

BİR SOSYAL POLİTİKA PROJESİ OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ

Ali BABAHAN*

ÖZET

Bu çalışma, temel olarak, erken Cumhuriyet döneminde hayata geçirilen Köy Enstitüleri projesinin bir sosyal politika uygulaması olarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Temelleri önceki yıllarda atılmakla birlikte resmi olarak 1940-1954 yılları arasında eğitim veren enstitüler, rejimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili ideolojik hedeflerin yanı sıra, belirli toplumsal, iktisadi ve kültürel niyetlerle geliştirilmiş bir projedir. Bugüne kadar, daha ziyade ideolojik ve siyasi boyutlarıyla ele alınan bu okulların, pek nadir olarak ortaya koydukları sosyal hizmete referansla incelendiği görülmektedir. Gerçekten de, kurucuları tarafından çeşitli ifadelerle beyan edildiği üzere, proje, ideolojik veçhelerinin yanı sıra, ülke çapındaki çeşitli eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve özellikle kır/kent arasındaki sosyo-ekonomik uçurumu giderebilmek amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu doğrultuda, okulların, uygulama safhasında da, erken Cumhuriyet dönemine hakim olan refah devleti anlayışıyla uyumlu olarak, herhangi bir dil, etnik köken, din, mezhep, bölge, sınıf ya da cinsiyet farkı gözetmeksizin, bilhassa eğitim hizmetine ulaşabilmek açısından o güne kadar dezavantajlı olan kesimlerin ihtiyacını karşılayabilecek bir nitelik arz ettiği görülmektedir. Köy Enstitüleri politika uygulaması bu nitelikleri dolayısıyla, bu çalışmada, bir sosyal politika projesi olarak ele alınacak ve bu açıdan değerlendirilecektir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak, geliştirilen temel iddia, Köy Enstitüleri projesinin gerek dayandığı vizyon gerekse de içeriğini oluşturan farklı karakteristik özellikleri dolayısıyla sosyal demokratik nitelikleriyle öne çıkan bir sosyal politika projesi özelliği gösterdiğidir. Bu doğrultuda, üzerinde çok tartışılmış bir uygulama olarak eleştirilebilecek çeşitli yönleri bulunmasına rağmen, bu okul modelinin, bilhassa döneminin sosyo-ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda hayli eşitlikçi bir politika uygulaması olarak değerlendirilebileceği ve dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca uygulanan farklı eğitim politikası uygulamaları içerisinde hayli özel bir yer işgal ettiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Politika, Refah Devleti, Eğitim Politikası, Erken Cumhuriyet Dönemi, Köy Enstitüleri, Eşitlikçilik

VILLAGE INSTITUTES AS A SOCIAL POLICY PROJECT**ABSTRACT**

This study mainly aims to evaluate the Village Institutes of Early Turkish Republic as a social policy project. The Institutes, which existed between 1940 and 1954, were mainly established upon some political, social, economic and cultural objectives. However those schools have mostly been evaluated with reference to their ideological dimensions rather than being analyzed as a social policy implementation. Indeed, this project was developed in order to eliminate the relative deprivation of some disadvantaged population in reaching to education, besides serving as an ideological apparatus. Thus, although the project certainly had political implications; early Republican administration implemented this social policy project without considering any linguistic, ethnic, racial, religious, sectarian, regional, or sexual discrimination like an ideal welfare state had to do. In this context, the claim of this research is that the Village Institutes of the Early Turkish Republic, which occupied a noticeable position in the whole history of Turkish political and educational history, should be considered as a social democratic social policy implementation. As organized by a group of people, who were aware of the importance of the “education” in human development, the project mainly aimed to eradicate various dimensions of the inequalities among the citizens of the state, especially inequalities between the individuals of urban and rural settlements. At this regard, the project Village is analyzed in detail as a social policy implementation in this study, mainly emphasizing the dimensions that make this model as social democratic.

Key words: Social Policy, Welfare State, Education Policy, Early Turkish Republic, Village Institutes, Egalitarianism

Giriş

Türkiye'nin erken Cumhuriyet döneminde büyük beklentilerle hayata geçirilen eğitim projelerinden biri olan Köy Enstitüleri, bugüne kadar gerek ulusal gerekse de uluslararası literatürde farklı teorik perspektiflerle incelenen ve çokça tartışılan bir konu olmuştur. Bu okullar, bu çalışmaların çoğunda daha ziyade siyasi nitelikleri ve ideolojik işlevleri açısından ele alınırken; pek azında bu okulların dönemin kırsal Türkiye'sindeki toplumsal sorun ve ihtiyaçların karşılanabilmesi hususundaki vizyonu ve hedefleri üzerinde durulmuştur. Gerçekten de, bu proje, siyasi ve ideolojik işlevlerinin yanı sıra, temel nitelikleri itibarıyla devletin öncelikli görevlerinden biri olan eğitim hizmetinin nüfusun farklı kesimlerine eşit

biçimde ulaştırılması anlamında bir sosyal politika uygulaması olarak hayata geçirilmiş bir projedir. Bu bağlamda, konuya bugüne kadar yaklaşılmayan bir perspektiften bakılarak özgün bir çalışma ortaya koyabilmek kaygısıyla, makalede konuya bu açıdan yaklaşılacak ve bu projenin ideal bir sosyal politika uygulamasından beklentileri ne ölçüde karşılayabildiğinin araştırılmasına girişilecektir. Bu çalışmaya hakim olan iddia, projenin mimarları tarafından bu şekilde tanımlanmış olmasa da, Köy Enstitüleri'nin çeşitli nitelikleri itibarıyla sosyal demokratik bir politika uygulaması olarak değerlendirilebileceği yönündedir. Bu doğrultuda, bu eğitim uygulaması, tarihsel ve sosyo-ekonomik şartlar çerçevesinde, farklı niteliklerine göndermelerde bulunarak değerlendirilecektir. Bunun için, öncelikle, konunun bir sosyal politika alanı olarak kapsamına dair kısa bir kavramsallaştırma aşamasına yer verilecek, ardından ise dönemin kır yerleşmelerindeki toplumsal sorun ve ihtiyaçların çözümü bağlamında, Köy Enstitüleri'nin bir sosyal politika uygulaması olarak analizi tarihsel bir perspektif takip edilerek yapılmaya çalışılacaktır.

Eğitim Politikası

“Eğitim politikası” konusu sosyal politika alanının öncelikli başlıklarından biri olduğundan, öncelikle “sosyal politika”nın bir kavram olarak ne ifade ettiğini ortaya koymak gerekmektedir. Kavram, klasik anlamda “devletlerin toplumsal yaşamın farklı alanlarını kapsamak üzere, kaynakların eşit dağılımını ve vatandaşların temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak maksadıyla gerçekleştirdiği çeşitli politika girişim ve hizmetleri”ne karşılık gelmektedir (Alcock, 2003: 3). Bu politika girişimleri sağlık, barınma, gıda yardımı ve sosyal sigorta gibi temel yaşamsal hizmetlerin yerine getirilmesiyle sınırlanmamakta; bireylerin kendilerini gerçekleştirebilmelerini sağlayacak eğitim başta olmak üzere çeşitli güçlendirici sosyal ve kültürel hizmetlerin yürütülmesini de ihtiva etmektedir (Koray, 2000: 9-10). Bu bağlamda, ideal bir eğitim politikası uygulamasından beklentiler, devletlerce benimsenen farklı sosyal politika yaklaşımlarına göre çeşitlenebilmektedir. Dolayısıyla, bu aşamada, Köy Enstitüleri eğitim modelinin değerlendirilebilmesini sağlayabilecek kavramsal bir çerçeve sunabilmesi açısından, öncelikle sosyal politika anlayışları kapsamında eğitim hizmetini tanımlamaya girişen farklı teorileri değerlendirmek gerekmektedir.

İşlevselci Teoriler

Eğitim politikalarını sosyolojik bir perspektiften ele alan ilk yaklaşım işlevselci teorilerden oluşmaktadır. Bunlar, esas olarak Emile Durkheim'in çalışmalarına dayanmaktadır. Böyle bir perspektif üzerinde gelişen teoriler, eğitimin temel olarak iki başat

işlevi üzerinde durmaktadırlar: toplumsal düzenin ve toplumsal yapının sürekliliğinin sağlanması; ve toplumsal norm ve değerlerin aktarılması yoluyla genç nesillerin toplumsallaştırması (İnal, 2004: 62). Bu bağlamda, eğitimden beklenen, bir toplumda çocuğun kollektif yaşamdaki temel benzerlikleri edinmesini sağlayarak onu topluma bağlaması; böylece var olan toplumsal norm ve değerlerin sürekliliğine hizmet etmesidir (Haralambos ve Holborn, 2004: 692).

Bu yönüyle eğitim politikaları, hemen her toplumda bu mekanizmayı kontrol eden kurum ya da gruplarca, iktidarı meşrulaştırmak, mevcut toplumsal yapı ve ilişkilerin yeniden üretimini sağlamak, ve toplumsal denetim ve bütünleşmeyi gerçekleştirmek üzere yararlanılan ideolojik ve kurumsal bir araç olarak önemli bir işlev görmektedir (İnal, 2004: 49-61). Eğitim politikaları, böyle bir bağlamda, yönetici bir azınlık grubunun iktidarını meşrulaştırmak ve sürdürmek anlamında ‘despotik’ bir nitelik arz edebileceği gibi (Kaplan, 1999: 21-22); esas olarak burjuvazinin diğer sınıflar üzerindeki tahakkümünün ve kapitalist mülkiyet ilişkilerinin meşruiyetini ve yeniden üretimini sağlayabilmek anlamında “liberal” bir model üzerinde de yapılandırılmış olabilir (Kaplan, 1999: 33-35). Eğitim politikaları, aynı bağlamda, toplumun tüm kesimlerinin belli bir kalitedeki eğitim hizmetine eşit bir şekilde ulaşabildiği, ve “bir toplumdaki bütün bireylerin kendi insani potansiyellerini tamamen gerçekleştirmelerine yardımcı olmayı ve bu amaçla mevcut toplumu köklü biçimde dönüştürerek, her bireyin özgür gelişiminin herkesin özgür gelişiminin koşulu olduğu bir birlik durumuna getirmeyi” amaçlayan ‘eşitlikçi’ bir yapı da arz edebilir (Kaplan, 1999: 67). Parlak (2005: 91)’a göre, eğitimin tüm bu işlevlerinin bilhassa modern dönemde ulus-devletlerin ve milliyetçiliğin ortaya çıkışıyla birlikte şekillendiği görülmektedir. Böylelikle, eğitimin despotik, liberal ya da eşitlikçi niteliklerini dışlamadan, “ulus-devletlerin ve milliyetçiliğin ortaya çıkışıyla birlikte, ulusal devletin ideolojik söylemini kurgulama ve aktarma işlevi, yani ‘ulusal bir birlik ve bütünlük’ oluşturma işlevi, geleneksel eğitim öğretim işlevine ilave olarak okulların sorumluluğuna” yüklenmiştir (Parlak, 2005: 92).

Öte yandan, işlevselci yaklaşımın önde gelen ismi Talcott Parsons ise, genç bireylerin gelecekteki yetişkin rollerini en iyi şekilde yerine getirmek üzere küçükken seçilmesi ve yetiştirilmesi amacına dayanan eğitim sisteminin, bu açıdan bir toplum için en önemli “rol dağıtım mekanizması” olduğu üzerinde durmaktadır (Haralambos ve Holborn, 2004: 693). Bu kapsamda, bir devletin eğitim programları, öz-disipline sahip, toplumsal normlarla uyumlu ve belli bir meslekî alanda beceri sahibi olan yeni nesiller yetiştirecek şekilde düzenlenmeli ve

organize edilmelidir (Haralambos ve Holborn, 2004: 693). Parsons'un bu ifadesi "her vatandaşın yaşama eşit bir noktadan başlaması, ya da eşit yaşam fırsatlarına sahip olması" (Heywood, 1997: 396) anlamındaki fırsat eşitliğini savunuyor görünmekle birlikte; işlevselci eğitim anlayışı, bilhassa kapitalizmin geçerli olduğu bir toplumsal bağlamda eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olduğu gerekçesiyle Marksist yazarlarca eleştirilmektedir. Onlara göre, kapitalist toplumlarda, bu sistemin bir gereği ve getirisi olarak, üst sınıflardan gelen bireyler sahip oldukları maddi imkânların avantajıyla çoğunlukla daha yüksek konumlara ulaşabilirken; alt sınıftan ailelerin çocukları pek nadir durumda yüksek gelir ve statü getiren mesleklere yönlendirilmektedirler. (İnal, 2004: 65-66). Dolayısıyla, işlevselci bir yaklaşımın öngördüğü eğitim anlayışı, onlara göre, eşitsiz bir toplum organizasyonunu beraberinde getirmektedir.

Liberal Teoriler

Eğitim konusunu açıklamaya yönelik sosyolojik yaklaşımlardan bir diğeri liberal teorilerden oluşmaktadır. Temellerini Adam Smith başta olmak üzere çeşitli aydınlanmacı düşünürlerden alan bu teorilerin çıkış noktası "burjuva anlamda bireydir" (Kaplan, 1999: 33). Bahsi geçen bu birey, Locke'çu bir bakış açısıyla, "özünde toplumsal kaygıları olan bir kişilik değil, kendi çıkarlarının peşinden koşan ve yeteneklerini başkalarının zararına azamileştirmek isteyen...mülk sahibi biridir" (Kaplan, 1999: 33). Bu perspektife göre, toplum, "böylesi bireyler arasındaki, bir başka deyişle, mülk sahipleri arasındaki piyasa ilişkilerinin toplamı olarak" görülmektedir (Kaplan, 1999: 33).

