

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEVLETEN SİVİL TOPLUMA
ORYANTALİZMİN ÜRETİMİ VE ASİMİLASYON
POLİTİKALARI: BABA BENİ OKULA GÖNDER
KAMPANYASI ÖRNEĞİ**

**ESRA GÜLEÇ
10716017**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Ozan Erözden**

**İSTANBUL
2013**

**TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEVLETEN SİVİL TOPLUMA
ORYANTALİZMİN ÜRETİMİ VE ASİMİLASYON
POLİTİKALARI: BABA BENİ OKULA GÖNDER
KAMPANYASI ÖRNEĞİ**

**ESRA GÜLEÇ
10716017**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Ozan Erözden**

**İSTANBUL
2013**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
ANABİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

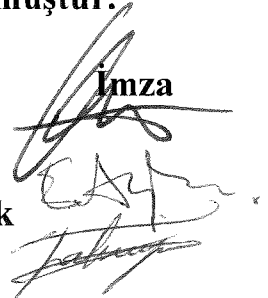
**DEVLETEN SİVİL TOPLUMA
ORYANTALİZMİN ÜRETİMİ VE ASİMİLASYON
POLİTİKALARI: BABA BENİ OKULA GÖNDER
KAMPANYASI ÖRNEĞİ**

ESRA GÜLEÇ
10716017

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 12.07.2013
Tezin Savunulduğu Tarih: 29.07.2013

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad Soyad
Tez Danışmanı:	Doç. Dr.	Ozan Erözden
Jüri Üyeleri:	Doç. Dr.	Ergun Aydınoglu
	Yrd. Doç. Dr.	Fahriye Dinçer Koçak

İmza


İSTANBUL
2013

ÖZ

DEVLETEN SİVİL TOPLUMA ORYANTALİZMİN ÜRETİMİ VE ASİMİLASYON POLİTİKALARI: BABA BENİ OKULA GÖNDER KAMPANYASI ÖRNEĞİ

Esra Güleç
Temmuz, 2013

Batıcı-modernleşmeci ve milliyetçi bir ulus-devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, sınırları içindeki heterojen halkları yönetebilmek adına onları ortak bir “modern Türk” kimliğinde sabitlemeye çalışmıştır. Yeni devletin sürekliliği için kurgulanan milli-modern kimliğin halka dayatılması süreci, devletin; bu kimliğin dışında kalan toplumsal gruplara yönelik asimilasyon siyaseti uygulamasını beraberinde getirmiştir. “Batılı” devlet elitleri asimilasyonu düzenlerken, ideolojik ve pratik düzeyde Batı’yı; Batı’nın sömürgecilik deneyimini referans olarak kullanmışlardır. Batı, tahakküm kurmak istediği bölgelere sadece askeri ve siyasi mekanizması ile girmeyi yeterli bulmamış; yerlinin ‘kafasını’ da değiştirmeye çalışmıştır. Sömürgecinin dilinde gerçekleştirilen eğitim bunun bir aracı olmuş; yerliyi eğitmek, ona Batılı değerleri benimsetmek ve onu medenileştirmek anlamına gelmiştir. Bu tez, Türkiye’de eğitimin Kürtler için farklı şekilde ve özümsemeye uygun olarak yapılandırıldığını, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine yönelik eğitim stratejileri üzerinden göstermeye çalışmaktadır. Türk Devleti eğitimi, Kürtlerin medeniyete gireceği ve Türkleşeceği bir araç olarak kullanmıştır. Yatılılık, kadınları eğitmek, medenileştirmek gibi kolonyal eğitimden devralınan kavram ve uygulamalar; devletin Kürtlere yönelik iç-şarkiyatçı bakışını göstermektedir. Bu çalışma, bir taraftan Kürtlere oryantalist bakışın ve uygulanan asimilasyon siyasetinin sürekliliğini göstermeye çalışırken, bir taraftan 1990’larla birlikte bu eğitim “proje”sinin öznesinin dönüşmesi sürecini anlamaya çalışmaktadır. 1980 sonrası neoliberal politikaların yerleşmesi ile sosyal niteliğini kaybeden Devlet, asimilasyonist eğitimi sivil toplum kuruluşlarına devretmektedir. Tezin örnekleme, Kürt kızlarının eğitilmesini amaçlayan bir “sivil” toplum faaliyeti olarak Baba Beni Okula Gönder kampanyasıdır. Bu kampanya üzerinden hem Kürtlerin oryantalist kurgusunun yeniden üretim süreci, hem de asimilasyonun “sivilleşmesi” anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oryantalizm, Kürt sorunu, asimilasyon, eğitim politikaları, Kürt kadını, sivil toplum, Baba Beni Okul Gönder

ABSTRACT

FROM STATE TO CIVIL SOCIETY PRODUCTION OF ORIENTALISM AND ASSIMILATION POLICIES: ‘DAD, SEND ME SCHOOL’ CAMPAIGN

**Esra Güleç
July, 2013**

Founded as a modernist and nationalist nation-state, Republic of Turkey has attempted to set the heterogeneous people inhabiting its lands within a collective “modern Turkish” identity in order to govern them. The process of imposing the national-modern identity invented for the sustainability of the new state has brought about the state’s practices of assimilation policies intended for social groups excluded from this identity. While regulating the assimilation, “Western” state elites referred to the West on the level of ideology and practice, and colonialism experience of the West. In this experience in which a ‘superior, modern, and universal’ culture encounters a ‘different’ culture/identity, the West was not content with infiltrating the regions it wanted to dominate only with its military and political mechanisms but also tried to change the ‘mind’ of the indigenous people. Education that was realised in the language of the colonizers has been an instrument for that matter and it stood for educating the indigenous, making them adopt Western values, and civilizing them. This thesis argues that education is structured differently for Kurds in accordance with incorporation on education strategies intended for Eastern and South-eastern Anatolian regions. The Turkish state has employed education as a means for civilising and Turkifying Kurds. Concepts and practices taken over from the colonial education such as boarding education, educating women, civilising mission indicates the internal-orientalist perspective of the state towards Kurds. As this study attempts to demonstrate the continuity of orientalist perspective towards Kurds and of assimilation policies, on the other hand it scrutinizes the process in which subject of the education ‘project’ has been transformed since the 1990s. Deprived of its social character following the establishment of neo-liberal policies in the post-1980 period, the state transfers the assimilationist education policies to non-governmental organisations. Sample of the thesis is the campaign “Dad, Send Me to School” that attempts to educate Kurdish girls. Departing from this campaign, both reproduction of Kurds’ orientalist fiction and “civil” character of assimilation will be scrutinized.

Keywords: Orientalism, Kurdish issue, assimilation, educational policy, Kurdish woman, civil society, Dad, Send Me To School

ÖNSÖZ

Kürtlere yönelik oryantalist söylem üzerine çalışma fikri, hocam Ergun Aydınoglu'nun Medya ve Siyaset dersinde şekillenerek, daha sonra tez haline geldi. Devletin kurguladığı bu oryantalist bakışın günümüzde ne kadar 'normal' ve içselleştirilmiş olduğunu gazetelerde, sokakta, filmlerde ve başka birçok alanda görmek, bu konu üzerine düşünmeye yönlendirdi. Baba Beni Okula Gönder kampanyasının örneklem olarak seçilmesi ise, Kürt kız çocuklarının çocuk gelin-çocuk işçi-töre gibi spesifik kalıplara sıkıştırılmışlığını gösteren 'iyi' bir örnek olmasından kaynaklandı. Kampanya için çekilen reklam filmi, bu kalıpları görsel olarak kullanması ile dikkat çekiyordu. Film dışında kampanyayla ilişkili bilgilere bakıldığında, bu kurgunun sürekli yeniden üretildiğini ve -eğitim aracılığıyla- asimilasyonun meşrulaştırılma çabasını görmemek imkânsızdı. Gazete haberlerinde, artık devlet tarafından 'tanınan' ve haklarında 'açılım'lar yürütülen Kürtler, bunlara rağmen medeniyetsizleştirilmeye ve kötülenmeye devam ediliyordu. Bu çalışma devletin yıllardır inşa ettiği "oryantalize Kürtlüğün", yeniden üretilme biçimlerini göstermeye çalışmakta ve bu kurgunun toplumsal tahayyülde kısa sürede yıkılmayacağı tahmininde bulunmaktadır. 2000'li yıllarda bir eğitim kampanyası incelenerek bu tez desteklenmeye çalışılacaktır.

Bu tezin yazım aşamasında, başta hocam Ergun Aydınoglu ve tez danışmanım Ozan Erözden olmak üzere bölüm hocalarıma; birlikte çalıştığımız arkadaşlarıma; İSAM Kütüphanesi ve çalışanlarına; tezime yaptığı katkılar için Serhat Arslan'a teşekkür ederim. Aileme ve tez süresi ile kısıtlayamayacağım arkadaşlıkları için Gülçin Sirimsi, Gülin Aliçavuşoglu, Kübra Çakmak, Sevinç Doğan ve Ümit Aktaş'a yanımda ve yardımcı oldukları için teşekkür ederim.

İstanbul
Temmuz 2013

Esra Güleç

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
2. İÇERDEN ORYANTALİZM VE TÜRKİYE’DE KÜRTLER.....	3
2.1. Şarkiyatçılığa/Oryantalizme Kısa bir Giriş.....	4
2.2. Oryantalist Nesnenin Özneleşmesi: ‘Şark’ın Yeniden Ürettiği Oryantalizm.....	10
2.3. Türk Oryantalizminin Bağlamı: Bir Modernleşme Hedefi Olarak Medenileştirme ve Türk Milliyetçiliği	15
2.4. Türk Oryantalizminin İnşası ve Kürtlere Dair Söylemler	38
2.4.1. Kürtlerin “Sorun” Haline Gelmesi ve Tek Parti Dönemi.....	43
2.4.2. Tek Partiden Günümüze: Ne Değişti?.....	58
3. ULUS-DEVLETten SİVİL TOPLUMA DEVREDİLEN ‘YÜK’: KÜRTLER İÇİN ASİMİLASYONİST EĞİTİM.....	66
3.1. Ulus-devlette Eğitimin İşlevi ve Türk Devletinin Eğitim Algısı.....	67
3.2. Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapısı: Kim İçin, Hangi Eğitim?.....	74
3.2.1. Türkleştirme/Asimilasyon Politikaları Çerçevesinde Kürtlere Yönelik Eğitim Politikaları	81
3.2.2. Kadınları Eğitmek: Elazığ Kız Enstitüsü Deneyi ve Kürt Kadınlarına Dair Söylemler.....	94
3.3. Sivil Toplum Aracılığında Asimilasyonun Devamlılığı.....	111
4. ‘BABA BENİ OKULA GÖNDER’ KAMPANYASININ DİLİNDE ORYANTALİZMİN İZİNİ SÜRMEK	125
4.1. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’ni ve BBOG Kampanyasını Tanımak	125
4.1.1. Türkiye’nin ‘Doğu’suna Dair Yaratılan Algı: ‘Medenileştirilmesi Gereken’ Bir Yer/Toplum Olarak Kürt Coğrafyası ve Kürtler.....	129
4.1.2. Aileler Çocuklara Karşı: Kürt Çocuklarının ve Ailelerinin Temsili.	135

4.1.3. Batılı-Modern Türk'ün Kahramanlığı: “Geldiler!”	138
4.1.4. Egemen Türk Kadınının ‘Ezilen’ Kürt Kadını ile İmtihanı.....	139
4.1.5. Eğitimin İşlevi: “Terörden Töreye...”	143
5. SONUÇ	146
KAYNAKÇA	151
ÖZGEÇMİŞ	167

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: 1973, 1985-86 ve 2011 Yıllarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da Bulunan YİBO Sayıları ve YİBO’ların İllere Göre Dağılımı	92

KISALTMALAR

AB	:Avrupa Birliği
AKP	:Adalet ve Kalkınma Partisi
AP	:Adalet Partisi
BBOG	:Baba Beni Okula Gönder
CHF	:Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	:Cumhuriyet Halk Partisi
ÇTÇK	:Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları
ÇYDD	:Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği
DB	:Dünya Bankası
DP	:Demokrat Parti
DPT	:Devlet Planlama Teşkilatı
GAP	:Güneydoğu Anadolu Projesi
HEP	:Halkın Emek Partisi
IMF	:International Monetary Fund
İTC	:İttihat ve Terakki Cemiyeti
KCK	:Koma Civakên Kurdistan (Kürdistan Topluluklar Birliği)
KHK	:Kanun Hükmünde Kararname
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
OHAL	:Olağanüstü Hal Bölge Valiliği
PKK	:Partiya Karkerên Kurdistan (Kürdistan İşçi Partisi)
SHP	:Sosyal Demokrat Halkçı Parti
SPFEE	:Society for Propagation of Female Education in the East
STK	:Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi
TRT	:Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TSK	:Türk Silahlı Kuvvetleri
YİBO	:Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

1. GİRİŞ

Türk kimliğinin inşası, 200 yıllık Batılılaşma arzusu ve serüveniyle birleşince ‘medenilik’ ekseninde gayri-Türk unsurların ‘öteki’ haline getirildiği bir devlet söylemi yarattı. Batıcı devlet elitleri, dönüştürmek istedikleri ‘öteki’ unsurlara medeniyet adına müdahale etti. Oryantalist mantık, yeni kimliğe en dirençli kesim olan Kürtleri hedef alarak, Kürtlerin toplumsal hayatına dair her şeyi oryantalize etti, kötücülleşti, medeniyetsizleşti. Günümüzde hala haberlerden televizyon dizilerine, Kürtlerin bu şekilde “ilkel” tasvirleri görülebiliyor ve devlet söylemi, çeşitlenerek devlet dışında üretilmeye devam ediyor. Medenileştirme macerası, Kürtleri tamamen modernize edemedi, özümseyemedi, Türkleştiremedi ama devlet bu amacından vazgeçmedi. Bu çalışma, asimilasyonun 2000’li yıllarda aldığı biçimi inceleyerek, Kürtlerin varlığını “tanıma”nın Kürt meselesini çözmeye yetmediğini ve tek parti zihniyetinin “ileri demokrasi”ler ile çözülmediğini göstermek amacındadır.

Çalışmanın ilk bölümü, oryantalizmin ne olduğunu ve Doğu ile Batı’yı nasıl kurduğunu, büyük ölçüde Edward Said’in **Şarkiyatçılık** çalışması üzerinden anlamaya çalışacaktır. Kendini ve ‘öteki’ni karşıt şekilde kurmayı içeren oryantalizmde, bu çalışma açısından önem taşıyan nokta, Batı’nın bu kurguya neden ihtiyaç duyduğudur. Batı, ‘öteki’sinin bilgisini üretir; çünkü bu bilgi ‘öteki’ni yönetmek için bir temel ve meşruiyet oluşturmaktadır. Bölümün devamında Avrupalı oryantalizmin, ‘Doğu’da ulus-devletleşme süreciyle yeniden üretilmesi tartışılacak; sömürgeci bağımsızlaşan yeni ulus-devletlerin kendi içlerinde sömürgeci mantığı takip ettikleri iddia edilecektir. Türkiye sömürgeleştirilmediği halde, 1923’te kurulan Türkiye Cumhuriyeti bu ülkeler kapsamında değerlendirilmektedir. Türk Devleti’nin¹ ‘Doğulu’ ulus-devletlerle ortak noktası modernleşme, millileşme

¹ Türk devleti teriminin kullanım nedeni, devletin millileşmesi üzerine bir süreçte gönderme yapmasından kaynaklanmaktadır. Bu terim Devletin, cumhuriyeti önceleyen bir zamandan beridir “Türk” olduğunu vurgulamakta ve cumhuriyetin geçmişten bir kopuş olmadığı tezine gönderme yapmaktadır.

süreçlerinden geçmeleri ile devlet elitlerinin bu süreçteki tavır ve politikalarıdır. İçeriden oryantalizm olarak adlandırılan, ulus-devletin içeriden yeniden ürettiği oryantalizm modernleşme ve millileşme üzerinden anlamlandırılmaya çalışılacak ve bu bağlamda Türkiye örneği değerlendirilerek Türk Oryantalizmi çözümlenmeye çalışılacaktır. Bölümün sonunda Türk Oryantalizmi Kürtlere yöneldiği biçimiyle incelenecek ve ulus inşa döneminde devlet elitlerinin söylemleri üzerinden takip edilmeye çalışılacaktır.

Türk Devletinin oryantalist kurgu çerçevesinde, eğitime verdiği rol ikinci bölümün konusunu oluşturmaktadır. Yeni kurulan Cumhuriyet'in eğitim politikaları incelendiğinde, farklı toplumsal gruplar için farklı eğitim biçimleri uygulandığı görülmektedir. Kürtlerin eğitimi tıpkı "Beyaz Adamın Yüğü" gibi görülmekte ve asimilasyonist biçimde düzenlenmektedir. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları projesi, bu bağlamda incelenecek ve arka planındaki sömürgeci mantık gösterilmeye çalışılacaktır. İkinci olarak Türk Devleti'nin kadın kurgusu ve kadınları eğitime sebepleri incelenerek; Kürt kadınının eğitilmesi konusu tartışılacaktır. Kürtlük ve kadın olmanın çakıştığı bu 'özel' durum, devletin gözünde, ilk asimile edilmesi gerekenler şeklinde yorumlanmıştır. 1920'lerin Elazığ Kız Enstitüsü "deneyi", devletin Kürt kadınına yönelik tavrını anlamak için değerlendirilecektir. Bölümün sonunda, Türk Devleti'nin asimilasyon arzusunun güncel olduğu, 2000'lerdeki Kürt kız çocuklarına özel eğitim kampanyaları üzerinden gösterilmeye çalışılacaktır. Son olarak bu kampanyaları yürüten sivil toplum kuruluşlarının devlet politikasına eklemlenmesi ele alınacaktır.

Son bölümde, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin Milliyet Gazetesi ile yürüttüğü Baba Beni Okula Gönder kampanyası incelenecektir. Kampanya hakkında Milliyet'te çıkan haber metinleri örneklem olarak kullanılarak, devletin Kürt kadınlarına bakışının Elazığ Kız Enstitüsü'nden beri nasıl -başka alanları da içine alarak- aynı kaldığı gösterilmeye çalışılacaktır. Kürt kadınlarının kurban olarak resmedildiği ilkel Doğu coğrafyasının kuruluşu metinler üzerinden takip edilerek oryantalist kurgu ortaya çıkarılacaktır. Kürtlere ve Kürtlerin yaşayışlarına dair söylenenler, diğer bölümlerde anlatılanların 'ayna'sı olarak değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. İÇERİDEN ORYANTALİZM VE TÜRKİYE’DE KÜRTLER

Batı tarafından ‘Şarklı’, ‘Doğulu’, ‘Üçüncü Dünyalı’, ‘az gelişmiş’ gibi sıfatlarla tanımlanan devletler/toplumlar, sömürgecilik deneyimini yaşayıp yaşamamalarından bağımsız olarak, ulus-devlet kurma süreçlerinde Batı’nın oryantalist fikriyatını kendi içlerinde yeniden ürettiler. Bunu mümkün kılan modernleşme, ulusal kimliğin kurulması ve bu süreçlere eşlik eden yoğun Batılılaştırma politikaları oldu. ‘Şarklı’ yeni ulus-devletin elitleri, toplumlarını bir mühendis edasıyla şekillendirmeye çabalarken, yeni ulusal kimlik çerçevesinde toplum içerisinde ‘istenmeyen’ gayri-milli unsurları, oryantalist bir bakış açısıyla değerlendirdi ve sömürgeci pratiklerle bu unsurları ‘idare’ etmeye çalıştı.

Bu tezin ele aldığı gayri-milli unsur Kürtlerdir; zira Türk Devleti’nin ‘asimile edilecekler’ listesinde en başta gelen, nüfus olarak diğer azınlıklara göre büyük olan, kısmen toplu olarak yaşadıkları bir bölge bulunan ve Devlet’in merkezileşme ve millileşme pratiklerine direnen bir toplulukturlar. Erken dönem Cumhuriyet tarihi, Osmanlı’dan kalanlar üzerinden bir toplum yaratmaya çalışan elitlerin bu süreçte Kürtlere dair ortaya koydukları yazılar, raporlar, planlar ve uygulamalar ile doludur. Bu metinlere bakıldığında oryantalist söylem görünür olmakta ve bu söylem üzerine inşa edilen müdahaleci pratikler açığa çıkmaktadır. Erken Cumhuriyet dönemi topluma dair tüm kurguların yoğun olarak üretildiği ulus-inşasının başlangıç dönemi olmakla birlikte, devam eden tarihsel süreç boyunca bu kurgular devam etmiş ve Kürtlerin oryantalist tasvirleri ile onları asimile etme çabaları süreklilik kazanmıştır.

Bu bölümde Türk Devleti’nin ‘içeriden’ ürettiği oryantalizmin bağlamı ve nasıl ortaya çıktığı ile Kürtlere dair söylemlerinden bahsedilecektir. ‘İçeriden Oryantalizm’i tartışmak için öncelikle oryantalizmin kendisini anlamak ve tarihsel olarak Batı tarafından Doğu’nun nasıl kurulduğuna bakmak gerekmektedir.

2.1. Şarkiyatçılığa/Oryantalizme Kısa bir Giriş

Edward Said, Şarkiyatçılık çalışması ile bir söylem ve bilgi biçimi olarak oryantalizmi incelemiş; oryantalizmin tarihsel serüvenini, ülkeler nezdinde aldığı biçimleri ve en önemlisi bu bilginin iktidar ile olan ilişkisini ele almıştır. Bu çalışma kendinden sonra geniş bir araştırma alanı açmış ve bir literatür yaratmıştır diyebiliriz. Bu bölümde tüm literatürün, katkıların, eleştirilerin incelenmesi yerine, oryantalizmin ne olduğu ve nasıl işlediği Said'in tezleri üzerinden ele alınacak ve odaklanılan nokta 'ötekinin bilgisini üretmek ve bu bilgiyi onu yönetmek için kullanmak' olacaktır.

Said, şarkiyatçılığı tanımlarken, onun bütün yönlerini göstermek adına birkaç farklı tanımdan yararlanır. İlk olarak Şarkiyatçılığın, "Şark" ile "Garp" arasındaki ontolojik ve epistemolojik ayrıma dayanan bir düşünme biçimi olduğundan bahseder.² Doğu ile Batı ayrımı, Oryantalizmin temelini oluşturmaktadır; bu, Şarkiyatçılar için bir ön kabuldür. Fakat Batı ve Doğu şeklinde dünyanın ikiye ayrılması, doğal ve ezeli bir hal değildir. Doğu'nun ve Batı'nın kuruluşunun bir tarihi vardır.³ Bu kuruluşu gerçekleştiren güç Batı/Avrupa'dır. Batı kendini merkez olarak sabitlerken, dünyanın geri kalanı bu konumlanışa göre isim almıştır.⁴ Elbette bu sadece bir isimlendirme durumu değildir; adı konulan nesnenin içi doldurulacak, tasvir edilecek, "bilgisi" üretilecek, temsil edilecektir. Avrupa'nın Doğu'ya kimlik vereceği, onu "öteki" haline getireceği ve yöneteceği bir sürecin başlangıcıdır bu. Doğu bir kez Batı'nın karşısında konumlandırıldıktan sonra, bu 'karşıtlığı' destekleyecek Doğu bilgisinin üretimine sıra gelmiştir.

Said'in geleneksel Şarkiyatçılar olan devlet adamları Cromer ve Balfour ile çağdaş bir devlet adamı olan Kissinger'ın Şark betimlemeleri arasındaki benzerliği vurgulaması⁵, aradan geçen on yıllara ve farklılaşan tarihsel şartlara rağmen, Batılı devlet algısında Şark'ın yerinin değişmediğini göstermektedir. Peki her şey değişirken, Şark niye değişmiyordu? Bu sorunun bir cevabı, Doğu-Batı ayrımına

² Edward Said, **Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları**, çev. Berna Ülner, 6. bs (İstanbul: Metis Yayınları, 2012), 12.

³ Fuat Keyman, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu, "Giriş: Dünya Nasıl "Dünya" Oldu?", **Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark**, der. Fuat Keyman, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu (İstanbul: İletişim Yayınları, 1996): 8.

⁴ *age*, 10.

⁵ Said, *age*, 57,58.

dayanan Şarkiyatçılığın uzun bir geçmişe sahip olması iken; diğer cevap, Doğu'ya biçilen karakterin fazlasıyla özcü olmasıdır. Arif Dirlik, Şarkiyatçılığın kültürelci olduğunu ve toplumların özelleştirilmiş kültürel karakteristiklerine dayanılarak yapıldığını belirtir. Devamında, kültürelci özcülüğün hem mekânsal hem de zamansal olarak homojenleştirici olduğunu söyler: mekânsal olarak belli bir toplum içindeki ve 'Şarklı' denen tüm toplumlar arasındaki farklılıkları yadsır; zamansal olarak ise sürekli yeniden üretilen kültürün yerine zaman dışı kültürel bir öz koyar.⁶ Zaman ve mekândan bağımsız bir kültür atfı ile Doğu, Batılı söylemde yüzyıllarca değişmez kalmayı başarır. Yeğenoğlu, Oryantalist söylemin, Doğu'nun yalnızca şehvetin, despotizmin, irrasyonelitenin, mistik dinselliğin ve geriliğin yeri olarak kurulmadığını; aynı zamanda "İslami zihin" ve "Arap karakteri" gibi özelleştirici ifadeleri de meşru kıldığını söyler. Tam da bu özelleştirici ifadeler ile Doğu Doğululaştırılır.⁷

Tarihselliğinden ve toplumsallığından arındırılmış olan Şark'ın, mutlak ve değişmez "özü" nedir, nasıl tanımlanmakta ve neyi anlatmaktadır? İlk olarak Şark, modern öznenin sahip olduklarından, yani rasyonaliteden, akıldan, ilerlemeden yoksun, Batılı olmayan bir kültürel kod, bir nesne olarak görülür.⁸ Sivil toplumdan, bireysellikten, Batı'nın doğal olarak sahip olduğu varsayılan sosyolojik özelliklerden yoksun olan Şark, ilkel ve geri olarak nitelendirilmektedir.⁹ İlkel, vahşi, cahil, geri, medenileşmemiş, geleneksel gibi modernist tanımlar, Şarkiyatçılar tarafından Doğu'yu tanımlamada epeyce kullanılmıştır. Şarkiyatçılığın temel dogmalarından biri akılcı, gelişkin, üstün, insani Batı ile sapkın, gelişmemiş, aşağı Şark arasındaki mutlak farklılıklar bulunduğu tezidir.¹⁰ Görüldüğü üzere Şark'ın imgeleri her zaman Batı'nın karşıtı/Batı'nın karşı çıktığı unsurlar üzerinden yaratılmıştır. Şarkiyatçılık metinlerinde Şark'ın ne olduğu/olmadığına dair yorumlar yapılırken, Batı'nın ne olduğu da gösterilmeye çalışılmaktadır. Çünkü Avrupalı, Doğu'ya dair bilgi üretirken ve onu kurarken, paralel olarak kendine de bir kimlik vermektedir. Doğu ne

⁶ Arif Dirlik, **Postkolonyal Aura: Küresel Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Eleştirisi**, çev. Galip Doğduaslan (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2005), 164.

⁷ Meyda Yeğenoğlu, **Sömürgeci Fantaziler: Oryantalist Söylemde Kültürel ve Cinsel Fark** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003), 23.

⁸ E. Fuat Keyman, "Globalleşme, Oryantalizm ve Öteki Sorunu: 11 Eylül Sonrası Dünya ve Adalet", **Doğu-Batı**, s. 20 (2002): 19.

⁹ Yeğenoğlu, **age**, 15.

¹⁰ Said, **age**, 314.

kadar “olumsuz” imajlar çerçevesinde kurulursa¹¹, Batı o ölçüde merkez ve evrensel kılınabilmektedir. Mitchell, Batı’nın kendisini düzenin, aklın, edebin, temizliğin, medeniyetin ve iktidarın yeri olarak tanımlaması için; akıldışı, düzensiz, kirli, barbar ve ezik olanı kendi dışındaymış gibi temsil etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçte, Said’in de dediği “kendi kimliğini başkası üzerinden kurma tekniği” göze çarpmaktadır.¹² Şark Avrupa’nın karşıt imgesi, düşüncesi, kimliği, deneyimi olarak, onun tanımlanmasına yardımcı olmuş; böylelikle Avrupa kültürü gücünü ve kimliğini, kendini Şark karşısında konumlandırarak kazanmıştır.¹³

Batı’nın “öteki”ni tanımlama isteği, kendini üstün kılma arzusuyla gerçekleşmiştir. Doğu, her zaman ‘eksik’tir, Batı’nın sahip olduklarından yoksundur, ondan ‘geri’dir. Tüm bu biz-onlar, ileri-geri, üstün-aşağı, medeni-barbar gibi ikili karşıtlıklar üzerinden dünyayı anlamlandırmak, siyasi ve toplumsal olarak ne üretmekte, pratikte neye karşılık gelmektedir? Evrensel ve üstün bir kimlikle donatılmak Batılıya ne sağlamaktadır? Said bu soruya yanıtı, Foucault’un bilgi-iktidar kuramından yola çıkarak, Doğulu ötekini temsil etme ve bilme arzusunun Batı’nın iktidar istenciyle iç içe geçtiğini göstererek vermeye çalışır. Ona göre Şark’ın yaratılmış olduğuna inanıp da bunun sadece imgelemin bir gereği olarak ortaya çıktığını söylemek ikiye bölünmüştür; Batı ile Şark arasındaki ilişki bir iktidar, egemenlik ilişkisidir.¹⁴ Bu ilişkiyi anlamak için, Doğu’ya eksiklikler ve gerilik üzerinden tasarlanan özsel kimliği hatırlamak gerekir. İşte bu eksiklikler, Batı’nın gözünde “düzeltilmesi gereken” şeylerdir ve dünyaya da öyle sunulur. Tüm dünyanın Batı uygarlığı seviyesine erişmesi gerektiği o ilerlemeci tarihsel çizgiye göre Doğu, sabittir,

¹¹ Said’i, Batı’nın Şark’a olumlu yaklaşımlarını görmediği ve bu yüzden sabit fikirli olduğu şeklinde eleştiriler vardır. Kömeçoğlu, Şark’a dair olumlu ve olumsuz olmak üzere zıt imgeler olduğunu kabul etmekle birlikte, Said’in “olumlu” yargılar üzerinden konuşmamasını, bunların olumsuz olanlarla eşit veya denk geçerlilikler biçiminde var olmamasına bağlamaktadır. Örneğin Osmanlı’ya dair olumlu görüşler betimleyici, geçici, konjonktürel iken; diğerleri yargılayıcı, kalıcı, yoğunudur. Said de kalıcı ve hâkim imgelemlere, hegemonik olan söylemsel pratiğe bakmaktadır. Bkz. Uğur Kömeçoğlu, “Oryantalizmin Yankısı ya da Yankılanıp Duran Oryantalizm”, **Uluslararası Oryantalizm Sempozyumu, 9-10 Aralık 2006**, ed. Lütfi Sunar (İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültürel ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü Yayınları, 2007): 139-140. Yeğenoğlu ise oryantalizmi basitçe “kötü” imajlar toplamı olarak görmemiz gerektiğini söyler. Doğu’nun olumlu imajları da olabilir ama bu oryantalizmin iktidarını sarsmaz. Oryantalizmin gücü olumsuz imajlardan değil; öteki hakkında bir hakikat rejimi kurma gücü ve kabiliyetinden kaynaklanmaktadır. Bkz. Yeğenoğlu, **age**, 116.

¹² Timothy Mitchell, **Mısır’ın Sömürgeleştirilmesi**, çev. Zeynep Altıok (İstanbul: İletişim Yayınları, 2001), 281.

¹³ Said, **age**, 11, 12.

¹⁴ **age**, 15.

ilerleyememektedir. Bu durumdan kurtulması için, onda olmayan her şeyin doğal sahibi Batı'nın "yardımına" ihtiyacı vardır. Şark'ı Şarklılaştıran da, onu bu Şarklılıktan kurtaracak olan da Batılının kendisidir. Bilgi-iktidar meselesi de bu bağlamda, önce üzerinde tahakküm kurmaya yarayacak bir bilgi zemini inşa etmek ve ardından bu zemini kullanarak kendi çıkarları doğrultusunda diğerine müdahale etmek, onu yönetmektir. Sonuçta bütün bu bilgi üretimi iktidara, her hareketini meşrulaştırmaya yarayan bir arka plan sağlamış olmaktadır.

Oryantalist bilginin tarihsel olarak iktidar ile ilişkisi düşünüldüğünde ilk akla gelen, sömürgecilik dönemidir. Sömürgecilik dönemi ve Şarkiyatçılık ilişkisinden bahsederken, öncelikle Said'in şu belirlemesini akılda tutmakta yarar var: Şarkiyatçılığın sırf sömürge yönetimini aklileştirmenin bir yolu olduğunu söylemek, Şarkiyatçılığın sömürge yönetimini her şey bittikten sonra değil, daha baştan temellendirdiğini görmezden gelmek anlamına gelir.¹⁵ Bunun bir anlamı Şarkiyatçılığın basit bir araçtan daha fazlası; daha sistematik, bütünlüklü ve daha eski bir yazın olduğudur. Şarkiyatçılık "akademik bir şeydir"¹⁶ ve Avrupa'da nesillerdir önemli parasal yatırımların yapıldığı, "yaratılmış bir kuram ve uygulamalar bütünü"dür.¹⁷

Avrupa'da Şark'a dair bilgi toplamak ve yazmak, sömürgeciliği önceleyen, akademik bir araştırma geleneğidir. Said, Şarkiyatçılığı anlatırken tarihsel bir geçiş yaşadığından bahseder –ki bu ilk olarak araştırma nesnesi olan Doğu'nun, idare nesnesine dönüşmesini anlatmaktadır: Modern (18. yüzyılın ikinci yarısından 1880'lere kadar) ve Bugünkü Şarkiyatçılık (1880-1945) şeklinde bir ayrıma giden Said, bu ayrımı Şark-Avrupa ilişkisinin aldığı boyut üzerinden kurar. Eskiden Şarkiyatçı, Şark hakkında konuşmuş, metinler çevirmiş, uygarlıkları ve zihniyetleri açıklamış olan ve "görevi Şark'ı yorumlamak olan bir uzman" idi. Şarkiyatçı ile Şark arasındaki ilişki temelde bir yorumsama ilişkisiydi ve Şarkiyatçı, nesnesinin yani Şark'ın dışında kalmıştı.¹⁸ Bugünkü Şarkiyatçılığı tanımlayan dönüşüm ise, Avrupa'nın Şark'ı işgal etmeye başlaması ile birlikte imgesel ve gerçek coğrafya arasındaki uzaklığın küçülmesidir. Şarkiyatçılık bir araştırma söyleminden emperyal

¹⁵ age, 49.

¹⁶ age, 12.

¹⁷ age, 16.

¹⁸ age, 234.

bir kuruma dönüşmüş; salt metinsel bir Şark kavrayışından, tüm bunların Şark’a uygulanmasına geçilmiştir.¹⁹ Şark önce metinsel olarak inşa edilmiş, Batı uygarlığının ne kadar gerisinde kaldığı yüzyıllardır anlatılmış, sonrasında bütün bu bilgi birikimi ve söz dağarcığı Avrupa’nın emperyal amaçları sırasında kullanılmıştır.²⁰ Said, Şarkiyatçılığı tarihsel olarak sömürgecilikten öncesine oturturken, vurguladığı şu gerçeklik, sömürgecilikle yakın bağını açığa çıkarmaktadır: Şarkiyatçılığın kurumları ve içeriğindeki büyük ilerleme dönemi, Avrupa’nın eşi görülmedik yayılma dönemiyle tam anlamıyla çakışmış, 1815’ten 1914’e değin doğrudan doğruya Avrupa yönetiminde sömürgelerin kapladığı alan, yeryüzünün yaklaşık %15’inden %85’ine çıkmıştır.²¹ Kısaca Şarkiyatçılığın, Batı’nın gücü doğrultusunda bir Doğu-Batı ayrımı yaratıp yüzyıllardır bunu beslediğini, ancak asıl parlak dönemini sömürgecilik ile birlikte yaşadığı söylenebilir. Bunun nedeni elbette, Avrupa’nın Oryantalist bilginin gücünün farkında olmasıdır. Şarkiyatçılığın işaret ettiği ‘ilkel, geri, cahil’ toplumlar, bilimsellik ölçütünün altına sığmayan Avrupa’nın müdahalesi ile yüzleşmişlerdir.

Batı’nın Şark bölgelerini işgal etme sürecinden ziyade bizi bu bölümde ilgilendiren, sömürgeciliğe eşlik eden söylemsel pratiklerdir. Batı’nın kendi üstünlüğünü ilan ettiği bu söylemler Doğu’yu “medenileştirme görevi”ni içermektedir. Oryantalist söylemde geçerliliğini yitirmeyen bazı kavram kalıpları vardır: “medeniyet” ya da “uygarlık” bu kavramların başında gelir. 19. yüzyılda Avrupalılar, Avrupa medeniyetinin dünyanın diğer bölgelerine ihraç edilmesi ve dünyanın medenileştirilmesi gerektiğine inanmaya başlayıp, Batı-dışındaki toplumların kendi olanakları ile medenileşemeyeceklerine de inandıkları için, bunu tarihsel bir görev olarak benimsemişlerdir.²² Çoğu sömürge yöneticisinin demeç/yazılarında, Şarkiyatçıların metinlerinde “modern ve medeni Avrupalının, cahil Doğu’yu uygarlaştıracak olmasından” söz edilmektedir. Bu metinlere Said’in Şarkiyatçılık çalışmalarında çok önemsedığı, Jean-Baptiste-Joseph Fourier’in *Mısır’ın Tasviri* adlı,

¹⁹ **age**, 106.

²⁰ Avrupa’nın emperyalist yayılcılık dönemine geçmeden önce de, Doğu ile Batı arasında, Batı’nın lehine olan eşitsiz bir ilişki vardır. Şark’ın metinsel tanımlamasının hâkim olduğu bu dönemde ilişki yalnızca “uzaktan” değildir; ticaret, savaş, keşif yolculukları görülmektedir.

²¹ **age**, 50.

²² Ruhi Güler, “Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e “Medeniyet” Anlayışının Evrimi” (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006), 58.

Napolyon'un Mısır işgaline “eşlik” eden 23 ciltlik eserinden (1809-1828) bir örnek verirsek:

“Bilgisini pek çok ulusa aktarmış olan bu ülke [Mısır'dan bahsediyor], bugün barbarlığa saplanmış. (...) Napolyon Şark'a, bir “yararlı Avrupalı” örneği sunmak, ayrıca sonuçta hem yerli halka mükemmelleşmiş bir uygarlığın nimetlerini kazandırmak hem de onların yaşayışını daha tatlı kılmak istiyordu.”²³

Fourier'in yazdıkları, Mısır'ın sömürgeleştirilmesinde, Şarkiyatçının özel uzmanlığının dolaysızca sömürge kullanımına girdiği bir dönemin açılışına işaret etmektedir.²⁴ Aynı zamanda “yararlı Avrupalı”nın bir ülkeyi barbarlıktan kurtaracağı iddiası ile Avrupalının konum ve görevini tanımlamaktadır. Sömürgeciliğe –ve dolayısıyla Şarkiyatçılığa da- hâkim olan İngiltere ve Fransa farklı kelimelerle de olsa, bir şekilde bu vazifeyi ilan etmişlerdir. İngiliz versiyonunda bu vazife, ırkçı vurgusuyla “The White Man's Burden” (Beyaz adamın yükü) iken, Fransızlarda “mission civilisatrice” (medenileştirme görevi) olmuştur.²⁵ Modernlik, medeniyet ve uygarlık götürme, söylemsel olarak Batı'nın Şark'a müdahalelerine hep eşlik etmiş; tarafsızmış ve bir erdemmiş gibi görünen “medenileştirme” söylemi, sömürge yönetiminin ekonomi, eğitim gibi alanlara ilişkin politikalarındaki asıl fail ve niyeti gizlemeye yaramıştır.

Şarkiyatçılığın öncelikle Avrupa dışı dünyayı geri kalmış ve bundan dolayı Avrupa'nın müdahalesine muhtaç bir dünya olarak resmederek kolonyalizm amacına hizmet ettiği söylenebilir.²⁶ Burada “muhtaç” kılmak önemlidir, çünkü bir ihtiyacın olduğuna işaret eder. Avrupalı bu muhtaçlık üzerinden kendini ihtiyaca cevap veren konumuna yerleştirir, bir nevi “kurtarıcı”dır. Oryantalistler kendilerini, Şark'ı karanlıktan kurtaran kahramanlar olarak görmektedirler.²⁷ Bütün bu görev, misyon, kurtarmak hikayelerinin ardında yine Batılı üstünlük ve bu sefer ona eşlik eden “yardımseverlik” vardır. Batı hem üstündür, hem de mütevazı bir iyilikseverlikle donanmış olarak dünyanın geri kalanını kendi “seviyesine” getirmek için uğraşmaktadır. Sömürgecilik dönemi söylemleri takip edildiğinde ortaya çıkan bu tablo, Fanon'un ifadesiyle sömürgecinin sömürge alanını fiziksel olarak, yani ordu ve polis gücüyle sınırlandırmasının yeterli olmadığını göstermektedir. Koloni

²³ Said, **age**, 94,95.

²⁴ **age**, 90.

²⁵ Güler, **age**, 62.

²⁶ Dirlik, **age**, 180, 181.

²⁷ Said, **age**, 131.

sömürüsünün totaliter karakterini haklılaştırmak istemişçesine, sömürge bir tür kötülük kumkuması olarak gösterilir, yerliler insanlıktan çıkarılır.²⁸ Sömürge yönetiminin bütün baskı aygıtları böylece meşrulaştırılırken, sömürgeci giderse yerlilerin barbarlığa, hayvanlığa ve bayağılığa dönecekleri düşüncesi işlenir.²⁹ Sömürgeci Avrupalı, kendini ve “Doğuluyu” böyle kurmakla yerini sabitlemiş ve kendi bulunmadığı her durumda Doğu’nun ilerleyemeyeceğini iddia etmiştir.

Oryantalizme dair bu kısa girişte, Doğulu toplumların Batı tarafından nasıl algılandığı ve bunun nedenleri gösterilmeye çalışıldı. Şarkiyatçılığın sömürgecilikle ilişkisi bize zorun, şiddetin, sömürünün belli söylemler çerçevesinde haklılaştırıldığını gösterdi. Söylemleri üreten ve yönetenlerin iktidar olduğunu düşündüğümüzde, bu ‘doğal’ bir sonuçtur. İktidar, kendi ürettiği bilgi ile iktidar olmayı sürdürür. Zira sömürgeci güçler de Doğululuğun “bilgisi”ni üretmeksizin, oldukları güçler olamayacaklardı.³⁰

Bir sonraki bölümde, yukarıda genel özellikleriyle tanımlanmaya çalışılan Oryantalizmin, Batı’nın Doğulu olarak tanımladığı toplumlarda nasıl yeniden üretildiği tartışılacaktır. ‘Doğulu’ toplumlar, Batı’nın mirası ve onun sağladığı bilgi ve pratikler aracılığıyla kendi “ötekilerini-Doğulularını” yaratmakta gecikmeyeceklerdi.

2.2. Oryantalist Nesnenin Özneleşmesi: ‘Şark’ın Yeniden Ürettiği Oryantalizm

Sömürgecilik tarihi, İkinci Dünya Savaşı sonrası başarıya ulaşan ulusal özgürlük hareketlerinin bağımsızlıklarını elde ederek ulus-devlet kurma süreçleriyle son buldu fakat; bağımsızlıkla gerçekleşenin, doğrudan sömürgeci bir idare yapısının sonlanması olduğunu ama sömürgeciliğin neo-kolonyal biçimiyle devam ettiği olgusunu unutmamak önemlidir. Yeni sömürgecilik, yine Batı’nın -büyük ölçüde ABD’nin- önderliğinde, bu sefer ‘üçüncü dünya’ olarak adlandırdığı devlet ve

²⁸ Frantz Fanon, **Yeryüzünün Lanetlileri**, çev. Lütfi Fevzi Topaçoğlu (İstanbul: Avesta Yayınları, 2007), 39, 40.

²⁹ **age**, 195.

³⁰ Mutman, iktidar ve bilginin tek taraflı bir belirlenim süreci içerisinde işlemediğini de belirtir. Sömürgeci güçler ötekinin bilgisini üretmeden oldukları güçler olamayacaklardır fakat bu gücün sağladığı toplumsal bağlam olmaksızın da böyle bir bilgiyi üretemeyeceklerdir. Bkz. Mahmut Mutman, “Oryantalizmin Gölgesi Altında: Batı’ya Karşı İslâm”, **Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark**, der. Fuat Keyman, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu (İstanbul: İletişim Yayınları, 1996): 28.

toplumlar üzerinde doğrudan, uluslararası kuruluşlar ya da sivil toplum örgütleri aracılığıyla şekillenmektedir. Askeri ve siyasi müdahaleler ile ekonomik düzenlemeleri kendi çıkarı doğrultusunda yönlendirmeye çalışan Batı, halen sömürgecilik döneminde olduğu taraf olmaya ve benzer bir rol görmeye devam eder. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde artık şarkiyatçılık daha ince formlar altında işlemeye başlar. Demokratikleşme, liberal piyasa, insan hakları gibi kavramlar üzerinden ‘Doğu’ üzerinde yürütülen ve bölgeyi müdahaleye açan bir baskı söz konusudur. Batı’da, Şarkiyatçılık geleneğini sürdüren bölge araştırmaları adı altında yeni bir alan oluşturulur.³¹ Modernleştirme-medenileştirme söylemine “demokrasi”, “insan hakları”, “terör” gibi yeni ‘bahaneler’ eklenir ve Doğu fanatik, terörist ve halen ilkel olarak tanımlanmaktan kurtulamaz.

Batı sömürgeciliğinin yeni bir evrede ve yeni bir biçimle var olmaya devam ettiğinin farkında olunarak, bu bölümün asıl meselesini oryantalizmin farklı bir boyutu oluşturuyor. Bu kez Batılı devletler-Doğulu devlet/toplumlar arasındaki iktidar ilişkisi ve oryantalist bakış yerine; ‘Doğu’da kurulan yeni ulus-devletlerin içeriden ürettikleri oryantalizme odaklanılmaya çalışılacak.

Bağımsızlıklarını kazanan yeni ulus-devletlerin elitleri, sömürgecilerden aldıkları mantık ve pratikle ulus inşasına giriştiler. Batı’nın kendilerine yaklaşımlarının bir türevini, kendi toplumlarına uyarladı, kendi ‘Şarklılarını’ yarattılar. Topluma ‘yabancı’ ve toplumun üstünde konumlanan yerli elitler, özellikle ulus-devlet kurulumuyla yakından ilişkili olarak tanımlanan ulusal kimliğin dışında kalanları “öteki” olarak gördü, onlara özcü karakterler yarattı ve bu minvalde kimlikleriyle yaşamlarına onları modernleştirmek ve ‘medenileştirmek’ adına müdahale etti. Halen sürmekte olan bu zinciri anlayabilmek için yeni kurulan devlet temelinde ele almamız gereken –birbiriyle ilişkili- üç olgu bulunmaktadır, bu üç olgu self-oryantalizmin temelini oluşturmaktadır: ulus-devlet, modernleşme hareketi ve milliyetçilik.³² ‘Üçüncü dünya’ ülkelerinin uluslaşma serüvenleri Batılılaşma-modernleşme projeleri ve ulusal kimlik yaratma gibi aynı hedefler; bunlara ulaşmak

³¹ Funda Atak Çelebi, “Türk Modernleşmesinde Oryantalizmin Etkisi ve Kadın Sorununa Yansımaları; Diyarbakır Örneği” (Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 33.

³²Bünyamin Bezci, Yusuf Çiftçi, “Self Oryantalizm: İçimizdeki Modernite ve/veya İçselleştirdiğimiz Modernleşme”, **Akademik İncelemeler Dergisi**, c. 7, s. 1 (2012).

için benzer stratejilerle doludur. İçeriden üretilen oryantalizm ulus-devlet arka planına oturtularak, bu iki ‘hedef’ üzerinden temellendirilmeye çalışılacaktır.

Yeğenoğlu,

“Üçüncü dünyadaki modernleşme eğilimleri, 19. yüzyıldaki yerli ve Batılı arasındaki emperyal ayrımın Doğu’da su yüzüne çıkmasından başka bir şey değildir. Doğu’nun doğululaştırılması ya da oryantalize edilmesi, kendi halkını ‘geliştirip’ ‘medenileştirmeye’ soyunan yerli seçkinlerin modernizasyon girişimlerinde de görülmelidir.”³³

derken; -pratikte çoğunlukla ‘medenileştirme’ olarak gördüğümüz- modernleşme sürecinin; oryantalizmin yeniden üretimini en yaygın olarak tespit edebildiğimiz alanlardan biri olduğuna işaret etmektedir. Üçüncü dünyada modernleşmeden söz ettiğimizde, bunun bir anlamı Batılılaşma olmaktadır. Özgül koşullara bağlı olarak modernleşme ve batılılaşma birbirinden ayırt edilebilir ama genelde böyle bir ayrımın önemi tartışmalı kalmaktadır.³⁴ Bu yüzden ‘Doğulu’ devletlerin modernleşme süreçleri tartışılırken, Batılılaşma boyutunu akılda tutmak ve bu iki sürecin birbirine içsel halini unutmamak gerekir. Modernleşme sürecinde ilk olarak, Batılılaşma unsuru ve –bu sürecin taşıyıcısı olarak- yeni elitlerin rolü değerlendirilmelidir. Elitler, Batı ile girdikleri temas sonucu, kendi toplumlarından ‘bir birim zaman önce’ modernleşme eksenine girmiş, modern-Batılı norm ve kurumların daha üstün olduklarına inanmış ve toplumsal sorunları Batılı epistemolojiyle çözme fikriyle hareket etmişlerdir.³⁵ Yerli elitler modernleşme işine girerken ‘Doğulu’ toplumlarını Batı gözüyle değerlendirip tepeden inmece bir dönüşüm yaratmaya çalışmışlardır. Sanayileşmiş Batı toplumlarındaki gibi modernleşme bir süreç olmaktan ziyade, ani bir dönüşüm olarak algılanır. Batı’da modernleşme daha çok ekonomi temelinde yaşanırken; Doğulu devletler bunun kültürel ve biçimsel yönleriyle ilgilenmişlerdir ve müdahaleleri daha çok bu yönlere kayar.³⁶ Seçkinlere göre halkın “geleneksel” yaşamı ancak tepeden bir müdahale ile “modern olma” idealine yaklaştırılabilir. Oryantalist Doğu tasvirlerini içselleştirip ‘ötekileri’ medeniyetten nasibini almamış cahiller; kendini ise aydın ve modern ‘kurtarıcı’ olarak kodlayan milliyetçi seçkinler kendi toplumlarından yabancılaşarak, bir nevi Avrupalı sömürgecinin yerini alırlar.

³³ Meyda Yeğenoğlu, “Oryantalizm ve Milliyetçi Söylem Arasında Kadın ve Peçe”, **Toplum ve Bilim**, s. 66 (Bahar 1995): 170.

³⁴ Mutman, **age**, 45.

³⁵ Bezci, Çiftçi, **age**, 148.

³⁶ Suavi Aydın, **Modernleşme ve Milliyetçilik** (Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993), 28.

‘Doğu’nun kendi ‘Doğu’sunu yarattığı bir diğer alan, ulus-devletin temel ideolojik bileşeni olan milliyetçiliktir. Postkolonyal çalışmalar içerisinde pek çok araştırmacı, anti-kolonyal milliyetçiliklerin bu süreçte sömürgecinin bakış açısını ve uygulamalarını benimsediklerini ve bunun her zaman ‘bilinçli’ şekilde işlemediğini tartışmaktadır. Filistinlileri, Türkiye’deki Kürtleri, Çin Halk Cumhuriyeti’ndeki Tibetlileri sömürgeciliğin devam ettiğini örnek olarak gösteren Dirlik, ulus-devlet inşasının kendisini *sömürgeci bir hareket* olarak tanımlamaktadır.³⁷ Ulus-devlet ve her zaman gereksindiği milliyetçilik, Batı’nın ihraç ettiği biçim ve oluşumlar olarak, onun zihniyetini yapısal olarak taşımaktadır. Loomba anti-kolonyal milliyetçiliğin, Avrupa kaynaklı politik ve düşünsel tarih tarafından olanaklı kılınmış ve şekillendirilmiş olduğunu belirtir; bu yüzden anti-kolonyal milliyetçilik ‘türevsel bir söylemdir’.³⁸ Dolayısıyla her ulus devlet kuruluşu benzer pratiklere sahne olmakta; sömürgecilikle savaşıyor kurulmuş olmasın rağmen sömürgeci zihniyetten kaçamamaktadır. Chatterjee için de temel soru, bağımsızlık kazanma yolunda milliyetçi söylem vasıtasıyla yürütülen sömürge-karşıtı mücadelenin oryantalist söylemle bağlarını koparmayı başarıp başaramadığıdır. Ona göre, oryantalist söylemin işleyişi milliyetçi bir düşünce için de geçerlidir ve Batı sömürgeciliğine karşı direnme halindeki milliyetçi söylem tersyüz edilmiş bir oryantalizmdir.³⁹ Milliyetçi düşünce, Doğu-Batı ayrımına dayalı özcü kavramsallaştırmayı, aşkın konumdaki özne tarafından yaratılan aynı tipolojiyi ve Batı biliminin Aydınlanma sonrası döneminde kurulan aynı ‘nesneleştirici’ bilgi prosedürlerini benimser; reddetmeye çalıştığı iktidar yapısının bilgi çerçevesinde akıl yürütür.⁴⁰ Dirlik de, sömürgeciliğe karşı mücadele etmeye mecbur olan milliyetçiliğin aynı zamanda hem tarihsel açıdan hem de sömürge sonrası döneme taşıdığı ideolojik bagaj açısından sömürgeciliğin bir ürünü olduğunu belirtir:

“Bir yandan Avrupa sömürgeciliği tahakkümünden kurtuluşla motive edilmişken, biçim olarak esaslarını Avrupa’ya borçlu olması ve Avrupa’daki ulus devletlerin oluşumunu tayin eden *idari*

³⁷ Arif Dirlik, “Sömürgeciliği Tekrar Düşünmek: Küreselleşme, Post-Kolonyalizm ve Ulus?”, **Dipnot**, s. 1 (2010): 193. (italik bana ait)

³⁸ Ania Loomba, **Kolonyalizm Postkolonyalizm**, çev. Mehmet Küçük (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000), 215.

³⁹ Keyman, **age**, 29.

⁴⁰ Partha Chatterjee **Milliyetçi Düşünce ve Sömürge Dünyası**, çev. Sami Oğuz (İstanbul: İletişim Yayınları: 1996), 77, 78.

merkezileştirme ve kültürel homojenleştirme hususunda aynı uygulamaları kullanması, Avrupalı olmayan toplumlardaki ulusalcılığın ironisidir.”⁴¹

Anti-kolonyal hareketlerin milliyetçiliği, sömürgecilik döneminde ‘geri’ olarak işaretlenen bir kültürün geri getirilişini içermektedir. Said’e göre anti-empyralist milliyetçi söylemin “asli” bir milli köken arayışının kendisi sömürgeci tarih tarafından dikte edilmiş; bu nedenle milliyetçiliğin kültürel ufku kaçınılmaz olarak sömürgecinin ve sömürgeleşmiş olanın ortak tarihi ile belirlenmiştir.⁴² Ulus-devlet kurma sürecinde birçok milliyetçi ve anti-kolonyalistin, Avrupa ile onun ötekileri arasındaki iki kutuplu karşıtlık nosyonunu tutkulu ve çoğunlukla şiirsel bir tarzda temellük ettiğine işaret eden Loomba, bu hareketlere göre özgürlüğün, Avrupa kökenli kolonyalizmin küçük düşürdüğü kültürel kimliklerinin keşfine dayandığını belirtir.⁴³ Ulus-devletin devamlılığı, bu kültürün yeni bir ulusal kimlik olarak tekrar üretilmesine bağlıdır. İşte bu ‘kültürel kimlikleri’ (ulusal kimliği) keşfetmek, kendi ötekilerini yaratmaktan geçer, tıpkı Avrupa’nın kendini ‘keşfettiği’ süreçte yaptığı gibi. ‘Keşif’ işlemi sırasında bir takım özellikler ulusun simgesi haline getirilirken, ulusal-ben imgesiyle tutarsızlık sergileyen özellikler, silinip süpürülür. Bu metonimik indirgemecilik konusunda, milliyetçiliğin, Şarkiyatçılığın kültürelci metotlarıyla, bu kez ulusal ölçekte olmak üzere ortak çok yönü vardır.⁴⁴ Kolonyalizm sonrası ya da kurucu bir kadro tarafından kurulan devletlerde, ulusal proje dışında hareket eden, homojen bilince din/dil/ırk/kültür olarak aykırı ya da ters düşen bütün toplumsal gruplar, self oryantalist mantığın nesneleri olmuşlardır.⁴⁵ Yalnızca bir grubun kökenini, tarihini, ismini, dinini, dilini “ulus” sayan devlet, bütün bu unsurları sağlamayanlara karşı oryantalist bir tavır takınır. Her gayri-milli unsur ayrı değerlendirilir ve asimilasyon, sürgün, iskân gibi ehlileştirici ve “millileştirici” politikalara maruz kalır. Elitlerin hem bakış açıları hem de idare biçimleri açıkça oryantalizmin izlerini taşımaktadır.

Bir siyasi toprak biriminin içinde türdeş bir etnik birimin var olabilmesi anlamına gelen ulus-devlet, ancak aynı ulustan olmayanların öldürülmesi, ülkeden sürülmesi

⁴¹ Dirlik, **age**, 191, 195. (italik bana ait)

⁴² Yeğenoğlu, **age**, 170.

⁴³ Loomba, **age**, 207.

⁴⁴ Dirlik, **Postkolonyal Aura**, 172.

⁴⁵ Bezci, Çiftçi, **age**, 145.

ya da asimile edilmesi ile mümkündür.⁴⁶ Bu devlet biçimi Üçüncü Dünya'ya aktarıldığında, yukarıda değinildiği gibi, pratiklerde bir değişiklik olmayacak; aksine yeni bir düzen kurmaya çalışan bu devletlerde otoriter bir şekilde uygulanacaklardır. 'Doğulu' ulus-devlet, tahayyül ettiği o 'homojen' ulusa ulaşmaya çalışırken, ulus kimliği dışındakileri ötekileştirmiş ve ötekine 'yaraşır' nitelikler atfetmiştir. Asimilasyondan imhaya çeşitli politikalar izleyen devlet, meşruiyetini ötekilerin ilkel, geri, vahşi olduğu fikri karşısında 'medenileştirme' söyleminde ve milliyetçiliğin saf millet inancında bulmuştur. Yeni ulus tanımının içine girmek ve modernleşmek neredeyse aynı anlamda kullanılmış ve eş zamanlı gerçekleşecek süreçler olarak görülmüştür. Ulus-devletin hayalindeki ulusa ulaşması nasıl imkânsızsa ve bu sebeple uluslaşma hiç bitmeyen bir süreçse; devletin 'ötekilerine' karşı politika üretimi de uzun erimlidir. Özellikle asimilasyonist bir mantık varsa ve grup asimilasyona direnmekteyse, aynı mantığın yeniden üretimi devam etmektedir. Bütün bunlar sömürgecilerin kolonilerindeki halka reva gördükleri ile benzerlikler taşımaktadır. Sömürgecilik sonrası kurulan devletlerin elitleri, kendi kimliklerini kurarken ve diğerlerini 'medenileştirirken', sömürgecilerin kolonilere baktığı şekilde bakmaktadır. Kolonyalizm döneminde 'bilim' ile desteklenen ırkçılık nasıl sömürgeleştirmeye hizmet ettiyse; postkolonyal dönemde de milliyetçilik, devletin ötekini işaretleme ve dönüştürmesine hizmet etmiştir.

2.3. Türk Oryantalizminin Bağlamı: Bir Modernleşme Hedefi Olarak Medenileştirme ve Türk Milliyetçiliği

Sömürge sonrası kurulan devletlerde oryantalizmin üretimi modernleşme ve ulus-devlet inşa süreçleri ile anlaşılır. Bu bağlamda Türk Devleti'nin oryantalizmini Osmanlı-Türk modernleşmesi ve Türk milliyetçiliği üzerinden anlamak mümkündür. Bundan önce Türkiye sömürgeleştirilmiş olmadığı halde, postkolonyal devletlerle nasıl eş teorik çerçevede değerlendiriliyor sorusunu cevaplamak gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti, 20. yüzyılın başında kurulan bir ulus-devlet olarak zamansal açıdan, sömürge ülkelerinin bağımsızlık kazandığı süreci önceler. Sömürgelerdeki kolonyalizm tecrübesine de sahip değildir; doğrudan bir sömürgeleştirilmeye maruz

⁴⁶ Ernest Gellner, **Uluslar ve Ulusçuluk**, çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksu Özdoğan (İstanbul: Hil Yayınları, 2008), 72, 73.

kalmamıştır. Türk Devleti'nin kuruluşunu, anti-kolonyalist mücadeleyle kurulan devletlerle benzer kılan temel unsur, yeni milliyetçi elitlerin Batılılaşma ve modernleşme hedefiyle toplumu dönüştürme konusundaki benzer düşünce ve uygulamalarıdır. Türkiye'de ulus inşa sürecinin resmi ideolojisi olan Kemalizm 'muasır medeniyete erişme' söylemini kendine şiar edinmiş, bu söylem doğrultusunda modernleşme "tepeden inmecî, otoriter, karşı-çoğulcu ve halkı edilgen gören seçkinî bir yaklaşım"⁴⁷ ile yürütölmüştür. Sömürgeден kurtulan toplumların modernleşme serüvenleri de benzer yaklaşımlara sahne olmuş; fakat bu elitist-modernist yaklaşım, sömürgeci elitlerden kalan ve onlarla ilişkiden doğan pratikler ve ideolojik bagaj sayesinde mümkün olmuştur. Türkiye; Batılı-olmayan, Doğulu olmak istemeyen ve üstelik kolonileştirilmediğı halde Batı ile ilişkisini 'gönüllü bir Batılılaşma' olarak belirleyen özgöl bir konuma sahiptir.⁴⁸ Tarihinde sömürgecilik olmayan Türkiye'de Kemalistler, değişimin aktörü olarak Batılı sömürgecinin yokluğunda halk karşısında self-kolonizatör görevi görerek 'topyekûn Batılılaştırma'yı gönüllü şekilde uygulamıştır.⁴⁹ Sonuç olarak iki tipte de modernleşme mantığıyla ulus-devletleşme birlikte yürütölmüştür. Birinde iradi olarak modernleştirici elitler tarafından, diğesinde kolonyalistlerle temas halindeki elitler tarafından Batılılaştırma uygulanmış, self-oryantalizm politik bir strateji olarak hayata geçirilmiştir.⁵⁰ Oran Kemalizmi "otuz yıl sonra az gelişmiş ölkelerde ortaya çıkacak olan milliyetçilik ideolojisinin prototipi" olarak tanımlarken; postkolonyal ölkelerle Türkiye modelindeki ölkelerin, bağımsızlık ve Batılılaşma çelişkisi yaşayarak kendini kanıtlamaya çalıştıklarından bahsetmektedir.⁵¹ Kendini kanıtlama çabası, hem 'bir kültürü geri getirmek', hem de Batı medeniyetine ulaşmayı içermektedir. Türk Devleti özgöl ve üstün bir Türk kimliğı yaratmaya çalışırken, aynı zamanda bu kimliğın medeniyetle ilişkisini kurmaya çabılıyor, 'Doğululuğı' reddediyor, Batı uygarlığının üyesi hatta onun yaratıcısı olduğunu savunuyordu.

⁴⁷ Baskın Oran, **Atatürk Milliyetçiliğı: Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme**, 3. bs (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1993), 185-187.

⁴⁸ Mücahit Bilici, "İthal İkame Oryantalizmin Krizi, Post-Kemalist Durum ve Türban", **Birikim**, s. 127 (Kasım, 1999): 48.

⁴⁹ Ahmet Yıldız, "Ne Mutlu Türküm Diyebilene": Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938), 4. bs, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2010), 115, 116.

⁵⁰ Bezci, Çiftçi, **age**, 141.

⁵¹ Oran, **age**, 272.

Kemalist seçkinler ile postkolonyal seçkinler arasındaki benzerlik, Batılılaşma-modernleşme ve onunla eş zamanlı bir “milli” kimlik oluşturma gayelerinden kaynaklanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmaya çalışırken; toplumlarına dışarıdan-yukarıdan bakmaları, Batı ile yerel arasındaki çelişkileri, toplumu kültürel olarak hızla dönüştürme çabaları ortaktır. Toplumu modernize etmek ile millileştirmek aynı çizgide birleştirilir ve Batı’nın sağladığı “modern” fikir ve araçlardan faydalanarak bu işlem gerçekleştirilmeye çalışılır.

Kürtlere yöneldiği şekliyle Türk oryantalizmini yeni devletin kuruluşu ile başlatmak mümkündür. Ancak nasıl Türkiye Cumhuriyeti resmi tarihin vaaz ettiği aksine Osmanlı’dan tam anlamıyla bir kopuş değilse ve ulusçuluk-Türkçülük ulus-devletin kuruluşundan önce var olduysa; Türk oryantalizminin başlangıcını da tek bir tarihe indirgemek gerçekçi değildir. Oryantalizm modernleşme mantığı ile ‘Türk olmanın keşfi’nin kesiştiği süreçte ortaya çıkmaktadır. Tarihsel olarak arka planını anlamak için Türkiye Cumhuriyetinin öncesine giderek, Osmanlı/Türk modernleşmesi ve Batılılaşma çabasını görmek gerekir.

18. yüzyılın sonuna gelirken, Osmanlı tarzı idare sorgulanmaya başlanıyor; Batı’ya karşı toprak ve erk kaybı sonucu Osmanlı-Batı arasındaki ilişkinin Osmanlı aleyhine geliştiğinin fark edilmesiyle bu duruma çözüm aranıyor ve 400 yıllık klasik Osmanlı sisteminin ıslah edilmesi düşüncesi gündeme geliyordu.⁵² Batı’nın teknik üstünlüğünün anlaşılmasıyla Osmanlı ‘Batı gibi olmaya’ çalışacağı bir serüvene girmiş; askeriye’nin modernleştirilmesi ile başlayan süreç, bürokrasi, eğitim, hukuk gibi alanları içine alarak devam etmiştir. Türkiye’nin modernleşme tarihine dair söylenebilecek ilk şey, onun Batılılaşmayla aynı anlamı taşımakta olmasıdır. Modernleşmenin referansı istisnasız şekilde batı olmuş; reformlar ‘özel bir ıslahat pratiğini’, Batılılaşmak için yapılan pratiği kastetmiştir.⁵³ 19. yüzyıldan itibaren reformcuların sıkça kullandığı “Batılılaşma” ve “Avrupalılaşma” terimleri, Batı’dan kurum, düşünce ve davranış biçimlerinin ödünç alınmasını ifade eder.⁵⁴ İkinci olarak modernleşmenin merkezinde merkezileşme politikası vardır. Modernleşme süreci başından beri geleneksel Osmanlı yönetim sisteminin merkezileşmesi üzerine

⁵² Mesut Yeğen, **Devlet Söyleminde Kürt Sorunu** (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009), 41-43.

⁵³ **age**, 41.

