

TÜRK YE CUMHUR YET

TRAKYA ÜN VERS TES VE TEK RDA NAMIK KEMAL
ÜN VERS TES

SOSYAL B L MLER ENST TÜLER ALMAN D L

VE EDEB YATI ORTAK DOKTORA
PROGRAMI



E T MDE OTOR TE VE ZDÜ ÜMÜ:

**ALMAN VE TÜRK YAZINI OKUL
ROMANLARININ KAR İLA TIRILMASI**

BURCU ÖZTÜRK

DANI MAN

DOÇ. DR. ONUR KEMAL BAZARKAYA

ED RNE 2021

Tezin Adı: E itimde Otorite ve zdü ümü: Alman ve Türk Yazını Okul Romanlarının Kar ıla tırılması

Hazırlayan: Burcu ÖZTÜRK

ÖZET (TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)

Max Weber tarafından geleneksel, karizmatik ve yasal otoriter ekinde üç kategoriye ayrılan lider tipleri, bazı edebî eserlerde ö retmenler tarafından temsil edilmi tir. Çalı maya konu olan Alman ve Türk yazını okul romanları, içerisinde yer alan otoriter ö retmen tipleri açısından önemlidir. En dikkat çekici husus ise bu tiplerin neredeyse evrensel nitelikler ta ımasıdır. Bu olgudan yola çıkarak çalı mada Alman yazınından Thomas Mann'ın *Buddenbrooks* (1901), Heinrich Mann'ın *Prof. Unrat* (1905) ve Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* (1906) adlı eserleri ile Re at Nuri Güntekin'in *Ye il Gece* (1928), Fakir Baykurt'un *Onuncu Köy* (1961) ve Kemal Tahir'in *Bozkırdaki Çekirdek* (1967) adlı eserlerindeki otorite örnekleri ve yansıyan otoriter ö retmen tipleri kar ıla tırmalı olarak incelenmi tir.

Çalı mada II. Wilhelm Almanyası ve Atatürk Cumhuriyeti hakkında bilgiler verilerek tarihsel arka plan aktarılmı tir. Bunu yaparken yalnızca tarih biliminden yararlanılmamı ; otoriter ö retmen tipleri incelenirken de sosyoloji ve psikolojiden yararlanılmı , böylece bireylerin karakter analizleri yapılmı tir. Bununla beraber ara tırma nesnesi olarak seçilen Alman ve Türk yazını okul romanları irdelenerek eserlerdeki otoriter ö retmen tipleri ortaya çıkartılmı ve özellikleri sebepleri ile ele alınmı tir. Ayrıca iki ayrı kültürün eserleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmi tir. Alman yazını okul romanlarında karizmatik ve geleneksel otoriter ö retmen tipleri yer alırken, Türk yazını eserlerinde eski sistemde bu tip ö retmenlerin yer aldı ı, Cumhuriyet ile yasal otoriter ö retmen tiplerinin ortaya çıktığı sonucuna ula ılmı tir.

Anahtar Kelimeler: Max Weber, Otorite, Okul romanı, Kar ıla tırmalı Edebiyat, Ö retmen

Titel: Herrschaft in der Erziehung und ihre literarischen Figurationen: Eine Vergleichsanalyse deutscher und türkischer Schulromane

Vorgelegt von: Burcu ÖZTÜRK

ZUSAMMENFASSUNG

Die drei von Max Weber als legale, traditionale und charismatische kategorisierten Herrschaftstypen werden in manchen literarischen Texten von Lehrerfiguren repräsentiert. Der Fokus der nachfolgenden Studie, die sich mit deutschen und türkischen Schulromanen befasst, liegt auf dieser Thematik. Dabei fällt vor allem auf, dass die genannten Herrschaftstypen tendenziell von zeitloser Gültigkeit sind. Ausgehend davon bilden ihre Figurationen in Schulromanen der deutschen und türkischen Literatur den Gegenstand der Untersuchung. Verglichen werden folgende Texte: Thomas Manns *Buddenbrooks* (1901), Heinrich Manns *Prof. Unrat* (1905), Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906) sowie Re at Nuri Güntekins *Ye il Gece* (1928), Fakir Baykurts *Onuncu Köy* (1961) und Kemal Tahirs *Bozkırdaki Çekirdek* (1967).

Eine wichtige Rolle spielt dabei der sozialgeschichtliche Hintergrund: Das Zweite Deutsche Kaiserreich bildet ihn in Bezug auf die deutschen, die soeben durch Mustafa Kemal Atatürk gegründete Republik Türkei in Bezug auf die türkischen Texte. Um den individuellen Charakter der dargestellten Figuren einer angemessenen Analyse zu unterziehen, werden punktuell auch Ansätze aus der Soziologie und Psychologie bedient. In diesem Zusammenhang werden auch die in den deutschen und türkischen Schulromanen auftretenden Lehrerfiguren den entsprechenden Herrschaftstypen zugeordnet. Zudem lassen sich Gemeinsamkeiten ebenso wie Unterschiede zwischen den aus zwei unterschiedlichen Kulturen stammenden Texten feststellen. Es wird zu sehen sein, dass in den deutschen Schulromanen überwiegend der charismatische und der traditionelle Lehrertyp vertreten ist, während solche Lehrer in den türkischen Schulromanen als Vertreter des überkommenen osmanischen Erziehungssystems dargestellt werden. Seinen Antipoden bildet, das wird in der Studie

zu zeigen sein, ein quasi gemeinsam mit der neu gegründeten Türkei entstandener Lehrertyp, der sich über sein ziviles Rechtsbewusstsein definiert.

Schlüsselwörter: Max Weber, Autorität, Schulromane, Vergleichende Literatur, Lehrer

ÖN SÖZ

Eitim hayatım boyunca hayatıma dokunan Tekirdağ Namık Kemal ve Trakya Üniversiteleri hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmada kişisel azmi ve başarılarıyla örnek olup çalışmaları evkimi arttıran, öğrencisi olduğum ilk günlerden bu yana her zaman bana yol gösteren, tezimi titizlikle okuyup tavsiyelerde bulunan, çıktığım bu yolda beni her zaman destekleyen ve yol göstericim olan çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Onur Kemal BAZARKAYA'ya teşekkürlerimi arz ederim.

Ayrıca çalışmalarımnda her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen, bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan; hayatım boyunca edindiğim ve edineceğim her başarıda emeklerini ve üzerimdeki haklarımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme; varlığıyla bana her zaman güç veren babam Ahmet ÖZTÜRK'e, yılmadan yorulmadan çabaladığım konusunda bana destek olan annem Adalet ÖZTÜRK'e, nerede olursam olayım maddi manevi desteğini her zaman hissettiren kardeşim Burak ÖZTÜRK'e ve sıcak yüreğiyle her bir çalışmamda mutluluğumu paylaşan eşi Melda ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Burcu ÖZTÜRK

Ankara

Ç İNDEK İLER

| | |
|--|----|
| ÖZET | i |
| ZUSAMMENFASSUNG | ii |
| ÖN SÖZ | iv |
| Ç İNDEK İLER | v |
| AMAÇ | ix |
| ÖNEM | x |
| ARA TIRMA YÖNTEM | xi |
| G R | 1 |
| 1. BÖLÜM | 7 |
| OTOR TE KAVRAMI | 7 |
| 1.1. Otorite | 7 |
| 1.2. Weber'in Otorite Çe itleri | 9 |
| 1.2.1. Geleneksel Otorite | 9 |
| 1.2.1.1. Gerontokrasi | 10 |
| 1.2.1.2. Patriyarkalizm | 12 |
| 1.2.2. Karizmatik Otorite | 12 |
| 1.2.3. Yasal Otorite | 14 |
| 1.3. Max Weber'in Alımlaması | 15 |
| 2. BÖLÜM | 18 |
| KAR İLA TIRMALİ EDEB YAT VE OKUL ROMANLARI | 18 |
| 2.1. Kar ıla tırmalı Edebiyat | 18 |
| 2.2. Olu um, E itim ve Okul Romanları | 21 |
| 2.2.1. <i>Der Bildungsroman</i> – Olu um Romanları | 21 |
| 2.2.2. <i>Der Erziehungsroman</i> – E itim Romanları | 22 |
| 2.2.3. <i>Der Schulroman</i> – Okul Romanları | 23 |
| 3. BÖLÜM | 25 |
| E İTİM VE MODELLER | 25 |
| 3.1. E itim Kavramı | 25 |

| | |
|---|----|
| 3.2. E itimin levleri | 25 |
| 3.3. Dönemlerdeki deolojik E itim Anlayı ı | 29 |
| 3.3.1. Yirminci Yüzyıl Almanyasında E itim | 29 |
| 3.3.2. Cumhuriyet Öncesinde Türkiye’de E itim | 30 |
| 3.4. E itim Modelleri | 32 |
| 3.4.1. Geleneksel E itim | 32 |
| 3.4.2. Ça da ve Modern E itim | 32 |
| 4. BÖLÜM | 34 |
| ALMANYA VE II. KAISERREICH DÖNEM | 34 |
| 4.1. Tarihsel ve Toplumsal Panorama | 34 |
| 4.2. Eser ncelemeleri | 39 |
| 4.2.1. Thomas Mann: “Buddenbrooks” | 39 |
| 4.2.1.1. Thomas Buddenbrook | 39 |
| 4.2.1.2. Hanno Buddenbrook..... | 41 |
| 4.2.1.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 44 |
| 4.2.2. Heinrich Mann: “Professor Unrat” | 50 |
| 4.2.2.1. Von Ertzum | 51 |
| 4.2.2.2. Lohmann | 52 |
| 4.2.2.3. Kieselack | 53 |
| 4.2.2.4. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 53 |
| 4.2.3. Hermann Hesse: “Unterm Rad” | 58 |
| 4.2.3.1. Joseph Giebenrath | 60 |
| 4.2.3.2. Hans Giebenrath | 61 |
| 4.2.3.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 62 |
| 5. BÖLÜM | 71 |
| TÜRK YE CUMHUR YET VE YEN E T M S STEM | 71 |
| 5.1. Tarihsel ve Toplumsal Panorama | 71 |
| 5.1.1. Latin Harflerinin Kabulü | 78 |
| 5.1.2. Köy Enstitülerinin Kurulu u | 81 |
| 5.2. Eser ncelemeleri | 85 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.1. Re at Nuri Güntekin: “Ye il Gece” | 85 |
| 5.2.1.1. Ali ahin | 87 |
| 5.2.1.2. Rasim Ö retmen | 89 |
| 5.2.1.3. Rahim Hoca | 89 |
| 5.2.1.4. Zeynel Hoca | 90 |
| 5.2.1.5. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 90 |
| 5.2.2. Fakir Baykurt: “Onuncu Köy” | 96 |
| 5.2.2.1. Ö retmen/ Demirci/ Del’a | 98 |
| 5.2.2.2. Duranâ | 100 |
| 5.2.2.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 100 |
| 5.2.3. Kemal Tahir: “Bozkırdaki Çekirdek” | 103 |
| 5.2.3.1. efik Ertem | 106 |
| 5.2.3.2. Emine Güleç | 106 |
| 5.2.3.3. Nuri Çevik | 107 |
| 5.2.3.4. Zeynel A a | 107 |
| 5.2.3.5. Kara Dervi | 108 |
| 5.2.3.6. Ö renciler | 108 |
| 5.2.3.7. Esere Yansıyan Otorite Tipleri | 109 |
| 6. BÖLÜM | 113 |
| ALMAN VE TÜRK YAZINI ESERLER N N KAR ILA TIRILMASI | 113 |
| 6.1. Eserlerdeki Benzer Temalar | 113 |
| 6.1.1. Eserlere Yansıyan Dönemler | 114 |
| 6.1.1.1. Alman Yazınına Yansıyan Dönem zle i | 115 |
| 6.1.1.2. Türk Yazınına Yansıyan Dönem zle i | 115 |
| 6.1.2. Eserlerde Kullanılan Semboller | 116 |
| 6.1.2.1. Alman Yazınındaki Semboller | 116 |
| 6.1.2.2. Türk Yazınındaki Semboller | 119 |
| 6.1.3. Eserlere Yansıyan deal Tip Örnekleri | 123 |
| 6.2. Eserlerde Yer Alan Farklılıklar | 124 |
| 6.2.1. Eserlerde Toplum Karakterleri | 124 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.2. Karakterlerin  Dünyası | 125 |
| 6.2.3. E itim Sistemi | 127 |
| 6.2.4. Eserlerde Bulunan atı ma zle i | 129 |
| 6.2.5. Eserlere Yansıyan İddet Olgusu | 131 |
| 6.2.6. Bürokrasi zle i | 132 |
| 6.2.7. Lakap Kullanımı | 133 |
| SONUÇ VE ÖNER LER | 135 |
| KAYNAKÇA | 143 |

E T MDE OTOR TE VE ZDÜ ÜMÜ: ALMAN VE TÜR K YAZINI OKUL ROMANLARININ KAR İLA TIRILMASI

AMAÇ

Bu çalı mada Alman yazını okul romanlarından Thomas Mann'ın *Buddenbrooks*, Heinrich Mann'ın *Prof. Unrat* ve Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* eserleriyle; Türk yazınında okul romanı kategorisine dâhil edebilece imiz eserlerden Re at Nuri Güntekin'in *Ye il Gece*, Fakir Baykurt'un *Onuncu Köy* ve Kemal Tahir'in *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserleri incelenecektir. Çalı mada Max Weber'in olu turdu u geleneksel, karizmatik ve yasal otorite olgularından hangilerinin eserlere yansıdı 1, tarihsel arka planın bu otorite türlerinin olu masında ne tür etkilere sebep oldu u ve eserlerde nasıl dile getirildi i konuları üzerinden bir kar ıla tırma yapılacaktır. Buradaki amaç, söz konusu eserleri inceleyerek iki toplumda ya anılanları; okuldaki, ailedeki ve toplumdaki otorite türlerini ve özellikle ö retmenin ö renciler üzerindeki etkilerini ele alınan eserler çerçevesinde ortaya çıkartmaktır. Alman ve Türk yazınından seçilmi eserlerin incelenmesi sayesinde iki toplumda yer alan otorite sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar da kar ıla tırılmalı olarak incelenecektir. Ayrıca çalı mada çözümlemeli ve ilgili dönemlerin ko ullarını dikkate alarak ba da tırıcı bir ekilde Hermeneutik kuramından yola çıkarak otorite türlerinin insanları nasıl etkiledi i, hayatlarına sınav odaklı devam etmek zorunda kalan ö rencilerin ne gibi zorluklarla kar ıla tıkları, ö retmenlerin ö renciler üzerinde ne gibi etkileri oldu u sorularına cevap aranacak ve edebî metinlerde vurgulanan durumların günümüz artlarında geçerlili ini koruyup korumadı ı tartı ılacaktır. Böylece geçmi te yazılmı bir eserin do ru anla ılması sa lanacak, metin ve okur arasında bulunan uzaklık yok olacaktır¹.

Bu ara tırmanın asıl çıkı noktasını belirleyen amaçlardan bir tanesi de Alman ve Türk yazınında farklı yüzyıllarda ya amı olan yazarların eserlerinin okul romanları ve Weber'in otoriter tipleri ba lamında ilk kez birbirleriyle kıyaslanacak

¹ Bkz.: Metin Toprak, *Hermeneutik ve Edebiyat* (2016).

olmasıdır. Pek çok çalı ma, makale, tez ve ara tırma yapılmasına ra men söz konusu eserler hakkında kar ıla tırmalı edebiyat bilimi kapsamında bir mukayese yapıldı na rastlanmamı tır. Bu iki farklı kültüre ait özelliklere sahip olan eserler; o dönemlerde ya ayan insanların sosyal, kültürel ve psikolojik açıdan nasıl hissetti i ve nasıl bir hayata sahip oldu u konusunda da bilgi vermekte, aynı zamanda bu dönemlerde ya anan olayları ve ya am tarzını edebiyat bilimi ı ı nda günümüze aktarmaktadır.