Bu noktada, liberallerin ve günümüzde bu düşüncenin yeni bir yorumu olarak lanse edilen yeni-sağcı düşüncenin piyasa anlayışını kısaca özetlemekte fayda bulunmaktadır. Onlara göre, piyasa sistemi, arz ve talep ilişkilerine dayandığından bireylerin özgür seçimleri neyin ne ölçüde üretileceğini belirlemektedir. Bu mekanizma ise, üretilenlerin kalitesini ve etkinliğini artırmaktadır. Zira, piyasanın beklentilerini karşılayamayan üreticiler işlerini terk etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu bakış açısına göre, devlet tarafından düzenlenen ve yerine getirilen eğitim hizmeti bu mekanizmaya tabi olmadığından, yeterince kaliteli ve verimli bir nitelik arz etmemektedir. Bu da, liberal düşünürlerin, toplumun kaynaklarının kötü bir şekilde sarf edildiği eleştirilerine zemin hazırlamaktadır (Haralambos ve Holborn, 2004: 706-707). Buna ek olarak, bu perspektifi benimseyen araştırmacıların çoğu, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında esas olarak bürokratların aktif bir görev alması dolayısıyla, eğitim programının öğrenci ve velilerden oluşan tüketici kitlenin ihtiyaç ve

beklentilerini karşılamaktan ziyade, bu grubun çıkarlarını yansıttığı görüşünde birleşmektedirler (Haralambos ve Holborn, 2004: 706-707).

Bu bağlamda, temel olarak kapitalist ilişkilerin meşrulaştırılması ve burjuva sınıfının diğer sınıf(lar) üzerinde tahakküm kurmasını sağlamak amacıyla yapılan kapitalist devlet organizasyonu içerisinde, liberaller tarafından beklenen, sosyal hizmetlerin sunumu noktasında devletin serbest piyasa karşısında pasif bir tutum takınmasıdır. Buna göre, eğitim hizmeti tamamıyla özgür seçime dayanan piyasa sistemine bırakılmalı ve devlet bu alandan elini çekmelidir. Ancak, “piyasa ekonomisi, zorunlu olarak sınıf ayrımlarına yol açtığı için, bireylerin özellikleri, hakları ve özgürlükleri de sınıfsal konumlarına uygun olarak ayrışmaya uğrar” (Kaplan, 1999: 34). Dolayısıyla, liberalizm, teoride fırsat eşitliğinden yanaymış gibi görünse de, uygulamada aynı yapı içerisinde iki farklı eğitim uygulamasından taraf çıkmaktadır. Buna göre, “akılcılığın ve bireyselliğin geliştirilmesi, aydınlanma ve eleştirelilik (tabii ki sınıf egemenliğinin gerektirdiği siyasal koşullandırmayla lekelenmiş ve sakatlanmış olarak) hakim sınıf eğitiminin bileşenleri arasında yer alırken”; “sıkı sıkıya mesleki öğretim veya eğitim (egemen güçlere itaat edilmesini sağlama amacını güden bir siyasal öğretilenlikle bütünleştirilmiş olarak), egemenlik altında tutulan işçi sınıfının payına düşer” (Kaplan, 1999: 35).

Sosyal Demokratik Teoriler

Sosyal demokratik bir perspektif benimseyen araştırmacı ve akademisyenlerce geliştirilen bu yaklaşımda, mevcut eğitim sistemleri, toplumun farklı tabakalarından vatandaşlara yönelik eşit hizmet ilkesini layıkıyla yerine getirememeleri dolayısıyla eleştirilmektedirler. Gerçekten de, dünyanın farklı ülkelerinden istatistikler de göstermektedir ki, alt sınıflardan insanlar, kırsal nüfus, azınlık grupları ve kadınlar başta olmak üzere, bütün toplumlarda nüfusun belli başlı kesimleri yüksek kalitede eğitim hizmetinden yararlanamamakta; hatta bu gruplar arasından bazıları eğitim hizmetinden tamamıyla yoksun kalabilmektedirler. Bundan dolayı, bu gruplar, belli başlı kaynaklara erişme ve bunlardan yararlanma hususunda nüfusun eğitimli ve belli beceriler edinmiş kesimleriyle kıyaslandığında dezavantajlı duruma düşmektedirler (Haralambos ve Holborn, 2004: 695). Bu noktada, kimi Marksist yazarlarca liberal bir teori olarak değerlendirilmekle birlikte, sunduğu perspektif ve sosyal adalet ilkesiyle örtüşmesi bakımından sosyal demokrat yaklaşımı benimseyenlerce de savunulan “bireysel yapabilirliklerin geliştirilmesi” (*capabilities approach*) yaklaşımını bu kapsamdaki teoriler içinde örnek gösterebilmek mümkündür.

Kalkınma konusunu ekonomik zenginlikle sınırlamak yerine, beşeri yaşamın farklı boyutlarını kapsayacak şekilde bütüncül düzeyde refaha ulaşılması olarak değerlendiren bu yaklaşıma göre, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak çeşitli beceri ve yapabilirliklerin eğitim yoluyla geliştirilmesi, aynı zamanda toplumun genel olarak kalkınması sonucunu beraberinde getirebilecek önemli bir araçtır (Saito, 2003). Ancak, sosyal demokratlar, kapitalist devletin bunu eşit biçimde sağlayamadığı konusundaki eleştirilerinin altını çizmektedirler (Haralambos ve Holborn, 2004: 695-696). Bu doğrultuda, sosyal demokrat bir perspektif benimseyen araştırmacı ve akademisyenler, parlamenter demokrasi yanlısı olsalar da, çoğunlukla, kapitalist sistemin yarattığı eşitsizlikleri gidermek maksadıyla devlet aygıtının ekonomiye etkin müdahalesini destekleyen bir pozisyon benimsemektedirler (Gül, 2006: 174-176). Onlara göre, eğitim alanı, devlet müdahalesinin ve kontrolünün vazgeçilmez alanlarından biri olarak ele alınmalı ve hükümetler tarafından toplumun tüm kesimlerini eşit bir şekilde kapsayacak ve bireylerin potansiyellerini geliştirebilecek bir eğitim politikası uygulanmalıdır (Haralambos ve Holborn, 2004: 694-695). Onlara göre, “tüm hukuki ve siyasal hakların eşit olarak dağılımı” (Heywood, 1997: 396) karşılığında gelen “yasal eşitlik”; ve “her vatandaşın yaşama eşit bir noktadan başlaması” (Heywood, 1997: 396) anlamında “fırsat eşitliği” ancak bu şekilde sağlanabilecektir.

Marksist Teoriler

Esasen Karl Marx’ın yazıları üzerinde gelişen bir diğer perspektif olan Marksist yaklaşım, temel olarak, toplumda istek ve beklentileri çatışan farklı çıkar gruplarının olduğu varsayımından hareket ederek, bu gruplar içerisinde üretim araçlarına sahip olan ve bunları kontrol eden tarafın devletin ideolojik aygıtlarını da kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirdiğini iddia etmektedir. Bundan dolayı, Marksistlere göre, kapitalist bir toplumda iktidarı burjuva sınıfı kontrol ettiğinden, eğitim politikaları onların çıkarlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmektedir. Bu amaçla, yine Marx’tan hareketle, eğitim sisteminin kapitalist sınıfın gizli ajandasını yansıttığı ve işçi sınıfının gelecek nesillerinin de bu ideoloji çerçevesinde şekillendirildiği kabul edilmektedir (Haralambos ve Holborn, 2004: 698-699). Bu bağlamda, kimi Marksist yazarlar, kapitalist sistemin gizli ajandasının “her daim hizmete amade, mevcut sosyal hiyerarşiyi benimsemiş, dışsal mükâfatlar eşliğinde iş gören, bilginin katmanlara ayrılmışlığına ve bölünmüşlüğüne, dolayısıyla işgücünün de bölünmüşlüğüne inanan, kapitalist ideolojiyi içselleştirmiş yeni kuşaklar yetiştirmeyi amaçladığını” iddia etmektedirler (Haralambos ve Holborn, 2004: 698-699). Böylece, eğitim sistemi, onlara göre, toplum içindeki eşitsizlikleri meşrulaştırmanın önde gelen araçlarından biri olarak iş

görmektedir. Bundan dolayı, eğitim sisteminde belirgin bir iyileştirme ve toplum nezdinde nihai eşitlik, ancak toplumsal yapının tamamıyla değiştirilmesi durumunda gerçekleştirilebilecektir. Dolayısıyla, bu yaklaşımı benimseyenler, kapitalist sistem içerisinde eğitim politikalarının, toplumun genel çıkarlarına hizmet edebileceğine ya da nihai anlamda eşitliği getirebileceğine inanmamaktadırlar (Haralambos ve Holborn, 2004: 698-699).

Kırsal Alanlara Yönelik Eğitim Politikaları

Yukarıda bahsi geçen yaklaşımların her biri, görüldüğü üzere, eğitim konusunu farklı perspektiflerden ele almakta ve eğitimin bilhassa kendince önemli gördüğü fonksiyonları üzerinde durmaktadır. Ancak, kırsal yerleşmeler ve kırsal nüfus mevzu bahis olduğunda, konunun bu perspektiflerce fazla tartışılmayan farklı boyutları da önem kazanmaktadır. Gerçekten de, kırsal alanlarda eğitim konusu göz önünde bulundurulduğunda, kırsal kendine has koşullarına bağlı olarak, ya bir önceki bölümde ele alınan yaklaşımlarca tespit edilen çeşitli işlevlerden bazıları öne çıkmakta, ya da bu çalışmada henüz bahsi geçmemiş çeşitli işlevlerden de bahsetmek gerekmektedir. Kırsalın bu özel koşulları, her şeyden önce, sosyo-ekonomik karakter ve fonksiyonları bakımından kırsal alanların, dünyanın her yerinde kentsel yerleşmelerden belirgin farklılıklar göstermesinden kaynaklanmaktadır. Buna, günümüzde birçok gelişmemiş ve hatta gelişmekte olan ülkede bile kırsal kent arasındaki büyük sosyo-ekonomik uçurumun varlığını koruduğu gerçeği de eklenince, eğitim dahil her türlü politika arayışında kırsalın beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek spesifik yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, kırsal yerleşmelere dönük eğitim politikaları tartışmalarında, bilhassa temel eğitim müfredatı açısından basitçe iki farklı görüşün geliştirildiği görülmektedir. Bir taraf, kırsalın kentlerden farklı nitelikleri ve özel ihtiyaçları dolayısıyla bu nüfusa özgü bir temel eğitim programının oluşturulmasını savunurken; buna karşı çıkanlar, eğitimin “kırsallaştırılmasının” kırsal kent arasında var olan sosyo-ekonomik ve kültürel uçurumları derinleştireceği iddiasını taşımaktadırlar. Bu kısımda, kısaca bu tartışmalarda savunulan argümanlar üzerinde durmak isterim.

Bu bağlamda, kırsal nüfusa yönelik temel eğitimin öznel bir karakter arz etmesi düşüncesini savunan kesimlere göre, müfredat, kırsal yerleşmelerde yaşayan bireylerin temel eğitimlerini sağlarken, bunun yanında özellikle tarımsal üretim için gereken bilgi ve becerilerini geliştirmeyi de amaçlamalıdır. Buna göre, böyle bir program, kırsal/kent ekonomik uçurumunu kapatmaya yarar; aynı zamanda bütün ülkenin ekonomik kalkınmasına da önemli bir katkıda bulunacaktır. Ayrıca, eğitimin bu insanların hayatları açısından pratik yarar

sağlayacak olması da, köylü nüfusun eğitime karşı geleneksel hoşnutsuzluğunun ortadan kalkması sonucunu beraberinde getirebilecek; ekonomik durumlarını iyileştirmelerine yardım edebileceği için köylüler de çocuklarını eğitim kurumlarına gönüllü olarak göndereceklerdir (Balamir, 1982: 9). Bunun karşısında ise, bu bölgelerde sunulacak temel eğitim hizmetine dair müfredatın kıra özgü hale getirilmesine karşı çıkan bir kesim bulunmaktadır. Bu düşünceye göre, kırsallaştırılmış bir eğitim kırsal gerekliliklere yoğunlaştığından ve yaşamın diğer alanlarına dair bilgileri ve daha da önemlisi evrensel kültüre dair enformasyonu es geçeceğinden, kırsal nüfusu kaçınılmaz olarak köylere hapsedecek ve dünyadan soyutlayacaktır. Bu bakımdan, böyle bir müfredat kırsal nüfusun kentlilerle karşılaştırıldığında sahip olduğu fırsat eşitsizliğini artırmaktan başka bir işe yaramayacaktır. Bu düşünceyi savunanlara göre, şayet böyle bir özel müfredat belirlenecekse, bu, ancak tarımla veya hayvancılıkla uğraşmayı meslek olarak seçmiş yetişkin bireylerle sınırlandırılmalıdır. Son olarak, bu bakış açısı, toplumun tüm farklı kesimlerini bir araya getirebilecek, ülke genelinde tek ve modern bir müfredatın benimsenmesi ve bu yolla tüm kesimlerin eşit rekabet şartlarına kavuşması yanlısıdır (Balamir, 1982: 10).

