut De Tracy to Marx”, *Journal of the History of Ideas*, 40/3, 1979.
- Keskin, Ferda, “Özne ve İktidar”, *Özne ve İktidar*, Michel Foucault, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.
- Kılıç, Serap Özkan; “Pers Eğitim Tarihi”, *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXX (1), 2015.
- Kirby, Fay; *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi, 2015
- Kocabaş, Ayfer; “Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç”, *Toplum ve Demokrasi*, 2/3, Mayıs-Ağustos,, 2008.
- Koç, Ahmet; “İmam-Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca’lı Yıllar”, *Eğitime Bakış*, 11/35, 2015.
- Koçak, Cemil; “Siyasal Tarih (1923-1950)”, *Türkiye Tarihi IV: Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Sina Akşin (Yayın Yönetmeni), İstanbul: Cem Yayınevi, 2013.
- Koçer, Hasan Ali; “Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1973.
- Koçer, Hasan Ali; *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı, 1974.
- Koştaş, Münir; “Türkiye’de Laiklik”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39 /2, 1999.

- Köker, Levent; *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.
- Kuru, Ahmet T.; *Pasif ve Dışlayıcı Laiklik: ABD, Fransa ve Türkiye*, çev. E. Ç. Babaoğlu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011.
- Küçükcan, Talip; “Laiklik: İslam Dünyasında Laiklik”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 27, 2003.
- Küçükömer, İdris; *Batılılaşma & Düzenin Yabancılaşması*, İstanbul: Profil Yayıncılık, 2012.
- Kühne, Alfred; *Mesleki Terbiye'nin İnkişafına Dair Rapor*, Ankara: MEB Yayınları, 1939.
- Laclau, Ernesto ve Mouffe, Chantal; *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, Ahmet Karam (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.
- Lauggas, Ingo; “Zorunluluktan Özgürlüğe Geçiş: Katharsis ve Edebiyat”, *Gramsci II*, Felsefelogos, 2013, s. 120.
- Lenin, V. İ.; *Marxizm ve Gençlik*, İstanbul: Koray Yayınları, 1977, s. 238.
- Lenin, Vladimir; *Lenin's Collected Works*, Progress Publishers, Moscow, Jim Riordan (çev.), 28, 1965.
- Lewis, Bernard; *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Metin Kıratlı (çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993.
- Liguori, Guido; “Common Sense in Gramsci”, J.Francesse (edt.), *Perspectives on Gramsci: Politics, Culture and Social Theory*, London and New York: Routledge, 2009.
- Liguori, Guido; “Ortak Duyu ve Modern Prens”, *Gramsci-II*, Felfeselogos, 1, 2013.
- Lipsitz, George; “The Struggle For Hegemony”, *The Journal of American History*, 75 (1), 1988, s. 146.
- Macedo, Donald; “Eleştirel pedagoji hakkında yeniden düşünmek: Paulo Freire ile söyleşi”, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Dilek Hattatoğlu (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008.

- Macit, Mustafa; “Medyada “İmam Hatipli” Sosyal Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Toplumsal İz Düşümler”, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu*, Recep Kaymakcam (vd.), İstanbul, Ankara: Dem Yayınları, 24-24 Kasım 2013.
- Makdisi, George; *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı*, A. Hakan Çavuşoğlu ve Tuncay Başoğlu (çev.), 2012.
- Marcuse, Herbert; *Tek Boyutlu İnsan*, Seçkin Çağan (çev.), İstanbul: May Yayınları, 1968.
- Mardin, Şerif; *İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- Martin Luther; *Luther on Education; Including a Historical Introduction, and a Translation of the Reformer's Two Most Important Educational Treatises*, F. V. N Painter (ed.), Philadelphia: The Lutheran Publication Society, 1889.
- Marx, Karl ve Engels, Friedrich; *Komünist Manifesto*, Celal Üster ve Nur Deriş (çev.), İstanbul: Can Yayınları, 2008.
- Marx, Karl ve Engels, Friedrich; *Alman İdeolojisi [Feuerbach]*, İstanbul: Eriş Yayınları, 2012.
- Marx, Karl; *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*, Sevim Belli (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1976.
- Marx, Karl; *Hegel'in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1997.
- Marx, Karl; *Kapital I*, Mehmet Selik ve Nail Satlıgan (çev.), İstanbul: Yordam Kitap, 2011.
- Mayo, Peter; “Antonio Gramsci’s Impact on Critical Pedagogy”, *Critical Sociology*, 41 (7-8), November, 2014.
- Mayo, Peter; “Gramsci and The Politics of Education”, *Forthcoming in Capital & Class*, 38 /2, 2014.
- Mazaheri, Aly; “Müslüman Ortaçağ'da Eğitim ve Öğretim”, Bahriye Üçok (çev.), Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10 /1, 1962.