ÖNEM

Çalı manın önemini Alman ve Türk yazınından seçilen ve otorite türlerinin izdü ümlerinin yansıdı ı eserleri kar ıla tırmalı olarak ele almak olu turmaktadır. Çalı ma; geleneksel, karizmatik ve yasal otorite türleri; lider, toplum ve din olgularının e itim sistemine etkileri ve sebep oldu u durumlar ile sınırlandırılmı tır. Böylece Alman ve Türk yazını eserlerindeki e itime yansıyan otorite türleri kar ıla tırılarak adı geçen yazarların eserlerinde bulunan otoritenin ortaya konması hedeflenmi tir. Bugüne kadar bu konuda hiç yapılmamı olan kar ıla tırmalı bir çalı ma ile hem tarihî arka plan aracılı ıyla eserlerin olu um süreçleri hem de gerek bu panoramanın gerek otorite türlerinin etkileri incelenmeye çalı ılacaktır.

Çalı ma, iki farklı kültürün yeni e itim sistemlerine bakı açılarını aktarma ve bahsi geçen dönemleri anlama açısından önem ta ımaktadır. Çalı maya konu olan altı eser daha önce hem kar ıla tırılmamı hem de Türk yazınında okul romanı adı altında bir tür olarak incelenmemi tir. Bu noktada çalı mada incelenen Alman yazınından *Buddenbrooklar*, *Çarklar Arasında* ve *Prof. Unrat* eserleri ile Türk yazınından *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* eserlerinin okul romanları adı altında daha önce hiç çalı ılmamı olması çalı maya akademik açıdan özgün bir de er katmaktadır.

ARA TIRMA YÖNTEM

Alman ve Türk yazını eserlerindeki otorite türlerinin tespit edilerek kar ıla tırmalı olarak ele alınmasıyla olu an bu çalı mada çe itli inceleme, ara tırma ve yorumlama tekniklerinden faydalanılacaktır. Ara tırmanın asıl çerçevesini okul romanlarında var olan otoriter ö retmen tiplerinin kar ıla tırması belirleyecektir. Eserler incelenirken farklı ara tırma yöntemlerine ba vurulabilmektedir. Söz konusu eserlerin incelemesi esnasında ba vurulacak yöntemlerin tamamı hem eserlerin farklı yönlerinin ortaya çıkmasını sa lar hem de eserin daha iyi anla ılmasına katkıda bulunur (bkz. Akta ; 2005: 9). Bu çalı mada eserlerden yapılacak alıntılar ço ulcu inceleme (pluralistik) yöntemiyle irdelenecektir. Bu yöntem ara tırmacıya edebiyat, tarih, felsefe ve sosyoloji gibi bilim dallarından faydalanma imkânı sunmaktadır. Bu sayede ara tırmacının bakı açısı daralmayacak ve incelemeler zenginle ecektir.

G R

E itim, antik zamanlardan beri süregelen; yeni bilgilerin, yeniliklerin ki iye ö retildi i ve sonucunda bireyde davranı de i ikli i olu turması beklenen sosyal bir süreçtir. Bu süreç sonucunda ki ide sosyal yeterlilik ve bireysel geli meler sa lanır (Büyükkaragöz vd; 1997: 2-3). nsan üzerinde e itimin büyük bir önemi vardır. Çünkü medeniyetin ve yeniliklerin büyük bir kısmı e itim ile elde edilmi tir. Hatta e itim ile faydalı kavramların bireylerde olu tu u dü ünülür. Nitekim Immanuel Kant'ın e itim üzerine sarf etti i u sözler bu durumu desteklemektedir: “ *nsan e itime ihtiyaç duyan tek varlıktır.*” (Kant; 1803: 7). nsanın e itime ne denli ihtiyaç duydu u ve bunun ne denli gerekli oldu u ise Kant'ın insan do asının mükemmelli inin e itim ile ortaya çıktı nı vurgulamasıyla daha da büyük bir önem kazanmaktadır (age. 12).

Ayrıca burada hümanist e itime de inmek faydalı olacaktır. Çünkü “*hümanist e itim her eyden önce ö rencileri baskı, fiziksel ceza ve herhangi bir kötü durumdan koruyan e itim sistemi*”dir (Aloni; 2011: 36). Bu konuda Rousseau da hümanizmin e itimin merkezinde olmasından ve hümanist bir e itimden söz etmektedir (Doan; 2000: 173). Ya da farklı bir ifadeyle Rousseau, otoriter bir disiplin uygulamaktan ziyade çocuklara hitap edecek bir ö retim yöntemini savunmu tur. Macaulay'ın bu noktadaki görü leri ise devlet destekli bir e itimin sa lıklı olmadı ı yönündedir. Çünkü bu durumda mevcut hükûmetlerin e itimleri kontrol etmek ve halka telkinlerde bulunmak için onları kullanacaklarından korktu unu ifade etmi tir (Chambliss; 1996: 376). Bu nedenle hümanist e itimin en sa lıklı e itim oldu u ve halk üzerinde herhangi bir baskı olu maması adına tercih edilmesinin daha do ru olaca ı sonucuna ula ılmaktadır.

Ailede ba layan e itim okul hayatında devam eder ve ki inin yeniliklere açık olmasını sa lar. Birey ailede anne babayı; okulda ise ö retmenini örnek alır ve onun yardımıyla hayata farklı bir pencereden bakmayı ö renir. Ö retmen, okulda ö rencinin hayatına dokunan ki idir ve sergiledi i davranı lar ile onun yeni bakı

açılırları kazanmasını sağlar. Bunu yaparken öğrencinin sorumsuz davranmaması adına otoriter olmayı tercih eder ve öğrenciye karşı sert bir görünüme bürünür. Fakat otoriter olmak nedir? Otoriterliğin bir sınırı var mıdır? Otorite uygulandıktan zaman toplum olması gerekenden daha modern veya mutlu olabilir mi? Ya da otorite tek bir kişi ile mi sağlanır, yoksa arkasında onu destekleyen bir kitle var mıdır? Bu ve benzer sorular çalışmamız içerisinde cevaplanacak ve otoriter kavramının sınırları çizilecektir.

Geçmişten günümüze kadar baktığımız zaman tüm insan topluluklarında nasıl ki eğitimden söz edilebiliyorsa, otorite kavramından da söz etmek mümkündür. Çünkü gerek eğitim hayatında gerek bürokratik sistemde güce sahip olan kişi, karışındakileri boyunduruk altına almak için birtakım kurallar koyar ya da birtakım yaptırımlarda bulunur. Bu nedenle otorite olgusunun devletlerden köy muhtarlıklarına kadar, kamu, özel ve sivil ayrımı yapılmadan her grupta uygulandığını söylemek mümkündür. Hatta eğitimin ciddi anlamda siyasi boyutu bulunmaktadır. Örneğin Joachim Detjen bireylerin okulda okuma, yazma ve aritmetik temel becerileri öğrendiklerinden; toplumun yararlı bir üyesi olmak için gerçekler hakkında bilgi edindiklerinden ve mevcut politik düzeni meşru olarak tanıdıklarından bahsetmektedir (2007: 17). Oysa mevcut düzen kime ya da neye göre meşrudur? Bu konuda neden bireyler kendileri düzenerek karar verme hakkına sahip değildir? Bu soruların cevabı olarak da siyasi gücün kendisini kusursuz gördüğünü söylemek mümkündür. Böylece daha okul hayatında birey sorgulamadan, dayatılan bilgiyi “doğru” kabul etmek zorunda bırakılmaktadır.

Eğitimin siyaset tarafından etkilendiğini vurgulayan bir başka yazar ise Claudia Solzbacher'dir. Kendisi genel eğitimin siyaseti yansıttığını ve siyasi eğitimin genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmektedir (1994: 214). Bu nedenle eğitim içerisinde hiçbir zaman siyasetin yer almadığını söylemek yanlış olacaktır. Ayrıca Agnes Blänsdorf, Weimar döneminden bahsederken Alman imparatorluğu'nun (Drittes Reich) 1933'ten sonra ders kitaplarında Nazi ideolojisinin belirli unsurlarına (totaliter liderlik, ırkçılık, ari ırk vb.) yer vermediklerini aktarmaktadır. Hatta bu konuda yayınevlerinin işlerini rejimin beklentilerine göre yeniden tasarladıkları konusunda bilgi vermektedir (2004: 305). Bu nedenle ders kitaplarını temel alarak

e itimin de ça a ve yönetime göre de i ti ini söylemek mümkündür. Örne in Wilhelm dönemi ders kitaplarında Kayzer (Kaiser), nasyonal sosyalist dönemde ise Hitler öne çıkmı tır². Ba ka bir ifadeyle kim yönetime geliyorsa, e itim sistemi ve ders kitapları onun prensipleri do rultusunda de i mektedir. Her dönem ve her ülkede bunlar ya anabilen durumlardandır.

Her ne kadar e itimin siyasete yansıması ola an gibi görünse de yazarlar bu noktada ideal olmayan e itimi kurgulayarak okura ideal olanın nasıl ekillenece i konusunda bilgi vermektedir. Çalı manın varsayımı yazarların ideal olmayanı ele aldıkları yönündedir. Çünkü genellikle romanlarda gündelik hayatlara ve pozitif konulara (a k, sevgi, ya am vb.) yer verilmektedir. Fakat seçilen okul romanlarında ideal olmayanın yansımaları ortaya çıkmaktadır. Bu durumda ideal olan e itim denildi i zaman akla gelen Humboldt'un bakı açısını aktarmak faydalı olacaktır. Çünkü onun için *“bilimin en derin ve saf bakı nı geli tirmek, bireysel farklılıkları muhafaza ederek tüm bir milleti bu yola, en nihayetinde tüm yeteneklerin, farklılıkların bakılıp geli tirilebilece i bir yola çıkaracaktır”* (Humboldt; 1968: 191). Bu noktadan hareketle bilimin de e itim ile geli tirilebilece ini aktarmak mümkündür. Ayrıca Humboldt'a göre e itim; ki iye idrak etme gücü ile yüksek bir dü ünme ve sorgulama becerisi kazandırmayı, ki inin dü ünme ve hayal gücüne katkıda bulunarak iç dünyasını olu turmayı (Sandkühler; 1990: 188) hedeflemektedir. Çünkü bir toplum ancak böyle bireyler aracılı ıyla ilerleyebilmektedir. Eserlere yansımayan bu ideal e itim, okura ideal olanın önemini bu noktada *ex negativo* ekinde aktarmaktadır.

Hayatın her alanında görebilece imiz otorite kavramı ile hemen hemen e de er olan isim ise Alman sosyolog Max Weber'dir. Kendisi otoriteyi geleneksel, karizmatik ve yasal otorite olarak üç farklı ekinde sınıflandırır. Bu üç farklı otorite çe idi me ru otoritenin ideal tiplerini (Idealtypus) olu turmaktadır (Weber; 1995: 316). nceleyece imiz eserlerde bu otorite çe itlerini yansıtan tipler bulunmaktadır. Bu nedenle otorite ve izdü ümlerini Max Weber'in sınıflandırdı ı çe itler üzerinden örnekleme gerçeikle tirilecektir. Bu otorite tipleri (geleneksel otorite, karizmatik

² Bkz. Onur Kemal Bazarkaya, ‘„Das ist eine Eiche”. Zur Fibelstruktur in Hanns-Josef Ortheis Die Erfindung des Lebens’. (2016)

otorite, yasal otorite) tek tek açıklanarak okura detaylı bilgi verilecektir. Ayrıca yazarların ideal olmayan durumları ele alarak okura mesaj verdi i göz ardı edilmemelidir. Diğer bir ifadeyle; yazarlar olması gereken durumun önemini ideal olmayan olaylar ya da kurgular ile okura aktarmaktadır. Bu nedenle incelenecek eserler ile “olmaması gereken” durumlar ortaya çıkartılacak ve “olması gereken” durumların neler olacağı tartışılacaktır.

Alman yazını incelendi i zaman okul romanlarında otorite örnekleri göze çarpmaktadır. Örneğin York-Gothart Mix *Die Schulen der Nation* (1995) adlı eserinde edebî metinlerde yer alan eitim ele tirisini detaylı olarak ele alarak bu konuda önemli bir çalışmaya oluşturmaktadır. Çünkü hem çalışmanın önemli referanslarından biri hem de aktarmak istenilenlere tercüman olması bakımından önemlidir. Bu konuda başka bir çalışmanın olmaması da *Die Schulen der Nation*'u önemli kılan bir diğer unsurdur. Ayrıca çalışmaya esin kaynağı olması bakımından referans değeri çok yüksektir. Türk yazınında ise okul romanları olarak incelenecek eserlerde otorite örnekleri göze çarpmaktadır. Fakat bu örnekler yalnızca okulda yer almamakta; ailede, ya anılan toplumda, inançlar üzerinde, bürokraside vb. alanlarda da bulunmaktadır.

Bu çalışmanın temelini Max Weber'in otorite kavramını ele alması ve belirlediği otorite türleri oluşturmaktadır. Bu otorite türleri temel alınarak incelenecek eserlerdeki otorite örnekleri ortaya çıkartılacaktır. Okul romanları temelinde oluşturulacak bu çalışma mada otorite ve otoritenin izdümünü çalışmanın ana teması olacaktır. Alman ve Türk yazınından eserler seçilirken yeni hükümet ile değişen sistemin eitime nasıl yansıdığını göstermek hedeflenmiştir. Edebî metinlerin içerisinde kurgu yer almasına rağmen eserlerde toplumsal ve sosyal yansıma örneklerinin tespit edilmesi, ayrıca her iki yazında da geleneksel eitim modeli aracılığıyla dönemlere dönük bir ele tiri yapılması, yapıtlardaki ortak bir özelliğin daha ortaya çıkartılması açısından çalışmanın zenginleşmesini sağlamıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde otorite olgusunun kavramsal boyutları üzerinde durulacaktır. Ayrıca Weber'in üçe ayırdığı otorite türlerinin neler olduğu ve tanımlamaları yapılacaktır. Weber bu ayrımı ilk olarak *Grundriß der verstehenden*

Soziologie (1922) adlı eserinin “Wirtschaft und Gesellschaft” adlı bölümünde ele almıştır. Max Weber’in alımlamasına değinmek için böyle bir başlık açılarak Weber’in görüşlerinin hâlâ geçerliliğini koruduğu; fakat bu durumun tartışılmalı olduğu noktasına değinilecektir. Weber’in bu noktadaki görüşlerini destekleyen yazarların otorite çetirlerini neden onayladıkları, Weber’e karşı çıkan yazarların hangi noktada onun otorite çetirlerini desteklemedikleri ve farklı görüşlere sahip oldukları da anlatılacaktır. Çalımanın teori kısmı bu şekilde olacaktır.

Çalımanın ikinci bölümünde tez başlığı içerisinde yer alan karlıtırmalı edebiyat ve okul romanlarına değinilecektir. İlk olarak karlıtırmalı edebiyatın tanımı yapılacak ve incelemelerde nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra ise toplum, eğitim ve okul romanlarının tanımları yapılarak aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğu aktarılacaktır.

Çalımanın üçüncü bölümünde eğitim ve modelleri hakkında bilgi verilecektir. Eğitim kavramı ve eğitimin seviyeleri aktarıldıktan sonra dönemlerdeki ideolojik eğitim anlayışları aktarılacaktır. İlk olarak yirminci yüzyıl Almanyasındaki eğitim anlatılarak “kara eğitim” hakkında bilgi verilecektir. Sonra ise Cumhuriyet öncesinde Türkiye’de eğitimin nasıl olduğu aktarılacaktır. Bundan hareketle eğitim modelleri başlığı altında dönemlerde süregelen eğitim modellerinin vurgusu yapılacaktır. Geleneksel eğitim ile modern ve çağdaş eğitim başlıkları aracılığıyla çalıma incelenen eserlerde hangi eğitim modellerinin uygulandığı da tespit edilecektir.

Çalımanın dördüncü bölümünde Alman yazını okul romanı seçiklerine yer verilecektir. Seçikleri olduğu için bu eserler ise II. Wilhelm dönemini kapsayan 1888-1918 yıllarından örnekler olacaktır. Bu incelemede kronolojik bir sıra izlenecek ve ilk olarak Thomas Mann’ın *Buddenbrooks* (1901) adlı eserinin sekizinci bölümünden itibaren yer alan ve eserin kahramanlarından Hanno’nun okulda maruz kaldığı otoritenin yer aldığı bölümler incelenecektir. Detaylı inceleme tamamlandıktan sonra ise Heinrich Mann’ın *Prof. Unrat* (1905) ve Hermann Hesse’nin *Unterm Rad* (1906) adlı eserleri irdelenerek Max Weber’in otorite türlerinden hangilerinin bu eserlerde yer aldığına değinilecektir.