Bu aşamada, takip eden bölümde, bir sosyal politika projesi olarak Köy Enstitüleri'nin nasıl bir tarihsel ve sosyo-ekonomik bağlamda hayata geçirildiğini ortaya koyabilmek kaygısıyla, erken Türkiye Cumhuriyeti'nde kırsal yerleşmelerin genel sosyo-ekonomik durumu üzerinde durulması gerekmektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde Kırsal Yerleşimlerin Sosyo-Ekonomik Durumu

Türkiye Cumhuriyeti'nin erken döneminde, 1927 nüfus sayımının verilerine göre, nüfusun %75.8'inin köy olarak tanımlanan kırsal kesimlerde yaşadığı belirlenirken; geriye kalan %24.2 ise kentlerde yaşamaktadır (Belgenet, 2002). Yine aynı nüfus sayımı verileri, o dönemde Türkiye'de resmi olarak kaydedilmiş 40.991 köyün bulunduğunu belirtirken, bunların çoğunun yüksek dağ yamaçlarında, tepelerde ve dağlık ovalarda kurulduğu tespiti yapılmıştır (Arayıcı, 2002: 48). Öte yandan, kırsal nüfusa dair istatistiklerdeki değişimin zaman içinde yavaş bir seyir gösterdiği görülmektedir. 1935 sayımının verilerine göre, kırsal nüfus %76,47'ye yükselmiş; 1940 sayımlarında ise, önce %75,61'e, 1945 sayımlarında da %75,06'ya düşmüştür (Belgenet, 2002). Bu rakamlar günümüz koşullarıyla kıyaslandığında, günümüzde Türkiye'de yaşayan kırsal nüfusun oranının %40'ın altında olduğu söylenmelidir (Belgenet, 2002). Bütün bu istatistikler göstermektedir ki, yakın zamanlara kadar Türkiye'de nüfusun büyük bir çoğunluğu kırsal yerleşmelerde toplanmıştır.

Bu koşullar altında, köy nüfusunun cumhuriyetin bilhassa erken dönemlerinde yaşadığı sorunların, öncelikle, temeli Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine dayanan ekonomik ve teknik zorluklar ve sınırlılıklardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre, verimsiz alanlarda konaklamaları dolayısıyla sınırlı tarımsal üretim imkanına sahip olmaları; üretim araçlarının yetersizliği; devlet desteğinin azlığı; kullanılan üretim tekniklerinin ilköllüğü; ve tarımsal üretim konusunda nüfusun çoğunun yeteri kadar bilgisinin olmaması, köylüleri en çok uğraştıran problemler olmuştur (Arayıcı, 2002: 59). Köylüleri zorlayan ekonomik sorunlardan bahsederken, bilhassa ülkenin Doğu ve Güney Doğu'sunda kırsala hakim olan “ağalık sistemi”ne de değinmek gerekmektedir. Bir çeşit feodal ilişki ağı olarak tanımlanan ağalık sistemi, esasen, yerel bir tabakalaşma sistemi yoluyla, köylülerin “ağa” adı verilen, üretim araçları ve toprakların sahibi olan aşiret reislerine tabi olması durumunu yaratmıştır. Ekonomik tabanlı bu sorunlara ek olarak, okur-yazar oranının düşük olması; ve sınırlı iletişim/ulaşım imkânları da, kırsal nüfusun, o dönemlerde, çeşitli sosyal ve kültürel sorunlar yaşaması sonucunu beraberinde getirmiştir (Arayıcı, 2002: 52). Tütengil (1975: 64) tarafından aktarıldığı üzere, Amerikalı ekonomist Max Weston Thornburg'un liderliğinde hazırlanan ve çeşitli Türk köylerinde yürütülmüş bir araştırma olan 1949 yılında “*Turkey: An Economic Appraisal*” (Türkiye: Ekonomik Bir Değerlendirme) adıyla yayınlanmış çalışma, Türkiye’de kırsal alanların o dönemlerdeki sosyo-ekonomik şartlarını gerçekçi bir şekilde yansıtmaktadır:

“...Şehir içindeki hiçbir tezat şehirlerle taşra arasındakiler kadar bariz değildir. Türk’lerin beşte dördü köylerde yaşar ve ziraatle meşgul olur. 40.000 köy bin seneden beri hemen hemen hiç değişmemiştir. Bu köylerde insan [halâ] M.Ö. 3000 senesinde Sümerlilerin resimlerini yapmış oldukları parmaklıksız tekerlekli kağnyı, kadim kara sabanı görür...İşe yarar köy yolları olmadığı ve yol adı verilenlerin çoğu da düpedüz birer patika oldukları için, köylüleri veya mahsullerini taşımak hususunda öküz arabası veya merkepten başka pek az şey işe yarar...Köy sekencesinin (sakinlerinin) çoğunluğu için hela ve yıkanma kolaylıklarının yokluğu o derecededir ki, umumun sıhhatine tesir eden hal ve şartların bunda daha kötü ve aşağı seviyede olması mümkün değildir...”

Thornburg'un Türk köylerinin o dönemdeki sosyal ve ekonomik durumuna dair bu tespiti, abartılı görünen projeksiyonuyla kimine göre, Oryantalist bakış açısının ürünü olarak değerlendirilebilecek olsa da, durum, kırsal alanlarda 1960'lara kadar yürütülmüş yerli ve yabancı araştırmaların çoğunda benzer bir şekilde sunulmuştur. Dolayısıyla, bahsi geçen dönemde kırsal alanlardaki mevcut sorunların çok çeşitli boyutlarının olduğu ve hayli kapsamlı ve uzun vadeli politikaları gerektirdiği görülmektedir.

Erken Cumhuriyet Döneminde Kırsal Yerleşimlerin Eğitim Sorunları

Cumhuriyetin kuruluşu sürecinde kırsal alanlarda yaşanan tüm sorunlar gibi eğitimle ilgili sıkıntılar da, esas olarak Osmanlı İmparatorluğu'ndan miras kalmıştır. Gerçekten de, İmparatorluğun özellikle son dönemlerinde yaşanan ekonomik ve idari sıkıntılar nedeniyle kırsal nüfusun büyük bir oranda eğitim hizmetinden yoksun olduğu görülmektedir. Bunun sebepleri arasında en önde gelenleri, kırsal alanlar genelinde okullaşma oranının düşük olması; kırsal alanlarda mevcut olan okulların eğitim kalitesinin zayıflığı; kent alanlarından gelen öğretmenlerle kırsal yerleşmelerdeki öğrenciler arasındaki iletişim güçlükleri; kısıtlı ulaşım imkanları; ve çoğu ailenin çocuğunu okula göndermek yerine tarlada çalıştırmayı yeğlemesi, gibi nedenlerdir (Arayıcı, 2002: 101-103). Bu sorunların bir göstergesi olarak, 1927 yılında yapılan nüfus sayımına göre, o dönemde Türkiye nüfusunun büyük bir çoğunluğunu oluşturan kırsal nüfusun ancak %6,51'inin okuma-yazma bildiği tespit edilmiştir (Arayıcı, 2002: 102). Ayrıca, 1935 sayımına göre ise, 1.240.095 çocuğun (kırsal nüfusu oluşturan 12.400.952 kişiden %10'unun) ilköğretim çağına geldiği (hatta birçoğunun bu yaşı da geçtiği) belirtilmiştir (Tonguç, 1997: 115). Ancak, bunlar arasında erkeklerin %31.3'i, kızların ise sadece %18.6'i okuma-yazma bilmektedir (Tonguç, 1997: 115). Başka bir ifadeyle, o dönemde ilköğretim çağına gelmiş olan kırsal yerleşmelerdeki bu 1.240.095 çocuğun ancak %25.3'ü eğitim hizmetinden yararlanabilmektedir.

Bu alandaki başka bir gösterge ise, kırsal yerleşmelerdeki okullaşma oranlarına dair olan rakamlardır. Devlet Planlama Enstitüsü'nün istatistiklerine göre, 1927-28 eğitim döneminde kırsal alanlarda, hepsi ilköğretim okulu olmak üzere, sadece 4.707 okul bulunmaktadır (Arayıcı, 2002: 104). Öte yandan, İstatistik Genel Müdürlüğü'nün 1940 yılında yürüttüğü bir araştırmaya göre ise, bu tarihlerde sayısı yaklaşık 40.000 olan köyler içinde yine yaklaşık olarak 31.000'inde hiçbir şekilde okul bulunmadığı tespit edilmiştir (Arayıcı, 2002: 102). Buna ek olarak, bu araştırmada, mevcut olan okulların da esas olarak merkezî kasabalarda toplandığı ve dolayısıyla çeşitli zorluklar sebebiyle köylerde yaşayan çocukların burada verilen eğitimi sürekli olarak takip etmesinin mümkün olmadığı belirtilmektedir (Arayıcı, 2002: 105). Son olarak, yine mevcut olan bu okulların çoğunda öğretmen açıkları bulunduğu, dolayısıyla birçok yerde eğitimin okutmanlar tarafından verildiği ifade edilmiştir (Tonguç, 1997: 90-91). Bu tablo ışığında, cumhuriyetin kuruluş yıllarında kırsal alanlardaki eğitim kuruluşlarının sayısal ve fiziksel yetersizliği bir yana; aynı zamanda, bu okullarda profesyonel olarak eğitim verecek kapasiteye sahip insan kaynaklarının da hayli sınırlı olduğu görülmektedir.

Son olarak, bahsi geçen dönemde kırsal yerleşmelerde verilen eğitim hizmetinden nüfusun yararlanma oranlarına bakıldığında ise, bilhassa iki sosyal kategorinin büyük ölçüde dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Yine istatistiklere göre, birinci dezavantajlı kategori kız çocuklarıdır. Gerçekten de, okula giden erkek çocuklarının sayılarıyla karşılaştırıldığında, kız çocuklarının çok azının okula gönderildiği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni, kuşkusuz, kökleşmiş sosyal yargılar ve temel olarak dinî sebeplere dayanan inanç ve beklentilerdir. Bundan dolayı, kırsal alanlarda ailelerin çoğu kız çocukları yerine erkek çocuklarını okula göndermeyi tercih etmişlerdir. Cinsiyetler açısından oran farklılığı bir tek Alevi köylerinde gözle görülür derecede azalmaktadır (Arayıcı, 2002: 114-117). Eğitim hizmetinden yararlanma hususunda dezavantajlı konumda bulunan bir diğer sosyal kategori ise, Doğu bölgelerinde yaşayan genç nüfus olmuştur. Bunda da, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okulların çoğunun Batı vilayetlerinde yapılmış olmasının etkisi büyüktür. Bunun sonucunda da, bilhassa cumhuriyetin ilk dönemlerinde, Batı bölgeleriyle Doğu bölgeleri arasında okuma-yazma oranı açısından büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır (Arayıcı, 2002: 118-120).

Erken Cumhuriyet Döneminde Kırsal Alanlara Yönelik Eğitim Politikası Uygulamalarının Ekonomik, İdeolojik, Siyasal ve Hukuki Çerçevesi

Kırsal alanlarda bahsi geçen sorunların çözümü bağlamında, kırsal nüfusu geliştirebilmek; kır/kent uçurumunu azaltabilmek; kapsamlı anlamda ülke kalkınmasını kısa sürede gerçekleştirebilmek; ve Kemalist modernleşme projesinin ideolojik veçhesi gereğince kırsal nüfusun dinsel temelli tebaadan vatandaşlık temelinde laik bir ulusa dönüşümünü sağlayabilmek üzere, Cumhuriyet'in kurucu kadroları tarafından modernleşme projesi çerçevesinde yürütülen çeşitli sosyal politika uygulamalarına başvurma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda 1924'de kabul edilen Köy Kanunu; buna ek olarak ise, yeni demiryolu sistemlerinin kurularak birçok köyün kentlerle bağlantısının sağlanması; tarımsal üretimde mekanizasyona geçişi teşvik amacıyla banka kredisi olarak çiftçilere yönelik maddi destek programlarının hayata geçirilmesi; ve ülke çapında modern ve laik eğitim politikalarının uygulanması gibi politika girişimleri büyük bir önem arz etmiştir (Arayıcı, 2002: 60-64). Bu aşamada, bu dönemde hayata geçirilen kırsal alanlara yönelik çeşitli politika uygulamalarının çerçevesini belirleyen çeşitli ekonomik, ideolojik, siyasal ve hukuki unsurlar üzerinde durulacaktır. Bu çalışma Köy Enstitülerini bir sosyal politika projesi olarak incelemeyi amaçladığından, öncelikle, erken Cumhuriyet yönetiminin ekonomi anlayışı ve çeşitli toplumsal faaliyetlerin yerine getirilmesi hususunda devletin görev ve sorumluluklarına dair