⁵⁴ Nilüfer Göle, “Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, ed. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998): 72.

kurulur. Sonunda vilayetler ya da beyliklerle adem-i merkeziyetçi bir ilişki kurmak gibi bir ‘derdi’ olmayan ulus-devletle bu süreç nihayete erecektir. Üçüncü olarak modernleşmenin öznesini devlettir; modernleşmenin kendisi de “devletçi”dir. Modernleşme her zaman devlet için, devlet içinde ve devlet tarafından gerçekleştirilen bir iş olmuştur.⁵⁵ Türk modernleşmesi Genç Osmanlılardan Cumhuriyet’e miras kalan devletçi bir tavır barındırmaktadır ve bu tavır devleti parçalanmaktan kurtarmak ve kalkındırmak amacındadır.⁵⁶ İşte bu devletçiliğin nedeni, modernleşme ve Batılılaşma girişimlerinin de asıl nedeni olan devleti parçalanmasını engelleme ve devleti güçlendirme düşünce ve çabasıdır. Devletin bütünlüğünü korumak meselesi Osmanlı ıslahatçılığında merkezi bir önemde görülmüş ve modern siyasetin biçimlenişinde de etkili olmuştur.⁵⁷ Modernleşme anlamında en temel girişimlerin, örneğin meşrutiyetçiliğin bile pragmatik bir anlamı vardır. Devletin dağılmasını önleme yolunda Tanzimat ıslahatçılarından Jön Türklere “devleti kurtarma pragmatizmi” hakim olagelmış, bu da Türk modernleşmesine otoriteryan bir mahiyet kazandırmıştır.⁵⁸ “Devlet için, devlet içinde” gerçekleştirilen “otoriteryan” modernleşme ister istemez ‘tepeden’ şekilde yürütülmüştür. Bu hem Osmanlı/Türk elitinin reformları tepeden tabana inen bir süreç olarak kavramasıyla,⁵⁹ hem de yıllardır din temelinde biçimlenmiş toplumun elitlerin seviyesinde görülmemesiyle ve onlara güvenilmemesiyle ilişkilidir. Türkiye için temel özelliklerini bu şekilde sıralayabileceğimiz modernleşme, Mehmet Alkan’a göre Osmanlı resmi ideolojisinin ilk öğelerinden biridir. Hem devlet hem de muhalefet modernleşmeyi benimsemiş, Osmanlı modernleşmesinin mimarları olan Tanzimat paşaları, Yeni Osmanlılar, II. Abdülhamit ya da Jön Türklerin modernleşme projelerinde ciddi farklılıklar görülmemiştir. Temel farklılaşma modern topluma giden yoldaki siyasi seçimlerdir.⁶⁰ Bu görüş, modernleşme ve Batılılaşmanın toplum veya elitler nezdinde hiç tartışılmadığı ya da direnişle karşılaşmadığı anlamına gelmez. Modernleşme nedir, nasıl olmalıdır, Batı’yla ilişkiler hangi düzeyde

⁵⁵ Yeğen, *age*, 41.

⁵⁶ Sezgi Durgun, *Memalik-i Şahane’dan Vatan’a* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2011), 53.

⁵⁷ Yeğen, *age*, 98.

⁵⁸ *age*, 99, 100.

⁵⁹ Reşat Kasaba, “Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm”, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, ed. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998): 20.

⁶⁰ Mehmet Ö. Alkan, “Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*, ed. Mehmet Ö. Alkan, 4. bs (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002): 380.

tutulmalı, “Batı’dan ne alınmalı, ne alınmamalı” bunlar elitler düzeyinde tartışılmalı; toplumda özellikle gündelik yaşamın modernleştirilmesine dair bazı uygulamalar tepkiyle karşılanmıştır. Bunlar akılda tutularak burada söylenen, modernleşmenin iktidarlar üstü bir niteliği olduğudur, farklı ideolojik/siyasi pozisyonda da olsa kimse bu süreci engellememiş aksine yürütücüsü haline gelmiştir. Türkiye’de modernleşme süreci elbette Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla gerçekleşmemiştir. Osmanlı/Türk modernleşmesi genellikle III. Selim’den başlatılır ve kaba hatlarıyla şu şekilde dönemleştirilebilir:

- Tanzimat öncesi dönem: III. Selim 1789-1808, II. Mahmut 1808-1839; modern merkezi ordu kurma
- Tanzimat: Abdülmecid 1839-1861, Abdülaziz 1861-1876; bürokratik modernleşme
- Meşrutiyet ve II. Abdülhamit: V. Murat 1876, II. Abdülhamit 1876-1908; “monarşik”/“sultani”/ gelenekçi modernleşme
- Meşrutiyet ve İttihat Terakki Cemiyeti 1908-1917: “meşruti” modernleşme
- Cumhuriyet dönemi: “cumhuri” modernleşme⁶¹

Merkezi devletin gücünü arttırma hedefiyle “Nizam-ı Cedid” denilen orduda reform programını başlatan III. Selim, modern ordu kurma amacına ulaşmak için Avrupalı uygulamaların ve danışmanların kabulünü sağlamış ve Avrupa ile Osmanlı seçkinleri arasında iletişim kanalları açmıştır.⁶² II. Mahmut saltanatının ilk bölümünde öncülü gibi askeri reformlara eğilmekle birlikte, 1830’dan 1839’a kadarki dönemde sivil reformlara önem vermiştir.⁶³ Zürcher, II. Mahmut’un bütün reformlarını, ‘modern bir ordunun kurulması yoluyla merkezi devleti güçlendirme’ amacının araçları olarak değerlendirir. Yeni ordunun kurulması para istiyor, para ancak etkin bir vergilendirme ile sağlanıyor, bu vergilendirmeyi sağlayacak modern ve etkin bir merkez ve taşra bürokrasisi gerekiyordu. Devlet denetimini yaymak için daha iyi iletişim araçlarına, asker ve sivil memur yetiştirmek için yeni eğitim biçimlerine ihtiyaç vardı.⁶⁴ II. Mahmut bu ihtiyaçlar doğrultusunda Yeniçeri Ocağı’nı kaldırmış, bakanlıkları düzenlemiş, vergilerin toplanmasını merkezi yönetime bağlamış,

⁶¹ age, 380; Aydın, age, 39.

⁶² Erik Jan Zürcher, **Modernleşen Türkiye’nin Tarihi**, çev. Yasemin Saner, 24. bs (İstanbul: İletişim Yayınları: 2009), 40.

⁶³ Robert Mantran, “‘Şark Meselesi’nin Başlangıçları (1774-1839)”, **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II: Duraklamadan Yıkılışa**, çev. Server Tanilli, 8.bs (İstanbul: Alkım Yayınevi, 2007): 43.

⁶⁴ Zürcher, age, 67, 68.

kalemiyede çalışanları ‘memur’ sıfatı ile düzenli maaş sistemine geçirmiş, Tercüme Odası’nı ve rüştiyeleri kurmuş ve 1827’de ilk kez bir öğrenci grubunu Avrupa’ya göndermiştir.⁶⁵ Zürcher II. Mahmut döneminin önemini, III. Selim’in var olan düzenin kötüleşmesini engellemeye çalışmasına karşın, II. Mahmut’un yeni idari ve adli düzenlemeler yaratmasıyla açıklamaktadır. Bu iki reformist padişahтан sonra, II. Mahmut’un ölmeden önce Mustafa Reşit Paşa’ya hazırlattığı ve tasarlanan reformları anlatan bir metin, Paşa tarafından 3 Kasım 1839’da okunmuştur.⁶⁶ Gülhane Hatt-ı Hümayûn olarak bilinen bu metin, Tanzimat döneminin başlangıcıdır.

18. yüzyılda Osmanlı ve Avrupa ordu sistemleri arasındaki farkı anlamaya yönelik çabalarla askeri alanda başlayan modernleşme, 19. yüzyıl ile askeriyeğin dışına yayılmıştır.⁶⁷ Orduyu modernleştirme girişiminin ardından; doruk noktasına 1876’da ilk Osmanlı Anayasası ile ulaşan reform hareketi olan Tanzimat gelir. Tanzimat ile sultanlar ve bürokrasi uzun süredir sordukları “İmparatorluk nasıl kurtarılır?” sorusuna bir çözüm bulmuştur: idarede merkeziyetçilik, devlet yönetiminin çağdaştırılması ve toplumun Batılılaştırılması.⁶⁸ Aslında bu yanıt, bütün modernleşme sürecinin temelini oluşturacak; merkezileşme ve Batılılaşma her iktidarın ana uğraşı olacaktır. Kendini askeriye ile ‘sınırlandırmak’tan vazgeçen İmparatorluk, Batılı devlet anlayışı çerçevesinde eğitim, bürokrasi, vergi sistemi gibi birçok alanı düzenlemeye yönelmiştir. Osmanlı yönetim sisteminde batılılaştırarak reform yapma işini üstlenen Abdülmecid ve reformcu vezirler, Batı modeline dayanan yeni bir merkezi hükümet sistemi kurmuş, eyalet sistemini yenilemiş, Batı modeline dayalı okullar açmış, ticaret, ceza ve medeni hukuka ilişkin yasalar çıkartmıştır.⁶⁹ Bürokraside gereksiz elemanların tasfiyesi ile verimlilik artırılmaya ve uzmanlaşmaya gidilmeye çalışılmış, Avrupa örneği göre bir dizi bakanlık kurulmuştur.⁷⁰ Bu dönemdeki idari ve adli reformların, özellikle İmparatorlukta Hristiyan azınlıkların konumuna ilişkin reformların ardındaki en önemli dürtülerden biri dış baskı olmuş; fakat bu reformlar aynı zamanda İmparatorluğu kurtarmanın tek

⁶⁵ age, 67-75; Mantran, age, 45-48.

⁶⁶ Mantran, age, 50.

⁶⁷ Durgun, age, 53.

⁶⁸ Paul Dumont, “Tanzimat Dönemi (1839-1878)”, **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II: Duraklamadan Yıkılışa**, çev. Server Tanilli, 8.bs (İstanbul: Alkım Yayınevi, 2007): 53.

⁶⁹ A. L. Macfie, **Osmanlı’nın Son Yılları 1908-1923**, çev. Damla Acar, Funda Soysal (İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003), 21.

⁷⁰ Zürcher, age, 94.

yolunun Avrupai tarzda dönüşümler başlatmak olduğu yönündeki inançtan da etkilenmiştir.⁷¹ Gülhane Hatt-ı Hümayun (1839) Müslüman-gayrimüslim eşitliğini padişahın otoritesi altında bahşederken; Islahat Fermanı (1856) tüm Osmanlı tebaasının hukuken eşitliğini getirmiş, tüm bunlar ayrılıkçı hareketlere karşı bir önlem olarak düşünülmüştür.⁷² Gayrimüslim tebaayı devlete bağlı tutma çabaları sonucu “Osmanlıcılık” ideolojisinin bu dönemde oluşturulduğu görülmektedir. Tanzimat’ın ve onu takip eden reform sürecinin egemen düşüncesi olarak “Osmanlıcılık”, resmi olarak 1910’lu yıllara kadar devam etmiştir. Tanzimat döneminde başlayan bir diğer eğilim laikleşmedir; yeni laik yasalar yapılmış ve eğitimin laikleştirilmesi planlanmıştır.⁷³ Dönemin bir diğer özelliği kısıtlı da olsa kültürel bir devrim olması; Avrupa’yı ve Avrupa dillerini bilen, genellikle diplomatik görevlerde bulunmuş olan bürokratların yeni bir yaşam tarzını benimsemiş olmalarıdır.⁷⁴ 1876’da I. Meşrutiyet dönemini başlatan 1876 Anayasası, Tanzimat bürokratlarının “ayrılıkçı” ulusçuluk tehdidine karşı verdikleri cevaptır.⁷⁵ Osmanlı’nın ilk anayasası olması ve padişahın iktidarını sınırlaması açısından, Batılılaşma yolunda önemli bir adım olarak değerlendirilir fakat bu meşrutiyet denemesi kısa sürede son bulmuştur. 1878 yılında anayasayı askıya alıp meclisi fesheden Abdülhamit, 30 yıl boyunca mutlak bir hükümdar olarak, padişah otoritesini geri getirmiştir. Anayasal reformlar reddedilerek yerine sultanın mutlak egemenliğine ve Müslüman milletin üstünlüğüne dayalı geleneksel yönetim sistemine dönmeye çalışılmıştır.⁷⁶ Yine de uzun yıllar süren bu baskı dönemi süresince Tanzimat’ın Batılılaşma, modernleşme ve merkezileşme süreci, paradoksal şekilde duraksamadan devam etmiştir.⁷⁷ Abdülhamit, kurduğu haberleşme ağı sayesinde, ıslahatların ana teması olan idari merkezileşmeyi gerçek anlamda başaraabilmiş olan padişah’tır.⁷⁸ Pan-İslamist, laikleşme karşıtı, baskıcı gibi özellikleriyle tanınan/tanımlanan Abdülhamit’in, karanlık bir ‘istibdat’ devri olarak

⁷¹ age, 87, 88.

⁷² Selçuk Akşin Somel, “Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913), **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**, ed. Mehmet Ö. Alkan, 4. bs (İstanbul: İletişim Yayınları: 2002): 92-96.

⁷³ Zürcher, age, 99, 100.

⁷⁴ age, 106.

⁷⁵ Ahmet Yıldız, age, 57.

⁷⁶ Macfie, age, 22.

⁷⁷ age, 23.

⁷⁸ Zürcher, age, 117.

görülen iktidar dönemi boyunca bile Batılılaşma ve modernleşmeden vazgeçilmemesi; bu iki politikanın sürekliliğini ve devlet nazarında önemini göstermektedir. Öyle ki, ulus-devlete geçişte devlet yapısı değişse de Tanzimat'ın yarattığı miras, Türkiye Cumhuriyeti tarafından sahiplenilecek ve 'geliştirilecektir'. 1908 yılında başlayan II. Meşrutiyet dönemi ile anayasa tekrar yürürlüğe konmuş, Meclis-i Mebusan açılmıştır. Meclis iktidarın asıl kaynağı olarak tanımlamış ve padişahın siyasal iktidarı sınırlandırılmıştır. Eğitim, maliye, ekonomi, eğitim, idare, hukuk alanında düzenlemeler hızlanarak devam etmiş ve ıslahat serüveni artık tamamen Batılılaşmaya dönmüştür.⁷⁹ İttihat ve Terakki Cemiyeti 1913 Ocak ayında iktidarı ele geçirdiğinde iktidar tekeli siyasi ve toplumsal bir reform programını zorla uygulamak için kullanmıştır. Reform programının bir kısmı idari yapıda, öncelikle orduda gerçekleşmiş; adliye ve eğitim sistemi daha fazla laikleştirilmiş, ulemanın konumu zayıflatılmış; önemli bir kısmı da ekonomiyi yabancıların ve Osmanlı Hristiyanlarının denetiminden kurtarma gayretlerinden kaynaklanmıştır.⁸⁰ Köker, İttihat ve Terakki'nin; toplumu ilerletmek ve "devleti kurtarmak" için Batı bilim ve teknolojisinin örnek alan, bunlardaki akılcı esaslara göre belirlenmiş yeni bir düzenlemenin gerekliliğini ve bunun anayasal bir sistem içine yerleştirilmesini savunduğunu belirtmektedir. Parlamenter bir rejim isteği Jön Türkler için özgürlüğün gerçekleştirilmesinde bir araç olmaktan çok, devletin farklı milliyetçilik akımları sonucu parçalanmasını önlemek için ortaya atılmıştır; yani parlamentonun yerleştirilmesini istemek, devletin güçlendirilmesi ve kurtarılması içindir.⁸¹ Mardin'e göre, Jön Türklerin en derin özlemlerinin hürriyet olduğu doğru değildir, en derin istekleri Osmanlı'nın parçalanmasını durdurma ve hürriyet ancak dolayısıyla kendilerini ilgilendirmektedir. Çünkü hürriyetin ve adaletin egemen olduğu bir rejimde imparatorluktan kopmak isteyenlerin sayısı azalacaktır.⁸² Osmanlı/Türk Modernleşme tarihinin ana teması olarak 'devletin kurtarılması', İttihat ve Terakki için de birincil kaygıdır. İttihat ve Terakki Cemiyeti iktidarı boyunca Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı gibi iki büyük savaş yaşamıştır. Bu savaşların sonucunda imparatorluk çözülüşünü tamamlamış; Milli Mücadele döneminden sonra 1923'te

⁷⁹ Yeğen, **age**, 51.

⁸⁰ Zürcher, **age**, 184-187.

⁸¹ Levent Köker, **Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi**, 3. bs (İstanbul: İletişim Yayınları: 1995), 129, 130.

⁸² Şerif Mardin, **Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908** (İstanbul: İletişim Yayınları, 1983), 219.

Cumhuriyet ilan edilerek yeni rejime girilmiştir. Artık amaç imparatorluğun “ihya”sı, kurtarılması değil; ulus-devletin “inşa”sıdır.⁸³ Mustafa Kemal hükümeti, ‘geçmişten kopuş’ olarak gösterilen inkılaplarıyla, yaklaşık 130 yıllık modernleşme serüvenini devam ettirmiştir. Toplumsal ve siyasal alanın her zerresinin ıslah edilerek Batılılaştırılması teşebbüsünün hızlandırılması konusunda Cumhuriyet’in iradesi sarihdir.⁸⁴ Cumhuriyet Halk Fırkası altındaki Kemalistler, 1922’den itibaren Gökalp’in “hars” ve “medeniyet” ayrımından beslenen topyekûn ve ödünsüz bir modernleşme ideolojisine sahiptir.⁸⁵ Artık Batılı devlet formuna geçilmiş, milliyetçilik yeni devletin temel ideolojisi haline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, “cumhuriyetçilik” hayatına, 1950’ye kadar yine “Batılı” bir olgu olan çok partili demokrasiyi sokamamış, ülke tek parti ile yönetilmiş ve parti-devlet bütünlüğünün sağlandığı bu dönemde reformlar tek elden yürütülmüştür. Saltanatın ve hilafetin kaldırılması, modern ve merkezi hükümetin ilk işlerindendir. 1924’te hilafetin kaldırılması, cumhuriyet ideolojisinin ehemmiyetle üzerinde durduğu laikleşme projesinde geçmişe göre bir kopuş, bir gelişmedir. Tevhid-i Tedrisat yasasıyla eğitim, dinsel yetkililerden alınarak birleştirilmiş, laikleştirilmiştir. Dinsel eğitim kurumları olan medreseler, tekkeler ve zaviyeler kapatılmıştır. Hükümetin din alanına müdahalesi ve laikleştirme çabası, bu dönemin öne çıkan reform politikasıdır. Aktar’a göre 1923’ü izleyen çeyrek yüzyılda, dinin işlevlerinin yasaklanmasıyla baskıcı bir laikleştirme eylemi ortaya çıkmıştır.⁸⁶ 1925 yılında fes yasaklanmış yerini Batı tarzı şapka almış; 1926’da Avrupa takvimi, İsviçre medeni yasası ve Mussolini İtalyası’nın ceza yasası kabul edilmiş, aile hukuku tamamen laikleşmiş; 1928’de batı rakamları ve Latin harfleri, 1931’de batı ağırlık ve uzunluk ölçüleri kabul edilmiştir. Zürcher’e göre Türkiye’nin Batı’yla iletişimini kolaylaştıran bu reformlar, aynı zamanda Türkiye’ye daha batılı bir görünüm vermeyi başarmıştır.⁸⁷ Modernleşmenin “Batı gibi olmak” hedefi, Cumhuriyet ile hızla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Zürcher’in “batılı bir görünüm verme” dediği nokta, çoğu reformun “biçimsel” niteliğine işaret etmektedir. Şapka ve kılık kıyafet kanunları, dış görünüşü

⁸³ Kerem Ünüvar, “İttihatçılıktan Kemalizme: İhya’dan İnşa’ya”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**, ed. Mehmet Ö. Alkan, 4. bs (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002): 137.

⁸⁴ Yeğen, **age**, 53.

⁸⁵ Ünüvar, **age**, 138.

⁸⁶ Cengiz Aktar, **Türkiye’nin Batılılaştırılması** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993), 49.

⁸⁷ Zürcher, **age**, 256-276.

Batılılaştıran ve aynı zamanda dinselikten arındırmak isteyen ‘biçimsel’ fakat sert şekilde uygulanan reformlardır. Bu değişimler halk tarafından direniş ile karşılaştığında, devletin İstiklal Mahkemeleri ve Takrir-i Sükûn yasaları bu direnişleri bastırmak için hazırdır,⁸⁸ reform ve inkılâplara direnmek katiyen kabul edilemezdir. Zaten modernleştirmeye direnmek “cahil” bir halkın takdiridir! Giyim tarzına müdahale etmek, ‘görüntüyü düzeltme’ derdini göstermekle birlikte Kemalist reformcuların başka bir yönünü de göstermektedir. Göle’nin ifadesiyle, Kemalist reformcular devlet aygıtını modernleştirmenin ötesinde halkın yaşam tarzını, davranışlarını ve günlük alışkanlıklarını etkilemeye çalışmışlardır.⁸⁹ Kemalist seçkinlerin Türk ulusuna biçtikleri kültür, “uygar görünme kültürü”dür, Aktar’ın deyişiyle şapka takıp klasik Batı müziği dinleyen bir halkın amaçlanmasıdır.⁹⁰ Kemalizmin bu algısına dair Kasaba, Osmanlı’dan itibaren reformcu liderlerin kafasında insanların dış görünümü, caddelerin temizliği gibi biçimsel değişim unsurlarının modernleşmeyle eş anlamlı görüldüğünü ve Kemalizmin de bu bakışı sürdürdüğünü belirtir.⁹¹

Yeni ulus-devletin temel ilkeleri, CHF’nin 10 Mayıs 1931’deki kongresinde ‘Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve İnkılâpçılık’ olarak kabul edilmiş; bu ilkeler 1937’de Teşkilatı Esasiye Kanunu’nun 2. maddesine aktarıldıktan sonra değişmeksizin kalmıştır.⁹² 6 temel ilke, sadece Kemalist döneme ait olarak görülmemiş; Cumhuriyet’in bundan sonraki hayatında etkili ve egemen olacağı öngörülmüştür. Parti tarafından Kemalizmin temel ilkelerinin niteliği “yalnız birkaç sene için değil, istikbale de şamil olan tasavvurlarımızın ana hatları” olarak ifade edilmiştir.⁹³ İlkeler arasında ‘Baticılık’ yoksa da, hepsinin içeriğinde Batıcı bir taraf olagelmiş ve hedef de Batılılaşma olmuştur. Ulus-devlette modernist reformların başlıca amacı “muasır medeniyet seviyesine” yani Batı uygarlığının düzeyine erişmek olarak tanımlanmaktadır.⁹⁴ CHP programlarındaki “terakki ve inkişaf yolunda (...) bütün muasır milletlere muvazi ve onlarla bir ahenkte yürümek”

⁸⁸ Ünüvar, **age**, 138.

⁸⁹ Göle, **age**, 73.

⁹⁰ Aktar, **age**, 78.

⁹¹ Kasaba, **age**, 21.

⁹² Köker, **age**, 133.

⁹³ **age**, 134.

⁹⁴ Göle, **age**, 74.

ifadesi⁹⁵, “muasır milletlerle aynı seviyede ve birlikte” olma yolunda Cumhuriyet hükümetinin niyetini göstermektedir. Osmanlı/Türk modernleşmesinin ana eksenini Batılılaşmanın yanında, bu sefer kendi milli kimliğini yaratmak gibi artı bir derdi daha vardır devletin. Cumhuriyet, uygarlık imajına katılması gereken ve katılmakla birlikte, özgün bir yerli ve ulusal kültürden de olduğunu iddia eden bir kimlik yaratmak zorundadır.⁹⁶ Hem ‘Batılı hem milli olmak’ sorununa Kemalistlerin bulduğu çözüm, medeniyet ile milli kimliği sentezlemek olmuştur. Modernleşmeci ideolojinin merkezine milliyetçilik yerleştirilerek;⁹⁷ bir yandan Türkler ulusal bir topluluk olarak geliştirilirken, diğer yandan Batı uygarlığının ana mecrasında “haklı” yerini alması yönünde adımlar atılır.⁹⁸ Fakat Kemalist seçkinler halkı medeniyete sokmaya çalışırken, halkın “modernleşmemiş kitle” olduğunu varsaymış olmakta, bu da ‘Türk halkının’ uygarlıkla ilişkisini çelişkili hale getirmektedir. Eğer yaratılmaya çalışılan ulusal kimlik çerçevesinde Türklük, medeniyete ait bir kimlik olarak kuruluyorsa, modernleşmeye yönelik bu çaba nedir? Kemalistlerin bu soruya yanıtı, Türklüğün ‘özünde’ uygar olduğunu tekrarlayarak; tarihsel süreç içerisinde ‘çeşitli etkenler’in bu uygarlığı yıprattığıdır. Özellikle Osmanlı geçmişine atıfta bulunularak, Osmanlı’nın yaptığı hatalar sebebiyle, Türklerin uygarlık yarışında geride kaldığından bahsedilir.⁹⁹ Mustafa Kemal inkılâbın amacını ‘Türkiye Cumhuriyeti halkını tümünden çağdaş ve bütün anlam ve biçimleri ile uygar bir toplum durumuna ulaştırmak (...) *Türk milletini son asırlarda geri bırakmış olan müesseseleri yıkarak, yerlerine, milletin en yüksek medeni icaplara göre ilerlemesini temin edecek yeni müesseseler koymuş olmak*’ şeklinde belirtilmektedir.¹⁰⁰ Cumhuriyetçilerin reformları ve müdahaleleri de aslında uygarlığın erdemlerini özünde bulundurduğu varsayılan Türk halkının bu erdemlerini ortaya çıkarmayı amaçlar.¹⁰¹ Türkler medenidir, fakat bazı hatalardan ötürü geri kalmışlardır, bu sebeple tekrar eski konumlarına getirilmelidirler: Kemalist elitlerin medeniyet-ulus kimliği arasında kurdukları bağ budur. 1930’ların ırkçı havasında bu bağ daha da

⁹⁵ Köker, *age*, 153.

⁹⁶ Aktar, *age*, 73.

⁹⁷ Aydın, *age*, 17.

⁹⁸ Kasaba, *age*, 23.

⁹⁹ İsmet Parlak, **Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme** (Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2005), 213.

¹⁰⁰ Yeğen, *age*, 55. (italik bana ait)

¹⁰¹ Aktar, *age*, 53.

gelişerek, Türklerin Batı medeniyetinin kurucusu oldukları iddiasına kadar varacak; Türkler dünyaya medeniyet dağıtan üstün bir kültüre sahip olarak resmedilecektir.

Türk Oryantalizminin üzerine oturduğu modernleş(tir)me algı ve pratiklerinden sonra sıra, milliyetçiliğin ortaya çıkışı ve Türk kimliğinin inşasına gelir. Kemalist seçkinler zaten medeni olan Türk halkının içindeki medeniyeti dışarı çıkarmaya çalışırken, Türklüğü de zaten Türk olduğu varsayılan halk üzerinden üretmeye çalışırlar. Fakat bu ‘varsayım’ elbette gerçekçi değildir. İmparatorluğun çok etnili ve çok dinli halkları, toprak kayıpları ve bağımsızlıklar sonucu aynı şekilde ulus-devlet sınırları içerisinde kalmadıysa da, yeni devletin kurulduğu Anadolu topraklarında halen farklı etnik köken ve dinden halklar yaşamaktadır. Her ulus-devlet gibi Türkiye Cumhuriyeti de “siyasal birim ile ulusal birimin çakışması ilkesi”¹⁰² çerçevesinde kurulmuştur, fakat siyasi birim içindeki ‘farklı’ halklar sebebiyle bunun imkânsızlığı aşikârdır. Sonuç olarak devlet siyasi sınırları içindekilerin olabildiğince ‘ulusal kimlikten’ olmasına gayret edecektir. Türkiye Cumhuriyetinde bu kimlik Türk kimliğidir ve bu kimliğin kurgulanışı doğrultusunda, bazı toplumlar ‘Türklüğe katılmaya’ zorlanacak, bazıları ise ‘bünyeden atılması gerekenler’ olarak kodlanacaktır. Ulus-devletin tasarladığı kimliğe bağlı olarak içerilenler-dışlananlar ve onlara yönelik farklı uygulamalar var olur. Ulus-devletlerin bir ‘ulus’tan oluştukları iddiası, kendi pratikleriyle çelişmekte, tüm toplumun aynı kimlikte olduğu bir yerde neden millileştirici politikalar uyguladığı sorusunu akla getirmektedir. Türk Devleti’nin gayri-Türk unsurlara yönelik siyasetinden önce, devletin resmi ideolojisi olarak bu siyasete yön veren Türkçülük ve Türk milliyetçiliğinin oluşumunu anlamak gerekir.

Türk Devleti’nin resmi ideolojisi olarak Türk milliyetçiliği, 1923’te aniden ortaya çıkmaz. Osmanlı’nın son döneminde beliren Türkçülük, Kemalist Türk milliyetçiliğini önceler ve temellendirir.¹⁰³ Osmanlı’da Türkçülüğün ortaya çıkışı, Osmanlı modernleşme sürecinde yaşanan gelişmeler ışığında anlamlandırılabilir. Osmanlı elitlerinin ıslahatları, ‘devleti kurtarma’ niyetleri, pragmatik bakışları ve bunları çevreleyen tarihsel olaylar Osmanlı’nın ideolojik düşüncesinin biçimlenişinde etkili olmuştur. Modernleşme döneminin ilk ve neredeyse tümüne

¹⁰² Gellner, **age**, 71.

¹⁰³ Günay Göksu Özdoğan, “**Turan**”dan “**Bozkurt**”a: **Tek Parti Döneminde Türkçülük (1931-1946)**, çev. İsmail Kaplan (İstanbul: İletişim Yayınları, 2001), 23, 24.

hâkim olan ideolojisi ‘Osmanlıcılık’tır. Türk ve Türklük kavramlarının belirginleşmesi II. Abdülhamit ve özellikle İttihat ve Terakki Cemiyeti ile olur ki onlar bile ‘resmi’ olarak Osmanlıcı siyasete angajedirler. Türkçülüğün ortaya çıkışı ve iktidarların ona olan ilgisi, modernleşme sürecinde Osmanlıcılık fikrinin ‘devleti kurtarma’da yetersiz olduğunun anlaşılması ve imparatorluğun diğer halkları arasında ulusçu fikirlerin gelişmesi ile ilişkilidir. Osmanlıcılık fikri Tanzimat döneminde imparatorluğun dağılma sürecine pragmatik bir önlem olarak tasarlanmış ve kısmen de olsa diplomatik baskılar ile yönlendirilmiştir.¹⁰⁴ 19. yüzyılda Sırplarla başlayan ulusçu-ayrılıkçı eğilimleri durdurmak için icat edilen “Osmanlı” kimliği ırk, din, dil farkı olmaksızın tüm tebaayı Osmanlı vatandaşı kabul etmektedir.¹⁰⁵ Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla desteklenen bu kimlik projesi, toprak kayıplarını engellemek ve gayrimüslim halkı imparatorluğa bağlı tutmak amacındadır fakat bunu başaramamış; ulusçuluk bilinci gelişen halkların imparatorluktan kopmasının önünü alamamıştır. Osmanlıcılığın geçersiz hale gelmesinde 1913-14 Balkan Savaşı kritiktir; resmi olarak sona ermesi ise 1916’daki İttihat ve Terakki Kongresi ile olur.¹⁰⁶ Bu süreç, Türkçülüğün hegemonyasını nihayet kuracağı bir geleceğe işaret etmektedir.¹⁰⁷

İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin resmi Türkçülüğünü önceleyen dilsel/ebedi bir Türkçü hareket vardır. Mardin, Türkçülük hareketinin 1880’lerde lengüistik Türkçülük halinde ve Şemsettin Sami’nin eserlerinde bir lisanîyat sorunu olarak var olduğundan bahseder. 1893 tarihli İkdâm gazetesinin “Türk gazetesidir” başlığıyla çıkması da Türkçülüğün siyasi olmaktan çok kültürel bir hareket olarak geliştiğini göstermektedir.¹⁰⁸ Selanik’te 1910-12 yılları arasında, Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin ve Mehmet Emin Yurdakul gibi yazarlar öncülüğünde çıkarılan Genç Kalemler

¹⁰⁴ Somel, **age**, 115.

¹⁰⁵ Alkan, **age**, 385.

¹⁰⁶ Yeğen, **age**, 88, 89.

¹⁰⁷ Fakat başka bir açıdan, karşılaştırmalı ve tarihsel bir bakış açısından, bazı yazarlar tarafından ‘gecikmiş’ bir milliyetçilik olarak tanımlandı. Örneğin Georgeon’a göre Türk milliyetçiliği, imparatorluk içinde en son ortaya çıkan milliyetçi akımdır. Bkz. François Georgeon, **Osmanlı-Türk Modernleşmesi 1900-1930: Seçilmiş Makaleler**, çev. Ali Berkay (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2013), 2. Yeğen, bu gecikmişliği Osmanlıcılık ideolojisine bağlamaktadır. Bir bütünleşme stratejisi olarak Osmanlıcılık, etnik unsurların ayrılıkçı taleplerini yatıştırma girişimidir; ama Türk milliyetçiliğinin gelişimini ertelemiştir. Bkz. Yeğen, **age**, 83. Osmanlıcılığın dayanağı olarak devleti kurtarma geleneği, Türk milliyetçiliğini dizginlemiş, bir eğilim olarak kalmasına neden olmuştur.

¹⁰⁸ Mardin, **age**, 53.

dergisi de edebi milliyetçiliği temsil eder.¹⁰⁹ Yeni Lisan hareketi ile bilinen; dilde sadeleşme ve Türkçeden yabancı kaidelerin çıkarılmasını savunan bu dergi çevresi, ulusal dil ve edebiyatın kurulmasının öncüsüdür. Genç Kalemler, Türk Yurdu'ndan önce Osmanlı Devletinde milliyetçiliğin sözcülüğünü yapmıştır.¹¹⁰ 1911 yılında çıkarılmaya başlanan Türk Derneği dergisi de dilde Türkçülük anlayışını savunur; siyasi anlamda Osmanlılık ideolojisine bağlı kalmakla birlikte, kültür ve dil bakımından Türkçülük fikrine hizmet eder. Derneğin kapanmasıyla yerine 18 Ağustos 1911'de Mehmet Emin Yurdakul, Ahmet Ağaoğlu Ahmet, Yusuf Akçura gibi isimlerin yer aldığı Türk Yurdu Cemiyeti kurulur. Çıkardıkları derginin ilk sayısında “Türklüğe hizmet etmek, Türklüğe faide dokundurmak” emelinde olduklarını belirtirler. Türk Yurdu'nun ömrü Türk Ocağı'nın kurulması sebebiyle kısa olmuştur, fakat kadro ve zihniyet açısından Ocak ile bir devamlılık ilişkisi içindedir. Türk Yurdu dergisi de Ocak tarafından yayınlanmaya devam eder. Türk Ocağı İttihat ve Terakki ve CHF ile ilişki içerisinde hareket etmiş, asıl görevini Cumhuriyet'in kuruluşu ile icra etmiştir: “Atatürk'ün ilke ve inkılapları doğrultusunda Türk Ocakları bir mektep görevi görerek getirilen yeniliklerin yerleşmesine ve benimsetilmesine canla başla” çalışmıştır.¹¹¹ Türk Ocağı ve yayınladığı Türk Yurdu dergisi, edebi milliyetçiliği aşarak, iktidar ile ilişki içerisinde, onun bir aracı olarak çalışmış ve erken cumhuriyet döneminde Türk milliyetçiliğini yaymayı hedeflemiştir. Dil, edebiyat ve Türk Yurdu'nun deyişiyle “ilmi” alanda başlayan Türkçülük, tarihsel koşullara da uygun olarak siyasal bir ideolojiye dönüşmekte gecikmemiştir.

Osmanlı/Türk elitlerinin ideolojik çizgisi Osmanlılıktan Türkçülüğe çizgisel bir geçiş olarak tarif edilmemelidir.¹¹² Çünkü birinin bitip diğerinin başladığı bir an yoktur. Osmanlılığın benimsendiği dönemlerde Türkçülük gelişmektedir, Türkçülük benimsendiğinde İslamcılık var olmaya devam etmektedir. II. Abdülhamit, Osmanlılık ilkesini egemen kılmaya çalışmış ve “bilâ tefrik-i ırk ve din” (ırk ve din ayırt etmeksizin) bir millet kurma yolunda Tanzimatçıların çabasını

¹⁰⁹ Aydın, *age*, 164, 165.

¹¹⁰ *age*, 165.

¹¹¹ Türk Derneği, Türk Yurdu ve Türk Ocağı'na ilişkin bilgiler Türk Yurdu'nun sitesinden alınmıştır. “Türk Yurdu Tarihçesi”, <http://www.turkyurdu.com.tr/tarihce.php> [07.05.2013]

¹¹² Masami Arai, “Jön Türk Dönemi Türk Milliyetçiliği”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*, ed. Mehmet Ö. Alkan, 4. bs (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002): 180.

devam ettirmiştir, demektedir Mardin.¹¹³ Fakat resmi olarak durum bu idiye de, Abdülhamit'in resmi ideolojisi İslam-Türk sentezidir. II. Meşrutiyet ile görünüşte yine Osmanlılığın yeğlendiği izlenimi verilecek ama Türklüğün inşa halinde olduğu bir Türk-İslam sentezine geçilecektir.¹¹⁴ Osmanlıcılık, Türkçülük ve İslamcılık ideolojileri arasındaki kararsızlığı, hepsinin gerektiği gibi/kadar kullanıldığı eklektik ve pragmatik bir tercih olarak yorumlamak mümkündür. Ünüvar, reel politiğin her an yeniden üretilmek zorunda olduğu imparatorluk şartlarında, ideolojinin İttihat ve Terakki'nin 1913'te iktidarını mutlaklaştırdığı döneme kadar sabit kalan tek bir vechesinin olmadığını belirtir: Osmanlıcılığın etkisi yani imparatorluğun tüm unsurlarının birliği, var olan Müslüman kitleyi bir arada tutma/mobilize etmek için halifeliğin gücünü kullanmaya kalkışan bir İslamcılık anlayışı ve 1918'den sonraya da kalan Türkçülük politikaları. Ünüvar bütün tartışmanın, devletin ihya edilmesi arayışının sonucu olduğunu söyler.¹¹⁵ Ki bu arayış, tüm reformcuların reform yapma kaygısının temelini oluşturur. Bir türlü kesinleşemeyen ideolojik duruşun arkasında da “biz neyiz, neyiz” tartışmasından ziyade, “devlet için ne yararlı/olmalı” sorusu bulunmaktadır. 1904 yılında yazdığı makale Türkçülüğün ilk metinlerinden sayılan Yusuf Akçura da, “üç tarz-ı siyaset”i tartışırken, hangisinin devlet için “yararlı” olacağını sorgular ve bu doğrultuda Türkçülükten yana tavır alır.¹¹⁶ Hareket noktası Türklük değil, devlettir; Türk etnisitesinden çok, devletin çıkarları doğrultusunda düşünme söz konusudur. Georgeon, “milliyetçiliğin ‘devletleşmesi’” olarak tanımladığı bu halin, Türkiye'deki milliyetçiler için geçerli olduğunu söylemektedir.¹¹⁷

İttihat ve Terakki'nin Osmanlıcılığı resmi olarak kabul etmesinin ardında kurtarılması gerekenin hala bir imparatorluk olması olgusu vardır. Gizli olarak kurulduğu dönemden beri Türkçülüğe eğilim duymasına rağmen, devleti yönetme sorumluluğuna karşın bu eğilimi bastırmış ve Türkçülük devletin ihyasının gölgesinde kalmıştır.¹¹⁸ Balkan Savaşlarına kadar Osmanlıcılık ve “ittihad-ı anasır” terk edilmemiş; savaştan sonra ise Türkçülük Osmanlıcılığın yerini almakta

¹¹³ Mardin, **age**, 59, 60.

¹¹⁴ Alkan, **age**, 392-394.

¹¹⁵ Ünüvar, **age**, 130.

¹¹⁶ **age**, 131.

¹¹⁷ Georgeon, **age**, 17-19.

¹¹⁸ **age**, 131.

gecikmemiştir.¹¹⁹ Şunu kabul etmek gerekir ki, Türkçülük bir savaş sonrasında aniden ortaya çıkmamıştır. Balkan Savaşları Türkçülüğün ortaya çıkmasının değil; iktidar tarafından alenen sahiplenilmesinin dönüm noktasıdır. Hanioglu, İttihat ve Terakki'nin bu savaşlardan önce de Türkçü eğilimlere sahip olduğuna söyler. İTC Osmanlı imparatorluğunun bütün etnik gruplarının eşit olduğunu savunsa da, önemli üyelerinin gizli yazışmalarında karşıt bir tavır vardır; üyelerin bir kısmı sadece Türklerin gerçek Osmanlı oldukları ya da Osmanlı dilinin Türkçe olduğu gibi iddialar içeren makaleler yazmış, Türkleri Araplar ya da diğer Müslüman gruplardan etnik köken olarak farklı tanımlamışlardır.¹²⁰ İmparatorluğa siyasal Türkçülüğün girişi ve İTC'nin resmi ideolojisi oluşunda, 1908 yılında Bosna Hersek'in, 1911'de Trablusgarp'ın, 1912'de Arnavutluk'un ve Libya'nın devletten ayrılışı gibi imparatorluğu çözen ve Osmanlıcılığı geçersizleştiren “konjonktürel” bazı faktörlere işaret edilmekle birlikte; 1908'de Sovyetlerden kaçarak Türkiye'ye gelen Rusyalı Türklerin ve Türk Ocağı ile onun yayın organı Türk Yurdu'nun etkisinden de söz edilmektedir.¹²¹ İTC tarafından Ocağa mali yardımlar yapılmakta ve aralarında sıkı bir ilişki kurulmaktadır. Türk Yurdu dergisi, İTC'nin yarı-resmi politikası olan Türkçülüğü ideolojik olarak beslemiş ve siyasal programını hazırladıkları bir zemin olagelmıştır.¹²² İttihat ve Terakki Cemiyeti, Türkçü kuruluş ve derneklerle organik bir ilişki içerisinde olmaya başlamıştır böylece ve Türkçülük artık sadece bir ‘eğilim’ değildir.

Birinci Dünya Savaşı sonucu Türkçülük tartışılmaz hale gelmiştir.¹²³ Türkçülüğün benimsenmesi, savaş sonrası ‘sadece Türk unsurunun kalması’ gibi ‘olgular’ ile açıklanmaya çalışılmıştır fakat Bora'nın işaret ettiği gibi bu yaklaşım Türk kimliğini, milli kimlik inşasının ‘özü’ olarak başlı başına doğallaştırmaktadır.¹²⁴ Türklerin ve Türkçülüğün ezeli olup, ortaya çıkmak için böyle bir anı beklediği türünden bir bakış, milli kimliğin inşa pratiklerini gizlemektedir. Nitekim ülkede sadece Türk unsurunun kaldığı da geçersizdir; Türk unsuru hanesine yazılanlar arasında kendini

¹¹⁹ Taner Timur, “Uluslaşma Süreci, İttihatçılık ve Devrim”, **100. Yılında Jön Türk Devrimi**, ed. Sina Akşin, Sarp Balcı, Barış Ünlü (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010): 55.

¹²⁰ M. Şükrü Hanioglu, “The Young Turks and The Arabs Before The Revolution of 1908”, **The Origins of Arab Nationalism**, ed. Rashid Khalidi ve diğ. (New York: Columbia University Press, 1991): 31-43.

¹²¹ Aydın, **age**, 168-171.

¹²² **age**, 171-174.

¹²³ **age**, 175.

¹²⁴ Tanıl Bora, “İnşa Döneminde Türk Milli Kimliği”, **Toplum ve Bilim**, s. 71 (Kış 1996): 169.

“Müslüman” olarak ve “Kürt” olarak algılayanlar, yerel kimliklerle kendilerini tanımlayanlar ve küçümsenmeyecek bir gayrimüslim nüfus vardır.¹²⁵ Aslında Birinci Dünya Savaşı’nın sağladığı Anadolu’nun ‘Türk unsuru’ndan ibaret bir ülke haline gelmesi değil; fakat İttihatçılara Osmanlı’yı Türk unsuru etrafında yeniden yaratmak imkânını vermiş olmasıdır. İttihat ve Terakki, -savaştan önce Ege Bölgesi’nden başlamak üzere- tüm Anadolu’nun, kendi ifadeleri ile “gayritürk unsurlardan arındırılması” doğrultusunda bir plana sahip olmuş ve bu planı savaş sırasında tüm Anadolu’ya yayarak uygulamıştır.¹²⁶ Rumların sürgünü ve Ermenilerin ‘tehciri’ İttihatçıların toplumu Türklerden ibaret kılmaya yönelik ilk girişimler olmuştur.¹²⁷ Balkan Savaşı sonrası Bulgaristan ve Yunanistan ile yapılan anlaşmalarla, sınır bölgesindeki halkın karşılıklı olarak değiştirilmesi biçiminde gerçekleşen Rumların sürgününü, tüm Anadolu’ya yayılan genel bir iskân planı izleyecektir.¹²⁸ 1914 tarihli Rumların tehciri, 1915’teki Ermeni tehcirinden farklıdır, bu sebeple Ermenilerinki kadar tartışılmamıştır çünkü Rumların göçünde çatışma yaşanmamış ve büyük çaplı ölümler olmamıştır.¹²⁹ Ermeni tehciri ise başından beri Ermenilerin imhasını amaçlayarak kurgulanan, yollarda ve çöllerde öldürme ile ölüme terk etme gibi biçimler alan bir ‘tehcir’ olmuştur.¹³⁰ Ermenilerin imha edilmesi kararı savaş sırasında değil, Ermenileri uzun süredir devlete tehdit olarak gören İttihatçılar tarafından uzun süre düşünülmüş; fakat uygulama savaş sırasında gerçekleştirilmiştir.¹³¹

Yıldız’ın tanımıyla İttihat ve Terakki ile “Türkleştirme politikalarının uygulanmaya konduğu açık Türkçülük” dönemi yaşanmıştır.¹³² İmparatorluk dâhilinde Türklük ekseninde bir etnik homojenlik oluşturmada iki ayrı çizgi var olmuş: ilki gayri-Türk Müslümanlara yönelik Türkleştirme, ikincisi Müslüman ve Türk olmayan azınlıklara yönelik şiddet ve zora dayalı politikaların uygulanmasıdır.¹³³ Türkçü ideologların

¹²⁵ **age**, 169.

¹²⁶ Taner Akçam, “Osmanlı-Türk Belgelerine Göre İttihat ve Terakki’nin 1915’te Ermenilere Yönelik Politikaları”, **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, s. 5 (Bahar 2007): 180.

¹²⁷ İsmail Beşikçi, “Türk Siyasal Hayatı: Resmi İdeoloji, Kemalizm ve Kürtler”, **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**, haz. Alp Altınörs (İstanbul: Akademi Yayın, 2010): 13, 14.

¹²⁸ Akçam, **age**, 180.

¹²⁹ Çağatay M. Okutan, **Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları** (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004), 59.

¹³⁰ Akçam, **age**, 179, 182.

¹³¹ **age**, 193.

¹³² Ahmet Yıldız, **age**, 80.

¹³³ **age**, 82.

kafasında tüm Türk olmayanları asimile edebilecekleri gibi bir düşünce olmamıştır: Araplar gibi kolayca asimile edilemeyenler imparatorluktan kopabilirlerdi; Türkleşmenin ön koşulu olan İslamı kabul etmeyenler –gayrimüslimler- içinse asimilasyona gerek yoktu, bu unsurların “şartlar elverdiği ölçüde” bünyeden atılmaları hedeflenecekti.¹³⁴ ‘Bünyeden atılma’ ile kastedilen, Ermenilerin soykırımına da neden olan ikinci çizgiydi.

Türk Ulus-devlet projesinin nüvelerinin bu dönemde görüldüğünü söyleyen Polatel, İTC iktidarının kırım ve sürgün politikaları ile nüfusu homojenleştirmeye çalıştığını belirtmektedir.¹³⁵ İttihatçıların Türkleştirme politikası yoğun olarak ekonomi ve nüfus alanlarında görülmüştür. “Milli iktisat/milli burjuva” yaratma hedefiyle İttihatçılar, ekonomiyi Türkleştirmeye, gayrimüslim sanayi ve ticaret erbabını ekonomi-dışı yollarla tasfiye etmeye çalışmıştır.¹³⁶ Soykırım sonucu ‘tasfiye edilen’ Ermenilerin ülkede kalan mal ve mülklerinin bir kısmı da, bazen ücret bile talep edilmeden ya da düşük taksitler ve çok ucuz fiyatlarla Müslüman kişi ve şirketlere, milli burjuva yetiştirmek amacıyla dağıtılmıştır.¹³⁷ Nüfus alanında Türkleştirmenin en önemli araçları ise göç ve iskân politikaları olmuştur. 1913’de Muhacirleri İskan Kanunu ile İskân-ı Aşâir ve Muhacirîn Müdüriyeti kurulmuş ve 1916’da reorganize edilerek Aşâir ve Muhacirîn Müdüriyet-i Umumiyesi haline gelmiş bu kurum, Bulgarlar, Çerkezler, Kürtler, Çingeneler gibi Türk olmayan her gruba yönelik farklı göç ve iskan politikaları üretilmesinde merkezi rol almıştır.¹³⁸ İskân ile ilgilenen böyle bir kurumun kurulması bile, meseleye atfedilen değerin göstergesidir. İttihatçılar nüfus politikaları çerçevesinde gayrimüslimleri olabildiğinde sınır dışına attıktan sonra geriye kalanları farklı yöntemlerle ülke içinde iskân etmiş; kültürlerini, dillerini unutmalarını ve Türkleşmelerini amaçlamıştır. Gayrimüslimlerin ülkeden gönderilmesi dışında bir diğer demografik değişim, Balkanlar’da yeni bağımsızlıklarını kazanan devletin kıyımı ile karşılaşan Türklerin yanında Boşnak, Rum, Sırp, Makedon, Arnavut ve Bulgar Osmanlı Müslümanının Anadolu’ya

¹³⁴ Fuat Dündar, “İttihat ve Terakki’nin Göç ve İskân Politikası (1913-1918)”, **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, s. 5 (Bahar 2007): 222, 223.

¹³⁵ Mehmet Polatel, “Kemalizm ve Gayrimüslimler”, **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**, haz. Alp Altınörs (İstanbul: Akademi Yayın, 2010): 73, 74.

¹³⁶ Bora, **age**, 181.

¹³⁷ Akçam, **age**, 211.

¹³⁸ Fuat Dündar, **age**, 223, 224.

yerleşmesidir.¹³⁹ Bütün bu nüfus değişiklikleri sonrası 1920'lere gelindiğinde Türkiye, geniş ölçüde Türk ama multi-etnik bir Müslüman çoğunluğun evi haline gelmiştir.¹⁴⁰

İttihat ve Terakki Cemiyeti, Kemalist Cumhuriyet'e devredeceği Türkleştirme politikalarını 1913-1918 arasındaki mutlak egemenliğini kurduğu sürede otoriter bir şekilde uygulamıştır. Anadolu'nun etnik homojenleşmesini ve dinsel tekleşmesini amaçlayan demografi politikasının ucu, Anadolu nüfusunun üçte birine dokunmuş; Kemalist hareketin başarıya ulaşmasında uygun bir nüfus kompozisyonu yaratmıştır. Dündar, böyle İttihatçı bir dizaynın olmaması halinde, "ulus devlet" amaçlı hareketin mevcut sınırlara ulaşmasını mümkün görmemektedir.¹⁴¹ Yani İttihatçılar, Kemalistlere sadece Türkçülük ve Türkleştirme anlayışını değil; gayrimüslimlerin büyük çoğunluğunun 'temizlendiği' ve diğerlerinin asimilasyona uygun şekilde yerleştirildiği bir ülke bırakmışlardır. Cumhuriyet, öncülünü takip edecek ve daha uzun erimli, sistematik ve planlı Türkleştirme politikalarıyla, Türk olmayan halklar üzerinde baskı kurmaya ve onları dönüştürmeye çalışmaya devam edecektir.

Birinci Dünya Savaşı sonrası İtilaf Devletleri tarafından ülkenin işgaline karşı askeri mücadele dönemi olarak 1919-1922 arasında süren Milli Mücadele dönemini İttihat ve Terakki ile Kemalist kadro arasındaki bir ara dönem olarak okumak mümkündür. Türkçülüğe de verilen bir 'ara' olarak Milli Mücadele döneminde, taktiksel olarak dini tema ön plana çıkarılmıştır.¹⁴² İşgale karşı mücadele edecek halk, henüz elitler düzeyinde Türk milliyetçiliğinden 'haberdar' değildir; bu sebeple birleştirici unsur İslam olacaktır. Milli Mücadelede işgalci devletlere karşı örgütlenen Kuva-i Milliye ve Müdafaa-i Hukuk Cemiyetlerinin gerisinde/temelinde İttihat ve Terakki bünyesinde gizli olarak kurulan Teşkilat-ı Mahsusa vardır. Bu teşkilat belli bölgelerde direnişi örgütlemiş, fakat 1918'de İTC'nin iktidardan ayrılmasıyla tasfiye edilmiş ve yerini diğer direniş örgütlerine bırakmıştır. 1922 Mudanya Mütarekesi ve 1923 Lozan Antlaşması ile bu savaş hali sona ererken, İslam'ın kullanım gereği ortadan kalkacak ve Misak-ı Milli ile sınırları, 1923'te de yönetim şekli cumhuriyet olarak belirlenen ulus-devlet, Türk milliyetçiliği temelinde kurulacaktır. Cumhuriyet

¹³⁹ Soner Çağaptay, "Kemalist Dönemde göç ve İskân Politikaları: Türk Kimliği Üzerine Bir Çalışma", **Toplum ve Bilim**, s. 93 (Yaz 2002): 219.

¹⁴⁰ **age**, 219.

¹⁴¹ Fuat Dündar, **age**, 228-230.

¹⁴² Ahmet Yıldız, **age**, 101, 102.

ile resmi ideoloji Türk milliyetçiliği olarak berraklaşacak; milliyetçilik artık ‘doğru bir adreste’, ulus-devlet sistemi içinde işlenecektir.¹⁴³

Türk resmi tarihi, Cumhuriyetin ilanı ve Mustafa Kemal’in liderliğini anlatırken, başlangıç tarihi olarak “Kurtuluş Savaşı”nı –Milli Mücadele dönemini- alır, M. Kemal ve arkadaşlarının Batılı devletlere karşı direniş örgütleyerek savaşı kazandığından ve “yeni” bir devlet kurduğundan bahseder. Aniden ortaya çıkmış bir direniş hareketi ve her şeyi baştan planlamış bir liderin dehası sayesinde ulaşılmış bir kurtuluştur söz konusu olan.¹⁴⁴ Devletin yapısı ve yönetim şekli yenidir fakat ‘M. Kemal ve arkadaşları’ tarih sahnesine birden çıkmış değildirler. Resmi tarih Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu her ne kadar ‘geçmişten kopuş’ olarak gösterse de, İttihat ve Terakki ile cumhuriyetçi kadrolar arasında organik bağ bulunmaktadır.¹⁴⁵ Mustafa Kemal, İsmet İnönü, Fevzi Çakmak, Rauf Orbay gibi Milli Mücadele’nin önde gelen pek çok komutanın İttihatçı olduğu; Cumhuriyetin siyasal kurumları içerisinde ve devlet bürokrasisinde yer alanlar arasında İttihatçıların çoğunlukta olduğu söylenmektedir.¹⁴⁶ Nasıl Anadolu direnişinin temellerini İTC’nin örgütü attıysa, Kemalist kadroda da İttihatçılar bulunmakta ve fikirsel etkileri gözlemlenmektedir. Türk milliyetçiliğini sürdüren Cumhuriyetçiler, İTC’nin Türkleştirme mantığı çerçevesindeki toplum yaratma projesini de devralmışlardır.¹⁴⁷ Bütün bu kadro ve düşünce devamlılığına rağmen ortaya konan Kopuş tezi, resmi tarihin yarattığı bir tez olarak yeni devletin geçmişle olan bağını kesme arzusunu yansıtır. Kemalistler bir imparatorluğu batıran yönetimin devamı olarak anılmak istememektedir.¹⁴⁸ M. Kemal çevresinde bütünleşen İttihatçılarla oluşan Kemalist kadro, Enver-Talat-Cemal üçlüsüne bağlı ve onların geleneğini sürdürmek isteyen İttihatçı grupla İzmir Suikastı ile hesaplaşmış ve ikinci grup tasfiye edilmiştir.¹⁴⁹ İzmir Suikastı olayı, Kemalistlerin İttihatçılardan uzak durma kaygısını göstermektedir. Bunun yanında, iktidarını kurmaya çalıştığı bir dönemde, kendi düşünce ve yapılanmasının karşısında olan, fakat aynı zamanda aynı gelenekten

¹⁴³ Alkan, **age**, 401.

¹⁴⁴ Ünüvar, **age**, 136.

¹⁴⁵ Yeğen, **age**, 52.

¹⁴⁶ Beşikçi, **age**, 16. Aydın, **age**, 225. Ünüvar, **age**, 136.

¹⁴⁷ Beşikçi, **age**, 18-23.

¹⁴⁸ Naci Kutlay, “İttihat ve Terakki’den Kemalizm’e Kürtler”, **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**, haz. Alp Altınörs (İstanbul: Akademi Yayın, 2010): 33.

¹⁴⁹ Aydın, **age**, 225.

gelen bir gruba karşı tahammülsüzlüğünü de ortaya koymaktadır. Sonuç olarak cumhuriyetin resmi tarihinin söylediğinin aksine İttihatçılar ile Cumhuriyetçiler arasında organik bir ilişki olduğu söylenebilir. Zürcher, 1908-1950 arasındaki dönemi ‘Jön Türk dönemi’ başlığıyla adlandırırken, bu sürekliliğe işaret etmektedir.

Kemalist elitler Avrupalı fikirlerden, bir devlet örgütlenmesinin meşruiyetinin ulusla sağlanacağı düşüncesinden ve Avrupalı seleflerinden derin bir şekilde etkilenmişlerdi ve bir ulusun sadece aynı ideal, dil, vatan ve kültürü paylaşan bir toplumdan meydana gelebileceğine inanmaktaydılar.¹⁵⁰ Yöneticilerin isteği artık geleneksel Osmanlı sistemindeki gibi kültürel kimliklere karışmadan sadece düzeni sağlamak ve vergi toplamak değildi; halkın kültürel ve dilsel bakımdan da kendilerine bağlı olmalarını da istiyorlardı. Gellner, bu durumu kasıtlı bir dayatma olarak değil, fakat yeni devlet şeklinin türdeşliğe duyduğu nesnel ihtiyaç ile açıklar.¹⁵¹ “Ulusların ulus-devletleri değil; ulus-devletlerin ulusu yarattığı”¹⁵² fikrine de uygun olarak “ulus” ve ulusçuluk ulus-devlet tipinin bir gereksinimidir. Bunun bir nedeni ekonomik açıdan ulusal pazar yaratılması ve pazarın işlerliğinin sağlanmasında ülke içinde ortaklık kurulması ihtiyacıdır. Milliyetçiliğin kapitalizmle doğrudan bağlantılı olduğunu belirten Calhoun, ticaret ve kapitalist üretimin gerçekleştirilebilmesinin ulus-devletle sağlanabileceğini söyler. Kapitalist ekonominin gelişmesi için küçük mahalli pazarların ulusal pazara bağlanması ve ulusal çapta bir işbölümünün oluşturulması gerekmektedir.¹⁵³ Devletin kendi devamlılığı için gereken itaat ve sadakat de milli bir kimlik üzerinden kurulabilir; zira artık İslam dini, padişah ve halifeye bağlılık, Osmanlı kimliği gibi ‘birleştirici unsurlar’ işlevselliklerini yitirmiştir. Yeni devletin sürekliliğinin sağlanması hem kurgulanacak milli kimliğe halkın sadakatine, hem de buna bağlı olarak Türk olmayanları bu kimliğe entegre etme yeteneğine bağlıdır.

Milli kimlik inşası, ihtiyacı olan ulusu yaratabilmek adına, devletin uzun mesai harcayacağı bir ‘iş’ olacaktır. Türk kimliği vatandaşlık bağı ile belirlenen siyasi-hukuki anlamda tanımlanmış fakat buna etnisist temele dayanan özcü bir kimlik

¹⁵⁰ Welat Zeydanlıoğlu, “Beyaz Türkün Yüku: Oryantalizm, Kemalizm ve Türkiye’de Kürtler”, http://www.gelawej.net/pdf/beyaz_turkun_yuku.pdf [22.12.2011].

¹⁵¹ Gellner, *age*, 124, 125.

¹⁵² *age*, 138.

¹⁵³ Craig Calhoun, *Milliyetçilik*, çev. Bilgen Sütçüoğlu (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007): 110-112.

tanımı eşlik etmiştir.¹⁵⁴ 1924 Anayasasının 88. maddesinde Türklüğün hukuki tanımı, “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk ıtlak olunur [denir]” şeklindedir ve Türk ulusunun resmi tanımının iradi-teritoryal bir formüle oturtulduğunu gösterir.¹⁵⁵ Teritoryal milliyetçiliğe uygun olarak Kemalist milliyetçiliğin bir diğer özelliği, Osmanlı geç dönemindeki Türkçülükten farklı olarak Pantürkizme karşı oluşu ve milliyetçiliği devletin siyasi sınırları ile sınırlandırmasıdır. Türkler sadece Türkiye ile sınırlı değildir fakat Kemalistler yurdun dışındakiler ile siyasi olarak ilgilenmemektedir. Türk milliyetçiliği dünyadaki Türkleri birleştirmek ya da korumak yerine siyasal sınırlar içindekilere Türklüğü öğretmek üzerine kuruludur ki ulus-devlet çağının gereği de budur. Ne var ki, açık biçimde teritoryal ve siyasi aidiyeti esas alan Kemalist ulus projesi, sadece bu tür soyut vatandaşlık bağına güvenmemektedir.¹⁵⁶ Seküler bir kolektif tasavvur oluşturmak için teritoryal milliyetçiliğin yanı sıra, hatta ondan daha fazla etnik temalara başvurmuştur.¹⁵⁷ Millet ve devlet üyeliği birbirinden ayrıdır ve devlet üyeliği yani vatandaşlık fiilen millet üyeliğine bağlıdır.¹⁵⁸ Kemalist rejim, Türk olmak için vatandaşlık bağını belirleyici olarak öne çıkarmasına rağmen, vatandaş olmak Türk olmakla ilişkilidir. Türk olmak da etnik köken ile tanımlanmıştır. Yıldız’a göre 1919-1938 arası inşa edilen Türk kimliğinin tanımı şöyledir: “Kâmil”, “hakiki” ve “öz” Türk, Türkçe konuşan, Batılılaştırılmış Türk kültürüne bağlı, Cumhuriyetçi ülküyü benimseyen ve Türk soylu olan.¹⁵⁹ Din, dil, ırk ayrımı olmadan herkes ‘Türk’ değildir; etnik olarak Türk olmalıdır, Türkçe konuşmalıdır. Türklük tanımı, her ulus-devlet kimliği gibi dışlayıcı ve baskıcı olmuştur, öteki kimliklere karşı kabullenici/hoşgörülü değildir. Türk milliyetçiliği, Türkiye’de Türk’ten başka unsur olmadığını savlar. Yine de ırkçı değil etnisisttir; etno-seküler açıdan farklı kalmakta ‘ısrar edenlere’ karşı açıkça ayrımcıdır.¹⁶⁰ Gayri-Türk Müslüman unsurların özümsenebileceği fikrine sahiptir. İTC’nin politikaları ‘sayesinde’ artık nüfusun küçük bölümünü oluşturan Hristiyanlar bu kez ön planda değildir.

¹⁵⁴ Bora, *age*, 172, 173.

¹⁵⁵ Çağaptay, *age*, 220.

¹⁵⁶ Hüseyin Sadoğlu, *Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2010), 213.

¹⁵⁷ Ahmet Yıldız, “Kemalist Milliyetçilik”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm*, ed. Ahmet İnsel (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009): 211.

¹⁵⁸ *age*, 213.

¹⁵⁹ *age*, 232.

¹⁶⁰ Ahmet Yıldız, *Ne Mutlu Türküm*, 18.

Özümseme, yani Türkleştirerek asimile etme Balkanlardan, Yunanistan'dan ve Çarlık Rusya'sından gelen muhacirler ile ülke içinde yerleşik gayri-Türk unsurlar (çoğunlukla Kürtler) üzerinde uygulanacaktır.¹⁶¹

Yıldız'ın yapısal olarak ırkçı olmadığını söylediği Türk milliyetçiliği, 1930'lu yıllarda açıkça ırkçı hale bürünmüş ve kullandığı dil de ırkçılaştırmıştır. “Dilde, kültürde ve ülküde birlik” ile tanımlanan Türklük; 1930'larda “dilde, ekinde ve kanda birlik”e dönüşmüş; ırki-soya dayalı motiflerle etnik ekseninde tanımlanan bir hale bürünmüştür.¹⁶² 30'ların ırkçı havasında Türk kimliği, bu havaya ‘uygun’ şekilde “bilimsel” açıdan desteklenmeye başlanacaktır. Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi olarak somutlaşan bu “bilimsel” destek, Türklerin tarihini ve Türkçenin kaynaklarını ‘tespit ederek’ Türk kimliğinin kuruluşuna yardımcı olmuştur. Türk Tarih Tezi, Kemalist ulusçuluğun tarihsel-coğrafi kimlik inşasının örneğidir ve medeni, dünyaya önder olan, köklü devletler kuran Türk imgesini yaratmıştır.¹⁶³ Tezin ilk vurgusu, medeniyet adına her türlü ilklerin Türkler tarafından yaratıldığı ve Türklerin bütün dünyayı bu medeniyet aracılığıyla medenileştirdiklerine ilişkindir.¹⁶⁴ Güneş Dil Teorisi de, bu minvalde, Türkçeyi tüm dillerin doğduğu kaynak dil olarak gösterir. Bu iki teori, ‘Türk ırkının üstünlüğünü’ kanıtlamak için oluşturulmuş; hem içerideki gayri-Türk unsurlara hem de Avrupalılara bir cevap olarak düşünülmüştür. Avrupalılara cevaptır; çünkü Avrupalılar yıllardır Doğu'nun geri devlet/toplumlarına karşı ‘Batı medeniyetinin üstünlüğü’nü anlatırlar, bu Şarkiyatçılık dediğimiz şeydir. Şimdi Kemalistler altta kalmadıklarını göstermişlerdir; fakat bu bir meydan okumadan çok, kendini kanıtlama ve ‘medeniyet’ içinde yerleri olduğunu ispat etmeye yöneliktir. Türk Tarih Tezi ile Batı'daki “barbar Türk ırkı” imgesine *Batılıların kullandığı dille* cevap verilmiştir.¹⁶⁵ Tezin içerideki iddiası ise Anadolu halklarının Türk olduğudur ve Türk olmayan halkların mevcudiyetini inkâr anlamı taşımaktadır. Türk kimliği içeride ve dışarıda üstün, mutlak ve ‘tek’ kimlik olma iddiasında bulunmuş; ihtiyacı olan özgüveni kendini bu şekilde kurarak sağlamıştır. Güneş Dil Teorisinde ise seküler bir Türk dili varsayılmış, Türkçe bütün dillerin anası kabul edilmiş ve “geriliği ve Şarklığı” temsil eden Arapça ve Farsça

¹⁶¹ Georgeon, **age**, 20.

¹⁶² Ahmet Yıldız, **age**, 17.

¹⁶³ Durgun, **age**, 155.

¹⁶⁴ Parlak, **age**, 213.

¹⁶⁵ Durgun, **age**, 155. (italik bana ait)

kelimelerden arındırılmıştır.¹⁶⁶ Bütün bunlar “yeni” Türkiye’nin medeni ve milli bir kimlik inşa ederek, ‘Doğululuk’tan kaçma çabasını gösterir.

Çağdaşlık ve laiklik konusunda ‘hassas’ olan Kemalistler, Türk kimliğini, Batılı medeniyetlerin arasına yerleştirmiştir. Türk tarihi ve diline yönelik tezler, ırkçı tonlarıyla birlikte bu minvaldedir. Tarih tezi ile Türklük, Osmanlı ve İslam geçmişinden arındırılmıştır. Osmanlı, yeni devletin ‘ötekisi’dir. Saltanat, hilafet, çok kimlikli toplum, bütün bunlar Cumhuriyet’in ve tek kimlikli devletin antisidir. Bu sebeple Osmanlı, Kemalistlerin oryantalize ettiği bir öge olarak kimlik kurulumunda yerini almıştır. Osmanlı ‘karanlığından’ çıkıştır Cumhuriyetin ‘aydınlığı’. İslami kimlik ise yok sayılmamış, fakat dinin hem siyasal hem sosyal görünürlüğü sıfırlanarak, din “vicdanlar” ve “mabetlere” sıkıştırılmıştır.¹⁶⁷ İslami kimliği temel almak istemeyen Kemalistler, tarihlerini de ona dayandırmaktan bilinçli olarak kaçınmışlardır. Kemalist milliyetçilik seküler bir “şimdi” oluşturmak için “geçmiş”i sekülerleştirmiş; Türk kimliğine bir ‘tarih’ inşa ederken, İslam öncesi Türk geçmişini referans almıştır.¹⁶⁸ Kemalistlerin gözünde İslam, ‘Doğu’yla özdeştir ve ‘gelenekselliği’ temsil etmektedir. Batılı olmak isteyen bir devlet olarak Türk Devleti, bu ‘geleneksellik’ ve ‘Şarklılık’ ile tanımlanmak istemeyecektir.