Çalı manın be inci bölümünde ise Türk yazınından seçkiler olu turdu umuz okul romanları incelenecektir. Bu romanlar kronolojik olarak sıralanacak ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulu unun ilk dönemlerini kapsayan (1923-1963) eserlerden olu acaktır. İlk olarak Re at Nuri Güntekin'in *Ye il Gece* (1928) adlı eseri incelenecektir. Bunun için olay örgüsü hakkında genel bilgi verme amacıyla eserin özeti yer alacaktır. E itim durumu ba lı ı altında ise hem e itim sisteminin getirdiklerini göstermek hem de halk ya da insanlar üzerindeki otorite figürünü ele almak amacıyla bilgi verilecektir. Di er ba lıkta ise teori kısmında detaylandırıldı ımız otorite örneklerinden hangilerinin bu eserde bulundu u ve neden o kategoriye dâhil edildi i temellendirilerek anlatılacaktır.

İkinci eser Fakir Baykurt'un *Onuncu Köy* (1961), üçüncü eser ise Kemal Tahir'e ait *Bozkırdaki Çekirdek* (1967) olacaktır. Bu eserlerin incelemesi de tıpkı Re at Nuri Güntekin'in *Ye il Gece* adlı eseri gibi olacak ve otorite çe itlerinin hangilerinin eserlerde yer aldı ı sebepleriyle birlikte irdelenecektir.

Çalı manın altıncı bölümü ise kar ıla tırma ba lı ı altında olu turulacaktır. Alman ve Türk yazını eserlerinde elde edilen benzerliklerin ve farklılıkların neler oldu u alt ba lıklar altında incelenecektir. Böylece hangi temaların eserlerde benzer oldu u, hangilerinin ise benzer olmadı ı kar ıla tırılarak örneklerle temellendirilecektir.

Çalı manın sonuç bölümünde ise gerek Alman yazını gerek Türk yazını okul romanlarındaki otorite ve izdü ümlerinin ayrımının neye göre yapıldı ı vurgulanarak otorite kavramının yalnızca okulda olmadı ı; bunun temellerinin ailede ba layarak toplum ve bürokraside de yer aldı ı gösterilecektir. Bu nedenle aslında Weber'in otorite kavramının yalnızca siyasi olarak dü ünülmemesi gerekti i, sosyal bir olgu olan otoritenin çe itli alanlardaki görünümünün edebî kurgu içerisinde kar ımıza çıkararak nasıl yer edindi i ve varlı ının ne derece etkili oldu u vurgulanacaktır. Bu nedenle tespit edilen hususların de erlendirmesi yapılacaktır.

1. BÖLÜM

OTOR TE KAVRAMI

1.1. Otorite

ngilizce “authority” ile aynı kökten gelen otorite kavramı, günlük ya amda “*yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücü*”³ anlamlarında kullanılmaktadır. Bu ifade genelde güç, iktidar ya da yaptırım kelimelerini de ça rı tırmaktadır.

Otorite; politika ve yönetim ara tırmaları kavramlarından biridir. Kavramsal olarak genel kabul görmü , belirli niteliklerden ve yapılan hizmetlerden kaynaklanan dü ünçe sistemi ekinde tanımlanmı tır (Rosenthal-Yudin; 1967: 38). Bu tanımdan yola çıkarak otorite olgusunun toplum tarafından genel kabul gören dü ünceler sistemini olu turdu unu söylemek mümkündür.

Bir ba ka açıdan ise otorite “*fiziksel güç kullanma yetkisidir. Herhangi birine kar ı iste inin tersine bir eyler yaptırabilme yetkisidir*” (Bahar; 2009: 222). Bu tanım de erlendirildi inde ise otoritenin ki i ya da ki iler tarafından halk üzerinde olu turulan etkilere verilen isim oldu u sonucuna ula ılmaktadır.

Mendel tarafından otorite, tartı masız itaat edilen ey olarak tanımlanmı tır (2005: 153). Dolayısıyla tartı maya kapalı olan bu kavramın baskıcı bir anlam içerdi ini söylemek mümkündür (Sennett; 1992: 24). Bu nedenle içerisinde baskıcı anlam barından bir kelimenin insanlar üzerinde zor kullanma, insanları mecbur bırakma, itaat etmeye zorlama ekinde yorumlanması yanlı olmayacaktır.

Münci Kapani ise otoriteyi bir kuvvete, tehdide ve zorlamaya ba vurulmaksızın iradenin yürütülmesi (2013: 56) ekinde tanımlamı tır. Görüldü ü üzere otorite kavramı çe itli isimler tarafından farklı ekinde açıklanmaktadır. Fakat

³ <https://sozluk.gov.tr/> (Eri im: 08.11.2019)

çalı manın temelini olu turan ve sık sık görü lerine ba vurulan Max Weber, otorite (Herrschaft) ile güç kelimesini e anlamlı olarak görmemektedir. Weber'e göre sosyal bir ili ki içerisinde yer alan ki inin kar ısında bulunan direnmesine ra men kendi iradesini yetirebilme durumu “güç”, gücün özel bir biçimi ise “otorite”dir (Weber, 2006a). Weber otorite ya da otorite-me ruiyet ili kisi ba lamında akla gelmesi gereken tek isim de ildir. Fakat 19. yy. Almanyasından yola çıkarak bulundu u dünyayı hem anlamlandırmı hem de ortaya çıkardı ı otorite tipleri ve siyaset bilimine sundu u katkılar ile önemli bir siyaset bilimci olarak tarihe adını yazdırmı tır (Bozkurt; 2011: 214). Örne in sınıf ve statü arasında bir ayırım yapmı tır; ba ka bir deyi le ki ilerin kendi ya am statülerine göre toplumsal sınıflara katıldıklarını belirtmi tir. Toplumların bürokratikle melerinin kaçınılmaz oldu unu vurgulamı tır. Siyaset bilimine sundu u en önemli katkı ise nitekim bugün bile kullanılmaya devam eden “otorite” kavramı incelemeleridir (Gerek; 2004: 8).

Bu çalı manın temelini olu turacak ve otorite tiplerini inceleyece imiz Max Weber ise otoriteyi; me ruluk esasına dayanan, bir emrin ba kasına itaat görevi yüklemesi ekinde tanımlamı tır. Burada “me ruluk” ile vurgulanan, verilen emre itaat edilmesidir. Fakat e er yöneticilere kar ı gönüllü bir itaat varsa, bu otorite olarak yorumlanır; ayet itaate kar ı bir zorlama varsa, bu durum yöneticilerin me ru olmadı ı anlamına gelmektedir (Weber; 2006a: 32). Bu yönüyle otorite yalnızca hukuksal bir yönetim hakkını de il, aynı zamanda da toplumsal me ruiyeti içermektedir (Weber; 2006b: 110).

Bu nedenle Weber otoriteyi; geleneksel, karizmatik ve yasal otorite olarak üç temel kategoriye ayırmı tır (Poggi; 2002: 123). Bu tartı ma çerçevesi içinde otorite olgusuyla ilgili çalı mamızdaki temel iddia, Weber'in ortaya çıkardı ı otorite tiplerinin inceleyece imiz eserlerdeki izdü ümlerini ortaya çıkartmaktır. Çünkü Weber'in sınıflandırdı ı otorite çe itleri farklı özellikler barındırmakta ve inceleyece imiz eserlerde otorite tiplerinin sahip oldu u nüanslar ortaya çıkmaktadır.

1.2. Weber'in Otorite Çe itleri

Max Weber'in olu turdu u otorite türlerinden her birisi onun için belli artlar altında hüküm sürmek isteyen, iktidar ili kileri ya da idare biçimleriyle ba lantıları olan ve bunları desteklemelerinin sebeplerini ya da nedenlerini aktaran tipleri temsil etmektedir (Lukes; 2006: 932-933). Bu nedenle bu üç otorite eklini, yönetimi ele alı biçimlerine göre sınıflandırdı ı sonucuna ula ılmaktadır.

1.2.1 Geleneksel Otorite

Gelenek; bir toplumda ya da bir toplulukta ku aktan ku a a iletilen töre, davranı ve alı kanlıkların bütünüdür. Geleneksel otoritenin temeli ise bu kavramdan yola çıkılarak olu turulmu tur. Çünkü geleneksel otorite; eskiden beri devam eden kuralların kutsallı ının ve geçerlili inin yitirilmedi i dü ünülerek olu turulan bir otorite tipidir (Weber; 2011: 341). Nitekim bu otorite modern öncesi dönemin en yaygın yönetim ekilerindedir. Bu nedenle uygulandı ı toplum ya da topluluklarda bu durum yadırganmaz; çünkü geleneklerin, yüzyılların bilgi birikimi oldu u için kutsal oldu una inanılır.

Aslında bu tarz toplumlarda toplumsal düzen fazlasıyla dura andır. Çünkü geleneklere ba lı oldukları için yeniliklerin kabul edilmesi ve toplum düzeninin de i mesi zorla ır. Ba lı bulunan geleneklerin aksini destekleyen bir durum, bu tarz bir otorite türünde söz konusu olmamaktadır. Bu durum genellikle ataerkil ve feodal toplumlarda görülür. Günümüz dünyası dü ünüldü ü zaman medeniyetin u ramadı ı ücra topraklarda geleneksel otorite ve bu otoriteye ba lılıktan söz etmek mümkündür. Çünkü ataerkil topluluklarda otoritenin gücü yalnızca geleneklerden de il, ayrıca soy ve ekonomiden de gelir. Bu nedenle bu tarz yapılanmalar akrabalık ve kom uluk ili kileri ile ekonomik örgütlenmelerden beslenir (Weber; 2012a: 351). Kısaca, bu otorite çe idinde yönetim faaliyetleri geleneklere göre olu turulur (Weber; 2012b: 346).

Anthony Giddens geleneksel otorite ile yönetilen toplumların sahip oldu u siyasal yapıların di er sistemlerden farklı oldu unu söyler (1996: 47). Çünkü bu tarz otoritelerde yöneten ki iye efendi olarak bakılır, tıpkı eski zamanlarda köyün önde

gelenlerinin önünde el pençe divan durarak onlar ne derse onun olacağını savunan halk gibi. Dolayısıyla burada gelenekleri temel alan yöneticinin bunları kullanarak halkı kendisine bağımlı ve bu doğrultuda hareket ettirmeyi söylemek mümkündür.

Burada değinmek gereken bir diğer husus ise kendisinin geleneksel konumu nedeniyle bireyin kişisel otoritesine uyulması gerektiğidir (Weber; 2017: 63). Kısaca, geleneksel otorite her zaman var olduğu için önemlidir. Önceki nesiller tarafından da kabul edildiği için tarih tarafından kutsal olarak nitelendirilmiştir (Heywood; 2013: 277).

Bu çalışmada geleneksel otorite bağlamında sık sık aile konusuna değinilecektir. Max Weber aile kavramını bu otorite türüne dâhil etmiş ve aileyi “gerontokrasi” ve “patriyarkalizm” ekinde ikiye ayırmıştır. Bu nedenle bu kavramlar hakkında bilgi vermek inceleyeceğimiz eserlerde bu kategoriye dâhil edeceğimiz aileler açısından faydalı olacaktır.

1.2.1.1. Gerontokrasi⁴

Otorite tiplerinin ortaya çıkmasını sağlayan Max Weber gerontokrasiyi; kutsal gelenekleri en iyi bilen yaşlıların bu eski gelenekleri uyguladıkları durum (1980: 133) ekinde tanımlamaktadır. Dieter Nohlen de “*iktidarın bilge yaşlıların elinde olduğu yönetim ekli*” (2010: 310) olarak betimlemiştir. Yani eski geleneklerin en yaşlılar tarafından devam ettirilmesi ile hâkimiyet kendi ellerinde bulunmakta ve onlar ne derse o yapılmaktadır.

William H. Thomas gerontokrasinin tarih boyunca sağlıklı insan toplulukları için gerekli olan yaratıcılık konusunda yetersiz kalacağı kanaatinde (2004: 290). Hatta Peter Wippermann da gerontokrasi için “*torun serbest bölge*” (enklfreie Zone)

⁴ Gerontoloji: Yaşlılık sürecini, yaşlanmanın nedenlerini ve koşullarını, yaşla ilgili davranış biçimlerini ve yaşlanma süreci çerçevesinde değişen tutum ve davranış kalıplarını araştıran bir bilim dalıdır. (Bkz. *CUDES 2019: Current Debates in Social Sciences Proceedings*. Edt.: Abidin Çevik-2019) “Gerontokrasi” olarak kullanılan kelime Türkçeye bu ekinde aktarılmış ve yaşlıların egemenliği ekinde ifade edilmiştir.

(2003: 191) ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler gerontokrasinin ne kadar eskilerde kaldığını, “torun” kelimesi ile de aslında yol kat edilemeyeceği algısını oluşturmaktadır.

Robert Brym ve John Lie ise gerontokrasiyi yorumlarken; geleneksel toplumlarda bile yaşlıların tamamen iyi bir durum olarak görülmediğini, yaşlanmanın fiziksel ve zihinsel gerileme ile ölümün yakınlığını ifade ettiğini öne sürmüştür (2007: 360). Bu nedenle yaşlıların toplumda bir yenilik getiremeyeceğini savunmuşlardır.

Bu demek oluyor ki böyle toplumlar modern toplum olma yolunda herhangi bir ilerleme kaydedemezler. Geleneklerin hiçbir zaman değişmeyeceği ve bu zihniyete sahip olanların yenilikleri reddederek bu yolda ilerlemeyecekleri düşünüldüğünde zaman, bu durumun doğurduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Kısaca gerontokrasi, yaşlı bireylerin egemen olduğu ve geleneksel otoritenin bulunduğu toplumlarda gözlemlenmektedir. Bu nedenle bir ülkede ya da bir toplumda geleneksel otorite hâkim ise burada gerontokrasinin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü gelenekler her şeyden (yeni kurallar, yeni yöntemler) üstündür ve geleneklerin devam etmesi de eski usule bağlıdır. Bu nedenle eserlerde yaşlıların halk arasında daha çok sözünün geçtiğini ve her ne olursa olsun onların yolundan yürümeye gözü kapalı devam edileceğini ulaştığımız sonucu bu noktada bizleri airtirmeyecektir.

1.2.1.2. Patriyarkalizm⁵

Patriyarkalizm modern öncesi dönemin, daha çok geleneksel otoritenin hüküm sürdüğü ülkelerin, sahip olduğu en yaygın otorite biçimlerinden bir tanesidir.

⁵ Patriyarkalizm: Kökeni ev topluluğunun otoritesine dayanan bir otoritenin saf tipini ifade eder. (Bkz.: *Sivil taatsızlık*. Ökürü Nişancı-2013) Türkçeye patriyarkalizm olarak aktarılan bu kavram ataerkillik ile eş anlamlı kabul edilmekte ve babanın evdeki üstünlüğü ekinde ifade edilmektedir.

Bir di er ismi “ataerkillik” olan patriyarkalizm, aile ve aile reisi arasındaki ili kiden do ar (nalcık; 2015: 246). Yani bu tür otorite türünün temelini aile üzerinde otoritesi olan baba olu turur. Baba güçlüdür, ekonomik olarak aileye bakandır, herkes ona ba lıdır, onun belirledi i kurallara uyulur vb. Bu nedenle Weber’in ikamet edilen evi bir grup olarak de erlendirdi ini; babayı ise grup lideri olarak dü ünerek patriyarkalizm uygulayan ki i olarak gördü ünü söylemek mümkündür. Yani babanın bu grup üzerinde baskı kurma yetkisi vardır. Çünkü Weber patrikaryalizmi; babanın, kocanın ve evin en ya lı erke inin -ki burada geleneksel otoriteye ba lı kalındı ı daha da belli olmaktadır- aile bireylerinin üzerindeki otoritesi ekinde tanımlamaktadır (1993: 253).

Gerontokraside oldu u gibi patriyarkalizmde de en ya lı ya da en güçlü olana itaat etme, onun dediklerini yapma durumu söz konusudur. Nitekim geleneksel otorite eski geleneklerden olu maktadır. Dolayısıyla bu durumda geleneklere ba lı olan ve en ya lıya itaat etmenin normal olarak kar ılandı ı sonucuna ula ılmaktadır. Gerek Türk yazını gerek Alman yazını eserlerinde de aile büyü üne -ki bu genellikle babadır- itaatin söz konusu oldu u görülmektedir. Bu nedenle Weber’in otoriteyi sınıflandırırken gözlem yaptı ı ve bu sınıflandırmanın gerek farklı toplumlarda gerek edebî metinlerde yansımalarının bulundu u sonucuna ula mak mümkündür.