bakış açısından bahsetmek gerekmektedir. Kemalizmin 6 okundan biri olarak kabul edilen “devletçilik” ilkesi, bu düşüncenin ideologları tarafından tanımlandığı üzere, bu dönemin iktisadi politikalarını belirleyen temel ilke olmuştur. Buna göre, erken Cumhuriyet döneminde devletin iktisadi politikalarındaki temel yaklaşımını sergileyen devletçilik ilkesi, öncelikle, hususi teşebbüsleri serbest bırakmakla birlikte, devletin de ekonomik alanda istediği işleri yerine getirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu ilke, CHP’nin parti programına 1935 yılında getirilen “[i]ktisad işlerinde devletin alâkası fiilen yapıcılık olduğu kadar hususî teşebbüsleri teşvik ve yapılanları tanzim ve murakabe de etmektir. Devletin hangi iktisadi işleri fiilen yapacağıın takdiri, milletin umumi ve yüksek menfaatlerinin icabına bağlıdır” şeklindeki eklemeye geliştirilmiştir (Köker, 2000: 177-179). Burada belirtilen, “devletin, milletin umumi ve yüksek menfaatlerinin icabına bağlı olarak yerine getireceği işler”, Mustafa Kemal tarafından Eylül 1920’de Büyük Millet Meclisi’ne sunulan “halkçılık” programının 4. maddesinde şu şekilde öngörülmektedir: “T.B.M.M... toprak, maarif, adliye, maliye, iktisat ve alelumum içtimai mesailde asrın icabına ve halkın hakiki ihtiyacına göre muktazi teceddüdat ve tesisatı vücuda getirmeği başlıca vazife addeder” (Köker, 2000: 182). Böylece, eğitim hizmetinin de içinde olduğu birçok sosyal hizmetin, erken Cumhuriyet döneminde öncelikle ve esas olarak devlet tarafından yerine getirileceğinin altının çizildiğini görmekteyiz. Köker (2000: 180), hem bu ifadelerden hem de bu konudaki diğer yazından yola çıkılarak, bu dönemin devletçilik anlayışının, “liberalizmden de, sosyalizmden de farklı bir ilke olarak” anlaşıldığını; ve çoğu yazarın, bunu “Türkiye’ye özgü bir “üçüncü yol” olarak değerlendirildiğini” ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, yazar, çoğunlukla “karma ekonomi sistemi” olarak yorumlanan bu devletçilik anlayışının, daha ziyade Batı’nın iktisadi gelişme modelini esas alan ve kalkınma politikalarının belirlenmesinde, ve çeşitli üretim ve sosyal hizmetlerin yerine getirilmesinde esas olarak devletin öncelik sahibi olduğu, “refah devleti” anlayışına dayandığını ifade etmektedir. (Köker, 2000: 202). Böylece, dönemin sosyal politikalarının gerçekleştiği ekonomik bağlamın, bir yandan “hızlı iktisadi kalkınma”yı; diğer yandan ise “sosyal adaleti gerçekleştirme”yi amaçlayan (Köker, 2000: 201), sosyal demokrat olarak tanımlanabilecek bir iktisat modeline dayandığını iddia etmek yanlış olmayacaktır. İktisadi alana dair son bir saptama, refah devleti anlayışı içerisinde bu dönemde hayata geçirilen çeşitli sosyal politika projelerinin, devletin kısıtlı finansal imkânları ve sınırlı insan kaynakları çerçevesinde gerçekleştirilebildiğidir (Kurt, 2003: 61). Dolayısıyla, bu koşullar altında, en düşük maliyetlerle maksimum çıktı alabilmek, eğitimle ilgili projeler de dahil olmak üzere tüm uygulamaların en önemli hedefi olmuştur (Kurt, 2003: 61).

Erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarını belirleyen ideolojik yönelimlere bakıldığında, temel olarak, Kemalist ideoloji ve onun eksenini belirleyen modernleşme projesinin, bu politikaların ideolojik bağlamını büyük ölçüde belirlediği ortaya çıkmaktadır. Kavramsallaştırmayla ilgili bölümde de belirtildiği üzere, her siyasi rejimde, eğitim, devletin ideolojik aygıtlarının önde gelenlerinden biri olarak kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle, her rejim ideolojik doktrinlerinin yeni kuşaklara aktarılabilmesi için, eğitimden önde gelen bir araç olarak yararlanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin bu fonksiyonu ve içeriği en az çeşitli toplumsal ve ekonomik işlevleri kadar önemlidir. Türkiye'nin ulus-devletleşme sürecinin gerçekleştirildiği ve Türk ulusal kimliğine dayanan vatandaşlık anlayışının yaratıldığı bu yeni dönemde, eğitim, bilhassa Fransız aydınlanma geleneğinin etkisi altında şekillenen Kemalist modernleşme projesinin de önde gelen araçlarından biri olmuştur. Bu doğrultuda, bu dönemde verilen eğitim hizmeti, esas olarak, bir yarıyla toplumsal kalkınmayı gerçekleştirecek bir araç olarak görülürken; diğer yarıyla ise, Kemalist ve milliyetçi bir ideolojinin yeni kuşaklarca benimsenmesini sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Bu dönemde uygulamaya konulan eğitim politikalarının yönünü ve içeriğini belirleyen ideolojik unsurları analiz etmeye yönelen Parlak'a göre (2005: 123),

“...Kemalizm...insanların kendi kimliklerini tanımlayış biçimlerini değiştirmek üzere, yarattığı yeni kimlik kurgusu ile birlikte, Osmanlı kimliğinden farklı olarak alternatif bir kimlik sunmaya; “ümmet devrinden millet devrine geçiş hamlesini” başarmaya yönelmiştir...Bu yeni kimliğin içerisinde yaşayan halk...ortak amaçlar etrafında birleşmiş, bölünmez, birbirine benzer ve birbirini bütünleyen, standartlaştırılmış bir bütünlük olarak tasavvur edilmiştir...Teorik olarak ulus egemenliğine dayanan, dolayısıyla egemenliği adına yürüttüğü toplumu bir ulus haline getirmeyi amaçlayan Kemalist ulus inşa etme pratiği, aynı zamanda çağdaşlaştırıcı bir söylemle, Türklük temelinde milli türdeşliği sağlamaya yönelik çok boyutlu bir siyasi mühendislik projesidir.”

Böyle bir ideolojik bağlamda, yeni rejimin milli eğitim sistemine yönelik esas amaçları ve genel bakış açısı da ortaya çıkmaktadır. Buna göre 1920'lerden itibaren geliştiği tespit edilen milli eğitim ideolojisi, ana karakteri itibarıyla Kemalizm'in halkçılık, milliyetçilik, devletçilik, laiklik, cumhuriyetçilik, ve inkılapçılıktan oluşan 6 ilkesini içselleştirmiş vatandaşlar yetiştirmek ideali üzerine bina edilen ve bilhassa milliyetçi, anti-empyrist, solidarist ve faydacı niteliklerin öne çıktığı bir yapı arz etmiştir (Kaplan, 1999: 131-196). Kemalizmin temellerini atan iki şahsiyetten, Atatürk ve İnönü'den çeşitli alıntılar yapan Kaplan (1999: 120-123), bu söylemlere dayanarak erken Cumhuriyet rejiminin milli eğitime dair genel beklentilerini şu şekilde değerlendirmektedir:

“Birincisi, yeni rejimin tercihi olan milli eğitim, dini ve enternasyonal eğitime karşıdır...Yeni rejimin anlayışına göre, enternasyonal nitelikte olan her şey kategorik olarak kötüdür. Dolayısıyla, dini eğitim de bir çeşit enternasyonal eğitim anlamına geldiği için tercih edilmemektedir...Yeni eğitim bütün enternasyonal etkilerden uzak, tamamen milli bir eğitim olacaktır. Öz Türk olacaktır.

İkincisi, ‘siyasi Türk milleti’, yani Türkler tarafından yönetilen, ama topraksallık [teritoryal] ilkesine dayanan bir ulus, yeni rejim açısından yeterli değildir. Ulus, tek bir kültüre ve düşünceye dayalı yekpâre bir ulus olmalıdır. Aynı vatan toprakları üzerinde çeşitli kültürlere yer veren bir ulus, tam ve olgun bir ulus değildir. Olgun, yekpâre Türk ulusunu, kendi toprakları üzerinde başka kültürlere ve topluluklara tahammül edemez.

Üçüncüsü, öteki kültürler ve topluluklar kendilerini inkâr etmeye ve bütünüyle erimeye mecburdur. Bir alaşım, bir konfederasyon, bir çoğulluk, kültürlerin ve toplulukların çeşitliliği söz konusu olamaz. Çeşitli milliyetlerin topraksal ve siyasal birliği (Türklerin yönetimi altında bile) kabul edilemez...

Dördüncüsü, mevcut ‘siyasi Türk milleti’ni yekpâre, ‘olgun’ bir ulusa dönüştürmenin yolu milli eğitimidir. Milli eğitimin genel amacı, ‘yabancı harslar’ın erimesi ya da özümlemesi ve böylece yekpâre Türk ulusunun inşa edilmesidir.”

Devletin kurucu doktrini olan böyle bir anlayışa dayalı olarak, 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla, Türkiye Cumhuriyeti sınırları dahilinde verilecek eğitim hizmeti Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetimine ve organizasyonuna geçmiştir. Yeni eğitim yasasına göre, eğitim sisteminin, her şeyden önce, Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki geleneksel ve dinî karakterinden kurtarılarak, modern, millî ve laik bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan düzenlemeler ve getirilen yeniliklerle, Türkiye Cumhuriyeti’nin tüm vatandaşlarının, temel hizmetlerden biri olan eğitim hizmetini bundan böyle herhangi bir sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik ayrımcılığa tabi olmadan eşit şekilde alabileceği deklare edilmiştir. 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabulüyle Arap harflerinden Latin harflerine geçilmesi de, yine bu kapsamdaki yapısal dönüşüm girişimlerinin önde gelenlerinden biri olmuştur.

Kemalist modernleşme projesinin eksenini belirleyen bu ideolojik temel ve kurumsal yapı, kuşkusuz, kırsal yerleşmelere yönelik eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri projesinin çerçevesini çizen önemli etkenler olmuşlardır. Ancak, böyle bir yapı üzerinde kurulmakla birlikte, kırsal yerleşmelerin eğitim alanı başta olmak üzere kendine özgü çeşitli sorunları da uygulanan eğitim politikalarının içeriğini tayin eden diğer önemli etkenlerdendir. Karaömerlioğlu (2006: 89-90) tarafından aktarıldığına göre, Fay Kirby’ye bakılırsa, kırsal eğitime yönelik politikaların belirlenmesinde, bu dönemde ülke genelinde orta ve yüksek öğretim alanlarında yaşanan yetersizlikler ve sorunlar, rejimin ideolojik yönelimlerinden çok daha büyük bir belirleyicilik arz etmişlerdir. Dolayısıyla, uygulanacak kırsal eğitim politikalarına dair yasal çerçeve belirlenirken, kırsal yerleşmelerin bir önceki bölümlerde bahsi geçen özgül koşul ve sorunlarına hassasiyetle yönelindiği açıktır. Bu doğrultuda,

Arayıcı (2002: 100) tarafından aktarıldığı üzere, kırsal alanlara yönelik eğitim politikası için bir yol haritası olarak belirlenen 5 ana amaç şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kırsal alanlar öncelikli olmak üzere, ülkenin dört bir yanında ivedi olarak yeni okullar kurulması; ve herhangi bir dilsel, etnik, ırksal, dinsel, mezhepsel, bölgesel ve cinsiyetsel ayrımcılık yapmadan, temel eğitim yaşına gelmiş bütün çocukların bu eğitim hizmetinden yararlanmasının teşvik edilmesi;

2. Mevcut insan kaynaklarının, öğretmen ve eğitim müfettişi olarak yetiştirilecek şekilde yönlendirilmesi;

3. Tüm yurttaki olduğu gibi kırsal yerleşmelerde verilecek eğitim yoluyla yeni rejimin ilke ve ideallerini içselleştirmiş yeni nesiller yetiştirilmesi için gerekli şartların sağlanması;

4. Kırsal nüfusa verilecek eğitimde, hem bu insanların evrensel bilgilerle donatılmasının; hem de tarımsal üretimi artırmak gayesiyle köylülerin teknik becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanması;

5. Kırsal yerleşmelerdeki okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfusa yönelik eğitim hizmeti verebilecek çeşitli birimlerin kurulması; şeklinde tezahür eden amaçlardır.

Bu kapsamda, 1938 yılında yayımlanan Köy Mektepleri Müfredat Programı, bu amaçları deklare eden ve rejimin köye yönelik eğitim politikasını özetleyen bir belge niteliği arz etmektedir. Bu programa göre, “köy çocuğunu köy yaşamı içinde ve o yaşama bağlı olarak, ulusal, uygar ve insancıl düşünce ve duygulara sahip biri durumuna getirmek, köy öğretmenin en büyük ülküsü olmalıdır” (Kirby, 2000: 31). Bu amaçla, erken cumhuriyet döneminde, yerli ve yabancı danışmanların yönlendirmeleriyle kırsal alanlara yönelik, yukarıda bahsi geçen ortak amaçlara dair çeşitli eğitim projeleri hayata geçirilmiştir. Bu kapsamdaki projelerden bazıları, Halk Dershaneleri, Millet Mektebi, Türk Ocakları, Halk Evleri, Halk Odaları, Sanat ve Ticaret Okulları, Tarım Okulları, Köy Öğretmen Okulları ve son olarak 1940’larda yaşama geçen ve ancak 14 yıllık bir süre zarfında yaşama şansı bulan Köy Enstitüleri’dir (Kirby, 2000: 130).