- McDonough; Roisin; “Yanlış Bilinçlilik Olarak İdeoloji; Lukacs”, *İdeoloji Üzerine: Eleştirel İdeoloji Çalışmaları*, Can Şahan (çev.), İstanbul: Pales Yayınları, 2014.
- Mclaren, Peter ve Jaramillo, Nathalia; *Pedagoji ve Praksis*, Kemal İnal ve Kadir Asan (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık, 2009.
- Mclaren, Peter; “Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts”, A. Dader vd. (ed.), *The Critical Pedagogy Reader*, New York& London: Routledge Falmer, 2003,
- Mclellan, David; *İdeoloji*, Barış Yıldırım (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Meriç, Cemil; “İdeoloji”, *Sosyoloji Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 21-22, 1967.
- Mert, Nuray; “Cumhuriyet Türkiye’sinde Laiklik ve Karşı Laikliğin Düşünsel Boyutu”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri: Örgün Eğitim (2015-2016)*.
- Milli Türk Talebe Birliği 56. Dönem Faaliyet Raporu*, 1980, s. 17.
- Milliyet Gazetesi*, “ ‘AK Parti kapatılmasın’ kararı çıktı”, (30.07.2008).
- Nal, Sabahattin; “Demokrat Parti’nin 1950-54 Dönemi Din Siyaseti”, *Ankara SBF Dergisi*, 60 /3), 2005.
- Narlı, Nilüfer; “Türkiye’de Laikliğin Konumu”, *Cogito: Laiklik*, 1, 1994.
- Ortaylı, İlber; *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2016.
- Ortaylı, İlber; *Türkiye Teşkilat ve İdare Tarihi*, Ankara: Cedit Neşriyat, 2008.
- Oskay, Ünal; “Popüler Kültür Açısından İdeoloji Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar”, *Ankara SBF Dergisi*, 35 /1, 1980.
- Öcal, Mustafa; “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12 /2, 2003.

- Öcal, Mustafa; “Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese Islahatları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler: Uluslararası Sempozyum*, Muş Alparslan Üniversitesi, 1, 5-7 Ekim 2012.
- Öcal, Mustafa; “Yüksek İslam Enstitüsü”, *TDV İslam Ansiklopedisi c. 44*, 2013.
- Öcal, Mustafa; *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2013.
- Öğüt, Deniz; “Üniversite Tarihi Üzerine-1”, *Yeni Olgu*, XXXI (1), 1984.
- Ölmez, Adem; “II. Meşrutiyet Devrinde Osmanlı Medreselerinde Reform Çabaları ve Merkezileşme”, *Vakıflar Dergisi*, 41, 2014.
- Önsoy, Rifat; “Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleleri”, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1991.
- Öymen, H. Raşit; “Orta Çağ’ın II. Yarısındaki Gelişmeler Üniversiteler ve Şehir Okulları (1200-1500)”, *Eğitim Hareketleri*, XII-140-141
- Özbek, Sinan; *İdeoloji Kuramları*, İstanbul: Notos Kitaplığı, 2011.
- Özensel, Ertan v.d.; *Türkiye’de İmam-Hatip Liseleri ve İmam Hatipliler Algısı*, TİMAV Vakfı, 2012.
- Özgür, İren; *İmam Hatip Okulları: İnanç, Siyaset ve Eğitim*, Hazal Yalın ve Egemen Özkan (çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2015.
- Özkucur, Abdullah; *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*, Ankara: Selvi Yayınları, 1990.
- Öztürk, Cemil; “Osmanlılar” (Eğitim ve Eğitim Kurumları adlı bölüm), *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 33, 2007.
- Özyurt, Cevat; “Küreselleşme, Ulusal Eğitim ve Siyasal Toplumsallaşma”, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, Mustafa Safran ve Dursun Dilek (ed.), İstanbul: Yeni İnsan Yayınları, 2008.
- Özyurt, Cevat; “Türkiye’de Eğitim İdeolojisi ve Kimlik İnşası”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 26, 2013.