2.4. Türk Oryantalizminin İnşası ve Kürtlere Dair Söylemler

Şarklı devletlerin içeriden ürettikleri oryantalizmin bağlamı, Batılılaştırıcı modernleşme ve milliyetçiliktir. Türkiye’de bu bağlamı incelediğimiz ana dönem, erken Cumhuriyet; devletin ideolojisini ürettiği ve yerleştirmeye çalıştığı ulus-devlet kurma aşamasıdır. Postkolonyal devletlerde de bu dönem ‘kilit’ noktadadır; kadrolar, zihniyet, politikalar açısından geçmişten miraslar taşımakla birlikte, yapısal olarak ulus-devletin kendine özgü bir mantığı vardır ve ulus-inşa dönemi, bu mantığın üretildiği ve uygulanmaya çalışıldığı dönemdir. Kürtlere uygulandığı biçimiyle Türk oryantalizminin inşası da bu döneme denk düşmektedir. Fakat onu önceleyen bir tür Osmanlı-Türk oryantalizmi de var olmuştur. Osmanlı son döneminde Abdülhamit ve İttihatçıların siyasetlerine baktığımızda Türkleri asli unsur olarak tanımlanmaya başladıklarını ve merkezileştirme projesi dâhilinde diğer halklara müdahale

¹⁶⁶ Ahmet Yıldız, “Kemalist Milliyetçilik”, 228, 229.

¹⁶⁷ *age*, 221.

¹⁶⁸ *age*, 212.

ettiklerini görünür hale gelir. Bunu yaparken, Türkler ile ‘ötekilerin’ Batılı kriterlere göre değerlendirilmesi söz konusu olmuş, karşılaştırmayı kazanan ‘medeni ve üstün’ Türkler, ‘cahil ve aşağı’ halklara tahakküm etme hakkına sahip olmuştur. Abdülhamit döneminde Arap vilayetleri bundan nasibini alırken; İttihat ve Terakki’nin iskân ve göç politikası ile Anadolu’daki birçok toplum, ülkenin homojenleştirilmesine feda edilmiştir.

Makdisi’ye göre Osmanlı oryantalizmi, 19. yüzyıl Osmanlı reform döneminin ürünü olan bir dizi karmaşık tutum ve düşüncedir; imparatorluk idaresinin son on yıllarında kendi başına ortaya çıkmıştır. Osmanlı’da oryantalizmi var eden iki bağlam tespit edilmektedir: Osmanlıyı ahlaksız ve fanatik olarak inşa eden bir Avrupa söylemine karşı meydan okuması ile 1878 ve 1913 senesinde Balkanlardaki toprakların kaybedilmesi.¹⁶⁹ İlki tepkisel bir kendini kanıtlamayı anlatırken, ikincisi ‘ayrılıkçı’ hareketlerin başarıya ulaşması ile imparatorluğun giderek küçülmesi ve kendi milliyetini “keşfetmesi” ile alakalıdır. Yönetici ve entelektüel kesimin Batı üstünlüğünü kabul edişinden de kaynaklanan Osmanlı oryantalizmi, II. Abdülhamit döneminde yaşanan milliyetçilik hareketlerinin etkisinde, Müslüman Osmanlı Türk eliti ile daha az gelişmiş olduğu varsayılan öteki milletler ve etnisiteler arasındaki farklılığa işaret etmiştir.¹⁷⁰ Geç dönemde ortaya çıkan Osmanlı oryantalizminden esas payı alan ‘öteki millet’ Araplar olmuştur. Oryantalist söylemin hedefindeki Arap ve Bedeviler üzerinden imparatorluğun doğusu fanatizm, ahlaksızlık, tembellik ve durağanlıkla tanımlanmıştır.¹⁷¹ Arapların hedef alınması Osmanlı modernleşmesinin kendini kanıtlamak için Arap vilayetlerini seçmesinden kaynaklanmaktadır. Osmanlı’nın klasik merkez-taşra dengesi Tanzimatla başlayan merkezileşme siyaseti sonucu bozulması, vilayetlere bakışı da değiştirmiş; 19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı eliti, kendi periferisini sömürgeci devletlere öykünen bir anlayışla algılamaya ve yönetmeye başlamıştır.¹⁷² İşte bu bakışın hedefi olan Arap vilayetlerinde uygulanan Osmanlı politikası, kolonyal bir nitelik arz etmiştir. Sultan

¹⁶⁹ Ussama Makdisi, “Osmanlı Oryantalizmi”, **Oryantalizm Tartışma Metinleri**, ed. Aytaç Yıldız (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2007): 273, 302.

¹⁷⁰ Funda Berksoy, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Modernlik/Gelenek Karşıtlığı ve *Taksim Meydanı* (1935) İsimli Resimdeki Oryantalist Kurgu”, **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, c. 12, s. 252 (2011): 98.

¹⁷¹ **age**, 98.

¹⁷² Selim Deringil, “‘Hal-i Vahşet ve Bedeviyette Yaşarlar’: Geç Dönem Osmanlı İmparatorluğu ve Post-Kolonyalizm Tartışması”, çev. Uğur Peçe, **Simgeden Millete: II. Abdülhamid’den Mustafa Kemal’e Devlet ve Millet**, Selim Deringil (İstanbul: İletişim Yayınları: 2007): 165.

Abdülhamit'in Osmanlı Libyasını modernleştirme projesi üzerine 1890'larda yazılmış bir layiha, Deringil'e göre, uzak bir vilayet için düşünülmüş "kolonyal bir tasarının tezahürü"dür. Bu layihada padişah; Libya'nın atlı tramvay hattı, saat kulesi gibi 'modern' araçlarla "medeniyetin nimetlerin nasiplenmesinden" bahsetmiş, ilk modern nüfus sayımlarını yaptırdığını ve yeterli sayıda iptidai mektep açmak istediğini belirtmiştir.¹⁷³ 'Modern' araçlarla ülkenin medenileştirileceği algısı ile eğitimin özellikle ilkokul seviyesinde yaygınlaştırılması ve nüfus kontrolüne ilişkin politikaların referansı sömürgeci devlet pratikleridir. Henüz Osmanlılaşmamış Araplar üzerindeki Osmanlı-Türk idaresini haklı gösteren tarzda "geri kalmışlıkla mücadele eden genel bir modernleştirici emperyal reform söylemi" de kullanıma sokulmuştur.¹⁷⁴ Türkçülük döneminin resmi politikası haline gelmemiş olsa da, II. Abdülhamit "devletin asli unsurunun Türkler" olduğuna inancını taşımaktadır.¹⁷⁵ Bu inanç ister istemez, Arap vilayetlerine bakışına yansımıştır. Bu dönemde Arapların ilkel, vahşi, medeniyetsiz olduğuna dair söylemler yer almakla birlikte bunların ırksal olarak bir aşağılığı ifade etmesi İttihat ve Terakki Cemiyeti ile Hanioglu, İttihat ve Terakki'nin görünürde imparatorluğun bütün tebaasını eşit saymasına karşın, merkez komite üyelerinin gizli yazışmalarında Araplara yönelik aşağılayıcı ifadeler kullandıklarından bahsetmektedir. "Türk ulusunun aşağılık köpekleri" gibi sözler sarf etmiş, Arapları imparatorluktaki en aşağı ırk olarak görmüşlerdir.¹⁷⁶ Araplar medenileştirilmesi, disipline edilmesi ve tam entegrasyonunun sağlanması gereken aşağı bir "azınlık" mensupları ve modern imparatorluğun aşmaya çabaladığı yabancı bir Doğu'nun işaretleriydi.¹⁷⁷ "Arapları kaybetmemek" toprak kayıplarının, isyanlar ve ayrılıkların sık yaşandığı imparatorluğun son dönemleri için önemlidir. Osmanlı, Arapları ve Türkleri birleştirmek istemiş ama Osmanlı'nın Türk olmakla eş anlamlı hale geldiği ve etnikliğin alenen yükseldiği bir zamanda Türkleri üste koyan hiyerarşi, Arapları 'farklılaştırmıştır'.¹⁷⁸

Deringil'e göre Arap vilayetleri deneyimi oryantalist kurguyu net olarak gösteren ilk Osmanlı deneyimidir. Bu deneyimde, Avrupa'nın sömürgelerinde kullanımından

¹⁷³ **age**, 178-183.

¹⁷⁴ Makdisi, **age**, 275, 276.

¹⁷⁵ **age**, 303.

¹⁷⁶ Hanioglu, **age**, 31,32.

¹⁷⁷ Makdisi, **age**, 312, 313.

¹⁷⁸ **age**, 314-315.

aşına olduğumuz ‘uygarlık’, ‘medeniyet’, ‘vahşi’ gibi terimleri, Osmanlı sahiplenmiş ve kullanmıştır. Geç dönem Osmanlı yöneticilerinin Fransa’dan esinlendikleri “medenileştirici misyon” ile tüm medeniyet ilerlemelerini göçebelikle yerleşik hayat çatışması olarak gören İbn Halduncu görüş sentezlenmiştir.¹⁷⁹ Bedevilerin esas algılanması “hal-i vahşet ve bedeviyette yaşarlar” olmuş ve bunun karşısında yapılması gereken bunları “yavaş yavaş medeniyet dairesine çekmek”, “kendilerine ilerleme ve medeniyet götürülmesi” şeklinde tanımlanmıştır.¹⁸⁰ Görüldüğü üzere bu dilin Avrupa kolonyalizmine eşlik eden söylemden hiçbir farkı yoktur. Araplar, Türkleri zalim ve baskıcı görürken, Jön Türkler ise Türkleri Ortadoğu’daki en üstün ırk kabul ediyor, Araplara medeniyet getirdiğini ve onları yönetme hakkının olduğunu düşünüyordu.¹⁸¹ Araplar önce ilkel olarak belirlenmiş sonrasında Osmanlı’nın Arap vilayetlerine yönelik baskıcı politikası “medeniyetsiz bir gruba modern Osmanlı elitleri tarafından medeniyet götürülmesi” olarak sunulmuştur. Osmanlı/Türk oryantalizminin ortaya çıkışı Makdisi’nin de belirttiği gibi, Avrupa söylemine bir tepkidir. Osmanlılar Batı’nın kendisine verdiği madun rolünü reddetmiş fakat bunu ancak “kendi” madunlarını tarih sahnesine davet ederek yapabilmıştır.¹⁸² Kendini kanıtlama ve üstün kılma ihtiyacı, Kemalizme de devredecek, daha kısıtlı bir toprak ve farklı bir rejim içerisinde Kemalist seçkinler, rejime uygun şekilde yeni “madunlar” yaratacaklardır.

Şarklı yeni ulus-devletlerin kuruluş sürecinde oryantalist söylemi yeniden üretmeleri üzerine yapılan çalışmalar genellikle halk-elitler çelişkisi üzerine odaklanmaktadır. Elitlerin halk karşısında kendileri ayrı bir yere yerleştirmesi ve ‘tepeden’ yönetiminden söz edilmektedir. Frantz Fanon, ulus-devletin kurulmasıyla birlikte yeni ulusalcı partilerin kırsal kesimden insanlara büyük bir güvensizlik duyduklarını, bu kitleleri atalet ve kısırlık içinde gördüklerini ve kırsal alanları sömürgeciler gibi değerlendirdiklerini belirtir.¹⁸³ Genel olarak kırsala ve köylüye yönelik böyle bir bakış var olmakla birlikte, elitler gözünde ‘karanlık’ ve tehlikeli olan yalnızca ‘köylü’ değildir. Oryantalist bakışı daha ayrıntılı analiz etmek ve bunun muhatabı köylüler olduğunda dahi ‘hangi köylü?’ – ‘hangi politika?’ diye sormak

¹⁷⁹ Deringil, **age**, 175.

¹⁸⁰ **age**, 176.

¹⁸¹ Hanoğlu, **age**, 31, 44.

¹⁸² Deringil, **age**, 217.

¹⁸³ Fanon, **age**, 105.

gerekmektedir. H. Bülent Kahraman, oryantalizmin salt belli bir toplum kesimini – hacıları, şeyhleri vs- kapsamakla kalmadığını; toplumun bütününe kendisine hedef aldığını belirtmektedir. Bu sebeple -özellikle Türkiye’de- oryantalizm, bir toplumun kendi içindeki azınlığı ötekileştirmesinden farklıdır, demektir.¹⁸⁴ Kahraman’ın ilk tespiti elbette doğrudur; zira milliyetçi elitler tüm toplumu dönüştürme güdüsüyle hareket eder. Fakat oryantalizmin azınlıklara uygulanmadığı belirlemesi, ilk tespitinden yola çıkarsak, toplumu homojen bir bütün halinde tasavvur ettiği varsayımına neden olur. Toplum farklı sınıfsal, etnik vs. gruplardan oluşmaktadır ve bu yüzden oryantalist dil ‘tüm topluma’ uygulansa da, her farklı kesim için değişik bir biçim alacaktır; çünkü ‘savaşılması ve değiştirilmesi gereken eksiklik-gerilikler vs.’ her grup için farklıdır. Dolayısıyla etnik/dinsel azınlıklar, elitlerin oryantalizminden ‘kendi payına’ düşeni alacaktır. Kahraman’da gördüğümüz gibi ‘içeriden’ oryantalizmleri incelerken tek çelişkiyi elitler-halk arasında kurgulamak, ‘halkın’ ne olduğu, sabit bir bütünden mi meydana geldiği, içinde ne tür eşitsizliklerin var olduğu gibi soruların yanıtlarını bulanıklaştırmaktadır. Aynı zamanda meseleye sadece buradan bakmak, toplumdaki tek çelişkinin yöneten-yönetilenler arasında olduğu algısını yaratabilir. Oysa ulus-devlet, kapitalizmle, milliyetçilikle de işbirliği halinde, toplumda birçok farklı –zaman zaman kesişen- çelişkiler yaratmaktadır. Loomba, kolonyalizmin sona ermesi ve ulus-devletlerin kurulması sürecinde artık toplum içindeki çatlakların üstünü örtmenin imkânsız hale geldiğini söylerken, bu çelişkilere işaret eder. Bağımsızlığını kazanan ulus-devlet, özgürlüğünün meyvelerini yalnızca eşitsiz ve seçme yaparak dağıtır; ‘kendi devletini’ kurmak, çoğu ülkede kadınların, işçilerin ya da köylülerin hayat koşullarında bir iyileştirme sağlamamıştır.¹⁸⁵ Loomba’nın gösterdiği gibi ulus devletin tek çelişkisi elitler-halk/yöneten-yönetilen olmamıştır. Ulus-devlete eşlik eden kapitalizm, milliyetçilik, patriyarka gibi olgular, pek çok toplumsal grubun ‘özgürlüğün meyvelerinden’ yararlanamaması sonucunu doğurur. Sonuç olarak çelişkilerin ‘karşıt’ kurgulanan kutbunda yer alan her grup, devletin oryantalizmine, ‘medeniyet götürmesine’, dönüştürmesine, ‘millileştirmesine’ maruz kalmıştır.

¹⁸⁴ Hasan Bülent Kahraman, “İçselleştirilmiş, Açık ve Gizli Oryantalizm ve Kemalizm”, **Doğu-Batı**, y. 5, s. 20 (2002): 165.

¹⁸⁵ Loomba, **age**, 29.

Aleviler, Ermeniler, Kürtler, işçiler, köylüler ve yine kadınlar, Türkiye’den örnekler olarak verilebilir.

2.4.1. Kürtlerin “Sorun” Haline Gelmesi ve Tek Parti Dönemi

Bu çalışmanın konusu bağlamında odaklanılan çelişki, ulus-devletin milliyetçi ideolojisinin sonucu olarak, çoğunluk-etnik azınlık çelişkisidir. Kürtlerin seçilmesi, büyük nüfuslu, uzun süredir aynı bölgede yerleşik vs olmalarının yanı sıra; Türk devletinin oryantalist kurgusuna yoğun olarak maruz kalmış olmalarındandır. Türkiye Cumhuriyetinin asli milli kimliği olan Türklük karşısında konumlanan Kürtler, Türk Devleti tarafından asimilasyon politikalarının hedefindeki ana grup olmaları açısından oryantalist kurguda önem kazanmışlardır. Asimile etme politikası, modernleştirme hedefiyle birleşince ortaya çıkan dilin oryantalizmden kaçış imkânı yoktur. Kürtleri Türkleştirmek ve modernleştirmek için devlet adamları bölgeye gönderilmiş, bu kişiler ve bölgede çalışan devlet görevlileri tarafından raporlar ve planlar yazılmış, bölgeye ve halka dair “bilgi” toplanmış, “ne yapılması gerektiğine” dair tartışmalar yapılmıştır. Bu sırada Kürtlerin “ne olduğu” anlaşılmaya çalışılmakta, coğrafya ve halka dair bilgiler ile Kürtler yönetilebilir/denetlenebilir hale getirilmek istenmektedir. Bu düzen ve sıralama, Avrupalı oryantalizmin Doğu’ya yaklaşımının türevidir. Bilgi edinme, kurgulama gerçekleşmiş sıra eyleme gelmiştir.

Kürtlerin Devlet ile olan ilişkisinin bir tarihi vardır ve bu tarih, devletin modernleşme ve tek-milli kimlik siyaseti karşısında Kürtlerin direnişini anlatmaktadır. Devlet ve Kürtler arasındaki gerilim, T.C. ile başlayan ve onun yarattığı bir şey değildir. “Modernleştirici devlet” geleneğine sahip Türk Devleti, Osmanlı’dan kalan bir ‘gerginlik’ ile ‘uğraşmaya’ devam etmiştir. Kürtler ile Osmanlı Devleti arasındaki ilişkilerin gerilmesi, III. Selim ile başlayan modernleşme ve merkezileşme girişimleriyle bağlantılıdır. Yeğen, Kürt Sorunu diye adlandırılan meselenin 19. yüzyıl ortalarından itibaren Kürtlerle meskûn özerk toplumsal-siyasi uzamın devlet tarafından tasfiye edilmesiyle belirlediğini; daha sonra ulus-devlete dönüşümle birlikte sorunun etno-politik bir çekirdek etrafında sabitlenmesine yol açtığını

söylemektedir.¹⁸⁶ Osmanlı modernleşmesinin ana temalarından merkezileştirme siyasetinin Kürt bölgesine getirdiği, devlet ile Kürtler arasındaki geleneksel ilişki biçiminin değişmesi olmuştur. Merkezîyetçi ve ademi-merkezîyetçi idari düzenlemelerin birlikte yer aldığı Osmanlı idari yapısı, merkez ile taşra arasında özümseme ya da bastırma yerine bir tür eklemlenme ilişkisine olanak tanıyordu.¹⁸⁷ Tanzimat'ın merkezîyetçi politikaları merkez-taşra arasındaki bu 'gevşek' ilişkiyi çözerken; bazı toplulukların kısmi otonomilerinin kaldırılmak istenmesi, bu gruplardan biri olan Kürt aşiretlerini muhalefete itti.¹⁸⁸ Kürt isyanlarının, modernleşme ve merkezileşme projeleriyle eş zamanlı ortaya çıkması tesadüfî değil; Osmanlı'nın geleneksel idari yapısının, kısmi özerkliğe sahip toplumlar aleyhine dönüşmesi ile alakalıdır. Cumhuriyet ile merkezileşme projesi tartışmasız zaferini ilan etmiş ve taşra üzerinde kapsamlı bir disiplin dönemine girilmiştir.¹⁸⁹ Cumhuriyet ile olan, merkezîyetçiliğin ulus-devlet kalıbıyla nihayete ermesi ve Türkçülüğün tek merkezli ulus-devlete uygun şekilde işlenerek Türk kimliğinin tek kimlik olarak seçilmesidir. Osmanlı Devleti, etnik çoğulculukla tanınır ve bu grupların padişahı hükümdar olarak tanınması ile ilgilenirdi; ideolojik ya da pratik olarak diğer gruplar gibi Kürtleri de homojen bir bütünlüğe asimile etmek gibi bir istekleri yoktu.¹⁹⁰ Geç dönem Osmanlı'dan Cumhuriyet'e transfer olan Türk milliyetçiliğinin resmi ve sistematik hale gelmesi ile merkezi siyasete direnen Kürtlerin devlete karşı mücadele edecek yeni bir alanı daha oldu. Devletin ulusun kimliğini Türk etnisitesi ile tanımlayarak Kürt kimliği dışlaması buna sebebiyet verdi.¹⁹¹ Tek merkez ve tek kimlik politikasıyla karşı karşıya kalan Kürtler, Kemalistlerin özümseme mantığı çerçevesinde 'disipline edici' devlet pratiklerinin birincil hedefi oldular.

Kürt sorununun merkezileşme siyaseti sebebiyle ortaya çıkışıyla birlikte önem taşıyan ve sorunu daha boyutlu hale getiren ikinci konu, meselenin "etno-politik bir çekirdek etrafında sabitlemesi" ile sonuçlanan "milli siyaset"tir. Milli siyasete geçilmesi ile Türklüğün nasıl tanımlandığı, ne kadar etnisist ya da ırkçı olduğu ve bunun "karşısında" diğer halkların nasıl konumlandırıldığı, Kürtlerin nasıl

¹⁸⁶ Mesut Yeğen, **Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaşa: Cumhuriyet ve Kürtler** (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009), 30, 31.

¹⁸⁷ Yeğen, **Devlet Söyleminde**, 61.

¹⁸⁸ Ahmet Yıldız, **Ne Mutlu Türküm**, 61.

¹⁸⁹ Yeğen, **age**, 76.

¹⁹⁰ David McDowall, **A Modern History of The Kurds**, (London: I.B. Tauris & Co Ltd, 1996), 1.

¹⁹¹ **age**, 2.

tanımlandığı önemlidir. Bu tanımlar bize Türk kimliğinin karşının –ve aynı zamanda kendisinin- ne olduğunu gösterirken, Kürtlerin de nereye konduğunu ve bu halka dair politika üretiminin nasıl gerçekleştirilip temellendirildiğini anlatmaktadır. Türk kimliğinin egemen ve asli olarak kurulumu, nasıl Türk Oryantalizminin harekete geçirerek Osmanlı geçmişini “gericiliğinden” ve “dinciliğinden” dolayı olumsuzlamış ve Osmanlı’yı karşıt kimliği haline getirmişse;¹⁹² içerideki etnik ve dini çoğulculuğa karşı benzer bir refleks göstermiş ve bu çoğulculuğu modernleşme/medenileşme yolunda bir engel olarak görmüş ve tanımlamıştır. Osmanlı’da modernleşme son zamanına kadar uluslaşmayı içermemiştir fakat şimdi milliyetçilik ve ulus-devlet modernleşmenin ön koşulu kabul edilmiş ve onun ideali içerisine girmeyen her unsur “engel” olarak tanımlanmıştır. Cumhuriyet’in Kürtleri Türkleştirme çabası ise bu “engeli” aşma hevesidir.

Cumhuriyet, Kürtleri kural olarak müstakbel-Türklerden saydı; etno-kültürel bir durum olarak Türklük dairesinin muhtemel mensupları olmak vasfıyla yurttaşlık-olarak-Türklüğün içinde oldular.¹⁹³ 1924 Anayasası Kürtlerin varlığını kabul etmekle birlikte, kolektif haklarını tanımadı; 1930’larla ise fiziki mevcudiyetleri de reddedilmeye başlandı.¹⁹⁴ Bir anda Türkiye’de Türk’ten başka etnik unsur bulunmadığını tespit eden Devlet, Kürtlerin aslında ‘dağ Türkleri’ olduğu ‘tespit’ini de ekledi.¹⁹⁵ Türk kimliğinin kuruluşu Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisiyle “bilimsel” olarak desteklenirken, Kürtlerin var olmayışına dair “bilimsel” metinler eksik kalmadı. Kemalist aydın Avni Ali Candar 1936’da “Doğu Anadolu da Kürd Sanılan Türkler” adıyla bir rapor yazıyordu. Raporun temel tezini, yazar, “Bir Kürd ırkı yoktur-Kürd ve Arap telakki edilen kabilelerin yüzde 95’i öz Türktür.” diyerek özetliyordu.¹⁹⁶ Devletin yaratmaya/yok etmeye çalıştığı kimliklerin, akademik ve bilimsel açıdan desteklenmesine önem verilmiş; “bilimsel bilgi”nin doğruları mutlaklaştırması ve tartışmasız kabul edilirliğinden yararlanılmıştır. Devlet farklı bir kimlik üzerinde iktidarını sağlamaya çalışırken bunu, “ötekinin bilgisi”ni üretmek desteklemektedir. Elbette devletin Kürtleri tanıyıp-tanınamaması onları fiilen yok

¹⁹² Zeydanlıoğlu, *age*, 4.

¹⁹³ Yeğen, *Müstakbel Türk’ten*, 48.

¹⁹⁴ *age*, 53.

¹⁹⁵ Yeğen, *Devlet Söyleminde*, 126.

¹⁹⁶ Haz. Mehmet Bayrak, *Açık-Gizli/Resmi-Gayri Resmi Kürdoloji Belgeleri* (Ankara: ÖZ-GE Yayınları, 1994), 194.

etmedi. Kemalistler Kürt ‘sorunu’ ile uğraşmaya ve ‘çözüm’ aramaya devam etti. Kendini Kürt olarak tanımlayanların “ırk ve secere itibarı”yla Türk oldukları söylendi; ‘alınacak önlemlerle’ gerçek kimliklerine dönecekleri varsayıldı.¹⁹⁷ Modern ve milli hale dönüştürmeye dair önlemler ile Kürtler Türkleşerek medenileşeceklerdi ki, bu da “temdin” (medenileştirme) ve “temsil” (asimilasyon) ikilisinde ifadesini buldu.¹⁹⁸

Devlet önce haklarını, sonra mevcudiyetini reddettiği Kürtler hakkında konuşmaktan, yazmaktan, çözüm üretmekten geri durmadı. Türk Devleti’nin ülkeyi sekülerleştirmeye dönük hilafetin ilgası, tekke ve tarikatların kapatılması, aşiret yapısıyla mücadele etme gibi uygulamaları, söylemde olduğu gibi sadece “modernleştirme” anlamına gelmiyordu. Hilafet, şeyhler, tarikatlar ve tekkeler Kürtlüğün kurucu unsurlarıydı ve devlet etnik türdeşleştirmenin tüm araçlarını kullanarak Kürt etnik-ulusal kimliğinin kurucu unsurlarını silmeyi amaçlayan tedbirler ile Kürtlerin devlet ile bağını tamamen koparmış oldu.¹⁹⁹ Kürtlerin, yıllardır yaşadıkları toplumsal alanın ve siyasi ilişkilerin tasfiye edilmesine yönelik devlet politikalarına karşı direnmesi, cumhuriyetin ilk yıllarında isyanlar halinde kendini gösterdi. Devlet tarafından bu isyanların genel algılanışı Osmanlı düzeninin geri getirilmesi çabası, “çağdaşlaşma reformlarına” yönelik gerici bir tehdit ve modern Türk devletinin gücünü sağlamlaştırmasına karşı hareketler şeklindeydi.²⁰⁰ Kürt ayaklanmaları devlet metinlerinde ilerlemeyi ve refahı temsil eden ‘şimdi’ tarafından yıkılmış bulunan ‘geçmişin’ geleneksel, gerici ve irrasyonel düzenini temsil eder şekilde kurgulanıyordu.²⁰¹ Geçmiş ile şimdi kavramlarına Kemalistler tarafından sıkça referans verilmekteydi. Bu kavramlar modernlik ve medeniyet öncesi (geçmiş) ile sonrasına (şimdi) işaret ediyordu. Şarkiyatçılığın kolonilerdeki yerlileri modern-öncesinde sabitlenmiş ‘bulması’na benzer bir bakış açısıydı. Geçmişin içeriği doldurularak Kürt meselesi irticai siyaset, aşiret yapısı ve bölgesel geri kalmışlık meselelerinin bir türevi olarak tanımlanmaktaydı.²⁰² Devletin sorunu saltanat-hilafet özlemi olarak irtica ve modernlik-öncesinin kalıntıları olarak aşiret yapısına dair

¹⁹⁷ Cemil Koçak, “Önsöz”, **Umumî Müfettişler Toplantı Tutanakları-1936**, haz. M. Bülent Varlı (Ankara: Dipnot Yayınları, 2010): 15.

¹⁹⁸ Zeydanlıoğlu, **age**, 10.

¹⁹⁹ Ahmet Yıldız, **age**, 240-242.

²⁰⁰ Zeydanlıoğlu, **age**, 8.

²⁰¹ Yeğen, **age**, 131.

²⁰² Ahmet Yıldız, **age**, 242.

problemler olarak tanımlaması, meselenin etno-politik mahiyeti konusunda ‘susmasını’ mümkün kılmaktaydı.²⁰³ Bu sayede, Kürt coğrafyasına ve toplumsal hayatına yapılan müdahaleler, aşiret yapısını ve irtica hareketlerini sonlandırmak için yapılmış gibi verilebilmiştir. Gerçekten bu tür yapılanmalar üzerine gidilmiş ve devletin Kürtler özelinde hazırlattığı bütün raporlarda aşiretlerin lağvedilmesi vb önerilerin üzerinde durulmuştur. Söylenmek istenen bu tür tanımların gerçeği ifade etmediği değil; sorunun etnik içeriğini yok ettiği ve Kürt halkına müdahaleyi oryantalist bir dille meşru kılmaya çalıştığıdır. Kürtlüğün kurulduğu bu kurumların yıkılmaya çalışılması, Kürtçülüğün engellenmesine ve Türkleştirmenin gerçekleşmesini mümkün kılmak için de yapılmıştır. Kürt meselesinin Kemalist söylemdeki adı, medeniyet problematiği etrafında şekillenen “Şark vilayetlerinin ıslahı”dır ve ıslah kelimesiyle; Şark vilayetlerinin geri ve gerici karakterinin, buradaki aşiret ve irtica yapılanmasının Cumhuriyet’in nimetleri ile düzeltileceği ifade edilmektedir.²⁰⁴ Geçmiş ile özdeşleştirilen bir toplumsal yapı karşısında modern, medeni, laik, rasyonel Cumhuriyet durmakta; bu medeniyet dışı düzeni, ‘düzeltme’ görevini üstlenmektedir. Kemalistlerin Kürt meselesini algılayış şekilleri giderek “beyaz adamın yükü”ne dönüşmektedir.²⁰⁵

Kürtlerin geçmiş ile özdeşleştirilmelerine, karakter olarak olumsuz şekilde kurulmaları eşlik etmiştir.

“Kürt meselesinin, ilerlemeci zihniyet açısından, haklı olanın açıkça belli olduğu, medeniyeti temsil eden cumhuriyet hükümetiyle, bedeviliği temsil eden aşiretler arasındaki mücadeleye dair bir sorun olarak algılanmasının sonucu ise Kürtlere yönelik aşağılayıcı ve küçümseyici ifadelerin devlet söylemine sirayet etmesi olmuştur. Popüler metinlerde de görülebilen bu aşağılayıcı ifadelerin tamamı ‘medeniyet’ meselesine ilişkindir.”²⁰⁶

Batılı Oryantalizm de yerliyi özcü bir bakışla, olumsuz-aşağılayıcı ifadelerle ve medeniyet meselesi çerçevesinde tanımlamıştır. Fanon sömürgecinin yerliyi tanımayışını şöyle örneklendirir: yerli ahlak kurallarına karşı duyarsızdır, değerlerin düşmanıdır, mutlak kötüdür, uğursuz güçlerin kaynağıdır. Sömürge halkın örf, adetleri, gelenekleri, efsaneleri onun ruh yoksulluğunun ve yapısal bozukluğunun işaretidir. Sömürgeci yerliyi insanlıktan çıkarır, hayvanlaştırır ve onu en uygun terimlerle ifade etmek istediği zaman, sürekli olarak hayvanlarla ilişkili sözcüklere

²⁰³ Yeğen, **age**, 19, 20.

²⁰⁴ Ahmet Yıldız, **age**, 243.

²⁰⁵ **age**, 243.

²⁰⁶ Yeğen, **age**, 142.

başvurur.²⁰⁷ Genel olarak insanlıktan çıkarma ve “insandan başka bir şeye benzetme” şeklinde karşılaştığımız bu mantık, Kürtleri ve “ilkel” yaşamlarını tanımlarken işlemektedir. 1930 Ağrı İsyanı ile ilgili Cumhuriyet gazetesinde verilen haberler, dönemin Kürtlere dair algısını yansıtmaktadır:

“Bunların alelade hayvanlar gibi basit sevk-i tabiilerle işleyen his ve dimağlarının tezahürleri, ne kadar kaba hatta abdalca düşündüklerini gösteriyor... Çiğ eti biraz bulgurla karıştırıp öylece yiyen bu adamların Afrika vahşilerinden ve Yamyamlardan hiç farkı yoktur.”²⁰⁸

“Bunlar-tarihin şهادeti ile sabittir ki- Amerika’nın kırmızı derililerinden fazla kabiliyetli oldukları halde ziyadesiyle hunhar ve gaddardırlar... Dessas ve bedeiî hislerden, medeni temayüllerden tamamiyle mahrumdurlar. Bunlar asırlardan beri ırkımızın başına bela kesilmişlerdir.

Bunlar ayırık otu gibi sardıkları toprakta intişar eder fakat bastıkları yere zarar verir mahluklardır.

(...) Yoksa bunlar meramlarını, maksatlarını en basit mantikî kıyaslarla yahut en adi misallerle ifadeye kadir değildirlir.

Bu Kürt kitlesindeki karanlık ruhu, kaba hissiyatı, hunhar temayülü kırmak mümkün olmadığına kaniim.”²⁰⁹

Burhan Ulutan’ın Kürtlere ilişkin 1947 yılında yazdığı raporda Kürtlerin “medeniyetsizliği”, hayvanlar gibi yaşamaları ile anlatılmaktadır:

“Köyler, tepelerindeki ufak bir delikten başka ışık ve hava alacak yeri olmayan ve dışardan bakıldığı vakit her tarafından siyah dumanlar sızan, köstebek yuvasını andıran, kısmen yer altına gömülmüş, ev demeğe imkan bulunmayan iptidai [ilkel] barınakların teşkil ettiği, etrafı insan ve hayvan pisliği ile dolu toprak yığınlarıdır.

Köylü devamlı fakru sefalet içinde bir nev’i hayvan, bir esir olarak sürünüp gitmektedir.”²¹⁰

Kürtler kabadır, gaddardır, medeni eğilimleri yoktur, düşünemezler... Duygu ve düşünceleri hayvanlara benzetilmiş, bitki gibi her yere yayıldıkları ve mahlûklar (yaratıklar) gibi her şeye zarar verdikleri söylenmiştir. Yaşam biçimleri ilkeldir, “bir nev’i hayvan” olarak “sürünüp gitmektedirler.” ‘Cumhuriyet’in nimetleri’, hem modernleşmeyi hem de Türkleştirme ile Kürtlerin bu kaba saba ‘öz’den arınmalarını sağlayacaktır. Peki nedir bu ‘nimetler’?

2000’li yıllarda bile modernleşmenin, cumhuriyetin nimetlerinden bahsedilir olması, durumun önemini ortaya koymaktadır. Erken cumhuriyette Kemalist seçkinlerin yerleştiği bu algı modernist dönemin zihniyetini, kurumlarını, hayat tarzını tüm

²⁰⁷ Fanon, *age*, 39, 40.

²⁰⁸ “Temizlik başladı: Zeylan deresindekiler tamamen imha edildi”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 13 Temmuz 1930’dan aktaran Yıldız, *age*, 243.

²⁰⁹ Yusuf Mazhar, “Ararat Eteklerinde”, *Cumhuriyet Gazetesi*, 18 Ağustos 1930’dan aktaran Yıldız, *age*, 244. Gazeteci Yusuf Mazhar isyan bölgesini gezdikten sonra “Ararat Eteklerinde” adını verdiği bir yazısı dizisi yayımlar. Bu dizi, dönemin medeniyetçi-ırkçı söyleminin iyi bir örneğidir.

²¹⁰ Burhan Ulutan, “Şark Anadolu Hakkında Bazı Notlar”, (15.09.1947), <http://www.r10.net/off-topic/460920-1947-tarihli-bir-sark-raporu.html> [08.03.2013].

halka benimsetmek amacıyla alakalıdır. Devlet tepedenci bir yaklaşımla, “geleneksel” kalan, modernleşme karşıtı olan her şeye savaş açmıştır. Batılılaşma-modernleşme takıntısı, yine geçmişin bir ögesi olan etnik farklılıklarla baş etme yöntemleri de geliştirmiştir. Hem gayri-Türk hem gayri modern olan Kürtlere dair neler yapılmasına ilişkin devlet aklı ve devletin oryantalist dili, tek parti döneminde hazırlanan raporlar üzerinden örneklerle gösterilmeye çalışılacaktır. Kürt bölgesine “cumhuriyetin nimetlerinin götürülmesi”nin ne anlama geldiği de böylece görünür olacaktır.

1920’ler ve 1930’lardaki Kürt isyanları, devleti, Kürt meselesi üzerine daha fazla düşünmeye ve çaba harcamaya itmiştir. Özellikle cumhuriyetin ilanından iki yıl sonra çıkan Şeyh Sait isyanı, bu çabayı tetikleyerek kurucu kadronun hem bölge hem de ülke siyasetini etkilemiştir.²¹¹ Kürt bölgelerine gidip görerek rapor yazma geleneği bu çabadan doğdu. İsyanın nedenlerini anlamak, halkı-bölgeyi tanımak ve devlete bölgede izleyeceği siyaset konusunda tavsiyeler vermek amacıyla olan raporlar yazılmıştır. 1925-1960 arası dönemde Kürtlere ilişkin toplam 14 adet rapor bulunmaktadır.²¹² Bu metinler hem Kürtlerin devlet tarafından nasıl algılandığını hem de Kürtlere dair siyasetin asimilasyonist boyutunu göstermektedir. Yumuşak ve sert tedbirler almak konusunda rapor yazan devlet adamlarının anlaşmazlığı olsa da, sürekli bir “temsil” programının gerekliliği ve bunun nasıl yapılacağı tüm raporların ana eksenidir. Raporların bir diğer ortak noktası, Kürtlerin etnik kökenine aynı perspektiften bakması; “Kürtlerin aslında Türk soyundan oldukları”nı ya da “dağ Türkü/yayla Türkü” olduklarını söylemesidir.²¹³ Rapor geleneğinin kendisi, bir bölgeye/halka dair bilgi toplamak kolonyalist bir yaklaşımın ürünüdür. Devletin, kendine ‘yabancı’ bir halkın yaşayışını, geleneklerini, dinini, kültürünü, ekonomik hayatını, yaşadığı bölgenin coğrafyasını vs. öğrenmeye çalışması, antropolojiye olan ilgisinden kaynaklanmıyordu. Devlet, Kürtlerin isyanlarıyla uğraşüyor ve askeri harekâtlar yanında bu meselenin uzun süreli halli adına asimilasyon politikaları üretmeye çalışıyordu. Raporlar, bu düzeneğin bir ayağı olarak hem bölgeye uygun fikirler geliştiriyor hem de uygulamaların sonuçlarını kontrol ediyordu. Birinci

²¹¹ Hüseyin Yayman, Şark Meselesinden Demokratik Açılıma Türkiye’nin Kürt Sorunu Hafızası (Ankara: SETA Yayınları, 2011), 63.

²¹² *age*, 172.

²¹³ *age*, 171.

Umumi Müfettiş Avni Doğan yazdığı Kürt raporunda (1943), rapor yazma niyetini ifşa ediyor ve bunun ne kadar gerekli olduğunu söylüyordu:

“(…) dili ve dileği bizimkinden başka olan büyük bir insan kitlesinin içtimaî hayatını ve siyasî temayülleri göstermek; şimdiye kadar Devletçe tertip olunup ta kısmen tatbik edilen ve kısmen kuvvete kalan “Islahat Projeleri” ile bunlardan alınan neticeleri tahlil eylemek; idari bakımdan faydaları inkâr edilemeyecek bir zarurettir.”²¹⁴

Bölgenin coğrafi durumu, tarihi, toplumsal hayatı ve idari durumunun analiz edildiği bu raporun bir bölümü, “acil olarak yapılması gereken işler” ile “uzun yıllara sarf esaslı bir temsil (asimilasyon) programı”nın nasıl hazırlanacağı üzerinedir. Bir ıslahat planının hazırlanması için Doğan “saha ve halkı daha iyi tanımak” gerekliliğine vurgu yaparak “(...) çalışacağımız sahayı bütün tafsilâtıyla tam ve kâmil olarak tanıma mecburiyetindeyiz.” demektedir.²¹⁵ Özellikle aşiretler ve şeyhlere yönelik bilgi toplamaya özen gösterilmiştir. Kürt politikasında amaca ulaşmak için Kürt aşiretlerinin çizelgelerinin hazırlanması, Kürtlerin asimilasyonunda önemli bir “altyapı çalışması”dır.²¹⁶

Yayman, Kürt meselesine ilişkin raporların üç başlık altında incelenebileceğini belirtir: Şark Islahat Planı için hazırlananlar, Dersim’in ıslahı üzerine hazırlananlar ve doğrudan Kürt sorununa yönelik çalışmalar.²¹⁷ Raporların İnönücü ve Bayaracı ekol olmak üzere iki bakış açısı etrafında toplandığı tespitini yapan Yayman, ilkinin Kürt meselesini “askeri tedbirler, zorunlu iskân, asimilasyon ve Türkleştirme” siyaseti; ikinci grubun ise devletle vatandaş arasındaki engellerin kaldırılması gibi daha mutedil tedbirler ile halledilmesi gerektiğine inandıklarını söylemektedir.²¹⁸ İnönücü grup çoğunluktadır ve Kürt meselesinin hallinde bu ekolün önerileri kullanılmıştır. Askeri tedbirler ile asimilasyon konusunda da iktidar içinde kararsızlık yaşanmış, “imha siyaseti”ni onaylamayanlar çıkmıştır. Kürt meselesinin halli konusundaki tartışmayı en iyi özetleyen General Alpdoğan olmuştur: “‘Sen Kürtsün seni öldüreceğim’ diye mi, yoksa ‘Sen Türksün, gel bana yaklaş’ mı diyeceğiz?” Sonuçta “temsil” seçilmiş olsa da, pratikte askeri harekâtlar ve asimilasyonun paralel olarak uygulanması yoluna gidilmiştir.²¹⁹

²¹⁴ Bayrak, **age**, 234.

²¹⁵ **age**, 269.

²¹⁶ **age**, 271.

²¹⁷ Yayman, **age**, 63.

²¹⁸ **age**, 65.

²¹⁹ Koçak, **age**, 21, 22.

Cumhuriyet'in Kürtlere dair politikasını gösteren ana metin 1925 tarihli Şark Islahat Raporu'dur. Sorunu güvenlikçi bir perspektifle ele alan raporun özü "iskân, sıkıyönetim, Türkleştirme" siyaseti olarak tanımlanabilir.²²⁰ Sürekli sıkıyönetim, genel valiliğin kurulması, Balkanlar'dan gelen göçmenlerin bölgeye yerleştirilmesi, Kürtlerin Batı'ya iskân edilmesi, Türkçe dışındaki dillerin konuşulmasının yasaklanması, yatılı okullar ile eğitimin güçlendirilmesi, bürokrasinin Kürt kökenlilerden arındırılması gibi Türklüğe özümsemeyi esas alan önerilerde bulunmaktadır.²²¹ Devletin Kürt siyasetinin belirlendiği bir metin olarak Şark Islahat Raporu'nun çözümü "tedip-tenkil-temsil"; yani uslandırma ve terbiye etme ile cezalandırma ve kendine benzetmedir.²²² Kürtlere ilişkin raporların çoğu, bu metnin içeriğini büyük ölçüde koruyacaktır. Yine 1925 yılında Şark Islahat Planından önce Meclis Başkanı Abdülmelik Renda ve Dahiliye Vekili Cemil Ubaydın'ın Plana temel olan iki ayrı raporu daha bulunmaktadır. Renda, aşiret düzenini en büyük problem olarak değerlendirmiş ve bölgeye Batılı-Türk-idealist öğretmen ve memur gönderme önerisini ilk kez sunmuştur.²²³ Ubaydın, yine aşiret düzeni ve feodal sistemi işaret ederken; Doğu'da yeterli bütçe ve yetkiye sahip Genel Müfettişlik kurulmasıyla "müstemleke tarz-ı idaresinin" uygulanmasını tavsiye etmiştir.²²⁴ Kürt bölgesinin özel ve farklı biçimde yönetilmesi fikri genel bir algıdır. Bu algı, devleti, Doğu'ya özgü sıkıyönetim uygulamaya ve özel kurumsal bir idari yapı oluşturmaya yöneltmiştir. Şeyh Sait isyanından sonra 1925-1927 arasında Muş, Bingöl, Elazığ, Malatya, Siirt, Diyarbakır, Mardin, Tunceli, Urfa, Bitlis, Van, Hakkâri ve Erzurum'u kapsayan bir sıkıyönetim uygulanmıştır. Sıkıyönetimin biteceği tarihe göre ayarlanan ve onun ikamesi olarak 1927 yılının başında hazırlanan tasarı ile aynı yıl içinde Umumi Müfettişlikler kurulmuştur.²²⁵ Sıkı bir denetimi esas alan özel bir idari

²²⁰ Yayman, *age*, 77-80.

²²¹ Ahmet Yıldız, *age*, 245-247.

²²² Yayman, *age*, 81, 82.

²²³ *age*, 69.

²²⁴ *age*, 73, 74.

²²⁵ Umumi Müfettişlikler fiilen 20, hukuki olarak ise 25 yıl hayatta kalmıştır. Farklı bölgeleri kapsayan 5 adet müfettişlik vardır. 2 tanesi Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin dışında olmakla birlikte 3'ü bu bölgede yer almıştır ve birincisi Elazığ, Van, Urfa, Hakkâri, Bitlis, Diyarbakır, Mardin, Siirt'i kapsamaktadır. Bkz. Cemil Koçak, *Umûmî Müfettişlikler (1927-1950)* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2003), 14-72. Başka alanları da içermekle birlikte, Kürt raporlarındaki tartışmalardan görebildiğimiz kadarıyla müfettişliklerin kurulmasındaki amaç Kürtler üzerinde "sömürgeci tarzda" bir idare kurmaktır. Umumi Müfettişliklerin 1936 tarihli tutanaklarına baktığımızda etnik unsurlar ve tedbirler başlığı altında Kürtlerin durumu tartışılarak, "Doğu'da bir Kürtlük davası bulunduğunu kabul etmek

örgütlenme örneği olan müfettişlikler, “bayındırlık hizmetlerinden iktisadi konulara ve günlük işlere kadar, her şeyi esas olarak güvenlik ölçütleriyle değerlendiren bir denetim ve yönlendirme düzeni” olarak kurumlaştırılmıştır.²²⁶ Güvenlikçi bakışın hâkim olduğu ‘Doğu’ coğrafyasının gündelik hayatı dahi böylelikle militarize edilmiştir. Özel yetkilerle donatılan müfettişlikler, Avrupalı sömürgecilerin eyalet valiliğine benzemektedir.²²⁷

Türk Devleti’nin sömürgeci mantığını en iyi özetleyen söz, Birinci Umum Müfettişi Avni Doğan’dan gelmiştir: “Cumhuriyet’in Doğu’ya yerleşmesi, medeni milletlerin Afrika’ya yerleşmesi” gibidir.²²⁸ Kürtlerin yaşadığı bölgenin sömürge tarzı yönetimi tartışılırken ve çeşitli pratiklerle desteklenirken, Doğan’ın Cumhuriyet’i “medeni milletler”le, “Doğu”yu ise Afrika ile denk görmesi, Cumhuriyet’in ülke içinde Batılı sömürgeci görevi gördüğünün itirafıdır.

Bu tasarılar baktığımızda ön plana çıkan diğer bir öneri, İttihatçıların demografik yapıyı düzenlemek için kullandıkları temel araç olan, iskândır. Nüfusu yeniden yerleştirme konusuna Cumhuriyet ‘hassasiyetle’ yaklaşmış, 1920’lerden beri yasalarla iskân meselesini düzenlemiştir. İskân politikasında öncelik isyana katılanlar ile toplumun lideri konumunda bulunan aşiret reisleri ve şeyhlere verilmiştir. Daha sonra Türklerin ve özellikle muhacirlerin Doğu’ya, Doğu’daki Kürtlerin ise Batı’ya yerleştirilmesi şeklini almıştır. 1934 tarihli 2510 sayılı İskân Yasası, Türkiye’yi bölgeler ayırarak ve iskânı çok boyutlu şekilde düşünerek hazırlanmış bir yasadır. Türkiye’yi 3 bölgeye ayırır: Türk kültürlü nüfusun yoğunlaşması istenen yerler, Türk kültürüne temsili istenilen nüfusun iskânına ayrılan yerler ve ikamet yasak edileceği yerlerdir. İlki Kürtlerin oturduğu bölgeyi kastetmekte ve burada Türklerin yoğunluk kazanmasını; ikincisi Batı bölgeleridir ve Kürtlerin buraya sürgün edilerek Türkler arasına serpiştirilerek eritilmesini; üçüncüsü Ağrı, Sason, Tunceli, Zeylan gibi Cumhuriyet’in tehlikeli addettiği bölgeleri kast eder ve buraların boşlatılmasını

ve üzerinde esaslı suretle durmak mecburiyetindeyiz.” denmiştir. Bkz. Haz. Bülent Varlı, **Umumi Müfettişler Toplantı Tutanakları-1936** (Ankara: Dipnot Yayınları, 2010), 30.

²²⁶ Ahmet İnsel, “MGK ve Umumi Müfettişlikler”, **Radikal**2, 29 Haziran 2003, http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=2324 [28.06.2012].

²²⁷ 1952’de DP iktidarında, müfettişliklerin kuruluş kanunlarının lağvedilme nedenleri arasında bu kurumların “Hindistan Eyalet Valisi”ni andırdığının iddia edilmesi de bunu göstermektedir **age**.

²²⁸ Yayman, **age**, 155.

amaçlamaktadır.²²⁹ Türkiye dışından gelen muhacirlerin yerleştirilmesini de düzenleyen yasa, ana dili Türkçe olmayanlardan müteşekkil köy/mahalle kurulmasını yasaklamış, iskân edilirlerken yerleştikleri yerdeki nüfusun %10'unu geçemeyecekleri belirtilmiştir.²³⁰ Kürtlerin Batı'ya naklinde %10 'barajı'nın gözetilmesi, toplu yaşamı parçalayarak kültür ve dillerinin yok edilmesinin planlandığını gösterir. Bu küçük grupların, Türkler arasında asimilasyonunun daha kolay olacağı fikri bulunmaktadır. Yasanın mimarı Şükrü Kaya, yasanın yalnız yerleştirme ve topraklandırmayı amaçlamadığını, aynı zamanda bölge halkı için “dile ve uygarlığa girmek” anlamına da geldiğini söylemiştir.²³¹ Girilen dil Türkçe ve “uygarlık” da Türkleşerek sahip olunacak Batılı-modern medeniyettir. Millileşme ile Batılılaşmanın birlikte okunmasının örneğini veren Kaya, halkın büyük bir kesiminin yaşam alanı ve biçiminin değiştirilmesini “medeniyet” üzerinden tanımlayabilmekte ve savunabilmektedir. Medeni dil olan Türkçeyi ve medeni bir kültür olarak Türk kültürünü, daha aşağı kültürlerin öğrenmesine vesile olacaksa, bir nevi her yol mübah görünmektedir.

Dil ve eğitime ilişkin birçok öneri bulunmakta, Kürtçe konuşmanın yasaklanması, Türkçenin yaygınlaştırılması ve yatılı okullar gibi projelerle asimilasyon hedeflenmektedir. Türk Devleti “okul” meselesini fazlasıyla önemser çünkü istediği kimliği üretmek için her ulus-devletin zorunlu ilköğretim ile yakın bağı olması gerektiğinin farkındadır. Kürt bölgesine eğitimin getirilip getirilmemesi gerektiği üzerine tartışmalar bir yana, asıl eğilim asimilasyon için eğitimin önemli bir araç olduğu yönündedir. Okullar ile hem Türkçenin kullanımı yaygınlaşacak hem de Türk kültürü öğretilcektir. Şükrü Kaya Dersim raporunda (1932): “Mektep açılmalıdır: Dersim’de açılacak mekteplerle geleceğin Dersimlilerini bugünkünden daha medeni hale getirmek, Türklüğe yaklaştırmak ve kendilerinin aslen Türk olduklarını öğretmek lazımdır.” demektedir. Medeniyete girmek, “cehalet” ve “karanlık”tan kurtulmak eğitim aracılığıyla gerçekleşebilir.

Okulun yanında, karakol, sağlık ocağı gibi kurumların inşası ile yol, köprü yapımı gibi imar ve altyapı meseleleri Cumhuriyet’in gündemlerinden biri olmuştur.

²²⁹ İsmail Beşikçi, **Kürtlerin Mecburi İskânı: Bilim Yöntemi Türkiye’deki Uygulama 1** (Ankara: Yurt-Kitap Yayın, 1991), 111.

²³⁰ **age**, 119.

²³¹ Sibel Yardımcı, Şükrü Aslan, “1930’ların Biyopolitik Paradigması: Dil, Etnisite, İskân ve Ulusun İnşası”, **Doğu Batı**, y. 11, s. 44 (2008): 144.

CHP'nin 1944 tarihli Azınlık Raporu, demiryollarının ve şehirlerin asimilasyondaki yerine işaret etmektedir. “Serveti, içtimaî hüviyeti, bilgi seviyesi ne olursa olsun, yayladan şehre nakledilen ailelerin bir nesil sonra tamamen Türkleştiklerini her vakit görmekteyiz.” denmektedir.²³² Yapısı itibarıyla modernleşmenin bir olgusu olan şehrin, Kürtlerin “geleneksel” yaşam biçimlerini yok edeceği belirlenmesi yapılmıştır. Yol ve köprü inşasının önemi ise hem askerlerin bölgeye ulaşımında sorun yaşamaması hem de Kürt yerleşkesinin, şehir ve diğer bölgelere bağlanması konularında yatar. Demiryolu ve karayolu yapımı, Ubaydın (1925), Çakmak (1931) raporları ile CHP Azınlık Raporu’nda (1944) önerilmektedir. ‘Cumhuriyetin nimetleri’ Kürt bölgelerini modernize edecek okul, karakol, yol vs yapımı anlamına gelir. N. Hakkı Uluğ Dersim için, devlet teşkilatının kuvvet ve kültür ile kurulmasının; yolların yapılması, mekteplerin açılması, sağlık teşkilatının kurulması, ticaret ve iş imkânlarının oluşturulması ile gerçekleşeceğini söyler.²³³ Modern aygıtlar devlet tarafından bir bölgeye konulduğunda “doğal” bir etki yaratacağı varsayılmaktadır. Ayrıca karakol, yol gibi inşalar gözetim-denetim amacına hizmet edecek; eğitim gibi içerik olarak “Türk” hizmetler ise Türkleştirici etki yaratacaktır. Cumhuriyet’in sunduğu modernleşmeci nimetlerin amacı, merkezi iktidarı kuvvetlendirmek ve Kürtlerin asimilasyonunu sağlamaktır.

Türk Oryantalizmi, varlığı tanınmayan bir halkı yönetmek ve asimile etmek kaygısıyla ortaya çıkmıştır. Devletin Kürtlerin yaşam alanına müdahalesi, onların ‘ilkel, geri, cahil, geleneksel, modern-öncesi, geçmişe ait’ olmaları fikrine dayanmıştır. Kemalistler, Şarkiyatçılığın kolonilere dayattığı imajları Kürtlere ‘uygulamış’, modernleşmeci paradigma içerisinden hareket etmiştir. Bu, ulus-devletin bir gereği ve Türklüğün üstünlüğünü kanıtlanması ihtiyacını yansıtır. Türkler kendi “barbarlar”ını yani Kürtleri icat ederek “uygarlık” arenasına girmeye çalışmışlardır. Uygarca tavırları benimseyenlerle barbar olanlar arasındaki ayrım güç ilişkilerini ifade eder ve tam da bu nedenle kimin “medeni” kimin “gayri medeni” sayıldığı önemle incelenmelidir.²³⁴ Kürtlerin “barbar” olarak icadı dikkate değerdir, çünkü devlet ile ona bağlı etno-politik bir halk arasındaki güç ve tahakküm ilişkisini yansıtmaktadır. İktidar olmanın araçlarına da sahip olan Türk Devleti, Kürtleri

²³² Yayman, *age*, 149-151.

²³³ Naşit Hakkı Uluğ, *Tunceli Medeniyete Açılıyor* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 2007), 178.

²³⁴ Göle, *age*, 74, 75.

bastırma ve kimliklerini yok etme girişimlerinde bulunurken bilgiyi de üreterek-kontrol ederek, modernleştirici iktidarını hegemon kılmayı başarmıştır.

“Kemalist söylem, Türkiye’nin gizli ve görünmeyen “Şark”ı olan Kürdistan’ı batıl inançlarla yönetilen, muhalif ve eşkıyalığın hüküm sürdüğü, ağır dozda medeniyete ihtiyacı olan bir “vahşiler” coğrafyası olarak resmeder.”²³⁵ Kemalist modernleşme sürecinde Kürtlere dair imal edilen algı; vahşi, medeniyet dışı, kültürsüz, herhangi bir tarihten yoksun, bir halk ya da ulus olma vasfına sahip olmayan, zorla yola getirilip uygarlık âlemine kazandırılacak (bunu da Türkleştirilerek gerçekleştirecek) varlıklar biçiminde olmuştur.²³⁶ Doğu gezilerine çıkanların anıları ya da raporları, bu kuruluşu açıkça göstermektedir. CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal, Doğu gezisi (1942) üzerine şunları yazar:

“Muş ovasının doğu ucundan başlayarak Bulanık, Malazgirt ve Patnos taraflarında gördüğüm köyler, denilebilir ki Türkiyenin en geri kalmış köyleridir. Geçen yıl Tahir gediğinden geçerken de böyle bir Kürt köyü görmüş idim. İran ve Afgan içinde bile bu kadar geri ve pis köyler görülemez. Göçebeler bunlardan çok daha ileri ve temizdirler.”²³⁷

Kürtler, “İran ve Afgan”dan ve göçebelerden ‘bile’ pis ve geri olarak tanımlanmışlardır. Kürt köylerine ve yaşayışına dair bu tutumda Esendal yalnız değildir. Kürtlerin evlerini hayvan barınaklarına benzeten Ulutan, insanları tasvir ederken de oryantalist söylemi ne kadar içselleştirdiğini gösterir:

“İnsanların üst başları tarif edilemeyecek kadar pis, eski, pejmürde; çocuklar umumiyetle yarı çıplaktır. Dünyanın en iptidai [ilkel] insan kitlelerini teşkil ettikleri yer yer gayet açıkça görülmektedir. (...)

Hiç değilse köylüye biraz temizlik ve iyi yaşamasını öğretebilirsek kafidir.”²³⁸

Ulutun köylüyü o kadar “ilkel” koşullarda görüyor ki, medeniyeti tümünden öğretebileceklerine güvenmiyor ve “temizlik ve iyi yaşama” ile yetinmeyi tercih ediyordu.

Cumhuriyet’in Kürt meselesini “medeniyet” problematiği ile tanımlamasının en uç örneği Dersim’dir. İnanç ve etnisite bakımından Türk Devletinin antisisi olan bölge, devletin kendini kanıtladığı yer olacaktır. Kapsamlı askeri harekâtlar yanında, bölgenin ıslahına yönelik çalışmalar hızla devam etmiştir. 1926-35 yılları arasında

²³⁵ Zeydanlıoğlu, **age**, 9.

²³⁶ “Algıdan Gerçeğe: Özgürlük Arayışında Kürtler”, **Toplum ve Kuram**, s. 4 (2010): 11.

²³⁷ Nizam Önen, “Bir Tek Parti Dönemi Politikacısının Gözünden Cumhuriyet’in “Doğu” Meselesi ve Bürokrasinin Hali: CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal’ın Doğu Gezisi”, **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, c. 12, s. 252 (2011): 166.

²³⁸ Ulutan, Burhan. “Şark Anadolu Hakkında Bazı Notlar”, (15.09.1947), <http://www.r10.net/off-topic/460920-1947-tarihli-bir-sark-raporu.html> [08.03.2013].

Dersim'in ıslahına dair pek çok rapor hazırlanmıştır. Rapor hazırlama, 1937-38'deki 'büyük' askeri harekât²³⁹ öncesinde başlayan bir girişimdir ve katliamın (ve katliam sonrası "ıslahın") ne kadar planlı ve sistematik düşünüldüğünü gösterir. 1933/1934 tarihinde yayınlanan **Dersim**²⁴⁰ başlıklı kitap, 19. yüzyıldan itibaren bölgenin durumunu ele almakta, 1930'lara kadar hükümet tarafından alınan tedbirleri ve eksik kaldığı düşünülen unsurları belirtmektedir. Bölgedeki aşiretler ve tedip uygulamalarıyla Batı Anadolu'ya göçen aşiretler hakkında ayrıntılı bilgilerin yer aldığı kitapta, ek olarak tedip harekâtlarını açıklayan 8 kroki bulunmaktadır.²⁴¹ Kürt raporlarının temel özelliği olan, bölgeye dair bilgi toplama Dersim için de geçerlidir. Coğrafi durumu, yolları, suları, nüfusu, ırki vaziyeti, iktisadi ve zirai durumu, sıhhi vaziyeti gibi çok yönlü biçimde incelenmeye alınmıştır. İkinci bölümde, senelere bölünmüş bir ıslahat planı yer alır. *Dersim* raporunun önerilerine bakıldığında, daha önce Dersim üzerine yazılmış raporlardan (Çakmak-1931, Bıyıktaş-1931, Kaya-1932) yararlanıldığı görülmektedir.

Dersim'de aşiretler diğer Kürt bölgelerindeki gibi problem olarak görülmeyle birlikte "eşkıyalık" devlet söyleminin Dersim üzerine konuşurken kullandığı dil olmuştur. 1930'ların ayaklanmalarında/harekâtlarında eşkıyaların nasıl temizlendiğinden bahsedilir.²⁴² Şükrü Kaya'nın bölgeye dair yorumlarından örnek verirse:

"Dersim asırlarca nüfus edilmemiş, hükümete önemli sorunlar çıkarmış, eşkıyalığı alışkanlık haline getirmiş mütecaviz ve soyguncu unsurlar taşıyan bir muhittir. (...)

Dersim cahildir. Dersim'e eşkıya ruhu hâkimdir. Eşkıyalığa, soygunculuğa ve tecavüzlere sebep olan asıl sebep aşiret reisleridir."²⁴³

Dersimli aşiret liderlerinden, Dersim olaylarının simgesi haline Seyit Rıza'nın 1937'de eşkıyalık suçundan idam edilmesi de, devlet bakışının ifadesidir.²⁴⁴

Kütahya mebusu Naşit Hakkı Uluğ'un 1939 yılında basılan **Tunceli Medeniyete Açılıyor** çalışması, devletin Kürtlere ve özelde Dersim'e bakışının bütüncül bir portresidir. Dersimlilerin ev hayatından müzik kültürüne kadar ayrıntılı incelemelerin

²³⁹ Bölgeye yönelik 1937-38 katliamından önce de birçok askeri harekât yürütülmüştür.

²⁴⁰ **Dersim** başlıklı kitabın tarihi ve yazarı tam olarak belli değil. 1933 sonu ya da 1934 başı olabileceği tahmin ediliyor. İçişleri Bakanlığı'na bağlı Jandarma Umum Kumandanlığı'nca, III. Şube, I. Kısım tarafından, 55.0858 sayısıyla, gizli ve zata mahsus olarak, kayıt altında yüz adet basıldığı kapağında belirtilmiştir. bkz. haz. İzzeddin Çalışlar, **Dersim Raporu**, 3. bs (İstanbul: İletişim Yayınları, 2010).

²⁴¹ **age**, 5, 6.

²⁴² Yeğen, **age**, 144.

²⁴³ Fevzi Çakmak'ın 1931 tarihli Dersim raporu; Yayman, **age**, 105.

²⁴⁴ Yeğen, **age**, 145.

bulunduğu metinde, Dersim'in ezelden beri "Türk yatağı" olduğu, "Türk medeniyetine ait birçok eski eser" barındırdığı, orada her şeyin "Türklüğün derinliğinden ve enginliğinden ses verdiği" iddia edilir. Uluğ, Dersim'i bir Türk yurdu olarak kurmakta ve Dersimlileri "Dağlı Türkler" olarak tanımlamaktadır. Uluğ'un koyduğu teşhise göre 'suçlular' seyitler, aşiret reisleri, ağalar ile eşkıyalık ve Kızılbaşlıktır. Devletin Dersim'de yürüttüğü politikayı "medenileştirme" ve halkın bu kişi/yapılardan "kurtarılması" olarak değerlendirir.

Dersim, Alevi kimliği sebebiyle inanç bakımından farklıdır ve bu devlete ek olarak bir "Sünnileştirme" görevi yüklemiştir. Sünni-İslamlaştırma politikası doğrultusunda, Dersimlinin dini inançları "hurafe" olarak aşağılanmış ve dini liderlerin (seyitlerin) "halkı sömürdükleri" söylenmiştir. Alevilik inancının aşağılanması bir örneği Uluğ'un şu cümlesidir: "Alevi mezhebindeki ayinler Dersim köylerinde en ilkel ve bayağı şeklini almıştır, bunlar eski Türk hayatındaki şöenlerin bozmasıdır."²⁴⁵ Görüldüğü üzere Dersimlinin inancı "medeniyet" çemberine alınmamıştır. Önemli bir nokta da, Alevilik inancının bu "ilkelliğinin" Türk geleneğinin bozulması sebebiyle ortaya çıktığı belirlenmesidir. Dersimli Türk'tür, fakat Kızılbaşlığın girişi gibi sebeplerle bozulmuş, bayağılaşmıştır; şimdi tekrar Türklüğe ve dolayısıyla medeniyete çekilmelidir. "(...) idealist Türk çocuklarının bu konuda çok hassas olacaklarından ve bir daha Dersimliyi seyidin esaretine düşürmeyeceklerinden emin bulunuyoruz."²⁴⁶ derken Uluğ, "medeniyet" için dini önderlerin ortadan kaldırılması ve Türk nüfuzuna yer açılması gerektiğine gönderme yapmaktadır. Dersimliyi "kurtarmak" için öngörülen, Dersimlinin yıllardır sürdüğü toplumsal-kültürel yaşama ait öğeleri düşmanlaştırmak ve sonrasında ortadan kaldırmaktır.

"Dersim'in bize bağlı olan kapısını Cumhuriyet, büyük imarcı ve medenileştirici kudreti ile arkasına kadar açmış bulunuyor. Dersim'in şahı olan ve topları atılan Sultanbaba'nın, Dojkbaba'nın tılsımı bozuldu. Cumhuriyet ordusunun süngüleri parlayıp, topları atıldığı zaman Dersim'deki on binlerce mazlum insan hürriyetine, insanlık haklarına kavuştu; haydut zihniyeti son nefesini teslim etti. Ne mutlu Türküm diyene!"²⁴⁷

Dini inancın halkı köleleştirdiği ve adeta "tılsım" etkisine sahip olduğu fakat Türk askerinin bu tılsımı "süngüleri ve topları" ile bozduğu şeklinde bir kurgu yaratılmıştır. Askeri harekât ile insanların hak ve hürriyetlerine kavuşturulduğu düşüncesi, Devletin; 19. yüzyılda kolonileri işgal ederken bundan "özgürleşme,

²⁴⁵ Uluğ, **age**, 96.