1.2.2. Karizmatik Otorite

Bu otorite türünde “karizma” kavramı, bir ki iyi di er insanlardan ayıran ve o ki inin bazı istisnai özelliklere sahip olmasına sebep olan bir özellik ya da nitelik anlamında kullanılmı tır. Sahip olunan bu nitelik ya da gücün ne oldu undan çok, bu durumun di er insanlar tarafından nasıl görüldü ü yahut nasıl kar ılandı ı önemlidir.

Karizmatik otoritede, iktidarın kayna ı ki inin do u tan sahip oldu u özelliklerdir. Toplumun zor durumdan kurtulmasını sa layan, çıkmaz bir sokakta topluma yol gösteren ve toplumun tutunmasını sa layan bir liderin iktidarının kökeninde i te bu otorite bulunmaktadır (Gerek; 2004: 35). Bu nedenle liderler kutsalmı gibi görülür ve bu otorite çe idi liderlerin olu turdu u bu sonuç nedeniyle

“karizmatik otorite” ekinde adlandırılır. Dolayısıyla burada toplumsal kaynaklı de il, ki isel kaynaklı bir otoritenin varlı ından söz etmek mümkündür. Çünkü ki isel yetenekler ve vasıflar söz konusudur. Bu nedenle karizmatik otoritenin Weber’in sınıflandırdı ı di er iki otorite türüne tamamen zıt oldu unu söylemek yanlı olmayacaktır.

Ayrıca her toplum tarihsel, sosyo-ekonomik ve geleneksel ko ullar içerisinde kendisi için karizmatik bir lider ortaya çıkartmı tır. Türk tarihi dü ünüldü ü zaman ülkeyi karanlıktan aydınlı a, ba ka bir deyi le çıkmaz içerisinde feraha çıkaran Mustafa Kemal Atatürk bu noktada karizmatik bir lider olarak atfedilebilir. Alman tarihi dü ünüldü ü zaman da ses getiren ve yaptıkları ile dikkat çekerek kimileri tarafından hayranlık duyulan, kimileri tarafından ise önemsiz görülen; fakat karizmatik lider olarak nitelendirebilece imiz II. Wilhelm de bu noktada anılması gereken ki idir. Çalı mamızın ilerleyen bölümlerinde tarihsel panorama sergilenirken, neden bu liderlerin karizmatik lider olarak anıldı ı hakkında bilgi verilecektir; fakat bu noktada unu belirtmek gerekmektedir: Alman sosyolog ve yazar Nicolaus Sombart; Max Weber’in II. Wilhelm dönemindeki Alman mparatorlu u’nun politik yapısını anlamak için karizmatik otorite teorisini geli tirdi ini savunmaktadır (Sieg; 2004: 86). Özellikle Alman yazınından seçilmi eserler II. Wilhelm döneminden oldu u için yansıyan karizmatik otorite ya da lider örnekleri detaylı olarak örneklendirilecektir. Ayrıca Türkçe eserlerde de e itim sisteminde gördüklerini tekrar eden ö retmenler aracılı ıyla karizmatik otoriter olarak eserlere yansıyan örnekler detaylandırılacaktır.

1.2.3. Yasal Otorite

Bu otorite tipinde her ey akılcı sebeplere dayandırılmaktadır ve seçimle kazanılır; yani hukuka dayalıdır. Nitekim incelenen otorite tipleri içerisinde en uygun olanın yasal otorite oldu u belirtilmi tir (Aslan; 2013: 79).

Bürokratik otorite olarak da adlandırılan yasal otorite ve dolayısıyla devlet, temelde yazılı hukuka dayanmaktadır (Joyce; 2011: 285). Bu otorite türünde yasalara

göre egemenlik konumunda olanların emir verme hakkı oldu u inancı bulunmaktadır, bu nedenle aslında kanuna itaat edilir. Bürokratik yönetimde bilgi temelli bir denetim söz konusudur. Bu türde ne geleneksel otorite gibi geleneklere uyum ne de karizmatik otoritede oldu u gibi liderin özelliklerine inanç vardır. Bilakis burada resmî organlar tarafından belirlenen kurallar ve itaat edilmesi gereken bir düzen vardır. Zaten bu otorite türünü rasyonel kılan da bilgi temelli olan bu özelli idir.

Öte yandan Max Weber, bürokratik otoritede yasal egemenli i elinde bulunduran liderin düzenleme yaparken ve emirler verirken kendisinin de ki isel olmayan bu düzene ba lı kaldı ından bahseder. Halk bu otorite türünde otorite sahibi olan ki iye boyun e iyor gibi görünse de aslında o ki iye birey olarak uymamaktadır. Bilakis ki ilerden ba ımsız olarak yasalara ve düzene uymaktadır. Dolayısıyla burada karizmatik otoritedeki gibi ki isel özelliklere göre bir itaat söz konusu de ildir. Bu nedenle bu otorite türünün geçerli oldu u toplumlarda yönetim kurumsal bir nitelik ta ır.

Weber'e göre yasal otorite anlayı ı modern devlete uygundur ve modern dünyada geçerlidir. Üç otorite tipi de kıyaslandı ı zaman bu sonuca ula mak gayet do rudur. Fakat toplumların henüz geli medi i, teknolojinin yer almadı ı ataerkil toplumlar dü ünüldü ü zaman, aslında geleneksel otoritenin ve karizmatik otoritenin varlı ını yadırgamamak gerekmektedir. Günümüzde bile her ne kadar teknoloji geli se de uygarlı ın u ramadı ı toplumlarda en ilkel otorite türünün hâlâ geçerli oldu undan bahsetmi tik. Bunun var oldu u en ba ta edebî metinlerde gösterilmektedir. Çünkü edebiyat özellikle bir toplumda ihmal edilen, pek konu ulmayan ya da göz ardı edilen konuları hedef almaktadır.

Frank Parkin'e göre (1982: 77) Weber'in otorite tiplerini özetleyecek olursak, iktidarı elinde bulunduran ki i ya da ki ilerin halkın rızasını kazanmak ve hükmünü devam ettirmek için âdeta öyle seslendikleri sonucuna ula abiliriz:

-Geleneksel otorite lideri: “Bana itaat etmelisin; çünkü halkımız ve sizden öncekiler yüzyıllardan beri liderine bu e kilde itaat etmi tir.”

-Karizmatik otorite lideri: “Bana itaat etmelisin; çünkü yalnızca ben senin hayatını sahip oldu um lütuf ile de i tirebilirim.”

-Yasal otorite lideri: “Bana itaat etmelisin; çünkü senin hukuka uygun olarak atanmı liderin benim.”

Bu üç otorite liderinin sözlerini dinledi imiz zaman en uygun olan otorite tipinin yasal oldu u sonucuna ula mak mümkündür. Fakat inceleyece imiz eserlerde geleneksel ve karizmatik otorite izdü ümlerine de rastlanmaktadır. Kavramsal açıdan bilgi verilen bu bölüm ile eserlerdeki otorite türlerinin neye dayanarak sınıflandırılaca ı hakkında temel bilgiler verilmi tir.

1.3. Max Weber’in Alımlaması

Bazı yazarlar Weber’in sınıflandırmasını farklı olarak nitelendirmi tir. Örne in Anthony H. Birch bu sınıflandırmayı “*sınırlı*” (limited) bulmu tur (2001: 58). Dolayısıyla farklı otorite türlerinin de muhtemel olarak sınıflandırılabilce ini belirtmi tir. A. Anter’e göre ise Weber’in sınıflandırmaları “*eski teoriler müzesine*” (2014: 51) aittir. Bu görüşü de erlendirdi imiz zaman, Anter’in bu sınıflandırmayı fazla eski buldu u sonucuna ula lmaktadır. Ça da felsefecilerden Hanna Fenichel Pitkin ise teorisyen John Schaar’ın Weber ile hemfikir olmadı ını, Weber’in otoriteyi inanç veya dü ünçeye dönü türdü ünü ifade etmi tir (1993: 283). Bu nedenle Weber’in ayrımını kendi açısından yeterli bulmamaktadır.

Her ne kadar bazı yazarlar Weber’in görüşlerine ele tirel yakla sa da onun görüşlerini destekleyen ya da onun bu sınıflandırmasından etkilenerek kendisine örnek almı yazarlar bulunmaktadır. Örne in Randall Collins, Weber’in otorite türlerinin birbirleriyle ba lantılı oldu unu ve otoriteyi olu turan sebeplere dayanarak bu üç türü olu turdu unu savunur (1986: 158). Bu nedenle ona göre Weber do ru bir ayırım yapmı tir.

Max Weber'in olu turdu u bu üç otorite tipi, Fransız siyaset bilimci Maurice Duverger'e göre ise klasik siyasal rejimlerde rastlanan otorite tiplerindedir. Dolayısıyla Max Weber ile hemfikir oldu unu söylemek mümkündür. Çünkü Duverger de geleneksel otoritenin feodal derebeyliklerde ve eski zamanlarda yer aldı nı söylemektedir. Yasal otorite (Bürokratische Herrschaft) demokrat-liberal devletlerde görülürken; karizmatik otoritenin ise ki inin yüceltilmesi sonucu olu tu unu ve toplum tarafından ki iye fazla de er verildi inde ortaya çıktı nı savunmaktadır (Duverger; 1982: 203). Bu nedenle kendisi de Weber'in ayrımının do ru oldu unu savunmaktadır.

Fakat Max Weber bu otorite tiplerini olu tururken aslında Wilhelm Almanyasındaki anayasal düzeni göstermek istemi tir. Ve Weber Alman mparatorlu u'nun siyaseti için kabul edilebilir tek çözümün parlamento yönetim sistemi oldu unu böylece göstermi tir (Kaesler; 2014: 639). Bu nedenle bu otorite tipleri ile aslında geçmi ten o zamana kadar ortaya çıkan ve yanlı olan sistemlerin vurgusunu yaptı nı söylememiz mümkündür. Nitekim otorite tiplerinin belirtilen özellikleri ile hangi otorite türünün daha modern ve uygun oldu unu eserler ile tartı aca ımız bu çalı ma, edebiyata yansıyan otorite tipleri açısından da önemlidir.

Bazı olumsuz görü lere kar ın çalı mada Weber'in otorite tiplerini temel almamızın sebebini u ekilde belirtmek mümkündür: Weber, otorite tiplerini II. Wilhelm dönemini temel alarak olu turmu tur. Bu nedenle seçti imiz II. Wilhelm dönemi eserlerinde bu otorite tiplerinin yankıları yer alacaktır. Türk yazınından seçilen eserlerde ise özellikle geleneksel otoritenin yanı sıra gerontokrasi ve patriyarkalizmin izdü ümlerine oldukça sık rastlanmaktadır. Ayrıca Mustafa Kemal Atatürk de Weber'in karizmatik lider özelliklerini ta ımaktadır. Nitekim Camilla Dawletschin-Linder karizmatik liderin genelde zor durumlarda kendini kanıtlamasından ötürü lider oldu unu belirtmi ve Atatürk'ün tıpkı Kurtulu Sava ı'nda oldu u gibi Birinci Dünya Sava ı'nda da askerî lider oldu unu kanıtladı nı ifade etmi tir. Aynı zamanda bu durumun Atatürk'ü kısa sürede tanınır hâle getirdi ini ve ola anüstü ki ili i ile maddi zorluklarla birlikte sefaletin ve baskının en yo un oldu u zamanda, toplum içerisinde co ku yarattı nı aktarmı tır (1989: 6). Bu nedenle Türk yazınında gerek geleneksel

otorite gerek karizmatik otorite tipi ba lamında, Mustafa Kemal Atatürk'ün yansımaları görülecektir. Dolayısıyla Weber'in otorite tipleri, seçilen dönemler ve eserler açısından çalı ma için büyük bir önem ta ımaktadır.

2. BÖLÜM

KAR İLA TIRMALI EDEBİYAT VE OKUL ROMANLARI

2.1. Kar ıla tırmalı Edebiyat

Her dönem kendinden söz ettiren ve insanlar tarafından sevilen bir dal olan edebiyat, yazarlar tarafından ya adıkları topluma ve olaylara kayıtsız kalmayarak ya ananları eserlerine yansıttıkları bir araç olarak tercih edilmiştir. Yazarlar yalnızca buldukları toplumun olaylarını kaleme almamış, diğer toplumların olaylarından ya da ya adıklarından etkilenecek bunları da eserlerine yansıtmışlardır.

Edebiyat biliminin incelediği dallardan biri olan Kar ıla tırmalı Edebiyat, bilim tarihinde 19. yüzyılın sonlarına doğru şekillenen bir alandır. “Edebiyatların Kar ıla tırmalı Tarihi”, “Kar ıla tırmalı Edebî Tarih”, “Kar ıla tırmalı Modern Edebiyatlar” gibi farklı isimlerin de bu alan için kullanıldığı disiplin (Tieghem; 2017: 40), farklı millete mensup yazarlar tarafından aynı olmayan dillerde yazılmış iki eseri konu, ana fikir ve biçimsel bakımdan ara tıran, yorumlayan, sorgulayan, benzer ve farklı yanlarını ortaya çıkartan bir bilim dalıdır (Aytaç; 1997: 7). “*Kar ıla tırma yöntemi ilk olarak Fransa’da tıp ve doğa bilimleri alanında kullanılıp bir paradigma haline geldikten sonra, başka Avrupa ülkelerinde de hızla yaygınlık kazanmaya başladı. Yöntem kısa zaman sonra dilbilim, hukuk, siyaset ve edebiyat bilimine de uygulandı*” (Emer; 2017: 153). Edebî eserlerdeki “benzerlik, tesir ve yakınlık” (Kefeli; 2000: 9) Kar ıla tırmalı Edebiyat aracılığıyla ortaya çıkartılmaktadır. Böylece en az iki eser konu, dilsel özellikler, imgeler ya da motif bakımından kar ıla tırılabilirken metin yapısı bakımından da kar ıla tırılabilir. Bu vesileyle ayrı edebiyatlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve eserlere yansımaları ortaya çıkartılabilmektedir. Daha önce ya da konu bakımından incelenen yapıtların ara tırma nesnesi üzerinde yorumlar yapılarak (Aytaç; 2003: 13) kar ıla tırılması ve bunların değerlendirilmesi, Kar ıla tırmalı Edebiyat tarafından mümkün kılınmıştır. Yapılan kar ıla tırma sonucunda nesnellik ve ele tirel mesafe sağlanmıştır. Bir başka tanımla Kar ıla tırmalı Edebiyat

“(...) analogi, akrabalık ve etkileim bağlarının araştırılması suretiyle, edebiyatı diğer ifade ve bilgi alanlarına ya da zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebî metinleri birbirine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanattır. Yeter ki bu edebî metinler, birçok dile ya da kültüre ait olsunlar; onları daha iyi tanımlayıp anlamak ve onlardan zevk alabilmek için aynı geleneğe ait bulunsunlar” (Pichois, Rousseau; 1994: 94).

Bu tanımlamadan hareketle karşılaştırma yapılabilmesi için rastgele iki eserin seçilmesi söz konusu değildir, eserlerin karşılaştırılabilecek yönlerinin bulunması gerekmektedir. Örneğin söz konusu eserler motif, konu, anlatım tekniği, karakter benzerliği, dönem benzerliği gibi ortak yönlere sahip olmalıdır (Aytaç; 2013: 117). İncelemenin en az iki ayrı kitaba yöneltilmesiyle geniş bir açıdan bakılabilmekte ve yabancı olan aracılığıyla kendi edebiyatımıza daha sağlam temeller atabilir, daha birikimli eserler gösterilebilir.

Karşılaştırmalı yazın biliminde, eserler edebî niteliğine, dönem özelliklerine, toplumsal sorunlarının ifadesi biçimlerine ve aktarımlarına göre ele alınmaktadır. Ayrıca edebî tür özellikleri, motif, sembol, ana fikir, ana tema gibi unsurlar arasında eserlerde karşılaştırma yapabilmenin mümkün olması gerekmektedir. Çalışma kapsamına dâhil olan ana temalar şunlardır:

- Türk edebiyatından bir eserle, başka bir edebiyattan yazınsal eseri karşılaştırmak
- Aynı ulusa ait olan eserlerin farklı dönemleri ya da farklı edebî akımları doğrultusunda karşılaştırmak
- Aynı yazarın iki farklı türden eserlerini karşılaştırmak (Bayram; 2004).