- Parla, Taha, *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları-c. 3 Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Ok’u*, İstanbul: Deniz Yayınları, 2008.
- Parlak, İsmet; *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi, 2005.
- Parmaksızoğlu, İsmet; “Medrese”, *Türk Ansiklopedisi*, c. XXIII, Ankara, 1976.
- Perrin, Cristopher; *An Introduction to Classical Education: A Guide for Parents*, PA: Classical Academic Press, 2004.
- Portelli, Hugues; *Gramsci ve Tarihsel Blok*, Kenan Somer (çev.), Ankara: Savaş Yayınları, 1982.
- Postman, Neil; *Çocukluğun Yokoluşu*, Ankara: İmge Kitapevi, Kemal İnal (çev.) 1995.
- Poulantzas, Nicos; *Siyasal İktidar ve Toplumsal Sınıflar*, İstanbul: Epos Yayınları, 2014, ss. 40-41.
- Radikal Gazetesi, *Erdoğan: İmam-Hatip’ler bir direniş, bir düşüncenin isyanıdır*, 04.07.2014.
- Rehmann, Jan; *Theories of Ideologies: The Powers of Alienation and Subjection*, Boston: Brill, 2013.
- Reyhan, Cenk; “Osmanlı Devleti’nde Siyasal İktidar ve İlimiye Sınıfı”, *Amme İdaresi Dergisi*, 32 /3, 1999.
- Reyhan, Cenk; “Osmanlı’da Siyasal İktidar ve Seyfiye Sınıfı: Vezir-i A’zâmlık Örneği”, *OTAM Dergisi*, 31/Bahar, 2012.
- Rosenthal J. T.; “The Universities and Medieval English Mobility”, *History of Education Quarterly*, 9/4, 1969.
- Rothbard, Murray N.; “Eğitim: Özgür ve Zorunlu”, *Liberal Düşünce*, Yusuf Şahin (çev.), 76, 2014.
- Rukancı, Fatih ve Anameriç, Hakan; “Ortaçağda İlk Üniversiteler: Studium Generale”, *Felsefe Dünyası*, 39 /1, 2004.
- Sağiroğlu, Nuray A.; “Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Elestirel Pedagoji Okulu”, *Amme İdaresi Dergisi*, 46/1, 2013.

- Sağlam, Vedat; *Köy Enstitülerinden İmam-Hatip Okullarına Eğitim ve Kültür*, İstanbul: Nesil Yayıncılık, 2003.
- Sancar, Serpil; *İdeolojinin Serüveni*, İstanbul: İmge Kitabevi, 2014.
- Sarpkaya, Ruhi; “Köy Enstitüleri’nden İmam-Hatip Okullarına, *Toplum ve Demokrasi*, 2/3, 2008.
- Savaş, Mustafa ve Karagöz, Savaş; “Türk Eğitim Tarihi Çerçevesinde Kayseri Zincirdere Köy Muallim Mektebi Ve Faaliyetler (1926-1932)”, *Milli Eğitim*, 176, 2006.
- Sefercioğlu, Necmeddin; *3 Mayıs 1944 veTürkçülük Davası*, Türk Ocakları Ankara Şubesi Yayınları, 2009.
- Sessiz Devrim: Türkiye’nin Demokratik Değişim ve Dönüşüm Envanteri (2002-2012)*, Ankara: Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı Yayınları, 2013,
- Somel, Selçuk Akşin; *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
- Sotiris, Panagiotis; “University movements as laboratories of counter hegemony”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12 /1, February, 2014.
- Spring, Joel; *Özgür Eğitim*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1991.
- Stoddart, Mark C. J.; “Ideology, Hegemony and Discourse: A Critical Review of Theories of Knowledge and Power”, *Social Thought & Research*, Vol. 28, 2007.
- Suzuki, Tadashi; “Osmanlı Paşalarının Mahiyetindeki Değişim: Mukayeseli Tarih Bakımından Bir Değerlendirme”, *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, XLI, 2013.
- Şahin, Mehmet; “ABD’nin Müslüman Savaşçıları”, *Akademik Ortadoğu*, 3/1, 2008, ss. 43-52.
- Şaylan, Gencay; *Türkiye’de İslamcı Siyaset*, Ankara: Verso Yayıncılık, 1992.
- Şimsek, Ufuk v.d.; “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, *Turkish Studies*, 7/4, 2012.
- Şişman, Mehmet; “Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 1998.