²⁴⁶ **age**, 99.

²⁴⁷ **age**, 67.

kurtuluş” diye bahseden Avrupalı sömürgeci devletlerle aynı zihinsel bagaja sahip olduğunu göstermektedir.²⁴⁸

Dersim harekâtı, yürütülen imar ve medenileştirme çalışmalarının önüne geçilmek istenmesi sonucu “lüzum” duyulan bir şey olarak verilir. Batı medyası bu propagandayı tekrarlamış; The Times ‘Eğitime direnen Kürtler’ manşeti altında, Başbakan İnönü’nün şu sözlerine yer vermiştir (16 Haziran 1937): “Rahatsızlığın nedeni yerel halkın zorunlu eğitim ve diğer reformlara düşmanlığı olmuştur.” Dersim halkı medenileşmeye karşı çıkmış ve devlet tarafından cezalandırılmıştır. Harekâtı değerlendiren İnönü meclis konuşmasında, “Islahat programına muhalefet ve mukavemet etmek istediler. Bu, bizim özel askeri tedbirler almamızı icap ettirdi.” demiştir.²⁴⁹ Kürt direnişlerini ‘modernleşmeye direnmek’ şeklinde okuyan Devlet, Dersim’de aynı söylemi devam ettirmiştir. Askeri müdahale, medeniyetin yolunu açacak araç sayılmış ve “ordunun büyük hizmeti” şeklinde sunulmuştur.²⁵⁰

Dersimli erkeğin tasviri şöyledir: Dersimli “boylu bosludur”, “yorulmayı düşünmez, keçi gibidir”, “tembeldir, dalgacıdır”, “iyi koşucudur, fakat yapıcı değil”. Cumhuriyet bu insanın elinden silahı almış ve eline kazma, küreği, medeniyet silahını vermiştir.²⁵¹ Bundan sonra “yapıcı” hale gelecek yeni insan tanımı ise şöyledir: “Bugün çarşıda saçını, sakalını kesmeyi medeni bir icap sayan, beyaz donunu siyaha boyatan, aslına, Türklüğe kavuşan insanlar dolaşıyor.”²⁵² Cumhuriyet’in medenileştirme programı sonrası, saç-sakal kesmek gibi “medenî” şeyler yapan insanlar türemiştir. Bu insanların ikinci bir özelliği ise Türklüğe kavuşmuş olmalarıdır. Uluğ’un övünçle anlattığı Dersim’in Türkleştirilme ve modernleştirilme süreci; askeri operasyonların, öldürmenin, şiddetin devletin dilinde nasıl medeni Cumhuriyet’in başarı hikâyesine dönüştürüldüğünün “iyi” bir kanıtıdır.

2.4.2. Tek Partiden Günümüze: Ne Değişti?

Yoğun halde ulus-devlet kuruluşunun başlangıcında, Kemalizmin modernleşme ve Batılılaşma projeleri çerçevesinde görebileceğimiz Kürtlere oryantalist bakış -

²⁴⁸ Güler, **age**, 58.

²⁴⁹ Uluğ, **age**, 184, 185.

²⁵⁰ **age**, 189.

²⁵¹ **age**, 193.

²⁵² **age**, 233.

Doğu'ya bir karakter biçme, sonrasında Doğu'yu "ıslah etme" girişimleri, Doğu'ya "medeniyet götürme" söylemleri- günümüze kadar devam etmektedir. Türk Devleti'nin söylemlerinde dönemsel olarak görülen değişikliklerle birlikte, Kürtlere yaklaşım her zaman onları eski ve geri olana ait, medeniyet-dışı olarak kurgulamaktadır. Bu kurgunun "siyasi" sebepleri vardır ve uygulamada medenileştirme üzerinden asimilasyona hizmet eder. Kürtlerin oryantalist tasvirleri, Devletin Kürt halkını bastırma ve özümseme politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Tasvirlerin ıskellik ve gayri medenilik çerçevesinde sabitlenmesi CHP'nin tek parti yönetiminde gerçekleşmekle birlikte; 1950'lerin, 1970'lerin hatta 2000'lerin devlet algısı bu çemberi kıramamıştır. Kürtlerin tanımlanışı ve onlara dair politikaların asimilasyonist yönü her daim günceldir. Bu durum, Kürt meselesine bakışın, partiler-üstü bir devlet geleneği olması ile açıklanabilir. Zira darbe süreçleri de dâhil, tek partiden sonraki iktidarlar Kürtleri etno-politik bir halk olarak tanıma, kültürel-siyasi ve kolektif haklarını tanıma ve özümsemeden vazgeçme gibi bir eğilime dahi sahip değildirlere.

Cumhuriyet'in yerleşmesinden Kürtlerin –en azından- varlıklarının tanındığı 1990'lara kadar geçen sürede Kürtlere dair devlet algısının ve siyasetinin pek değiştiği söylenemez. Algıda Kürtleri karşı-kimlik olarak kurmanın unsurları çeşitlenip değişmektedir ama "olumsuz" oluşları sabittir. Siyaset ise açıkça Kürt kimliğini bastırma ve asimilasyonist niteliğini sürdürür. 1950-60 arası Demokrat Parti iktidarı, ekonomik bütünleşme boyutunu ekleyerek, Kürtlere dair resmi söylemi tekrar eder.²⁵³ 1960 darbesi ardından Milli Birlik Komitesi altında Türk devleti, Kürtlerin inkârına yönelik daha doktriner bir politika izler; 1587 sayılı kanun ile sistematik olarak Kürt yerlerinin isimlerini "kamuoyuna zarar veren ve milli kültür, ahlaki değerler, gelenek ve adetlere uygun olmayan isimler" oldukları gerekçesiyle Türkçeleştirmeye başlamıştır.²⁵⁴ 1961'deki DPT raporunun Kürt meselesini bir "kalkın(dır)ma" sorunu olarak görmesine yine bir geri kalmışlık söylemi eşlik eder. 'Doğu'nun sorunu olarak "bölgesel geri kalmışlık"ı işaret eden 1960'ların devlet söyleminde kritik nokta, bu olgunun bölgenin etnik yapısı ve politik koşullarıyla

²⁵³ Özge Bayındır, "Representation of The Kurdish Question in Hurriyet and Cumhuriyet (1990-2006)" (Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 88.

²⁵⁴ McDowall, **age**, 404.

ilişkili şekilde ele alınmasıdır.²⁵⁵ Bu sebeple Kürtlerin “kalkınması”nın çaresi yine asimilasyon olacaktır. 1961’de yatılı okullar yönetmeliği çıkartılır; 1970’te 70 adet Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun (YİBO) 60’ının Kürdistan’da olması asimilasyon niyetini belli eder.²⁵⁶ 1970’lerde ekonomik bütünleşme meselesi halen gündemdedir; buna ek olarak Kürt sorunu –dönemin havasına uygun- komünist/emperyalist tezgâh biçiminde bir “dış mihrak” meselesi halinde değerlendirilmeye başlanır.²⁵⁷ 1980 darbesi ile egemen Türk kimliği; yanına İslamiyet de konarak pekiştirilmiştir. 1982 Anayasası ile Kürtler yok sayılmaya devam edilir ve Kürtçe yasağı daha sert biçimde devam eder. 1960’larda devlet gözünde kalkınma, geri kalmışlık gibi iktisadi ve kısmen sosyal bir içerik edinmeye başlayan Kürt sorunu, 80 darbesi ile tekrar askeri bir mahiyet kazanır ve iskân siyasetinin yeni bir biçimi olarak zorunlu göç uygulanır.²⁵⁸ “Terör” problemi sebep gösterilerek Kürtlerin yaşadığı köyler boşaltılır ve bu sefer devlet iskânı düzenlememiş ve yerleşecekleri alanları belirlememiştir. 1980’ler ve 1990’lar Kürt sorununda “düşük yoğunluklu savaş” dönemidir. 1987’de bölgede Olağanüstü Hal Valiliği uygulamasına geçilir ve 2004 yılına kadar devam eder. Koçak OHAL’i, Umumi Müfettişlikleri yaratan idari/siyasi tecrübenin ve geleneğin bir devamı olarak tanımlamaktadır.²⁵⁹ 1990’lar devletin Kürtlerin varlığını tanıması konusunda bir dönüm noktasıdır denilebilir fakat bu yasal-hukuki bir boyut çerçevesine girememiştir. Artık Türk yurdunda Kürtler vardır. Bu “tanınma”

²⁵⁵ Handan Çağlayan, ““Doğu Kadını”, “Kurban Kadın”, “Özgür Kadın””, **Kürt Kadınların Penceresinden: Resmî Kimlik Politikaları, Milliyetçilik, Barış Mücadelesi**, Handan Çağlayan (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013), 50.

²⁵⁶ **age**, 416.

²⁵⁷ Yeğen, **age**, 149-153.

²⁵⁸ Yeğen, **Müstakbel Türk’ten**, 66.

²⁵⁹ Koçak, **Umûmî Müfettişlikler**, 293. 12 Eylül 1980 darbesinin tüm ülkeyi kapsayan sıkıyönetim uygulaması, 1984’e gelindiğinde ülkenin büyük kısmında kaldırılmış olmasına rağmen, PKK eylemlerinin başlamasıyla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 1987’ye kadar sürmüştür. OHAL, bu sıkıyönetim kaldırılmadan hemen önce, 19 Temmuz 1987’de yayımlanan 285 sayılı kanun hükmünde kararname ile ilan edilir. Olağanüstü Hal Bölge Valiliği uygulaması başlangıçta Diyarbakır, Hakkâri, Van, Siirt, Bingöl, Elazığ, Tunceli ve Van olmak üzere 8 ili kapsamaktadır; Adıyaman ve Muş, “mücvir il” olarak; Batman ve Şırnak ise 1990’da il olduktan sonra OHAL’e dâhil olmuşlardır. Bu ‘olağanüstü’ valilik sistemi, diğer sıkıyönetim düzenlemeleri gibi Doğu’ya özgü inşa edilmiştir ve yine bölgeyi yönetecek valiye özel yetkiler tanınmıştır. ‘Süper vali’ olarak adlandırılan bu valilerin köy boşaltma, kamu personelini değiştirme gibi yetkileri vardır. 2002’de kaldırılan OHAL’in bilançosu insan hakları kuruluşlarına göre, yaklaşık 4 bin yerleşim biriminin yakılması-boşaltılması ve 3 milyonun üzerinde kişinin yerinden edilmesi; pek çok dernek ve vakfın kapatılması; radyo ve televizyon yayınlarının yasaklanması ve koruculuk sisteminin geliştirilmesidir. OHAL dönemine ilişkin bilgiler için bkz. Yıldırım Türker, “OHAL’den Geldik Bu Hale” **Radikal**, 28 Haziran 2010, http://www.radikal.com.tr/yazarlar/yildirim_turker/ohalden_geldik_bu_hale-1004994 [28.06.2013]. 1990’lara damgasını vuran faili meçhuller ve zorunlu göç süreci de OHAL döneminde gerçekleşmiştir.

aşamasında vurgu Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine aday ülke olması süreci ile AB'nin Türk hükümetine yaptığı demokratikleşme baskısı üzerinedir. AB, Kürt meselesinde insan hakları ihlalleri, azınlıkların kültürel hakları ve olağanüstü halin kaldırılması konusunda devleti sürekli uyarmaktadır. 2000'lere gelindiğinde AKP tarafından "verilen" kimi kültürel haklar da (Kürtçe yayın, kurslar gibi) bu kapsamda değerlendirilmektedir.²⁶⁰ Devletin Kürt meselesiyle, sınırlı olarak ekonomik ve siyasi boyutuyla ilgilendiğini ve kalkınma merkezli baktığını söyleyen Çelik, Kürt sorunundaki ilerlemenin Kürt meselesi özelinde değil fakat Türkiye'nin AB sürecinde geçirdiği bir ilerleme olduğunu belirtir.²⁶¹ AB'ye üyeliğe yönelik kısmi ve "göstermelik" politikalar olması sebebiyle, devletin algısında fazla değişiklik olduğunu söylemek zordur. Kürtlerin varlığının tanınmasını sadece AB süreci ile açıklamak hatalı değil fakat eksik bir yaklaşımdır. Kürt silahlı hareketi olan PKK'nin etkisini göz ardı etmemek gerekir. Körfez Savaşı (1991) ile Kürt meselesinin uluslararasılaşması ve PKK eylemlerinin artması devleti Kürt meselesini tanımak zorunda bırakmıştır.²⁶² Fakat bu tanıma "pozitif" bir tanıma değildir, hem haklar açısından hem de Kürtlere karşı ayrımcı ve düşmanlaştırıcı söylemin bitmemesi açısından durum böyledir. PKK'nin ortaya çıkışı ve eylemlerinin görünürlüğünün artması sonucu devlet söyleminde Kürtler tanınır fakat 'eşkıyalık'tan 'teröristliğe' transfer olurlar. 1991'de SHP altında Kürt legal partisi HEP'in 22 milletvekili meclise girebilmiş ve takip eden süreçten bugüne, parti kapatmalara rağmen "legal" siyaset içinde yer almayı başarmışlardır. Buna rağmen, Bayındır'ın 90'lar için belirttiği gibi, Kürt partilerinin milletvekilleri söylemsel olarak "terörizmin ajanları" ve "bölücüler" olarak kurulmaktadır; yaptıkları her şey "vatana ihanet" çerçevesinde değerlendirilmektedir.²⁶³ Kürt dilini yasadışı kılan 2932 sayılı yasanın 1991'de kaldırılmasından sonra devlet, dil gibi kültürel ifadeleri yasadışı saymak yerine; Kürt kimliğinin ifadelerini daha fazla baskı altına almak için aynı tarihte Terörle Mücadele Kanunu'nu çıkarmıştır. Türkiye devleti, Kürt kimliğinin şiddet içermeyen biçimleri de dâhil olmak üzere tüm istemlerine karşı terörle mücadele mevzuatını

²⁶⁰ Ayşe Betül Çelik, "Etnik Çatışmaların Çözümünde Siyaset Bilimi ve Uyuşmazlık Çözümü Yaklaşımları", **Çatışmadan Uzlaşmaya: Kuramlar, Süreçler ve Uygulamalar**, der. Nimet Beriker (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009): 180, 181.

²⁶¹ **age**, 183.

²⁶² Bayındır, **age**, 90.

²⁶³ **age**, 112. Bu söylem, halen kullanılmaktadır.

genişleterek uygulamıştır.²⁶⁴ Bunun yanında, dönemin hâkim söylemi, gazetelerden de takip edilebildiği kadarıyla “yabancı kışkırtması” olmuştur.²⁶⁵ 1990’larda Terörle Mücadele Yasası gibi baskıcı tedbirlere, bir reform dizisi eşlik eder. Kalkınma, sosyal refah gibi “iyileştirici” bir söylem takip edilmeye başlanır. 1990’larda yaşanan savaş sürecinde Türk Devleti, Güneydoğu Anadolu Projesi²⁶⁶ kapsamında bir “sosyal kalkınma” planı uygulamaya başlar ki bunun nedeni “kalkınma”nın silahlı çatışmanın üstesinden gelebileceği, Kürt sorununu çözebileceğine olan inancıdır.²⁶⁷ Devlet bu süreçte 70’lerdeki gibi Kürt sorununu iktisadi geri kalmışlık olarak okuma geleneğini devam ettirmeye başlamıştır; çünkü 1980 sonrasında başat olan askeri yöntemlerin yetersiz olduğu görülür. Savaş tüm bölgeye yayılınca “bir avuç eşkıya” söylemi durumun altından kalkamaz hale gelmiştir.²⁶⁸ Kürt meselesinin sadece ordu ile çözülemeyeceği tek parti döneminde de kabul edilmiş ve bu yüzden “ıslah etme” ön plana çıkmıştı. Şimdi ıslahın yerine kalkınma söylemi alıyordu. Erken cumhuriyet dönemiyle bir diğer benzerlik, bölgenin “kalkındırılması” planına başlanmadan önce bölgeye dair “bilgi toplama” telaşına girilmesiydi. 1992-1994 arasında bir dizi bölgesel araştırma yapılmıştır ve bunların amacı devlet seçkinlerine bölge halkı hakkında tüm konulara dair ayrıntılı bilgi vererek, bölgeyi ölçülebilir ve dolayısıyla yönetilebilir kılmaktır.²⁶⁹ GAP üzerine hakim literatür “geri kalmış”, “az gelişmiş” bölgeleri “ilerletme” şeklindeki devlet söylemini sürdürürken, bu söylem arkasındaki bölgeyi ve Kürtleri kontrol etme amacını gizlemektedir.²⁷⁰ Türk devletinin oryantalizmi yine inceliyor, bilgi topluyor, dönüştürmeye çalışıyordu. Geri kalmış halkları “ilerleme” yoluna sokmak ve yaşam standartlarını iyileştirmek gibi “iyi” amaçlara hizmet ediyordu.

²⁶⁴ Kerim Yıldız, **Kürtlerin Kültürel ve Dilsel Hakları**, çev. Atilla Tuygan (İstanbul: Belge Yayınları, 2004), 29, 30.

²⁶⁵ Bayındır, **age**, 158.

²⁶⁶ GAP 1970’lerde Fırat ve Dicle nehirleri üzerindeki sulama ve hidroelektrik amaçlı projeler olarak planlanmış; 1980’lerde çok sektörlü, sosyo-ekonomik bir bölgesel kalkınma programına dönüştürülmüştür. Sulama ve hidroelektrik gibi sektörlerin yanına tarım, altyapı, ormancılık, eğitim ve sağlık gibi sektörler de eklenerek kapsamı genişlemiştir. “GAP Nedir?” <http://www.gap.gov.tr/gap/gap-nedir> [20.05.2013]. GAP’ın tarihi, 1970’lerden daha öncesine götürülmektedir. 1930’larda başlayan havza ve sulama projeleri de bu planın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Güneydoğu Anadolu Projesi adını alması ise 1970’lerdedir. “GAP’ın Tarihçesi”, <http://www.gap.gov.tr/gap/gap-in-tarihcesi> [20.05.2013].

²⁶⁷ Nilay Özok, “Güneydoğu Anadolu Projesi’nde Bir Yönetim Stratejisi Olarak “Sosyal Kalkınma””, **Toplum ve Kuram**, s. 1 (Mayıs 2009): 56.

²⁶⁸ **age**, 58.

²⁶⁹ **age**, 60.

²⁷⁰ **age**, 57.

2000'lere gelindiğindeyse, AKP iktidarı döneminde Kürt meselesinde cumhuriyet tarihinde önemli bir noktaya geldiği düşünülüyordu. 2009'da başlatılan "Demokratik Açılım" projesi, Kürtlerin haklarının verildiği ve demokrasinin yerleştirilmeye başlandığı bir süreç olarak görüldü. AKP'nin Kürtlere "haklarını verdiği" bu proje neleri kapsadı? Farklı dil ve lehçelerde radyo-televizyon ve öğrenim yasal hale geldi, OHAL kaldırıldı, Kürt yoğunluklu bölgenin kalkınması için altyapı hizmetlerine başlandı, bölgeye halkın kimliğine saygılı yöneticiler atandı, boşaltılan köylere geri dönüş için yardım ve terörden zarar görenlere tazminat verilmeye başlandı, TRT Şeş açıldı, cezaevlerinde Kürtçe yasağı kalktı, seçimde Kürtçe propaganda yasağı kaldırıldı... Başbakan Erdoğan'ın deyişiyle "inkar politikaları son buldu; ok yaydan çıktı..."²⁷¹ Kürtlere dair malum Türk devlet geleneğinin sonu olarak sunulan bu politikalar, gösterildiği kadar "özgürlükçü" müydü Kürtlere karşı? OHAL'in kaldırılması, AKP'nin Kürtlerin farklı idare edilme tarzına karşı olduğu anlamına gelmiyordu. "Eyalet valisi"nin yokluğunda AKP hükümeti 'terörist unsurlara' karşı önlem almak için Doğu illerinde valilere geniş yetki verme planları yapmaktadır. Partinin Merkez Yürütme Kurulu'nda Başbakan Erdoğan, illerde valilerin jandarma ve polis birliklerine komuta etmesi ve istihbarat-görev paylaşımının hızlı ve etkin yapılması gerektiğini söylemektedir. Operasyonlarda görev alan jandarma birliklerinin sevk ve idaresinde valilerin daha etkin rol üstlenmesi tartışılmıştır.²⁷² İkinci olarak hakların tanınması bağlamında Devlet bu hakların kullanılabilir hale gelmesini çeşitli şartlara bağlayarak kullanımını zorlaştırmış ve bazı haklara da sınırlamalar getirmiştir. 2003 tarihli farklı dillerde yayın yapılması yasal güvenceye kavuşturulmuştur, fakat bu yayınların süresi son derece kısıtlıdır ve içerikleri de özellikle çocuklara yönelik program yapılmaması yönünde ciddi şekilde kısıtlamalara tabi tutulmuştur. Ayrıca yasal düzenleme, yayın yapılacak kuruluşlara simultane Türkçe tercüme ve günlük raporlama şartı gibi caydırıcı bürokratik engeller içermektedir.²⁷³ 2009'da yayına başlayan ve bu kez süre kısıtlaması olmaksızın Kürtçe yayın yapan TRT 6 için de, çocuklara yönelik program yapma yasağı geçerlidir. Yayınların Kürt dilini öğretmeye ve yaygınlaştırmaya çalışmaması

²⁷¹ Şahin Alpay, "Demokratik Açılım: Nereden, Nereye", **Zaman**, http://www.zaman.com.tr/sahin-alpay/demokratik-acilim-nereden-nereye_1034867.html [05.06.2013].

²⁷² "Teröre Karşı 'Süper Vali'", 16 Ağustos 2011,

http://www.radikal.com.tr/politika/terore_karsi_super_vali-1060139 [15.06.2013].

²⁷³ Vahap Coşkun, M. Şerif Derince, Nesrin Uçarlar, **Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri** (Diyarbakır: DİSA, 2010), 35.

hususı dikkate alınmıştır. TRT 6'nın, siyasal iktidarın etkisi altında olması ve sıradan bir Kürdün Kürtçesinden farklı ve Türkçenin ağır etkisi altında olan bir Kürtçe kullanması sorunludur. Ek olarak, TRT 6'yı kapattıktan sonra bir Kürt için pek bir şey değişmiş olmayacaktır; zira o Kürdün ne gittiği bakkal, ne bankadaki memur ne de postacı Kürtçe konuşmaktadır.²⁷⁴ Özel kurslarda Kürtçe öğretimi uygulaması ise öğretmenlerin lisans mezunu olması şartı gibi bürokratik engellere tabidir. Bu kısıtlamaların gösterdiği devletin Kürt meselesine dair "sınırları" olduğudur. Bu "sınırlar"dan biri, verilen hakların bile kendi içlerinde kısıtlanmış olması diğeri ise bireylere hitap etmesi; yani kolektif bir hak konumuna getirilmemesidir. Çiçek, AKP'nin projesini, 'bireysel kültürel haklar projesi' olarak tanımlar.²⁷⁵ Bireysel/özel alana ilişkin dilsel haklar, azınlık dillerinde ad ve soyada sahip olmak, özel işler ve ilişkilerde anadilini kullanabilmek anlamına gelirken; kolektif/kamusal alana ilişkin haklar, dilin kamu hizmetlerinde, yargı makamları önünde ve kamusal eğitim alanında kullanılabilmesini içerir.²⁷⁶ Kürtlerin anadilde eğitim ve kamu hizmetlerini kendi dillerinde alma konularındaki istekleri karşısında Devlet "sert" tutumundan vazgeçmemekte, hatta taviz vermemektedir. Kürtlerin hakları meselesini özel-bireysel alana indirgeyen devlet, Kürtlerin grup olarak haklarını tanımak istememektedir; zira bu bir grup olarak Kürtlerin resmi olarak tanınması anlamına gelecektir. İşte devletin eğitim ve kamu hizmetleri alanını tabulaştırmasının ve bu alanlara yönelik isteklere tepki göstermesinin nedeni budur. Demokratikleşmeyi isteyen devlet, Kürt halkının demokratik taleplerine neden karşı çıkmaktadır? Devletin istediği AB'yi memnun edecek, Kürtlerin bir kısmını 'tatmin' edecek, aynı zamanda devlet geleneğinden önemli tavizler vermeyi gerektirmeyecek 'sınırlı bir demokrasi'dir. Hasanpur devletin bu politikalarını, rejimin Kürtleri normal araçlarla yönetme yeteneğini zayıflatan politik ve ekonomik krize bir yanıt olarak değerlendirir. Ona göre, bu değişimle hedeflenen Kürt hareketini yatıştırmak ve AB'ye üye olma amacıyla AB liderlerine hitap etmeye çalışmaktır.²⁷⁷ Bir diğer

²⁷⁴ Ahmet Alış, "Masal Dil Kürtçe, "Büyük Ülke" Türkiye, Yahut TRT 6", 23.12.2010, [http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=683&makale=Masal Dil Kürtçe, "Büyük Ülke" Türkiye, Yahut TRT 6](http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=683&makale=Masal%20Dil%20Kürtçe,%20Büyük%20Ülke) [12.12.2011].

²⁷⁵ Cemil Çiçek, "Bireysel Haklar, Kolektif Haklar ve Dil Kaybı", **Birikim**, s. 253 (Mayıs, 2010): 17.

²⁷⁶ Ayşe Dicle Ergin, "Azınlık Dillerinin Kullanımı Konusunda Türkiye Nerede Duruyor?", **AÜHFD**, c. 59, s. 1 (2010): 16.

²⁷⁷ Emir Hasanpur, **Kürt Diliyle İlgili Devlet Politikaları ve Dil Hakları**, çev. Cemal Gündoğan (İstanbul: Avesta Yayınları, 1997), 61.

hedefi dönemin İçişleri Bakanı Beşir Atalay belirtmektedir: bu sürecin amacı “PKK’nın tasfiye edilmesi” ve “terörün ve onun beslendiği toplumsal zeminin ortada kaldırılması”dır. GAP’ın sosyal kalkınma politikasıyla aynı hedef gözetilmektedir. Demokrasinin sınırları gösteren bir diğer durum, demokratik açılım sürecinde KCK operasyonları kapsamında Kürtlerin yasal temsilcilerinin tutuklanmaya devam etmesidir. Devlet bir “Kürtlük davası olacaksa onu ancak ben bilirim” diyerek, Kürtleri muhatap almadan tek taraflı bir açılıma başlayarak; hem Kürt partisini tasfiye etmek hem de kendi “demokratikliğin” kanıtlamak gibi bir oyunu hem yazmış, hem oynamıştır.²⁷⁸ Kürtleri temsil eden parti geleneğini ‘terörist’ olmakla suçladı, Kürt hareketini muhatap almadı ve kendi siyasetini bölgeye sokarak hareketin temsil gücünü engellemeyi ve ‘makbul Kürtleri’ni yaratmayı hedefledi. İyi Kürt-terörist Kürt ayrımı ile Kürtlere eğer var olacaklarsa devletin istediği kadar var olabilecekleri söylenmek isteniyordu. Kabul sınırını zorlayanlar ise, terör örgütüne yardım ya da örgüt üyeliği gibi suçlardan tutuklanabiliyorlardı. Devlet artık Kürtlerin Türkleşmeyi arzulamadıklarını fark etmişti. Demokratik Açılım, sonradan adındaki “demokratikliği” de kaybederek Milli Birlik ve Beraberlik projesine dönüştü.

Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç’ın özel bir kanalda katıldığı programda, Kürtlerin anadilde eğitim hakkı üzerine bir soruyu yanıtlarken “Kürtçe medeniyet dili midir?” diye sorması ve eğitime uygun olup olmadığını tartışması devletin algısını göstermesi açısından önemlidir. Bu konuşmadan çıkarılacak sonuç devletim, medeniyet gayri medeni ikiliğinin benimsemiş ve “medeniyet”e mensup olup/olmamalarının grupların haklarını belirleyeceğine inanmış olmasıdır. Medeniyet dili-medeni olmayan dil şeklinde dilbilimsel bir kategori olmadığını belirten Topuz, bu algının asimilasyonist Avrupa sömürgeciliğinden beslendiğini söyler.²⁷⁹ Kürtlerin dilinin medeniyet dili olmadığını söylemek, 90 yıllık oryantalist bakışın içselleştirilmiş olduğunu; Kürtlerin medeniyetsizliğinin savunulabilirliğini ve bunun Kürtlere tahakküm etmek için hala kullanılabildiğini göstermektedir. Eskinin anlaşılmasız, bilinmeyen, yasaklı dili; yasaktan kurtulmuş fakat “medeniyet” seviyesine bu kısa sürede yükselememiştir.

²⁷⁸ İbrahim Kuran, “Hangi Açılım? ‘Demokratik Açılım’ Sürecinde Devletin Dilini Okumak”, **Bianet**, 2 Ocak 2010, <http://bianet.org/biamag/ifade-ozgurlugu/119220-hangi-acilim-demokratik-acilim-surecinde-devlet-dilini-okumak> [30.07.2013].

²⁷⁹ Ali Topuz, “Kürtçem, Benim Dil Yaram”, **Radikal**, 7 Şubat 2012, http://www.radikal.com.tr/yazarlar/ali_topuz/kurtcem_benim_dil_yaram-1077975 [30.07.2013].

3. ULUS-DEVLETEN SİVİL TOPLUMA DEVREDİLEN ‘YÜK’: KÜRTLER İÇİN ASİMİLASYONİST EĞİTİM

Kürtler, Türk Devleti tarafından varlık olarak tanınmamış; ‘içlerinde bir yerde’ Türk oldukları varsayılmıştır. Kürtler Türklüklerinin farkına vardıklarında veya Türklüğü kabul ettiklerinde, bir Türk gibi yaşayıp, Türkçe konuştuklarında Devlet bunu kabul etmektedir. Türk devleti Kürtleri özümseme yolunu seçmiş ve bunu gündelik yaşamı da kapsayan şekilde birçok alana yayarak gerçekleştirmeye çalışmıştır. 1920-30’larda Kürtlerin asimilasyonu için nüfus mühendisliği dâhil pek çok yol önerilmiş, izlenmiştir. Bu bölümde Doğu’da eğitimin asimilasyonist boyutu ve -yatılı okullar, kampanyalar gibi- aldığı biçimler üzerinde durulacaktır.

Kemalist söylemde eğitime ve özellikle öğretmenlere vurgu fazladır. Halkın, eğitim ile cehaletten kurtulacağı varsayılır. Medeniyete kavuşmak yolunda eğitime araçsal ve özel bir yer verilir. Eğitimin kutsallaştırılması sadece Türk Devletine ait bir tutum değildir; her ulus-devletin “özel” bir ilgisi olmuştur eğitime. İstenilen vatandaş yaratmak adına bu kadar kapsamlı, uzun süreli ve küçük yaşta başlayan başka benzeri bir araç yoktur. Devletler de bu aracı ellerinde tutarak ve halk için zorunlu hale getirerek lehlerinde kullanmaktadırlar.

Zorunlu eğitim ders program ve içeriği ile öğrenim yaşına gelen her çocuk için aynıdır fakat aynı şeyi ifade etmemektedir. Türkçe bilen ve bilmeyen iki çocuğun, Türkçe dersi almasının farklı sonuçları vardır; arkasında farklı niyet olduğu gibi. Aklımızda tutmamız gereken ve tezin sürekli vurgulayacağı bir nokta da, eğitimin farklı toplumsal kesimler için farklı biçimler alabileceğidir ki Türk Devleti’nin eğitim politikalarında bu ‘farklılıklar’ görülmektedir. Sınıf, toplumsal cinsiyet, etnisite, mezhep açısından tek kimlikli eğitim politikası yeterli görülmemiş; kadınların eğitimine “ev” eksenli işler, ‘öteki’ etnik kimliktekilere daha fazla dil eğitimi ve uzaklaştırma, alt sınıflara daha çok meslek eğitimi verilmiştir. Bunlar sadece ‘ek’ olarak düzenlenmemiş, kurumsal ve biçimsel açıdan farklı uygulamalar ile yapılmıştır. Türkiye’de Kürt ve kadın olmanın kesiştiği yerde, eğitimin nasıl bir içerik ve şekle sahip olduğu tartışılacaktır.

3.1. Ulus Devlette Eğitimin İşlevi ve Türk Devletinin Eğitim Algısı

Günümüzün egemen devlet formu olan ulus-devletlerin kuruluşunda gerçekleşenin; var olan uluslardan devletler değil, devletlerden var olmayan uluslar yaratma olduğu aşîkârdır.²⁸⁰ Ulusa bir kimlik kazandırma ulus-devlet için bir gerekliliktir; çünkü idari ve coğrafi birliği garanti altına alacak kültürel bir birliğe ihtiyaç vardır.²⁸¹ Devlet homojen ve itaatkâr bir ulus yaratma adına hukuk, ordu, kitle iletişimi, eğitim gibi aygıtlarını kullanır ve resmi ideolojisini halka aktarır. Zorunlu merkezi ve tek dilde eğitim, bu “kültürel birlik” ideale ulaşmak için kullanılan en önemli araçlardan biri olagelmıştır. Tarihsel süreçte ulus oluşturma deneyimleri incelendiğinde bütün devletlerin ulusu kurgularken benzer araçlardan istifade ettiği; özellikle dil ve eğitime önem verdikleri görülmektedir.²⁸² Eğitim hem farklılıkların ortadan kaldırılması için bir araç, hem de ulusal bilinci oluşturmada katalizör görevi yapacak bir etken olarak algılanır; bu nedenle okula bir ulus icat edilmesinin söz konusu olduğu her toplumda kutsal bir anlam yüklenir.²⁸³

Eğitim 19. yüzyılda siyasal sistemlerin merkezileşmesine (uluslaşmaya) koşut olarak devlet denetimine girmiş, bir “hizmet” alanı haline gelmiştir. Modernleşme sürecinde dinsel/geleneksel eğitimin yerini yaygın/kamusal, laik ve merkezi eğitim olarak; okul sayısında, okullaşma ve okuryazarlıkta artış görülmeye başlanır. Eğitimin devlet tarafından organize edilmesi ve parasız ilk eğitimin zorunlu olması fikri Fransız Devrimi ile başlar. 19. yüzyılda eğitim ilerlemenin, ekonomik kalkınmanın, topluma nüfuz etmenin ve devlete yönelik sadakatin sağlanmasının başlıca aracı haline gelir. Devlet denetiminde ilkokulun zorunlu olması, eğitimle ilgili merkezi yönetim içinde bir birim kurulması ve laikleşmeye başlaması Fransa, İngiltere, Almanya, İtalya, Rusya, Prusya’da birbirine yakın senelerde ve etkileşim içinde olmuştur.²⁸⁴ Tilly, ulus-devletleşme dönemiyle birlikte devletlerin daha önce görülmemiş ölçekte ulusal eğitim sistemleri kurmaya ve standart ulusal diller dayatmaya giriştiklerini belirtir.²⁸⁵

²⁸⁰ Immanuel Wallerstein, **Liberalizmden Sonra**, çev. Erol Öz (İstanbul: Metis Yayınları, 1998), 131.

²⁸¹ Coşkun, Derince, Uçarlar, **age**, 11.

²⁸² **age**, 13.

²⁸³ Okutan, **age**, 155, 156.

²⁸⁴ Ulus devlet ile eğitim ilişkisi için bkz. haz. Mehmet Ö. Alkan, **Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924**, Tarihi İstatistikler Dizisi Cilt 6 (Ankara: T. C. Başbakanlık İstatistik Enstitüsü, 2000), 1.

²⁸⁵ Charles Tilly, **Avrupa’da Devrimler 1492-1992**, çev. Özden Arıkan (İstanbul: AFA Yayıncılık, 1995), 59, 60.

Bu çabaların ardında ulus inşasının ‘sloganı’ olan nüfusu homojenleştirmek derdi vardır. 20. yüzyılda Avrupa devletleri içinde kültürel olarak en fazla bütünleşmiş (homojenleşmiş) devletlerden biri olan Fransa’nın, bunu 19. yüzyıldaki eğitim reformlarına borçlu olması tesadüfî değildir. Reformların uygulamaya soktuğu müfredat açıkça Fransız ulusunun bütünleşmesini artırma peşinde koşuyor ve bu yolda ortak bir Fransız tarihiyle standart bir Fransızca öğretiyordur.²⁸⁶ Resmi ideolojiyi aktarmada “millî” nitelikli eğitimin keşfi, Fransız yöneticilerin nüfusu dönüştürmede kullandığı temel araç olmuş ve uluslaşmanın sağlanmasına yaramıştır.

Ulus-devletin kendi tekelinde zorunlu eğitimi şart koşması, önemsemesinin nedenleri nedir? Devletler için meşru eğitim tekelini ele geçirmek, neden meşru şiddet tekelinden bile daha belirleyici sayılmıştır?²⁸⁷ Bu soruların cevapları, ulus-devlet formu ve kapitalizmin birlikteliğinde yatmaktadır. Okulun ulus-devlet içinde ikili işlevi olduğu söylenebilir: bunlardan biri işgücünün yeniden üretimi diyebileceğimiz belli seviyede bilgi-beceri edindirme, diğeri ise “yurttaş” yaratımıdır. İlki kapitalist ekonominin sürdürülebilirliği ile ilişkilidir. Eğitim ile geleceğin yetişkinlerine mesleki bilgi ve becerileri edindirmek ve onları ekonomik hayat içerisinde faydalı ve üretken hale getirmek amaçlanır.²⁸⁸ Tüm nüfusa açık örgün eğitimi tamamlayan herkes okuryazarlık, rakam kullanma, temel teknik ve toplumsal beceriler gibi ortak niteliklerin kazanmış olur ve bu sayede işçi olarak rahatça çalışabilir; daha kalifiye eleman ihtiyacı için ise örgün eğitimi bitirenlerin bir kısmının yeniden eğitilebileceği varsayılır.²⁸⁹ “Yeniden eğitilmek”, orta ve üst eğitime devam etmek anlamına gelir. Eğitime devam edebilenler, teknisyen, beyaz yakalı ya da memur olarak²⁹⁰ diğerklerinden daha “iyi” koşullarda –ama diğerkleri gibi- kapitalist ekonomiye eklemlenirler. Kapitalizmin ihtiyacı olan nitelikli/niteliksiz, mavi/beyaz yakalı işgücü büyük ölçüde eğitim süreci ile sağlanır. Marx’ın dediği gibi, modern toplumun işleyişini çözmek için sadece üretim biçimini değil; toplumun yeniden üretilmesi

²⁸⁶ Calhoun, **age**, 105.

²⁸⁷ Gellner, **age**, 111.

²⁸⁸ Birol Caymaz, **Türkiye’de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları** (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007), 12, 13.

²⁸⁹ Gellner, **age**, 103, 104.

²⁹⁰ Güven Selçuk, “Emek Gücünün ve Üretim İlişkilerinin Yeniden-Üretimi Bağlamında Eğitimin ve Bilimin İdeolojik İşlevleri”, **Bilim ve İktidar**, der. Esin Candan, Mustafa Öziş, Nida Kamil Özbolat (Ankara: Dipnot Yayınları, 2008): 196.

işini de anlamamız gerekmektedir.²⁹¹ Toplumun yani emek gücünün vasıflarının yeniden üretimi, büyük oranda kapitalist eğitim sistemi içerisindeki okulla gerçekleşir.²⁹²

Ulus-devlet şemsiyesi altında söz konusu iktisadi işlevin yanı sıra, milli eğitim, geleceğin vatandaşlarını medenileştirmeyi, millet ve vatanperverlik bilinciyle donatmayı ve yurt çapında kültürel bir türdeşlik yaratmayı hedefler.²⁹³ Eğitimin bir özelliği, var olan düzenin temel değerlerini, inançlarını; egemen sınıfın ideolojisini yeni nesillere aktarmasıdır.²⁹⁴ Gücü ve devletler tarafından önemsenmesi, bu ideolojik yeniden üretimi sağlamasıyla ilişkilidir. Devlet eğitim aygıtını kullanarak istediği yurttaş profilini yaratır. Okulda “iyi vatandaş” olmak için gereken uygun davranışların, tutumların, değerlerin kazandırılma süreci gerçekleşir; bu ideolojik şekillenme çok erken yaşlarda başlar.²⁹⁵ Kişilerin çok küçük yaşta okula başlaması ve günlerinin büyük bölümünü okulda geçirmeleri, orada sosyalleştikleri anlamına gelmektedir. Her şeyin “milli” şekilde –bayraklar, marşlar, ders kitapları– düzenlendiği bir mekânda hayatının ilk dönemlerini geçiren çocukların, resmi ideolojiyi içselleştirmeleri kolaylaşır. Mekânın milli sembollerle düzenlenmesi, resmi ideolojinin içselleştirilmesinde yardımcı bir unsurdur. Okulda ideolojik aktarımın gerçekleştiği ana mecra müfredat, ders içerikleri ve ders kitaplarıdır. Müfredat devlete bağlı kurumlar tarafından belirlenirken; ders kitapları da devlet üretiminde ya da bazı durumlarda yalnızca denetimindedir. Eğitimin içeriğinin devlet tarafından oluşturulması, devlet merkezli bir bakış açısını yansıttığı anlamına gelir. Fakat eğitim o kadar “bilimsel” değerlendirilmiş ve “modernleştirici” bir araç olarak kabul edilmiştir ki, ideolojik üretim işlevi arka planda kalmıştır. Sanki tarafsız bir alanda durmaktadır ve herkes için mutlak olarak edinilmesi gereken bir şeydir. Ders kitaplarının içerisindeki milliyetçi, ayrımcı vs. tonlamalı “bilgiler”, devletin “bütünlüğünü” korumak, vatandaşın devletle özdeşliğini sağlamak için değil; “gerçek ve doğru” oldukları için oraya konmuş gibi görünür. Oysa bu, ders kitapları ile

²⁹¹ Gellner, **age**, 105.

²⁹² Selçuk, **age**, 196.

²⁹³ Caymaz, **age**, 13.

²⁹⁴ Parlak, **age**, 1.

²⁹⁵ Fatma Gök, “75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet”, **75 Yılda Eğitim**, ed. Fatma Gök (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998): 1.

aktarılan resmi ideolojinin, meşru sayılan bilgi ve normlar içinde somutlaştırılmasından başka bir şey değildir.²⁹⁶

Kemalizm Türkiye’de ulus devlet inşasının resmi ideolojisi olarak, eğitimle çok yönlü bir ilişki içinde olmuştur. Eğitim, Cumhuriyet’in temel hedeflerinden Batılılaşma/modernleşme yolunda bir araç olarak görülmüş; milli kültüre haiz vatandaşlar yetiştirmek ve farklı kimliklerden olanları milli kültürle yedirmek (asimilasyon) gibi amaçlara hizmet etmiştir. Okutan, Türk eğitim sisteminin amaçlarını “ümmetten ulusa geçişin sağlanması ve ulusal kültür ekseninde uluslaşma süresinin hızlıca nihayetlenmesi” olarak tanımlamıştır.²⁹⁷ Milli kültürün, yurttaşlık görevlerinin, devrimlerin aktarımı ve yerleştirilmesinin eğitim vasıtasıyla gerçekleşeceği öngörülmektedir. Kurgulanan Türk kimliği ve resmi ideoloji olarak Türk milliyetçiliği okullarda –özellikle ders kitapları ile- kişilere empoze edilmeye çalışılır. Türkiye’deki egemen eğitim ideolojisinin yirmili yıllarda, yeni Türk ulus-devletinin inşası sürecinde şekillendiğini unutmamamız gerektiğini belirten Kaplan, kurucu önderlerin milliyetçilik tahayyülünün yeni eğitim sistemini şekillendirdiği gibi, eğitim sisteminin de milliyetçiliğin egemenliğini pekiştirdiğini söyler.²⁹⁸ Parlak da, ulus inşa döneminde üretilen Türkçü fikirlerin ders kitaplarına yansıdığından bahseder. Yurt bilgisi ve tarih kitapları üzerine yaptığı araştırmada kitapların, köken ve ırk temelli Türkçülük, asker ve güçlü millet olarak Türkler, vatan, Cumhuriyetçi yurttaş gibi kavramlar ve kurgular ile ‘ötekilerin’ olumsuzlanmasının bile ötesine geçen ‘üstün ırk’ fikrini sıklıkla kullandığını ifade etmektedir.²⁹⁹

Askerlik dünyası ile eğitim dünyası arasında bir benzerlik kuran Mustafa Kemal, “biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin geleceğini yoğuran ırfan (kültür) ordusu” açıklamasıyla ulusun iki orduya sahip olması gerektiğini söylemiştir.³⁰⁰ Askerlik milletin sürekliliği için ne kadar şartsa; eğitimin de milletin yeniden üretimi için o kadar zorunlu olduğunu vurgulamıştır. 1923’te ilk Maarif Heyeti toplantısında Maarif Vekili İsmail Safa’nın (Özler), son düşman askerinin denize dökülmesinden itibaren bütün gözlerin eğitime çevrildiğini ve ülkenin “hakiki

²⁹⁶ Kemal İnal, **Eğitimde İdeolojik Boyut-Yazılar** (Ankara: Doruk Yayıncılık, 1996), 15.

²⁹⁷ Okutan, **age**, 165.

²⁹⁸ İsmail Kaplan, “Milli Eğitim İdeolojisi”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik**, ed. Ahmet İnsel (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002): 788.

²⁹⁹ Parlak, **age**, 216, 217.

³⁰⁰ Kaplan, **age**, 790.

kurtuluşu”nun eğitimden beklendiğini söylemesi,³⁰¹ savaşın bitip ideolojik yaratımın başladığına dikkat çeker. Asker görevini yapmış, “ülkeyi düşmanlardan kurtarmıştır”. Şimdi görev eğitime ve büyük ölçüde eğitimi verecek olan öğretmenlere düşmektedir. Devlet kadrolarının öğretmene yoğunlaşan dikkati, söylemlerde de kendini gösterecek ve ‘devrimlerin’ yerleştirilmesi, onların özverili ve fedakâr çalışmalarına bağlı görülecektir. M. Kemal öğretmenleri Cumhuriyeti inşa edecek en önemli güç olarak görmekte, eğitimciden yoksun bir toplumu *millet olarak* kabul etmemektedir.³⁰²

Yıldız, milli eğitim sisteminin toplumun “sekülerleştirme ve Türkleştirme”sini hedeflendiğini söyler.³⁰³ Eğitim, bütün halkın belli bir kalıba dökülmesini vaaz ederken, ‘öteki’ unsurların da bu kalıp içerisinde erimesi beklenir. İsmet İnönü’nün konuşmaları, Türkleştirmenin eğitim süreci ile ilişkisini ortaya koymaktadır. İnönü, “milletin henüz istediğimiz yekpare millet manzarasını göstermediğini”, bu durumun “ilmin rehberliği ile” çözülebileceğini belirtmiştir. 5 Mayıs 1925’te Muallimler Birliği’nde yaptığı konuşmanın devamı ise şöyledir: “Bu yekpare milliyet içinde yabancı harslar (kültürler) hep erimelidir. Bu milliyet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz (...) Yaşayacaksak, yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte milli terbiye dediğimiz sistemin umumi hedefi.”³⁰⁴ İnönü’nün ulusun tek bir kültüre dayalı olması şartı, diğer kültürlerin yok edilmesi gibi başka bir şarta dayanmaktadır. Bu konuşmada gördüğümüz üzere milli eğitim, yekpare bir ulusun inşa edilmesi için bir araç olarak algılanmakta, asimilasyonist politikanın bir ayağı halinde organize edilmektedir.

Nüfusu homojenleştirmenin ve “yurttaş” yetiştirmenin yanında, diğer ulus-devletlerde olduğu gibi eğitime iktisadi bir anlam da yüklenmiştir. Kaplan’a göre Türk eğitim sistemi, yeni kuşaklarda milli karakter oluşturmayı amaçlayan milli

³⁰¹ Mustafa Ergün, **Atatürk Devri Türk Eğitimi** (Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1982), 27.

³⁰² Cemil Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, **75 Yılda Eğitim**, ed. Fatma Gök (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998): 284. Mustafa Kemal’in öğretmenlere yaklaşımı Fransız örneğine benzemektedir. 1880’lerde Fransa’da “herkes için zorunlu, laik ve parasız ilkokul öğretimini” yerleştiren devlet adamı Jules Ferry’nin bu radikal reformu dolayısıyla “Fransız ulusunu ilkokul öğretmenleri yarattı.” denmektedir. Bkz. Timur, **age**, 41.

³⁰³ Ahmet Yıldız, **age**, 280.

³⁰⁴ Atatürk ve İnönü’nün eğitime ilişkin görüşleri için bkz. Kaplan, **age**, 790, 791.

eğitim ile bilgiye faydacı yaklaşan araçsal eğitimin bir sentezidir.³⁰⁵ Türk milli eğitim ideolojisinde bu sentez; milliyetçilik, milli devletin yüceltilmesi, maddi başarı zihniyeti, faydacı-araçsalcılık her aşamada temel rollerini sürdürmüşlerdir.³⁰⁶ Eğitim sadece “yurttaş” yaratmayacak, aynı zamanda yurttaşın devlet ekonomisine katılmasını destekleyecek bilgiyi verecektir. İzmir İktisat Kongresi’nde (1923) eğitim konusunun görüşülmesi eğitim-ekonomi ilişkisini gösterir. Özel girişim temelinde “milli iktisat”çı kalkınma modelinin benimsenmesi ile bu modelin üst yapısal niteliğine uygun eğitim politikası oluşturmak gerekliliği³⁰⁷ ve ekonomiyi destekleyen, üretime dönük eğitim anlayışı vurgulanmıştır.³⁰⁸ Mustafa Kemal, TBMM’nin üçüncü yılını açarken yaptığı konuşmada, “Bir yandan cahilliğin kaldırılması ile uğraşırken; diğer yandan da memleket çocuklarını sosyal hayat ve ekonomide fiilen etkili ve yararlı kılabilmek için gereken basit bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek yöntemi, eğitimimizin temelini oluşturmalıdır.” demektedir.³⁰⁹ “Basit bilgiler”den kasıt okuma-yazma, dört işlem-hesap yapma gibi ekonomiye en alt seviyeden katılacak olanlara bile lazım olan bilgilerdir. Böylelikle işgücünün temel vasıfları edindirilmeye çalışılır.

Cumhuriyet tarihini belirleyen modernleşmeci ve medenileştirici algı/politikalar, eğitim konusunda belirleyici olmaktadır. Eğitim, halkın cahillikten kurtarılmasının ve medenileştirilmesinin bir aracı olarak sunulur. Mustafa Kemal Türk eğitim siyasetinin ana hatlarından birini, “bizim uygulayacağımız eğitim siyasetinin temeli cehaleti yok etmektir.” şeklinde tanımlar.³¹⁰ “Milli Eğitim, o kürsüler üzerinde cahilliğe karşı sarsılmaz bir kale oluşturacak ve gelecek oradan fethedilecek ve ele geçirilecektir.”³¹¹ tespiti yine cahilliği aşmayı işaret etmekle birlikte, verilen eğitim sayesinde gelecek kuşakların “fethi”, yani cumhuriyet ideolojisine angaje edilecekleri anlamına gelmektedir. “Türk milleti artık eski hurafe, gelenek ve batıl inançlardan kurtulmuştur. Öğretmenlerin rehberliğinde, yeni bir iman, ruh ve fikirle

³⁰⁵ **age**, 792.

³⁰⁶ **age**, 799.

³⁰⁷ Gürsen Topses, “Cumhuriyet Dönemi Eğitimin Gelişimi”, **75 Yılda Eğitim**, ed. Fatma Gök (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998):14.

³⁰⁸ Gök, **age**, 5.

³⁰⁹ Haz. Ali Sevim, İzzet Öztoprak, M. Akif Tural, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (Bugünkü Dille)** (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2006), 318.

³¹⁰ 1 Mart 1922, TBMM üçüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşma; bkz. **age**, 318.

³¹¹ 1 Mart 1923 TBMM dördüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşma; bkz. **age**, 494.

medeniyet zümresine katılacaktır.”³¹² Köylüler, gençler, ‘ötekiler’ hepsinin medeniyete girişinde “eğitim şart” söylemi hâkim olmuştur. Mesele cehalet ve karanlığın yenilmesi olduğunda, projelerin homojenleştirici ve millileştirici vasıfları geri planda kalmıştır ki kolonyal söylemlerin başarısı da burada yatmaktadır. Kemalistlerin eğitim konusunda ön plana çıkarttıkları ögenin medenileştirici etki olması, bu bakımdan rastlantısal değildir.

Kemalistler modernleşme söylemini öne çıkarmıştır fakat bu yalnızca bir perde değildir. Türk Devleti’nin modernleşme/Batılılaşma merak ve çabası, uzun süreli bir deneyimdir. Devletin ‘muasır medeniyet seviyesini yakalamak’ kaygısını erken dönem ders kitapları da açıkça göstermektedir. Kamusal yaşamı olduğu kadar özel yaşamı da medenileştirme mantığının sirayet ettiği kitaplarda, başta köyler olmak üzere tüm yurttaşların ev dışı ve ev içi yaşantılarına dair pek çok medeni kural ayrıntılarıyla anlatılmıştır.³¹³ Yurt bilgisi kitapları, sokakta giyilecek kıyafet tarifinden, otobüste ya da tiyatrodaki nasıl davranılacağına kadar “medeni bilgiler” içermektedir.³¹⁴ Modernleşmenin “biçimsel” yönüne fazlasıyla dikkat eden Kemalistler, halkın gündelik hayat pratiklerini dahi dönüştürmeye çalışmışlardır. İşte eğitim bu dönüşümü, medenileştirmeyi sağlayacak bir araçtır. Devlet nerede, ne yapılması, nasıl davranılması gerektiğini, ders kitapları aracılığıyla aktarmakta ve “modern yurttaşı” yaratmaya çalışmaktadır.

Türk milli eğitim sisteminin; yurttaş yaratımı-homojenleştirme/Türkleştirme, kapitalist ekonomi için toplumun yeniden üretimi ve halkın medenileştirilmesi şeklinde üçlü işleve sahip olarak dizayn edildiğini söyleyebiliriz. Yukarıda ayrı ele alınan bu söylemler aslında devletin dilinde hep bir arada ve birbiriyle iç içe yer almıştır. Örneğin eğitimin medenileştirici etkisi ile Türkleştirici vasfı her zaman birlikte düşünülmüştür ki bu düşünüş tarzı, Türk kimliğinin kuruluşu sürecinde Türk olmak ile Batı uygarlığı/medeniyetine mensup olmak olgularının eşitlendiği anlayışla denktir. Mustafa Kemal eğitimin önce ulusal nitelikte olması, ikinci olarak da çağdaş uygarlığı hedef alması gerektiğini söylemiştir.³¹⁵ Cumhuriyet’in yedinci eğitim bakanı olan Mustafa Necati Bey için eğitimin amacı yeni nesli beden ve fikren

³¹² Maarif Vekili Vasıf Bey’in konuşmasından; bkz. Ergün, **age**, 35.

³¹³ Parlak, **age**, 137.

³¹⁴ **age**, 341.

³¹⁵ Topses, **age**, 11.

olduğu kadar seciye ve milli heyecan yönünden de yeni hayata ve demokrasinin gereklerine hazırlamaktır; böylece Türklüğün içinde bulunduğu uygarlıkta daha yüksek bir yer elde edeceğini varsaymaktadır.³¹⁶ Vatandaş olarak milli ve medeni olma niteliklerinin kazandırılması yanına, bu kişileri iktisadi hayatta işe yarar hale getirmek de eklenmektedir.³¹⁷ Cumhuriyet'in ilk yıllarının eğitim düşüncesi; üretim sürecinin, ekonomik gelişme sürecinin gereksinimlerine her zaman duyarlı, öncelikle de Cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi yönünde kararlı amaçlara yöneliktir.³¹⁸ M. Kemal'in öğretmenlere yaptığı konuşma eğitimin bütün fonksiyonlarını kapsaması açısından önemlidir: "Eğitim işlerinde mutlaka başarılı olmak gerekir. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur. (...) Bence bu programın ilkeleri ikidir: 1. Sosyal hayatımızın ihtiyaca uygun olması. 2. Çağdaş gereklere uygun olmasıdır. (...) ilerleyen ve medenileşen bir millet olarak uygarlık sahasının üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur."³¹⁹ Millet, uygarlık-çağdaşlık, ihtiyaçlar... CHP'nin 1927 tarihli kongresinde "eğitimde amacımız, ulusal toplumun uygar ve toplumsal değerini yükseltecek, ekonomik kudretini artıracak vatandaşlar yetiştirmektir" şeklindeki ifadesi³²⁰ de benzer şekilde Türk milli eğitim sisteminin tümünden bir özetidir: Ulusal toplumu özne olarak belirlemesi, toplumun uygarlaştırılması arzusu ve iktisadi açıdan kullanılabilir insanlar yetiştirme isteği. Kemalistler bu üçlü fonksiyonu birlikte kullanmışlar ve devletin elinde bulunan son derece kapsamlı ve meşru bu aygıtı sonuna kadar kullanmışlardır. Hatta zorunlu ilköğretimi bile yetersiz bulmuşlar, Halkevleri, okuma-yazma kursları, Millet Mektepleri gibi 'orijinal' projelerle eğitim odaklı farklı kuruluşlarla, ulus inşasını desteklemeye çalışmışlardır.

3.2. Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısı: Kim İçin, Hangi Eğitim?

Osmanlı klasik döneminde "kim için, hangi eğitim" sorusu, devlet açısından pek anlam ifade etmemektedir zira eğitim meselesi cemaatlerin kendi içerisinde hallolur. Tekke ve medreseler gibi kurumlar dini eğitim verirken, gayrimüslimler kendi cemaat okullarında eğitim vermektedir. Osmanlı devletinin eğitim üzerine düşünmesi

³¹⁶ Ergün, **age**, 39.

³¹⁷ Caymaz, **age**, 14.

³¹⁸ Topses, **age**, 12.

³¹⁹ 27 Ekim 1922; bkz. haz. Sevim, Öztoprak, Tural, **age**, 386, 387.

³²⁰ Parlak, **age**, 101.

ve örgütlemeye çalışması modernleşme süreciyle birlikte başlar. Tanzimat ile dinsel otoritelerin tekelindeki eğitim devlet yönetim ve denetimine geçmeye başlamış, dinsel etkiden uzaklaştırılmaya çalışılmış; devletin açtığı ilk eğitim kurumları, - modernleşmenin gerçekleştirildiği ilk alanın ordu olması vesilesiyle- askeri nitelikte olmuştur.³²¹ Daha sonra sivil yönetim için gerekli bürokratların yetiştirilmesi amacıyla modern okullar; kapitalistleşme süreciyle birlikte ise farklılaşmış ve uzmanlaşmış meslekler için mektepler (tıp, mülkiye, ebe, hukuk, öğretmen mektepleri gibi) açılmaya başlanmıştır.³²² İdadi, sultani ve yüksek eğitim kurumları, din ve mezhep açısından karma niteliği ile dönemin Osmanlıcılık ideolojisini aktarıcıları olarak tasarlanmıştır.³²³ Modernleşme süreci ile eğitim gibi merkezi devlet aygıtlarının, devletin sürekliliğini sağlayabileceği keşfedilmektedir. II. Abdülhamit'in eğitimi, mutlak monarşinin kendini yeniden üretmesini sağlayacak bir kurum olarak kullanmaya çalışması bir örnektir. Okullarda çeşitli törenler yapılmaya başlanması (kutsal günler, bayrak töreni gibi), sabah-akşam öğrencilerin "padişaha dua" etmesi bu açıdan önemlidir ve Abdülhamit ile kurumsallaşan bu uygulamalar, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet ile tema-içerik değiştirerek ve artarak devam etmiştir.³²⁴ II. Abdülhamit döneminin resmi ideolojisi İslam-Türk sentezidir, eğitim de buna göre şekillenmiş, dinsel içeriğe sahip olmuştur. II. Meşrutiyet ile ise "Türk-İslam sentezi" egemen olmuş; öğrenciler "padişahım çok yaşa" yerine vatan-millet marşları söylemeye başlamış ve eğitimin içeriği Jön Türk eylemlerini, meşrutiyeti öven ve meşrulaştıran bir tarzda düzenlenmiştir.³²⁵

Eğitim işlerine bakacak bir bakanlığın kurulması Maarif-i Umumiye Nezareti (genel eğitim bakanlığı) adıyla 1857'dedir; bir bütün olarak eğitimi düzenleyen ve devletin eğitimde hâkimiyet kurması anlamına gelen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ise 1869 yayımlanmıştır.³²⁶ Ankara'da TBMM açılışından Saltanatın kaldırılışına kadar geçen sürede iki hükümet (Ankara-İstanbul) ve onlara bağlı iki eğitim bakanlığı var olmuş; ancak saltanatın kaldırılışıyla İstanbul hükümeti ve Maarif-i Umumiye

³²¹ Alkan, **age**, 3.

³²² Gök, **age**, 4.

³²³ Alkan, **age**, 3.

³²⁴ Alkan, **Resmi İdeolojinin**, 389.

³²⁵ **age**, 394.

³²⁶ Alkan, **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e**, 1.

Nezareti tarihe karışması sonucu Ankara hükümeti eğitime hâkim olmuştur.³²⁷ Modernleşme süreciyle görülen eğitimin laikleştirilmesi ve devlet denetimine kavuşturulması çabaları, 1924'te Tevhid-i Tedrisat yasasıyla neticelenmiştir. Cumhuriyet hükümeti bu kanun ile tüm eğitim kurumlarını Maarif Vekaleti'ne bağlamıştır. Evkâf Vekâleti'ne bağlı ve dinsel içerikli eğitim yapan medreseler ve sıbyan mektepleri ile; Maarif Vekâleti'ne bağlı, modern eğitim veren rüştiye, idadi, sultani ve iptidai okullar arasındaki ikiliğe son verilmiş; ülkedeki tüm eğitim kurumları Maarif Vekaleti altında birleştirilmiştir.³²⁸ Mart ayında çıkan bu kanun doğrultusunda Bakanlığın mayıs ayında yayınladığı bir genelgeyle medreseler ve mahalle mektepleri kapatılmıştır. Cumhuriyet'in merkezi hükümeti, modern devlet yapısına uygun olarak eğitimi de merkezden yürütülen ve denetlenen bütünsel bir kuruma dönüştürmüştür.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları derken yalnızca ilk-orta-üst dereceli okullara ilişkin politikalar anlaşılmamalıdır; çünkü eğitim politikaları bunları aşan, daha kapsayıcı bir şeydir ve pratikte çok farklı şekillerde var olmuştur. Millet Mektepleri, Kız Enstitüleri, Akşam Kız Sanat Okulları, teknik ve mesleki okullar, Halkevleri, Köy Enstitüleri, öğretmen okulları, seyyar talim heyetleri, Türk Ocakları'nın açtığı kurslar gibi pek çok ayrı eğitim birimi açılmıştır. Bunun bir nedeni, Cumhuriyet'in reformlarını ve fikirlerini benimsemesi gerekenlerin sadece çocuklar olmamasıdır. Okuma-yazma bilmeyen, bilse de yeni harfleri öğrenmemiş yetişkin halkın, rejimin pratik ve ideolojik ihtiyaçları için "eğitilmesi" gereklidir. Sıfırdan yetişecek nesli eğitmek zorunlu eğitim sistemi ile devlet için daha kolaydı fakat orta ve yaşlı nesil için de çare bulmak lazımdır. Halkevleri, Halk Odaları, Enstitülerin özellikle köylerde açılması, gece dersleri ile köy öğretmenlerinin adeta devrimin misyonerliğini yapması, bu orta-üst yaştaki köylüleri eğitim yoluyla kazanma projesini göstermektedir.³²⁹ Cumhuriyet'in ilk Eğitim Bakanı İsmail Safa 1923 tarihinde yayınlandığı 7971/3655 sayılı genelgede, "Yurdun her köşesinin cehalet ve irfansızlığın acısı altında ezildiği halk ile okullar ve öğretmenler arasında yakın ilişki

³²⁷ **age**, 11.

³²⁸ "Madde 1 - Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur. Madde 2 - Şer'iye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir." "Tevhidi Tedrisat Kanunu (430 S.K.)" (6.3.1340), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> [10.02.2013].

³²⁹ Parlak, **age**, 330.

kurulması; eğitimin her yaştaki ve sınıftaki halkın gereksinmesi durumuna getirilmesi”nden söz etmektedir.³³⁰ Örgün eğitim kurumları halkın eğitim ihtiyaçlarını tamamen karşılayamamaktadır. Devlet tarafından büyük bir sorun teşkil eden bu durum çeşitli yan eğitim kuruluşlarıyla desteklenmiştir ve 1980’lerden sonra bile desteklenmeye devam edecektir. Türkiye’de halk eğitimi gerekli kılan koşullar, devlet bakış açısıyla şunlardır: nüfusun büyük bölümünü oluşturan köy toplumları ekonomik ve sosyal yönden gelişmemişlerdir, ilerlemek ve durumlarını iyileştirmek için gereken bilgi ve becerilerden yoksundurlar; okuma-yazma bilmeyenlerin çoğu öğretim çağı dışındadır; okuma-yazma bilenler arasında da teknik ve mesleki eğitim almayanlar bulunur, gelişen ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlayamazlar; modern teknolojinin işbölümünü bilmemektedirler, ilkel ve geri yöntemlerle çalışırlar; devlet kavramı, Atatürk devrimleri vatandaşlara anlatılmalı, ulusal birlik ve dayanışma güçlendirilmelidir.³³¹ Yetişkinlere yönelik eğitim kurumları bu dönemde hep aynı davaya hizmet etmiş; kırsal kesime yurttaşlık, temizlik, sağlık, aritmetik, okuma-yazma konularında basit bilgiler vermeyi hedeflemiştir.³³² Mustafa Kemal’in kendi sözlerinden anlaşıldığı kadarıyla halk eğitiminin üç amacı bulunmaktaydı: okuma-yazma bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek; kurslar vasıtasıyla vatandaşlara sosyal ve iktisadi hayatta işlerine yarayacak bilgileri kazandırmak ve vatandaşlara parti (CHP) prensiplerinin öğretilmesi ve benimsetilmesi.³³³

Halk Derslikleri (1927), Millet Mektepleri (1928), Halkevleri (1932), Türk Ocakları (1912)³³⁴ ve Köy Enstitüleri (1942) gibi eğitim kurumları yetişkinlerin eğitimi için örgütlenmiş/buna hizmet eden kurumlardı. 1927’de kurulan Halk Dershaneleri/Derslikleri, hiç okuyamamış ya da istediği dereceye ulaşamamış olanları, bir Cumhuriyet vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle

³³⁰ Cevat Celep, **Halk Eğitimi**, 3. bs (Ankara: Anı Yayıncılık, 2003), 92.

³³¹ **age**, 88-89.

³³² Aktar, **age**, 56.

³³³ Ersoy Taşdemirci, “Atatürk’ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye’de Halk Eğitimi Faaliyetleri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s. 7 (1996): 497.