Bu noktadan hareketle aynı yazarın farklı metinlerinin incelenmesinin de mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntem aracılığıyla yapıtlarında var olan

iletiler ve eserlerin yapısal özellikleri benzer ve farklılıkları ile ortaya çıkartılabilecektir.

Gerek farklı milletlerin eser incelemelerinde gerek aynı yazarın eserlerinin karşılaştırılmasında varılmak istenen hedef, bir eserin daha nitelikli olduğunu vurgulamak değildir. Diğer ülkelerin edebî eserlerinde temaların ele alınış biçimleri, toplumsal sorunların eserlere nasıl yansıtıldıkları, diğer milletlerin edebiyat dünyalarını tanıma gibi hedeflerle kültürel alışverişin yapılması sağlanabilecektir. Karşılaştırmalı Edebiyat aracılığıyla edebiyat, sosyal ve tarihi arka planlar aydınlatılabilecektir (Kefeli; 2000). Çünkü Karşılaştırmalı Edebiyat disiplinlerin birbirlerini etkilemesi şeklinde de yorumlanabilir:

“Metinsel çelişkilik bakımında tarih edebiyatı, edebiyat felsefeyi ve öbür üretim/etkinlik alanlarını veya tümü birbirini karşılaştırmalı olarak etkilemez. Söz konusu nedenle, böyle uzun bir tarihsel geçmişi içerisinde ortaya çıkan herhangi bir kültürel değerlendirme, salt o alanın sınırları içerisinde kalmaz, ya onun ve kültürün başka bölümlerine de yansır” (Kula; 2011: XXXV).

Bu noktadan hareketle yazınsal çalışmaların farklı disiplinler ile etkileşim içerisinde olduğunu vurgulanması gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle yapılacak olan karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarında tarih, sosyoloji, psikoloji gibi alanlardan da yararlanılarak disiplinler arası bir inceleme yapılacaktır ve böylece daha fazla verinin ortaya çıkması mümkün kılınacaktır. Zira “[...] karşılaştırmalı edebiyat kuramında ilk karşılaştırmalı disiplinlerarasılıktır” (Uslu; 2006: 149).

Karşılaştırmalı bir incelemede bulunması gereken temel özellikler şunlardır:

- İnceleme eser odaklı ve net bir şekilde olmalıdır.
- Anlatım tekli alan dışından olanların da anlayabileceği bir şekilde olmalıdır.
- Elde edilen farklılıklar araştırmanın faydalı kısmıdır.

- Kar ıla tırılacak eserler kar ıla tırılabilir nitelikte olmalıdır (Araç; 2012).

Kısaca belirtmek gerekirse; Kar ıla tırılmalı Edebiyat disiplinler arası olan ve sürekli geli en bir bilim dalıdır. Toplum ve toplumun yansımalarının var oldu u bu bilim dalı, toplum ve toplumda ya anan olayların yansımalarından izler ta ımaktadır. Eserde var olan en küçük karakter bile toplumun bir normunun temsili olabilmektedir. Bu nedenle karakterlerin özelliklerine ve neyi temsil ettiklerine, ayrıca kar ıla tırılma yapılırken sembol olabilecek her eye dikkat edilmeli ve buna göre eserler kar ıla tırılmalıdır. Bu alandaki ara tırmalar; farklı dil, din, ahlak, e itim ve toplumsal olaylar tarafından biçimlendirilmi , farklı kültürlerden insanların kar ılıklı olarak saygı ve ho görü çerçevesinde birbirlerine yakla malarını, kültürler arası ili kilerin güçlenmesini ve uzun süreli dostluk ba ları kurulmasını sa lar.

Bu noktada okul romanlarından bahsetmek çalı mada incelenen eserlerin özelliklerinin anla ılması açısından faydalı olacaktır.

2.2. Olu um, E itim ve Okul Romanları

Çalı mada incelenen ve edebî bir tür olan okul romanının tanımını yapmadan önce “*Olu um Romanları*” (Alm. Bildungsroman) ve “*E itim Romanları*” (Alm. Erziehungsroman) hakkında kısa bir bilgi vermek, aralarındaki ayrımın anla ılması açısından faydalı olacaktır.

2.2.1. Der Bildungsroman – Olu um Romanları

H. H. Ewers’e göre olu um romanları “(...) *ben ile var olan dünya arasındaki hesapla ma sorunları ve sonunda ki inin olgunla arak dünya bütünselli ine geçmesidir. Bu ba lamda kahramanın olgunla ma ve geli im süreci bir bütün halinde a ama a ama ele alınır*” (akt. Asutay; 2013: 58). Bu tanımdan hareketle söz konusu yapıtlarda roman kahramanı ile çevresi arasındaki bir sürecin aktarıldı mını ve bu süreçte okurun bir geli ime ahit oldu u anla ılmaktadır. Çünkü

olu um romanları bir ki inin ruhsal ve duygusal geli iminin yanı sıra çevresinden edindi i deneyimin ve onun üzerindeki etkisinin anlatıldı ı Alman roman türlerinden bir tanesidir (Müller, Wess; 1999: 75).

Olu um romanları, e itim romanlarının (Alm. *Erziehungsroman*) bir yan türüdür ve birbirlerine çok benzemektedirler. Fakat buna ra men aralarında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Örne in olu um romanlarında bir süreç aktarılmaktadır, e itim romanlarında ise pedagojik bir geli im söz konusudur ve bir e itici mevcuttur. Ba ka bir ifadeyle, olu um romanlarında eserin kahramanı tek taraflı olarak kendi bakı açısıyla de il, dı dünya da dâhil geni bir çevre tarafından yeti tirilmeli ve bu esnada hayatı tanımalıdır (Selbmann; 1984: 23). Bu romanlarda bireyin toplumla bütünle mesi ve ileti im kurması söz konusudur. Dolayısıyla kahraman küçük ya larda hayat serüvenine ba lar ve okur, kahramanın hem zihinsel hem de ahlaki yönden geli ip ilerleyi ine ahit olur. Kısaca, eserin sonunda kahramanın olgunla ması söz konusudur.

2.2.2. *Der Erziehungsroman* – E itim Romanları

E itim romanını olu um romanından ayıran en büyük özellik, bu yapıtlarda bir yol göstericiye dayanan e itim sürecinin bulunmasıdır. Ana kahraman olarak bir ergen ile bu ki ileri e itecek olan figürler yer almaktadır (Asutay; 2013: 60). Genellikle romanın ana kahramanı olan e itilecek ki i ya da e itimci figür bu roman türünde temsil edilmektedir (Selbmann; 1984: 38).

Bir di er ifadeyle, e itim romanlarında ana kahramanın bir e itim kurumunda aldı ı e itim ve yeti tirildi i süreç bulunmaktadır. Bu türü olu um romanlarından (Alm. *Bildungsroman*) farklı kılan bir di er özellik ise e itim kurumunun yanı sıra eserlerde pedagojik sorunların da yer almasıdır (Jakobs, Krause; 1989: 29). Bir sonraki ba lıkta anlatılacak olan okul romanlarında ise ana kahramanın geli im süreci yer almamakta ve ele tirel bir bakı açısı sunulmaktadır. Bu roman türünde ö rencilerin okulda ya adıkları zorluklar, psikolojik olarak maruz kaldıkları olumsuz davranı lar vb. temalar ile e itim sistemine kar ı ele tirel bir anlatım a ır

basarken, eğitim romanlarında bireyin eğitim sürecinde karşılaştığı problemlere çözüm arayışları da ele alınmaktadır.

2.2.3. *Der Schulroman* – Okul Romanları

Edebî metin türlerinden biri olan ve çalışmada seçilen eserlerin ortak özelliği olan okul romanları, Almandada *Schulromane* olarak adlandırılmaktadır. Her ne kadar Türkçede böyle bir tabir kullanılsa da eğitim temalı romanları bu kategoriye dâhil etmek mümkündür.

Okul romanları, öğrencilerin konular da yer almak üzere bir sınıftaki beklenen/olması gereken derse ya çok az dikkat etmekte ya da bunu hiç önemsememektedir. Santos'a göre (2017), eserlerde söz konusu sınıflardan bahsedilirken hiçbir öğrencinin öğrenmediği veya vurgu yapılmayacak şekilde sınıf tasviri yapılmaktadır. Bu olumsuz durum nedeniyle de sınıfta yaşanan kaos aktarılmaktadır. Sınıfın tasviri devreye girdiği zaman hiçbir öğrencinin öğrenmesinden bahsedilmemesi bir nevi sınıfta geçen sürenin “boşa” harcanmasının vurgulanması, eğitim sistemindeki eksiklikler nedeniyle öğrencinin zihninde hiçbir bilginin kalmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul romanlarına en güzel örnek yatılı okul romanlarıdır. Bu romanlarda kahramanların gençlikten yetişkinliğe geçiş evreleri yer alır. Bu nedenle belirli bir soyutlanma durumu, inzivaya çekilme ve daha katı disiplinin olduğu anlatılır söz konusu olur (Santos; 2017).

Okul romanlarının ortaya çıkması yalnızca toplumsal gerçekliğin yansıması olan bir mesele değil, aynı zamanda da yazarların baskıcı sistemi yansıtan bir kurum olarak okulu hedef alması olmuştur. Bu romanlarda birey zafer kazanmış bir kahraman değildir. Eserlerdeki okul hayatı, sonunda sistem tarafından ezilen bir bireyin gözünden anlatılmaktadır. Bu romanlarda kurum ve birey talepleri arasında farklılık bulunmaktadır. Üst makamın verdiği özellikle ezberci ve baskıcı eğitime karşı çıkan birey ile sürekli bir gerilim içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla içgüdüsel isyan ve uyum ile olan çatışması eserlere yansımaktadır (Pinfold; 2001: 46).

19. yüzyılın son üçte birlik kısmı Alman İmparatorlu Ėndaki devlet okullarında yer alan a ır otoritenin varlı ına kar ı, okul romanlarıyla Alman edebiyatındaki e itim ele tirisi baskın olmaya ba lamı tır. Bu romanlarda bulunan ortak özellik, toplumun sosyalle mesi için bir araç olan okulların bireye zarar vermesi ya da onu yok etmesidir (Hoppe; 1994: 90).

3. BÖLÜM

E T M VE MODELLER

3.1. E itim Kavramı

E itim TDK tarafından “*çocukların ve gençlerin toplum ya ayı nda yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayı ları elde etmelerine, ki iliklerini geli tirmelerine okul içinde veya dı nda, do rudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*” olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr, 2021). Bir di er ifadeyle e itim; bireyin yeti kinli e ula ması için onu hazırlayan, gerekli bilgi ve donanıma sahip olmasını sa layan, ki inin edindi i bilgilerle davranı larını toplumsal normlara uyarlamasını sa layan bir süreçtir (Roty; 1999). Bu noktadan hareketle e itimin yalnızca bireyin yeti mesini sa lamadı ı, bunun yanı sıra toplumsal ve sosyal kalkınmayı da destekledi i söylenebilir (Ho görür ve Gezgin; 2007).

En çok bilinen tanımıyla e itim, ki inin kendi davranı larının belirlenmesinde ya adı ı olayların bilerek ve isteyerek olumlu ve istendik yönde de i iklik olu turma sürecidir (Ertürk; 1972).

Bu tanımlardan yola çıkarak e itimin genel amacının bireylerin ruhsal, fiziksel, duyu sal, bili sel ve sosyal geli imlerini arttırarak onların sa lıklı bir ekilde topluma kazandırmayı ve ileti im becerilerini kuvvetlendirmeyi sa lamaktır. Öz güvenli bireyler yeti tirerek kendi hayatlarını idame ettirmelerini sa lamak, toplum içinde yer edinmelerini kolayla tırmak ve yararlı faaliyetlerde yer almalarını sa layarak da bireylerin hayatlarını olumlu yönde etkilemek e itimin amaçları olarak sıralandırılabilir.

3.2. E itimin levleri

nsanı yeti tirerek aslında toplumu yeti tiren e itim, gizli ya da açık bir ekilde bazı i levlere sahiptir. Bu i levler yalnızca bireylerin topluma kazandırılması için

de il, aynı zamanda da e itim faaliyetlerinin yönünün belirlenmesinde, toplum normları ile e itimin uyum içerisinde olmasının sağlanmasında büyük önem taşımaktadır (Doğan; 2015: 39).

E itimin en önemli katkılarından birisi bireysel anlamda sağladığı faydalardır. Bireyin edindiği bilgiler, kendisinde keşfedilen yetenekler ve beceriler, yol gösterici olmaları bakımından önemlidir. Bu yeteneklerin fark edilmesi ve topluma faydalı olunabilmesi de e itimin verildiği bir kurum olan okul aracılığıyla sağlanabilmektedir.

Bireyin bakış açısının değişmesi, yeni bilgileri hayatında uygulayabilmesi e itim aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Günümüz şartları düşünüldüğünde zaman öğrencinin merkezde olduğu e itim aracılığıyla daha aktif ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi sağlanmaktadır. Bireylerin toplumlarını üst seviyeye çıkarabilmeleri için bir araç olan e itim sayesinde toplumsal yapının olumlu yönde değiştirilmesi sağlanabilmektedir. Bu nedenle e itimin toplumsal seviyelerinin olduğunu da söylemek gerekmektedir.

Bireyin davranışlarında olumlu değişiklikler yapması beklenen e itim ile ulaşılmak istenen hedef, toplumu beklenen ve ulaşılmak istenen seviyeye taşımaktır. Yetiştirilen nitelikli bireyler aracılığıyla toplumsal sistemin iyileşmesi ve yeni bakış açıları elde edilecektir. E itim yoluyla aktarılan kültürel değerlerden olan dil, hoşgörü ve empati, toplumsal normlar, topluma uygun tipik davranış örnekleri, düşünme yapısı gibi olgular toplumun devam etmesini, kültürel mirasın aktarılmasını, toplumun gelişmesini, yenilenmesini sağlamak ve bireyleri bir arada tutarak toplumun güçlendirmektedir (Ağaç.).

Toplumda var olan mevcut değerlerin aktarılmasının yanı sıra geleceğe yönelik kazanımların da elde edilmesi e itimin içerisinde yer almaktadır. Çünkü e itim toplumun geleceğe taşınmasında en önemli araçlardan biridir.

Ayrıca e itimin ekonomik bakımdan yararlı olabilmesi verilen e itimlerin niteliği ile doğrudan orantılıdır. Teknik ve teorik anlamda topluma fayda sağlanması

hedeflenen e itim, kalifiyeli ve dinamik bireyler aracılı ıyla ülke ekonomisinin kalkınması açısından büyük bir önem ta ınmaktadır. Dolayısıyla e itimin toplumsal i levi ile ekonomik i levi birbirini tamamlayan bir halka gibidir. Toplum ne kadar bilinçli yeti tirilirse ekonomi de o do rultuda geli ecektir.

Özellikle insan gücüne yönelik e itim faaliyetleri, bireylerin toplum içerisinde nitelikli üretici olmalarını sa layacaktır. Bu durum da toplumun daha ileriye ta ınması açısından önemlidir. Çünkü nitelikli ürünlerin üretilmesi ekonomiyi do rudan etkileyerek toplumsal kalınmayı sa layacaktır (Kızılloluk; 2007: 21).

İkelerini benimseyen, toplumsal de erlere ba lı bireylerin yeti mesi toplumun ve ülkenin geli mesi açısından son derece önemlidir. Bireylerin ya adıkları topluma kar ı görevlerini yerine getirebilmeleri, sorumluluk alabilmeleri, topluma kar ı ba lı olabilmeleri için de e itim önemli bir araçtır (Ye ilorman; 2006: 1). Çünkü ancak topluma kar ı duyarlı olan bireyler ülkeleri için emin adımlar atabilecektir.

E itim aracılı ıyla bireylere kendilerinin hak ve sorumluluklarının ö retilmesini sa layan uygulamalara yer verilmesi geli im açısından önemlidir. Böylece ki inin sorumluluk sahibi bir birey olarak sosyal çevresinde uygulamaya koyaca ı kazanımlar elde etmesi mümkün olacaktır. Buradan hareketle demokrasi, toplumsal bilinç, insan hakları, sorumluluk gibi kavramların bireye kazandırılması mümkün olacaktır (Ye il; 2004: 38). Dolayısıyla e itim aracılı ıyla bireylerin ülkedeki siyasal yapıya dair unsurları ö renmeleri ve dü ünme, ara tırma, ele tirme gibi faaliyetlere hâkim olmaları sa lanır.