- Tan, Mine; “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 /2, 1990.
- Tanilli, Server; *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1996
- Tannenbaum, Donald G. ve Schultz, David; *Siyasî Düşünce Tarihi: Filozoflar Ve Fikirleri*, Fatih Demirci (çev.), İstanbul: Adres Yayınları, 2005.
- Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim; *Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara: TTK.
- Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim; *Bir Cumhuriyet Öyküsü: Kadrocuları ve Kadro’yu Anlamak*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2003.
- Tellal, Erel; “Batı Bloku Ekseninde Türkiye-1 (1946-1950)”, *Türk Dış Politikası c.1*, Baskın Oran (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2013, ss. 477-654.
- Texier, Jacques; “Gramsci, theoretician of superstructure”, *Gramsci and Marxist Theory*, Chantal Mouffe (ed.), 1979.
- Tevetoğlu, Fethi; *Türkiye’de Sosyalist ve Komünist Faaliyetler (1910-1960)*, Ankara, 1967.
- Therborn, Göran; *İktidarın İdeolojisi İdeolojinin İktidarı*, İrfan Cüre (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 1989.
- Thomas, Peter D., *Gramsci Çağı: Felsefe Hegemonya Marksizm*, (İ. Akçay & E. Ekici çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2012.
- Thomas, Peter D.; “Catharsis”, *Historical Materialism* 17 /3, 2009.
- Thomas, Peter D; “Gramsci’de Diyalektik Hegemonya”, *Gramsci-II*, Felfeselogos, 1, 2013.
- Thompson, John B.; *Studies in the Theory of Ideology*, Cambridge, 1984.
- Tonguç, Engin; “Atatürk ve Köy Enstitüleri”, *Yeniden İmece Dergisi*, Sayı: 14, Şubat, 2007.
- Tonguç, İsmail Hakkı; *Kitaplaşmamış Yazıları- (c. I)*, Mustafa Aydoğan (hızl.), Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 1997.

- Topakkaya, Arslan; “İdeoloji Kavramının Tarihsel Gelişim Sürecine Kısa Bir Bakış”, *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11/1-2, 2007.
- Toprak, Zafer; “Osmanlı Devleti’nde Korporatif Dünya Görüşü: Meslekçilik”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, c. 2, İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.
- Tunaya, Tarık Zafer; *İslamcılık Cereyanı-II*, Cumhuriyet, 1998.
- Tunçay, Mete; *T.C.’nde Tek-Parti Yönetimi’nin Kurulması (1923-1931)*, İstanbul: Cem Yayınları, 1989.
- Turan, İlder; “Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde Öğrenci Siyasal Faaliyeti”, *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 29/1-4, 1969.
- Turan, Şerafettin; *İsmet İnönü Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2000.
- Turhan, Mehmet; “Siyasal Elit Değişim Kuramı”, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2/2, 1984, ss. 69-109.
- Türkeş, Mustafa; “Kadro Dergisi”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (edit.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, ss. 464-476.
- Türkmen, Mutlu; “Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi Politikaları”, *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 2015.
- Türkoğlu, Pakize; *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2004.
- Uğurlu, Yaşar; “Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler”, *Eğitime Bakış Dergisi*, 9/26, 2013.
- Uğurlu, Yaşar; “Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler”, *Eğitime Bakış*, 9/26, 2013.
- Uras, Meral; “Eğitimin Toplumsal Temelleri”, *Eğitim Üzerine*, Erdal Toprakçı (ed.), Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

- Uygun, Selçuk; “Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı”, *Eğitime Bakış*, 9 /26, 2013, s. 72.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı; *Osmanlı Devletinin İlimiye Teşkilâtı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014.
- Ünal, Işıl L.; “İktisat İdeolojisi’nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim”, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 57 /16, 2005.
- Ünal, Mehmet Ali; *Osmanlı Müesseseleri Tarihi*, Isparta: Fakülte Kitapevi, 1997.
- Ünsür, Ahmet; *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Üstel, Füsun; *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.
- V.İ. Lenin, *Ne Yapmalı ? : Hareketimizin Can Alıcı Sorunları*, Muzaffer Ardos (çev.), İstanbul: Eriş Yayınları, 2003.
- Vacca, Guisepppe; “Aydınlar ve Marksist Devlet Teorisi”, *Gramsci’ye Farklı Yaklaşımlar*, (M. Kemal Coşkun vd. çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2012.
- Vincent, Andrew; *Modern Politik İdeolojiler*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık, Arzu Tüfekçi (çev.), 2006.
- Weber, Max; *Economy and Society*, Guenther Roth & Claus Wittich (ed.), LA: University of California Press, 1978.
- Weber, Max; *Sosyoloji Yazıları*, Taha Parla (çev.), İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1993.
- Williams, Raymond; *Marxizm and Literature*, Newyork: Oxford University Press, 1977.
- Woodford, Kate V.; *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1952.
- Wright, Adam; “The school as an arena of political contestation: education policy from a post-Marxist perspective”, *Praktyka*, 1/7, 2013.
- Yankaya, Dilek; *Yeni İslami Burjuvazi: Türkiye Modeli*, M. Işık Durmaz (çev.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.