³³⁴ Türk Ocakları 1912’de kurulduğunda amacı Türkçülüğün yayılması, “Türk ırk ve dilinin kemaline çalışmak”tı. İşgal sırasında iş göremeyen Ocaklar, Milli Mücadele’den sonra Mustafa Kemal’in desteğiyle yeniden canlandırılmış ve inkılapların destekçisi ve yayıcısı olmuştur. Türkçülüğün yanına, Cumhuriyetçi fikirlerin savunulması ilave edilmiştir. “Türk Ocaklarının Tarihçesi”, [http://www.turkocagi.org.tr/index.php/tarih/tuerk-oca-tarihi/3091-tuerk-ocaklarnn-ksa-tarihcesi-\[04.04.2013\]](http://www.turkocagi.org.tr/index.php/tarih/tuerk-oca-tarihi/3091-tuerk-ocaklarnn-ksa-tarihcesi-[04.04.2013]).

donatmak, ulusal kültür ve bilinci güçlendirmek göreviyle tanımlanmıştı.³³⁵ Halk Mektepleri kurulmadan önce bu dershanelerin sayısı 3.304’e, dershanelerde eğitim görenlerin sayısı ise 64.302’ye ulaşmıştır.³³⁶ 1929 yılında Millet Mektepleri’nin kurulması, Harf inkılabı (1928) ile bir anda tüm Türkiye’nin okuma-yazma bilmez hale gelmesi sonucu, halka okuma-yazma öğretme ihtiyacıyla ilişkilidir.³³⁷ Millet Mektepleri’nin 16-45 yaş grubuna hitap etmesi ve talimatnamesinde hedefinin, kadın ve erkeklerin “hayat ve maiyetlerinin ve vatandaşlık sıfatlarının gerektirdiği ana bilgilerle teçhiz etmek” şeklinde belirlenmesi³³⁸ zorunlu okul yaşını aşan halka Türk vatandaşı bilincinin kazandırılması niyetini göstermektedir. Bu mekteplerin olmadığı köylerde ise köylünün boş olduğu mevsimlerde köylüye “benzer” eğitim vermeye giden “seyyar talim heyetleri” mevcuttur.³³⁹ Türk Ocakları’nın köylülerin eğitimi ile ilgilenmesi de benzer bir kaygıyı yansıtır. Köy Enstitüleri eğitim ile Kemalist ilkelerin köylüye aktarılmasını ve köyün iktisadi ve kültürel açıdan canlanmasını hedeflemektedir.³⁴⁰ Halkevleri de halktan rejime yeterli desteğin gelmediği bir dönemde, yetişkin halkı eğitmek için kurulmuştu.³⁴¹ Bu örneklerden görüldüğü üzere, eğitim, yeni devletin ihtiyaç duyduğu toplumsal desteği sağlama amacına hizmet etmiştir. İkinci olarak ise bu kurumlar, Türk milliyetçiliğini köylerden başlayarak yayma görevini icra etmişlerdir. Türk Ocaklarının önemli bir görevi Anadolu’nun Türkleştirilmesidir ve bunu “dersler, kitaplar, konferanslar, mektepler” ile gerçekleştireceklerdir.³⁴² Yine Halkevleri milliyetçiliği yaymak ve köylüyü Türkleştirmek ile görevlendirilmiştir. Bu işlev, reformların yerleştirilmesi süreciyle hep yan yana gider. Kemalistler eğitime, sadece halka rejimin ilkelerini benimsetmek için değil; *gerçek bir millet* yaratmak için de başvurmaktadır.

İkinci neden toplumun, Kemalizmin vaaz ettiği gibi “sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle” olmamasıdır. Devlet sınırları içerisinde yaşayanlar sınıf, etnisite, toplumsal cinsiyet, din gibi faktörler ve bunların çeşitli çakışmaları ile birbirlerinden

³³⁵ Celep, **age**, 93.

³³⁶ Taşdemirci, **age**, 498.

³³⁷ **age**, 498.

³³⁸ Caymaz, **age**, 14.

³³⁹ Ergün, **age**, 102.

³⁴⁰ Asım Karaömerlioğlu, **Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem** (İstanbul: İletişim Yayınları, 2006), 101-104.

³⁴¹ **age**, 56-58.

³⁴² “Türk Ocaklarının Tarihçesi”, <http://www.turkocagi.org.tr/index.php/tarih/tuerk-oca-tarihi/3091-tuerk-ocakların-ksa-tarihcesi-> [04.04.2013].

ayrılır/“ayrı”dır. Kemalistler, kadın ile erkek için ayrı eğitim politikaları uygulamıştır. Kız Enstitüleri ve Akşam Kız Sanat Okulları buna örnektir. Eğitilmesi gereken kadın olduğunda, ulus-devlet ve modernizmin kurguladığı kadınlık rollerine duyarlı bir eğitim inşa edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyetçi işbölümü doğrultusunda kadın ve erkeklerin yeri belirlenerek eğitim programı ve dersler kurgulanmıştır. Sınıfsal açıdan bakıldığında ise, alt sınıfların meslek ve teknik okullara gönderilerek işgücü olarak eğitildikleri görülmektedir. Üst sınıfların düz liseyi tercih ettikleri ve yüksek öğrenim imkânlarının daha fazla olduğu bir gerçektir. Kadınların eğitiminde de sınıfsal konum belirleyici olmuş, mesleki-teknik okullardan mezun olan alt sınıf kadınlar genellikle düşük ücretli ve emek-yoğun sektörlerin işgücünü oluştururken; orta-üst sınıfa mensup olanlar genel lise ile iyi ücretli, profesyonel işlere girebilmektedir.³⁴³

Gayrimüslim halk, Lozan Antlaşmasına dayanarak Türkiye Cumhuriyeti’nde kendi özel cemaat okullarını açabilmektedir. Fakat bu okullar Türk Devleti’nin kontrol ve tetkiki altındaydı. Doğrudan eğitimi veremediği bu tür durumlarda devlet, denetim hakkını saklı tutmaktadır. 1920’li yıllarda çeşitli genelgelerle bu okullarda dini sembol, işaretler, dini esaslara dayalı eğitim ve Türkler ve devlet aleyhinde ifadeler kullanmak yasaklanmış; Türkçe ve Türk tarihi gibi zorunlu tutulan derslerin öğretmenleri eğitim bakanlığı tarafından atanmış; bu okullarda çalışacak bütün öğretmenlere ise Türkçe bilme zorunluluğu getirilmiştir.³⁴⁴

Ulusun homojenliğinin önünde engel olarak görülen ve özümsemeye çalışılan Müslüman gayri Türk unsurların eğitimi ise, cumhuriyetin çok tartıştığı ve planladığı bir alandır. Özellikle Doğu coğrafyasında eğitimin nasıl asimilasyon aracı olarak kullanılacağı, Kürtlere dair raporlarda ortaya çıkmaktadır. Farklı etnisitenin eğitilmesinde Kemalistlerin en çok üstünde durduğu konu yatılı okullar olmuştur. Çocukların aileleriyle ilişkilerinin kesilmesi ve kültürlerinden izole edilmesi anlamına gelen bu yatılı eğitim biçimi, raporların genelinde geçmektedir. Kürtlüğe kadınlığın eklemelendiği durumun en çarpıcı örneği ise Elazığ Kız Enstitüsü’dür. Kız Enstitüleri İzmir gibi batı şehirlerinde de olmakla birlikte, bölgeye göre değişen bir

³⁴³ Mine Tan, “Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından”, **Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c. 27, s. 1 (1994): 92.

³⁴⁴ Polatel, **age**, 78.

kimlik kazanmıştır. Bu bağlamda Elazığ Kız Enstitüsü, Cumhuriyet'in Kürt kadınları üzerinde kurduğu medenileştirici ve Türkleştirici söylemin cisimleşmiş halidir.

Toplumsal grupların çeşitliliği, ulus inşa etme siyaseti doğrultusunda eğitimin farklılaşmasına neden olur. Okulun örgütlenmesi ve içeriği öğrencilerin geldiği sosyal sınıf yapısına göre değişir; seçkin konumdakilerin okullarında esneklik ve yaratıcılık hakimken, emekçi olacak çocuklarınkinde uyum, itaat, disiplin, otoriteye saygı, düzenli ve dakik olma gibi değerler ön plandadır.³⁴⁵ Sınıf ayrımı reddedilmesine karşın alt sınıfın mevcut sınıfsal konumu eğitim süreciyle yeniden üretilir; eğitimin profesyonelliğe adım atılmasını sağlama niteliği ise orta-üst sınıflara mahsus kalır. Söylemsel olarak ne kadar öyleymiş gibi sunulsa da eğitim herkesin eşit şekilde yer aldığı ve faydalandığı bir alan olmamıştır. Eşitsizlik kimin hangi okula gideceğinin belli olduğu noktadan, yani sürecin en başından başlar ve eğitim hayatı boyunca tekrar üretilerek devam eder. Alt sınıf kadının, alt sınıf erkeğin ya da Kürt kadınının nasıl eğitilmesi gerektiği planlanmıştır. Öyle ki farklı kurumların olması ve aynı kurumun farklı bölgelerdeki şubelerinin işlev değiştirmesinin yanında, aynı kurum içinde bile gündüzlü-yatılı gibi belli anlamlar ifade eden farklılaşmalar gözlenmektedir.

Kürt kadınlarının eğitimini tartışmak için önce ulus inşasında Kürtleri asimile etmeye yönelik planların eğitim üzerinden nasıl kurgulandığına –bu kurgularda Kürt kadınına nasıl öncelik verildiğine-; sonrasında ise kadınlığın ve kadınları eğitmenin devlet için ne anlama geldiğine bakılacaktır. Elbette eğitim aygıtının kullanımı yalnızca ulus inşası olarak adlandırılan, yeni kurulan ulus-devletlerin ulusu kurgulamaya dönük faaliyetlerinin yoğun ve hızlı olduğu süreç ile sınırlı değildir. Ulus-devletleşmenin, homojen ulusa genelde ulaşamadığı için uzun erimli bir proje halinde, belki yavaşlayarak, devam ettiğini ya da kendini her seferinde yeniden üretmek zorunda olduğunu düşündüğümüzde, toplumu yönlendirme ve şekillendirme politikalarına son vermediğini anlamak zor olmaz. Eğer devletin erken döneminde imha edilememiş, yurdun dışına atılamamış ve asimilasyon işi bitirilmemiş gruplar varsa, bunlara yönelik asimilasyonist politikalar da bitmeyecektir. Ulus-devlet, kendi formunun gerektirdiği biçimde siyaset üretmeye devam eder, devletin kurulduğu tarihten uzaklaşmak bunu engellemez. Kürtlerin eğitimi meselesinde bu açıkça

³⁴⁵ Gök, **age**, 2.

görülmektedir. Erken cumhuriyette sıkça tartışılan yatılı okullar fikrinin uygulaması 1960'larda gerçekleşmiştir örneğin. Ya da 2000'lere gelindiğinde eğitim kampanyaları ile asimilasyonun hedeflerinin halen canlı olduğu görülmektedir. Tarihsel-dönemsel değişimler göstermekle, biçimsel değişime uğramakla birlikte devletin eğitim aracını kullanmaktaki algısı değişmemiştir.

3.2.1. Türkleştirme/Asimilasyon Politikaları Çerçevesinde Kürtlere Yönelik Eğitim Politikaları

Ulus-devletlerin eğitim politikalarını ulus inşasından, etnik homojenleştirmeden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitime ilişkin yönetmelikler, programlar ve devlet elitlerinin söylemlerini yalnız modernleşmeye verilen önemle açıklamak eksik kalmaktadır. Eğitim, milli kimliğin en kapsamlı ve kitlesel şekilde üretildiği ideolojik aygıt olarak, Türk-olmayanları da Türk kimliğine entegre etme işlevine sahiptir. Kürtler nezdinde eğitimin temel üç işlevi arasında öne çıkan, Türkleştirici etkisidir. Kürt meselesinin halli ve Kürt bölgelerinin ıslahı konusunda devletin eğitime vurgu yapması, bu asimilasyonist özelliğinden kaynaklanmaktadır.

Kürtlere dair devlet politikasının ana hatlarını taşıyan Şark Islahat Planında eğitime ve özellikle eğitimin yatılı olması gerektiğine vurgu vardır. Kürtçe konuşmanın yasaklanması, Doğu'da okullaşma oranının artırılması ve özellikle kadınlara Türkçenin öğretilmesi plan kapsamındadır.³⁴⁶ Yıldız, bu planı 'eğitim yoluyla Türklüğe özümseme' stratejisi ile tanımlamaktadır.³⁴⁷ Planın eğitime ilişkin maddelerinden biri şöyledir: "Dersim, tercihan ve müstacelen leyli iptidailer (yatılı okullar) suretiyle Kürtlüğe karışmaktan bir an evvel kurtarılmalıdır."³⁴⁸

Ömer Halil Bıyıktaş'ın 1931 yılında Dersim üzerine hazırladığı raporda, Dersim'de okul açılması ve bu okullar aracılığıyla Türklüğün öğretilmesi fikri yer almaktadır: "Bütün ilçe merkezlerinde birer ve ayrıca Mazgirt civarında ikişer ilkokul açılmalıdır. Bu okullarda Türklüğü telkin edecek, kendilerine Türklüklerini bildirecek ve sevdirecek şekilde eğitim verilmelidir."³⁴⁹

³⁴⁶ Yeğen, **Müstakbel Türk'ten**, 56-59.

³⁴⁷ Ahmet Yıldız, **age**, 247.

³⁴⁸ **age**, 247.

³⁴⁹ Yayman, **age**, 107-109.

Dersim için Şükrü Kaya da aynı tavsiyede bulunur. 4 Haziran 1937’de İçişleri Bakanı Kaya tarafından Kültür Bakanlığına (dönemin Milli Eğitim Bakanlığı) yazılan, ‘Dersim Kız ve Erkek Çocuklarının Yatı Mekteplerinde Yetiştirilmeleri’ konulu mektup şöyledir:

“Bu Günlerde Dersimde yapılmağa başlayan İslâhat meyanında Türk keşafeti (yoğunluğu) olan ve Dersimden oldukça uzak yerlerde kız ve Erkek yatı Mekteplerinin de açılması ve bu mekteplerde Dersimden getirilecek olan beş yaşını doldurmuş kız ve Erkekler okutturulup büyütülmesi ve muvezi surette yetiştirilecek olan bunlar yekdiğerile Evlendirilerek Baba ve Analarından mevrus (miras kalan) emval (malları) ve arazileri içinde birer Türk Yuvası kurmaları temin ve bu suretle Türk Kültürünün Dersimde esaslı bir surette yerleştirilmiş olacağı düşünülmektedir.”³⁵⁰

Ubaydın raporu (1925) “Türklük aşılacak mektepler kurulması” gerektiğini söyler. Birinci Umumî Müfettiş Abidin Özmen, raporunda (1935), yatılı okullar ile idealist öğretmenler ve hatta devşirme usulüyle çocukların ailelerinden ayrı yetiştirilmesi konusunda önerilerde bulunur. Devşirme usulü olarak önerdiği şudur:

“Gerek vilâyetlerimizin bâzısında, idârî tedbirle köyden çocuk toplamak, ana ve babasından iâşesi temin ettirilmek sûretiyle, kurulagelmekte olan pansiyonlu mektepleri, mēfkureci ve kuvvetli muallimlerin idâresinde olmak üzere kânunileştirip, Türk kültürü ve temsil esâsına müstenit okuma yapmak(...)”³⁵¹

1936 tarihli umum müfettişliği tutanaklarında etnik unsurlar tartışmasında Kürtleri asimilasyonu için öngörülenlerden bir araç da “yatılı ve kuvvetli elemanlı köy okulları açmak”tır.³⁵²

1940’taki CHP azınlık raporu, ilkokulların Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrettiği için önemli olduğunu belirtir ve yatılı okul konusunda diğerleriyle aynı fikri paylaşır. 1942’de Doğu gezisine çıkan CHP Genel Sekreteri Esendal, temel asimilasyon yöntemi olarak Türkçenin yaygınlaştırılmasını salık verirken, Muş-Bulanık Halkevinde karşılaştığı gençler üzerine şöyle yazar: “Bu gençleri Türklüğe yaklaştırmak, buralardaki mekteplerde ve Halkevlerimizde dil kurslarına daha geniş yer verebilecek bir tertip almalıyız.”³⁵³

Eğitimin dil ve milli içeriği sayesinde asimilasyonist bir araç olarak kullanılabileceğinin farkında olan devlet seçkinleri Kürtlerin eğitimi konusunda ‘endişelenmeye’ devam etmişlerdir. Celal Bayar 1936 tarihli Şark Raporu’nda “Bugün Kürt diye bir kısım vatandaşlar okutturulmamak ve devlet işlerine

³⁵⁰ Nurşen Mazıcı, **Celal Bayar Başbakanlık Dönemi 1937-1939** (İstanbul: Der Yayınları, 1996), 233.

³⁵¹ Koçak, **age**, 101.

³⁵² Varlı, **age**, 30.

³⁵³ Önen, **age**, 162.

karıştırılmamak isteniyorlar.” diyordu.³⁵⁴ Raporlarda sıklıkla Kürtler için bölgede okulların kurulması vurgulanmasına rağmen, McDowall gibi bazı tarihçiler -bu fikre ters olarak-, Kürtlerin yaşadığı bölgelerde okullaşma oranının düşük tutulması gibi bir politika izlendiğini söylüyordu. 1925 yılı itibariyle Türkiye’deki 4875 okulun sadece 215’i Kürdistan’da idi.³⁵⁵ Coşkun, Derince ve Uçarlar’ın tespiti de, o dönemde bölgeye yapılacak eğitim yatırımları ile bir Kürt orta sınıfın oluşması ve ulusal bilincin gelişmesinden duyulan korkunun bu çelişkili duruma sebep olduğu yönündedir. Mardin Milletvekili Necip Bey’den aktardıkları “Bugünün eli silahlı Kürdü, yarının eli kalemli münevveri olarak evlatlarımızın karşısına mı dikeceğiz?” sözü, Kürtlerin eğitiminin iktidar arasında yarattığı endişeyi ve ikilemi ifade eder.³⁵⁶ Erken Cumhuriyette Doğu’da eğitim durumuna baktığımızda ve devlet seçkinlerinin bazı sözlerini incelediğimizde, bu endişe ile asimilasyon arasında bir denge yakalama çabası görülmektedir. Bu endişe, Doğu’ya okul yapılmaması siyasetine değil fakat orta ve lise gibi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmaması gibi bir siyasete yol açmıştır. Bu sebeple özellikle düşük tutulmanın “okullaşma oranı” olarak değil fakat ilköğretim üzeri okullaşma oranı olarak belirlemek daha doğru olacaktır. Kürt bölgesine orta eğitimin –Abidin Özmen tarafından- sadece memur çocukları için getirilmesinin talep edilmesi, bu kaygıyı yansıtır. İnönü’nün Kürt raporunda (1935) Kürtler için “ilk tahsil”i vurgulaması da buna işaret eder:

“Kürtlere okutma yapılıp yapılmayacağı şimdiye kadar bir politika olarak mütâala edilmiştir... Daha Türk köylerindeki mektepleri yapmamışken ve en nihayet yüzde ona (%10) varmayan okutmada bir hususi siyasayı halkın diline düşürmekte hiçbir fayda yoktur. Sonra *ilk tahsil için okutmakta faydamız daha siyasi olduğu görüşündeyim*. Kürtleşmiş ve kolayca Türklüğe dönecek yerleri okutmak, hatta Kürtlere Türkçe öğretmek Türklüğe çekmek için ilk tahsil ve onun iyi hocası çok etkili vasıta. Zaten sınırlı olan vasıtalarımızı daha çok Türk köylerinde kullanmak elimizdedir.”³⁵⁷

İnönü, Türkleştirme için ilk tahsili çok önemli ve anlaşıldığı kadarıyla yeterli görmektedir. Cumhuriyet’in ilköğretime özellikle eğilmesinin sebebi, bu tahsil ile çocuklara inkılâpların ve Türklüğün öğretilmesinden kaynaklanır. İlkmektepler Talimatnamesi’de (1929) ilk tahsilin amacının;

³⁵⁴ Mazıcı, **age**, 30.

³⁵⁵ 1925’te Kürdistan’da az okul olmasının sebeplerinden biri, Kürtlerin eğitimlerini gerçekleştirdikleri kurumların (dini okulların), Tevhid-i Tedrisat’tan sonra kapatılmasıdır. Böylece Kürtler eğitim hakkından büyük ölçüde dışlanmış oluyor ve bölgedeki okulların çoğu kapanıyordu. Bkz. McDowall, **age**, 192.

³⁵⁶ Coşkun, Derince, Uçarlar, **age**, 27.

³⁵⁷ Naci Kutlay, “İsmet Paşa’da Dönemsel Irkçılık Anlayışları”, <http://gelawej.net/pdf/ismet-pasa.pdf> [08.03.2013]. (italikler bana ait)

“İlmekteplerde terbiyenin ilk ve son maksadı çocukların millî hayata lâıyıkıyla intibak etmeleridir... Terbiyede Türklük ve Türk vatani esas mihveri teşkil etmelidir. Çocuklarda millî hislerin beslenmesi ve kuvvetlendirilmesi için her fırsattan istifade edilmelidir. Türk inkılâbı ve bu inkılâbın nimetleri, bu nimetlere ermek için yapılan büyük cıdaller onlara lâıyıkıyla anlatılmalıdır.”³⁵⁸

biçiminde düzenlenmesi, Kürtler için ilköğretim seviyesinin kâfi olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de okul sayılarına dair 1936-37 yıllarının istatistiklerine baktığımızda, Doğu ve Güneydoğu bölgesinde toplam ilkokul sayısı 596; Türkiye genel toplamında ise 6.123’tür.³⁵⁹ Türkiye’deki okulların %9.7’si Doğu’da yer almaktadır. Aynı yıllar için ortaokul sayıları ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri için 13, Türkiye geneli için 125’tir.³⁶⁰ Ortaokul oranına bakıldığında Türkiye’deki ortaokulların %10.4’ü bölgededir. Bu istatistikler bölgede ilkokul ve ortaokul oranlarının yakın seviyelerde olduğunu göstermektedir fakat bu ortaokulların bölgede yer alması, Kürt çocukları için kurulduğu anlamına gelmemektedir. Devlet elitlerinin raporlarında ‘Kürtler için ilkokul açmalıyız’ algısı sabit olmakla birlikte, ortaokul ve lise eğitimi önerilmemektedir. Dolayısıyla bölgede bulunan ortaokulların başka bir fonksiyonu olmalıdır. Birinci Umumi Müfettiş Avni Doğan bu fonksiyonu, Şark’a Garp’tan gelen memur çocuklarının eğitimi üzerine konuşurken şöyle açıklamaktadır: “(Memurların) Çocuklarını orta tahsilden mahrum bırakmamak için bölgenin merkezinde *sırf memur çocuklarına mahsus* pansiyonlar açılması (masrafı devletçe temin edilmek şartıyla)” gerekmektedir.³⁶¹ Bölgedeki ortaokulların buraya memuriyet için gelen kişilerin çocukları için açılması gerektiği belirtilmektedir.

Kürtler için ilkokullar kararlaştırılmasına rağmen, Doğu ve Güneydoğu’da erken cumhuriyet döneminde okul sayısı düşük kalmıştır. Bu durumun, devlet seçkinlerinin tercihini önce “Türkler”den yana kullanması, kaynak yetersizliği, öğretmen sıkıntısı ve bölgede okula gitmenin “tercih edilmemesi” gibi nedenleri de bulunmaktadır. İnönü’nün konuşmasında, zaten sınırlı olan devlet imkânlarının daha çok Türk

³⁵⁸ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993’e)**, 5. bs (İstanbul: Kültür Koleji Yayınları 4, 1994), 301.

³⁵⁹ Bahattin Demirtaş, “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Eğitim ve Öğretim (1923-1938)”, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, s. 41 (Mayıs 2008): 70. (y.n: Makalede Dersim’deki okul sayısı verilmemiştir.)

³⁶⁰ **age**, 71.

³⁶¹ Bayrak, **age**, 266. (italik bana ait)

köylerinde kullanmak gerekliliği göze çarpar.³⁶² Dolayısıyla bu durumu devletin ekonomik durumuyla da ilişkili okumak mümkündür. Eldeki kaynaklar öncelikle Türklerin Kürtleşmeleri ya da başka bir “şeyleşmelerini” engellemek üzere yapılacak okullara ayrılmalıdır gibi bir düşünce vardır.³⁶³

1929 ve 1937 yılları arasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da öğretmen sayısı – okul sayısı gibi-, öğrenci sayısına göre yetersizdir.³⁶⁴ 1936’da Milli Eğitim Bakanı, Üçüncü Umumi Müfettiş Tahsin Uzer’e gönderdiği yazıda eğitimde öğretmen eksikliğinin paradan bile önce geldiğini belirtmiş; öğretmen olmadan okul açmanın anlamsızlığına değinerek, son on yılda öğretmen sayısı aynı kalmasına rağmen öğrenci sayısının yedi misli arttığını yazmıştır.³⁶⁵ Kürt raporlarında öğretmen ve memurların ‘Şark’ta görev almayı tercih etmesi için teşvik siyasetinin tartışılması ve devlet görevlilerine diğer bölgelerdekilerden farklı avantajlar sağlanması, öğretmen ve memurları bölgede “tutma” anlayışıyla uygulanmıştır. Öğretmenleri bölgede nasıl tutacaklarını tartışmaları, öğretmenlerin bölgeye gitmedikleri ya da gitseler de orada durmadıklarını göstermektedir. 1920’lerde Maarif Vekilliği yapan Vasıf Bey’in, “bazı değerli öğretmenlerin” Anadolu’nun geri kalmış yörelerine gönderilmesi ve kabul etmeyenlerin meslekten atılması yönündeki ifadesi gibi sert kararlar da vardır.³⁶⁶ İkinci olarak öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinden olmaması, idealist olması ve Batı’dan gelmesi şartı, öğretmen sayısını daha baştan kısıtlamaktadır. Öğretmen sorununu çözmek için Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları (1926) ve Köy Enstitüleri gibi kurumlar oluşturulmuş ve buralarda yetiştirilen öğretmenler bölgede görev yapmıştır. Böylelikle köyde öğretmen yetiştirilmesi, hem Batı’dan gelen öğretmenlerin köydeki hayal kırıklıklarına ve geri dönüşlerine, hem de bu öğretmenleri benimseyemeyen köylüye bir orta yol bulma çabasını yansıtır. Öğrencilerin durumuna gelince, bölgede 200’den az öğrencisi olan çok sayıda okul olduğu belirtilmektedir. 1940’lara gelindiğinde dahi, zorunlu eğitim yaşı geldiği takdirde okula gitmeyenlerin oranı en fazla Doğuda

³⁶² Yayman, **age**, 132.

³⁶³ Bu amaçla açılan okulların bir kısmı yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer almaktadır. Şark Islahat Planındaki şu madde buna örnektir: “Aslen Türk olan fakat Kürtlüğe asimile olmak üzere bulunan bölgeler ile Siirt, Mardin ve Savur gibi halkı Arapça konuşan bölgelerde Türk Ocakları ve okulları açılması ve özellikle kız okulları açılması özendirilmelidir.” Ahmet Yıldız, **age**, 247.

³⁶⁴ Demirtaş, **age**, 70.

³⁶⁵ **age**, 74.

³⁶⁶ Ergün, **age**, 36.

çıkılmaktadır. 1940 yılında okuma çağında (7-16 yaş) olup da okula gitmeyenlerin yüzdesi, Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da 80-90 seviyesindedir ve Türkiye’deki en yüksek oran budur. Bingöl, Muş, Bitlis, Siirt, Van, Mardin ve Hakkâri %90’nın üzerinde orana sahiptir.³⁶⁷ Çocukların okula gitmemesinin çoklu sebepleri olabilmekle birlikte; bir öğrenci, öğretmen ve okul sorununun varlığı, Türkiye’nin doğusunda bir gerçekliktir.

Kürtlerin asimilasyon için eğitilmesi fikri, “ilkokullaşma” etrafında ve özellikle yatılı olması üzerinden inşa edilmiştir. İlkokullaşma mantığının arkasındaki nedenler yukarıda ele alınmıştır. İlk eğitimin arzu edilen vatandaşın yaratılması gibi bir hedefi vardır. Farklı dilden ya da etnisiteden de olsa tüm vatandaşlar, tek ulus kimliğinin dayatıldığı tek tip bir eğitim ile eğitilir. Avrupa’nın kolonideki yerliler için tasarladığı eğitime bakıldığında, Türkiye’deki devlet elitlerinin de Kürtleri eğitime konusunda onlarla aynı endişeyi paylaştığı ve benzer çözümler ürettiği görülmektedir. İngiltere Hindistan’daki eğitimi, İngiliz otoritesine sorun yaratacak eleştirel bilincin gelişmesini engellemek için belli bir seviyeye kadar dizayn etmiştir.³⁶⁸ Portekiz, Afrika’daki Mozambik sömürgesinde yerliler için ilkokul seviyesine kadar sınırlı bir eğitim uygulamış; ortaokullar yalnızca Avrupalıların çocukları ve küçük bir Afrikalı elit için ayrı olarak açılmıştır.³⁶⁹ Sömürgeci devletler, Türk devleti gibi tahakküm ettiği halkın ‘bilinçlenme’sinden çekinmiş; kolonyal ekonomiye katılacak işgücü ve yönetim için itaatkâr bir memur sınıfı yaratma hedefiyle yerliler için ‘sınırlı bir eğitim’ tercih etmiştir.

İlkokulun yeterli görülmediği durumlarda eğitimde farklı uygulamalar ve kombinasyonlar ortaya çıkar. Bu farklılıklar, eğitilmesi gereken grubun “farklılığından” kaynaklanır. Türk Devleti yine sömürgeci mantığı harekete geçirerek, farklı kültürlerin eğitilmesi/eritilmesinde sömürgeci deneyimi izlemektedir.

³⁶⁷ Nevzad Ayas, **Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler** (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1948), 156.

³⁶⁸ Rachel Bailey Jones, **Postcolonial Representations of Women: Critical Issues for Education** (New York: Springer, 2011), 69.

³⁶⁹ Kathleen Sheldon, “‘I Studied With Nuns, Learning to Make Blouses’: Gender Ideology and Colonial Education in Mozambique”, **The International Journal of African Historical Studies**, v. 31, n. 3 (1998): 605.

Yatılılık projesi, asimilasyon amaçları doğrultusunda genellikle ilkokulların ne tarz çalışacağını göstermektedir. Meclisin dördüncü toplanma yılında yaptığı konuşmada Mustafa Kemal (1 Mart 1923):

“İlköğretimde gerekli olan kuruluşlardan biri de yatılı okullardır. Hükümetin son zamanlardaki, inceleme ve gözlemleri sonucunda bir tarafta yatılı ilk okullara karşı genel bir eğilim olduğu görülmüştür. Bir kaç ilin küçük yavrularını bir yerde toplamanın, eğitimde birlik, yurt sevgisi ve kardeşlik üzerinde yapacağı etkiler ortadadır.”

demiştir.³⁷⁰ Demirtaş, bölgede –Doğu ve Güneydoğu- okul açılırken dikkat edilmesi gereken bazı “hususlar” olduğundan bahseder. Devletin kıt kaynaklarının boşa harcanmayacağı ve eğitim açısından “arzu edilen” sonuçlara ulaşılabileceği; bölgenin genel yapısı, halkın sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı göz önüne alan “iyi bir okul çeşidi” seçilmelidir.³⁷¹ Bu okul çeşidi, neredeyse tüm raporların ve dönemin seçkinlerinin üzerinde uzlaştığı yatılı okullardır. Yatılı okullar ne amaca hizmet eder, hangi durumlarda uygulanır sorularının cevabı, sömürgecilik deneyimindedir. Egemen kültüre özümsevenmesi gereken bir grup olduğunda eğitim işlevsel bir araçtır. Bu işlev, eğitime yatılı olma boyutunun eklenmesi ile daha “verimli” hale gelmektedir. Yatılı eğitim, asimilasyon için tasarlanmış bir eğitim çeşididir ve sömürgelerde uygulanması da bunu gösterir. İngilizlerin Amerikan kolonilerindeki Kızılderililere uyguladığı eğitim politikası üzerine çalışan Jansen “Yatılılık, sömürge eğitimi için ideal bir kurumdur” demektedir.³⁷² Yerliyi eğitmek, sömürgecinin önemseydiği bir pratik olmakla birlikte, özellikle yatılı şekilde uygulanması, Türk Devleti’nin Kürtlere yönelik politikasındaki çakışma noktasıdır. Türk Devleti Kürtleri “müstemleke tarzı” yönetmekten bahsederken, bu sadece yüzeysel bir yorum olmamış, sömürgeci ülkelerin pratikleri bizzat benimsenmiştir. Amerika’da yatılı okullar Kızılderili çocukları ailelerinden ayırmak, kabile hayatını bölmek, çocuklara kendi dillerini unutturmak, kısacası ait oldukları toplumdan tecrit ederek “iyi vatandaşlar” yetiştirmek gibi amaçlarla ve tüm bu amaçlara uygun olarak yerlilerin yaşadığı topraklardan uzak yerlere kurulmuşlardır.³⁷³ Türk Devleti yatılı okulları savunurken, algısı tam bu yöndedir. Kürtler tecrit edilerek eğitilmelidir, yoksa her çocuğun sabah okula gelip akşam evine döndüğü bir ortamda asimilasyon “zor”

³⁷⁰ Sevim, Öztoprak, Tural, **age**, 495.

³⁷¹ Demirtaş, **age**, 76, 77.

³⁷² Katherine Jansen, “Amerikalı Yerlilerin Eğitim Yoluyla Asimilasyonu”, **Sömürgecilik ve Eğitim**, haz. Philip G. Altbach, Gail P. Kelly, çev. İbrahim Kalan (İstanbul: İnsan Yayınları, 1991): 103.

³⁷³ **age**, 102.

olacaktır. Her yanının “Türk ve medeni olmak” üzerine simge ve bilgilerle donatıldığı ve Türkçenin konuşulduğu bir mekanın yarattığı etki, akşam konuşulan Kürtçeyle bozulabilecekti. Yatılı okulun bu kadar sık tekrarlanmasının nedeni, Kürt çocukları, Kürtlerin toplumsal-kültürel yaşamından uzaklaştırmaktı. Eğitim yolu ile Kızılderililerde nasıl kabile hayatı parçalanmaya çalışıldıysa, Kürtlerde de aşiret hayatı tahrip edilmeye; çocukların Kürtçe konuşması engellenmeye çalışılmıştır.

Doğu’da eğitimin yatılı okullar biçiminde ele alınmasının 1920’lerle başlayan, cumhuriyetle yaşıt bir süreçtir fakat yasal ve sistematik uygulanmasının 1960’larda gerçekleşmiştir.³⁷⁴ 1923-33 arasında bütçeleri elverişli illerde, 1933-38 yılları arasında bucak ve ilçe merkezi köylerde gündüzlü ve pansiyonlu okullar,³⁷⁵ okulu olmayan köylerin çocuklarına mahsus olarak ise, 1924’ten itibaren Köy Yatı Mektepleri açılmaya başlanmıştır. 1962’de yönetmelikle yatılı ilköğretim bölge okulları kurulana kadar, -meclis bütçe görüşmelerinde belirtildiği kadarıyla- 9 bölge yatılı ilkokulu faaliyet halindedir. Bu okulların “yurdumuzun mahrumiyet bölgeleriyle bugün için herbirine bir öğretmen verilmesi ve okul yapılması mümkün olmıyan dağınık iskân sahalarından mürekkep mahallerinde” kurulmuş oldukları belirtilerek, 1962’de bu okullara, yapım aşamasında olan “Elâzığ, Palu, Hakkâri-Merkez, Muş-Sapna ve Konya, Zengel okullarına” ilaveten 10 okulun daha inşaatına başlandığı belirtilmektedir.³⁷⁶ 1964’te Milli Eğitim Bakanı İbrahim Ökten imzasıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından Valiliklere gönderilen genelgede; 222 sayılı kanunun 6. maddesine göre 22 yatılı okulun kurulduğu bildirilmektedir.³⁷⁷

27 Mayıs darbesi ile iktidara el koyan askerler Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde bir Doğu Grubu kurarak; bu grubu bölgeye dair bilgi toplamak ve “bölgenin nüfus strüktürünü değiştirme ve asimilasyon bakımından” gerekli politikaları saptama ile görevlendiriyordu. DPT’nin hazırladığı “Devletin Doğu ve Güneydoğu’da uygulayacağı kalkınma programının esasları” adlı rapor Bakanlar Kurulu tarafından

³⁷⁴ Cumhuriyet’i önceleyen Aşiret Mektepleri gibi okullar da var. Bu okullar Kürt ileri gelenlerin çocuklarını yatılı olarak eğitmek ve daha sonra yaşadıkları bölgeye göndererek oradaki hayatı da dönüştürmek gibi bir siyasi algının sonucu.

³⁷⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, “Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Yönetimi” (2007), 3.

³⁷⁶ **1962 Bütçe Kanunu Tasarısı ve Karma Bütçe Komisyonu Raporu** (Ankara: TBMM Basımevi, 1962), 116.

³⁷⁷ Huriye Pınar Yörtem, “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’na İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-2000)” (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009), 34.

1961 Nisan’ında kabul ediliyordu.³⁷⁸ İskân politikası yine en başta yer alıyor ve nüfusu “Türk lehine” düzenlemek tasarlanıyordu. Kürtlerin Türk olduklarını ispatlamak ve yaymak için enstitü kurulması, Doğu’da görev alacak öğretmenlere devlet politikasını açıklayacak seminerler verilmesi ve Türk milliyetçiliğinin esaslarının açıklanması, kızlar için ayrı okullar açılması, bölge halkından kabiliyetli ve küçükten asimile edilen gençlere yüksek tahsil sağlanması, çocukların misyoner olarak yetiştirilmesi ve köylerine geri gönderilmesi, medeniyet merkezi olacak yatılı okullar kurulması gibi politikalar öngörülmesi, öğretmen-okul üzerinden Türkleştirme mantığının sürdürüldüğünü göstermekteydi.³⁷⁹ Gürsel kabinesi yerine İnönü başkanlığında AP-CHP koalisyonu gelince bu rapor, “bir muhtıra ile” yeni hükümete iletilerek uygulanması istenmiştir.³⁸⁰ Kendisinden sonra gelen hükümetlerce takip edilmesi istenen bu raporun, sonuçlarından biri yatılı bölge okullarına dair yönetmeliğin çıkarılması olmuştur.

Yatılı okulların kapsamlı şekilde pratiğe aktarılması, Yatılı Bölge İlköğretim Okulları’nın 1963-64 öğretim yılında eğitime başlamasıyla olmuştur. 1962 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre hazırlanan ‘Bölge Okulları Yönetmeliği’nin 1.maddesindeki “Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır” hükmü gereğince plânlanarak açılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın YİBO tanımları şöyledir: “Yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları; zorunlu eğitim çağındaki (6-14 yaş) öğrencilere eğitim ve barınma imkânları sağlayan eğitim kurumlarıdır.”, “Kırsal kesimde okulu bulunmayan, köy ve köy altı yerleşim birimlerinde bulunan çocuklar ile maddi imkânlardan yoksun ailelerin çocuklarının ilköğretim hizmetlerine kavuşturulmasını sağlamak amacıyla açılmışlardır.” YİBO’ların amacı eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanması olarak belirlenir.³⁸¹ MEB, YİBO’ların yönetimi üzerine hazırladığı raporda okulu, ‘kültürün değişmesini sağlayan başlıca örgüt’ olarak gördüğünü söylemektedir. YİBO’ların amacını da

³⁷⁸ 1961 DPT raporu ile ilgili bu bilgiler Can Dündar’ın Ecevit’in gizli arşivi üzerine çalışmasından alınmıştır, bkz. Can Dündar, “Ecevit’in Gizli Arşivindeki Kürt Hicreti”, 22 Ocak 2008, http://www.candundar.com.tr/_v3/index.php#!%23Did=5968 [08.05.2013].

³⁷⁹ Yayman, **age**, 167, 168.

³⁸⁰ Can Dündar, **age**.

³⁸¹ Yördem, **age**, 3.

açıkça ‘belli köylerde Türk dilini ve kültürünü yayma faaliyetine yardımcı olmak’ şeklinde belirtmekte; okulu ‘çocuğu sosyalleştirerek kültürü aşılacak’ ve ‘yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini gerçekleştirmek’ göreviyle tanımlayarak, asimilasyon politikalarını ilan etmektedir.³⁸² Okulun ekonomik görevinin ekonominin ihtiyaç duyduğu beyin gücü ve insan gücü olarak tanımlanması da, Kemalizmin milli eğitim ideolojisinin faydacı eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu öğretim uygulamasının başlatılması ile birlikte bu okullar daha da önem kazanmış ve sayılarının hızla artırılması ve yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir.³⁸³ 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi sonrası ise Doğu’da hemen her il ve ilçede şehrin dışında yapılmaya başlanmıştır. Yerleşim bölgelerinden ve ilçeden uzakta dağ başlarına kurulan okullar, çocukları toplumdan koparak tecrit etmektedir.³⁸⁴ 1990’larda PKK-TSK arasındaki savaş, YİBO’lara bir hedef daha eklemiştir. 1996 yılı Bütçe Raporunda Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan, OHAL bölgesi kapsamındaki illerde bulunan çocukların eğitim imkânına kavuşturulması amacıyla yatılı okulların öğrenci kapasitesinin artırılmasına karar verildiğini açıklamaktadır.³⁸⁵ Dönemin Başbakanı Bülent Ecevit de 1997 Ekiminde yaptığı konuşmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde güvenlik nedeniyle köylerin boşaltıldığını, 2076 okulun kapalı olduğunu ve 117000 öğrencinin okula gidemediği tespitine; yılsonuna kadar 75 bölge okulunun tamamlanacağı ve bölgedeki kız öğrenciler için 7 adet YİBO açılacağını eklemektedir.³⁸⁶ Açıklamalardan anlaşıldığı üzere YİBO’lar artık “terör” sorunu nedeniyle açılmaktadır. 1990’lı yıllar boyunca YİBO’lar artan çatışmalarla bölgeye getirilen askeri birliklere de ev sahipliği yapmaya başlar. Tunceli, Bingöl, Mardin, Van, Diyarbakır başta olmak üzere YİBO’ların bulunduğu illerde bu okullar askeri karakollara ya da polis karakollarına

³⁸² Milli Eğitim Bakanlığı, **age**, 4.

³⁸³ Şakir Canöz, “Türk Millî Eğitim Sisteminde Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO)”, **Prof. Dr. Yahya Akyüz’e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları**, ed. Cemil Öztürk, İlhami Fındıkçı (Ankara: Pegem Akademi, 2011): 532.

³⁸⁴ Kamil Kutlu, “Siirt, Cinsel İstismar ve YİBO”, **Birgün Gazetesi**, 02 Mayıs 2010, http://www.birgun.net/sunday_index.php?news_code=1272794364&year=2010&month=05&day=02 [10.01.2012].

³⁸⁵ Zeynep Gönen Cengiz, “T.C Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Tarihîsel Gelişimi” (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008), 64.

³⁸⁶ Bülent Ecevit’in 11.10.1997 tarihli, Diyarbakır-Dicle Üniversitesi’nin 24. öğretim yılında yaptığı açılış konuşmasından. Bkz. **age**, 64.

yakın inşa edilmişlerdir.³⁸⁷ 2000'li yıllara gelindiğinde YİBO'ların sayısı daha da artmış; 2002 yılında AKP'nin iktidara gelmesi sonrası YİBO sayısı 500'ü aşarken, okulların toplam kapasitesi 200 bini aşmıştır.³⁸⁸

³⁸⁷ Ayhan Serhat Işık, Serhat Arslan, “Bir Asimilasyon Projesi: Türkiye’de Yatılı İlköğretim Bölge Okulları”, **Toplum ve Kuram**, s. 6-7 (Kış-Bahar 2012): 126.

³⁸⁸ “Asimilasyonda YİBO’lar”, 29.04.2010, <http://www.yuksekovahaber.com/haber/asimilasyonda-yibolar-29899.htm> [15.01.2012].

Tablo 1: 1973, 1985-85 ve 2011 Yıllarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da Bulunan YİBO Sayıları ve İllere Göre Dağılımı

İLLER	1973	1985-1986	2011
Adıyaman	2	2	4
Ağrı	3	4	17
Ardahan	-	-	5
Batman	-	-	10
Bingöl	2	3	15
Bitlis	4	4	20
Diyarbakır	4	4	13
Elazığ	2	2	8
Erzincan	3	3	3
Erzurum	3	5	19
Gaziantep	2	4	3
Hakkâri	2	3	11
Iğdır	-	-	3
Kahramanmaraş	-	3	12
Kars	2	3	15
Malatya	2	3	7
Mardin	3	5	8
Muş	4	4	24
Siirt	3	4	8
Şanlıurfa	2	6	10
Şırnak	-	-	7
Tunceli	3	4	7
Van	4	4	22
TOPLAM	50	70	251
TÜRKİYE TOPLAMI	59	93	506

Gönen Cengiz, **age**.

Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, **Millî Eğitim İstatistikleri İlköğretim 1985-1986** (Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü, 1987), 122, 123.

Adem Yaman, **Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci İç Denetim Raporu** (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birim Başkanlığı, 2011), 24, 25.

YİBO'ların açılışından 11 sene sonrasına bakıldığında, Türkiye'deki 59 yatılı okuldan 50'sinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde açıldığı görülür.³⁸⁹ Yatılı okulların amaçları arasında “dağınık ve dağlık” bölgelerde açılmasının öngörülmesi, Doğu Anadolu'yu ilk olarak akla getirmekle birlikte; dağınık ve dağlık yerleşikliğiyle bilinen Karadeniz bölgesinde ilk 15 yıl boyunca hiç YİBO açılmamış olması, okulların bu amaç etrafında örgütlenmediğini gösterir.³⁹⁰ Toplam yatılı okulun %84'ünün bu bölgede olması ve YİBO'larla ilgili çoğu tartışmada önceliğin Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da olduğunun vurgulanması; dağlık, dağınık, köy yeri gibi tanımların arkasına gizlenen bir Türkleştirme hedefine işaret eder. İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından valilere gönderilen 1964 tarihli genelgede yatılı okulların işleyişinin nasıl olması gerektiği anlatılırken; okul içinde öğrenci, öğretmen, hizmetli, memur ya da ziyaretçi olan herkesin Türkçe dışında herhangi yerli bir dil kullanamayacağı ve başta Öğrenci Andı ile İstiklal Marşı olmak üzere ulusal marşların her sabah ve uygun olan diğer saatlerde öğrencilere tekrar ettirileceği hatırlatılmaktadır.³⁹¹ Bu hatırlatma Kürt öğrencilere her sabah “Türk'üm” dedirterek ve öğrencilerin sürekli Türkçe konuşmalarını sağlayarak –kendi dillerini konuşmalarını engelleyerek-, asimilasyonu gerçekleştirme çabasını görünür kılmaktadır. İlerleyen dönemlerde de durum değişmez; yatılı okullar her zaman için “bariz” yüksek bir oranla doğuda yer almaya devam eder. 1985-86'da 93 YİBO'nun 70'i yine bu bölgededir; oran yaklaşık olarak %75'tir. 2001-2002'de Türkiye'deki toplam 276 YİBO'nun 158'i doğuda yer alır.³⁹² 2010'lara gelindiğinde ise bölge, YİBO'ların neredeyse %50'sine sahiplik yapmaya devam etmektedir.

Cumhuriyet'in Kürtleri “eğitmesi”, bölgede ilkokullaşmanın yaygınlaştırılması ve eğitimin bu ölçüde kalmasına özen gösterilmesi ve yatılılık ile kültürel asimilasyonun kolay hale getirilmesi mantığı etrafında şekillenmiştir. Tabi ki, eğitimin tek biçimi bölgeye yatılı okul açmak olmamıştır.

³⁸⁹ Ardahan (1992), Batman (1990), Iğdır (1992), Şırnak (1990) 1990'larda il oldukları için daha önceki istatistiklerde ismen yoklar; Kars ve Siirt gibi iller içerisinde yer alıyordular.

³⁹⁰ Işık, Arslan, **age**, 120.

³⁹¹ Yörem, **age**, 35.

³⁹² Gönen Cengiz, **age**, 65.

2000’lerde halen yatılı ilköğretim bölge okullarının Kürt bölgelerinde arttırılmaya çalışılması, Kürtleri eğitim aracılığıyla özümseme fikrinin güncel olduğunu göstermektedir. Yeğen, Cumhuriyetle bütünleşmenin ve Kürtlerin kültürel asimilasyonunun halen devam etmekte olduğunu; Cumhuriyetin okulları, basım ve yayın etkinliğinin, bugün de Kürtleri Türkleştirmeye devam ettiğini belirtir. Sivil toplumun yürüttüğü kampanyalar, Çok Amaçlı Toplum Merkezleri, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gibi asimilasyonist eğitim projeleri türemektedir.³⁹³ Görüldüğü üzere Türkleştirme devam etmekte fakat kullanılan araçların biçimleri değişebilmekte ya da yeni araçlar devreye sokulabilmektedir.

Bu bakış açısıyla düşünüldüğünde, Cumhuriyetin kuruluşundan zamansal olarak uzaklaşma, asimilasyon politikalarının görünmez hale gelmesine sebebiyet vermemelidir. Yatılı okullar, eğitime yönelik kampanyalar gibi projeler Kemalist milli eğitim ideolojisiyle aynı zihinsel altyapıyı paylaşmaktadır.

3.2.2. Kadınları Eğitmek: Elazığ Kız Enstitüsü Deneyi ve Kürt Kadınlarına Dair Söylemler

Türkiye’de ulus-inşası, kadınlığın da yeniden üretildiği bir toplu inşa pratiği idi. Yeni “Cumhuriyet kadını”, milliyetçi ve eril devletin bakışıyla kurgulanıyordu. Batılılaşma çabasına uygun olarak Batılı modern Türk kadını yaratılmak isteniyor; bu doğrultuda Kemalist reformlar kadın haklarını unutmuyordu. Kadınlara tanınan hakların modernleştirici ve özgürleşmeci olduğu söylemi, pratikte neyi ifade ediyordu? Bütün kadınlar bu haklardan yararlanabildi mi ya da toplumda erkeklerle eşit seviyeye gelebildiler, ataerkilliği dönüştürdüler mi? Kemalistler yeni kadını yaratırken cinsiyetçi işbölümünden kaçamadılar ve kapitalizm ile patriyarkanın vaaz ettiği kadın konumu milli kimlik üzerinden yeniden ürettiler. Kadınların eğitimi, bu bağlamda önem kazandı; iyi-modern anne, eş, ulusun yeniden üretim güçleri oldular. Ailenin ve erkeğin dönüştürülmesinde temel araç olarak görüldüler. Eğitilmelerinin nedeni profesyoneller olarak iş hayatına atılmak, “erkeklerle” birlikte devlet yönetmek ya da devletin işlerine karışmak değildi.

Türk Devleti, kadınlara; ulus-devlet gözlüğü ile bakarak, milli kimliğin kuruluşunda ve modernleşmede diğer devletlerle benzer roller vermiştir. Bu bölümde kadınlara

³⁹³ Yeğen, **age**, 22.

verilen roller ile toplum içerisindeki farklı kadınlıkların konumları ve devletin onlara bakış açısı incelenmeye çalışılacaktır. Zira kadınlar, millileşme sürecine erkeklerden farklı olduğu kadar, birbirlerinden de farklı katılabilirler. Bir Kürt kadını, şehirli bir Türk kadını ile aynı politikanın muhatabı değildir; devletin daha fazla 'uğraştığı' ve düzenlemeye çalıştığı bir kimliktir. Devlette hem kadın olmasının hem de asimile edilme gerekliliğinin –artı çoğunlukla sınıfsal olarak altta olmasının- yarattığı bir bilinç vardır. Genel olarak kadınların eğitilmesine devletin verdiği önem sabit olmakla birlikte, asimilasyonda kadının eğitime verilen önem ayrıdır ve bölümün devamında Türk Devleti'nin Kürt kadınına dair algısı ve eğitim politikaları tartışılacaktır.

Ulus-devlet inşa süreçlerinde milli kimliğin hangi araçlarla nasıl yaratıldığı üzerine geniş bir milliyetçilik literatürü mevcut olmakla birlikte; bu yaratım süreci genellikle toplumsal cinsiyet boyutundan bağımsız ele alınır. Kadınların milliyetçilik kuramlarından dışlanması ulus inşasının önemli bir boyutunu görünmez kılmakta, dolayısıyla süreci eksik şekilde anlamlandırmaktadır. Oysa ulusal projelere kadınlar ve erkekler farklı şekilde eklemlenirler ve bu projeler tarafından yeniden tanımlanırlar. Yuval-Davis, kadınların milli ve etnik topluluklara üyeliklerinin çift karakterli yapısına işaret eder. Kadınlar bir yandan erkekler gibi topluluğun üyeleridir. Diğer yandan kadınlara yönelik, sırf kadın oluşlarıyla ilgili özel kurallar ve düzenlemeler mevcuttur. Kadınların erkeklerden farklı şekilde, milletin biyolojik ve kültürel üreticileri olarak kurulmaları bu 'özel' mahiyeti göstermektedir.³⁹⁴ Anthias ve Yuval-Davis'in kategorilerine göre, kadınlar etnik ve ulusal sürece beş yolla;

- Etnik toplulukların mensuplarının biyolojik üreticileri olarak,
- Etnik ve ulusal gruplarının sınırlarının yeniden üreticileri olarak,
- Topluluğun ideolojik yeniden üretiminde merkezi rol alarak ve kültürün aktarıcısı olarak,
- Farklılıkların gösterenleri olarak; etnik ya da ulusal kategorilerin inşası ve yeniden üretiminde yer alan semboller olarak
- Ulusa, ekonomik, siyasi ve askeri mücadelelere katılımcı olarak,

³⁹⁴ Nira Yuval-Davis, **Cinsiyet ve Millet**, çev. Ayşin Bektaş (İstanbul: İletişim Yayınları, 1997), 80.

dâhil olmaktadır.³⁹⁵ Bu dâhil olma biçimleri de göstermektedir ki, milletleri biyolojik, kültürel ve sembolik olarak yeniden üreten büyük ölçüde kadınlardır.³⁹⁶ Bu sebeple, milli kimliğin oluşumunda kadının yerini görmemek, sakatlanmış bir bakış açısı olur.

Kadınlar milliyetçi kültürde, söylemde ve kolektif eylemde simgesel ve kendilerine özgü bir rol oynarlar. Bu rol, elbette erkeklerin kadınlık tanımlarını ve onlara ulus içinde nasıl bir yeri uygun bulduklarını yansıtır. Bütün ulus-inşa vakalarında erkeklik ile milliyetçilik arasındaki bağ güçlüdür. Erkek ulusu tanımlar ve inşa ederken; kadın ulusun biyolojik ve sembolik üreticileri olma yükümlülüğünü kabul eder.³⁹⁷ Bu doğrultuda kadınların ulusal projelerdeki konumu genellikle kocalarına destek vererek, ulusun çocuklarını yetiştirerek ve ulusun namusunun simgeleri olarak geleneksel rollerine uygun olarak kurgulanır.³⁹⁸ Milliyetçi hareketlerde katılımcı olduklarında dahi rolleri; bakım işleri, hizmetkârlık gibi hane içindeki konumlarının uzantısı olan işlerle sınırlıdır.³⁹⁹ Erkekler dış/maddi dünyayla ilişkilendirilirken; kadınlar ulusun özünü temsil eden ve evlerinde bu özü yaşatıp, yeni nesile aktarmakla yükümlü kategoriler olarak kabul edilir.⁴⁰⁰ Şarklı ulus-devletlerin modernleşme-Batılılaşma çabaları bu kurguya eklendiğinde, ulusun kültürünün aktarıcısı olan kadın modernliğin simgesi ve ev içerisindeki üreticisi olma rolünü de üstlenir.

Kemalizmin milli kimlik kuruluşunda kadınlara yönelik kurgusu, erkeklerinkinden farklıdır. Kadınların kamusal alana katılımının sağlanması, erkeklerle eşit olarak eğitim hakkına sahip olması ve seçme ve seçilme hakkını elde etmesi gibi Kemalizmin kadına yönelik reformist projeleri, kurguladığı kadın imajı çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu projeleri tek başlarına ele alarak ‘olumlu’ ve ‘özgürleştirici’ gelişmeler olarak nitelendirmek, milli kimliğin inşasında kadına verilen ve ataerkil düzeni sürdüren rolleri görmemek anlamına gelmektedir. Erken cumhuriyet

³⁹⁵ Sylvia Walby, “Kadın ve Ulus”, çev. Meltem Ağduk-Gevrek, **Vatan, Millet, Kadınlar**, der. Ayşe Gül Altınay (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009): 38.

³⁹⁶ Yuval-Davis, **age**, 19.

³⁹⁷ Tamar Mayer, “Gender Ironies of Nationalism: Setting the Stage”, **Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation**, ed. Tamar Mayer (London: Routledge, 2000): 16.

³⁹⁸ Joane Nagel, “Erkeklik ve Milliyetçilik: Ulusun İnşasında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik”, çev. Aksu Bora, **Vatan, Millet, Kadınlar**, der. Ayşe Gül Altınay (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009): 81.

³⁹⁹ Loomba, **age**, 251.

⁴⁰⁰ Partha Chatterjee, “Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm”, çev. Evrem Tilki, **Vatan, Millet, Kadınlar**, der. Ayşe Gül Altınay (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009): 115.

döneminde kadının eğitime verilen önem bu yeni “modern cumhuriyet kadını” imajı çerçevesinde ve milletin sürdürülmesinde kadına verilen rol ile anlamlandırılabilir.

Kemalist ulusçulukta kadın bir yandan uygarlığın popüler bir göstergesi (törenlerde şortlarıyla, balolarda tuvaletleriyle gözüken modernliğin simgesi kadınlar), öte yandan ulusal erdemleri ve özgünlüğün koruyucusu olarak konumlandırılmıştır. Kamusal alana çıkma ve meslek sahibi olma gibi ‘avantajlara’ sahip olan şehirli, orta-üst sınıftan kadınlar azınlığı oluşturmakta ve modernliğin simgesi olarak kullanılmaktadırlar; bir nevi toplumun “vitrin”idirler. Analık rolü ise tüm kadınlar için sabittir. “Yeni kadına” biçilen öncelikli toplumsal rol annelik olmuştur.⁴⁰¹ Kemalist reformlardan yararlanarak meslek sahibi olan kadınlar da bu görevi yerine getirmekle yükümlüdür; çalışan kadınların mesleklerinin çoğu da geleneksel kadın-erkek rollerine uygun olarak kurgulanmıştır. Gök, okullarda bu geleneksel rollerinin değiştirilmesi yönünde herhangi bir gayret gösterilmediğinden; özellikle teknik-mesleki eğitim okullarında kız öğrencilerin, annelik ve kadınlık rollerinin devamı olan öğretmenlik, hemşirelik, bıçkı-dikiş vs. gibi mesleklere yönettiklerinden bahsetmektedir.⁴⁰²

Anneliğe ve kadının eğitime atfedilen değerin nedeni, Mustafa Kemal’in “Kadının en büyük vazifesi analıktır. İlk terbiye verilen yerin ana kucağı olduğu düşünülürse, bu vazifenin önemi layıkıyla anlaşılır”, “Türk kadını dünyanın en aydın, en faziletli, en ahlâklı kadını olmalıdır... Kadın ve annenin görevi, bedeniyle, zihniyle, azmiyle Türklüğü koruyup yükseltecek nesiller yetiştirmektir” sözleri üzerinden anlaşılabilir.⁴⁰³ Atatürk kadınları yeniden üretim güçleri olarak görmektedir. Kadınların eğitimi, gelecek erkek kuşakların daha iyi yetiştirilmesi için, kadının erkek çocuğun üzerindeki etkisi kaygısıyla ve çocuğun ilk eğitmeni olması nedeniyle desteklenmiştir.⁴⁰⁴ Kültürün aktarıcısı olarak anneler, milli değerleri çocuklarına aktaran araçlar olarak görülmüşlerdir. Kemalist eğitim anlayışının kadına ‘erkeği

⁴⁰¹ Ayşe Saktanber, “Kemalist Kadın Hakları Söylemi”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm**, ed. Ahmet İnel (İstanbul: İletişim Yayınları 2009): 327.

⁴⁰² Fatma Gök, “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar”, **1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**, haz. Şirin Tekeli (İstanbul: İletişim Yayınları, 1993): 188.

⁴⁰³ Akyüz, **age**, 298.

⁴⁰⁴ Zehra Arat, “Kemalizm ve Türk Kadını”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, ed. Ayşe Berktaş Hacimirzaoglu (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998): 68.

yetiştiren’ olduğu için itinayla yaklaşması, kadınların halen erkek üzerinden tanımlanmakta olduklarının kanıtıdır. Bu açıdan Kemalist reformların, kadını özgürleştirmeyi ya da kadın kimliğinin gelişimine katkıda bulunmayı değil; kadınları daha iyi eş ve anne yapacak eğitim ve becerilerle donatarak, cumhuriyetçi ataerkil düzene ve ulusal gelişmeye katkılarını artırmayı amaçladığını söyleyebiliriz.⁴⁰⁵ Saktanber’in Kemalist kadın hakları söylemine ilişkin yorumları meselenin bir özeti niteliğindedir:

“Kemalist kadın hakları söylemi, yasal düzeyde kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına öncelik veren; ulus kimliğini her türlü kimliğin üstünde tutan; kadın hakları çerçevesindeki kazanımları Kemalist endoktrinasyonun bir aracı olarak gören ve bu bağlamda eğitime siyasi sosyalizasyon misyonu yükleyen; modernist bir söylemdir.”⁴⁰⁶

Eğitimin farklı toplumsal gruplar için farklı kurgulandığı tezinin bir diğer ayağı toplumsal cinsiyet boyutudur. Türk Devleti, modernleşme geleneğinin ön plana çıkardığı kadın eğitimini, milli kimlik üretimiyle birleştirerek ‘özenle’ düzenlemeye devam etmiştir. Öncelikle Osmanlı modernleşmesiyle önem kazanan kadınları eğitime fikrinin aldığı şekiller üzerinden, cumhuriyete devreden miras gösterilmeye çalışılacaktır.

Kadınların eğitim hayatına girmesi, Tanzimat ile başlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Tanzimat öncesinde –evde özel ders alabilen belli bir kesim dışında- sadece sıbyan mekteplerine gidebilen Osmanlı kadını, 1839’dan sonra kısıtlı da olsa orta, lise ve mesleki eğitim olanaklarına kavuşmuştur.⁴⁰⁷ Kız Sanayi Mekteplerinin ve Kız Rüştîyelerinin açıldığı bu döneme kadar eğitilen kızlar saraydakiler ile sınırlıdır. Kızların devletçe yaygın eğitimi (kadınların eğitiminin alt sınıfları içerecek şekilde yaygınlaşması) 19. yüzyıl ortalarında açılan bu okullar aracılığıyla gerçekleşmiştir.⁴⁰⁸ 1858 yılında açılan Kız Rüştîyelerinin açılma nedeni “millet çocuklarının terakkisi” ve “kızları sanayiye hazırlamak”tır. 1865’te Mithat Paşa’nın açtırdığı Kız Sanayi Mektepleri iş ve eğitimin bir arada olduğu fabrika-okullar olarak kızların üretime destek olmasını sağlamaktadır.⁴⁰⁹

⁴⁰⁵ age, 52.

⁴⁰⁶ Saktanber, age, 332.

⁴⁰⁷ Şule Perinçek, “1908 Devrimi ve Cumhuriyet Kadını”, **100. Yılında Jön Türk Devrimi**, ed. Sina Akşin, Sarp Balcı, Barış Ünlü (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010): 265-272.

⁴⁰⁸ Elif Ekin Akşit, **Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi** (İstanbul: İletişim, 2012), 85-89.

⁴⁰⁹ age, 76-89.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla Kız Sanayi Mektepleri, Kız Enstitülerine dönüşmüştür. Değişim bunla sınırlı değildi; kadınların eğitimi çeşitlenip yeni kurumlar oluşturuluyordu. Kız Enstitüleri, Akşam Kız Sanat Okulları, Kız Teknik Öğretim Okulu, Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü, köy kadınları gezici kursları, Terzilik Okulları kadınları eğiten bazı okullardı.⁴¹⁰ Şehirli, köylü, öğrenim yaşında ya da öğrenim yaşını aşmış kadınlar bu okullar aracılığıyla Cumhuriyet'in yaratmak istediği “kadın” olma yolunda eğitiliyorlardı. Kız Enstitüleri, Batı medeniyetini yayacak ve bu sırada belirgin bir Türk kimliğini oluşturup koruyacaktı; Osmanlı'daki sanayi vurgusundan uzaklaşarak ideolojik üretime ağırlık verilmeye başlanmıştı.⁴¹¹ Bu enstitülerin gayesi öğrenim çağındaki genç kızlara ortaokullar derecesinde genel bilgiler vermekle birlikte onları becerikli, marifetli, bilgili bir anne ve ev kadını olarak hazırlamaktı. Akşam Kız Sanat Okulları, öğrenim çağını geçirmiş ve aile hayatına karışmış kadınlarla, öğrenim çağında olmakla beraber aile durumları öğrenimlerine müsait olmayan ‘genç kızları’, iyi bir anne ve ev kadını yapmak ve ‘kadın sanatları’ndan birini ya da bir kaçını öğreterek çalışmak suretiyle hayatlarını kazandırmak amacıyla kurulmuştu. İstanbul Kız Teknik Öğretim Okulu, enstitüler ile akşam okullarından mezun olanlarının eğitimlerine devam edebilmeleri için 1946-1947 öğretim yılında açılmıştı. Bu okulun sipariş atölyeleri bulunmaktaydı ve bir üretim merkezi işlevi görüyordu. Köy kadınlarına yönelik gezici kurslar ise köylü kadın ve kızlara temizliği, çocuğunu bakmayı, ucuz ve basit giyinmeyi, kocasını ve çocuklarını giydirmeyi, evini idare etmeyi öğretmeye çalışıyordu.⁴¹² Görüldüğü gibi kadın eğitiminin düzenlenişinde, Kemalizmin kadın-erkek eşitliği ve kadınların konumlarını iyileştirme söylemleri pek ortada yoktu. ‘İyi anne-eş-ev kadını’ olma üçgenine sıkıştırılmış her yaştan kadınlar, modern evin nasıl kurulacağını öğrenmekle yetiniyorlardı. Bu kurumlarda verilen eğitim temel bilgi seviyesinde kalıyordu. Zaten öğrenim süresini dolduran kadınlara gösterilen adres ‘ev’di.

⁴¹⁰ **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi 1943-44/1948-49** (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949), 58.

⁴¹¹ Akşit, **age**, 143, 144.

⁴¹² Bu okulların amaçlarının tümünün alıntılıandığı kitap için bkz. **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi**, 58-60.

Kız Enstitüleri (1929-1940)⁴¹³, hem yeni kadın kimliğinin oluşumu ile yeni rejimin meşruluğunun sağlanmasında aldığı kritik rol; hem de bünyesinde farklı kadınlıklar barındırmış olması sebebiyle, Türk Devletinin kadın politikasına örnek olarak incelenecektir. Yukarıda değinildiği gibi bu kurumlar kültürlü, bilgili, aydın “ev kadını” yetiştirmeyi ve çağdaş yaşamı bilmeyen Türk kadınına Batılı yaşam biçimini benimsetmeyi amaçlıyordu.⁴¹⁴ İkinci olarak, cumhuriyetin yeni ideolojisini benimsetmek, yaymak ve yeni kuşakları bu doğrultuda yetiştirmek hedefti.⁴¹⁵ Türk kadınına vatan, millet ve devlet şuuru kazandırmak; aileye, vatana, millete, devlete karşı ödevlerini göstermek kati surette önemliydi.⁴¹⁶ Enstitüler gündüzlü ve akşamcı olmak üzere iki kısma ayrılıyordu. Bu sadece zamansal bir fark oluşturmuyor aynı zamanda sosyal bir ayrışmaya ve eğitim farklılaşmasına da işaret ediyordu. Akşamcılarının sayısı daha fazla olmakla birlikte gündüzlüler gerçek enstitülü sayılıyordu. Ev ekonomisi, yemek pişirme, dikiş-nakış gibi ortak dersler olmakla birlikte, gündüzlüler (şehirli kızlar oluyor) fizik, matematik derslerini alırken, akşamcılar (köylü/yoksul kızlar) iş alanı yaratılması amacıyla şapka, çiçek yapımı gibi dersler görüyorlardı.⁴¹⁷ Kent-köy ayrımı üzerinden kurulan gündüzlü-akşamcı ayrımı, sınıfsal konumlara gönderme yapmaktaydı. Eğitimin içeriği bu ayrım üzerinden geliştirilirken, sınıfsal farklılıklar pekiştiriliyor; gündüzlülere bilim dersleri ile daha ‘ayrıcalıklı’ bir eğitim veriliyordu. 3. Milli Eğitim Şurasında, enstitülerde verilen derslerde öğrencilerin sosyal durumlarının göz önünde bulundurulması ve derslerin öğrencilerin mensup olduğu sosyal çevrenin özel ihtiyaçlarına uydurulması gerektiği vurgulanmaktaydı.⁴¹⁸ Bu doğrultuda yoksul kızların eğitimi, ev içini modern standartlara uygun düzenleyeceği ve basit-küçük işlerle aile bütçesine katkı yapabileceği ‘kadar’dı.