E itimin bir ba ka i levi ise felsefi olarak kar ımıza çıkmaktadır. Tanım olarak bakıldı ı zaman felsefe “*Yunanca filo (sevgi) ve sofia (bilgelik, hikmet) sözcüklerinden türetilmi , ‘bigelik sevgisi’ anlamına gelen bir kelimedir*” (Yazıcı: 2011 9). Bu tanımdan hareketle bilgeli e ula ma yolunda sorular sorma ve sorunları görebilme hedeflenmektedir. Dolayısıyla e itim felsefesi de

“[...] e itimin amaç ver do asının yanı sıra ö renme, ö retme ve disiplin gibi e itimin temel kavramlarını; e itim kuram ve uygulamalarında ortaya çıkan bazı felsefi problemleri ele alır. E itimin amaçları do rudan de er içerd i için, ço u e itim sorunu aynı zamanda bir etik ve de er sorunudur. E itim ile siyasal sistem arasındaki ili ki ise e itimin amaç ve yöntemlerinden ders içeriklerine kadar hemen hemen her alanda ortaya çıkar” (age: 175).

Bu tanımdan hareketle e itim ve felsefe arasında var olan ili kinin birbirini destekledi i söylenebilir. E itim felsefesinin e itim ile ba lantısından ise u ekilde bahsedilebilir:

a) Esasicilik: Esasicili e göre geçmi zamanlarda yararlı olarak kullanılan bilgiler gelece e de yansıtılmalıdır. Bu nedenle e itimin temel öğeleri tarihten ve modern dü ünceden seçilmelidir.

b) Daimicilik: Daimici e itim anlayı ı, bilginin de i mez oldu u fikrini savunan felsefi dü üncedir. Mantık gücü ön plandadır ve bilgiyi elde etmede kullanılmalıdır.

c) Yeniden Kurmacılık: Bu ekolde amaç, toplumun yeniden düzenlenmesi ve gerçek demokrasinin yerle tirilmesidir. Toplumun yenilenmesi ve ilerlemesi yeniden kurmacılı ın savundu u fikirdir.

d) lerlemecilik: Esasicilik akımının tam tersi olarak yer alan bu ekole göre e itim sürekli de i en hayatı ö renmelidir. Bu nedenle ö retmenin rolü do rudan bilgi aktarmak de il, ö rencilere rehber olmaktır (Arı; 2018).

Bu açıklamalardan hareketle yargılayan, soran, dü ündüren, ele tiren, tartı an felsefi bir yapının e itim ile do rudan ba lantılı oldu u söylenebilir. Cumhuriyet öncesi ve sonrası e itim sistemi dü ünüldü ü zaman e itimin toplumsal i levinin ön plana alındı ı, siyasal ve felsefi i levlerinin de aktifle ti i söylenebilir. II. Wilhelm dönemi dü ünüldü ü zaman ise e itimin siyasal i levinin daha a ır bastı ı sonucuna ula ılabilir. Kısaca bahsetmek gerekirse hem Wilhelm döneminde hem de Cumhuriyet döneminde e itimin toplumsal ve ekonomik i levleri mevcuttur. Fakat e itimin bireysel ve felsefi i levleri Wilhelm dönemindeki e itim sisteminde zayıf kalırken

Cumhuriyet dönemi e itim sistemine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu durum, incelenen Türk okul romanı örneklerinde yer alan cumhuriyetçi öğretmen figürlerinin tutumlarından anlaşılmaktadır.

3.3. Dönemlerdeki Ideolojik E İtim Anlayışı

3.3.1. Yirminci Yüzyıl Almanyasında E İtim

II. Wilhelm zamanındaki e itim sistemine bakıldığında zaman bir bakıma Nazi Almanyası e itim sisteminin temellerinin atıldığı söylenebilir. Otorite, baskı, belirli bir çerçevede sınırlanarak çıkılmaması, derslerde sürekli aynı temaların işlenmesi gibi konular o dönem yaşanan baskının nasıl olduğunu yansıtmaktadır.

II. Wilhelm ve Nazi Almanyasında var olan e itim “schwarze Pädagogik” (kara e itim) olarak adlandırılmaktadır. Bu kavramın ilk olarak Alman sosyolog Katharina Rutschky tarafından kullanıldığı söylenebilir. Korku ve öfkenin temelinde bulunduğu e itim (Rutschky; 1977: 4) olarak tanımlanabilecek “kara e itim” terimi İngilizcede “poisonous pedagogy” olarak tanımlanmıştır. “Zehirli e itim” olarak Türkçeye aktarılacak olan bu terim, aslında e itimin bireyin üzerinde olumlu etkiler bırakarak pozitif davranış kazanımını sağlamada işlevinde yorumlanabilir. “Kara e itim”in çocukları âdeta evcilleştirme, incitme ve onların yaşamaya sevinicini öldürme konularından sorumlu olduğu, çocukların yaşamı ve özgürlüğü için olmayan her şeyin bu e itim içinde yer aldığı işlevinde yorumlar da yapılmıştır (Kühn: 2014: 5).

Ayrıca “kara e itim”in çocuğun iradesini kırmak için kullanılan yöntemleri temsil ettiği işlevinde tanımlama da yapılmıştır. Bunlara örnek olarak manipüle etme, çocuk üzerinde korkutma taktikleri uygulama, aşağılama, bedensel ceza uygulama, zorlama, alay etme gibi yöntemler verilmiştir. Bunlar aracılığıyla ebeveynlerin topluma uyum sağlayan ve itaat eden çocuklar yetiştirecekleri vurgulanmıştır (Kerr, Stirling; 2017: 415).

Çocu un özgür bırakılmaması mevcut yeti tirme tarzının en büyük suçlarından biri olarak görülmektedir. E itimci yeti tirdi i çocu un mükemmel olmasını istedi i için onu düzenli olma, göreve ba lı kalma, özdenetime sahip olma gibi konularda zorlamaktadır (Key; 2016). O zamanlar yeti tirme tarzı genellikle otorite üzerineydi ve uygulanması gereken standartlar tarafından yönlendiriliyordu (Lehmann; 2015: 20). Dolayısıyla e itim uygun olmayan yöntemlerle, belirli bir ideolojinin ya da siyasi görüş ün otoritesi altında verildi inde bunun ilk olarak bireyi, daha sonra da toplumu olumsuz anlamda etkiledi ini söylemek ve bireydeki negatif etki nedeniyle de “kara e itim” olarak tanımlamak mümkündür.

Çalı mada incelenen eserlerin yazıldı ı zaman aralıkları olan 19. ve 20. yüzyıllarda milliyetçilik akımı ön plana çıkmı ve e itim aracılı ıyla bu akım çocuklara empoze edilmeye çalı ılmı tır. Bu nedenle diktatörlük ile kara e itim arasında bir ili ki oldu u söylenebilir. Çünkü hiçbir yönetim kendi aleyhinde konu acak ya da politik çalı malarını ele tirecek bireyler yeti tirmek istemez; aksine kendi çizdi i yoldan giden, sormadan sorgulamadan itaat eden bireyler yeti tirmek isterler ve bunun için de sık sık e itime ba vururlar. Örne in Hitler Almanyasında büyüklere ve özellikle ya lılara saygı gösterilmesi, bütün yeti kinlerin isteklerinin yerine getirilmesi, onların söylediklerinin her zaman do ru olarak kabul edilmesi, ki inin canı pahasına söylenenlere itaat etmesi gerekti i kara e itimin bir parçasıydı (Miller; 2003: 12).

3.3.2. Cumhuriyet Öncesinde Türkiye’de E itim

E itim kurumlarının toplumların ilerlemesinde ve geli mesinde önemli bir kurum oldu u söylenebilir. Bu nedenle okullarda verilen e itim büyük bir önem te kil etmektedir. Osmanlı Devleti zamanında medreseler, sıbyan mektepleri, enderun mektepleri ba ta olmak üzere camilerde, kıraathanelerde, tekkelerde ve loncalarda e itim verilmekteydi. Bu kurumların ortak özellikleri kısaca u ekilde özetlenebilir:

- **Medreseler:** Dersler sıkça tekrar edilerek ezber yaptırılmı . Okuma yazması olmayan erkek çocukların e itimlerine devam etmeleri

mümkünken, kız çocukları bu noktada eğitimlerine devam edememeleridir. Medreseler aynı zamanda barınma yeri olarak da kullanılmıştır ve eğitim dili Arapçadır (Anal; 2003: 151). Bu okullarda aynı zamanda “geometri, mantık, tıp, astronomi ve felsefe gibi dersler de okutulmaktaydı [...] Ö retim tekniği tüm dengeli anlayışına dayalıydı ve bu yöntemin esasını kesin yargılar ve otoriteler oluşturuyordu” (Genç; 2020: 70).

- **Sıbyan Mektepleri:** Osmanlı Devleti zamanında eğitimin ilk aşaması olan bu mektepler, ilköğretim seviyesinde eğitim veren okullardır. İlk olarak yalnızca yazı yazmak için eğitim verilen bu okullarda, daha sonraları temel İslam bilgileri de verilmiştir (Demirtaş; 2008: 174). Başlangıçta dini maksatla kurulan bu okulda ilmi bilgilerin yanı sıra temel aritmetik işlemleri ve tecvit gibi dersler de verilmiştir (Memioğlu; 2003: 242). Tamamen erkek öğrencilerden oluşan mektepler olduğu gibi karma mektepler de bulunmaktaydı (Taşkın vd.; 2010).
- **Saray Mektepleri:** Askerî temellere dayalı yetenekli idareci ve yöneticiler yetiştirmeyi hedefleyen bu okullar, medreselere göre daha katı, disiplinli, ayrıcalık hakkı tanımayan, barışı ve eğitimin ön planda tutulduğu okullardır. Bir diğer adı ise “Saray Okulları”dır.” Askerlikten diplomasıya, güzel sanatlardan spora kadar her alanda eğitim-öğretim verilmiştir” (Genç; 2020: 71).

Cumhuriyet ile gelişen ve değişen toplumda eğitimin değişmesi gerektiği, geleneksel eğitim sisteminden uzaklaşması gerektiğine inanılmıştır. Osmanlı Devleti zamanında eğitim sisteminde bir birliğin sağlanamaması, tehcir ve mübadele gibi sebeplerle nüfusun homojen bir hâle gelmesi, ö reticilikten uzak bir sistemin varlığı tek tip bir eğitim mekanizmasının uygulanmasını engellemiştir. Bu nedenle Atatürk, ilköğretimi zorunlu hâle getirerek eğitimde tek tipliliğin olmasını istemiştir ve eğitim alanındaki reformları bu yönde yapmıştır.

3.4. E itim Modelleri

3.4.1. Geleneksel E itim

Geleneksel e itim anlayı ında ö retmen aktif durumda, ö renci ise pasif ve alıcı konumundadır. Burada e itimin amacı ö renciyi ıslah etmektir. Bu nedenle ö rencinin aklının e itilmesi gerekti i dü ünülmektedir. Sınıf ortamında mutlaka disiplin sa lanmalı, cezanın uygulanması gerekiyorsa mutlaka cezaya ba vurulmalı, ö renci gerçek hayata göre de il evrensel dünyaya göre yeti tirilmelidir (Sönmez; 2014: 92).

Ba ka bir ifadeyle ise geleneksel e itimde birtakım olumsuzlukların yer aldı ı söylenebilir. Ö rencilerden uslu olmalarının beklenmesi, ö retmenlerine itaat etmeleri, var olan hiyerar inin -üsten alta- ö renciyi zorlamaya dayalı olması, eski e itim sistemiyle yeti en ailelerin çocuklarına zorla kendi do rularını benimsetmeye çalı maları gibi nedenlerle bu e itim sistemi ele tirilmi tir (nal; 2021: 60). Dolayısıyla bu e itim sisteminin Osmanlı Devleti zamanında uygulanan e itim modeli ile e de er oldu u söylenebilir.

3.4.2. Ça da ve Modern E itim

Ö renciyi merkeze alan bu e itim anlayı ında e itim süreci boyunca merkezde ö renci yer almaktadır. Ö rencinin yeteneklerini bilme, bunlara göre hareket etme, ö renciyi tanıma, ö rencinin sahip oldu u ba arıyı ölçme ve onu yönlendirme gibi konulara önem verilmektedir. Amaç ö rencinin potansiyellerini ortaya çıkartarak ba arılı olmasını ortaya çıkartmaktır. Bu e itim anlayı ının temel özellikleri u ekildedir:

- a) Ö rencilerin farklı ö renme yöntemlerinin oldu unun bilinmesi
- b) Aktif ö renmeye a ırlık vermek
- c) E itim sonunda ö rencinin hakkında de erlendirmelerde bulunmak
- d) Aile ve ö renci beklentilerini bilerek varsa eksiklikleri gidermek (Özgür; 2013: 54).

1923 yılından itibaren yapılan yenilikler ve inkılaplar aracılığıyla Türkiye’de modern eğitimin temellerinin atıldığı ve günümüzde de hâlâ uygulandığını söylemek mümkündür.

Geleneksel eğitim ile modern eğitimi şu şekilde karşılaştırılabilir:

| Geleneksel Eğitim | Modern Eğitim |
|--|--|
| Genel Bakı | |
| İtme temelli öğrenmeler söz konusudur | Bütün duylara hitap eder |
| Ezber a ırlıklıdır | Ara tırma inceleme temellidir |
| İletim tek yönlüdür | İletim çok yönlüdür |
| Ö renci istekleri baskı altındadır | Ö renci isteklerine yön verilir |
| Ö renciler korkutularak kontrol edilir | Varsa ö rencilerin problemleri çözülmeye çalışılır |
| Katı kurallar mevcuttur | Davranı normlarına önem verilir |
| Pasiflik mevcuttur | birli i ön plandadır |
| Olumsuz davranı lar cezalandırılır | Olumlu davranı lar te vik edilir |
| Otoriter tutum mevcuttur | Ö renci-ö retmen dayanı ması vardır |

Tablodan da anlaşıldığı üzere geleneksel eğitimde ön planda daima öğretmen vardır, onun dedikleri doğrultusunda derslere yön verilir, öğrencilerin istekleri önemsizdir. Dolayısıyla burada baskıcı bir eğitimden söz etmek mümkündür. Çünkü öğrencilerin istekleri ve hazırbulunu luk düzeyleri kontrol edilmeden verilmeye çalışılan eğitimin bu noktada öğrenciye faydası bulunmamaktadır. Ayrıca olumsuz davranı ların cezalandırılması, öğrencinin okula karşı önyargılı bir tutumla hareket etmesine ve hayatını olumsuz etkilemesine de sebep olabilmektedir. Diğer taraftan modern eğitime bakıldığında zaman, öğrencinin aktif olacağı için edindiği bilgilerin daha kalıcı olacağı söylenebilir. Özellikle olumlu davranı ların te vik edilmesiyle öğrencilerin okula karşı hevesleri ve derslere yönelik istekleri olumlu yönde gelişecektir.

4. BÖLÜM

ALMANYA VE K N C KAISERREICH DÖNEM

4.1. Tarihsel ve Toplumsal Panorama

II. Wilhelm dönemi Almanya’da toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlerin yaşadığı bir dönem olmuştur. 1888 yılında yönetimin başına II. Wilhelm geçmesi ve Almanya için yeni bir sayfa açılmıştır.