- Yazıcı, Nesimi; “Osmanlının Son Dönemlerinde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, *Diyanet Dergisi*, 27 /4, 1991.
- Yeğen, Mesut; “Kemalizm ve Hegemonya?”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce c. 2: Kemalizm*, Ahmet İnel (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Yetiş, Mehmet; “Hegemonya”, *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinler Arası İlişkiler*, G. Atılğan ve E.A. Aytekin (hızl.), İstanbul: Yordam Kitap, 2013.
- Yıldırım, Cemal; *Bilim Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1992.
- Yılmaz, Ahmet; *Kapitalist Devleti Anlamak*, İstanbul: Aykırı Araştırma, 2002.
- Yorgancılar, Serhan; 1965 Sonrası İslamcı Bir Öğrenci Hareketi Olarak Milli Türk Talebe Birliği, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Yücel, Hasan Ali; *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993.
- Yücel, Hasan Ali; *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994.
- Zizek, Slavoj; “İdeolojinin Hayaleti”, *İdeolojiyi Haritalamak*, Slavoj Zizek (der.), Sibel Kibal (çev.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2013.
- 2015-2016 Eğitim-Öğretim İstatistikleri: Eğitimde Ticarileşme Ve Dinselleşmenin Temel Göstergeleri Raporu*, Eğitim Sen, 2016.
- 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu*, 22 Nisan 1940.

ÖZGEÇMİŞ

Candaş CAN 26.02.1987 tarihinde Adıyaman Gölbaşı'nda doğdu. Sinop Atatürk Lisesi'ni bitirdikten sonra Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi bölümünden 2009 yılında mezun oldu. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset ve Sosyal Bilimler Yüksek Lisans programını bitirdi. 2011-2013 yılları arasında Sinop Sosyal Güvenlik İl Müdürlüğünde Memur olarak görev yaptı. 2013 yılından beri Sinop Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümünde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Hukuk, Yönetim ve Sosyoloji alanlarında ders veren Candaş CAN, iyi derecede İngilizce bilmektedir. Temel ilgi alanları; Siyaset Bilimi, Siyaset Sosyolojisi ve Siyasal Düşüncelerdir.

İletişim Bilgileri:

E mail : candascan34@gmail.com

Telefon :0545 368 21 57

Bildiriler / Yayınlar

:

CAN, Candaş (2012) "Türkiye Sosyal Demokrat Düşünce İçin Alternatif Bir Temel Arayışı", *E-Akademi Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler İnternet Dergisi*, 129.

CAN, Candaş ve ÖZDEMİR, Çağatay (2014) "Evaluation of dominant paradigm forseeing disciplinary distinction in social sciences over Muqaddimah of Ibn Khaldun", *European Journal of Research on Social Studies*, 1 (1), ss. 35- 39.

CAN, Candaş (2015) "Mutlu İnsanların Kirli Şehri: Sinop Kentinin Derin Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Analizi", *Ekoloji 2015 Sempozyumu*, Sinop Üniversitesi.

CAN, Candaş ve ÖZEK, Sezen (2016) "Türkiye'nin İlk Girişimcilik Sosyoloğu: Prens Sabahattin", *7th International Congress on Entrepreneurship (ICE 2016)*, Bışkek, Kırgızistan.

ÖZEK, Sezen ve CAN, Candaş (2016) “Girişimcilik Sosyolojisi Literatürü Üzerine Bir Analiz”, *7th International Congress on Entrepreneurship (ICE 2016)*, Bişkek, Kırgızistan.

AKSOY, İlhan ve CAN, Candaş (2016) “Hegemonya ve Karşı-Hegemonik Sızıntılar: Yeni Bir Kavramsallaştırma Denemesi”, *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (3).