Köy Enstitülerinin Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Değerlendirilmesi

Köy Enstitüleri projesi, daha önce de belirtildiği üzere, bugüne kadarki çalışmaların çoğunda siyasi ve ideolojik boyutlarıyla değerlendirilen bir eğitim modeli olmakla birlikte; bu çalışmalarda pek vurgulanmasa da, aynı zamanda, erken cumhuriyetin yöneticileri tarafından, kırsal alanların kendine has sorunlarının ve geri kalmışlığının giderilmesini sağlayarak toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek önemli bir araç olarak uygulamaya konulan bir

eğitim politikası girişimi olmuştur. Konuya bilhassa bu boyutunu vurgulayarak yaklaşmak, bu eğitim projesini, içinde geliştiği tarihsel ve sosyo-ekonomik şartlara referansla; ve buna ek olarak, içinde geliştiği koşulları dönüştürebilmek hususunda nasıl bir vizyona sahip olduğu göz önünde bulundurularak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu durum, belirli toplumsal sorunların çözümü ve ihtiyaçların karşılanabilmesine yönelik olarak hayata geçirilmiş bir sosyal politika projesini analiz etmek söz konusu olduğunda özellikle böyle olmak durumundadır. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri bir sosyal politika projesi olarak ele alındığında, yukarıda ayrıntılarıyla ifade edilen kavramsal bağlam ve toplumsal koşullar çerçevesinde değerlendirilmeli; tabi ki ideolojik ve siyasi boyutlarını da ihmal etmeden, ancak bilhassa devletin eğitim hizmetini çeşitli bölgelere ve farklı kesimlere ulaştırabilmede ne ölçüde etkin ve eşitlikçi davranabildiği; ve bu eğitim yuvalarının bu alanlarda yaşayan nüfusun ihtiyaçlarını giderebilmek ve bu okullarda eğitim alan bireylerin çeşitli yapabilirliklerle güçlenebilmesini sağlayabilmek hususunda ne ölçüde başarılı olabildiği ayrıntılarıyla tetkik edilmelidir. Bu noktada, projenin mimarları tarafından bu şekilde isimlendirilmemiş olsa da, Köy Enstitüleri'nin daha ziyade sosyal demokratik yaklaşımlarla tanımlandığı şekliyle ideal bir sosyal politika modeli arz ettiği kanaatini taşımaktayım. Bunun için, bu bölümde, Köy Enstitüleri projesi böyle bir perspektiften, bahsi geçen kavramsal çerçeve ve toplumsal bağlam göz önünde bulundurularak analiz edilecektir.

Köy Enstitüleri, esas olarak, köy okullarında ders vermek üzere öğretmen yetiştirmek için açılmış okullardır. Kırsal alanların erken Cumhuriyet dönemindeki sosyo-ekonomik ve eğitimle ilgili sorunlarından bahsedildiği önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, o dönemde nüfusun çoğunluğunu oluşturan bir kesimin bugünle kıyaslandığında çok yoksul şartlar içinde yaşadığı; ve, aynı paralelde, eğitim olanaklarından da büyük oranda yoksun olduğu görülmektedir. Böyle bir bağlamda, yönetici kesim, yeni Cumhuriyetin ekonomik, siyasal ve toplumsal alanlarda ilerleme vizyonunu hayata geçirebilmek için eğitimle ilgili gerekli asgari şartları gerçekleştirmek, ve toplumun büyük bir çoğunluğunu oluşturan bir kesimi kendi ayakları üzerinde durabilecek şekilde yetiştirebilmek gayeleriyle kırsal alanlarda eğitim olanaklarının geliştirilmesi konusu üzerinde bilhassa durmuştur. Bu doğrultuda, bir önceki bölümde çerçevesi çizilen kırsal alanlara yönelik eğitim politikası anlayışı içerisinde, mevcut problemleri tespit edip kalıcı çözümler üretebilmek gayesiyle öncelikle Köy İşleri Komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyonun 1933 tarihli raporu uyarınca, ileride Köy Enstitüleri'ne dönüşecek olan Köy Öğretmen Okulları, köy okullarında görevlendirilecek öğretmenleri yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Arayıcı, 2002: 190). Bu rapor, esas olarak, yapılan çeşitli

araştırmalar doğrultusunda, mevcut şartlara uygun köy öğretmenleri yetiştirebilmek için yeni bir eğitim modelinin hayata geçirilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu yeni modele göre, köy öğretmenleri, esas olarak kırsal alanlarda yaşayan yetenekli ve gelecek vaat eden çocuklardan seçilecek; ve belli bir eğitimden geçirildikten sonra öğretmenlik yapmak üzere tekrar geldikleri köylere döneceklerdir (Tütengil, 1975: 87). Bu rapor doğrultusunda, ilk Köy Öğretmen Okulu, 1937 yılında Eskişehir'in Çifteler Köyü'nde hayata geçirilmiştir (Kirby, 2000: 142). Bu öğretmen yetiştirme modeli, zaman içinde, başta dönemin İlköğretim Genel Müdür Vekili İsmail Hakkı Tonguç ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel olmak üzere, belli bir grup bürokratın kişisel gayretleriyle daha da geliştirilerek Köy Enstitüleri projesine dönüştürülmüştür. Bu noktada, projenin ilgililerinin, tanımadıkları, bilmedikleri bir coğrafyanın insanlarına, oturdukları masalarının başından merkezce belirlenmiş uygulamaları dikte ettirdikleri bir anlayışın tersine; ideal bir sosyal politika projesinden beklenildiği üzere, Türkiye'nin farklı bölgelerine bizzat giderek insanların sorun ve ihtiyaçlarını kendilerinden dinlediklerinin altı çizilmelidir. Gerçekten de, örneğin Tonguç, Köy Enstitüleri'nin hazırlık aşamasında, kırsal alanların eğitim sorunlarını yerinde tespit edebilmek gayesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel izni ve desteği, ve çeşitli bürokrat ve eğitimcilerin de katılımıyla, Türkiye'nin kırsal alanlarının %80'ini ziyaret etmiş; buralardaki insanlarla konuşup, şartları yerinde gözlemleyerek çeşitli notlar biriktirmiştir (Arayıcı, 2002: 193). Böyle bir başlangıç noktası, zannımca, günümüz sosyal politika uygulamalarında bile pek sık rastlanmayan, toplumun farklı ve "uzak" kesimlerinden insanları önemseyen, "onlar adına konuşmak" yerine yaşadıkları sorunların çözümü hususunda fikir ve önerilerini ifade etmelerine imkân tanıyıp, bunları dikkate alan katılımcı bir sosyal demokrat politika modeli oluşturmaktadır. Buna ek olarak, ihtiyaç ve talepleri yerinde değerlendirmek de, kamu kaynaklarının etkin, verimli ve ihtiyacı karşılamaya dönük olarak kullanılması açasından, kuşkusuz, giriş bölümündeki liberal iddiaları geçersiz kılacak, yerinde bir yaklaşım olmuştur.

Projenin hazırlık aşamasında, farklı uluslararası modelleri araştırmak amacıyla, Tonguç, Sovyetler Birliği, Romanya, Bulgaristan, Macaristan, Yugoslavya, Avusturya ve Almanya gibi birçok ülkeye de yolculuk yapmış, buradaki farklı modelleri uygulamalarıyla birlikte ayrı ayrı incelemiş; ve bunlar dışında birçok yabancı eğitimcinin fikir ve önerilerinden de yararlanmıştır (Arayıcı, 2002: 193). Tüm bu çaba ve girişimlerin sonucunda, farklı ülkelerin eğitim modellerinden yararlanmakla birlikte, esas olarak Türkiye'deki kırsal yerleşim birimlerinin sorunlarını çözebilmek gayesiyle hayata geçirilmiş bir model ortaya çıkmıştır. Tonguç her ne kadar bilhassa Sovyet ve Doğu Avrupa'daki kırsal eğitim

modellerinden etkilenmiş olsa da –gerçekten de, Tonguç’un kendisi de, ABD ve Almanya’daki modellerden ziyade, Doğu Avrupa’daki kırsal eğitim modellerinin Türkiye’nin ihtiyaçlarına daha uygun olduğunu belirtmiştir- (Arayıcı, 2002: 195) proje esas olarak Türk köylerinin sorunlarını gidermeye yönelik olarak hayata geçirildiğinden, Kirby’ye göre (2000: 78), Köy Enstitüleri’nin diğer modellerden farklı olarak kendine has birçok yönü bulunmaktadır. Daha sonraki yıllarda UNESCO da projeyi özgün bir model olarak nitelendirerek, bir kalkınma yöntemi olarak gelişmekte olan ülkelere önermiştir (Aydın, 2007: 120). Bu bağlamda, öncelikle projeyi bir eğitim modeli olarak ideal kılan nitelikler üzerinde durmak gerekmektedir.

Projeye karakterini veren niteliklerin birincisi, kanaatimce, köyü, içeriden, yani kendi unsurlarıyla kalkındırmayı amaçlamasından gelmektedir. Projenin mimarlarından Tonguç’a göre, “...köy sorunu, köyde eğitim sorunlarını da içermek üzere, köyün mihaniki bir surette kalkınması değil, anlamlı ve bilinçli bir biçimde içten canlandırılması”nı gerektirmektedir (Tütengil, 1975: 87). Tonguç, bu noktada, köylerdeki eğitim imkânlarının geliştirilmesini, uygulanacak iktisadî politikaların bir tamamlayıcısı olarak görmekte; ve kırsal kalkınmanın başarılabilmesi için altyapı ve üstyapı kurumlarının bir arada dönüştürülmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Tonguç, 2006). Bu doğrultuda, bu dönüşümün önemli bir ayağını oluşturacak köy okullarının öğretmen adayları o köyün yerlisi olan çocuklardan seçilecek; ve mezuniyetlerinin ardından tekrar köylerine dönerek, burada kendi köylüleriyle yaşayıp, çocukların yetiştirilmesi görevini üstleneceklerdir (Tütengil, 1975: 87). Gerçekten de, birçok geçmiş deneyim de göstermiştir ki, kentlerden gelen öğretmenlerin çoğu köy ortamına alışamamakta, köylülerle iletişim kurmakta zorlanmakta ve sonucunda kısa sürede çalışma motivasyonlarını yitirmektedirler. Ayrıca, köylüler de, dışarıdan gelen bu öğretmenleri kendi gelenek ve adetlerine yabancı olarak gördüklerinden, öğretmenlere çoğunlukla mesafeli davranmakta ve onları kabul etmekte güçlük çekmektedirler (Arayıcı, 2002: 225). Ancak, bunlarla kıyaslandığında, köyün yerlileri olan yetişmiş öğretmenler hemşerileri oldukları insanlarla daha kolay iletişim kurabilmekte; öte yandan, içinde yetiştiği köyün sorunlarını dışarıdan gelecek birine göre daha iyi bildiğinden, hem öğrenciler için buna uygun eğitim teknikleri geliştirebilmekte; hem de bunların çözümünde köylüleri daha yetkin bir şekilde yönlendirebilmektedirler. Buna ek olarak, öğretmenler, köylülerle girebilecekleri iyi ilişkiler sayesinde köylülerin inançlarını şekillendirmede, sorunların çözümünde, gündelik işlerin organizasyonunda etkin olarak rol alabileceğinden; enstitüler, köyün sosyal, kültürel ve ekonomik gelişiminde de önemli bir rol oynamış olacaktırlar (Arayıcı, 2002: 198). Bu

sebeple, Köy Enstitüleri, köylere, sadece okul değil, aynı zamanda kırsal kalkınmada aktif bir rol oynayan kuruluşlar olarak da hizmet etmişlerdir.

Projenin önde gelen ikinci özelliği, işe bağlı bir eğitim modeli sunmasıdır (Tonguç, 1997: 276). Başka bir ifadeyle, eğitim sadece kapalı dersliklerde verilmemekte, örneğin tarlada çalışırken ya da bir marangoz atölyesinde iş görürken de devam etmektedir. Böylece, verilen eğitimin teorik bir yanı olduğu kadar pratik bir boyutu da bulunmuş olmaktadır. Bu durum, iki önemli sonucu beraberinde getirmektedir. Bunların birincisi, öğrencilere, bilgiyi yaşarken öğrenme fırsatı vermesi dolayısıyla öğrenme aşamasını kolaylaştırmasıdır. Bu metodun ikinci önemli özelliği ise, bir yandan öğrencilerin entelektüel birikimleri geliştirilirken; diğer yandan ise buldukları ortamdaki üretime katkıda bulunmalarının sağlanmasıdır. Gerçekten de, örneğin, bahçecilik derslerinde, enstitünün hemen yakınındaki toprak arazilerde sebze ve meyvelerin nasıl yetiştirileceği tatbiki olarak uygulanmakta; hayvancılık derslerinde, civarlardaki hayvanlar beslenmekte; biçki-dikiş derslerinde, kendi kıyafetlerini onarmaları, dikmeleri öğretilmekte; ya da marangozluk derslerinde, ihtiyaçlarını giderecek ahşap nesnelere yapabilmeleri öğretilmektedir (Tonguç, 1997: 276-277). Dolayısıyla, bu dersler sayesinde, hem yemekten kıyafete her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak kaynakları üretebilmekte ve böylece yaşamlarını kendi imkânlarıyla devam ettirebilmekte; hem de ürettiklerini köyün nüfusuyla paylaşıp, köyün üretimine katkıda bulunabilmektedirler.