Dönemin tarihsel ve toplumsal panoramasını incelemeden önce, II. Wilhelm hakkında kısa bir bilgi vermek yararlı olacaktır. Kayzer II. Wilhelm 27 Ocak 1859 tarihinde Berlin’de dünyaya gelmiş ve 4 Haziran 1941 tarihinde seksen iki yaşındayken vefat etmiştir (Röhl; 2013: 8). Babası Prusyalı Prenses Friedrich Wilhelm, annesi ise İngiliz kraliçesinin en büyük çocuğu olan Victoria’dır (Röhl; 1990: 419). 1888 yılında Wilhelm’in babası vefat etmiş ve kendisi yirmi dokuz yaşında yönetimin başına geçmiştir. II. Wilhelm, anne ve babasının özgürlükçü düşünce yapısına sahip olmaması; aksine imparatorluğun Tanrı’nın kendisine bah ettiği bir lütuf olduğunu inancını benimsemiştir. Bu tutumu absolutizme dayanmaktadır. Özellikle askeriye ile ilgili konularda aşırı bir hırsla bürünmüş; yasama, yürütme ve yargıyı tek bir çatı altında toplayabileceği bir rejim getirerek kendi siyasi iktidarını oluşturmak istemiştir. Bu sebeplerle kendisiyle bir türlü anlaşamadığı kansölye Otto von Bismarck’ın görevine son vermesi ve en önemli siyasi görevlileri kendi isteklerine göre seçmeye başlamıştır. Bunun için herhangi bir öneri sunmaması, kimi uygun gördüyse o kişiyi görevlendirmiştir. Ayrıca çok iyi bir hitap yeteneğine sahip olan II. Wilhelm, halkını, yaptığı konuşmalar aracılığıyla bu şekilde etkilemeyi her zaman başarmıştır (Clark, 2018).

II. Wilhelm, geleneklere bağlı bir yapıya sahip değildir. Onun, toplumdaki diğer ilişkilerin aksine kendine has bir özelliği olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle halk tarafından II. Wilhelm’i tanımlamak için “bilge” ya da “koruyucu” şeklinde ifadeler kullanılmaması; aksine onun çok özel kişisel ve karakteristik özelliklerini vurgulayan ifadeler tercih edilmiştir. Fakat burada önemli olan Wilhelm’in gerçekten

kendine özgü bir karaktere sahip olup olmadığına değil, bilakis onun hakkında yorum yapan kişilerin hükümdar figürünü halkın özlem duyduğu ve göze çarpan kişilere göre biçimlendirmesi olmuştur (Kohlrausch; 2010: 60-61). Bu nedenle halkın gözünde II. Wilhelm, özlem duyulan ve beklenen lider profili çizmiştir. Fakat burada Heinrich Mann'ın II. Wilhelm için yaptığı benzetmeyi aktarmak faydalı olacaktır. *Tebaa* adlı eserinde de II. Wilhelm Almanyasını ele tiren Mann, Wilhelm'in güç ve gövde gösterisi aracılığıyla halkı âdeta büyülemesini ve susturmayı başarmasını tıpkı bir tiyatro olarak nitelendirmiştir (Mann, 1980: 45). Dolayısıyla Mann için Wilhelm bir oyuncu, Çar da Almanya ise oyun sahnésidir.

II. Wilhelm, imparatorluğu kurduktan sonra, Almanların hayalini ve özlemini yerine getirdiğini ve monarşiyi sağlam bir şekilde kurduğunu düşünmüştür (Varendorff; 2006: 12-13). Halk üzerinde sürekli bir hâkimiyete sahip olma ve kendini üstün gösterme çabalarını, aslında doğuştan sahip olduğu bir aksaklığı telafi etme ya da bastırmaya çalışırken yorumlamak mümkündür. Sol kolundaki sakatlığı psikolojik bir ıstırap olarak düşünümü ve kendisinde var olan bu aklı kompleksini enerjik davranışlarla, boğaz boyamalarla ve askerî görevlerle telafi etmeye çalışmıştır (Schlewitt; 2009: 20). James Retallack, Wilhelm'in yönettiği bu halkı Weber'in iddia ettiği gibi otoriter bir liderin derinden etkilediği topluma tanımlamıştır (1996: 106). Dolayısıyla Wilhelm'in halk üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü kendisi karizmatik otoriter özelliklerden biri olan "etkili hitap" ile halkı etkilemiştir.

Kaiserreich'teki günlük hayatın sahip olduğu yapı, hiyerarşi ve otoriteye itaat üzerinde etkili olmuştur. Bu durum okul düzenine de yansımaları ve Alman eğitimciler emperyalist ve sosyalist⁶ olmanın yanı sıra, daha milliyetçi ve savunmacı olmuştur. Bu dönemde irrasyonelizm, eğitim ve toplum kavramlarını oldukça etkilemiştir. Dolayısıyla eğitimciler kendilerini ulusal kültür savunucuları olarak görmüş ve milliyetçiliği her zaman savunmuşlardır. Bunun temelleri ise 1890 ve 1900 yıllarında

⁶ sosyalizm, belli bir grubun üstünlük inancı, ulusal üstünlük. Bkz.: K. Theo Frank. *Liberalizm - Die Leipziger Vorträge* (2019).

gerçekle en okul konferanslarında, egemen sınıfın jingoizmin⁷ gereklerini yerine getirmek istendi inde atılmı tır. Bu nedenle Wilhelm, lise e itiminde karakter geli imi ve beden e itimi ile ülkenin mirasına, tarihine ve co rafyasına daha fazla vurgu yapılmasını istemi tir (Pine; 2010).

Kendisini yeryüzündeki insanlardan, Alman ulusunu ise di er uluslardan daha üstün tutan Wilhelm, sahip oldu u yönetimi yukarıda bahsedildi i gibi Tanrı'nın bir arma anı olarak görmü tür. 1907 yılında II. Wilhelm bir konu ma yapmı ve Alman ırkının üstünlü ünü u sözler ile dile getirmi tir:

“Birli ini henüz sa lamı vatanımızın her alanda gösterdi i güçlü, a ırtıcı ve akıl almaz hızdaki ilerleme, ekonomideki ba döndürücü geli memiz, bilim ve teknikteki ola anüstü bulu larımız Alman ırklarının ortak bir vatanda birle mesinin ürünüdür. Dünyanın her yerinde ba at bir konuma geldikçe, ulusumuz tüm sınıfları ve endüstrisiyle ilahi i leyi in orada belirdi ini anımsamalıdır. Tanrımız bize büyük görevler yükleyecek kadar güvenmemi olsaydı bizi büyük yeteneklerle donatır mıydı?” (Akt. James; 1999: 94-95).

Baskı ve a ırkı otorite yanlısı olan mparator'un e itim ve ö retimle, yani okul ile ilgili görü leri de a ırkı derecede otorite içeriklidir. Kendisi, ö retmenlerin sosyalist dü ünceleri engellemesi için ça rı yapmı tır. Yapılan toplantılarda din ve vatan konuları ön planda tutulmu ve bunların insanlara i lenmesi sa lanmı tır. Örne in bir toplantıda öyle bir konu ma yapılmı tır:

“Bütün vatanda ların çocuklarını, barı çıl bir çabayla birbirine sıkı sıkıya ba layan bir yer olan halk okulları, günümüz sosyal çatı malarına do rudan katılmaları engellemek zorundadır. Ancak bu ekilde sorunlar çözülecek ve sınıfsal çatı madan uzak, dinsel duygularla ve vatan sevgisiyle dolu karakterli

⁷ A ırkı milliyetçilik. Bkz.: Rudolf Köster. *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon* (2003).

bir gençlik yeti ecek ve onlar böylece bu ulusun güçlü ve de kararlı birer üyesi olacaklardır” (Akt. Pretzel; 1921: 122).

Bu konu ma aracılı ıyla Wilhelm’in e itime bakı açısı ve yaklaşı mı belli olmaktadır. Vatan sevgisi ön planda tutularak aslında gerçekte ebilecek bir sava ta, millî duyguların yo un olması nedeniyle herhangi aksamanın meydana gelmeyece i mesajı verilmektedir. Bu nedenle a ırkı otoriteye dayalı, ele tiriye kapalı ve milliyetçili in yüceltilmesi bu dönemde söz konusudur. Verilen e itimde bu kavramların ön planda olması din, vatan ve bayrak gibi sözcüklerin bu dönem insanları üzerinde oldukça etkili olmasına sebep olmu tur. Aynı zamanda jingoizmin ve ovenizmin yo un olması, o dönemin insanlarına da bu ekilde yansı mı tır.

Wilhelm’in e itim sistemine bakı açısını ise u ekilde özetlemek mümkündür: Liselerin temelinde Almanca olmalıdır. Yönetim genç Romalıları ya da Rumları de il, ulusal genç Almanları e itmelidir. Yüzyıllardır var olan, Latinlerin egemen ve Yunan oldu u Orta Ça mantalitesinden ayrılmak gerekmektedir. Bu eski durum artık bir esas te kil etmemektedir. Almanca temel alınmalı ve her eyin etrafında döndü ü bir merkez olmalıdır (Vogt; 2008: 35). Wilhelm’in bu tutumu Almanların da di er ırlardan üstün oldu unun bu ekilde empoze edildi ini göstermektedir. Böyle bir konu ma sonrası, ö retmenler yazdırdıkları kompozisyonlarda vatan, millet, bayrak sevgisi konularını tercih etmi ve ö rencilerin bu konulardan uzakla mamaları sa lanmı tır.

Ayrıca ders temaları Wilhelm’in öngördüklerinden olu mu ve bunun dı ına çıkılmamı tır. Ö retmenlerin ö rencilerini farklı görü lerden korumaları hedeflenmi tir. Bunun yanı sıra okul, Wilhelm Almanyasında sosyal demokrasiye kar ı bir egemenlik aracı olarak kullanılmı tır. Burada okula dü en görev, müfredatlarının bürokratik olarak düzenlenmesi konusunda buna ba e mek olmu tur. Wilhelm’in sadakat ve monar iye ba lılık konusunda yaptı ı hitapların yanında, özellikle Almanca ve tarih derslerinde ulusal öz bilinçlili inin olu turulması için yurtseverlik duygusunun yeniden canlandırılması ve unutulmaması konusuna da

de indi ini unutmamak gerekmektedir (Kuhn; 1993: 17). Çünkü bu tutum ile ö renciler tamamen istenilen birey olarak yeti mektedir.

Avusturyalı yazar Stefan Zweig da *Die Welt von Gestern (Dünün Dünyası)* adlı otobiyografik eserinde okul yıllarına de inmi , otoritenin ö rencileri nasıl etkiledi ini aktarmı ve bunu ele tirmi tir. Ona göre otoritenin sebep oldu u düzen okul yıllarına yansıma ve ö rencilerin belirli kurallar dı na çıkmasını engellemi tir. Günde be -altı saat ah ap bir bankta oturan ö rencilerin görevi ö devlerini yapmak ve derslerle me gul olmaktır. “Ko u bandı” olarak nitelendirebilece imiz okul yılları, Zweig için ö rencilerin fiziksel geli imine imkân vermeyen bir sisteme dönü mü tür. Dolayısıyla ö rencilerin kı la benzeri bir atmosfer içerisinde oldu u yazılan eserlere yansıma tır. Ö renciler ö dev yapıp yapmadıkları kontrol edilen, neyi ne kadar ö rendikleri ölçülen, ki isel olarak dersler hakkındaki dü ünceleri sorulmayan birer birey olmu lardır. Zweig’a göre ö renci-ö retmen, ö retmen-okul ve yönetilen-yöneten arasında bir otorite engeli yer almakta ve herkes ba lı oldu u ki inin söyledi ini yapmaya mecbur bırakılmaktadır. Okulda ö retmenin görü ü, evde ise babanın sözü tartı masız do ru kabul edilmektedir (Zweig; 1942). Bu durum ö rencinin okulda karizmatik otoriter lidere, evde ise geleneksel otoriteye ba lı patriyarkalizme maruz kalması anlamına gelmektedir. Evde sorumlu oldukları görevleri olan gençler aile içerisinde babanın söylediklerini, okulda ise ö retmenler tarafından otoriter liderin dayattı ı görevleri yerine getirmek zorundadır.

Kısaca Wilhelm döneminin tarihsel ve toplumsal panoraması de erlendirildi i zaman; ö retmenlerin Wilhelm’in söylediklerini uygulamak zorunda kaldıklarını, Alman ırkının her ırdan üstün oldu unun vatan sevgisi ile çocuklara okulda empoze edildi ini söylemek mümkündür. Bu durum, incelenecek olan okul romanlarında yo un olarak yer almaktadır. Dolayısıyla eser özetleri yazılırken durumun izleri detaylandırılacaktır.

4.2. Eser incelemeleri

Bu bölümde eserlerdeki olay örgüsünün netlebilmesi için eser özeti ya da karakter analizi yapılacaktır. Burada amaç, incelenecek eserdeki karakterler hakkında genel bilgi vermektir. Ayrıca özet olarak yazılacak eserlerde döneme ilişkin tutabilmek adına yalnızca kısa bilgi verilecektir.

4.2.1. Thomas Mann: “Buddenbrooks”

Mann, *Buddenbrooks* eserinde Lübeck adlı küçük bir şehirde bu day ticareti ile uğraşan bir ailenin dört kuşak hayat hikâyesini anlatmaktadır. Fakat çalışmada incelenecek olan, Hanno adlı kişinin okul hayatıdır. Bu nedenle eserin dört kuşak hikâyesinin özeti yazılmayacaktır. Ana tema esere yansıyan otorite tipleridir. Dolayısıyla ana kahraman Hanno'nun evde maruz kaldığı otorite tipini de detaylandırabilmek adına, ilk olarak Hanno'nun babasının düşünce yapısı ve amacı aktarılmaya çalışılacaktır. Daha sonra ise Hanno hakkında bilgi verilecektir. Böylece Hanno aracılığıyla eserin özellikle son bölümüne yansıyan okuldaki otorite tipleri aydınlatılacaktır.

4.2.1.1. Thomas Buddenbrook

Aile içerisinde kendisine Tom olarak hitap edilmektedir. Ailenin üçüncü kuşak temsilcisi ve Hanno'nun babasıdır. Ailesinin istediği yerine getirmek için eğitim hayatına devam etmemi ve şirketin başına geçmiştir. Fakat kendisini diğer insanlardan her zaman üstün görmüştü ve oğlu Hanno'nun da aynı kendisi gibi olmasını istemiştir.

Senatörlüğe kadar yükselen Thomas Buddenbrook, oğlunun kendi istediği gibi eğitim almasını uygun görmektedir. Çünkü ileride şirketi oğlu yönetecektir ve bu nedenle ticareti öğrenmesi gerekmektedir. Evde yolumun bir otoritesi bulunan baba, sürekli Hanno'yu uyarmaktadır. Acımasızca oğlunu ele tirmekte ve onun cesaretini kırmaktadır. “*Keşke onun eğitimini kendi üstlenebilseydi! Her gün saatlerce birlikte*

olup o lunun ruhsal yapısını ve dü ünce dünyasını etkileyebilseydi!” (Mann; 2019: 570) ifadeleri aslında babanın kendi istedi i ekli o luna vermek istedi ini göstermektedir.

O lunun özellikle müzi e ilgi duyması; ama derslerini önemsememesi bu noktada kendisini fazlasıyla üzmektedir. Fakat müzik ve di er sanat dallarına e i ile o lu kadar yakın olmaması ve sıcak bakmaması, yazarın anlatımına göre ticari yönünün olmasından ve ticari karakterinden kaynaklanmaktadır. Çünkü müzi in ki iyi ticaret ve i hayatından uzakla tırđına, hayal âleminde ya attı ına inanmaktadır. Thomas Buddenbrook bu nedenle sahip oldu u sorumluluklarından vazgeçmemi ve toplum normlarına hiçbir zaman kar ı çıkmamı tır. Kendi iste i olmadı ı için de aslında Hanno üzerinde otorite kurmaya çalı mı ve sert çıkı ları ile o lunu korkutup cesaretini kırmayı ba armı tır.

Otoriter olan babanın hayata bakı açısını etkileyen ve pesimist olmasına sebep olan durumu burada ele almak, görü lerini ortaya çıkarma açısından faydalı olacaktır. Çünkü Thomas Buddenbrook, Arthur Schopenhauer’in *Die Welt als Wille und Vorstellung* (*stenç ve Tasarım Olarak Dünya*) adlı eserinin “Ölüm ve Ölümün Varlı ımızın Kalıcılı ı ile li kisi” bölümüyle kar ıla tıktan sonra, eserde bir dönüm noktası olu mu tur. Thomas’ın ölümü sorgulamaya ba laması ve girdi i bunalım aracılı ıyla çevresinin ve ailesinin üzerindeki otoriterli ini kaybetmi oldu u da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü ba ardı ı i ler artık kendisini tatmin etmemeye ba lamı ve ya am enerjisi azalmı tır. Ruh hâlinin böyle karamsar oldu u günlerde Schopenhauer’in yazdıklarını okumu tur. Artık onun için ölüm, büyük bir ne e ve cezbedici bir tatlılıktır. Bu dü ünceye sahip olmasının temelini olu turan Schopenhauer’e göre ise ki i;

“umutsuzlu un e i ine gelince birden kendi kabu una çekilir, kendini, dünyayı tanır. Bütün do ası de i ir, kendi kendisinin üzerine yükselir. Böylece arıtlı mı , kutsanmı çasına kesin bir erince, mutlulu a, yüceli e erer. En büyük tutkuyla isteyegeldi i her eyden seve seve vazgeçer, ölümü sevinçle kucaklar. Bu ya ama iste ini yadsımanın güümü üdür; acının artıtcı ate inden

birdenbire ortaya çıkan bir gümmü ı ıltıdır. Bu kurtulu tur” (Schopenhauer; 2005: 295).