⁴¹³ 1974-1975 öğretim yılına kadar kız enstitüsü adı ile anılan bu kurumlar, III. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ve IX. Millî Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda kız meslek lisesi olarak adlandırılmıştır. “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Tarihçesi”, <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz-kiz-teknik-ogretim-genel-mudurlugu/icerik/24> [23.03.2013].

⁴¹⁴ Fatma Gök, “Kız Enstitüleri: ‘Ev Kadını Yetiştiren Asri Bir Müessese’”, **75 Yılda Eğitim**, ed. Fatma Gök (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998): 242, 243.

⁴¹⁵ Akşit, **age**, 144.

⁴¹⁶ Gök, **age**, 245.

⁴¹⁷ Akşit, **age**, 149.

⁴¹⁸ Gök, **age**, 246.

Akşit, enstitüler arasındaki asıl derin çatlağın gündüzlü-akşamcılar yerine, batıdaki ve doğudaki enstitüler arasında olduğunu belirtmektedir.⁴¹⁹ Örneğin İzmir’deki ya da Konya’daki enstitü, cumhuriyete faydalı “Türk kızları” yetiştirmekte; ev kadınlığına ait bilgiler vermektedir. İnönü’nün siyasetinin sonucu olarak Elazığ’da kurulan enstitü ise tamamen ‘doğu’ya özgü olarak kurulmuştur ki bu enstitü seneler sonra hala Türk Devleti’nin Kürt kadınları üzerindeki misyoner eğitim politikasının merkezi örneği olarak hatırlanmaktadır. Kürt çocuklarının farklı bir müfredatla, ‘Türkleştirme deneyinin ilk denekleri’⁴²⁰ oldukları bu okul; oryantalist algının da merkezinde durmaktadır. Medenileştirme ve Türkleştirme siyasetinin özelde Dersimli kız çocukları için uygulanan bu ‘şiddetli’ hali, cumhuriyetin Kürt kadınına dair algısının ‘bulunmaz’ bir kanıtıdır.

Kemalist ulusal projenin farklı etnik kimliklere karşı asimilasyonist tavrı, bu etnik kimliği taşıyan kadınlara da farklı anlamlar yüklemektedir. Yeni devletin “yeni Türk kadını” figürü tartışılırken, Türk ulusal programının Kürt kadınlarını nereye koyduğu da çözümlenmelidir.⁴²¹ Kürt halkı/bölgesini gayri-medeni ve ilkel olarak kuran Türk Devleti, Kürt kadını hakkında özel-ayrı bir bilgi üretme çabasına girmemiştir. Kürtlere dair araştırmalarında ara sıra kadınların yaşayış, giyinişleri ve cinselliklerine dair basit tanımlamalar yapmakla yetinmiştir. Resmi politikalar yakın zamana dek Kürt kadınlarını görünmez kılmış ve modern Türk ulusal kimlik kurgusu içerisinde “Doğu kadını” olarak kurgulamıştır.⁴²² Bu kavramsallaştırma modernleşmenin henüz ulaşamadığı, Cumhuriyet’in kadına dair reformlarında yararlanmayan bir kategoriye ima etmektedir.⁴²³ Erken cumhuriyette yeterli tasvirlerin yokluğunda, Devletin Kürt kadınına dair algısı, eğitim siyaseti üzerinden anlamlandırılmaya çalışılacaktır. Özne/birey olduğu kabullenilmeyen Kürt kadını, Kürt toplumu içerisinde Türk Devletinin ‘ajanı’ olarak kurgulanmış ve aldığı eğitimle toplumu içeriden dönüştürmekle görevli kılınmıştır.

⁴¹⁹ Akşit, **age**, 155.

⁴²⁰ Şükrü Aslan, “Yazarın Zihin Dünyasının Dışından Okumak: Sıdika Avar’ın *Dağ Çiçeklerim* Adlı Kitabı Üzerinde Düşünceler”, **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**, c. 9, s. 249 (2009): 218.

⁴²¹ Cihan Ahmetbeyzade, “Kurdish Nationalism in Turkey and The Role of Peasant Kurdish Women”, **Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation**, ed. Tamar Mayer (London: Routledge, 2000): 187.

⁴²² Çağlayan, **age**, 46.

⁴²³ **age**, 51.

Devlet, annelik rolleriyle bağlantılı olarak, asimilasyonun öncelikle Kürt kadınları üzerinden yürütmesi gerektiği düşüncesine sahiptir. Dili ve kültürü aktaran Kürt kadını asimile edildiğinde, doğal olarak bu kadının yetiştireceği çocuklar da bu asimilasyona ‘maruz’ kalacaklardır. Şükrü Kaya Dersimli çocukların eğitimi üzerine yazdığı belgede şunu söyler:

“Şayanı teessür (üzücü) olan en mühim nokta Dersim anasının Dersim babasından evvel kürtleşmeye başlamasıdır. Bunda en mühim saik erkeklerin Civarla temasları neticesi Türkçeyi öğrenmelerine rağmen. Kadınların muhitlerinden bir yere ayrılmamaları yüzünden bir kelime bile Türkçe konuşamamaktadırlar ve bundan ötürü da çocuklarına Türkçe öğretememekteler.”⁴²⁴

Kadınların Türkçe konuşamamasının dikkate değer olmasının nedeni, çocuklarına öğretemiyor oluşlarıdır. Erkekler dışarıyla temas halinde oldukları için, Türkçe öğrenebilmektedir ama ‘kadının yeri, evi’ olduğu için kendi dilinden başka bir dile ihtiyaç duymamaktadır. Tüm Kürtleri eğitmek önemli olmakla birlikte, kadınların mesele edilmesinin sebebi budur. Kürt kadınları ancak devletin bir mekanizmasıyla ilişkiye girdikleri takdirde Türklüğü öğrenebilir ve öğretebilirler; kendi ev ve mahallerinde kalarak değil.

İşte Elazığ Kız Enstitüsü’nün görevi burada başlar. Dersimli kızların jandarmalar tarafından toplanarak getirildiği ve yatılı olarak eğitim gördüğü bu okul, devletin Kürt kadınına yaklaşımını gösterir. Elazığ Kız Enstitüsü ‘özel’ bir örnektir; çünkü Aslan’ın dediği gibi Kürt kızları için bir ‘ilk deney’dir. Enstitü’nün ilk olarak öğretmenliğini, daha sonra ise müdüreliğini yapan Sıdika Avar’ın “misyonerliğinin” Atatürk, İnönü ve Alpdoğan üçlüsü tarafından methi ve okulun sürekli teftişi Devletin bu enstitüye özel bir önem verdiğini göstermektedir. Sıdika Avar, dönemin basını tarafından bir “Türk akıncısı” olarak tanımlanmakta ve övülmektedir.⁴²⁵ Kürt kızlarını medeniyete sokmaya çalışan, Cumhuriyetin önemli bir kadın öğretmen figürü haline gelmiştir. Avar’ın “Dağ Çiçeklerim” adlı Elazığ’daki deneyimlerini aktardığı bir anı kitabı olması, dönemin asimilasyonist eğitim siyasetini çözümlemek açısından önemli bir eserdir. Enstitü’ye dair bilgilerin çoğu bu anı kitabı sayesinde edinilmiştir, burada da büyük ölçüde bu kitap üzerinden tartışılacaktır.

⁴²⁴ Mazıcı, **age**, 233

⁴²⁵ Sıdika Avar, **Dağ Çiçeklerim (Anılar)** (Ankara: Berikan Yayınları, 2011).

Elazığ Kız Enstitüsü'nün inşası, Dersim hadisesine denk gelmektedir.⁴²⁶ Kurulum amacı Kürt kızlarının Türklüğe özümsemesi olmakla birlikte, özelde isyanın yaşandığı bölgenin çocuklarını eğitmektir. Avar'ın anılarında öldürülen isyancıların dağda bulunan çocuklarının da okula getirildiğinden bahsedilir. Dersim, 38 harekâtı ile “kurtarılmış”tır ve devletin algısı bu kurtarılmışlığı sürekli hale getirmektir. Enstitü ile bölgenin kız çocukları okutularak, ailelerine, köylerine geri gönderilecek ve dönüştürülen bir kız çocuğunun önce ailesini, sonrasında köyünü modernleşip Türkleştirmesi beklenecektir. Mezun kızların yaşadıkları yerleri ziyaret eden Avar, yarattıkları değişimi anlatmaktadır. Bölgenin toplumsal-kültürel yaşamını “yanlış” bulan ve “modern” yollarla buna müdahale etmeye çalışan kız çocukları hikâye edilmektedir.

Elazığ Kız Enstitüsü'nün ve Sıdika Avar'ın görevi neydi? Avar okula geldiğinde okul müdürü, “Şimdi Türk misyoneri olarak yatılıları özümseyeceksin. Atatürk'ün isteği bu” demişti.⁴²⁷ Mustafa Kemal, Kürt kızlarının asimilasyonunu istiyor ve Avar'ı bu işle görevlendirmişti. Yapılan işi Avar, devletin söylemine uygun olarak ilkelliğe, cahilliğe son vermek; dil ve kültür birliğini sağlayarak Dersimli kızları medenileştirmek olarak görüyordu.⁴²⁸ “Saçları karmakarışık, ağaç kabuğu gibi derisi olan, tırnakları kırık, ağzı yara içinde” olan ve –okuldaki öğretmen ile hademedem, çarşıda karşılaşılın insanlara kadar- herkesin ‘dağ ayları’ dediği Dersimli kızlara ‘yatakta uyumayı, masada oturmayı, ellerini kullanmadan yemek yemeyi, ellerini sabunla yıkamayı’ öğretiyordu.⁴²⁹ Dersimli kızların ilk ve son halleri arasındaki gelişme, okula dair hatıralarının temeliydi. Kızlar ilk geldiklerinde ve mezun olduklarında fotoğrafları çekiliyordu, böylece aradaki ‘fark’ bir medenileştirme kanıtı olarak görselleştirilerek donduruluyordu. Köylerinden getirilen çocukların perişan hallerinin resimleri, birkaç yıl sonra temiz elbiseli “medeni” görüntüye dönüşüyordu.⁴³⁰ Kızların geldiği yerlerin ilkelik ve medeniyetsizliğine Avar sık sık gönderme yapmaktaydı. Ülkenin doğusunda, Elazığ'da bir “medeni insan” fabrikası

⁴²⁶ Aslan, **age**, 218.

⁴²⁷ **age**, 218.

⁴²⁸ **age**, 220.

⁴²⁹ Avar, **age**, 85-87.

⁴³⁰ Aslan, **age**, 219.

vardı ve her köyden “en iptidai ve en geri yaşayısta genç kızlar ve çocuklar” buraya getiriliyordu.⁴³¹

Anlattığı hikâyenin bir asimilasyon hikâyesi olduğunun farkında olan Avar, Kürt çocuklarının Türkleştiklerine dair gösterdikleri her refleksten gururla bahsediyordu. Çocukların birbirleriyle bile anadillerinde konuşmamaları ve Kürtçeden utanmaları,⁴³² Türklüklerine dair marşlar ezberlemeleri gurur duyma nedenlerinden bazılarıydı. Köylerden çocuk toplamaya gittiğinde aileler hükümetin çocuklarını neden okutmak istediğini soruyor, “Hükümet Kürt dölünü bozmak için bunları götürüyormuş!” diyordu ki bu, halk arasında enstitüye karşı bir tepkinin olduğunu gösteriyordu. Avar’ın yanıtı ise, her evin hükümetin bir çocuğu olduğu ve aile olmazsa milletin olamayacağıydı.⁴³³ Türk milletinin kuruluşunda kadın ve ailenin rolü, devlette olduğu gibi Avar için de netti. Enstitü’ye gelecek öğretmenlere dair Genel Müdürlüğe yazdığı raporda, bu farkındalığını gösteriyor ve gelecek öğretmenlerin de bu durumu bilerek gelmelerini talep ediyordu:

“Örf, adet, düşünüş, görüş bakımından değişik bir grubu özümsemek zorundayız. (...) Uğraştığımız camia, bizi iyi niyetle karşılamayan, bizi daima şüphe ile, tereddütle görenlerin evlatlarına, günün terbiyesini ve Türk mefkuresini aşılama gibi çetin bir vazife ile vazifeli olduğumuzu idrak etmemiz icap eder.”⁴³⁴

Avar özümseme görevinin bilincindeydi fakat Enstitü’deki öğretmen ve hademeleri bu iş için fazla ‘sert’ buluyordu. Okulda yatılı kalan Kürt kız çocuklarının çalıştırıldığına, dayak yediğine, aşağılandığına şahit olan Avar bu tutumu çok yanlış buluyordu:

“Düşünüyordum, bu düşmanca cezalar arasında, bu küçümseme havasında Türklük’e nasıl ısınacaklardı bu yavrucaklar?”⁴³⁵

“Bu yaralı küçük gönüller sevgi ve şefkatle tedavi edilmeli, Türklük’le kaynaştırılmalıydı.”⁴³⁶

Avar’ın bu sözleri, okuldaki ‘düşmanca’ ortamın asimilasyon için uygun olmadığına dair inancından kaynaklanıyordu. Zaten bu okulu şüphe ile karşılayan bir halkın çocuklarına, Türklüğü ve modernliği ‘sevgi ve şefkatle’ yaklaşılarak öğretmek gerekti. Enstitü içerisinde yatılılar dışında gündüzlü öğrenciler vardı ve bunlar genellikle şehirli, memur çocuklarıydı. Bu iki öğrenci grubu arasında diğer enstitülerdekine

⁴³¹ Bir muhtarın Enstitü’ye dair yorumlarından, bkz. Avar, **age**, 232.

⁴³² **age**, 98.

⁴³³ **age**, 160, 161.

⁴³⁴ **age**, 253.

⁴³⁵ **age**, 40.

⁴³⁶ **age**, 27.

benzer bir fark vardı fakat bu kadarla yetinilmemişti. Gündüzlülerin yemekleri daha fazlaydı, paltolarını çantalarını yatılılar taşıyordu ve gündüzlüler çoğunlukla yatılıyı küçümsüyor, yatılıda buna karşı bir aşağılık duygusu geliyordu.⁴³⁷ Dersler arasındaki fark, yatılılara yoğun dil-Türkçe derslerinin eklenmesiydi.⁴³⁸ Avar yatılı birlerle 13, ikilerle 12 saat Türkçe işlediğini ve yatılıların üç yıla bölünmüş özel bir müfredatla öğretim gördüğünü söylüyordu. Türkçe'den sonra Tarih ve Yurt Bilgisine önem veriliyor, arkasından –diğer enstitülerde de verilen- ev idaresi, yemek, dikiş-nakış gibi sanat dersleri geliyordu. Fakat en önemlisi Türkçe'ydi. “Atatürk, bu dağ köylerinde bütün yoksunlukların Türkçe bilmemekten ileri geldiğini söylemiş, bunu isyan sebeplerinden biri olarak görmüştü. Onun için Türkçe'nin bu köylere ‘ana’ ile sokulmasını arzu etmişti.”⁴³⁹

Batı'da yetişmiş idealist bir öğretmen olarak Avar'ın konumu, Batı'dan kolonilere yerli kadınları eğitmeye gönderilen misyoner kadınlara benziyordu. Yerli bir kültürü kadınları eğiterek özümseme ve modernleştirme hali ikisinde ortaktı. Yalnız biri kendi ülkesinden ‘uzaktaki’ başka bir ‘Doğulu’ sömürge ülkesine giderken; diğeri kendi ülkesi içerisinde ‘sömürgeleştirilen’ bir yere, ülkenin ‘doğu’suna gidiyordu. Sömürgelerde kadınların eğitimi ile Kürt kadınlarının eğitimi arasındaki tek benzerlik Avar'ın idealizmi ve rolü değildi elbette. Avar, devletin sömürgeleştirme projesinin bir kurgusu, parçasıydı; onun temsil ettiği ve içinde yer aldığı bütün bir pratiğin benzerliğiydi söz konusu olan. Elazığ Kız Enstitüsü, kolonilerdeki kadın eğitim deneyimleriyle aynı temel kurgu ve söylemi paylaşmaktaydı.

Avrupa'nın sömürgecilik deneyiminde bazı Avrupalı kadınlar misyonerler ve eğitimciler olarak kolonilere gelerek, kızlar için eğitimin sağlanmasında rol oynamışlardı. Kolonilerin yönetimi bir erkek girişimi iken, eğitim alanı –özellikle kızların eğitimi- Avrupalı kadınların “medenileştirici” misyonu sayılmaktaydı.⁴⁴⁰ İngiliz deneyiminde 1800'lerin ortalarından itibaren ‘lady missionaries’ adı verilen bekâr kadınlar öğretmen olarak ‘Doğu’ya gönderilmeye başlandı. 1834'te ise Londra'da bu işi düzenleyecek bir kurum, Society for Propagation of Female Education in the East kuruluyordu. SPFEE, kadınları eğitmek için Hindistan'a ya da

⁴³⁷ **age**, 22.

⁴³⁸ Akşit, **age**, 147.

⁴³⁹ Avar, **age**, 27.

⁴⁴⁰ Bailey Jones, **age**, 46.

başka kolonilere gidecek kadınlar buluyor ve finansal olarak destek oluyordu. Bu öğretmenlerin hedef kitlesini yerli ve yoksul çocuklar oluşturmaktaydı.⁴⁴¹

Sömürgeci devletler “anne” olmanın öneminin farkında olarak kadınların eğitime önem verdiler. Kolonyal söylemde de annelik ve evliliğe vurgu vardı. Örneğin Afrikalı kızların eğitilmeleri için kolonyal bir motivasyon vardı çünkü kızların ileride çocukları büyütecek özellikle de oğullarını büyütecek olmaları önemseniyordu. Oğullarının uygun kolonyal vatandaşlar olabilmeleri için de kızların eğitilmesi gerekiyordu.⁴⁴²

Sömürgelerde eğitimin içeriği kadınlar için farklı düzenlenmişti, erkeklerden farklı bir müfredata tabi tutuldular. Tıpkı Kız Enstitülerinde olduğu gibi toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir eğitim kurgulanmıştı. Kızlara çocuk bakımı, yemek pişirme, kıyafet dikimi, çamaşır yıkama gibi dersler verilerek Batılı medeni yaşam tarzı öğretilmeye çalışılıyordu.⁴⁴³ İngiltere’nin Sri Lanka sömürgesinde kızlar için okullar onları sosyalleştirme ve evlilik ile aile hayatına hazırlamak amacını güdüyordu ve bunu İngiliz-Hıristiyan ahlakı ile yapmaya odaklanmışlardı.⁴⁴⁴ Bu sırada yerli kadınların yaşam tarzı olumsuzlaştırılıyor ve Afrikalının toplumsal hayatına dair öğeler küçümseniyordu. İlkel-cahil-medeniyetsiz yerli kadını, Batılı modern bir kadına dönüştürmeye dair ‘tanıdık’ bir çabaydı bu.

Sömürgelere kızların eğitimi için gönderilen kadınlar, anılarını yazmaya önem vermiş ve bu yazılar aracılığıyla Afrikalı kadının Batılı tanımlarını yapmışlardır.⁴⁴⁵ Yerli kadına dair bilgi üretimi büyük ölçüde; Avrupalı misyoner kadınlar tarafından üretilmiştir. Afrikalıların kadınlı ilişkili poligami, çocuk evlilikleri gibi kültürel pratiklerini halkın vahşi ve medeniyetsiz doğasının örneği olarak değerlendirmişlerdir. Sömürgecilik tecrübelerini aktaranların genellikle kadınlar olması konusu anlaşılmaya değer bir meseledir. Türkiye’ye baktığımızda Avar ve 1980 sonrası Kemalist Türk kadınları örnekleri de kadınların tecrübelerini daha ayrıntılı bir dille anlattığını göstermektedir. Devlet Kürt kadınına dair pek fazla bilgi

⁴⁴¹ SPFEE’ye ait tüm bilgiler için bkz. Jane Haggis, “White Woman and Colonialism: Towards a Non-Recuperative History”, **Feminist Postcolonial Theory: A Reader**, ed. Reina Lewis, Sara Mills (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003): 167-169.

⁴⁴² Sheldon, **age**, 597.

⁴⁴³ **age**, 608.

⁴⁴⁴ Bailey Jones, **age**, 73.

⁴⁴⁵ **age**, 73.

üretmediği halde Avar, Kürt kadınlarının içinde bulunduğu ilkel şartlardan her seferinde söz etmiştir ve gittiği köylerde karşılaştığı kadınlar üzerine “medeniyet” perspektifli çeşitli yorumları bulunmaktadır: “Hanımlar yalınayak, paçaları şalvar, kırmalı etekleri çamur içinde. Tarak görmemiş saçların üstünde bir paçavra örtü. Kir, kir, kir içindeler. Yaşayışları adeta ilk çağ insanları gibi.”⁴⁴⁶

Yerli halka ve onun toplumsal-kültürel yaşayışına dair oryantalist bakış, ‘sömürgeci’ devletlerin bizzat yürüttüğü ya da araştırmacılar tarafından yazılan Şarkiyatçı çalışmalarda görünür olmaktadır. Bu çalışmalarda ‘Doğulu’ kadın tasvirleri yer almakla birlikte, sınırlıdır. Sömürgeci erkek özne, yerli kadını, diğer yerliler gibi rasyonellik ve medeniyetin en aşağı biçimi olarak görürken; aynı zamanda -kadın olmalarından kaynaklanan bir şekilde- cinselleştirilmiş imajlar ve egzotik objeler olarak da görmüşlerdir.⁴⁴⁷ Peçe ve örtünme gibi pratiklerin yer aldığı durumlarda ‘Doğulu’ kadın, sömürgeci erkeğin egzotik fantezi dünyasını süslemektedir.⁴⁴⁸ Doğulu kadına dair daha detaylı bilgiler ve onun Doğu toplumundaki yerini yorumlayan yazılar, genellikle Batılı-modern kadın tarafından üretilmiştir. Yukarıda bahsedildiği üzere bu kadınlar bizzat eğitmen rolü ile ya da kolonilerde görevli erkeklerin eşleri olma nedeniyle kolonileştirme süreçlerinde yer almışlardır. Yeğenoğlu bu kadınların dilini “emperyal feminist söylem” olarak tanımlamaktadır.⁴⁴⁹

Emperyal feminist söylem, kolonyal mantık çerçevesinde Batılı kadınların⁴⁵⁰, Doğulu kadını “aşağı” bir konumda görmesi ve onun karşısında kendini “evrensel” ve “özgür” olarak kurmasını içerir. Doğulu kadın aşağı seviyededir çünkü cahildir, yoksuldur, eğitimsizdir, dini ve gelenekseldir, evcil ve aile odaklıdır, kurbandır...⁴⁵¹ Söylemin ortak vurgusu mensup olduğu toplum tarafından doğulu kadının ezilmekte

⁴⁴⁶ Avar, **age**, 148.

⁴⁴⁷ Bailey Jones, **age**, 13.

⁴⁴⁸ Fanon, **age**, 19.

⁴⁴⁹ Yeğenoğlu, **Sömürgeci Fantaziler**, 139.

⁴⁵⁰ Metinde kullanılan “Batılı kadın”, Avrupa’da yaşayan her kadını içerisine alan bir tanımlama değildir. Bu kavram, emperyal feminist söylemin öznesi olan; Batılı, modern, beyaz ve orta-üst sınıf kadınları belirtmek için kullanılmaktadır. Herhangi bir Avrupa ülkesinde yaşayan bu “Batılı kadın”, aynı ülkede yaşayan farklı etnik kökenli veya alt sınıftan bir kadına da emperyal-oryantalist bir çerçevede bakabilmektedir. Dolayısıyla Batı’daki kadınların çeşitliliğini ve bu kavramının spesifik bir kimliğe işaret ettiğini unutmamak gerekir.

⁴⁵¹ Chandra Talpade Mohanty, “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, **Feminist Postcolonial Theory: A Reader**, ed. Reina Lewis, Sara Mills (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003): 53.

olduğudur. Batılı kadın “evrensel kızkardeşlik” duygusu üzerinden ‘ezilen’ kızkardeşlerini koruma görevini üstlenir ve bunu yaparken bütün bir toplumsal-kültürel yapıyı olumsuzlar. Batılı kadının ürettiği “kurban” kadınlar imajı sayesinde, yerli kültüre müdahale etme hakkı ortaya çıkar. Sömürgecilikte yerli erkeğin kadını ezen barbarlığı emperyal egemenliğin belli başlı haklılaştırıcılarından biri olarak kullanılır.⁴⁵² Yerli kadını ‘ötekileştiren’ kurban kadın söyleminin bir diğer çıktısı, yerli kadınların tek ve sabit bir özne olarak tanımlanmasıdır.⁴⁵³ Aslında bu ‘kurbanlar’ “özne” yerine bile konmamaktadırlar; pasif, suskun, edilgen şeklinde kurgulanmaları “nesne” olarak görüldüklerinin kanıtıdır.⁴⁵⁴ Oryantalist mantıkta var olan negatif karşıtı üzerinde kendini-kurma tekniği, emperyal feminist söylem tarafından kullanılmıştır. Doğulu kadınları “değersiz öteki” olarak temsil etmelerine bağlı olarak Batılı kadınlar kendilerini özgürleşmiş görmektedirler.⁴⁵⁵ Bu kadınlara göre, ‘Doğu’da var olan baskıcı patriyarkal pratiklerin çoğunun Batı’da olmaması’ bunun göstergesidir.

1980’lerden sonra Türkiye’de Kemalist gelenekten gelen ve devlete karşı olan iki ayrı kadın hareketi gelişmiştir.⁴⁵⁶ Bu çalışmada Kemalist kadınlar ele alınacaktır zira bu kadınların söylemleri/pratikleri emperyal feminist söyleme eklenilebilmektedir. “Doğulu” Kürt kadını üzerine konuşanlar ve eyleme geçenler de büyük ölçüde bu kadınlar olmuşlardır. Ahmetbeyzade’ye göre Türk milliyetçiliğinin söylem ve pratiklerini sorgulamayan bu kadınlar marjinal ekonomik sınıftan, yüksek eğitim almamış, Türkçe konuşmayan kadınları kendilerinden aşağı görmekte ve kurbanlaştırmaktadırlar.⁴⁵⁷ Kemalist kadınların Batılı-Türk kimliklerinin yanında sınıfsal konumları da emperyal feminist söylemin üretiminde etkili olmaktadır. Kadın meselesi hakkında konuşan ve eylemde bulunan/aktivitelerde yer alan kadınların profiline bakıldığında eğitilmiş, iş sahibi, yurt dışında bulunmuş, en az bir yabancı dil bilen, kentli bir kadın grubu oldukları görülmektedir.⁴⁵⁸ Emperyal

⁴⁵² Loomba, **age** 179.

⁴⁵³ Mohanty, **age**, 49.

⁴⁵⁴ Çelebi, **age**, 70.

⁴⁵⁵ Yeğenoğlu, **age**, 134, 135.

⁴⁵⁶ Yeşim Arat, “1980’ler Türkiye’nde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm’in Radikal Uzantısı”, **Toplum ve Bilim**, s. 53 (Bahar 1991): 12.

⁴⁵⁷ Ahmetbeyzade, **age**, 198-203.

⁴⁵⁸ Elvan Özdemir, “Kemalist Tradition and Kemalist Women’s Movement in Turkey After 1980”, **Turkish Journal of Politics**, v. 1, n. 1 (Yaz, 2010): 105.

deneyimde olduğu gibi “modernleşme”yi başarmış bu kadınlar, başaramayanları küçük görmekte ve fakat onlara yardım etmek istemektedirler.

Emperyal feminist söylemin analizi daha geç bir dönemde özellikle “Üçüncü Dünyalı” kadın araştırmacılar tarafından yapılabılmıştır. Eleştirilerden en temeli, bu söylemin hükümrân özne konumunu işgal etme fantezisi kuran emperyal ve eril fantezilerden kopamamış olmasıdır.⁴⁵⁹ Dünyayı Batılı-Doğulu kadın olmak üzere ikili ve her zaman bir tarafın üstün olduğu hiyerarşik bir yapı üzerinden anlamaktadırlar. Batılı-modern ve egemen kimliğe sahip olan ‘feminist’ kadının yarattığı Doğulu kadın imajı fazlasıyla bütüncül ve sabittir. Bu da, kadınlar arasındaki heterojenliği görmelerini engeller. Çağlayan, Türkiye’deki “Doğulu kadın” kavramsallaştırmasının Kürt kadınları arasındaki yaş, eğitim, sınıf farklarının göz ardı edilmesine ve onların tümünden bir kurban kategorisine indirgenmesine neden olduğunu belirtmektedir.⁴⁶⁰ Doğulu kadın üzerinde pasif ve kurban nitelendirmelerinin söyleme hâkim olması, aralarındaki farklılıkların üstüne örtmekle beraber direnme pratiklerini gizlemektedir. Yerli kadınların edilgenleştirilmesi ve “özne” olarak kabul edilmemesi sebebiyle, bu kadınların direniş stratejileri ve eylemsellikleri görülmemektedir. Kürt kadınları basitçe töre cinayetleri gibi olguların kurbanı olarak görmek yerine, patriarkal sistemin baskılarına karşı tepki verebilen ve hareket geçen özneler olarak kurmak ve böylece Kürt kadınının yeni bir analizini yapmak gerekmektedir.⁴⁶¹ Burada söylenen Kürt kadınlarının öldürülmediğini iddia etmek ya da onları erkek egemen sistemden özerk tanımlamak değil fakat bu sistem içerisindeki stratejilerini görebilmek gerektiğidir. Kürt kadınları devletin militarist politikalarının sonuçlarıyla gündelik hayatta yüzleşmekte ve savaş, fakirleşme, kamusal hizmetlerin kötüleşmesi gibi durumlara karşı hayatta kalma stratejileri geliştirmektedirler.⁴⁶² Kürt kadınlar, namus-töre cinayetlerine çeşitli kadın örgütleri ve kurumlar vasıtasıyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Öldürülen kadınların cenazelerinin kadınlar tarafından taşınması bile başlı başına sembolik bir direniş eylemi oluşturmaktadır. Cenazelerin kadınlar tarafından kaldırılmasının Doğu ve

⁴⁵⁹ Yeğenoğlu, **age**, 139.

⁴⁶⁰ Çağlayan, ““Doğulu Kadın””, 54.

⁴⁶¹ Ahmetbeyzade, **age**, 187.

⁴⁶² **age**, 191, 192..

Güneydoğu’da sıradan bir pratik haline geldiği söylenebilir.⁴⁶³ Ayrıca Kürt hareketine yardım etmek ya da katılmak yoluyla da bu kadınlar eyleme geçmektedir.

Batılı kadın kurguladığı kurban kadın karşısında, tıpkı sömürgecinin yaptığı gibi kendini olumlayarak sunmakta; böylece oryantalist zihniyete dâhil olmaktadır. “Doğulu kadın” Batılı kadınların bahsettiği gibi mutlak edilgen olmadığı gibi, Batılı kadın da mutlak özgür değildir. İddia edildiği gibi modernizasyon kadın sorununu çözememektedir.⁴⁶⁴ Patriyarka benzer/farklı biçimleriyle Batı’daki kadını da etkilemektedir; toplumsal cinsiyet meselesi sadece Doğu’ya özgü olarak kavramsallaştırılamaz. Namus cinayetlerinin Doğu’ya geldiğinde töre cinayeti adını alması ve Kürtlerin kültürleriyle özdeşleştirilmesi bunun bir örneğini teşkil eder. Oysa “namus” kavramı ya da bu kavram üzerinden işlenen namus cinayetleri ne sadece Kürt’e, ne Türk’e, ne Doğu’ya ne de İslam’a özgüdür; oluş şekillerinde farklılıklar olsa da erkek egemen sistemin, erilliğin sorunudur ve hiçbir kültür ya da coğrafyaya ait değildir.⁴⁶⁵ Ülkenin batısında bir kadın “namus” adına öldürüldüğünde bu olayın sevgi-aşk-kıskançlık ile açıklanması ve bireyselleştirilmesi, Batılı kadının farklı şekillerde bağımlı olduğu patriarkal sistemi perde arkasına itmemeli; Batılı kadının ‘özgürlük’ söylemi sorgulanmalıdır.

‘Batılı kadın sekülerdir, özgürdür, kendi hayatını kontrol eder...’ cümlesi maddi bir gerçekliğe işaret etmemektedir; fakat önemli nokta da bu maddi gerçekliğe ihtiyacı olmaması, kendini söylemsel olarak tanımlamasının yeterli olmasıdır.⁴⁶⁶ Batılı kadının evrensel kadınlık konumunun sorunsallaştırılması ancak ‘üçüncü dünya kadını’ olmadığı takdirde gerçekleşebilir. Batılı kadın, kendi dünyasını sorgulamak ve bu dünyada erkek karşısındaki konumunu görmek yerine; yerli kadına acıyarak kendini onun üstünde bir yere koymaya çalışmaktadır. Türkiye’de 1980 sonrası Kemalist kadın girişimlerine bakıldığında, Doğulu Kürt kadınlarının modernleştirilmesi çabası bu söylem üzerinden anlaşılabilir.

⁴⁶³ Örnek haberler için bkz. “Vicdanlar ağladı”, 27.12.2012, http://www.radikal.com.tr/turkiye/vicdanlar_agladi-1114254 [13.03.2013]; “Melek’in Cenazesini Kadınlar Omuzladı”, 29.07.2012, <http://www.ensonhaber.com/melekin-cenazesini-kadinlar-omuzladi-2012-07-29.html> [13.03.2013]; “Öldürülen Genç Kadına Ailesi Sahip Çıkmadı, Cenazesini Kadınlar Taşdı”, 06.03.2013, <http://t24.com.tr/haber/oldurulen-genc-kadina-ailesi-sahip-cikmadi-cenazesini-kadinlar-tasidi/225147> [13.03.2013].

⁴⁶⁴ Çelebi, **age**, 70.

⁴⁶⁵ Leyla Pervizat, “Ne Mardin İşi, Ne Kürt İşi, Ne de Türk İşi!”, **Bianet**, 12 Temmuz 2003, <http://bianet.org/bianet/toplum/21285-ne-mardin-isi-ne-kurt-isi-ne-de-turk-isi> [13.03..2013].

⁴⁶⁶ Mohanty, **age**, 69.

1980 sonrası kadın hareketinde Arat'ın belirttiği ayrımı takip edilerek burada Kemalist kadınların eylem ve söylemleri ele alınacaktır. Bunun nedeni, hem devlet merkezli bakmaları-devlet söyleminden uzaklaşamamaları hem de Kürt kadınların eğitimi meselesini çeşitli sivil toplum kuruluşları üzerinden örgütlemeye çalışmalarıdır.

Türk Devleti'nin kız çocuklarını eğitme kaygısı, neoliberal politikalara geçilmesiyle, 1980 sonlarından itibaren “devletlû” sivil topluma; büyük ölçüde sivil toplum içerisinde yer alan kadınlara aktarılır. Özellikle 1990'larda artış gösteren sivil toplum kuruluşlarının en çok “ilgi” gösterdiği alan eğitim olur. “İhtiyacı olanları” modernleştirme ve eğitme görevi artık bu kuruluşlara devredilmiştir. Devletin bütün eğitim süreçlerini yöneten olma pozisyonundan çekilmesi ve sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki rolü ilerideki bölümde ele alınmaktadır.

3.3. Sivil Toplum Aracılığında Asimilasyonun Devamlılığı

Dünyada ve Türkiye’de 1980’lerle uygulanmaya başlayan neoliberal politikalar, devletlerin “küçülmesi” ile serbest piyasa ekonomisinin yerleşmesini sağlamıştır. Devlet piyasadan elini çekiyor ve sadece yasal-kurumsal düzenleme ve güvenliği sağlama gibi rolleri üstlenmeye başlıyordu. 1950’lerle hayata geçen sosyal refah devleti projesi piyasaya müdahalesiyle, özel teşebbüsü sınırlamasıyla, rekabete açık olmamasıyla artık sermayenin ihtiyaçlarına cevap veremiyordu.⁴⁶⁷ Neoliberalizm sermaye birikiminin önünü açarak ve refah devleti gibi engelleri bir bir yok ederek; IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlarla ve ulus-devletler aracılığıyla kendini dünyaya dayatmayı başardı.⁴⁶⁸ Devletin küçüldüğü söylemi, ticari faaliyet alanı açısından doğrudu ve hâkim söylem bu “küçülmenin” demokratikleşme anlamına geldiğini savunuyordu. Fakat devletin küçüldüğü söylemi sorunluydu; çünkü sadece belli alanları kapsamaktaydı. Devlet, ekonomik ya da politik bir aktör olarak ortadan kalkmadı; neo-liberal yeniden yapılanmaya uygun şekilde sadece rolü değişti.⁴⁶⁹ Neo-liberal küreselleşme ulus-devletin sonunu değil, onun işlevlerinin

⁴⁶⁷ Naciye Yıldız, “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”, **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 11 (2008): 17.

⁴⁶⁸ Zeynep Gambetti, “İktidarın Dönüşen Çehresi: Neoliberalizm, Şiddet ve Kurumsal Siyasetin Tasfıyesi”, **İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, n. 40 (Mart 2009): 148.

⁴⁶⁹ Yasemin İpek Can, “Türkiye’de Sivil Toplumu Yeniden Düşünmek: Neo-liberal Dönüşümler ve Gönüllülük”, **Toplum ve Bilim**, s. 108 (2007): 104, 105.

dönüşümünü getirmişti.⁴⁷⁰ Bu işlev dönüşümünün sonucu olarak devlet “sosyal” niteliğini kaybederek sosyal hizmet alanından çekilmeye başladı. Eğitim, sağlık, altyapı, ulaşım gibi kamu hizmetlerine giderek daha az bütçe ayırarak bu alanları özel sektörle sivil toplumun inisiyatifine bıraktı.

Neoliberalizm devletin rolü açısından yarattığı sonuç, devletin iktisadi alandan ve kamusal hizmet alanından büyük ölçüde çekilerek “küçülmesiydi”. “Küçülerek” yok olmayan devlet, hangi alanlardan çekilmiş ve hangi alanlarda yoğunlaşmaya başlamıştı? Neoliberal dönemde polis ya da ordunun gittikçe ön plana çıkması, devletin baskı aygıtında bir ‘küçülme’ olmadığını hatta genişlemeye gidildiğini göstermektedir. Ordunun birçok örnekte, neoliberal politikalara geçilmesi için darbe yaparak “kurucu” bir rol oynadığı bilinmektedir. Arjantin ve Türkiye (1980 darbesi) örneklerinde durum budur ve bu darbeler olmadan neoliberalizmin yerleştirilmesi (Türkiye’de neoliberal politikaların öncüsü 24 Ocak kararlarının uygulanması) imkânsızdı.⁴⁷¹ Neoliberalizmle baskı aygıtının ilişkisi bu “kurucu” rolden ibaret değildir. Süreç boyunca devletler, baskı aygıtlarını geliştirmekten ve kullanmaktan vazgeçmemiş; kısaca devletin “şiddet içeren” yüzü kaybolmamış ya da daralmamıştır. 1980’lerde Türkiye’de cezai zincirin özellikle polis halkasında belirgin bir güçlenme, genişleme ve yeniden yapılanma süreci başlamıştır.⁴⁷² Devlet, neoliberal politikalar sonucunda (işsizliğin ve yoksulluğun artması, düşük ücretli güvencesiz çalışan marjinalize bir emek gücünün ortaya çıkmasıyla) sınıf mücadelesinin keskinleşebileceği tahmini ile 1982’de Çevik Kuvveti kurmuş; bu birimi toplumsal muhalefeti ve marjinalleşen sınıf-dışı grupları etkisizleştirmek için tasarlamış ve hiçbir olaya müdahale etmekten çekinmeyecek şekilde yapılandırılmıştır.⁴⁷³ Neoliberalizmin sermaye lehine emek gücünün değersizleştirilmesine (düşük ücret, güvencesizlik, esnek istihdam, taşeronlaşma, örgütlenmeye yönelik engeller gibi) yönelik siyaseti, karşılaşılabilecek herhangi bir toplumsal tehlike durumunda ona müdahale edecek gücü de hesap etmekten geri

⁴⁷⁰ Naciye Yıldız, *age*, 15.

⁴⁷¹ Gambetti, *age*, 148.

⁴⁷² Bu yeniden yapılanma süreci, polisin yetkilerinin ve teşkilatın bütçesinin artırılması, teşkilatın daha hiyerarşik bir yapıya büründürülmesi, polislik eğitiminin düzenlenmesi, Özel Harekât Timlerinin kurulması, teşkilata piyasa mantığının girmesi gibi daha kapsamlı ve neoliberal yapıya uygun bir dönüşümdür. 1980 sonrası polis teşkilatında yaşanan dönüşümün farklı boyutları için bkz. Biriz Berksoy, “Neoliberalizm ve Toplumsalın Yeniden Kurgulanması: 1980 sonrası Batı’da ve Türkiye’de Polis Teşkilatları ve Geçirdikleri Yapısal Dönüşüm”, *Toplum ve Bilim*, s. 109 (2007):, 35-65.

⁴⁷³ *age*, 53-55.

durmamıştır. Sonuç olarak şu söylenebilir ki, devlet refah devleti/kamusal hizmet veren kurumlar gibi alanlarda küçülme sürecine girerken; cezai devlet açısından güçlenmiştir.⁴⁷⁴ Neoliberal politikaların asıl hedefi sosyal devlet modeli ve işleyişini sermaye lehine ortadan kaldırmaktır.⁴⁷⁵ Devletin baskı aygıtı açısından, hâkim söylemin demokratikleşme ve sivilleşme mantığından eser yoktur.

Gambetti neoliberalizm ile devletin küçülmediği aksine büyüdüğünü, daha önce sızmadığı alanlara sızdığını ve kendini çoğaltarak genişlediğini belirtmektedir; bunu da yine 1980’lerle gündeme gelen bir kavramla, sivil toplumla açıklamaktadır. Bu dönemde yaygınlaşan ve etkinleşen sivil toplum kuruluşları, devletin birer şubesi olarak paralel devlet gibi işlemeye başlamıştır.⁴⁷⁶ Gambetti’nin tezi, devletin “bazı” alanlardan çekilmemesinin yanında “yeni” alanlarda örgütlendiğini gösterir. Sivil toplumun 1980’lerle, neoliberalizmin tüm dünya devletlerinin “yeni ideoloji”si olduğu bir çağda ‘ortaya çıkması’ ve “devletleşmesi”⁴⁷⁷ tesadüfı değildir. Batılı kapitalist toplumlarda da sivil toplum kavramının, sosyal refah devletinin tasfiyesine paralel olarak revaç bulduğuna dikkat etmek gerekir; bu bağlamda devletin üzerinden attığı sosyal yardım işlevlerini sivil topluma yüklemek gibi bir eğilim oluşmuştur.⁴⁷⁸ Sivil toplumun bu dönemdeki işlevi, devletin çekildiği alanlarda oluşan boşluğu doldurmaktır. Devletin gerilemesi ve piyasa yapılarının getirdiği kırılganlık, sivil toplum kuruluşlarını yeni aktörler olarak ön plana çıkarmış ve bu kuruluşlar eğitim, sağlık gibi sosyal hizmetlerin sağlanışında anahtar aktörler haline gelmişlerdir.⁴⁷⁹

1980 sonrası sivil toplum kuruluşlarındaki artış ve bu kuruluşların birçok alanda faaliyet göstermeye başlamaları ile sivil toplum-devlet karşıtlığına dayanan bir demokratikleşme söylemi ortaya çıkmıştır. “Sivil toplum ve demokrasi arasında pozitif bir ilişki olduğu” varsayımından hareketle, kuruluşların sayı ve faaliyetlerinin çokluğu devletin karşında toplumun güçlendiği iddiasına neden olmuştur.⁴⁸⁰ Sivil toplum kuruluşlarının artışlarından özgürleştirici bir vaka olarak bahsedilmiş fakat bu

⁴⁷⁴ age, 35.

⁴⁷⁵ Naciye Yıldız, age, 15.

⁴⁷⁶ Gambetti, age, 147.

⁴⁷⁷ Gambetti toplumsal anlamda neoliberalizmin, sivil toplumun devletleşmesi anlamına geldiğini belirtir. age, 150.

⁴⁷⁸ Tanıl Bora, Selda Çağlar, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”, **Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık**, ed. Tanıl Bora, Murat Gültekinil, 4. bs (İstanbul: İletişim Yayınları, 2007): 337.

⁴⁷⁹ Can, age, 94.

⁴⁸⁰ age, 88.

yaygın söylem, sivil toplum terimlerinin ne şekilde devletçi bir söylem çerçevesinde eritildiği ve ne şekilde devlet tarafından sömürgeleştirildiği üzerinde yeterince durmamıştır.⁴⁸¹ Türkiye’de sivil toplum ne resmi devlet ideolojisi dışında kalmayı ne de yeterince “sivil” olmayı başarabilmiştir.⁴⁸² Can, Türkiye’de bir STK’nın gönüllüleriyle yaptığı mülakatlar sonucunda; gönüller arasında, devletin imkânsızlık ve yetersizlikleri yüzünden yerine getiremediği görevleri sivil toplumun üstlendiği ile STK’ların devletle uyum ve fikir birliği içinde onun müttefiki oldukları gibi söylemlerin ön plana çıktığını ifade etmektedir.⁴⁸³ Bu müttefik olma hikâyesi, STK’ların devletle işbirliği içerisinde olmalarından anlaşılmaktadır. Devlet de kendi işlevlerini devrettiği STK’ların görüşlerine ve raporlarına önem vermekte; onlarla birlikte hareket etmektedir. STK’lar yürüttükleri faaliyetlere göre devletin belli kurumlarıyla ilişki kurmakta ve bu kurumlar tarafından destek görmektedirler. “Sivil” toplumu, özel sektör de yalnız bırakmamakta; projelere bizzat yürütücü ya da finansal destek olarak katılmaktadır. “Kurumsal sosyal sorumluluk”, özel şirketler için neredeyse olmazsa olmaz bir kural haline gelmiş ve bu tür toplumsal projelerin yapılması önemsenmiştir. Bütün bu bağlantılar, devlet-sivil toplum-özel sektörün iç içe geçmişliğini ve birlikteliğini göstermektedir ki, bu birliktelik neoliberal siyasetin bir ögesidir. Neoliberalizmin vaaz ettiği şekilde devlet, “küçüldüğü” söylemini yaymaktadır fakat asıl yaptığı herkesi iktidar alanına çekmektir.⁴⁸⁴ Özel sektör ile sivil toplumun bu ön plana çıkışı, devletin kamu hizmetlerine giderek küçülen miktarda bütçe ayırması sonucu bu aktörleri yardımcı olmaya ‘çağırması’yla ilişkili okunmalıdır.⁴⁸⁵

Neoliberal dönemde devletin dönüşümü ve sivil toplumun rolünü değerlendirdikten sonra sıra; Türk eğitim sisteminin neoliberalleşme sürecindeki yerine, bu süreçten nasıl etkilendiğine ve sivil toplumla ilişkisine gelir. Eğitim hakkı, anayasada kimsenin yoksun bırakılamayacağı bir hak olarak yer almaktadır. Kamusal bir hizmet

⁴⁸¹ Yael Navaro-Yaşin, “Bir İktidar Söylemi Olarak “Sivil Toplum”, **Birikim**, s. 105-106 (Ocak/Şubat1998): 59.

⁴⁸² Sivil toplum derken, bunu tek ve bütüncül bir yapı olarak ele almak hatalıdır. Türkiye’de İnsan Hakları Derneği, Mazlum-Der gibi devlet söyleminin dışına çıkabilen, devleti eleştiren ve devlet tarafından dışlanan grupların mücadelesi içerisinde yer alan sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır. Sivil toplumun devletleştirdiği ya da devletin sivil toplumu da kapsadığı tespiti; Can’ın belirttiği üzere İHD gibi kuruluşların zayıf olması fakat “devlet işlevi gören” ya da devlete destek olan kuruluşların sivil toplumda ön plana çıkması/hâkim olmasından kaynaklanmaktadır. Bkz. Can, **age**, 96.

⁴⁸³ **age**, 109-113.

⁴⁸⁴ Gambetti, **age**, 160.

⁴⁸⁵ Can, **age**, 104.

olarak tanımlanan eğitim, çoğu ulus-devlet tarafından bütün vatandaşları kapsayacak şekilde, zorunlu ve ücretsiz olarak düzenlenmiştir. Ulus-devletlerin modernleştirici, millileştirici ve işgücü yetiştiren nitelikleriyle ihtiyatla üzerinde durduğu eğitim, neoliberal dönemle devlet tarafından çok maliyetli bir ‘yük’ olarak görülmeye başlanmış ve diğer birçok kamusal hizmet gibi devletin elini çektiği bir alan haline gelmiştir. Bu alanı özel kurumlar ve sivil toplum kuruluşları doldurmaya başlamıştır. Bu çekilişin anlamı nedir, artık devlet eğitimi bir ideolojik aygıt olarak önemsememekte midir?

12 Eylül 1980 darbesinin ardından hızla neoliberal sisteme ve küresel pazara entegre olmaya çalışan Türk Devleti, kendini de bu sisteme göre yeniden yapılandırmış ve IMF ve DB gibi uluslararası kuruluşların “tavsiyesiyle” kamusal hizmet alanına yatırım yapmaktan vazgeçerek, toplumun temel hakları olan pek çok alanı özel sektöre ve sivil topluma terk etmiştir. Darbe sonrasında hükümetin sivilleşmesi ile 1983’te başbakan olan Turgut Özal, sosyal devletin modasının geçtiğini ilan ediyor; başka bir konuşmasındaysa eğitim ve sağlık harcamalarının devlet üzerinde yük olduğunu söylüyordu.⁴⁸⁶ Bu yükten kurtulmak için izlenen politika, devletin özel sektörü teşviki ile eğitimin giderek özelleştirilmesi ve devlet kurumlarının yerini büyük ölçüde özel okul, dershane ve vakıf üniversitelerinin alması olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda eğitim hükümet tarafından düzenlenmekte, kontrol ve finanse edilmekteydi; buna bağlı olarak Türkiye’deki okulların çoğu kamu kurumu idi, özel öğretim kurumlarının sayısı çok azdı.⁴⁸⁷ Bu durumun değişmesi 1980 sonrası neoliberal politikalar ile gerçekleşti. Eğitim sektörüne devlet bütçesinden ayrılan kaynakların azalmaya başlamasıyla, özel sektör bu ‘kârlı’ alana çağrıldı. Kendi bünyesindeki eğitim kurumlarını ‘yük’ olarak gören ve yatırım yapmaya yanaşmayan devlet, özel okullara teşvik kredileri, gelir ve kurumlar vergisi muafiyeti ve doğrudan kamusal fonların dağıtılması gibi çeşitli şekillerde kaynak tahsis etti.⁴⁸⁸ Bir yandan öğrenci sayısı artmasına karşın bütçenin düşmesi ile devlet okullarında eğitim ve eğitim koşulları giderek kalitesizleşirken, diğer yandan özel okullar ‘parası olana’ daha kaliteli eğitim verme vaadini taşıyordu. Bu ikilik, devlet

⁴⁸⁶ Fatma Gök, “Eğitimin Özelleştirilmesi”, **Neoliberalizmin Tahribatı: Türkiye’de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet**, haz. Neşecan Balkan, Sungur Savran (İstanbul: Metis Yayınları, 2004): 100, 101.

⁴⁸⁷ *age*, 97.

⁴⁸⁸ *age*, 104.

okuluna gitmek zorunda olan yoksul ve işsiz ailelerin çocuklarıyla, özel okula ‘parası yetenleri’ ayrıştırarak sınıfsal ayrımların pekişmesine sebebiyet verdi.⁴⁸⁹ Neoliberalleşme devlet okullarını eğitimde son ve zorunlu tercih konumuna iterken; bu okulları piyasalaştırmaya da çabaladı. 1990’larda MEB’in devlet okullarında okuyan çocuklardan ‘eğitime katkı payı’ adından bir ücret talep etmeye başlaması ve resmi olmadığı halde her okulun kayıt dönemlerinde velilerden kayıt parası alması; devlet okullarında piyasa mantığının işlemeye başladığının göstergesidir.⁴⁹⁰ Kamusal hizmetler dâhil her şeyin “meta”; bunlardan yararlanan herkesin “müşteri” olarak görüldüğü neoliberal mantık eğitim sektöründe, böylece devreye girmeyi başarmıştır. Neoliberal anlayış sadece ‘maliyetine katlanan’ kesimlerin eğitim hakkını savunmaktadır; bu sebeple fırsat ve olanak eşitliğinden söz etmek olanaksız hale gelmiştir.⁴⁹¹

Neoliberal politikaların eğitime etkise sadece sektörün piyasalaşması ve devlet-özel okullar ayrımının yaratılması ile sınırlı değildir. Eğitim sistemindeki ve eğitimin içeriğindeki dönüşümü de hesaba katmak gerekir. Piyasanın işine yarayan ve bireysel çıkarı en çoğa çıkarmayı amaçlayan bir eğitim sistemi kurgulanmıştır.⁴⁹² Neoliberal ekonominin ihtiyaç duyduğu işçi tipine uygun bir eğitim sistemi ve müfredatı oluşturulmaya çalışılmıştır.⁴⁹³ Ulus-devlet kuruluşunun ilk evrelerinde milli ve modern “yurttaş” yetiştirmek eğitimin temel amacı iken; bu dönemle neoliberal kapitalizme uygun işgücü ve tüketici yetiştirmek ön plana çıkmıştır. Artık eğitimin vurgusu yurttaştan “birey”e kaymaktadır. Bireyselleşme, rekabet, performans gibi kavramların sıkça kullanılması, eğitimin özel faydası ile ele alınması, öğrencilerin müşterileştirilmesi, bilginin rekabeti arttıran bir araç olarak görülmesi, öğrenme içeriklerinin piyasa ve iş dünyası beklentilerine göre belirlenmesi gibi yeni olgular neoliberalizmin eğitimin içeriğinde yarattığı değişimlerdir; bu doğrultuda neoliberal

⁴⁸⁹ İlknur Şentürk, “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 11, s. 2 (2010): 94.

⁴⁹⁰ Gök, *age*, 107.

⁴⁹¹ Şentürk, *age*, 78.

⁴⁹² Fuat Ercan, “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları”, *75 Yılda Eğitim*, ed. Fatma Gök (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998): 23.

⁴⁹³ Selçuk, *age*, 204.

politikaların eğitimi ekonomik tanımlara, beklentilere ve değerlere indirgediği söylenebilir.⁴⁹⁴

Türkiye’de 2004 yılının ilköğretim müfredatını inceleyen İnal, bu müfredatı neoliberal eğitim politikalarının sonucu olarak değerlendirmektedir. “Kalite”, “etkililik”, “verimlilik” gibi neoliberal ideolojide sık kullanılan iktisadi kavramlar çerçevesinde kurgulanan yeni müfredatın amacı piyasa ekonomisine duyarlı “aktörler” yetiştirmek; bireyi piyasaya uyarlanabilir hale getirmektir.⁴⁹⁵ Müfredatta aslolan, “pragmatik bireyci birey” insan modelidir ve bu modelin üzerine oturduğu değişik beceriler çocuğun çok yönlü gelişiminden ziyade bir “insan sermayesi” olarak yatırım yapılan eğitim yıllarının sonucunda beklenen “çıktı”yı garantileme amacını gütmektedir.⁴⁹⁶ Okulun temel toplumsal işlevi, çocukları iş hayatına hazırlamak haline gelmiştir ve neredene kadar süre okunulduğu iş hayatında hangi konumda yer alınacağını az çok belirginleştirmektedir.

Türk eğitim sistemi, özelleşme ve piyasalaşma olguları ile belirlenirken, milliyetçi içeriğini muhafaza etmiştir. Özel okulların artışı ve ders kitaplarının piyasaya açılarak çeşitlenmesi, devletin eğitim aygıtından ‘vazgeçtiği’ anlamına gelmez. Eğitim piyasa için emek ve tüketici yetiştirmeye yönelirken, yurttaş yetiştirmeyi bir kenara bırakmamıştır; olan sadece önceliğin değişmesidir. Özel okullar ise sermaye için sadece bir “sektör” olarak anlamlıdır; ideolojik üretim merkezleri olarak önem taşımaz. Özel okullar meselesinde devlet, bakanlığı aracılığıyla bu kurumları gözetim ve denetim altında tutar. Bu kurumlarda uygulanacak öğretim programı ve haftalık ders çizelgesi, resmi kurumlarda uygulanan usul ve esaslar çerçevesinde belirlenir; ancak bakanlıkça uygun bulunması halinde bunlar değiştirilebilir.⁴⁹⁷ Eğitimde özelleşme, devlet denetimdeki ders kitaplarının 1990’larla serbest piyasada üretilmesine yol açmıştır fakat bu durum, kitapların içeriğini belirlemede devletin kontrolünü aşan bir durum yaratmamıştır. 1990’lara kadar mevcut olan MEB’in tek kitap uygulamasının kalkmasının ardından piyasada üretilen kitaplar devlete bağlı

⁴⁹⁴ Şentürk, **age**, 83.

⁴⁹⁵ Kemal İnal, “Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi”, **Praksis**, s. 14 (Kış-Bahar 2006): 265, 266.

⁴⁹⁶ **age**, 283, 284.

⁴⁹⁷ “Özel Öğretim Kurumları Kanunu (5580 S. K.)”, (14.02.2007), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26434_0.html [11.02.2013].

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından denetlenmektedir.⁴⁹⁸ Tek kitabın kaldırılması özel sektöre yeni bir kapının açılmasından başka bir anlama gelmemiş; devlet, resmi ideolojisine “uygun” görmediği durumlar karşısında sansür mekanizmasını devreye sokmuştur. Devletin denetleyici kolu, eğitimin içeriğine ilişkin alanlarda etkindir; böylelikle 80 sonrasının ideolojik formülasyonu olan “Türk-İslam sentezi” hem devlet hem özel okullarda öğretilmekte, empoze edilmektedir. 2004 Sosyal Bilgiler dersi müfredatında halen “milli kimliği merkeze almak” ve “evrensel değerleri benimsemek” gibi millici ve modernleşmeci perspektifler ön plandadır.⁴⁹⁹

Eğitimde milliyetçiliğin yanına din vurgusunun eklenmesi, 12 Eylül rejiminin ideolojik olarak “Türk-İslam sentezi”ne kayması ile uyumludur. 1983’te 1973 tarihli 1739 sayılı Eğitim Kanunu’nda yapılan değişiklik ile milliyetçi-dinci ideoloji açıkça vurgulanmıştır ve bugün de aynı kanun eğitim sisteminin anayasası olarak kabul görmektedir.⁵⁰⁰ İlahiyat Fakültelerinin, İmam Hatip Okullarının ve Kuran kursların sayılarının hızla artması ve din eğitimin ilköğretim ve lisede zorunlu hale getirilmesi, eğitimdeki dinselleşme eğilimini göstermektedir.⁵⁰¹ Eğitimde dinselleşme, toplumsal-siyasal alanın muhafazakârlaştırılması şeklindeki daha kapsamlı bir arka plana; neoliberalizm-muhafazakârlık birlikteliğine dayanmaktadır. Neoliberalizmin her şeyi piyasalaştırmasıyla, muhafazakâr ve otoriter eğilimlerin birlikteliğinde cisimleşen iktidar, bu dönemde “yeni sağ” olarak tanımlanmaya başlanır. Dünyada “yeni sağ”ın öncüleri olan Thatcher, Reagan ve Bush döneminde din, aile, ahlak gibi muhafazakâr değerler siyasette belirleyici olmuştur.⁵⁰² Yeni sağa muhafazakâr niteliğini veren olgu, ekonomik alandaki serbestiye mukabil olarak, toplumsal ve politik alanda otoriter bir anlayışın savunulmasıdır.⁵⁰³ Bir diğer yönü ise, serbest piyasada tutunamayan bireyleri, dinin tevekkülcü ve kaderci mantığıyla itaatkâr hale dönüştürülme istencidir. Devletin sosyal politikalarının yokluğunda ve devlet dolayımıyla kurulmuş sosyal dayanışma ağlarının çözülüş sürecinde aile ve din, olası bir toplumsal patlamayı önleyecek katalizörler olarak görülmektedir.⁵⁰⁴ Türkiye’de 1980 sonrası otoriterleşme, neoliberalleşme ve muhafazakârlaşma olgularının hepsi

⁴⁹⁸ İnal, **Eğitimde İdeolojik Boyut**, 14.

⁴⁹⁹ İnal, “Neoliberal Eğitim”, 275.

⁵⁰⁰ Gök, “75 Yılda İnsan Yetiştirme”, 7.

⁵⁰¹ Gök, “Eğitimde Özelleştirme”, 101.

⁵⁰² Gambetti, **age**, 152.

⁵⁰³ Fatih Yaşlı, “AKP, Muhafazakâr Demokrasi ve Yeni Sağ”, **Birikim**, s. 180 (Nisan 2004): 42.

⁵⁰⁴ **age**, 42.

bu bütünsel bakış açısıyla anlamlandırılabilir. Türkiye’de yoksulluğun, işsizliğin artmasına, emeğin değersizleşmesine ve kötü şartlara tabi kılınmasına neden olan neoliberal politikalar, piyasanın serbestliği içerisinde ‘güçlü’ olanın kazandığı bir yapı yaratarak, piyasadan nemalanamayan kesimi dinsel değerler aracılığıyla “şükretmeye” çağırmaktadır. Muhalefet etmeye kalkışan kesimler de, devletin polis gücüyle karşı karşıya gelecek; böylece neoliberalizmin önünde engel olacak toplumsal gruplar her yoldan sindirilecektir.

Türkiye’nin eğitim sistemine neoliberalizmin etkisi, eğitimin; büyük ölçüde özelleşmesi ve piyasalaşması, dinselleşmesi, kamu hizmeti ve hak olmaktan çıkması ve sivil toplum üzerinden düzenlenmesi olarak sıralanabilir. Sivil toplum, neoliberal dönemde devletin yük olarak gördüğü alanlara girerken, bunların başında eğitim gelmiştir. Devlet Milli Eğitim Şuralarına STK’ları davet ederek, STK’ların eğitim sürecinde yer almasını desteklemekte olduğunu göstermiştir. 2006 yılında gerçekleştirilen 17. Milli Eğitim Şurasında sivil toplum kuruluşlarının toplam katılımcı içerisindeki oranı %10.97’dir ve alınan kararlar bu kuruluşların eğitim sisteminde işlevlerinin artırılması yönündedir.⁵⁰⁵ Nitekim Türkiye’deki STK’lara bakıldığında, büyük bölümünün eğitim temelinde örgütlendiği ya da eğitim hizmeti verdiği görülecektir. 2001 yılı itibarıyla Türkiye’de eğitim temalı 3147 dernek, 23 eğitim sendikası, 1 gençlik sendikası, 1100 vakıf, girişim, inisiyatif, platform, kolektif, birlik gibi bürokrasi dışı yapılanma bulunmaktadır.⁵⁰⁶ Bunlardan çoğu eğitime destek dernekleridir ve devlet okullarına yardımda bulunmak, öğrencilere burs vermek ve çeşitli toplumsal grupların eğitimine yönelik projeler üretmek gibi faaliyetler yürütmektedirler. Bu kadar çok sivil toplum kuruluşunun eğitim alanında örgütlenmiş olması, devletin çekilmesiyle eğitim sektöründe ortaya çıkan boşluğun büyüklüğüne dair fikir vermektedir. Eğitim hizmeti veren özel kurumların sayısı eklendiğinde, durumun vahimliği artacaktır.

Eraslan, devletin; sosyal devlet olma özelliğini yerine getirememesi sonucu tüm yurttaşlara eşit eğitim olanağı sağlayamadığını ve çok yüksek maliyetleri olan eğitim alanında sivil çalışmalara ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.⁵⁰⁷ Projeler ve

⁵⁰⁵ İbrahim Hakan Karataş, “Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları ve İşlevleri” (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008), 101, 102.

⁵⁰⁶ Levent Eraslan, **Sivil Toplum ve Eğitim (ESTK)** (Ankara: Maya Akademi Yayınevi, 2011), 203.

⁵⁰⁷ **age**, 205.

kampanyalarla bu “ihtiyacı” karşılayan STK’lar için öncelik görüldüğü gibi ‘fırsat eşitliğini’ sağlamaktır. Devletin sosyal politikaları ile ‘aşağıda’ yer alan toplumsal gruplar için sağlaması gereken ‘eşitlik’, sivil toplumun problemi haline gelmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim temalı STK’ların birincil işlevi, özel eğitim kurumları gibi çalışmak değil; daha çok serbest piyasanın dışladığı yeterli imkânlarla sahip olmayanlar ile özel olarak ilgilenilmesi gereken kesimler üzerine “proje” üretmektir. Bu kesimleri kadınlar, yoksullar, şehrin varoşlarında yaşayanlar gibi sıralamak mümkündür. Örnek vermek gerekirse, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) kadınlara; Türk Eğitim Vakfı, Türk Eğitim Derneği maddi imkânları yeterli olmayan başarılı çocuklara eğitim olanağı sağlamaktadır.

Devlet yeterli imkânlarla sahip olmayan kesimler veya dışlanan kız çocuklarının eğitimini hayırseverler, zengin iş adamları ve sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen proje ve kampanyalara havale etmiştir.⁵⁰⁸ Peki, eğitimde yaşanan dönüşümlerle, eğitimin asimilasyonist biçimlerine ne oluyor, devlet Kürt kadın ve erkeklerinin eğitim meselesini serbest piyasaya mı bırakıyordu? Türk devleti, YİBO’ların sayılarını 2000’ler boyunca arttırmaya devam ederken, asimilasyoncu misyonunun bir bölümünü sivil topluma devretmişti. Eğitimin tek yürütücüsü olmaktan vazgeçen devlet, Kürtleri eğitim üzerinden asimile etme amacından vazgeçmedi. Önde gelen STK’lar tarafından yürütülen ve 2000’lerle yoğunlaşan kampanyalara bakıldığında Doğu ve Güneydoğu bölgesine öncelik verildiği ve özellikle kız çocuklarının eğitime yatırım yapıldığı görülmektedir. Devlet asimile etmekte başarılı olamadığı Kürtleri bu sefer sivil toplum aracılığıyla özümsemeye çalışmaktadır. Kürtlerin yoğun yaşadığı bölgelere yönelik yoğun bir “projelendirme” dönemine girilmişti. Yeğen’in, Kürtlerin asimilasyonunun son yıllarda özellikle devlet değil, sivil toplum tarafından örgütlendiğini hatırlatması ve eğitim kampanyalarını işaret etmesi bu açıdan anlamlıdır.⁵⁰⁹

Kürt kızlarının eğitimi, 2000’lerde STK’ların “iş” haline geldi ve özel sektörün desteğiyle Haydi Kızlar Okula, Kardelenler, Baba Beni Okula Gönder, Anne-Kız Okuldayız gibi birçok kampanya/proje yürütüldü. Bu kampanyalar, açıkça Kürt

⁵⁰⁸ Naciye Yıldız, **age**, 13.