Köy Enstitüleri eğitim modelinin bir başka önemli özelliği, müfredatın esas olarak okulların açıldığı ortamın ihtiyaç ve koşullarını dikkate alarak nispeten esnek bir içerikle oluşturulmuş olmasıdır. Gerçekten de, dersler belirlenirken, bir yandan kırsal alanların genel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş; diğer yandan ise, okulların açıldığı yerleşmelerin özgün nitelikleri ve koşulları dikkate alınmıştır. Buradaki amaç, kuşkusuz, okulların sadece bir eğitim yuvası olarak görülmemesi; buna ek olarak, daha önce de belirtildiği gibi, köylerin içeriden kalkındırılması için önemli araçlardan biri olarak hizmet etmesi düşüncesidir. Bu sebeple, örneğin, okul denize yakın bir yerde kurulduysa programa balıkçılık dersi de konulmuş; ya da, tarımla uğraşılan bir bölgede ise hayvancılık ve tarımla ilgili çeşitli dersler eklenmiştir. Bundan dolayı, belli başlı eğitim prensipleri bütün okullarda geçerli ise de, okulların buldukları yerlerde işlevsel bir nitelik arz edebilmeleri için özgün bir müfredat izlenmesi de sağlanmıştır (Kuyumcu, 2003: 61). İşte bu niteliklere sahip bir eğitim modeli olarak inşa edilen Köy Enstitüleri, uzunca bir hazırlık devresinin ardından 1940 yılında kabul edilen “Köy Enstitüleri Kanunu”yla birlikte yasal bir zemine oturtularak, ülkenin dört bir

yanında birer birer açılmaya başlanmıştır. Bu kanuna göre, “köy öğretmeni ve köy yararına diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, [bundan böyle] Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açıl[acakt]ır” (Tütengil, 1975: 87). Bu yasayı takiben, Eskişehir ve İzmir’deki iki okul, cumhuriyetin ilk Köy Enstitüleri olarak 1940 senesi içerisinde eğitim vermeye başlamışlardır. Aynı yıl, Türkiye’nin dört bir yanında 14 yeni enstitü daha eğitim hayatına katılırken, 1950’lere gelindiğinde bu sayı 21’i bulmuştur (Kirby, 2000: 78).

Köy Enstitüleri, bu dönemdeki diğer sosyal politika uygulamaları gibi, daha önceki bölümde ayrıntılarıyla ifade edilen refah devleti anlayışı bağlamında, tüm diğer amaçlarının yanında ülke çapında sosyal adaleti tesis etmek gayesiyle esas olarak devlet tarafından organize ve finanse edilen bir politika uygulaması olmuştur. Ancak, belirtildiği üzere, dönemin olumsuz şartları dolayısıyla yaşanan finansal sıkıntılar, bu projeyi de doğrudan etkilemiştir. Dolayısıyla, enstitü binalarının yapımında devlet bütçesinden ayrılan harcamalara ek olarak, köylü ve öğrencilerin de istihdam edilmesine, ve hatta gerektiğinde köylülerin topraklarının kullanımına izin vermelerine gerek duyulmuştur (Karaömerlioğlu, 2006: 91). Ancak, bu durum, projenin büyük oranda devlet tarafından finanse edildiği gerçeğini değiştirmemektedir. Gerçekten de bu ideal, projenin temellerinin atıldığı dönemlerde, dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey tarafından tüm valilere gönderilen bir iç yazışma mektubunda da açıkça ortaya konmaktadır. Bu mektupta yer alan ifadelerle göre, kırsal nüfusu okullarla ve öğretmenlerle buluşturmak ve eğitim hizmetini bütün vatandaşlara eşit bir şekilde ulaştırmak, devletin aslî görevlerinin başında gelmektedir (Arayıcı, 2002: 187). Dolayısıyla, sosyal demokratik bir politika uygulaması olarak, devletin, vatandaşların eğitimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamak üzere böyle bir inisiyatifi yüklediğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Aynı bağlamda, projenin ülke çapında fırsat eşitliği ve yasal eşitliği tesis edebilmek amacıyla, Osmanlı İmparatorluğu’nun bilhassa son dönemlerinde kamu hizmetleri açısından dezavantajlı grupların eğitimle ilgili yoksunluklarını giderebilmeye yönelik bir girişim olması da, sosyal demokratik bir sosyal politika uygulaması olarak değerlendirilmesini sağlayabilecek niteliklerinden biridir. Bu açıdan en dezavantajlı gruplar, daha önce de belirtildiği gibi, kırsal nüfus, Doğu bölgelerinde yaşayan nüfus, ve kadın nüfusu olarak tespit edilmiştir. Bu aşamada, projenin, bahsi geçen üç dezavantajlı grubun eğitimle ilgili ihtiyaçlarını kapsamak hususunda nasıl bir işlev gördüğü üzerinde ayrıntılı olarak durmak gerekmektedir.

Bu bağlamda, enstitü projesinin, öncelikle, o güne kadarki uygulamaların çoğunlukla es geçtiği kırsal nüfusu hedef aldığını belirtmek gerekmektedir. Gerçekten de, enstitülerin dayandığı en temel amaç, ülkenin farklı bölgelerindeki kırsal nüfusun potansiyellerini geliştirmesine aracı olarak, bu kesimlerin uzun süredir yaşadıkları çeşitli sorunların üstesinden gelmesini sağlayabilmektir. Bunun için uygulanacak diğer politikaların yanında eğitim alanı bilhassa önemli görülmüş; kırsal nüfusun en az kentlilerin sahip olduğu kalitede eğitim imkanına kavuşması; ve bu yolla aralarındaki uçurumun nispeten azaltılması amaçlanmıştır (Arayıcı, 2002: 63-64). Bu doğrultuda, bir yandan kırsal alanlarda yaşayan gençler için özel olarak tasarlanmış bir müfredatla eğitim verme yoluna gidilirken; öte yandan, yaratılacak çeşitli katkılarla kırsal alanların kalkınması için bu okulların etkin bir işlev yüklenmesi fikri gözetilmiştir. Gerçekten de, öğrenciler bu okullarda aldıkları eğitime ek olarak köyün üretim sürecine de aktif olarak katılırken; enstitülerde görevli öğretmenler ise köyün yetişkin nüfusuna gündelik sorunlarıyla başa çıkabilmeleri için rehberlik yapacak şekilde yetiştirilmişlerdir (Tonguç, 1997: 246).

Sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkeleri gereğince, bölgesel dışlanmışlıkları gidermek de, projenin amaçlarından biri olmuştur. Bunun için, enstitülerin yapıldığı alanların seçiminde adaletli davranılmaya çalışılmış; bilhassa eğitim olanaklarından yoksun yerleşmelerde pozitif ayrımcılık uygulanıp okullar bu bölgelerde inşa edilmiştir (Kirby, 2000: 216-218). Örneğin, Trabzon'daki Beşikdüzü Köy Enstitüsü, köy ahalisinin esas geçim kaynağı balıkçılık olmasına rağmen kıydan nispeten uzakta bir alanda kurulmuş; bu yolla, bilhassa tarımın köylüler için ek bir geçim kaynağı olarak geliştirilmesi amaçlamıştır. Böylece, başlangıçta çorak bir alan olan bu topraklar, zamanla bakım ve işlenme sonucu verimli tarım topraklarına dönüştürülebilmıştır. Bu sayede, sebze ve meyve yetiştiriciliğinin yaygınlaşması üzerine, çevre köylerden de büyük bir göç alınmış ve yerleşim alanı zaman içinde gittikçe genişlemiştir (Kuyumcu, 2003: 39).

Enstitülere sosyal demokratik bir politika uygulaması niteliği kazandıran bir başka özelliği, bilhassa cinsiyetler açısından öğrenciler arasında pozitif bir ayrımcılık izlenmiş olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, kız çocukları, imparatorluk döneminde dini ve geleneksel sebepler başta olmak üzere çeşitli nedenlerle eğitim hizmetine çoğunlukla katılamamışlardır. Ancak, köy enstitüleri, bu ayrımcılığı kırıp farklı cinsiyetler arasında fırsat eşitliği yaratma politikası gütmüş; bu amaçla ailelerin kız çocuklarını bu okullara göndermesi

çeşitli girişim ve yaptırımlarla teşvik edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, zaman içinde enstitülerdeki kız öğrencilerin sayısı, erkek öğrencilere yaklaşmıştır (Arayıcı, 2002: 282).

Köy Enstitüleri projesinin bir sosyal politika uygulaması olarak sosyal demokratik teorilerle uyumlu gördüğüm bir diğer özelliği, toplumsal kalkınma perspektifinin bir aracı olarak vatandaşların bireysel beceri ve yetilerinin geliştirilmesinin de önemsenmiş olmasıdır. Projenin dayandığı ideallere göre, bireyler toplumsal dönüşümün en önemli ajanları olduklarından onları geliştirmek ulusal kalkınmanın da yolunu açacaktır. Gerçekten de, projenin koordinatörü Tonguç, bu görüşleri, Köy Enstitüleri üzerine yazdığı notlarda açıkça somutlaştırmaktadır. Buna göre, “köyü canlandırabilmek için insanı mutlaka kendi kendine ayakta durabilecek, yaratıcı ve ‘kadir’ bir kıymet haline getirmelidir” (Arayıcı, 2002: 86). Görüldüğü üzere, böyle bir perspektif, sosyal demokratlar tarafından da benimsenen “bireysel yapabilirlikler yaklaşımı”yla (*capabilities approach*) hayli uyumludur. Bu doğrultuda, enstitülerde, öğrencileri evrensel bilgilerle yetiştirmenin yanı sıra, meslekî, aklî, sanatsal ve sportif kabiliyetler başta olmak üzere, öğrencilerin çeşitli bireysel becerilerini geliştirme amacı da hayli önemsenmiştir. Böylece, müfredata konulan genel kültür ve iş derslerine ek olarak, okuma, tartışma, yabancı dil, müzik, resim, tiyatro ve beden eğitimi gibi dersler yoluyla öğrencilerin bireysel kapasiteleri geliştirilmeye çalışılmıştır (Kuyumcu, 2003: 52-57). Tüm bu anlatılanların somut bir örneği olması dolayısıyla, Mahmut Makal’ın Bedri Rahmi’nin gözünden köy enstitülerine dair bir tespiti şöyledir:

“Arifiye Köy Enstitüsünü bitirenlerin, köylerine giderken nasıl donandıklarını görünce gözlerim yaşarmıştı sevinçten. Tuğlasından kiremidine kadar her yanı öğrencilerin elinden yapılardan birisi araba yapmaya ayrılmıştı. Bu atölyede öğrenciler; araba yapmasını öğreniyor ve okulu bitiren arkadaşlar köye giderken bu arabaya kurulu gidiyordu. Yandaki atölyede çekiç, keser, balta ve marangoz aletleri yapıyorlardı... Ben, öğrenme sevincinin ne olduğunu Köy Enstitüleri’nde gördüm. Hasanoğlan’da gece ahır nöbetinde bir çocuk gördüm. Elinde bir kitap vardı. Shakespeare okuyordu. Okuduklarını nasıl kavradıklarını da ertesi günü oynadıkları piyeste gördük. Ben ömrümde bu kadar tiyatro seyretmedim... iki sene içinde doğru dürüst çeviri yapacak kadar dil öğrenen, bir motosikleti son civatasına kadar söküp takabilen, heykel dökmesini öğrenmiş, resim yapabilen, saz, mandolin, akordeon çalan öğrenciler gördüm. Dergi çıkarıyorlar; köylerinde olup biteni yalın düzgün bir dille yazıyor; anlatıyorlardı...” (Aydın, 2007: 122-123)

Aynı bağlamda, önemli görerek altını çizmek istediğim bir başka özellik ise, Köy Enstitüleri’nin adeta faşist İtalya’daki eğitim modeline benzediği ve otoriter bir rejim içerisinde öğrencilerin itaat etmeye ve boyun eğmeye alıştırıldıkları yönündeki kimi iddiaların aksine; burada verilen eğitim yoluyla, gençlerin inisiyatif almaları ve kendileriyle ilgili konularda yönetimle ilgili kararlara katılabilmeleri yolunda önemli adımların atılmış

olmasıdır. Gerçekten de, bireylerin yaşlarına dayalı katı bir hiyerarşinin olduğu böyle bir toplumsal ortamda, bu okullarda, öğrencilerin kendine güvenli, bireysel otonomi sahibi, katılımcılığı ve siyasi aktivizmi içselleştirmiş bireyler olarak yetiştirilmesi arzulanmıştır. Kuşkusuz, bu niteliklerin edinilmesinde bu okullarda düzenli olarak yapılan haftasonu toplantılarının önemli bir yeri olmuştur. Bu toplantılarda öğrenciler, yönetici, öğretmen ve çeşitli okul personeliyle düzenli olarak biraraya gelip, sorunlarını özgür bir şekilde ifade etme olanağına sahip olmuşlardır. Öğrenciler, yeri geldiğinde, adaletsiz bir tutumla karşılaştıklarını düşünmeleri durumunda yöneticilerini açık açık eleştirmekten sakınmamışlar; ve herkesin katılımıyla yapılan tartışmalar sonucunda haklı görülmeleri halinde talepleri yerine getirilmiştir (Dündar, 2006: 49). Böylece, başta ifade edilen iddialardaki gibi otoriteye boyun eğmeye ya da itaat etmeye alışmak bir yana, bu gençlerin birçoğu haksızlığa tahammül edemeyen bireyler haline gelmiş; yeri geldiğinde çeşitli ortamlarda karşılaştıkları devlet otoritesine karşı gelerek, hesap sorabilmeyi bilmişlerdir. Örneğin, Karaömerlioğlu (2006: 112) tarafından aktarıldığı üzere, bu öğrencilerin çoğu bilhassa yaz tatillerinde gittikleri şehirlerdeki gündelik yaşamlarında bir adaletsizlikle karşılaştıklarında ya da insan gibi bir muamele görmediklerini düşündüklerinde, çeşitli devlet görevlileriyle tartışmaları dolayısıyla kimi zaman başlarını bu yüzden derde sokmuşlardır. Öğrencilerin gündelik konularda ya da siyasi meselelerde özgür bir tartışma ortamında bulunabilmesini, bu çocukların yönetimle ilgili konularda fikirlerini beyan edip aktif olarak görev almak üzere katılımcı bir anlayışı içselleştirebilmesi bakımından önemli gördüğümünden; okullar, kanaatimce, bu açıdan da gençler ve yetişkinler arasındaki sosyal segregasyonu engellemeye çalışarak eşitlikçi bir nitelik arz etmişlerdir.

Köy Enstitüleri'ni sosyal demokratik bir sosyal politika modeli olarak değerlendirirken, projenin ilerleyen yıllarda pek sık eleştirilmesine neden olan diğer ideolojik boyutları üzerinde de durmak gerekmektedir. Projenin, yukarıda bahsi geçen ideal niteliklerinin yanı sıra, bu döneme hakim olan Kemalist ideolojinin çeşitli unsurları tarafından şekillendiğini de belirtmek gerekmektedir. Bu unsurlardan en önde geleni milliyetçilik ideolojisi olmuştur. İlk bölümde de ifade edildiği gibi, ulus-devletlerin genelinde ve erken Cumhuriyet döneminde yaygın olan bir eğilimin yansıması olarak, bu okullar da, temel olarak, ulusal birlik ve bütünlük oluşturma işlevi açısından milliyetçi bir söylemin geçerli olduğu bir eğitim anlayışıyla düzenlenmişlerdir. Bu bağlamda, Kaplan ve Parlak tarafından Türkiye'deki milli eğitim sisteminin ideolojik nitelikleriyle ilgili önceki bölümlerde yapılan tespitlerin çoğunun Köy Enstitüleri sistemi için de geçerli olduğu ifade edilmelidir. Buna

göre, Türk milliyetçiliğiyle örülü bir vatandaşlık anlayışı ve ortak amaçlar etrafında birleşmiş, Türk olmak haricinde herhangi bir etnik, dilsel, sınıfsal ya da dinsel ayrımla nitelenmeyen, birbirine benzer ve birbirini bütünleyen, kaynaşmış bir millet düşüncesinin yayılması, bu okulların önde gelen hayata geçiriliş amaçlarını teşkil etmiştir (Karaömerlioğlu, 2006: 101-102). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, eğitim hizmetinin arzı açısından belirli bir gruba yönelik ayrımcılık ya da dışlama uygulanmamakla birlikte, daha önce de ifade edildiği gibi, dönemin ulus-devlet anlayışı doğrultusunda, etnik çoğulculuğu olumsuzlamak yerine millî türdeşliği öne çıkaran bir milliyetçilik anlayışı bu projeye hakim olan unsurların başında gelmiştir. Ancak, yine de, bu okullarda okutulan kitapları ve öğretmenlerin söylemlerini belirleyen dil, projeyi birçok açıdan eleştiren Asım Karaömerlioğlu'na (2006: 102) göre bile, 1930'lar dünyasına damgasını vuran, ve 1940'larda devletin kimi yöneticilerinde görülen ırkçı ve saldırgan bir milliyetçilikten uzak bir örnek oluşturmuştur. Aynı nedenlerle, enstitüler, dönemin önde gelen eğitim bilimcilerinden olan Halid Fikret Kanad tarafından da yapıldığı gibi, kimi çevreler tarafından "ulusal" olmamakla bile itham edilebilmiştir (Aydın, 2007: 55). Karaömerlioğlu (2006: 103) tarafından aktarıldığı üzere, bu projeyi değerlendiren Kirby, daha da ileri giderek, enstitülerin belirli bir ideolojik söyleme izafe edilebilecek partizan bir atılım olmadığında ısrar etmiştir. Böyle bir sav abartılı bulunacak olsa bile, bu okullarda verilen eğitimin, hakim bir milliyetçi ruh tarafından şekillenmekle birlikte, etno-sentrizme karşıt evrenselci bir hümanizm anlayışından da beslendiğini iddia etmek, kanaatimce yanlış olmayacaktır. Zira gerçekten de, daha önce Türk yazarlarına ait kitapları bile ellerine almamış köy çocuklarının, hele ki 1940'ların şartlarında, bu okullarda okutulan dersler çerçevesinde dünya edebiyatından (çeviri ya da orijinal metinler olmak üzere) çeşitli kitapları düzenli olarak okumaları, kendi aralarında bunlar üzerine tartışmaları; yabancı menşeli tiyatro oyunlarını piyes olarak sergilemeleri; enstitülerin yayınladığı dergilerde yer alan ve farklı ideolojileri destekleyen çok sayıda yabancı yazar ve araştırmacının gündelik sorunların da içinde bulunduğu toplumsal yaşamın farklı veçhelerine dair yazılarını takip etmeleri gibi örneklerden de anlaşılacağı üzere, enstitülerdeki eğitimde evrensel değerlerin aşılmasına verilen önem azımsanabilecek nitelikte değildir. Bu niteliğiyle, Kaplan'ın milli eğitim ideolojisinin önde gelen unsurlarından biri olarak belirttiği anti-enternasyonalist eğilimlerin, bu okullardaki eğitim için pek de geçerli olmadığı görülmektedir.

Bu projenin ve Köy Enstitüleri'nde verilen eğitimin, yine 1930'lar Türkiye'si'ne egemen olan "halk için halka rağmen" sloganıyla özetlenebilecek Jakoben bir halkçılık anlayışından uzakta durduğunun da altı çizilmelidir. Gerçekten de, çoğu tespite göre, bilhassa

1930'lardan itibaren Kemalist yaklaşım kapsamında gelişen bu halkçılık anlayışı, tam tersi amaçlara yönelik gibi görünse de, temel olarak, seçkinler ve geniş halk kitleleri arasındaki uçurumu korumak üzerine bina edilmişti (Karaömerlioğlu, 2006: 111). Oysa, özellikle projenin mimarı Tonguç sayesinde, bu okullar, halkçılık ilkesini ilk defa propagandadan pratiğe taşımışlar; ve “köylülere daha fazla saygı gösteren ve özgüven kazanmalarını sağlayan bir ortam”ın yaratılabilmesini sağlamışlardır (Karaömerlioğlu, 2006: 111-112). Yine Karaömerlioğlu (2006: 111) tarafından, enstitü öğrencilerinin kendilerine karşı sıcak yaklaşımları dolayısıyla, köylülerin ilk defa devlet otoritesince “adam yerine konulduklarını hissettiklerini” öğrenmekteyiz.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında özet olarak bir kez daha tekrar etmek isterim ki, kanaatimce, Köy Enstitüleri projesi, bir sosyal politika modeli olarak daha ziyade sosyal demokratik ilkelerle uyumlu bir nitelik arz etmektedir. Gerçekten de, projenin, diğer amaçlarının yanında, refah devleti anlayışı içerisinde ülke genelinde sosyal adaleti sağlayabilmek üzere hayata geçirilmiş bir politika uygulaması olması, bu okulları, ilk bölümde bahsi geçen sosyal demokratik ideallerle uyumlu bir proje olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, devlet, tüm vatandaşlar nezdinde eğitimde fırsat eşitliğini ve yasal eşitliği tahsis edebilmek gayesiyle, bu okulların organizasyon ve finansal olarak karşılanmasını büyük oranda bizzat kendisi gerçekleştirirken; böylece, o güne kadar eğitim hizmeti açısından dışlanmış kesimlere pozitif ayrımcılık uygulama yoluna gitmiştir. Projenin, sosyal demokratik perspektiflerle uyuşan bir diğer özelliği ise, ülkenin bütüncül düzeyde kalkınması için bütün kesimlerin ve bireylerin belli bir gelişmişlik seviyesine ulaşması gerektiğine duyulan inançtır. Bundan dolayı, bu model, bilhassa gelişme düzeyleri açısından geride kalmış kesimlere yönelik hizmet vermeyi ve bunların çeşitli kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Öte yandan, Köy Enstitüleri ilk bölümde bahsi geçen liberal, Marksist ve işlevselci teoriler ışığında kısaca da olsa değerlendirildiğinde, öncelikle, bu okulların, liberal bir yaklaşımı benimseyerek burjuvazinin hakim olduğu bir toplumsal yapı ve ilişkiler ağına hizmet etmek gibi bir hedefle açılmadığının altı çizilmelidir. O dönemde geliştirilen iktisadi anlayış, devlet girişimleri kadar özel girişimlere de imkân tanımış olsa da, yaşanan ekonomik sıkıntılar dolayısıyla ülke çapında eğitim yatırımlarına girişebilecek gelişmiş bir özel girişimin yokluğu, ve bundan da önemlisi devletin eğitim alanını kendi denetim ve organizasyonu içerisinde tanımlaması gibi nedenlerle bu hizmetin piyasa ilişkileri

çerçevesinde gelişmesi söz konusu olmamıştır. Kaplan (1999: 172) tarafından aktarıldığı üzere, Taha Parla başta olmak üzere kimi yazar ve araştırmacılar ise, erken Cumhuriyet dönemine egemen olan bu yapıyı korporatist bir model olarak tanımlamışlardır. Böyle bir anlayış, toplumu, yekpare ve sınıfsal ayrımlardan azade, her şeyin üzerinde kaynaşmış bir bütün olarak algılamak; siyasi temsilin ise temel olarak mesleki organizasyonlar tarafından yürütülmesi yanlısıdır. Böyle bir ideolojik yönelimle hayata geçirilmiş olsa dahi, bu eğitim projesi piyasa merkezli liberal hedeflere yönelik olmaktan uzak bir görüntü vermektedir. Dolayısıyla, bu sosyal politika uygulamasını liberal bir proje olarak nitelendirebilmek mümkün görünmemektedir. Bunun yanında, Köy Enstitüleri, öğrenciler arasında sosyalist eğilimlere sahip gençlerin olduğu iddiaları dolayısıyla, bilhassa muhafazakâr kesimlerce Marksist bir proje olarak nitelenmekle birlikte; projenin amaç ve kapsamı açısından analiz edilmesi durumunda, kapitalist yapıyı yıkmaya dönük ya da kapitalist ilişkileri dönüştürmeye yönelik özel bir ajandaya sahip olduğunu söyleyebilmek de olası değildir. Gerçekten de, Marksist toplum anlayışına uygun olarak, tüm toplumun nihai eşitliğe ulaşması gibi bir hedef de, hiçbir zaman bu projenin amaçlarından biri olmamıştır.

Köy Enstitüleri'nin, işlevselcilerin sosyal politika anlayışları açısından değerlendirilmesi durumunda ise, işlevselci teorilerin, eğitimin öncelikli fonksiyonunun, içinde yaşanan toplumun idealleri ve siyasi rejimin ideolojisiyle uyumlu yeni kuşaklar yetiştirilmesi olduğu yönündeki tespitiyle uyumlu bir nitelik arz ettiğinin altı çizilmelidir. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, dünya genelindeki uygulamalara bakıldığında, bunun aksi bir örnek bulabilmek kolay değildir. Bu açıdan Köy Enstitüleri'nde müfredat, esas olarak, Kemalizm'in başat prensiplerini benimsemiş, milliyetçi, seküler düşünen ve pozitivist kuşaklar yetiştirecek şekilde yapılanmıştır. Buna ek olarak, projenin öne çıkan diğer amaçlarından biri olan, öğrencilere ileride üstlenecekleri mesleklere yönelik bir eğitim verme hedefinin de, yine önde gelen işlevselci sosyologlardan Parsons'un, eğitimin öncelikli fonksiyonlarından birinin çocukları toplumun mesleki işbölümü içerisinde gelecek rollerine hazırlamak olduğu yönündeki tespitiyle uyumlu bir yönü olduğu görülmektedir. Ancak, işlevselci teorilerin çoğunlukla liberal teoriler kapsamında değerlendirildiği, ve yine çoğu işlevselcinin hizmet arzında yasal eşitlikten ziyade fırsat eşitliğini vurguladığı göz önünde bulundurulduğunda, Köy Enstitüleri'ne hakim olan anlayış ile işlevselci yaklaşımlar arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıkların olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, proje, yine ilk bölümde yer verilen kırsal eğitime yönelik farklı perspektifler ışığında değerlendirildiğinde, Köy Enstitüleri eğitim modelinin, kırsal eğitime yönelik kavramsallaştırma aşamasında bahsi geçen iki görüşü bir araya getirmeyi başarmış bir model sunduğunun altı çizilmelidir. Gerçekten de, bu okullarda, bir yandan, kırsal nüfusun beceri ve bilgisini geliştirmeye yönelik özgün bir program oluşturulmuş; böylece, kırsalın ekonomik gelişmesinin sağlanarak kent/kır uçurumunun azaltılması amaçlanmıştır. Diğer yandan ise, çeşitli dersler yoluyla, kırsal yerleşmelerde doğmuş gençlere, düzenli olarak çeşitli yerli ve yabancı klasik edebi eserler okutulmuş, güncel ulusal ve uluslararası siyasi meselelerin tartışılması özendirilmiş; ve bu sayede, bu öğrencilerin, evrensel bilgilere açık hale gelmesi ve dünyada olup biteni takip edebilmesi sağlanmıştır. Buna ek olarak, yine bu yöntem sayesinde, kent ve kır nüfusu arasındaki entelektüel uçurumun kapatılması; ve böylece, tüm yurttaki aynı eğitim programının uygulanmasını savunanların, “kırsallaştırılmış bir eğitimden geçen köylülerin köylere hapsolacağı” tezlerini geçersiz kılmak hedeflenmiştir. Zaten, bu okullardan mezun olan gençlerin hepsi köy öğretmenliğine yönelmemişler, aralarından bazıları şehirlere giderek buralarda yaşamaya ve çalışmaya başlamışlardır (Karaömerlioğlu, 2006: 113). Böylece, farklı görüşlerin savlarını bir arada karşılayabilecek şekilde, hem kırsal alanların kentlerden farklı olarak kendine has ihtiyaçlarını karşılayabilecek, hem de kentlerde verilen eğitimle ortaklıklar taşıyan, köylüyü dünyanın diğer kısımlarından izole etmeyen bir eğitim modeline imza atılmıştır.