⁵⁰⁹ Yeğen, **age**, 22.

kadınları asimile etme amacını söylemiyordu fakat kampanyaların başlatıldığı illere bakınca, Doğu ve Güneydoğu merkezli yürütüldükleri görünür hale geliyordu. Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında olduğu gibi, asimilasyonun hedefindeki grup bu süreçte de bellidir. 2000 yılında Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Turkcell tarafından başlatılan ‘Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları’ ya da bilinen adıyla ‘Kardelenler’ projesinin uygulanacağı iller ve projeden yararlanacak 5000 kız öğrencinin illere göre dağılımı şöyleydi: Adıyaman (260), Ağrı (180), Ardahan (110), Batman (200), Bayburt (90), Bingöl (240), Bitlis (180), Bilecik (20), Denizli (10), Diyarbakır (460), Erzincan (256), Elazığ (300), Erzurum (460), Gümüşhane (150), Hakkâri (100), Iğdır (110), Karaman (20), Kars (200), Malatya (360), Mardin (280), Muş (200), Niğde (20), Siirt (220), Sivas (30), Şanlıurfa (20), Şırnak (100), Tunceli (123) ve Van (331).⁵¹⁰ 2003 yılında MEB ve UNICEF işbirliğinde, ilgili kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin katkısıyla ilköğrenim çağında fakat eğitimin dışında kalan kızların okullulaştırılması amacıyla başlatılan ‘Haydi Kızlar Okula’ kampanyasının başlatıldığı ilk 10 il Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak ve Van idi.⁵¹¹ 2005 yılında Doğan Holding ve ÇYDD ortaklığında başlatılan ‘Baba Beni Okula Gönder’ kampanyasının tüm Türkiye’yi kapsadığı belirtilmekle birlikte, çalışmalarının yoğunlaştığı bölgelerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri olduğu ilan edilmekte; zira kız çocuklarının okula gidememe probleminin en yoğun olarak bu bölgelerde görüldüğü söylenmektedir. BBOG kampanyasının öncelikli olarak başlatıldığı 15 il Ağrı, Diyarbakır, Hakkâri, İstanbul, Van, İzmir, Kars, Mardin, Muş, Siirt, Urfa, Şırnak, Tekirdağ, Tokat ve Osmaniye’dir.⁵¹² Haydi Kızlar Okula’nın ilk 10 ili, Kardelenler’in kapsadığı iller içerisinde yer almaktadır ve BBOG’nin yer seçimi de benzerdir. YİBO’ların 1960’lar ve 1970’lerde ilk kurulduğu illere bakıldığında, kampanyaların tercih ettiği yerlerle aralarındaki paralellik ortaya çıkmaktadır. Kürt kızlarının eğitime yönelik bu kampanyalar, YİBO’ların da parçası olduğu asimilasyonist devlet politikasının neoliberal dönemdeki ayağını oluşturmaktadır.

⁵¹⁰ “Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları”, <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/39472.asp?cp1=1> [13.05.2013].

⁵¹¹ “Organizasyon”, <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php> [13.05.2013].

⁵¹² Yeğen, **age**, 86.

Kürtlerin eğitiminde cumhuriyetin ‘kadından başlamak’ gerektiği algısının hala güncel olduğu, kampanyaların Kürt kız çocuklarına yönelmesinden aşıkârdır. Haydi Kızlar Okula kampanyasının başından beri en büyük destekçisi olduğu belirtilen Başbakan Recep Tayyip Erdoğan kampanyayla ilişkili görüşünü belirtirken şöyle demiştir: “Bir erkeğin eğitimi sadece kendisiyle ilgili iken bir kız çocuğunun eğitimi aileyi de ilgilendirir. Çocuklar yetişirken anneden eğitim alır. Kadınların eğitimi ileride çocuklarına verecekleri eğitim açısından önemlidir.”⁵¹³ Annelik rolleriyle bağlantılı olarak asimilasyonun Kürt toplumunda kadın üzerinden gerçekleşeceği konusundaki uzlaşısı devam etmektedir. Beşikçi, Devletin ‘Anadil anadan öğrenilir. Geleceğin analarını asimile etmek daha önemlidir.’ şeklinde bir bilgiye sahip olduğunu ve son dönemde Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi sivil toplum kuruluşları tarafından örgütlenen kızların eğitime yönelik kampanyaların bu bilgi üzerinden kurulduğunu belirtmektedir. Bu projelerin yoksul kesimlerin kız çocuklarının eğitimi için çaba olarak, bir erdem gibiymiş gibi gösterilmesine karşı çıkan Beşikçi, bu maskenin Kürt meselesiyle ilişkiyi, asimilasyonist niteliği gizlediğini belirtmektedir.⁵¹⁴

Kampanyalarda görülen bir diğer ortak unsur, Doğulu kadının eğitilmesi meselesinin hala Türkiye’nin gelişen modernliğinin parçası olarak kurgulanıyor olmasıdır.⁵¹⁵ Modernist ve oryantalist söylem yeniden üretilerek, eğitim modernleştirici bir ideal, eğitilmesi gerekenler ise cahil, geri bölgenin ‘masum’ kız çocukları olarak gösterilmektedir. ÇTÇK kampanyasına ‘Kardelenler’ isminin konması, “Doğu Anadolu’nun soğuk ikliminde, kar kalkmadan açan kış çiçekleri”nden kaynaklanıyor ve eğitim ile bu çiçeklere benzeyen kız çocuklarının “yöre koşullarına ve törelerine baskın çıkarak” ‘doğu’nun karanlığını yeneceğine gönderme yapmaktadır.⁵¹⁶ ÇTÇK, Doğu ve Güneydoğu illerinden seçilen başarılı kız çocuklarının İstanbul’da yatılı okutulması üzerine bir projedir ve modern İstanbul’da özel bir kolejde modern eğitim görecektir Kürt kızlarının “yoksul ve dar ufuklu birer taşralı küçük kızdan çağdaş

⁵¹³ “Amaç”, <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php> [13.05.2013].

⁵¹⁴ İsmail Beşikçi, “Asimilasyon Erdem midir?”, **Kürdistan Post**, 03 Haziran 2009, http://www.kimsoran.com/yazar_besikci.htm#Asimilasyon_Erdem_midir/_03.06.2009_ [15.12.2011].

⁵¹⁵ Elif Ekin Akşit, “Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi ve Kamusal Alan Tartışmaları”, **Toplum ve Bilim**, s. 114 (2009): 11.

⁵¹⁶ “Kardelenler”, <http://www.turkcell.com.tr/site/tr/turkcellhakkinda/sayfalar/sosyal-sorumluluk/egitim/kardelenler/kardelenler.aspx> [13.05.2013].

dünyaya ayarlanmış, eğitilmiş, aydın, ufku geniş genç kızlara dönüşme”si hedeflenmektedir.⁵¹⁷

Ayşe Kulin ÇTÇK kampanyası kapsamında okutulan kızların hayatlarından kesitler aktaran ve hayatlarındaki dönüşümü anlatan *Kardelenler* isimli bir kitap yazmış ve kitaptan elde edilecek geliri kampanyaya bağışlamıştır. Bu kitap, Kürt kızlarına nasıl bakıldığını ve eğitimden neler beklendiğini göstermesi açısından önemlidir. Kulin’in Kürt kızlarını ‘bin bir renkli kır çiçekleri’ olarak adlandırması, akla Sıdika Avar’ın ‘dağ çiçeklerim’ nitelendirmesini getirmektedir. Avar’ın modernleştirmeye yaptığı vurgu, bu kitabın da temel vurgusunu oluşturmaktadır. Kızların geldiği bölge olumsuzlaştırılarak annelerinin Türkçe bilmemesi ve çok çocuklu ailelerden gelmeleri medeniyetsizlik ve değiştirilmesi gereken şeyler olarak tanımlanmıştır. Tuvalet kağıdı, sabun, diş fırçası gibi “medeniyet nimetleri”ni ilk defa gören ve kullanan kızlar; Avar’ın “medeniyet simgesi” olan mendil ile ilk kez tanışan kızlarını hatırlatmaktadır. Kız çocuklarıyla yapılan röportajların neredeyse hepsi, çocukların eğitim gördükten sonra meslek sahibi olacakları ve çok çocuk yapmayacaklarına ilişkin söyledikleriyle bitirilmektedir. Buradaki kurgu büyük ölçüde devletin Kürtlerin ‘çoğalmasından’ duyduğu endişeye dayanmaktadır ve Kürt kızlarının çok doğurmayacak olmalarını sürekli vurgulamaları, bu bilginin öğretilmesiyle alakalıdır. İğdirli Sinem’in bir gün evlenirse hiç çocuk yapmayacak olmasının sebebi “Doğuda yeterince çocuk var da ondan!”dır.⁵¹⁸ Kürtlerin toplumsal hayatına ilişkin bir diğer fikir, herkesi karanlığa çeken ve kurtulmanın çok zor olduğu törenin varlığıdır. Eğitimin vaatlerinden biri kızları törenin karanlığından çekip çıkarmaktır. Kürt yaşayışının oryantalist kurgusunda töre önemli bir yer tutar ve kadınların ezilmişliğine dair kolonyal söylem için dayanak oluşturur. Kitabın bir vurgusu da eğitilecek kızların eğitim sürecinden sonra köylerine/şehirlerine dönmeleri ve böylece yaşadıkları yeri aydınlatmaları beklentisidir. Van’ın bir ilçesinde kaymakamlık yapan ve ÇYDD projelerine destek veren Mehmet Emin Bilmez, kız çocuklarının okumasını önemsemektedir ve bunu şöyle açıklar: “Erkekler okusalar bile çevrelerinde bir sosyal değişime neden olmuyorlardı. (...) Ama tek bir kızı okuduğu ailelerde temizlik anlayışının, yemek kültürünün ve aile içi ilişkilerin çok

⁵¹⁷ Ayşe Kulin, *Kardelenler: Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları*, 30. bs (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2010), 13.

⁵¹⁸ *age*, 70.

olumlu şekilde değiştiğini gördüm.” Bu sebeple “her köyden en az bir kızın okuması” için uğraşılır, anne-baba ikna edilmeye çalışılır, olmazsa para teklif edilir.⁵¹⁹ Jandarmalar ve daha sonra öğretmenler tarafından (Dersim’den) köylerden çoğunlukla “zorla” kız toplama usulüne şimdi maddiyat boyutu eklenmiştir. ıkan sonuç, kadınlar aracılığıyla aile ve yaşanılan yerin değiştirilebileceği/modernleştirilebileceği fikrinin sabit oluşudur. Avar’ın yetiştirdiği kızlar köylerine gittiklerinde akrabalarının yıllardır sürdürdükleri yaşam biçimini beğenmemekte, karşı çıkmakta ve kendileri çoğu şeyde öğrendikleri ‘modern’ yolları uygulamaktaydı (rneğin ocuk bakımında). Kampanyaların hedeflediği tam da budur; Kürtlerin ‘modern öncesi’ne ait toplumsal yaşamları, ana yoluyla değiştirilmeye çalışılmaktadır. Elazığ Kız Enstitüsü’nün okuttuğu kızları köylerini dönüştürmeye ve “aydınlatmaya” yollaması hikyesinin, 2000’lerde aldığı şekil budur.

⁵¹⁹ age, 97.

4. ‘BABA BENİ OKULA GÖNDER’ KAMPANYASININ DİLİNDE ORYANTALİZMİN İZİNİ SÜRMEK

4.1. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’ni ve BBOG Kampanyasını Tanımak

Baba Beni Okula Gönder kampanyasına geçmeden önce kampanyanın yürütücüsü Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği hakkında birkaç bilgi verilecektir. ÇYDD eğitimle ilgilenen STK’ların en örgütlü ve kapsamlı (tüm Türkiye genelinde) çalışanı olarak, bir prototip sayılabilir. ÇYDD’yi tanıyarak, eğitim temalı STK’ları ve amaçlarını anlayabilmek daha kolay olacaktır.

ÇYDD, 1989 yılında Türkan Saylan⁵²⁰ öncülüğünde kurulmuş bir sivil toplum örgütüdür. Kurucu heyetin ezici çoğunluğu kadınlardan ve yarı yarıya akademisyenlerden oluşmaktadır.⁵²¹ Kadınları eğitmenin ‘Batılı ve modern’ kadınların işi olduğu şeklindeki kolonyal işbölümüne uygun bir yapısı vardır. Derneğin amacı, kendilerinin belirttiği kadarıyla, “Atatürk ilke ve devrimlerini korumak, geliştirmek, çağdaş eğitim yoluyla çağdaş insan ve çağdaş topluma ulaşmak”tır.⁵²² Ülkenin “çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkması” için çalışır. ÇYDD, eğitim STK’ları için bir prototiptir derken kast edilen -amaçta ifade edildiği gibi- “Atatürkçü” olan kuruluşları temsil ettiğidir. Eğitim temalı STK’lara bakıldığında bunlarının birçoğunun/en önde gelenlerinin sivil Kemalist yapılanmalar olduğu görülür. Erdoğan, eğitime yönelik bu Kemalist hareketi, 1990’larla Kürt sorununun depreşmesine ve İslami hareketin yükselmesine karşı Kemalizmin verdiği savunmacı-reaksiyoner bir tepki ve İslamcı kesimlerce yürütülen eğitim faaliyetlerine karşı bir alternatif oluşturma arayışı olarak değerlendirmektedir.⁵²³ Bu

⁵²⁰ Ayşe Hür, Türkan Saylan’ın hayatını Sıdika Avar’ınkine benzetmekte ve iki “eğitim neferi” arasında benzerlik görmektedir. Saylan da Kürt kızlarını eğitmek için Avar gibi köy köy dolaşmıştır. Ayşe Hür, “Avar, ne olur kızımı götürme!..”, *Taraf*, 10 Nisan 2009, <http://www.taraf.com.tr/ayse-hur/makale-avar-ne-olur-kizimi-goturme.htm> [15.05.2013].

⁵²¹ Necmi Erdoğan, “‘Kalpaksız Kuvvacılar’: Kemalist Sivil Toplum Kuruluşları”, *Türkiye’de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, haz. Stefanos Yerasimos ve diğ. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2001): 237.

⁵²² “Amacımız”, <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=22> [17.04.2013].

⁵²³ Erdoğan, *age*, 235.

doğrultuda yeni “sivil” Kemalizmin, toplumsal alanda hegemonyasını kaybetme korkusu yaşayan bir devlet ideolojisinin yeniden restore edilme çabası olduğu söylenebilir.⁵²⁴ Türk devletinin kurucu ideolojisi olmasından da kaynaklanan şekilde bu “sivil” Kemalist örgütler, -iktidar partisi CHP olmadığı zamanlarda da- devlete hiçbir zaman karşı olmamış aksine neoliberal politikalara uygun olarak, STK’ların “devletin yetişemediği yerlerde devreye girmesi” ve devletle ortak çalışması gerektiğini savunmuşlardır.⁵²⁵ Dolayısıyla örneğin AKP’nin iktidar döneminde çalışan Kemalist örgütlenmeleri, basitçe İslamcı-Kemalist karşıtlığı çerçevesinde görmemek gerekir. İktidar ve toplumda görülen dinselleşme eğilimlerine karşı bu Kemalist kuruluşlar Cumhuriyet Mitingleri gibi eylemler örgütlemekle birlikte; Kürt kızlarının eğitim meselesinde görüldüğü gibi iktidarla ortak çalışabilmekte, devlet kurumlarıyla işbirliği yapabilmektedir.

ÇYDD’nin kendini “Atatürk ilkeleri”, “laiklik”, “çağdaşlık” gibi prensipler üzerinden tanımlaması, kullandığı dil ve araçlar açısından tek parti zihniyeti ile benzerliğini arttırmaktadır. Kardelenler projesindeki Kürt kadınlarını çağdaşlaştırma ve eğitime algısının, erken cumhuriyet döneminin tavrıyla bu denli benzeşmesi, derneğin kendini Kemalizm içerisinde konumlandırmasıyla da ilişkilidir. Erdoğan, Kemalist sivil toplum kuruluşlarını tek parti dönemindeki Halkevleri’ne benzetmiş ve bu kuruluşların, devletin aydınlatma ve modernleştirme misyonunu devraldıklarını belirtmiştir.⁵²⁶ Modernleşmeci söylem, ‘Doğu’ için hala başattır ve bu söylemin egemenliği, Cumhuriyet’in on yıllardır bölgeyi modernleştiremediğini, özümsemeyi başaramadığını kabul etmek anlamına gelmektedir.

ÇYDD’nin projelerine bakıldığında, bu projelerinin adresinin Kürt bölgeleri ve burada yaşayan kadınlar olduğu;⁵²⁷ amacının ise kadınlara modern yaşamayı ve

⁵²⁴ Kemalizmin halen hegemonik olup olmadığı tartışmasına girmeden burada belirtilmesi gereken, Kemalizmi; sonraki iktidarlar için ideolojik bir bagaj, eklenilebilecekleri eklektik bir ulus-devlet kurucu ideoloji olarak görmek gerektiğidir. Özellikle eğitim konusunda, Kemalizmin belirlediği milli eğitim algısı eklenmeler yaşamakta ama zihinsel altyapısı değişmemektedir.

⁵²⁵ Bu görüş, ÇYDD kurucularından ve dönemin ÇYDD Genel Başkanı Türkan Saylan’a aittir. Bkz. *age*, 253.

⁵²⁶ *age*, 240.

⁵²⁷ Derneğin Türkiye genelinde ilköğretim ve lise aşamasındaki kızlara verdiği bursların illere göre dağılımına bakıldığında, üç büyük şehirden sonra en yüksek burs oranlarının Doğu ve Güneydoğu illerinde olduğu görülür. Diğer bölgelerde yer alan illerde ortalama burs verilen kız sayısı 100 ila 200 arasındayken, Doğu ve Güneydoğu’da çok daha fazladır. Örneğin Şanlıurfa’da 607, Mardin’de 836, Hakkâri’de 587, Ağrı’da 451, Van’da 366, Ardahan’da 342, Diyarbakır’da 245 kız öğrenciye burs

yurttaşlık bilincini öğretmek olduğu söylenebilir. 1995'te MEB ve Singer'in işbirliği ile Halk Eğitim Merkezlerinde kurs alan kadınlara yönelik özel bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu program kapsamında kadınlara kadın sağlığı, çocuk sağlığı ve eğitimi, çevre, yurttaşlık bilinci, kadın sorunları, hukuk konularında eğitim verilmiştir. 1998'de "Tunceli'de Bir Kızım Var, Öğretmen Olacak" projesi başlatılmış ve öğretmen olmak isteyen 192 Tuncelili kıza burs verilmiştir. Devletin Dersim'e gösterdiği 'özel' ilgi devam etmektedir. 2000-2001 öğretim yılında yukarıda bahsedilen Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları projesi başlatılır. 2000'de Siirt, Ardahan, Hakkâri gibi Doğu şehirlerinde anasınıfları açılmış ve aynı yıl 100 genç kız Van, Muş, Batman, Bitlis, Bingöl, Hakkâri, Şanlıurfa ve Hilvan'da okul öncesi eğitim vermek üzere kursa alınmıştır. Okul öncesi eğitim, 2000'lerin eğitim furyasında kendine özel bir yer edinir ve sadece derneğin eğilim gösterdiği bir alan olarak kalmaz. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi yayma gayreti içerisinde zira Doğu ve Güneydoğu Anadolu'yu öncelikli gören dönemin Milli Eğitim Bakanına göre "Türkçe problemini okul öncesinde" halletmek gerekir.⁵²⁸ 2005 yılında MEB Ağrı, Bingöl, Bitlis, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Hakkâri, Kars, Malatya, Muş, Tunceli, Van, Ardahan, Iğdır, Adıyaman, Diyarbakır, Antep, Mardin, Siirt, Urfa, Batman, Şırnak ve Kilis'te "Haydi Çocuklar Anaokuluna" kampanyasını başlatmıştır. Devletin hedefi, Kürt çocuklarının olabildiğince erken yaşta kendi dillerini unutarak asimile edilmesidir.⁵²⁹

ÇYDD Mercedes Türk Benz ile 'Her Kızımız Bir Yıldız', Schneider Elektrik ile 'Geleceğin Aydınlık Kızları', Anadolu Hayat Emeklilik A. Ş. ile 'Geleceğin Sigortası Kızlarımız' gibi projeler de yürütmüştür. Derneğin ilgilendiği bir konu, Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıdır. Dernek 2003 yılından itibaren yürüttüğü "YİBO'ları İyileştirme" projesi kapsamında, bugüne kadar 115 yatılı bölge okuluna sosyal tesis, kütüphane yapımı ya da ders araç gereçlerinin sağlanması gibi yardımlarda bulunmuştur.⁵³⁰ Örneğin Bilgi Üniversitesi işbirliğiyle, pilot okul olarak

verilmiştir. "İlköğretim/Lise Kız Öğrenci Bursları", <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=53> [17.04.2013].

⁵²⁸ Yeğen, **age**, 87.

⁵²⁹ Bu bölümde bahsedilen projeler, derneğin sitesindeki bilgiler doğrultusunda ele alınmıştır. Bkz. "Tarihçe", <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=51> [17.04.2013].

⁵³⁰ Derneğin sitesinde yer alan "Türkiye Geneline Yatılı İlköğretim Bölge Okullarını (YİBO) İyileştirmeler" adlı haritada iyileştirmelerin yapıldığı okullar gösterilmektedir ve yine yoğunlaşma Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindedir. <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=58> [17.04.2013].

seçilen Kars-Kağızman Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda iyileştirme çalışması yürütölmüş ve bu yardım süreci kitaplaştırılmıştır.⁵³¹ ÇYDD'nin YİBO'lara özel önem vermesi, derneğin Türk Devleti'nin asimilasyonist projelerine destek verdiğinin doğrudan göstergesidir. Kürt kız çocuklarına yönelik kampanyaların yanında, devletin asimilasyonist kurumlarına 'yardım' edilmesi bunu gösterir.

Baba Beni Okula Gönder kampanyası, Milliyet gazetesi tarafından -gazetenin sahibi Doğan Holding'in sosyal sorumluluk projesi olarak- 23 Nisan 2005 tarihinde başlatılmış (halen devam etmektedir) ve bu tarihten birkaç gün sonra Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği kampanyaya ortak olma kararı almıştır. "Türkiye'nin en önemli sorunlarından birinin eğitim olduğu ve özellikle kız çocuklarının eğitimden mahrum kaldığı gerçeğinden" yola çıkılan bu projede hedef "eğitim seferberliğini tüm Türkiye'ye yaymak ve her kız çocuğunu okullu yapmak"tır.⁵³² Kampanyanın amacı "Türkiye'de ekonomik yetersizlik ve aile baskısı gibi nedenlerle okulla bağlantısını koparmak zorunda kalmış kızlarımızın yeniden okula kazandırılması" ve "okula devam edecek kızlarımız için kız yurtları ve burs sağlamak" şeklinde tanımlanmıştır.⁵³³ Tüm Türkiye'yi kapsayan bir kampanya olan BBOG'nin çalışmalarının yoğunlaştığı bölgeler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleridir.

Bu bölümde BBOG kampanyası çerçevesinde üretilen bilgilerin, Kürtlerin yaşadığı bölgeyi ve kültürlerini nasıl resmettiğı ve bu çizilen 'resmi' dönüştürmek için eğitimi nasıl araçsal olarak kullandığı incelenecektir. Kampanyayı başlatan ve yürüten Milliyet gazetesinde BBOG üzerine özellikle kampanyanın başlangıç döneminde fazlasıyla "bilgi" üretilmiştir. Bu bilgi üretimi sadece kampanyayı tanıtmak amacıyla değildir; Kürtlerin oryantalist kurgusu üzerinden bölgeye dair bir "algı" üretilmesini de içerir.

⁵³¹ Proje kapsamında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki YİBO'lara gerçekleştirilen ziyaretler sonucunda okulların temel sorunları tespit edilmiştir. Sağlıksız binalar, su ve ısınma sorunu gibi altyapı sorunlarının yanında dayak, taciz, çocukların binalara hapsolması gibi sorunlara da işaret edilmektedir. Yerel sorunlar olarak ise Muradiye'den Eruh'a doğru hat boyunca güneye inildikçe *Kürt nüfusun bölgede artması*, yöre halkının okulları asimilasyon merkezi olarak görmesi ve bazı okul binalarının uzun süre Silahlı Kuvvetler'le paylaşılması sayılmaktadır. Der. Tuna Beklevi, **Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İçin Bir İyileştirme Projesi: Kağızman Modeli** (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004), 8-10. (italik bana ait) Kürt nüfusunun artışını tehlike olarak okuyan zihnin, okul aracılığında bunu engelleme çabası olağandır.

⁵³² "Baba Beni Okula Gönder Kampanyası", <http://www.doganholding.com.tr/kurumsal-sosyal-sorumluluk/baba-beni-okula-gonder.aspx> [15.01.2012].

⁵³³ "Baba Beni Okula Gönder kampanyasının amacı nedir?", <http://www.bbog.org/sss.html> [15.01.2012].

Kampanyayı anlamak için neden Milliyet gazetesinin seçildiği sorusunun cevabı, ilk olarak bu gazetenin doğrudan proje içinde yer alması ve buna bağlı olarak kampanyaya dair ‘konuşma’ konusunda daha cömert olmasıdır. İkinci olarak, Milliyet’in ana akım Türk medyası içerisinde yer alan bir gazete olarak, devlet söylemini yeniden üretmekte olmasıdır.

Bölümün devamında incelenecek olan metinler, BBOG kampanyası üzerine Milliyet’te çıkan haberler ve köşe yazılarıdır. Çalışma dâhilinde, kampanyanın başlangıç tarihi olan 2005 Nisan ayından, 2009’un nisan ayına kadar olan süre içerisinde yayınlanan 38 haber ve 11 köşe yazısı incelenmiştir. Köşe yazıları, kampanya üzerine ve özellikle onu desteklemek için yazılanlardan alınmıştır. İncelenen haberler konular göz önüne alınarak seçilmiştir;⁵³⁴ çalışma kampanyaya dair 4 senelik haberlerin tümünü kapsamamaktadır.

Yapılan haberlere bakıldığında, büyük bölümünün Kürt kızlarıyla ve Kürt coğrafyasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Kampanya başladığı sıralarda düzenli olarak üretilen haberler genellikle kampanyanın ‘ulvi’ hedeflerini anlatmakta ve destek aramaktadır. Bu ulvi hedefler, eğitim aracılığıyla kızları ‘karanlıktan’, ‘cehaletten’, ‘gerilikten’, yoksulluktan, kuma olmaktan, töreden kurtarmaktır. Bir kurtarılması gereken olduğunda elbette kurtaran ve suçlu taraflar da gerekmektedir. Metinlerde ‘Batılı Beyaz Türk’e kurtarıcı rolü verilirken, Kürt anne-babaları ve bir bütün olarak Kürtlerin kültürel yapısı suçlanmaktadır. Bu suçluluğu temellendirmek için Milliyet, Kürtleri oryantalize edilmiş negatif bir imaj ile sunmaktadır.

4.1.1. Türkiye’nin ‘Doğu’suna Dair Yaratılan Algı: ‘Medenileştirilmesi Gereken’ Bir Yer/Toplum Olarak Kürt Coğrafyası ve Kürtler

‘Bölgeye dair yaratılan algı’, bölümün tümünde ele alınan haberler üzerinden anlaşılabilir. ‘Medenileştirilmesi Gereken’ sıfatı da aynı şekilde bütün haberlerin diline sirayet etmiştir; çünkü devletin Kemalist dönemden beri Kürtlere dair bakış açısını yansıtan bu söylem, haberler üzerinden yeniden üretilmektedir. Bu

⁵³⁴ Kullanılmayan haberler ise çoğunlukla STK’ların, özel şirketlerin, derneklerin, kişilerin yaptıkları para ve yurt bağışları; yurtların temel atma ve açılış törenleri; para toplamak için yapılan tiyatro, konser, kermes, defile gibi etkinlikler; ünlülerin destekleri; kampanya kapsamında neler yapıldığı (kaç çocuk okutulduğu...) gibi konular hakkındadır.

bölüm diğer alt başlıklar gibi spesifik bir konu üzerinden haberleri incelemeyecek, haberlerin bütününe dair genelleştirmeler yapılacaktır. Bu genelleştirmeler Kürt coğrafyasını nasıl bir ‘atalet’ içinde kurulduğu gösterilecektir.

Kampanyanın başlangıcındaki haberler bir yandan hedefler-amaçların özeti olurken; bir yandan da bölgedeki eğitim sorunun nedenleri işlenmektedir. Eğitim sorununun nedenlerinin, başta aileler ve gerisinde bir bütün olarak kültürel yapı ve gelenekler olarak belirlenmesi ile aileler ve kültürün aşağılanması ve geri kılınması süreçleri birlikte işlemeye başlamıştır. Örneğin eğitimin neden kızlar arasında yaygınlaşmadığından bahseden haberler, aslında Kürtlerin yaşam biçimini olumsuzlaştırmaktadır. Kızların eğitimden yoksun olmasında ekonomik nedene (maddi imkânsızlıklara) kısaca değinilmekle birlikte, aslen ‘kültürel özellikler’ vurgulanmaktadır. Örneğin “çok çocuklu aile yapısı ve aile planlamasının olmaması, çocukları ev işlerinde kullanma, erken evlendirme, başörtüsü gibi unsurlardan oluşan geleneksel yapı, feodal yapı (ağa baskısı), bağnazlık, Türkçeyi konuşamama”⁵³⁵ gibi belirlemeler, bölgenin ne kadar ‘geri’ olduğunu göstermek için kullanmaktadır:

“Aileleri daha düşük sosyo-ekonomik konuma sahip, anneleri Türkçe konuşamayan, daha fazla geleneksel değerleri savunan, babaları işsiz, altyapı sorunları bulunan yeni yerleşim merkezlerinde ve daha geç kentleşmiş bölgelerde yaşayan, fazla kardeşe sahip ve ailedeki ilk doğan çocuk olma özelliğini taşıyan çocukların eğitime katılma şansları daha düşük.”⁵³⁶

Bazı haberlerdeki tespitler ise yukarıdakiler kadar bir arada olmamakla birlikte, Doğu’nun olumsuz kuruluşuna destek olmaktadır. Küçük yaşta evlendirilme, başlık parası için satılma, çocuk sahibi olma bunlardan birkaçıdır:

“Bu kızlar, 13 - 14 yaşına geldiklerinde ise evlendiriliyor. (...)Eğitimciler, bu 200 kız öğrencinin evliliğin eşiğinden ilkökul sıralarına oturtulduğunu söylüyorlar. (...) Okula kayıtlı olup araştırıldığında 'evli' çıkan, hatta kucağında bebeği olanlar bile var.”⁵³⁷

“Hakkârili Hasibe Demir (12) (...): "Bütün annelere, babalara sesleniyorum, kızlarını cahil bırakmasınlar ve hemen kocalara vermesinler" dedi.”⁵³⁸

“Kızlarını okuttukları için velilere teşekkür eden Saylan, "Dokuz çocuk doğurmaya niyetiniz var mı? İlköğretimi bitirip 14 yaşında evlenmeyi düşünüyor musunuz? Sizler başlık parası için satılacak mısınız?" gibi sorular yönelttiği öğrencilerden "Hayır" yanıtını aldı.”⁵³⁹

⁵³⁵ Bu nedenlerin açıklamalarıyla sunulduğu haber için bkz. “Milliyet’ten dev adım”, 24.04.2005 <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/24/guncel/gun01.html> [20.04.2012].

⁵³⁶ “Bu görev hepimizin!”, 18.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/18/guncel/agun.html> [22.04.2012].

⁵³⁷ “Evliliğin eşiğinden okul sıralarına”, 19.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/19/guncel/axgun01.html> [19.04.2012].

⁵³⁸ “Baba Beni Okula Gönder’ Manşet’te”, 22.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/22/guncel/axgun01.html> [21.04.2012].

⁵³⁹ “9 yaşında çocuk doğurmama sözü”, 23.02.2007,

“(Milliyet Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni) Ergin, “Bu yurtlar yapılmasaydı, bugün o yurtlar açık olduğu için okula gidebilen kız çocuklarımızın bir bölümü belki de tarlada çalışıyor olacaktı, bir bölümü muhtemelen evlendirilmiş olacaktı, hatta çocuk yaşta anne olacaktı. (...)”⁵⁴⁰

““Okuyamamak nedir bilir misiniz?” Bu soruyu bana Berivan sordu. Bu kadar basit soruya cevap vermek öylesine zor geldi ki. Cevabı yine Berivan verdi. Annesini gösterdi gözleriyle, “İşte onun gibi olmaktır. Sürekli çocuk yapmak ve çocuklarının yaşını bile bilmemektir.””⁵⁴¹

Çokeşlilik, kumalık, berdel ve anne-babanın nikâhsız olması gibi yine evlilikle ilişkili uygulamalar kötücülleştirilerek ve ‘Doğu’ kültürüyle özdeşleştirilerek sunulmaktadır:

“Benazir ve Sevda, Güneydoğu'nun en büyük sorunlarından birisi olan çokeşliliğe isyan ediyor ve "Okutun bizi. Okuyan kızlar ne kuma olmayı kabul eder, ne de evli biriyle evlenmeyi" diyor.”⁵⁴²

“Okula bu yıl başlayabildim, çünkü kimliğim yoktu. Nedeni annemle babamın nikâhının olmaması.”⁵⁴³

“Salondaki kız öğrencilere, "İnanıyorum ki siz kuma olmayacaksınız, berdel olmayacaksınız, töre cinayetine kurban gitmeyeceksiniz, çarşafa girmeyeceksiniz. Siz Atatürk'ün çağdaş, kızları olacak mısınız? Söz mü?" diye seslenen Saylan, kızlardan "Söz" yanıtını aldı.”⁵⁴⁴

Berdel, kumalık, nikâhsızlık gibi uygulamaların tümü Batılı modern aile/evlilik biçiminin karşı durduğu pratiklerdir; tek eşli ve devlet tarafından onaylanmış ‘modern’ evliliğin tam olarak zıddını temsil eder. Böylelikle “tarihselliği göz ardı edilerek belirli ve özgül bir denetim rejimine karşılık gelen modern aile hayatı ve modern duygu rejiminin yönlendirdiği aile bireyleri arası ilişkiler evrenselleştirilmektedir.”⁵⁴⁵ Avrupa’nın modernleşme süreciyle birlikte kurgulanan modern aile yapısı evrensel olarak sunulmakta ve diğer tüm toplumlara dayatılmaktadır. Bu yapının dışına çıkan pratikler olumsuzlanır ve düzeltilmeye çabalanır.

<http://www.milliyet.com.tr/2007/02/23/guncel/gun06.html> [18.04.2012].

⁵⁴⁰ ““Baba Beni Okula Gönder’ 4 yaşında”, 24.04.2009,

<http://www.milliyet.com.tr/Guncel/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetayArsiv&ArticleID=1086491&Kategori=guncel&b=baba%20beni%20okula%20gonder%204%20yasinda&ver=61> [20.04.2012].

⁵⁴¹ “Okuyamamak annem gibi olmaktır!”, 20.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/20/guncel/agun.html> [19.04.2012].

⁵⁴² “6. sınıf olmayınca”, 27.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/27/guncel/axgun01.html> [22.04.2012].

⁵⁴³ “Niçin okula geç gönderiliyoruz?”, 26.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/26/guncel/axgun02.html> [22.04.2012].

⁵⁴⁴ ““Töreye kurban olmama’ sözü”, 20.02.2007,

<http://www.milliyet.com.tr/2007/02/20/guncel/gun04.html> [22.04.2012].

⁵⁴⁵ Pınar Ecevitoğlu, Ahmet Murat Aytaç, “Siyasal Bir Mesele Olarak Namus Cinayeti Tartışmaları: Kim Medeni, Kim Barbar?”, **Toplum ve Bilim**, s. 109 (2007): 114.

Gelenekler ve töre meselesi, Kürtlere dair negatif imaj yaratımında kullanılan temel unsurlardan biri olarak, BBOG haberlerinde yerini almaktadır:

“Türkiye’de, özellikle Doğu ve Güneydoğu’da, ailelerin kızlarını okula göndermemesinde çok etkili olan "töre" engeli nasıl aşılabılır?”⁵⁴⁶

“(Nergiz’in babası) Musa Tezel ile 'Bir de biz konuşalım' dedik. Ama ne mümkün. Babaya göre kızları artık büyümüş, genç kız olmuştu. "Töre vardır" diyor Musa Tezel ve ekliyor: "Yarın bir laf gelirse, sonuçları kötü olur.”⁵⁴⁷

“Köylüler, "töre gereği kızlar okula gitmez, aşiret kuralları böyle" diyerek kızların okumasına karşı çıkarken (...)"⁵⁴⁸

Töre, “Doğululuğu” tanımlamada sıkça kullanılmış ve neredeyse Kürtlerin toplumsal yaşamına dair tüm olumsuzlukları temsil eden bir ‘boş gösteren’e dönüşmüştür. Doğu ve Güneydoğu söz konusu olduğunda kökeninde sosyolojik, ekonomik, politik birçok etkenin bulunabileceği birbirinden farklı pek çok mesele “töre”ye indirgenebilmektedir.⁵⁴⁹ Şen, 1966-2007 yılları arasında çekilen bazı filmleri inceleyerek, Kürt temsillerinin kültürel gelenek ve töre arasında sıkıştırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yaklaşık 40 senelik uzun bir zaman dilimi boyunca Kürtlerin benzer şekilde betimlenmesini Şen, oryantalist bakış açısıyla ilişkilendirmekte ve Doğu’nun toplumsal yapı ve kurumlarının tarihsel olarak dondurulmuş, olumsuz içeriği ile sabitlenmiş olduğunu belirtmektedir.⁵⁵⁰ 2000’lerde ‘moda’ olan ‘aşiret konseptli’ televizyon dizileri, odaklarına töreyi alarak bu bakışı üretmeyi sürdürmüşlerdir. 1930’larda kullanılan devlet söyleminin Kürtlere dair kimi unsurlarının hâlâ kültürel üretim alanları gibi devlet-dışı alanları da içine alacak şekilde geçerliliğini koruması, Kürtlerin karakter olarak ‘sabitlenmiş’ kılınmasıyla ilişkilidir.

Töre meselesinde vurgulanan ilk öge, töre cinayetleridir. Ecevitoglu ve Aytaç namus cinayetlerinin söylemsel kuruluşunu inceledikleri yazılarında, namus cinayeti ile töre cinayetinin ayrıştırılarak, töre cinayetlerinin bölgeselleştirildiğini ve

⁵⁴⁶ UNICEF Başkan Yardımcısına yöneltilen soruda bile vurgu töre üzerinedir. “Milliyet’in kampanyası harika”, 09.07.2006, <http://www.milliyet.com.tr/2006/07/09/guncel/gun01.html> [21.04.2012].

⁵⁴⁷ “Bu çılgıncı duyun!”, 21.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/21/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁴⁸ “Köyün en şanslı kızı”, 05.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/05/guncel/agun.html> [18.04.2012].

⁵⁴⁹ Handan Çağlayan, “Mardin Katliamı Neyin “Töre”si?”, Radikal, 26.05.2009, http://www.radikal.com.tr/tartisiyorum/mardin_katliami_neyin_toresi-937711 [04. 06. 2012].

⁵⁵⁰ Sebahattin Şen “Kültürel Temsiller, Oryantalizm ve Sinema: Türk Sinemasında Kürt/Doğu Temsilleri” (Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009), 68.

etnikleştirildiğini belirtmektedirler. Töre cinayetleri, özellikle Güneydoğu’da yaşayan ve oradan göç eden insanların sorunuymuş gibi gösterilmektedir. Namus vakalarını bir bölgeyle sınırlı gösteren ve ‘öteki’ne atfeden bu yaklaşım, medeni/barbar, ileri/geri gibi oryantalist karşıtlıkların en ileri ucunu teşkil etmektedir.⁵⁵¹ Bir örnek olarak, 44 kişinin öldürüldüğü Mardin Bilge Köyü katliamından (2009) sonra yapılan resmi açıklamalar ve haberlere bakıldığında; töreye vurgu yaptıkları ve “cehalet”, “bölgede hâkim kültür” ve “ilkellik” kavramlarını kullandıkları görülmektedir.⁵⁵² Töre başlı başına, ‘Doğu’nun ilkelliğinin bir kanıtı, bir göstergesidir.

Parçalı halde gördüğümüz ‘medeniyetsiz’ Kürt toplumu imajı, kimi yerlerde ‘cehalet, karanlık’ gibi, doğrudan oryantalist dilin sözcükleriyle anılmaktadır:

“Yoksulluğu ve cehaleti yenme konusunda da oldukça kararlılar. (...) Kars, Doğu ve Güneydoğu’nun karanlığı hızla yenen model kentlerinden biri olabilir.”⁵⁵³

“Cehaletin bir anda felakete dönüşebildiği bu toprakta körpecik kızların alınıp satıldığını, zar davasına evinden atıldığını, cesetlerine bekâret testi yapıldığını biliyoruz.”⁵⁵⁴

“Ama bana göre ne olursa olsun öncelikle kızların okuması gerekiyor. Yoksa bu cahillikten hiç kurtulamayacağız.”⁵⁵⁵

Oryantalist kurguya uygun olarak Doğu’nun bu ‘karanlık’ kimliğinin karşısında, Türkiye’nin ‘aydınlık’ yüzü ‘kanıtlanmaya’ çalışılmaktadır. İlkel ‘Doğu’ yaşayışı karşısında ‘Batı’ mekânı, ‘modernliğin nimetleri’ ile özdeşleştirilerek kurulmaktadır. Kürt kızların büyük şehirlere (çoğunlukla İstanbul’a) getirilme hikâyelerinin anlatılış tarzı, modern olmayan, kötü koşullarda yaşayan çocukların; her türlü olanağa sahip büyük modern şehirlere gelip, bu şehre ve ona ‘özü’ olan tüm ‘modernliklere’ hayran kalması biçimindedir. Bu şekilde mekânsal olarak da Batı ile Doğu ayrılmış ve oryantalist biçimde Batılı kent ‘Doğulu köy’ üzerinde egemenliğini kurmuştur. İstanbul hakkında kızların yaptığı yorumlar, genellikle abartılı bir dil ile aktarılmıştır:

“(…) Muş’ta yaptırılan Türk Telekom Kız Öğrenci Yurdu’nda kalan 46 kız öğrenci, İstanbul’da rüya gibi üç gün geçirdi... (...) Sınıflarını başarıyla geçen liseli kızların İstanbul macerası ‘ilk’lerle doluydu. Kızların büyük çoğunluğu ilk kez denizi, Boğaz’ı gördü. Gezi programı

⁵⁵¹ Ecevitoglu, Aytaç, **age**, 114, 115.

⁵⁵² Çağlayan, **age**.

⁵⁵³ Abbas Güçlü, “Kars model kent olma yolunda”, 06.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/yazar/guclu.html> [21.04.2012].

⁵⁵⁴ Can Dünder, “34 lira”, 20.08.2008, <http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetay&ArticleID=1005383&AuthorID=75&Date=20.10.2008&b=34%20lira&a=Can%20Dunder&ver=99> [18.04.2012].

⁵⁵⁵ “Kız, çocuktan sayılmaz”, 26.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/agun.html> [21.04.2012].

dahilinde uğradıkları yerlerde gördükleri yürüyen merdiven ya da asansör bile onlar için "ilk'ti. İrem ile Leyla, Kanyon'da en çok yürüyen merdiveni beğendi. Kızlar, yürüyen merdiveni "ilginç ve kullanışlı" buldular."⁵⁵⁶

"Doğan Medya Center ziyareti için yola çıkıldığında İstanbul'daki ilk günleri hakkında konuşan Emine ve Zeliha, "Köyde içme suyunu dereden taşıyoruz. Oysa burada oteldeki odamızda hem sıcak, hem de soğuk su akıyor. Uçaktan sonra, ilk kez burada asansöre bindik, heyecanlıydı" dedi."⁵⁵⁷

"(...) Hakkari Şemdinli'den İstanbul'a gelen Hasibe Demir (12), rüya gibi günler yaşadıktan sonra memleketine döndü. (...) Hasibe (12), şunları yazdı: "(...)Van'dan uçakla İstanbul'a gittik, ilk defa uçağa biniyordum. (...) İstanbul'un bu kadar büyük ve kalabalık olduğunu bilmiyordum. Ertesi gün Boğaz kıyısını gezdik, vapurları gördük. İlk defa deniz gördüm. Boğaz çok güzeldi, dalgalar çok hoşuma gitti. (...) Hayatımda ilk kez kivi ve hindistancevizi yedim, tatları çok güzeldi. İlk 2 gün alışmakta zorluk çektim ama tam alıştığım zaman da geri döndüm."⁵⁵⁸

Yaşanan 'ilk'ler özellikle vurgulanmış ve kızların yaşadığı köyler ile karşılaştırmalar kullanılmıştır. 'Uçak, asansör, yürüyen merdiven' gibi modern-teknolojik araçları ilk defa kullanmaları, denizi ilk defa görmeleri, köyde suyu çeşmeden taşırken burada odalarında sıcak suyun bile bulunması; 'medeniyetin tüm nimetlerinin' Batı'da olduğunu göstermekte, 'Doğu'nun da böylece medeniyet-dışı varlığını onaylamaktadır.

Erzurum'da yaptırılan Aydın Doğan Kız Öğrenci Yurdu'nda kalan öğrencilerin yurt hakkında söyledikleri de benzer söylemi üretmektedir. Bu kez 'medeniyetin nimetleri'ne kızlar gitmemiş, bu 'nimetler' modern araçlarla kurulan bir yurt aracılığıyla kızlara getirilmiştir:

"Öğrenciler, derslerinde gösterdikleri bu üstün başarıyı, Avrupa standartlarında bir yurttan kalmalarına bağladı. (...) Yurt sayesinde, evlerinden daha güzel koşullara kavuştuklarını ve bunun başarılarına yansıdığını belirten kız öğrenciler, büyük sevinç yaşadıklarını söylediler. Lise ikinci sınıf öğrencilerinden Ayşe Morkoç, "Şimdi odalarımız 6 veya 8 kişilik. Dinlenme salonu, TV ve etüt odası var. 24 saat sıcak suyumuz var. Bu imkanlara sahip olunca derslerimizden başka bir şey düşünmedik."⁵⁵⁹

"Evlerinden daha güzel koşullarda yaşadıkları" belirlemesi ve haber içerisinde kullanılan 'Her türlü olanağa sahipler' ve 'Evimizden daha rahat' alt başlıkları, 'Doğu' evlerinin içerisinde bile olumsuz kodlanmasının örneğini oluşturmaktadır.

⁵⁵⁶ "İstanbul'u hiç unutmayacağız!", 24.06.2007, <http://www.milliyet.com.tr/2007/06/24/guncel/agun.html> [18.04.2012].

⁵⁵⁷ "Kızlar İstanbul'da", 18.05.2005, , <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/18/guncel/agun.html> [19.04.2012].

⁵⁵⁸ "Şimdi hayata başka gözlerle bakıyorum", 22.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/22/guncel/axgun02.html> [19.04.2012].

⁵⁵⁹ "Kırık bir karneden 'teşekkür'e'", 10.06.2007, <http://www.milliyet.com.tr/2007/06/10/guncel/gun03.html> [21.04.2012].

Doğu’da eğitimin yaygınlaşmamasının nedenlerinin Milliyet tarafından kültürel yapı ve aileler ile ilişkili ele alındığı belirtilmişti. Bu bölümde Kürt toplumunun yapısıyla ilgili negatif pratikler incelenmiştir; şimdi ise bu pratiklerin eyleyicisi olan ailelerin nasıl temsil edildiğine bakılacaktır.

4.1.2. Aileler Çocuklara Karşı: Kürt Çocuklarının ve Ailelerinin Temsili

Kürt aileleri (ebeveynler), kurgulanan gayri medeni yaşam tarzı ile özdeşleştirilirken, özellikle kız çocukları kurtarılması gereken nesneler olarak görülmektedir. ‘Kız çocukları’ söz konusu olduğunda onları korumaya yönelik asimilasyoncu refleks, tüm Kürt çocuklarını kapsayan hâkim kurgu olamamıştır. Özümsemenin kadından başlayacağına dair devletçi inanç, ‘kızların’ kadın olmaktan kaynaklanan bir (Kürtlerin modern olmayan, ataerkil yaşam tarzlarının gibi ‘kızları’ mağdur ettiği gibi) mağduriyet söylemi üzerine oturtulabilmesi ve Kürt çocukluğunun siyasileşebilme potansiyeli ile ‘farklı’ bir çocukluk durumu oluşturması bunun nedenleri arasında sayılabilir. ‘Taş atan çocuklar’ örneğinde olduğu gibi devletin baskı aygıtına yönelik eylemlerde bulunan Kürt çocuklar, “terörist” olarak kodlanabilmektedir. Bu gibi örneklerde suçlu ile mağdur arasındaki çizgi biraz bulanıklaşmakla birlikte; genel söylem onları “rehabilite edilmesi gereken nesneler”- “hakkında söz söylenecek ve normalleştirilmeye çalışılacak ‘şeyler’” olarak kurmuştur.⁵⁶⁰

Çocukların görünür olmaları, özellikle medya alanında temsilleri, Kürt çocukları örneğinde görüldüğü gibi masum/melek ile suçlu/şeytan gibi iki uç üzerinden yürümektedir.⁵⁶¹ Masum ile mağdur olmak birlikte kullanılmakta ve çocuğu edilgen kılan mağduriyet hikâyelerinde bir yoğunlaşma görülmektedir. Mora, 2008 yılında 1 ay boyunca üç gazete üzerinden yaptığı inceleme sonucu, çocuklarla ilgili 128 haberin 114’ünün çocuk mağduriyeti ile ilgili olduğunu saptamış; bu mağduriyetin bir bölümünün eğitim meselesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.⁵⁶² Mora’nın işaret ettiği mağduriyet haberleri, Kürt kız çocukları üzerinden sıklıkla üretilmektedir. Bunun en önemli nedeni, oryantalist söylemin Kürt bölgesine biçtiği geri konumu

⁵⁶⁰ Tezcan Durna, Kubilay Çağla, “Basının Şiddeti: Siyasal Gösterilerde ‘Polise Taş Atan Çocuklar’ Örneği”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, c. 65, s. 3 (2010): 73.

⁵⁶¹ *age*, 75.

⁵⁶² Necla Mora, *Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim* (Altıtap, 2008), 73, 74.

pekiştirmek ve çocukların yaşadığı hayatın tam anlamıyla bir ‘yoksunluk hali’ olduğunu göstermektir. Hem çocuk hem kadın olmaları itibariyle ‘masum’ görülen ve bu ‘geriliğe’ mahkûm olmaması gereken Kürt kız çocukları, mağduriyet hikâyeleri içerisinde görünür olmaktadır. Kampanyaya ilişkin metinlerde okula gidemeyen kız çocuklarının mağduriyeti o kadar abartılı bir dille sunulmuştur ki, okuyucunun gözündeki Kürt kızlarının imajı sürekli ağlayan ve yardım dileyen kurbanlar şeklinde olmuştur:

“Nedeni ne olursa olsun, her öykünün içinde ortak bir ses vardı. Bu ses, okula gitmek isteyen küçük bir kız çocuğunun çığlığıydı. Gazetemiz günlerdir bu çığlığı siz okurlarına aktarmaya çalışıyor.”⁵⁶³

“...İlkokul ikinci sınıfa geldiğinde babası tarafından "Kız kısmı okumaz" diye okuldan alındı. Ve Nergiz'in eğitim hayatını sonlandırdı. "Sesimizi duyun, artık gelin. Okula gelmemizi sağlayın. Babalarımızı ikna edin lütfen. Gözümüz yolunuzda sizi bekliyoruz" diyordu Nergiz, mektubunda.”⁵⁶⁴

“Biz okumak istiyoruz... 'Sekizinci sınıftan sonra okul yok. Yeter!' diyorlar... Biz okumak istiyoruz...” Bunları söyleyenlerin yakarışlarını duyup da ağlamamak mümkün mü?”⁵⁶⁵

“Örneğin Iğdır Valisi Halil Ulusoy, artık kız çocuklarının inisiyatif kullanarak, okumak için anne - babalarını zorladıklarını, okul - yurt yoksa gördükleri her devlet yetkilisine beni okutun diye yalvardıklarını anlattı. Saylan, dün Çalıştay'da yeni bir hedef koydu önümüze: ‘Bu kampanya şunu gösterdi ki, okula gitmek istemiyorum diyen kız çocuğu yok. Kızlar artık kendilerini yerden yere atıyorlar okuyayım diye. Muhtara gidiyor, jandarmaya gidiyor, kaymakama gidiyor...”⁵⁶⁶

“Biraz ekonomik destek sağlanırsa tüm kızlarımızın okula ‘hayır’ demek gibi bir imkanları yok. Çünkü ağlaya ağlaya ailelerini ikna etmeye çalışıyorlar.”⁵⁶⁷

Peki Kürt kızlarını böyle ‘ağlatan’, bu kadar mağdur eden sorumlu kimdi? Cevap, çoğunlukla aileler ve özelde babalar oluyordu. Kampanyanın adı hali hazırda kızların okula gönderilmemesi konusunda ‘suçluyu’ tespit etmekteydi: Baba Beni Okula Gönder için okula göndermeyen her zaman babalardı:

“(Milliyet Gazetesi İcra Kurulu Başkanı) Hanzade Doğan, "Kızlarının okula gitmesini istemeyen anne ve babalar var. Bu gerçeğe mücadele etmek lazım. Hep beraber bu seferberliği götürmek zorundayız. Çünkü başka şansımız yok" diye konuştu.”⁵⁶⁸

⁵⁶³ “Onlar için görev başına”, 23.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/23/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

⁵⁶⁴ “Bu çığlığı duyun!”, 21.04.2005.,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/21/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁶⁵ Güngör Uras, “Bahçesaray'da kızlar "Baba beni okula gönder" diye ağlıyor”, 03.11.2007, <http://www.milliyet.com.tr/2007/11/03/yazar/uras.html> [22.04.2012].

⁵⁶⁶ Tamer'in ‘Kızlar yalvarıyor’ alt başlığı ile yazmış olduğu bölümden alınmıştır. Bkz. Meral Tamer, “Baba Beni Okula Gönder 1 yaşında”, 16.04.2006,

<http://www.milliyet.com.tr/2006/04/16/yazar/tamer.html> [22.04.2012].

⁵⁶⁷ Türkan Saylan'ın kampanya ile ilgili açıklamasından bir alıntıdır. Bkz. “Daha okuyacak çok kızımız var”, 09.06.2008,

<http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=874369&Kategori=guncel&ver=8897> [22.04.2012].

“Yoğun bir tarama sonucu tespit edilen kızların aileleri, başta çocuklarını okula göndermeye ikna olmadı. Milli Eğitim Müdürlüğü, 1100 aileye kızlarını okula göndermedikleri gün başına 10 YTL para cezası kesti. Bazı ailelere haciz işlemi başlayınca kızlar da tek tek okula gönderilmeye başlandı.”⁵⁶⁹

“UNICEF Orta ve Doğu Avrupa ve Bağımsız Devletler Topluluğu Bölge Direktörü Maria Calivis, (...) "Mükemmel bir çalışma. Ayrıca babalara yapılan vurgu da sosyal normlar açısından doğru kişilere yapılan doğru bir vurgudur" dedi.”⁵⁷⁰

“Şimdi köyde [Siirt-Meyandere] 12 - 16 yaş arası yaklaşık 30 kız okula gitmeyi bekliyor. Kızlar okumak için istekli ancak babaları ve aileleriyle, okumak arasında kalmışlar. (...) Son söz köyün erkeklerinin. Onlar eğitimcilerin bütün ikna çabalarına rağmen kızlarını göndermeyeceklerini söylüyorlar.”⁵⁷¹

“(…) Aynı şekilde Berivan'ın annesi Hayriye Tezel de... "Çok istedim kızım okusun. Ama babaları izin vermiyor. Ben okuyamadım, kızım da aynı kaderi paylaşıyor" diye konuştu.”⁵⁷²

“Hakkârî'nin Üzümkıran köyünde oturan Asmin'e köyde bir düğün sırasında rastladık. (...) Asmin, Türkçe bilmediği için çok üzgün olduğunu ve utandığını söylerken, "Ama suç bende değil, babamda" diyordu.”⁵⁷³

Çocuklarının okumak istemesine karşı ailelerin onlara engel olarak bu tarz sunumu, hem çocuğu eğitimden mahrum ederek ‘medenileşmesine’ direnç gösteren ailelerin ‘geçmiş ve geri’ olarak kurulmasına neden olmakta hem de sorunu sadece bir aile-gelenek meselesine indirgemektedir. Doğu’daki eğitim problemine ailelerin çocukları okula göndermemesi merkezinde bakılması; yine çizilen ‘Doğu’ portresine uygun şekilde ailelerin sahip olduğu ‘gerici’ zihniyeti ve çocukları ev içi ve dışında çalıştırmalarını vurgulamaktadır. Örneğin bölgedeki yapısal sorunlar ele alınırken “çocukları ev işlerinde kullanmak” tespiti yapılmaktadır.⁵⁷⁴ Buradaki “kullanmak” kelimesi bile, ailenin çocuğu sömürdüğü düşüncesini ima etmektedir. Aileler kendi çıkarları adına çocuklarına karşıdır:

“Hem törelerin baskısı devam ediyor, hem ev işlerinde ve bebek bakımında kız çocukları hâlâ kullanılıyor. (...) Geleneksel köylü hayat tarzı, hele de aşiret hayatı, çocuk yaşta ucuz emeğe ihtiyaç duyduğu içindir ki, doğurganlık erdem sayılır, kızları okutmak ayıp sayılır, kadın

⁵⁶⁸ “Liseye gidecek miyim?”, 06.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁶⁹ “Evliliğin eşliğinden okul sıralarına”, 19.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/19/guncel/axgun01.html> [19.04.2012].

⁵⁷⁰ “Kampanyadaki baba vurgusu doğru tercih”, 14.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/14/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

⁵⁷¹ “Kızlar köyde hapis”, 19.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/19/guncel/axgun01.html> [21.04.2012].

⁵⁷² “Bu çığlığı duyun!”, 21.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/21/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁷³ “Kız, çocuktan sayılmaz”, 26.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁷⁴ “Milliyet’ten dev adım”, 24.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/24/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

"evdeki ırgat" gibi çalışır ve öyle görülür; asırlarca böyle sürüp gittiği için bu yönde "töre"ler oluşmuştur."⁵⁷⁵

"Gelinlik çağa gelene kadar eve hizmet eder, yazın fındığa - pamuğa götürülür. 12-14 yaşına geldiğinde ufak bir başlık parasına satılır, evin bir borcu kapanır, bir boğaz eksilir."⁵⁷⁶

"Bazı aileler taassup faktörü nedeniyle kızlarını okula göndermezken, bazıları onları tarlada çalıştırmayı tercih ediyorlardı."⁵⁷⁷

"[Siirt-Doğanlı köyünün imamı] Mehmet Emin Göçer, son söz şunu söyledi: "Biz bu çocukları işlerde kullanıyoruz. Mesela bu kız (Gülsün'ü işaret ederek) günde 10 kez çeşmeye gider, keçileri otlatır. Yatılı gönderirsek bizim işlerimiz aksar."⁵⁷⁸

"Asmin'in 8 kardeşi var. Anlattığına göre günleri tandır yapmakla, ev işleriyle geçiyor."⁵⁷⁹

"Törende konuşan ÇYDD Muğla Şube Başkanı Nur Erkızan şunları söyledi: (...) "Özellikle, Güneydoğu'daki kızlar ailesinin ekonomisine katkı için tarlada çalıştırılıp, erken yaşta evlendiriliyor."⁵⁸⁰

Görüldüğü gibi çocuklar ya ev işlerini yaptırmak, ya tarlada çalıştırılmak ya da başlık parası için kullanılmakta ve bu sebeplerle okula gönderilmemektedir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki Kürt çocuklarının ev işlerinde ve tarlada çalışması, gerçeklikten bağımsız olmayabilir. Fakat problemlili olan bu durumun toplumsal bağlamından koparılması (nedeninin sorgulanmaması), çocukları ve onların emeğini kullanmanın keyfi bir tercih sayılması ve hatta Kürtlerin kültürleriyle ilgili bir 'sorun' olarak yansıtılmasıdır. Sonuç olarak çocuklarını karanlığa mahkûm eden aileler karşısında bu çocukları savunmak görevi, Batılı-modern Türk'e; çoğunlukla ise Batılı Türk kadınlara düşmüştür.

4.1.3. Batılı-Modern Türk'ün Kahramanlığı: "Geldiler!"

Avrupalı Oryantalistler, Doğu'yu Batı'da var olan tüm olumlu niteliklerden yoksun olarak kurgulamış ve Doğu'nun bu tanımı aracılığıyla sömürgeleştirilmesi işlemi, Batı'nın 'olumlu niteliklerini' onunla 'paylaşması' olarak meşrulaştırılmıştır. Yeğenoğlu, böylece sömürgeleştirilen topraklarda uygulanan her türlü zorbalık ve şiddetin, "medeniyetten nasibini almamış" yerli kültürlerle modernliğin faydalarını

⁵⁷⁵ Taha Akyol, "Kızları Okutmak", 11.06.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/06/11/yazar/akyol.html> [18.04.2012].

⁵⁷⁶ Meral Tamer, "Ayda 28 YTL ver, bir kızı okut, Türkiye kurtulsun", 10.08.2006, <http://www.milliyet.com.tr/2006/08/10/yazar/tamer.html> [18.04.2012].

⁵⁷⁷ "Onlar için görev başına", 23.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/23/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

⁵⁷⁸ "Onlar okursa işler kalır", 19.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/19/guncel/axgun02.html> [19.04.2012].

⁵⁷⁹ "Kız, çocuktan sayılmaz", 26.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁸⁰ "Kızlara kıyafet desteği", 21.01.2008,

<http://www.milliyet.com.tr/2008/01/21/guncel/gun02.html> [18.04.2012].

götürme olarak yansıtılabildiğini söylemektedir.⁵⁸¹ Türkiye’de mesele Kürtler olduğunda işleyen benzer söylemin, Kürtleri ‘medeniyet-dışı’ şeklinde tanımlayıp aşağılamak ve Batılı-modern Türklere⁵⁸² onları ‘moderne’ dönüştürmek adına müdahale etme hakkı vermek şeklinde ikili bir sonucu vardır. Ana akım medyanın da kullandığı bu söylem, devlet tarafından üstün tanımlanan Batılı Türk’ü kurtarıcı rolüne yerleştirmektedir. Said’in deyişiyle kendi gözünde modern Oryantalist, nasıl Doğu’yu karanlıklardan kurtaran, çağ dışılıktan çekip çıkaran kahramansa; Batılı Türk de bu ‘idealizm’ ile kendi ‘Doğu’sunu çağdaşlaştırmayı kendine görev edinmiştir. Daha önce gösterdiğimiz ‘mağdur ve yardım isteyen kız’ imajının karşısında, ‘kurtarıcı’ konumunda Türkler bulunmaktadır:

“(Van) Başkale Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Mesut Erol ile biz de çocukların çağrısına gittik. Evin önünde oynayan Nergiz, arabaları görünce anladı ve "geldiler" diye bağırarak kardeşiyle kuzenini çağırdı. Yanımıza koşan Nergiz Tezel'in ilk sorusu, "Bu kez beni okula götürebilecek misiniz?" oldu.”⁵⁸³

“Hakkârî'nin Tandoğan mezarında yaşayan Hasibe, "Yardım meleğimiz olur musun?" diye sordu. "Melek olsam ne istersiniz?" dediğimdeyse, "Bizi okutmanı" cevabını verdi.”⁵⁸⁴

‘Ülkenin batısında yaşayanlar’ için ‘Doğu’sundaki kızların okutulmasını sağlamak bir misyon olarak sunulmaktadır:

“(Milliyet Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni Sedat) Ergin, "Bu bir haykırış. Türkiye, bu haykırış karşısında burada bir vicdan sınavı veriyor. Bu çağrıya karşılık vermek her vatandaş için ülkesine karşı sorumluluğunun, yurtseverliğin gereğidir. Ülkenin batısında yaşayan hali vakti yerinde insanların artık bu sorunun aşılması için ellerini taşın altına sokmaları gerekiyor" diye konuştu.”⁵⁸⁵

4.1.4. Egemen Türk Kadınının ‘Ezilen’ Kürt Kadını ile İmtihani

Kız çocuklarını, onları kullanan geleneksel ailelerinden ve yaşadıkları çağ dışı hayattan kurtarma görevi; bir yanıyla yine ‘onlara özgü’ kadın-erkek ayrımını aşma çabası ile birlikte yürümektedir. Zaten kampanyanın kızları kapsamasının sebebi budur. Çocuklar özellikle ‘kız’ oldukları için ayırım ve baskıya uğramakta; erkek çocuklara okuma imkânı tanınırken, kızlar okula gönderilmemektedir:

⁵⁸¹ Yeğenoğlu, *age*, 127, 128.

⁵⁸² “Batılı Türk” kavramı, Türk Devleti’nin kurguladığı egemen kimliğe işaret etmektedir. “Batılı kadın” kavramına benzer şekilde modern, “beyaz” ve belli bir sınıf düzeyine ait olmayı ifade eder.

⁵⁸³ “Bu çılgılığı duyun!”, 21.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/21/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁸⁴ “Doğulu kızlar melek arıyor”, 26.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/gun01.html> [18.04.2012].

⁵⁸⁵ “Liseye gidecek miyim?”, 06.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/guncel/agun.html> [21.04.2012].

“[Mardin-Çataltepe] Köyün ahalisi, tercihini erkek çocukları YİBO'ya gönderme yönünde kullanırken, kızlarını karanlığa gömdü. Şimdi köyde 120 kız okumuyor.”⁵⁸⁶

“Güneydoğu Anadolu'da dolaştığımız Siirt, Şırnak, Mardin ve Diyarbakır, birbirlerine karayoluyla 2 - 3 saat mesafedeki iller. Bu dört ilde de insanların ruh halleri, kişilik özellikleri çok değişik. Ancak değişmeyen tek şey; kız çocuklarının çok da önemli olmadığı.”⁵⁸⁷

““Kız çocukları okusa ne olacak”, “Okuyanlar ne yapıyor” gibi yanlış saplantılar, çocukların okula gönderilmesinde engel.”⁵⁸⁸

“Diyarbakır merkeze bağlı Talaytepe köyünde, taşınmalı eğitime rağmen yalnızca erkek çocukları okula gönderiliyor. Köydeki 70'i aşkın kız çocuğu ise iş yapmaları için eğitimden uzak tutuluyor.”⁵⁸⁹

““Neden kızlar?” sorusunu yanıtlayan Hanzade Doğan, kız çocuklarının haksızlığa uğradıklarını söyledi ve “Cinsiyetler arasında ayırım yapan toplumlar körelmiş toplumlardır. Cinsiyet ayrımcılığı ile kalkınma arasında çok yakın bir ilişki var. Ayrımcılığın olmadığı ülkeler kalkınma alanında büyük sıçramalar yaparken, en geri kalmış ülkelerin ayrımcılığın en keskin olduğu ülkeler olduğu ortaya çıkmıştır. Biz de var olduğumuz sürece bu soruna ışık tutacağız” dedi.”⁵⁹⁰

Kürt toplumunda kadınların erkekler karşısında eksik görüldüğü ve arada eşitsiz bir ilişki olduğu haberlerin çoğunda vurgulanmakta; vurgulanmasa bile alt metin olarak okunabilmektedir. Başlık parası, kumalık gibi uygulamalar, kızların ev işlerinde, tarlalarda çalıştırılması, töreler vs. kadınların dezavantajlı konumuna işaret etmektedir. Kadınların ezilmişliği ve kapatılmışlığına yapılan bu tür vurgular, kolonyal söylem ile ilişkili okunabilmektedir.⁵⁹¹ Avrupa kolonyalizmi medenileştirme misyonunu çoğunlukla yerli kadınları baskıcı patriyarkal tahakkümden kurtardığını iddia ederek haklı çıkarmaya çalışmıştır.⁵⁹² Doğulu toplumlarda kadını “vahşice” ezen kültürel pratikler ve kadınların ezilmesinden sorumlu gelenekler; Doğu kültürlerinin barbarlığının kanıtı olarak gösterilir ve sömürgeci kültürün meşruluğunu kurmaya yardımcı temel ideolojik öğelerden biri olarak işlev görür.⁵⁹³

Özellikle Batılı kadınların Doğulu kadınlarına bakış açısını oluşturan ‘Doğulu kadının ezilmişliği’ söylemi, Batılı kadınların kendi ‘özgürleşmiş’ konumlarından

⁵⁸⁶ “Yeter ki bize okul yapılsın”, 22.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/22/guncel/axgun01.html> [19.04.2012].

⁵⁸⁷ “Kız, çocuktan sayılmaz”, 26.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁸⁸ “Milliyet’ten dev adım”, 24.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/24/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

⁵⁸⁹ “Bu köyde sadece erkekler okuyor”, 28.04.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/04/28/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁹⁰ “Liseye gidecek miyim?”, 06.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/guncel/agun.html> [21.04.2012].

⁵⁹¹ Şen, **age**, 70.

⁵⁹² Loomba, **age**, 196, 197.

⁵⁹³ Yeğenoğlu, **age**, 103.