Köy Enstitüleri projesi, tüm bu ideal niteliklerine rağmen, Türkiye'nin siyasi ortamının 2. Dünya Savaşı sonrası değişen küresel konjonktürden kaçınılmaz olarak etkilenmesi sonucunda, kimi çevreler tarafından çeşitli eleştirilere maruz kalmaya başlamıştır. Bu süreçte dünya genelinde “soğuk savaş” olarak adlandırılan yeni bir döneme girilirken, Türkiye bilhassa ABD ve onunla aynı safta yer alan Batı Avrupa devletlerinin bulunduğu bloğa yaklaşma ihtiyacı hissetmiştir. Böylece, kapitalist dünya-sistemin bir birimi olarak, bu ülkelerin Türk iç siyaseti üzerindeki etkileri de gün geçtikçe artmıştır. Böyle bir ortamda, Türkiye’de de iç siyasette önemli bir değişikliğe gidilip -kuşkusuz demokratik bir açılım olarak- çok partili rejime geçilirken; bu durum, belli bir vadede bilhassa serbest piyasa ve ABD yanlısı kesimlerin Türk siyasetindeki güçlerini artırmalarıyla sonuçlanmıştır. Ancak, Türk siyasetinde söz sahibi olmaya başlayan bu yeni anlayışın, yerli ve yabancı burjuvaziden de gelen baskılarla devletin politika ajandasını piyasa eksenli bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlaması, nihayetinde Kemalist iktidarın hâlihazırdaki sosyal politika girişimlerinin birçoğunun sorgulanması sonucunu beraberinde getirmiştir.

İşte böyle bir ortamda, Köy Enstitüleri projesi, erken cumhuriyetin sorgulanan politika uygulamaları arasında ön saflardaki yerini almıştır. Gerçekten de, değişen küresel ve ulusal şartların yarattığı böyle bir ortamda, bilhassa kırsal alanlardaki yerel burjuvazi, projenin hayata geçmesinden sonra geliştirdikleri eleştirilerini daha yüksek bir sesle dile getirebilme fırsatı bulmuştur. Bu kesimlerin Köy Enstitüleri'ne karşı yürüttükleri kampanyada ileri sürdükleri başlıca sav, bu okulların, öğrencilere çeşitli yollarla komünizmin benimsetilmeye çalışıldığı yuvalar haline geldiği yönündedir. Ancak, bilinen odur ki, bu enstitülerden yetişen eğitilmiş nesiller, bilhassa, başta ağalık sistemi olmak üzere kırsal yerleşimlerdeki geleneksel yapı ve ilişkiler ağının geleceğini birçok açıdan tehdit eder bir hale gelmiştir. Bu doğrultuda, bir yandan sahip oldukları iktidarlarını kaybetme korkusuyla birçok yerel burjuva ve toprak ağası, okulların en azından işlevsiz hale getirilmesi talebiyle siyasileri sıkıştırma yoluna giderken; diğer yandan geleneksel değer, alışkanlık ve ilişki biçimleri tehdide uğrayan yerel eşrafın bu okullara dair hoşnutsuzlukları giderek artmıştır. Özet olarak, dönemin ulusal ve uluslararası siyasi konjonktüründeki köklü değişimlerin de etkisiyle köşeye sıkışan CHP'nin ve başta bu projeye inancının tam olduğunu belirten cumhurbaşkanı İnönü'nün bundan böyle bu okullara verdiği desteğin gittikçe azaldığı görülmektedir (Dündar, 2006: 82). Yükselen baskılar sonucunda, Köy Enstitüleri, ilk aşamada pasifize etme yoluna gidilmiş, 1954 yılına gelindiğinde ise o güne kadar 17.341 öğretmenin yetiştirildiği bu okullar resmi olarak kapatılarak öğretmen okuluna dönüştürmüştür (Dündar, 2006: 99). Böylece, 1940-1954 yılları arasında hayata geçirilmiş, ve kırsal alanlar başta olmak üzere günümüzde dahi sürmekte olan sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel karakterli birçok sorunu çözebilme potansiyeline sahip bu parlak eğitim projesi, uzun vadeli katkılarına fırsat verilmeden sonlandırılmıştır.

Son olarak, 1950'lerden günümüze kadar hayata geçirilen eğitim uygulamaları ve Türkiye'nin güncel sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, böyle bir eğitimin modelinin öneminin ve başarısının bir kez daha ve özellikle anlaşılacağını düşünmekteyim. Gerçekten de, Türkiye'de milli eğitim politikaları cumhuriyet tarihinin tüm dönemlerinde, eğitim hizmetinin tüm vatandaşlara eşit bir şekilde verilebilmesi gayesi doğrultusunda şekillendirilirken; geçmişten günümüze gerçekleştirilen uygulama örnekleri hatırlandığında, bu gayenin layıkıyla gerçekleşebildiğine dair olumlu bir yanıt verebilmek güçtür. Bahsi geçen tarihlerden bugüne kadar görev yapan hükümetlerin çoğu, çeşitli nedenlerle, planlama ve uygulama noktalarında fırsat eşitliğini ve yasal eşitliği tam anlamıyla yerine getirebilen sosyal politika projelerini hayata geçirebilmekten uzak kalmıştır. Buna ek olarak, örneğin eğitim hizmeti bugün birçok yere ulaştırılabiliyor olsa da, mevcut sistem ve

müfredatın farklı toplumsal kesimlerin ihtiyaçlarını karşılamaya haiz olup olmadığı da tartışılmaya açıktır. Eğitim hizmetinin yetersizliği ve birçok açıdan kalitesizliği, cumhuriyetin 86. yılında olmamıza rağmen, kuşkusuz, kırsal/kent arasındaki uçurumun bir türlü kapanamamasının önde gelen sebeplerinden biri olmasının yanı sıra, ülke genelinde yaşanan sosyolojik, ekonomik, politik ve kültürel boyutlu birçok sorunun da nedenlerinden biridir. Öte yandan, yetersiz ya da kalitesiz eğitim hizmeti, bilhassa kırsal yerleşmelerde yaşayan vatandaşlar olmak üzere, özel eğitim kuruluşlarından para karşılığı yararlanabilme imkânı bulunmayan tüm kesimlerin, insan haklarının gereği olan ve kişisel yapabilirliklerini gerçekleştirmelerini sağlayacak, bu temel kamu hizmetinden tam anlamıyla yararlanabilmekten yoksun kalmaları sonucunu da beraberinde getirmektedir. Kişisel kanaatim, tüm bu örnek ve tespitlerin, Köy Enstitüleri'nin bir yanıyla dönemin kırsal nüfusuna başarıyla hizmet verebilen, eşitlikçi, yenilikçi, adil, işlevsel ve verimli bir eğitim modeli olmasının yanı sıra; günümüz şartlarına uyarlanması durumunda, ülkemizin güncel ihtiyaçlarını dahi karşılayabilecek derecede geçerli bir sosyal demokratik politika modeli olabileceği gerçeğini ortaya koyduğu yönündedir. Bu açıdan, projenin, günümüzde de, hem akademi hem de politika üretimi sürecini belirleyenlerce daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesi ve bir politika alternatifi olarak düşünülmesi gerektiği kanaatini taşımaktayım.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin erken döneminde hayata geçirilmiş Köy Enstitüleri eğitim modeli, esas olarak bir sosyal politika projesi olarak incelenmiştir. Projenin bu niteliklerini tespit edebilmek gayesiyle, öncelikle, eğitim ve eğitim politikasına yönelik farklı teorilere yer verilmiş; ikinci olarak, cumhuriyetin erken dönemlerinde kırsal yerleşmelerdeki sosyo-ekonomik durumun analizi yapılmış; üçüncü olarak, devletin kırsal nüfusa yönelik milli eğitim politikasının ana çerçevesi değerlendirilmiş; ve son olarak ise, enstitülerin kuruluşu, gelişimi ve farklı nitelikleri ayrıntılarıyla analiz edilmiştir. Bu son aşamada, Köy Enstitüleri projesi, başlangıçta ele alınan teori ve perspektifler ışığında değerlendirilmiş; ve modelin, bunlardan, bilhassa sosyal demokratik yaklaşımlarla örtüştüğü tespitinde bulunulmuştur. Buna göre, projenin, diğer amaçları yanında, refah devleti kavramsallaştırmasına uygun bir biçimde sosyal adaletin sağlanabilmesi, ve eğitim hizmetinin, yasal eşitlik ve fırsat eşitliği çerçevelerine uygun biçimde nüfusun başta dezavantajlı kesimleri olmak üzere, tüm kesimlerine ulaştırılması amacına yönelik bir uygulama olarak hayata geçirilmiş olması, kanaatimce, bu projeyi sosyal demokratik bir

politika uygulaması olarak değerlendirebilmeyi mümkün kılmaktadır. Böyle bir anlayış, toplumsal kalkınma amacını hedeflemekle birlikte, bunun için bireysel gelişimin sağlanabilmesini de önemseyerek, hayli ilerici bir modele imza atmıştır.

SON NOTLAR

* Öğr. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bolu.

KAYNAKÇA

ALCOCK, P. (2003), "The Subject of Social Policy", Pete Alcock,; Angus Erskine and Margaret May (Ed.), *The Student's Companion to Social Policy* içinde, UK: Blackwell Publishing Ltd.

ARAYICI, A. (2002), *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Ceylan Yayınları.

AYDIN, B. M. (2007), *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yayıncılık.

BALAMİR, N. (1982), *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*, Ankara: ODTÜ Mim. Fak. Ara-Yayınları.

BELGENET (2002), *Türkiye'de Genel Nüfus Sayımları: 1927-2000*, DİE, <http://www.belgenet.com/arsiv/nufus.html>, (Erişim Tarihi: 15.07.2009).

CROMPTON, R. (1993), *Class and Stratification : An Introduction to Current Debates*. Cambridge, UK ; Cambridge, MA, USA : Polity Pres.

DÜNDAR, C. (2006), *Köy Enstitüleri*, Ankara: İmge Yayınları.

HERSCHEL, I. G. ve MİNSEONG, K. (2003), "Educational Policy: Egalitarian or Elitist?", *Economics and Politics*, Vol. 15 (3), ss. 225-246.

HARALAMBOS, M. ve HOLBORN, M. (2004), *Sociology: Themes and Perspectives*, London: Collins.

HEYWOOD, A. (1997), *Politics*, London: Macmillan Foundations.

KANE, S. ve KIRBY, M. (2003), *Wealth, Poverty and Welfare*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

KAPLAN, İ. (1999), *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

KARAÖMERLİOĞLU, A. (2006), *Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*, İstanbul: İletişim Yayınları.

KIRBY, F. (2000), *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara: Güldiken Yayınları.

KORAY, M. (2000), *Sosyal Politika*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

KÖKER, L. (2000), *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

KÖY KANUNU, No.442, madde 1,2.

KURT, H. (2003), *Türkiye'de Kır-Kent Çelişkisi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

KUYUMCU, İ. (2003), *Aydınlanma Sürecinde Köy Enstitüleri-Devrim Yazıları-Sonrası*. Ankara: Selvi Yayınları.

ÖZBEK, N. (2002), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet*, İstanbul: İletişim Yayınları.

PARLAK, İ. (2005), *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.

SAİTO, M. (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration", *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), ss.17-33.

SALLAN GÜL, S. (2006), *Sosyal Devlet Bitti Yaşasın Piyasa*, Ankara: Ebabil Yayıncılık.

SCOTT, J. ve MARSHALL, G. (2005), *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY (2002), <http://plato.stanford.edu/> (Erişim Tarihi: 15.07.2009).

TONGUÇ, E. (2006), Bazı Eleştirilere Yanıtlar, www.yenikusakizmir.com/dokuman/makale/makale1.doc, (Erişim Tarihi: 15.07.2009).

TONGUÇ, İ. H. (1997), *Kitaplaşmamış Yazıları: Cilt I*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

TONGUÇ, İ. H. (1999), *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları (1936-1946)*, Ankara: Güldikeni Yayınları.

TONGUÇ, İ. H. (2004), *İlköğretim Kavramı*, Ankara: Piramit Yayıncılık.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI, <http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm> (15.07.2009)

TÜTENGİL, C. O. (1975), *100 Soruda Kırsal Türkiye'nin Yapısı ve Sorunları*, Ankara: Gerçek Yayınevi.