Doğulu kadınları ‘değersiz öteki’ olarak temsil edebilmelerine bağlıdır. Bu durumda Batılı kadının görevi, ‘ezilen’ hemcinsini bu baskıcı hayattan kurtarmaktır. Böylece emperyal feminist söylem kendisini, Doğu’nun kadınlarına bu evrensel normlara katılma fırsatını veren bir “bonkörlük” ve “iyilikseverlik” olarak kurmayı başarmıştır.⁵⁹⁴ Tüm kadınlar yararına konuşan bu iyiliksever tutum, Batılı kadını Doğulu hemcinsi karşısında egemen konuma yerleştirmektedir.

Bu çalışmada incelenen metinlerin bir kısmı, tam olarak Batılı kadının emperyal ve dolayısıyla oryantalist bakışını örneklemektedir. Bilinçli Türk kadınları, Doğu’daki kızların eğitim probleminin çözümüne mutlaka destek vermelidir:

“Türkân Şoray, "Okumamış kadın mutsuzdur, dünyası karanlıktır. Okuyan çağdaş kızlarımız gelecek için bir umuttur. Bu zihniyetin değişeceğine ve kızlarımızın okuyacağına inanıyorum. Biz bunu başaracağız. Hep beraber üstümüze ne görev düşüyorsa yerine getireceğiz" diye konuştu. (...) Aklı başında her Türk kadınının görevinin eğitime destek vermek olduğunu vurgulayan Sururi ise, "Küçük mutlu bir azınlık halinde yaşıyoruz. Ama o büyük kırsal kesim bizimle aynı düzeye gelmedikçe ülkemiz kalkınamaz." (...) "Hepimiz üstümüze düşen görevi yerine getirmeliyiz. 'Benden sonra tufan' demeyelim" diye konuştu.”⁵⁹⁵

Kampanya çerçevesinde (dönemin) ÇYDD Başkanı Türkan Saylan ve Milliyet Gazetesi İcra Kurulu Başkanı Hanzade Doğan gibi birkaç Batılı kadın sembolleştirilerek, Doğulu kızların kurtarıcısı olarak sunulmaktadır:

“Sarıkamış'ta bizi karşılayan öğrencilerin ellerindeki bez pankarttan biri de "Teşekkürler Hanzade Ablâ" şeklindeydi. Öğrencilerin teşekkürleri boşuna değildi. Çünkü Sarıkamış çevresindeki yüzlerce kız öğrenci, artık, Milliyet ve Hanzade abları sayesinde öğrenimlerine devam edebilme olanağına kavuşacaklar...”⁵⁹⁶

“(…) Bakan Çelik, "Baba Beni Okula Gönder kampanyası çerçevesinde bu yurtlara maddi destek sağlayan, para ayıran, ayrıca manevi olarak hamilik yapan Sayın Hanzade Doğan'a bir teşekkür nişanesi olarak takdir belgesi hazırladık. Her ne kadar bu kampanya babalara bir talimat içeriyor olsa da bu kampanyanın bir de anası var, o da Hanzade Doğan'dır" diye konuştu.”⁵⁹⁷

Milliyet gazetesi köşe yazarlarından Meral Tamer’in, oyuncu Hülya Koçyiğit ile Bitlis’in Süttaş köyüne gidip kitap dağıtma ‘serüvenlerine’ ilişkin yazılanlar da, Batılı kadınlar olarak ne kadar ‘önemli’ bir iş yaptıklarını ve yaptıklarının Doğulu kızlar için ne kadar ‘büyük bir lütuf’ olduğunu göstermektedir:

“O kitapları Tamer ve Hülya Koçyiğit, Bitlis'e kadar gidip Süttaş Köyü İlköğretim Okulu'na dağıttı. (...) kampanyaya bağışlanan onlarca kitabı, İstanbul'a 1600 kilometre uzaklıkta

⁵⁹⁴ age, 135.

⁵⁹⁵ “Her Türk kadını destek vermeli”, 22.03.2006, <http://www.milliyet.com.tr/2006/03/22/magazin/amag.html> [18.04.2012].

⁵⁹⁶ Abbas Güçlü, "Teşekkürler Hanzade Ablâ", 29.06.2005. [21.04.2012].

⁵⁹⁷ “Kızlara sıcak yuva”, 09.12.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/12/09/guncel/agun.html> [19.04.2012].

bulunan Bitlis'in Hizan ilçesi Süttaşı Köyü İlköğretim Okulu'na götürüp elleriyle öğrencilere dağıttı.

Kampanyaya ilk günden itibaren destek veren Koçyiğit, Süttaşı köyü öğrencilerinin bu ihtiyacını karşılamak için İstanbul'dan koşarak, seve seve geldiğini söyledi. Özellikle genç kızlardan yoğun ilgi gören Koçyiğit, öğrencilerle tek tek ilgilendi. Köylüler, Hülya Koçyiğit'in köylerine geleceğine inanmadıklarını, karşılarında görünce büyük şaşkınlık ve mutluluk yaşadıklarını dile getirdi.⁵⁹⁸

Görüldüğü gibi Batılı idealist Türk kadınları, “Bitlis’e kadar gidip” “elleriyle” öğrencilere kitap dağıtmışlar ve bunu “seve seve” yapmışlardır. Onların bu ‘iyiliksever tutumu’ karşısında Kürt kızları da elbette “büyük mutluluk” yaşamışlardır.

Bitlis’e gitme hikâyesini Meral Tamer köşesine taşımış; özellikle yolda yaşadıklarının üzerinde durarak, ‘ne çileler çekmelerine’ rağmen idealist bir tavırla kızlara yardıma gittiklerini (kullandığı alt başlıktaki gibi sonuçta bu ‘Bizim görevimiz’dir) bir kahramanlık öyküsü gibi anlatmıştır:

“Okul Müdürü İbrahim Aydın'ın "1.5 saat sürer" dediği yol, bir bölümü içimizi-dışımıza çıkartacak kadar hoplmalı-zıplmalı ve bol toz yutmalı şekilde 3 saat sürüyor. Koçyiğit, yiğit kadın, gıkını çıkartmıyor. (...)Gurbet Bey bizi geçen hafta mayından 5 kişinin hayatını kaybettiği kestirme yoldan getirmiş! Ne diyeceğimi bilemiyorum. Oralarda hayatın normal akışı bu.”⁵⁹⁹

Bütün bu ‘Batılı’-‘Doğulu’ kadın ayrımı ve ‘Doğulu’nun ezilmişliği kurgusu aynı zamanda ataerkilliği yalnızca Doğu’nun düzenine atfederek; Batılı kadının Batılı erkek karşısındaki eşitsiz konumunu bulanıklaştırmıştır. Antoinette Burton’ın dediği gibi “feministler medenileştirme misyonunu kendi özel kadınlık sorumlulukları olarak düşünmüşlerdir, çünkü bu onlara emperyal ulus-devlet içinde özgürleşmiş bir rol edinmelerini sağlamıştır.”⁶⁰⁰ Kendi toplumları içindeki ikincil konumlarını inkâr eden Batılı kadınlar, evrensel özne konumunu ancak değersizleştirilen kültürel fark karşısında edinebiliştir.⁶⁰¹

⁵⁹⁸ “Seslerini duyurdular kitaplara kavuştular”, 28.07.2006, <http://www.milliyet.com.tr/2006/07/28/yasam/axyas01.html> [18.04.2012].

⁵⁹⁹ Meral Tamer, “Hülya Koçyiğit ile Bitlis yollarında...”, 28.07.2006, <http://www.milliyet.com.tr/2006/07/28/yazar/tamer.html> [21.04.2012].

⁶⁰⁰ Antoinette M. Burton, “The White Woman’s Burden: British Feminists and The Indian Woman, 1865-1915”, *Women’s Studies International Forum*, 13/4 (1990): 295’den aktaran Yeğenoğlu, *age*, 139.

⁶⁰¹ *age*, 140.

4.1.5. Eğitimin İşlevi: “Terörden Töreye...”

Kampanya haber metinlerinde eğitimin bir ‘ideolojik aygıt’ olduğu görmezden gelinmiş; eğitim, devlet söylemine paralel olarak, ‘çağdaşlaşma’ ekseninde sunulmuştur:

“Milliyet'e teşekkür eden (Osmaniye Vali) Küçük, "Kız ve erkeklerin yalnız bırakıldığı, bir kenara itildiği toplumda, bizim eğitim sürecindeki hedeflere ve Büyük Atatürk'ün Türk gençliği için hedef olarak gösterdiği çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmamız mümkün olamaz. Bunun için mutlak surette kız çocuklarımızın okullaştırılması gerekiyor" dedi.”⁶⁰²

“Trabzon Valisi Nuri Okutan 12 yaşından itibaren eğitim hayatı boyunca yurtlarda kaldığını belirterek, Atatürk'ün hedef gösterdiği çağdaş toplum hedefinin ancak eğitimle yakalanabileceğini söyledi.”⁶⁰³

“Programda konuşan Hanzade Doğan, çağdaşlığa giden yolun ilk taşının eğitim olduğunu kaydederek, "Eğitimden mahrum kalan bir toplum gelişemez. Bunun artık tartışmasını yapmanın bile gereği yok. (...)"⁶⁰⁴

“Prof. Dr. Saylan, sözlerini "Bu proje, Türkiye'nin çağdaşlaşma yolundaki en önemli projesidir" diyerek noktaladı.”⁶⁰⁵

Eğitimin başaracağı en önemli iş, toplumun çağdaşlaştırılması olarak görülmektedir. Kemalizmin tepeden modernleştirici tavrı dolaşımdadır. Bu ‘çağdaşlaşma’ dan kasıt ise eğitimin kız çocukları nezdinde yaygınlaşmamasının nedenlerinin eğitim yoluyla aşılması; yani eğitimsizliğin nedenleri olarak sunulan ve Kürtlerin toplumsal yapısına özgü kabul edilen töre, gelenekler, bağnazlık gibi pratik ve zihniyetlerin yenilmesidir. Bunların yenilmesi yanında, eğitimin aşacağı ‘şeylerden’ biri olarak bu kez ‘terör’ devreye girmektedir. Haberlerde eğitimin amacı o kadar çoklu sunulmuştur ki, eğitim sorunu çözüldüğünde otomatik olarak tüm sorunlar çözülecek gibi görünmektedir:

“Çünkü kızlar okutulursa demokrasi gelecek, köylere ışık gidecek, terör olmayacak bu memlekette. O zaman anneler çocuklarını dağlara göndermezler. Sağlık sorunları aşılar, aile planlaması gelişir, kalkınma olur.”⁶⁰⁶

“(...) Saylan, "Terörden töreye her türlü sorun eğitimle aşılar" dedi.”⁶⁰⁷

⁶⁰² “Kızlar için en güzel gün”, 31.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/31/guncel/axgun01.html> [18.04.2012].

⁶⁰³ “Baba Beni Okula Gönder’ 4 yaşında”, 24.04.2009,

<http://www.milliyet.com.tr/Guncel/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetayArsiv&ArticleID=1086491&Kategori=guncel&b=baba%20beni%20okula%20gonder%204%20yasinda&ver=61> [20.04.2012].

⁶⁰⁴ “8 trilyonluk destek”, 10.10.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/10/10/guncel/agun.html> [19.04.2012].

⁶⁰⁵ “Birinci Yıl Gururu”, 16.04.2006,

<http://www.milliyet.com.tr/2006/04/16/guncel/agun.html> [22.04.2012].

⁶⁰⁶ “İnsan haklarına aykırı olan çocuğu örtmek”, 07.08.2006 ,

<http://www.milliyet.com.tr/insan-haklarina-aykiri-olan-cocugu-ortmek/siyaset/haberdetayarsiv/07.08.2006/166789/default.htm> [19.04.2012].

⁶⁰⁷ “Töreye kurban olmama’ sözü”, 20.02.2007,

“(…) Erdoğan, Milliyet’in "Baba beni okula gönder" kampanyasına destek vererek, "Kızlarımızı okutalım. Terörden, cehaleti ayaklar altına alarak kurtuluruz" diye konuştu.”⁶⁰⁸

“TBMM Başkanı Toptan, (...) terör dahil bütün sorunların aşılmasında en büyük katkısı eğitimin vereceğini vurguladı.”⁶⁰⁹

“Doğan Gazetecilik İcra Kurulu Üyesi Tijen Mergen de, “Eğitimin ne kadar önemli olduğunu, eğitimin eksik olduğu yerlerde neler olabileceğini çok daha net gördük. Yolumuza devam” dedi.”⁶¹⁰

‘Eğitimin eksik olduğu yerlerde neler olabileceği’ Kürtlerin ilkel yaşamlarından ve ‘terör’e eğilimlerinden görülebilmektedir. Bu ilkeliği aşmak, Kürtlüğün kurucu unsurları sayılan kültürel öğelerin toplamını yok etmek ve Kürtleri dönüştürmek için Kürtlerin eğitime önem verilmiştir. Burada eğitimin resmi ideolojiyi empoze eden tarafı yanında asimilasyonist yönü ortaya çıkmaktadır.

Ulusal kimliğin oluşturulmasının toplumsal cinsiyet boyutunu vurgulamaya çalışan yukarıdaki yaklaşımların da gösterdiği gibi kadınlar, anne oldukları, yeni erkek kuşaklar yetiştirecekleri ve milli değerleri onlara öncelikle ‘ev içinde’ aktaracakları için eğitilmelidir. Milliyet’in haberlerinde ve köşe yazılarında Kürt kadınlarının eğitimi bu doğrultuda okunmaktadır:

“Emine okumanın kendisi için anlamını da şöyle anlatıyor: "Ben sizin sayenizde kızların neden okuması gerektiğini anladım. Biz büyüyünce anne olacağız ve çocuklarımızı eğiteceğiz. Eğer okuyamazsak çocuklarımız da cahil kalacak.”⁶¹¹

“(…) (Trabzon Valisi) Okutan şunları söyledi: Eğitimin yüzde 70’i okul öncesinde alınıyorsa, anneler önemli, ev önemli, kızlar önemli. Kızların okullaşması bu manada da önemli.”⁶¹²

“(Oriflame Genel Müdürü) Geçalp, "Amacımız yarının anneleri olacak sevgili kız öğrencilerimizi, üniversitede eğitim alırken, hayata en iyi şekilde hazırlanırken görmektir" dedi.”⁶¹³

“Baba Beni Okula Gönder', aslında geleceğin anneleri ve hatta onların doğuracakları erkek çocuklar için de bugünden verilmiş paha biçilmez bir armağan.”⁶¹⁴

<http://www.milliyet.com.tr/2007/02/20/guncel/gun04.html> [22.04.2012].

⁶⁰⁸ “Kampanya’da ilk temel”, 08.05.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/08/siyaset/axsiy01.html> [20.04.2012].

⁶⁰⁹ Fikret Bila, “Toptan: Bu millet mağlup edilemez”, 07.10.2008,

<http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetay&ArticleID=999838&AuthorID=61&Date=07.10.2008&b=Toptan:%20Bu%20millet%20maglup%20edilemez&a=Fikret%20Bila> [20.04.2012].

⁶¹⁰ “Baba Beni Okula Gönder’ 4 yaşında”, 24.04.2009,

<http://www.milliyet.com.tr/Guncel/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetayArsiv&ArticleID=1086491&Kategori=guncel&b=baba%20beni%20okula%20gonder%204%20yasinda&ver=61> [20.04.2012].

⁶¹¹ “Artık su değil kitap taşıyor”, 11.12.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/12/11/guncel/axgun01.html> [22.04.2012].

⁶¹² “Daha okuyacak çok kızımız var”, 09.06.2008,

<http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=874369&Kategori=guncel&ver=8897> [22.04.2012].

⁶¹³ “250 Mardinli kız bursla okuyacak”, 23.09.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/09/23/guncel/gun01.html> [18.04.2012].

⁶¹⁴ Meral Tamer, “Geleceği annelerini bugün okutursak...”, 08.05.2005,

“(...) okula kazandırdığımız her kızımız, geleceğin annesi olarak topluma daha iyi yetiştirilmiş çocuklar (erkek de kız da) armağan edecek. Bu bilinçle erkeklerden önce kızlarımıza el verelim. Sadece ilk ve orta öğretimde cinsiyetler arası eşitsizliği gidermek adına değil, erkekleri de kadınların doğurduğu gerçeğini dikkate alarak toplumun genel seviyesini yükseltmek için öncelikle kızlarımızı okutalım.”⁶¹⁵

‘Eğitilmesi’ gereken kadınlık egemen unsurdan farklı bir kimlik taşıdığında devletin onlara yönelik algısının; eğitim kampanyasının ve oradan da kız çocuklarının diline yerleştiği görülmektedir. ‘Erkekleri de kadınların doğurduğu’ bu yüzden asimilasyonun kadından başlaması gerektiği fikri, erken dönem Kürt raporlarında olduğu gibi verilmektedir. Sivil toplumun, özel sektörün ve bireysel gönüllülerin kızları okutmak için çaba sarf ettiği ve kızları okutma gerekliliğin sürekli altının çizildiği BBOG kampanya sürecinde, ‘eskisi’ ile pek bir fark yoktur. Yürütücü özneler değişmiş, uygulama için imkânlar artmış, buna bağlı olarak kapsam genişlemiştir... Asimilasyon niyeti, oryantalist kurgu, çağdaşlık söylemi, eğitimin araç olarak kullanımı aynı kalmıştır.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/08/yazar/tamer.html> [20.04.2012].

⁶¹⁵ Meral Tamer, “Erkekler okumasa da olur, yeter ki kızlar okusun”, 28.05.2005, <http://www.milliyet.com.tr/2005/05/28/yazar/tamer.html> [18.04.2012].

5. SONUÇ

Devlet elitlerinin ulus inşa sürecinde ‘nasıl bir ulus’ yaratmak istediklerine bağlı olarak, ulusal kimliğin dışında kalanlar devlet oryantalizminin muhatabı oldular. ‘Batı medeniyeti’ni örnek alan elitlerin, modernleşme ve uluslaşma çabaları ile bu çabaya eşlik eden otoriter ve tepedenci yaklaşımları, modern ve milli olmayanları içine alan oryantalist bir kurgunun gelişmesine neden oldu. Avrupa’nın ‘Şark’ı tanımlayışını referans alan bu kurguda, müdahale edilmek istenen gruplar olumsuz bir imaj çerçevesinde ‘gerici, ilkel, medeniyetsiz’ olarak tanımlandı. Avrupalı devletlerin Şark’ın yerli halklarını insanlığın en aşağı seviyesinde görmesi, nasıl ekonomik çıkara dayalı sömürgeleştirmeye el ele gittiye; ‘Şarklı’ devletlerin oryantalist kurgusu da kendi içerisindeki bütün halkları yönetme ve tahakküm etme arzusuyla bağlantılıydı.

Türkiye Cumhuriyeti devletinin oryantalizm ile ilişkisi yalnızca karşı kimliğini yaratması ve negatif kurması değildi. Avrupalı devletlerin başka ülkeleri sömürgeleştirme süreçlerinde uyguladığına benzer pratikler izlendi. Nitekim pratiğe yansımadağı, iktidar ilişkileri yaratmadığı sürece oryantalist bakışın bir ‘anlamı’ yoktu. Kürt sorununu ideolojik ve politik bir sorun olarak ele almayan devlet elitleri, Kürtleri “özne” olmaya yaraşmayacak bir imajla donatarak Türkleştirme faaliyetlerini meşrulaştırdı; siyasal ve kültürel hakları yokmuşçasına davranabildi. Kürtlerin oryantalist tasvirleri tek parti döneminde çoğunlukla devlet elitlerinin yazışma-konuşmalarında ve medyada tespit edildi ve örnekler ile ele alındı. Bu örneklerle gösterilmek istenen Kürtlükle ilişkili olan neredeyse her şeyin aşağılandığı ve olumsuzlandığıydı. Örneğin aşiretler, şeyhler, tekkeler gibi Kürtlüğün kurucu unsurları kötücülleştirildi ve halkı esir eden kişi/pratikler olarak tanımlandı. Kürtlerin yaşayışları, giyim tarzları, din ile ilişkileri modern-dışı görüldü. Dersim harekâtı, bölgenin Kürt/Zaza-Alevi halkının kimliğinden bağımsızmışçasına eşkıya ve modernleşmeye direnme gibi meseleler sebep gösterilerek gerçekleştirildi. Kürt isyanlarının hepsinde “tanınmayan bir halk”a uygun olarak etno-politik içerik yok

edildi ve sorun gericiliğin, ilkeliliğin yenilmeye çalışıldığı bir medeniyet meselesine indirgenmeye çalışıldı.

Yazılan Kürt raporlarında, asimilasyon politikalarıyla Kürtlerin Türkleştirilmesi gereğinden bahsediliyordu. Fakat bu özümseme politikası, yalnızca devletin ideolojik aygıtlarının rol aldığı bir süreç yaratmadı; Kürtlerin denetlenmesi ve Türkleştirilmesinin askeri bir boyutu vardı. Kemalistlerin siyasi geleneğini oluşturan İttihat ve Terakki Cemiyeti, ülkeyi nasıl zor ve imha politikasıyla Ermenilerden ‘arındırırsa’; bu kez Kemalist devlet elitleri Kürtleri ‘temizlemek’ istiyordu. 1930 Zilan (Ağrı) katliamı, devlet söylemine ‘temizlik başladı’ şeklinde sirayet etti. Kürtlerin kendi varlıklarını reddeden devlet politikalarına karşı direndiği vakalarda, devlet bu ayaklanmaları şiddetle bastırdı. Sonuç olarak Kemalist kadronun Kürtler için ‘tenkil mi, temsil mi’ tartışması ikisinin yan yana gittiği tedip-tenkil-temsil siyasetini hâkim kıldı.

Tek parti dönemi devlet adamlarının söylemleri, ülkenin coğrafi olarak doğusunda yer alan Kürt coğrafyasının “sömürge gibi” yönetilmesi gerektiğini düşündüklerini gösterdi. “Müstemleke tarzı” ve “sömürge gibi” tanımlar, Kemalist elitlerin Kürt raporlarında yerini aldı. Sadece düşünce olarak kalmayan bu kolonyalist mantık, askeri ve asimilasyonist politikalarla desteklenmekle de kalmadı; sömürgeciliğe kapı açan kurumsal yapılar oluşturuldu. Ülkenin ‘Doğu’su, Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana, aynı mantığın biçimlendirdiği farklı isimler alan sıkıyönetim tarzları/kurumları ile yönetildi.

İçeriden sömürgeleştirme mantığının tek veçhesi Kürtleri yönetmek için özel tasarlanmış idari kurumlar olmadı. Eğitim üzerinden asimilasyon meselesi bu çerçevede ele alınarak, Kürtlere yönelik eğitimin farklı şekillerde kurgulandığı gösterilmeye çalışıldı. Erken cumhuriyette Kemalistler, Doğu’da ilkokulları yaygınlaştırmaktan bahsederken, eğitim seviyesinin ilkokul düzeyinde kalmasını savunuyorlardı. İkinci olarak eğitimin özellikle yatılı olması düşüncesi hâkimdi ve 1960’lara kadar deneysel kalan yatılılık sistemi, bu tarihten itibaren kapsamlı şekilde uygulamaya geçirildi. Yatılı Bölge İlköğretim Okulları, kolonyal eğitim biçimleriyle olan benzerliği ve Kürtlerin eğitim üzerinden özümseme fikrinin güncelliğini de gösteren bir örnek olarak incelendi.

Eğitim Kürtlerin geri, ilkel, vahşi hayatlarının çağdaştırılmasını sağlayacak bir araç olarak görüldü ve Kürtlerin medenileşerek Türkleşecekleri ya da Türkleşerek medenileşecekleri varsayıldı. Türkleştirme ve medenileştirme hedefi, toplumun en küçük birimi olan aileden başlayarak gerçekleştirilmek istendi ve anne rolüyle kadın, aileyi dönüştürecek kişi olarak belirlendi. Ev içi alanın kadının alanı olması sebebiyle, her evden başlayacak dönüşüm kadın üzerinden yürümeliydi. Çocukları büyüten de anne olduğuna göre, asimile edilmesi gereken devletin gözünde öncelikle kadın oldu. Kürt kadınının bu önceliği, Elazığ Kız Enstitüsü deneyiminde devlet tavrının açığa çıkarılması ile gösterilmeye çalışıldı. Devletin toplu olarak Kürtler ve Kürt coğrafyasına dair oryantalist bilgi üretiminde Kürt kadınlar ‘yok’tu fakat Enstitü’nün gösterdiği; bu durumun, kadınlar üzerinden politika yürütülmesine engel olmadığıydı. Kürt kadınları üzerine detaylı konuşma geleneği, Cumhuriyet’in misyoner öğretmeni Sıdika Avar’la kendini gösterdi. Avar, öğretmenlik yaptığı Enstitü’ye getirilen Kürt kızlarını tarif ediyor ve dönüştürüyordu. Kürt kızlarının tasvirleri, modernliğin nimetlerinden bihaber olmaları etrafında dönüyor ve üç yıllık eğitim sonunda kızların temiz saçlı, Batılı giyinimli, düzgün Türkçe konuşan kişilere dönüşmeleri gururla anlatılıyordu. Modernleştirme ve Türkleştirmenin kadın üzerinden yürütülmesini sağlamak için kurulan bu okul, özel görevlendirilmiş öğretmen-müdiresi ile Avrupa’nın kolonilerine yerliyi eğitmek için giden kadın misyonerlerin kız çocuklarını eğitime geleneğine benziyordu.

Kürt kadınları üzerine detaylı bilgi üretimi ancak 1980’ler sonrasında gündeme gelebildi. 12 Eylül darbesi ile ekonomik, siyasi ve toplumsal açıdan yeni bir döneme giren Türkiye’de oryantalist söylemin kendisi ve aktörleri çeşitlendi. Devletin “sosyal” niteliğinden feragat etmesi ile sivil toplumun geliştiği ve devletleştiği gözlemlendi. Kürt kadınlarının eğitimi gibi ‘dezavantajlı’ gruplara yönelik sosyal projeler üretmek, sivil toplumun işi haline geldi. Kadınların asimilasyonu yine büyük ölçüde kadınlardan oluşan STK’lar tarafından gerçekleştirilmeye çalışıldı. Cumhuriyet geleneği yeni Avar’lar yaratarak, çağdaştırma ve millileştirme misyonunu onlara devretti. Eğitimli, meslek sahibi, yabancı dil bilen, modern kadınlar bu misyonu yerine getirirken Cumhuriyet’in Kürtlere dair söylemlerini kullandı ve Kürt kadınları üzerine daha fazla konuşmaya başladı. Türkiye’de ‘kadın hakları’ için uğraşan bu Kemalist kadınlar, ülkenin doğusunda yaşayan hemcinslerinin gördüğü baskıyı eleştirerek işe başladı. Töre, namus cinayetleri, kız

çocuklarının küçük yaşta evlendirilmesi gibi unsurlar sıklıkla kullanılarak Doğulu/Kürt kadının ezilmişliği ispat edilmeye çalışıldı. Batılı kadın bunu yaparken erkek egemen toplumda farklı kadınlara karşı kendi pozisyonunu yükseltiyor ve kendini onları bulundukları durumdan kurtarmakla görevlendiriyordu. Oryantalist söylemin kadınlar tarafından üretildiği bu durum, dünyada Batılı beyaz kadın ve Doğulu/üçüncü dünyalı/siyah kadın arasındaki tek taraftan yürütülen hiyerarşik ilişkinin ulus-devlet içerisindeki bir örneğini oluşturuyordu. Batılı kadınlar, Doğulu hemcinslerinin deneyimledikleri kültürel pratikleri, kendi kültürel yapıları çerçevesinde değerlendiriyordu. Batı'nın yabancı olduğu her kültürel öge, gayri medeni ve baskıcı olmak gibi olumsuz etiketlendirmeler ile yanlış bulunuyor ve yerli kadın edilgenleştirilerek 'kurban' rolüne indirgeniyordu. Kadınları kurban eden pratikleri değiştirmek için kültürün tümüne müdahale etmek gerekecek ve böylece Doğu'da işaret edilen patriyarka devlete müdahale alanı açan bir öge haline gelecekti. Şarklının medeniyetsiz, cahil, ilkel olarak kurulmasına denk bir kurgu, kadınlar arasında da geçerliliğini koruyabildi.

Türkiye'de Batılı modern Kemalist Türk kadının, Kürt kadını algısı yukarıda tanımlanan emperyal feminist söylem çerçevesinde oluştu. Eğitim kampanyaları aracılığıyla Kürt kızlarının modernliğin nimetleri ile buluşturulması, kızların başlık parası için ya da tarla ve ev işlerinde çalıştırılarak aileleri tarafından kullanıldığı fikri üzerine temellendi. Kürt kız çocuklarının eğitilmesi için oluşturulan Baba Beni Okula Gönder kampanyasının (2005) Milliyet gazetesinde yer alan metinlerine bakılarak bu kurgu tespit edilmeye çalışıldı. Ailelerin ve yaşanılan ortam/kültürün olumsuzlandığı metinlerde, çocukların çaresizliği ve Batı'dan onlara uzatılan el ana temayı oluşturdu. Gazeteci, oyuncu, öğretmen, iş kadını, doktor, akademisyen gibi çeşitli mesleklere sahip orta ve üst sınıftan kadınlar, görev bilinciyle Doğu'daki illere kadar giderek Kürt kızlarının eğitime destek olmaya çalıştı. Masum, kurban, pasif kız çocukları, ailelerine hiç benzemeyen iyiliksever ve lütufkâr kadınlar tarafından, evlerine ve çevrelerine hiç benzemeyen modern şehir ve okullarda eğitim almaya götürüldü. Kısaca 1930'larda Elazığ'ın kız çocuklarının asimilasyonu amacıyla düzenlenen "medenî insan fabrikası", 2000'lerdeki eğitim kampanyaları ile kapsamlı ve farklı şekilde devam etti.

Medeni kızlar yetiştirecek kampanya, öncelikle muhatabı olan Kürtleri 'terörist' olanlardan ayırdı. Hatta haber metinlerinde, görüşülen ailelerin bizzat 'terör

mağduru' olduğu gibi söylemler yer aldı. İkinci ayırım aileleri 'suçlular'- 'cezalandırılması gerekenler' kategorisine yerleştirirken; çocukları 'normalleştirilebilecekler' olarak gördü. Çocuklar arasında 10 yaşın üzerinde ve politikleşmiş olmak gibi ölçütler, özellikle erkek çocukları 'ılımlı' yöntemlerle normalleştirilebilir olmaktan çıkarmaktayken; küçük yaş ve kız olma kriterleri devletin ilgisini daha fazla çekiyordu. Kürt kız çocuklarının eğitim yoluyla, modernleşerek ve Türkleşerek 'normal' hale getirilmesi daha imkânlı ve 'yararlı' görüldü.

Görüldüğü gibi 1990'larla Kürtlerin var olduklarının devlet tarafından tespiti, on yıllardır kurulan oryantalist tasvirleri yok etmedi, yok etmek gibi bir niyeti de olmadı. Şarkiyatçılık 2000'li yıllarda Avrupa ve Amerika'da nasıl ince biçimlerde devam etmeyi başardıysa; Kürtler üzerine devlet söylemi, medya ve sivil toplum gibi devletleşen aygıtları yanına alarak yeniden üretildi. Düşmanlaştırıcı söylemler, PKK ve legal Kürt partilerine yönelik olarak devam ederken; devlete göre terörist olmayan ya da 'terör mağduru' olan Kürtler de aşağılayıcı ve küçümseyici tanımlardan kurtulamadı. BBOG kampanyasında çizilen Kürt halkı ve coğrafyası imajının gösterdiği, 20. yüzyıl başlarında devlet söyleminde kurgulanan oryantalist Kürt imajının değişmediği oldu.

KAYNAKÇA

Ahmetbeyzade, Cihan. "Kurdish Nationalism in Turkey and The Role of Peasant Kurdish Women". **Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation**. ed. Tamar Mayer. London: Routledge, 2000: 187-209.

Alkan, Mehmet Ö. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924**. Ankara: T. C. Başbakanlık İstatistik Enstitüsü, 2000.

_____. "Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme". **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi**. ed. Mehmet Ö. Alkan. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002: 377-407.

Akçam, Taner. "Osmanlı-Türk Belgelerine Göre İttihat ve Terakki'nin 1915'te Ermenilere Yönelik Politikaları". **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**. s. 5 (Bahar, 2007): 179-220.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)**. 5. bs. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları 4, 1994.

Alış, Ahmet. "Masal Dil Kürtçe, "Büyük Ülke" Türkiye, Yahut TRT 6". 23.12.2010. [http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=683&makale=Masal Dil Kürtçe, "Büyük Ülke" Türkiye, Yahut TRT 6](http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale.aspx?mid=683&makale=Masal%20Dil%20Kurtce,%20Buyuk%20Ulke%20Turkiye,%20Yahut%20TRT%206) [12.12.2011].

Alpay, Şahin. "Demokratik Açılım: Nereden, Nereye". **Zaman**. http://www.zaman.com.tr/sahin-alpay/demokratik-acilim-nereden-nereye_1034867.html [05.06.2013].

Akşit, Elif Ekin. "Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi ve Kamusal Alan Tartışmaları". **Toplum ve Bilim**. s. 114 (2009): 7-26.

_____. **Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.

Aktar, Cengiz. **Türkiye'nin Batılılaştırılması**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1993.

"Algıdan Gerçeğe: Özgürlük Arayışında Kürtler", **Toplum ve Kuram**, s. 4 (2010): 11-15.

"Amacımız", <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=22> [17.04.2013]

"Amaç", <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php> [13.05.2013].

- Arai, Masami. "Jön Türk Dönemi Türk Milliyetçiliği". **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**. ed. Mehmet Ö. Alkan. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002: 180-195.
- Arat, Yeşim. "1980’ler Türkiye’sinde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm’in Radikal Uzantısı". **Toplum ve Bilim**. s. 53 (Bahar, 1991): 7-19.
- Arat, Zehra. "Kemalizm ve Türk Kadını". **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**. ed. Ayşe Berktaş Hacımırzaoğlu. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 82-98.
- Aslan, Şükrü. "Yazarın Zihin Dünyasının Dışından Okumak: Sıdika Avar’ın *Dağ Çiçeklerim* Adlı Kitabı Üzerinde Düşünceler". **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**. c. 9, s. 249 (2009): 215-225.
- "Asimilasyonda YİBO’lar". 29 Nisan 2010. <http://www.yuksekovahaber.com/haber/asimilasyonda-yibolar-29899.htm> [15.01.2012].
- Atak Çelebi, Funda. "Türk Modernleşmesinde Oryantalizmin Etkisi ve Kadın Sorununa Yansımaları; Diyarbakır Örneği". Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Avar, Sıdika. **Dağ Çiçeklerim (Anılar)**. Ankara: Berikan Yayınları, 2011.
- Ayas, Nevzad. **Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1948.
- Aydın, Suavi. **Modernleşme ve Milliyetçilik**. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993.
- "Baba Beni Okula Gönder Kampanyası", <http://www.doganholding.com.tr/kurumsal-sosyal-sorumluk/baba-beni-okula-gonder.aspx> [15.01.2012].
- "Baba Beni Okula Gönder kampanyasının amacı nedir?", <http://www.bbog.org/ss.html> [15.01.2012].
- Bailey Jones, Rachel. **Postcolonial Representations of Women: Critical Issues for Education**. New York: Springer, 2011.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. **Millî Eğitim İstatistikleri İlköğretim 1985-1986**. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü, 1987.
- Bayındır, Özge. "Representation of The Kurdish Question in Hurriyet and Cumhuriyet (1990-2006)". Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Bayrak, Mehmet. **Açık-Gizli/Resmi-Gayri Resmi Kürdoloji Belgeleri**. Ankara: ÖZ-GE Yayınları, 1994.

Berksoy, Biriz. “Neoliberalizm ve Toplumsalın Yeniden Kurgulanması: 1980 sonrası Batı’da ve Türkiye’de Polis Teşkilatları ve Geçirdikleri Yapısal Dönüşüm”. **Toplum ve Bilim**. s. 109 (2007): 35-65.

Berksoy, Funda. “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Modernlik/Gelenek Karşıtlığı ve *Taksim Meydanı* (1935) İsimli Resimdeki Oryantalist Kurgu”. **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**. c. 12, s. 252 (2011): 95-118.

Beşikçi, İsmail. **Kürtlerin Mecburi İskânı: Bilim Yöntemi Türkiye’deki Uygulama 1**. Ankara: Yurt-Kitap Yayın, 1991.

_____. “Asimilasyon Erdem midir?”, **Kürdistan Post**, 03 Haziran 2009, http://www.kimsoran.com/yazar_besikci.htm#Asimilasyon_Erdem_midir/_03.06.2009_ [15.12.2011].

_____. “Türk Siyasal Hayatı: Resmi İdeoloji, Kemalizm ve Kürtler”. **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**. haz. Alp Altınörs. İstanbul: Akademi Yayın, 2010: 13-26.

Bezci, Bünyamin, Yusuf Çiftçi. “Self Oryantalizm: İçimizdeki Modernite ve/veya İçselleştirdiğimiz Modernleşme”. **Akademik İncelemeler Dergisi**. c. 7, s. 1 (2012): 139-166.

Bilici, Mücahit. “İthal İkame Oryantalizmin Krizi, Post-Kemalist Durum ve Türban”. **Birikim**. s. 127 (Kasım, 1999): 46-51.

Bora, Tanıl. “İnşa Döneminde Türk Milli Kimliği”. **Toplum ve Bilim**. s. 71 (Kış, 1996): 168-192.

Bora, Tanıl, Selda Çağlar, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”. **Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık**. ed. Tanıl Bora, Murat Gültekingil. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007: 336-346.

Burton, Antoinette M. “The White Woman’s Burden: British Feminists and The Indian Woman, 1865-1915”. **Women’s Studies International Forum**. 13/4 (1990) (Aktaran: Meyda Yeğenoğlu. **Sömürgeci Fantaziler: Oryantalist Söylemde Kültürel ve Cinsel Fark**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003).

Calhoun, Craig. **Milliyetçilik**. çev. Bilgen Sütçüoğlu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007.

Canöz, Şakir. “Türk Millî Eğitim Sisteminde Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO)”. **Prof. Dr. Yahya Akyüz’e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları**. ed. Cemil Öztürk, İlhami Fındıkçı. Ankara: Pegem Akademi, 2011: 529-539.

Caymaz, Birol. **Türkiye’de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007.

Chatterjee, Partha. **Milliyetçi Düşünce ve Sömürge Dünyası**. çev. Sami Oğuz. İstanbul: İletişim Yayınları: 1996.

_____. “Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm”. çev. Evrem Tilki. **Vatan, Millet, Kadınlar**. der. Ayşe Gül Altınay. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009: 103-125.

Celep, Cevat. **Halk Eğitimi**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Coşkun, Vahap, M. Şerif Derince, Nesrin Uçarlar. **Dil Yarası: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri**. Diyarbakır: DİSA, 2010.

Çağaptay, Soner. “Kemalist Dönemde göç ve İskân Politikaları: Türk Kimliği Üzerine Bir Çalışma”. **Toplum ve Bilim**. s. 93 (Yaz, 2002): 218-241.

“Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları”.
<http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/39472.asp?cp1=1> [13.05.2013].

Handan Çağlayan. “Mardin Katliamı Neyin “Töre”si?”. **Radikal**. 26.05.2009.
http://www.radikal.com.tr/tartisiyorum/mardin_katliami_neyin_toresi-937711
[04. 06. 2012].

_____. ““Doğu Kadını”, “Kurban Kadın”, “Özgür Kadın””, **Kürt Kadınların Penceresinden: Resmî Kimlik Politikaları, Milliyetçilik, Barış Mücadelesi**, Handan Çağlayan (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013): 45-62.

Çalışlar, İzzeddin. **Dersim Raporu**. 3. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.

Çelik, Ayşe Betül. “Etnik Çatışmaların Çözümünde Siyaset Bilimi ve Uyuşmazlık Çözümü Yaklaşımları”. **Çatışmadan Uzlaşmaya: Kuramlar, Süreçler ve Uygulamalar**. der. Nimet Beriker. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009: 163-188.

Çiçek, Cemil. “Bireysel Haklar, Kolektif Haklar ve Dil Kaybı”. **Birikim**. s. 253 (Mayıs, 2010): 16-23.

Demirtaş, Bahattin. “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Eğitim ve Öğretim (1923-1938)”. **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**. s. 41 (Mayıs, 2008): 63-87

Deringil, Selim. ““Hal-i Vahşet ve Bedeviyette Yaşarlar”: Geç Dönem Osmanlı İmparatorluğu ve Post-Kolonyalizm Tartışması”. çev. Uğur Peçe. **Simgeden Millete: II. Abdülhamid’den Mustafa Kemal’e Devlet ve Millet**. Selim Deringil. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007: 165-217.

Dirlik, Arif. **Postkolonyal Aura: Küresel Kapitalizm Çağında Üçüncü Dünya Eleştirisi**. çev. Galip Doğduaslan. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2005.

_____. “Sömürgeciliği Tekrar Düşünmek: Küreselleşme, Post-Kolonyalizm ve Ulus?”. **Dipnot**. s. 1 (2010): 179-203.

Dumont, Paul. “Tanzimat Dönemi (1839-1878)”. **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II: Duraklamadan Yıkılışa**. Robert Mantran. çev. Server Tanilli. 8. bs. İstanbul: Alkım Yayınevi, 2007: 53-128.

- Durgun, Sezgi. **Memalik-i Şahane'den Vatan'a**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- Durna, Tezcan, Çağla Kubilay. "Basının Şiddeti: Siyasal Gösterilerde 'Polise Taş Atan Çocuklar' Örneği". **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**. c. 65, s. 3 (2010): 51-85.
- Dündar, Can. "Ecevit'in Gizli Arşivindeki Kürt Hicreti". 22 Ocak 2008. http://www.candundar.com.tr/_v3/index.php#!%23Did=5968 [08.05.2013].
- Dündar, Fuat. "İttihat ve Terakki'nin Göç ve İskân Politikası (1913-1918)". **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**. s. 5 (Bahar, 2007): 221-230.
- Eraslan, Levent. **Sivil Toplum ve Eğitim (ESTK)**. Ankara: Maya Akademi Yayınevi, 2011.
- Ercan, Fuat. "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları". **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 23-38.
- Erdoğan, Necmi. "“Kalpaksız Kuvvacılar”: Kemalist Sivil Toplum Kuruluşları". **Türkiye'de Sivil Toplum ve Milliyetçilik**. haz. Stefanos Yerasimos ve diğ. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001: 235-263.
- Ergin, Ayşe Dicle. "Azınlık Dillerinin Kullanımı Konusunda Türkiye Nerede Duruyor?". **AÜHFD**. c. 59, s. 1 (2010): 1-34.
- Ergün, Mustafa. **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1982.
- Fanon, Frantz. **Yeryüzünün Lanetlileri**. çev. Lütfi Fevzi Topaçoğlu. İstanbul: Avesta Yayınları, 2007.
- Gambetti, Zeynep. "İktidarın Dönüşen Çehresi: Neoliberalizm, Şiddet ve Kurumsal Siyasetin Tasfiyesi". **İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**. n. 40 (Mart, 2009): 145-166.
- "GAP Nedir?". <http://www.gap.gov.tr/gap/gap-nedir> [20.05.2013].
- "GAP'ın Tarihçesi". <http://www.gap.gov.tr/gap/gap-in-tarihcesi> [20.05.2013].
- Gellner, Ernest. **Uluslar ve Ulusçuluk**. çev. Büşra Ersanlı, Günay Göksu Özdoğan. İstanbul: Hil Yayınları, 2008.
- Georgeon, François. **Osmanlı-Türk Modernleşmesi 1900-1930: Seçilmiş Makaleler**. çev. Ali Berktaş. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2013.
- Gök, Fatma. "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar". **1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar**. haz. Şirin Tekeli. İstanbul: İletişim Yayınları, 1993: 181-198.
- _____. "75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet". **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 1-8.

_____. “Kız Enstitüleri: ‘Ev Kadını Yetiştiren Asrı Bir Müessese’”. **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 241-248.

_____. “Eğitimin Özelleştirilmesi”, **Neoliberalizmin Tahribatı: Türkiye’de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet**, haz. Neşecan Balkan, Sungur Savran (İstanbul: Metis Yayınları, 2004.

Göle, Nilüfer. “Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı”. **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**. ed. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998: 70-81.

Gönen Cengiz, Zeynep. “T.C Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Tarihsel Gelişimi”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.

Güler, Ruhi. “Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e “Medeniyet” Anlayışının Evrimi”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Haggis, Jane. “White Woman and Colonialism: Towards a Non-Recuperative History”. **Feminist Postcolonial Theory: A Reader**. ed. Reina Lewis, Sara Mills. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003: 161-189.

Hanioğlu, M. Şükrü. “The Young Turks and The Arabs Before The Revolution of 1908”. **The Origins of Arab Nationalism**. ed. Rashid Khalidi ve diğ. New York: Columbia University Press, 1991: 31-49.

Hasanpur, Emir. **Kürt Diliyle İlgili Devlet Politikaları ve Dil Hakları**. çev. Cemal Gündoğan. İstanbul: Avesta Yayınları, 1997.

Hür, Ayşe. “Avar, ne olur kızımı götürme!..”. **Taraf**. 10 Nisan 2009. <http://www.taraf.com.tr/ayse-hur/makale-avar-ne-olur-kizimi-goturme.htm> [15.05.2013].

Işık, Ayhan Serhat, Serhat Arslan. “Bir Asimilasyon Projesi: Türkiye’de Yatılı İlköğretim Bölge Okulları”. **Toplum ve Kuram**. s. 6-7 (Kış-Bahar, 2012): 107-140.

“İlköğretim/Lise Kız Öğrenci Bursları”. <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=53> [17.04.2013].

İnal, Kemal. **Eğitimde İdeolojik Boyut-Yazılar**. Ankara: Doruk Yayımcılık, 1996.

_____. “Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi”. **Praksis**. s. 14 (Kış-Bahar, 2006): 265-287.

İnsel, Ahmet. “MGK ve Umumi Müfettişlikler”. **Radikal2**. 29 Haziran 2003. http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=2324 [28.06.2012].

İpek Can, Yasemin. “Türkiye’de Sivil Toplumunu Yeniden Düşünmek: Neo-liberal Dönüşümler ve Gönüllülük”. **Toplum ve Bilim**. s. 108 (2007): 88-128.

- Jansen, Katherine. “Amerikalı Yerlilerin Eğitim Yoluyla Asimilasyonu”. **Sömürgecilik ve Eğitim**. haz. Philip G. Altbach, Gail P. Kelly. çev. İbrahim Kalan. İstanbul: İnsan Yayınları, 1991: 87-120.
- Kahraman, Hasan Bülent. “İçselleştirilmiş, Açık ve Gizli Oryantalizm ve Kemalizm”. **Doğu-Batı**. s. 20 (Eylül-Ekim, 2002): 153-178.
- Kaplan, İsmail. “Milli Eğitim İdeolojisi”. **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4: Milliyetçilik**. ed. Ahmet İnsel. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002: 788-799.
- Karaömerlioğlu, Asım. **Orada Bir Köy Var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Karataş, İbrahim Hakan. “Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları ve İşlevleri”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- “Kardelenler”, <http://www.turkcell.com.tr/site/tr/turkcellhakkinda/sayfalar/sosyal-sorumluluk/egitim/kardelenler/kardelenler.aspx> [13.05.2013].
- Kasaba, Reşat. “Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm”. **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**. ed. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998: 12-28.
- Keyman, E. Fuat. “Globalleşme, Oryantalizm ve Öteki Sorunu: 11 Eylül Sonrası Dünya ve Adalet”. **Doğu-Batı**. s. 20 (2002): 11-32.
- Keyman, E. Fuat, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu. “Giriş: Dünya Nasıl “Dünya” Oldu?”. **Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark**. der. Fuat Keyman, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 1996: 7-23.
- “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Tarihçesi”. <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz-kiz-teknik-ogretim-genel-mudurlugu/icerik/24> [23.03.2013].
- Koçak, Cemil. **Umûmî Müfettişlikler (1927-1950)**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.
- _____. “Önsöz”. **Umumî Müfettişler Toplantı Tutanakları-1936**. haz. M. Bülent Varlı. Ankara: Dipnot Yayınları, 2010: 11-23.
- Köker, Levent. **Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi**. 3. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.
- Kömeçoğlu, Uğur. “Oryantalizmin Yankısı ya da Yankılanıp Duran Oryantalizm”. **Uluslararası Oryantalizm Sempozyumu, 9-10 Aralık 2006**. ed. Lütfi Sunar. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültürel ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü Yayınları, 2007: 131-157.

Kulin, Ayşe. **Kardelenler: Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları**. 30. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2010.

Kuran, İbrahim. "Hangi Açılım? 'Demokratik Açılım' Sürecinde Devletin Dilini Okumak". **Bianet**. 2 Ocak 2010. <http://bianet.org/biamag/ifade-ozgurlugu/119220-hangi-acilim-demokratik-acilim-surecinde-devlet-dilini-okumak> [30.07.2013].

Kutlay, Naci. "İttihat ve Terakki'den Kemalizm'e Kürtler". **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**. haz. Alp Altınörs. İstanbul: Akademi Yayın, 2010: 27-40.

_____. "İsmet Paşa'da Dönemsel Irkçılık Anlayışları". <http://gelawej.net/pdf/ismet-pasa.pdf> [08.03.2013].

Kutlu, Kamil. "Siirt, Cinsel İstismar ve YİBO". **Birgün**. 02 Mayıs 2010. http://www.birgun.net/sunday_index.php?news_code=1272794364&year=2010&month=05&day=02 [10.01.2012].

Loomba, Ania. **Kolonyalizm Postkolonyalizm**. çev. Mehmet Küçük. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000.

Macfie, L. A. **Osmanlı'nın Son Yılları 1908-1923**. çev. Damla Acar, Funda Soysal. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003.

Makdisi, Ussama. "Osmanlı Oryantalizmi". **Oryantalizm Tartışma Metinleri**. ed. Aytaç Yıldız. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2007: 271-315.

Mantran, Robert. "'Şark Meselesi'nin Başlangıçları (1774-1839)". **Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II: Duraklamadan Yıkılışa**. Robert Mantran. çev. Server Tanilli. 8. bs. İstanbul: Alkım Yayınevi, 2007: 7-52.

Mardin, Şerif. **Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908**. İstanbul: İletişim Yayınları, 1983.

Mayer, Tamar. "Gender Ironies of Nationalism: Setting the Stage". **Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation**. ed. Tamar Mayer. London: Routledge, 2000: 1-22.

Mazhar, Yusuf. "Ararat Eteklerinde". **Cumhuriyet**. 18 Ağustos 1930 (Aktaran: Ahmet Yıldız. "**Ne Mutlu Türküm Diyebilene**": **Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)**). 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010).

Mazıcı, Nurşen. **Celal Bayar Başbakanlık Dönemi 1937-1939**. İstanbul: Der Yayınları, 1996.

McDowall, David. **A Modern History of The Kurds**. London: I.B. Tauris & Co Ltd, 1996.

Milli Eğitim Bakanlığı. "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Yönetimi". 2007.

- Mitchell, Timothy. **Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi**. çev. Zeynep Altıok. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.
- Mora, Necla. **Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Küresel İletişim**. Alt Kitap, 2008.
- Mutman, Mahmut. “Oryantalizmin Gölgesi Altında: Batı'ya Karşı İslâm”. **Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark**. der. Fuat Keyman, Mahmut Mutman, Meyda Yeğenoğlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 1996: 25-69.
- Nagel, Joane. “Erkeklik ve Milliyetçilik: Ulusun İnşasında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik”. çev. Aksu Bora. **Vatan, Millet, Kadınlar**. der. Ayşe Gül Altınay. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009: 65-101.
- Navaro-Yaşin, Yael. “Bir İktidar Söylemi Olarak “Sivil Toplum””. **Birikim**. s. 105-106 (Ocak/Şubat 1998): 57-62.
- Okutan, Çağatay M. **Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004.
- Oran, Baskın. **Atatürk Milliyetçiliği: Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme**. 3. bs. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1993.
- “Organizasyon”. <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php> [13.05.2013].
- Önen, Nizam. “Bir Tek Parti Dönemi Politikacısının Gözünden Cumhuriyet'in “Doğu” Meselesi ve Bürokrasinin Hali: CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esenal'ın Doğu Gezisi”. **Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar**. c. 12, s. 252 (2011): 153-198.
- Özdemir, Elvan. “Kemalist Tradition and Kemalist Women's Movement in Turkey After 1980”. **Turkish Journal of Politics**. v. 1, n. 1 (Yaz, 2010): 99-113.
- Özdoğan, Günay Göksu. **“Turan”dan “Bozkurt”a: Tek Parti Döneminde Türkçülük (1931-1946)**. çev. İsmail Kaplan. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.
- “Özel Öğretim Kurumları Kanunu (5580 S. K.)”. (14.02.2007). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26434_0.html [11.02.2013].
- Özok, Nilay. “Güneydoğu Anadolu Projesi'nde Bir Yönetim Stratejisi Olarak “Sosyal Kalkınma””. **Toplum ve Kuram**. s. 1 (Mayıs, 2009): 55-70.
- Öztürk, Cemil. “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”. **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 283-310.
- Parlak, İsmet. **Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2005.

Perinçek, Şule. “1908 Devrimi ve Cumhuriyet Kadını”. **100. Yılında Jön Türk Devrimi**. ed. Sina Akşin, Sarp Balcı, Barış Ünlü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010: 265-304.

Leyla Pervizat. “Ne Mardin İşi, Ne Kürt İşi, Ne de Türk İşi!”. **Bianet**. 12 Temmuz 2003. <http://bianet.org/bianet/toplum/21285-ne-mardin-isi-ne-kurt-isi-ne-de-turk-isi> [13.03.2013].

Polatel, Mehmet. “Kemalizm ve Gayrimüslimler”. **Resmi İdeoloji ve Kemalizm**. haz. Alp Altınörs. İstanbul: Akademi Yayın, 2010: 73-85.

Sadoğlu, Hüseyin. **Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2010.

Said, Edward W. **Haberlerin Ağında İslam**. çev. Alev Alatlı. İstanbul: Babil Yayınları, 2000.

_____. **Şarkiyatçılık: Batı’nın Şark Anlayışları**. çev. Berna Ülner. 6. bs. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.

Saktanber, Ayşe. “Kemalist Kadın Hakları Söylemi”. **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm**. ed. Ahmet İnsel. İstanbul: İletişim Yayınları 2009: 323-333.

Selçuk, Güven. “Emek Gücünün ve Üretim İlişkilerinin Yeniden-Üretimi Bağlamında Eğitimin ve Bilimin İdeolojik İşlevleri”. **Bilim ve İktidar**. der. Esin Candan, Mustafa Öziş, Nida Kamil Özbolat. Ankara: Dipnot Yayınları, 2008: 194-210.

Sevim, Ali, İzzet Öztoprak, M. Akif Tural, **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri (Bugünkü Dille)**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2006.

Sheldon, Kathleen. ““I Studied With Nuns, Learning to Make Blouses”: Gender Ideology and Colonial Education in Mozambique”. **The International Journal of African Historical Studies**. v. 31, n. 3 (1998): 595-625.

Somel, Selçuk Akşin. “Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913). **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**. ed. Mehmet Ö. Alkan. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları: 2002: 88-116.

Şen, Sebahattin. “Kültürel Temsiller, Oryantalizm ve Sinema: Türk Sinemasında Kürt/Doğu Temsilleri”. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Şentürk, İlknur. “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek”. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11, s. 2 (2010): 73-95.

- Talpade Mohanty, Chandra. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses". **Feminist Postcolonial Theory: A Reader**. ed. Reina Lewis, Sara Mills. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003: 49-74.
- Tan, Mine. "Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından". **Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 27, s. 1 (1994): 83-96.
- "Tarihçe". <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=51> [17.04.2013].
- Taşdemirci, Ersoy. "Atatürk'ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye'de Halk Eğitimi Faaliyetleri". **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 7 (1996): 495-501.
- "Teröre Karşı 'Süper Vali'". **Radikal**. 16 Ağustos 2011. http://www.radikal.com.tr/politika/terore_karsi_super_vali-1060139 [15.06.2013].
- "Tevhidi Tedrisat Kanunu (430 S.K.)". (6.3.1340). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> [10.02.2013].
- Tilly, Charles. **Avrupa'da Devrimler 1492-1992**. çev. Özden Arıkan. İstanbul: AFA Yayıncılık, 1995.
- Timur, Taner. "Uluslaşma Süreci, İttihatçılık ve Devrim". **100. Yılında Jön Türk Devrimi**. ed. Sina Akşin, Sarp Balcı, Barış Ünlü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2010: 39-60.
- Topses, Gürsen. "Cumhuriyet Dönemi Eğitimin Gelişimi". **75 Yılda Eğitim**. ed. Fatma Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1998: 9-22.
- Topuz, Ali. "Kürtçem, Benim Dil Yaram". **Radikal**. 7 Şubat 2012. http://www.radikal.com.tr/yazarlar/ali_topuz/kurtcem_benim_dil_yaram-1077975 [30.07.2013].
- "Türk Ocaklarının Tarihçesi". <http://www.turkocagi.org.tr/index.php/tarih/tuerk-oca-tarihi/3091-tuerk-ocaklarinn-ksa-tarihcesi-> [04.04.2013].
- Türker, Yıldırım. "OHAL'den Geldik Bu Hale". **Radikal**. 28 Haziran 2010. http://www.radikal.com.tr/yazarlar/yildirim_turker/ohalden_geldik_bu_hale-1004994 [28.06.2013].
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi 1943-44/1948-49**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949.
- "Türkiye Geneline Yatılı İlköğretim Bölge Okularını (YİBO) İyileştirmeler". <http://www.cydd.org.tr/sayfa.asp?id=58> [17.04.2013].
- Uluğ, Naşit Hakkı. **Tunceli Medeniyete Açılıyor**. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2007.
- Ulutan, Burhan. "Şark Anadolu Hakkında Bazı Notlar". (15.09.1947). <http://www.r10.net/off-topic/460920-1947-tarihli-bir-sark-raporu.html> [08.03.2013].

- Ünüvar, Kerem. “İttihatçılıktan Kemalizme: İhya’dan İnşa’ya”. **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 1: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**. ed. Mehmet Ö. Alkan. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002: 129-142.
- Varlı, Bülent. **Umumi Müfettişler Toplantı Tutanakları-1936**. Ankara: Dipnot Yayınları, 2010.
- Walby, Sylvia. “Kadın ve Ulus”. çev. Meltem Ağduk-Gevrek. **Vatan, Millet, Kadınlar**. der. Ayşe Gül Altınay. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009: 35-63.
- Wallerstein, Immanuel. **Liberalizmden Sonra**. çev. Erol Öz. İstanbul: Metis Yayınları, 1998.
- Yaman, Adem. **Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci İç Denetim Raporu**. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birim Başkanlığı, 2011.
- Yardımcı, Sibel, Şükrü Aslan. “1930’ların Biyopolitik Paradigması: Dil, Etnisite, İskân ve Ulusun İnşası”. **Doğu Batı**. s. 44 (2008): 131-149.
- Yaşlı, Fatih. “AKP, Muhafazakâr Demokrasi ve Yeni Sağ”. **Birikim**. s. 180 (Nisan, 2004): 39-46.
- Yayman, Hüseyin. **Şark Meselesinden Demokratik Açılıma Türkiye’nin Kürt Sorunu Hafızası**. Ankara: SETA Yayınları, 2011.
- Yeğen, Mesut. **Devlet Söyleminde Kürt Sorunu**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- _____. **Müstakbel Türk’ten Sözde Vatandaşa: Cumhuriyet ve Kürtler**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- Yeğenoğlu, Meyda. “Oryantalizm ve Milliyetçi Söylem Arasında Kadın ve Peçe”. **Toplum ve Bilim**. s. 66 (Bahar 1995): 168-193.
- _____. **Sömürgeci Fantaziler: Oryantalist Söylemde Kültürel ve Cinsel Fark**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003.
- Yıldız, Ahmet. “Kemalist Milliyetçilik”. **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm**. ed. Ahmet İnsel. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009: 210-234.
- _____. **“Ne Mutlu Türküm Diyebilene”: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)**. 4. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2010.
- Yıldız, Kerim. **Kürtlerin Kültürel ve Dilsel Hakları**. çev. Atilla Tuygan. İstanbul: Belge Yayınları, 2004.
- Yıldız, Naciye. “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”. **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 11 (2008): 13-32.
- Yördem, Huriye Pınar. “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’na İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-2000)”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Yuval-Davis, Nira. **Cinsiyet ve Millet**. çev. Ayşin Bektaş. İstanbul: İletişim Yayınları, 1997.

Zeydanlıoğlu, Welat. “Beyaz Türkün Yüğü: Oryantalizm, Kemalizm ve Türkiye’de Kürtler”. http://www.gelawej.net/pdf/beyaz_turkun_yuku.pdf [22.12.2011].

Zürcher, Erik Jan. **Modernleşen Türkiye’nin Tarihi**. çev. Yasemin Saner. 24. bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

1962 Yılı Bütçe Kanunu Tasarısı ve Karma Bütçe Komisyonu Raporu. Ankara: TBMM Basımevi, 1962.

İncelenen Haberler – Milliyet (tarih sırasıyla)

“Bu görev hepimizin!”. 18.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/18/guncel/agun.html> [22.04.2012].

“Onlar okursa işler kalır”. 19.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/19/guncel/axgun02.html> [19.04.2012].

“Kızlar köyde hapis”, 19.04.2005,

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/19/guncel/axgun01.html> [21.04.2012].

“Okuyamamak annem gibi olmaktır!”. 20.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/20/guncel/agun.html> [19.04.2012].

“Bu çılgılığı duyun!”. 21.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/21/guncel/agun.html> [21.04.2012].

“Yeter ki bize okul yapılsın”. 22.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/22/guncel/axgun01.html> [19.04.2012].

“Onlar için görev başına”. 23.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/23/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

“Milliyet’ten dev adım”. 24.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/24/guncel/gun01.html> [19.04.2012].

“Doğulu kızlar melek arıyor”. 26.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/gun01.html> [18.04.2012].

“Kız, çocuktan sayılmaz”. 26.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/26/guncel/agun.html> [21.04.2012].

“6. sınıf olmayınca”. 27.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/27/guncel/axgun01.html> [22.04.2012].

“Bu köyde sadece erkekler okuyor”. 28.04.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/04/28/guncel/agun.html> [21.04.2012].

“Köyün en şanslı kızı”. 05.05.2005.

<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/05/guncel/agun.html> [18.04.2012].

- “Liseye gidecek miyim?”. 06.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/guncel/agun.html> [21.04.2012].
- “Kampanyada ilk temel”. 08.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/08/siyaset/axsiy01.html> [20.04.2012].
- “Kampanyadaki baba vurgusu doğru tercih”. 14.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/14/guncel/gun01.html> [19.04.2012].
- “Kızlar İstanbul’da”. 18.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/18/guncel/agun.html> [19.04.2012].
- “Evliliğin eşiğinden okul sıralarına”. 19.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/19/guncel/axgun01.html> [19.04.2012].
- “Şimdi hayata başka gözlerle bakıyorum”. 22.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/22/guncel/axgun02.html> [19.04.2012].
- “Baba Beni Okula Gönder’ Manşet’te”. 22.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/22/guncel/axgun01.html> [21.04.2012].
- “Niçin okula geç gönderiliyoruz?”. 26.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/26/guncel/axgun02.html> [22.04.2012].
- “Kızlar için en güzel gün”. 31.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/31/guncel/axgun01.html> [18.04.2012].
- “250 Mardinli kız, bursla okuyacak”. 23.09.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/09/23/guncel/gun01.html> [18.04.2012].
- “8 trilyonluk destek”. 10.10.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/10/10/guncel/agun.html> [19.04.2012].
- “Kızlara sıcak yuva”. 09.12.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/12/09/guncel/agun.html> [19.04.2012].
- “Artık su değil kitap taşıyor”. 11.12.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/12/11/guncel/axgun01.html> [22.04.2012].
- “Her Türk kadını destek vermeli”. 22.03.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/03/22/magazin/amag.html> [18.04.2012].
- “Birinci yıl gururu”. 16.04.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/04/16/guncel/agun.html> [22.04.2012].
- “Milliyet’in kampanyası harika”. 09.07.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/07/09/guncel/gun01.html> [21.04.2012].
- “Seslerini duyurdular kitaplara kavuştular”. 28.07.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/07/28/yasam/axyas01.html> [18.04.2012].

- “İnsan haklarına aykırı olan çocuğu örtmek”. 07.08.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/insan-haklarina-aykiri-olan-cocugu-ortmek/siyaset/haberdetayarsiv/07.08.2006/166789/default.htm> [19.04.2012].
- “Töreye kurban olmama' sözü”. 20.02.2007.
<http://www.milliyet.com.tr/2007/02/20/guncel/gun04.html> [22.04.2012].
- “9 yaşında çocuk doğurmama sözü”. 23.02.2007.
<http://www.milliyet.com.tr/2007/02/23/guncel/gun06.html> [18.04.2012].
- “Kırık bir karneden ‘teşekkür’e”. 10.06.2007.
<http://www.milliyet.com.tr/2007/06/10/guncel/gun03.html> [21.04.2012].
- “İstanbul'u hiç unutmayacağız!”. 24.06.2007.
<http://www.milliyet.com.tr/2007/06/24/guncel/agun.html> [18.04.2012].
- “Kızlara kıyafet desteği”. 21.01.2008.
<http://www.milliyet.com.tr/2008/01/21/guncel/gun02.html> [18.04.2012].
- “Daha okuyacak çok kızımız var”, 09.06.2008,
<http://www.milliyet.com.tr/default.aspx?aType=HaberDetay&ArticleID=874369&Kategori=guncel&ver=8897> [22.04.2012].
- “Baba Beni Okula Gönder’ 4 yaşında”. 24.04.2009.
<http://www.milliyet.com.tr/Guncel/HaberDetay.aspx?aType=HaberDetayArsiv&ArticleID=1086491&Kategori=guncel&b=baba%20beni%20okula%20gonder%204%20yasinda&ver=61> [20.04.2012].

Köşe Yazıları

- Abbas Güçlü. “Kars model kent olma yolunda”. 06.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/06/yazar/guclu.html> [21.04.2012].
- _____. “Teşekkürler Hanzade Abla”. 29.06.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/06/29/yazar/guclu.html> [21.04.2012].
- Can Dündar. “34 lira”. 20.08.2008.
<http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetay&ArticleID=1005383&AuthorID=75&Date=20.10.2008&b=34%20lira&a=Can%20Dundar&ver=99> [18.04.2012].
- Fikret Bila. “Toptan: Bu millet mağlup edilemez”. 07.10.2008.
<http://www.milliyet.com.tr/Yazar.aspx?aType=YazarDetay&ArticleID=999838&AuthorID=61&Date=07.10.2008&b=Toptan:%20Bu%20millet%20maglup%20edilemez&a=Fikret%20Bila> [20.04.2012].
- Güngör Uras. “Bahçesaray'da kızlar "Baba beni okula gönder" diye ağlıyor”. 03.11.2007. <http://www.milliyet.com.tr/2007/11/03/yazar/uras.html> [22.04.2012].
- Meral Tamer. “Geleceğin annelerini bugün okutursak...”, 08.05.2005,
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/08/yazar/tamer.html> [20.04.2012].

- _____. “Erkekler okumasa da olur, yeter ki kızlar okusun”. 28.05.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/05/28/yazar/tamer.html> [18.04.2012].
- _____. “Baba Beni Okula Gönder 1 yaşında”. 16.04.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/04/16/yazar/tamer.html> [22.04.2012].
- _____. “Hülya Koçyiğit ile Bitlis yollarında...”. 28.07.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/07/28/yazar/tamer.html> [21.04.2012].
- _____. “Ayda 28 YTL ver, bir kız okut, Türkiye kurtulsun”. 10.08.2006.
<http://www.milliyet.com.tr/2006/08/10/yazar/tamer.html> [18.04.2012].
- Taha Akyol. “Kızları Okutmak”. 11.06.2005.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/06/11/yazar/akyol.html> [18.04.2012].

ÖZGEÇMİŞ

Esra Güleç, 28 Aralık 1987 İstanbul doğumludur. Lise öğrenimini 2004 yılında, Kandilli Kız Lisesi'nde; lisans eğitimini ise 2005-2009 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünde tamamlamıştır. 2010 yılından bu yana Yıldız Teknik Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünde yüksek lisans öğrencisidir.