Bu açıklamalar dü ünüldü ü zaman, Thomas Buddenbrook’un tam olarak umutsuzlu a kapıldı ını ve bu esnada ölümle tanı tı ını söylemek mümkündür. Çünkü bu noktadan sonra, ölüm onun için artık bir “*mutluluktı*” (Mann; 2019: 718). Ölümü mutluluk olarak görmesinin temelinde ise Schopenhauer’in alıntıda ölüm için aktardı ı ifadeler yer almaktadır. Thomas Buddenbrook’un bu nedenle ölümden korkmak için bir sebep görmedi i, aksine ölüm sayesinde dünyadaki mutsuzluklardan, ba arının artık haz vermemesinden kurtulaca ı görü üne sahip oldu u çıkarımını yapmak mümkündür.

4.2.1.2. Hanno Buddenbrook

Asıl ismi Johann olan Hanno, dördüncü ku a ın temsilcisidir. Thomas Buddenbrook ve Gerda Buddenbrook’un o ludur. Babası, Thomas, o lunun ilerde irketi devralmasını ve buna uygun bir e itimle yeti mesini istemektedir. Annesi Gerda ise sanata ve müzi e ilgili bir birey olmasını istedi inden, ona müzik ö retmenleri tutarak sanatsal yönünün geli mesi için çabalamaktadır. Hanno, anne ve babasının farklı bir e itim anlayı ını benimsemeleri ve sert bir babaya sahip olması nedeniyle kendi iç dünyasına kapanık bir çocuk olmu tur. Daha çok annesine benzeyen Hanno;

“Narin yapılı bir çocuktı ve ya ina göre oldukça boylu sayılırdı. (...) Burnu tıpkı babasının ve büyükbabasının burnuydu, her ne kadar kanatları biraz daha zarif olaca a benziyorsa da... Ama yüziünü biraz uzun ve dar olan alt kısmı ne Buddenbrook’lara ne de Kröger’lere benziyordu, bütünüyle anne tarafını andırıyordu, özellikle de hüziünlü ve ürkek a ız yapısıyla. Kendine özgü mavi gölgelerin çevreledi i kahverengi gözlerindeki parıltı bu yüz ifadesine giderek daha çok uyum sa lıyordu” (a.g.e., 463).

Hanno ile ilgili bu betimlemeler otorite ile ilgili değerlendirildiğinde öyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Otorite, genelde zayıf ve güçsüz insanlar üzerinde uygulanmaktadır. Çıkarım yapılacak olursa, zayıf insan otorite üzerinde daha fazla bir güce sahip olamayacağı ve direnemeyeceği için buna boyun eğmek zorunda kalmaktadır. Bu durum Hanno için de geçerlidir. Çünkü onun en sevdiği şey müzik olmasına rağmen babanın isteklerini yerine getirmek zorunda bırakılmıştır.

Baba Thomas otoriteyi temsil ederken, Hanno sanatı temsil etmektedir. Bu nedenle burada değinilmesi gereken bir diğer husus, Hanno'nun annesinin Wagner hayranı olması ve Hanno'yu sanatla iç içe yetiştirmek istemesi olmuştur. Fakat asıl dikkat çeken nokta, Wagner'in operalarında tıpkı Schopenhauer gibi ölüm temasının işlenmesi ve kendisinin Schopenhauer'in felsefesini temel almasıdır (Steen; 2013). Ayrıca Schopenhauer'in hayata bakışındaki pesimistlik, Christopher Janaway tarafından şu şekilde yorumlanmıştır: Kitabın ilk kelimesi “dünya” ile son kelimesinin yokluk yerine “hiçlik” olarak çevrilmesi durumunda; “dünya hiçliktir” sonucuna ulaşılmaktadır (1997: 322). Dolayısıyla ona göre dünya bir hiçtir ve felsefesinin temelinde bu yer almaktadır.

Çalışmada Schopenhauer ve Wagner'den bahsedilmesinin sebebi Hanno'nun herhangi bir sanatı değil, Wagner hayranı olduğu için *dekadanlı*ğı temsil etmesi olmuştur. Çünkü bu akım; dünyasal ve toplumsal gerçeklikten uzaklaşmayı ve kişinin “hayale dalma” eğilimini de beraberinde getirmiştir. Dekadan sanat; ruhsal parçalanmayı, ölüm, intihar gibi temaları zaman zaman idealize etmiş ve karamsar (pesimist) ruhsal durumlarını benimsemiştir (Bryusov; 2014). Bu nedenle edebî eserlerde dekadanlık, bozulma ve yok olma olarak yer almaktadır. Hanno ele alındığında zaman zaman, küçük yaşlarda hastalıklarla mücadele etmesi ve sağlık sorunlarının olması; onun tıpkı babası gibi yaşama gücünün olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Hanno'nun ölümü ile de bir yok oluş simgelenerek dekadan çöküşü temsil edilmektedir.

Hanno'nun annesi ile birlikte Wagner'in *Tristan ve Isolde* operasını çalışması ise Schopenhauer ile bağlantı kurmak açısından önemlidir. Çünkü Schopenhauer'e göre evren, amaçsız ve rasyonel bir akılla kavranamayacak bir iradenin temsilidir. Ve

varlı ın temeli de akıl dı ı bir kavramla açıklanabilmektedir. Müzik ise bütün sanatlardan ayrıcalıklıdır. Schopenhauer'e göre bunun sebebi ise;

“müzik ba ka sanatlardan kopuk, tek ba ına durur... O, büyük, parlak bir sanattır... Müzik, ideaları dikkate almadı ından görü ngü dünyasından büsbütün ba ımsızdır. Dolayısıyla müzik ideaların kopyası de il, istemenin kendisinin kopyasıdır... Müzi ın etkisinin öteki sanatlardan daha güçlü olmasının, onun insanın içine i lemesinin nedeni budur (Schopenhauer; 2005: 52&196).

Dolayısıyla Hanno'nun ba ka bir sanat dalına de il de müzi e yönlendirilmesinin temelinde, yine Schopenhauer etkisinin bulundu unu söylemek mümkündür. Özellikle dekadalık (çökü) temelinde eser de erlendirildi i zaman, eserin alt ba lı ının *Verfall einer Familie* (Bir Ailenin Çökü ü) olması bu durumda bir tesadüf de ildir. Çünkü hem Thomas Buddenbrook hem de Hanno bu çökü ü “ölüm” aracılı ıyla ya amı tır. Ayrıca Hanno'nun Wagner hayranlı ı temel alındı ı zaman, *Tristan und Isolde* operasının sonunda ya anan *Liebestod* (Ölüm A kı) temasına de inmek faydalı olacaktır. Çünkü burada benli inden sıyrılarak “ötekine” dönü mek söz konusudur. Hanno temelinde yer alan dönü üm “ölüm” ile sonuçlanmı tır. Burada, Wagner'in *Liebestod* için kullandı ı “Transfiguration” (Ba kala ım) söz konusudur (Vazsonyi; 2010: 146). Çünkü Hanno'nun “*Uyumak ve her eyi unutmak istiyorum. Ben ölmek istiyorum*” (Mann; 2019: 813) ifadeleri de ölüme kar ı bir özlem duydu unu, hayattan yoruldu unu ve Wagner'in izlerini ta ıdı nı göstermektedir.

Küçükken birçok hastalı a maruz kalmı ve ya amsal tehlikeler atlatmı tır. Örne in on be aylık olmasına ra men kendi ba ına adım atmayı ba aramamı ve bu nedenle kötürüm olarak ya ayaca ı dü ünülmü , aile tarafından ise büyük üzüntüler ya anmı tır. Do um sırasında neredeyse kalbinin duracak olması en ba ta aileyi korkuttu undan, bu endi elerin ya anması aile açısından normal görülmü tür. Zamanla çocuklu unda ya adı ı bu sorunları geride bırakan Hanno, babasının ölümünden sonra birçok bunalım ya amı tır ve ya anan maddi sıkıntılar da bu durumu iyice perçinlemi tır.

Hanno okulda her zaman dı lanmı tır. Arkada çevresi bile geni de ildir, yalnızca Kai adında soylu bir ailenin o lu ile yakın arkada tır. Soylu bir aile ise, eserin betimledi i yıllarda, aslında otoritesini kaybetmi tir. Bu nedenle Hanno'nun soylu sınıftan bir arkada mın olması tesadüf de ildir. Hanno, hayattan beklentisi olmayan ve hayata sıkı sıkıya sarılan bir çocuk de ildir; aksine ölüme meyillidir.

Özellikle eserin okulda maruz kalınan psikolojik baskıyı gözler önüne seren son bölümünde Hanno'nun okuldaki bir günü aktarılmı ve bu bölüm aracılı ıyla Thomas Mann baskıcı Alman e itim sistemini ele tirmi tir. Okul, Hanno tarafından hiçbir zaman sevilmemi ve istemeyerek gidilen bir kurum olmu tur. Ö retmenlerine kar ı hiçbir zaman mücadele etmemi , kendisinden ne isteniyorsa onu yerine getirmi tir. Derslerini sevmedi i için zayıf notlar almı ve e itim sistemine tutunmamı tır. Hatta kendisine “okula gitmekten ho lanıyor musun?” diye soruldu unda, sakin ve içtenlikle “hayır” (a.g.e., 562) cevabını vermi tir.

Hanno aracılı ıyla aslında okuldaki e itim sistemi ele tirilirken, ö retmenlerin tutumları ile de ö rencilerin nasıl bir korku ya adı ı aktarılmı tır. Özellikle II. Wilhelm Almanyasının e itim sistemi çarpıcı örneklerle okura sunulmu tur. Yeri geldi inde ö retmenleri kar ısında titreyen Hanno, e itimin hangi noktada oldu unu gözler önüne sermi tir.

Hanno bir sabah okula yeti mek için evden çıktı ı gün hastalanmı tır. Birkaç hafta sonra tifo te hisi konmu ; fakat verdi i ya am mücadelesini kaybederek tıpkı babası gibi hayata veda etmi tir. Bu durumda öyle bir çıkarım yapmak mümkündür: Otorite, özellikle okulda ve aile içerisinde bir baskı altında olan Hanno'nun sahip oldu u dekadın ruh kar ısında hiçbir ey yapamamı ve bireyin ölüme sürüklenmesine kar ı etkisiz kalmı tır.

4.2.1.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Esere yansıyan otorite tipleri ilk olarak ailede okurun kar ısına çıkmaktadır. Bu noktada Weber'in geleneksel otoritenin bir alt tipi olarak ele aldı ı patriyarkalizm,

Hanno'nun hayatına yansımaktadır. Evde baba egemenli i olarak adlandırabilece imiz bu tip, esere u eilde yansıtılmı tır:

“Babanın sert bir sözü, elindeki çatalı bıçaklara vurması onu çok korkutuyordu. Hanno (...) konu maya çalı ıyordu, ama daha ilk heceler a zından çıkmadan bo azında dü ümlenip kalıyor ve hıçkırıklara bo uluyordu” (a.g.e., 559). Burada babasının sordu u soruya veremedi i cevabın kendisi üzerinde bıraktı ı etki görülmektedir.

Babanın otoritesinin yer aldı ı ba ka bir örnekte ise Hanno, evin “egemeni” olan babasını mutlu etmek için zorla ve istemeyerek iir ezberlemi tir. Hatta yanlı okuyarak babası tarafından azarlanmaktan o kadar korkmaktadır ki *“a layacaktı, a lamaktan bitiremeyecekti iirini”* (a.g.e., 529) ifadeleri egemen babanın ve otoritenin baskısını hissettirmektedir. Baba, evde kendi üstünlü ünün otoritesini uyguladı ından anne ya da bir ba ka ki i Hanno'ya yardım edememektedir. Ayrıca babanın yapılmasını uygun bulmadı ı bir davranı ı cezalandırdı ı bir an, *“katladı ı defteri Hanno'nun suratına vurdu”* ekindeki anlatım, babanın istemedi i bir eye kar ılıklı *“ben ne dersem odur”* mottosundan yola çıktı ını göstermektedir.

Eserde baba otoritesinin -bir di er ismi ile patriyarkalizmin- yer aldı ı en güzel örnek ise Hanno'nun büyükannesinin vefat etti i kısımdır: *“Küçük Johann büyükannesinin ölüsünü son bir kez görmeye gidecekti; bunu babası istemi ti ve çocuk çok korktu u halde, itiraz etmek öyle dursun sesini bile çıkaramamı tı”* (a.g.e., 643). Bu durumda yine babanın söyledi ine uymak zorunda kalındı ının vurgusu yapılmı tır. Uyma zorunlulu u bu noktada otoritenin birebir kendisidir.

Eserde otoritenin yansıdı ı bir di er yer ise okuldur. Okulda dikkat çeken ilk nokta II. Wilhelm Almanyasının de er verdi i kavramlardan olan dinin yansımasıdır. Çünkü yeni hafta jimnastik salonunda yapılan sabah duasıyla ba lamaktadır. Burada amaç, ö renci ve ö retmenlerin Tanrı'ya dua ederek inançlarını peki tirmeleridir (a.g.e., 774). Okula yansıyan Wilhelm izlekleri bununla sınırlı kalmamı ; özellikle

ö retmenlerin sahip oldukları otorite tipleri tarihsel panoramayı daha da net gözler önüne sermi tir.

İlk olarak müdürün tutumunu aktarmak, ö retmen kategorisini aktarmadan önce faydalı olacaktır. Okul müdüründen “Der liebe Gott” yani “Sevgili Tanrı” (a.g.e., 788) ekinde bahsedilmektedir. Wulicke (Müdür) homurdandır gibi konu an çok korkunç bir adamdır. Yalnızca ö retmenler de il, ö renciler de kendisinden korkmakta ve tir tir titremektedir. Korkunçlu u nedeniyle bu özelli ini kullandı ını söylemek mümkündür. Bu nedenle karizmatik otoriter ö retmen (lider) ekinde nitelendirilir. Ayrıca II. Wilhelm Almanyasındaki e itim sistemi çok net bir ekinde yansıtılmı ve ele tirilmı tir. Hanno’nun babası zamanındaki e itim sistemi anlayı ında, klasik e itim ve idealleri yok sayma mevcuttur. Kısaca; o zamanlar ö renci pasif durumdadır ve ö retmen tarafından ö renciye bilgi sunulur. Ö renci kendisi bir metni yorumlamaz ya da yalnızca belirli konular çerçevesinde ders i leni i söz konusu de ildir (Gür; 2016). Hanno’nun zamanında ise “*otorite, sorumluluk bilinci, iktidar, görev a kı ve kariyer*” (Mann; 2019: 789) gibi kavramlar büyük önem kazanmı tir.

Din ö retmeni Herr Ballerstedt ise not defterine yönelip susarak sınıfta otoritesini yansıtmaktadır. Burada not defteri ö rencileri korkutan bir unsurdur. Çünkü ö retmen o deftere dü ük bir not yazarsa, ö rencinin dersten kalması bile söz konusu olmaktadır. Fakat ö retmenin yumru unu sıkması ve sinirden titremesi, ö renci kar ısında tehditkâr tutumunu gözler önüne sermektedir. Bu nedenle sahip oldu u karizmayı otoritede kullanmı tir. Meslektarıyla da yalnızca görev gere i bir arada bulunması, bo zamanlarını subaylar ve tüccarlar ile geçirmesi, kendisini di erlerinden üstün gördü ünü göstermektedir. Bu durum, dinin gerek ordu içerisinde gerek ekonomi içerisinde kullanıldı ı ve ki ilerın bu ekinde kendilerine ayrıcalık tanınmasını sa ladı ı ekinde yorumlanabilir. Karizmatik lider burada karizmatik ö retmen ekinde yansı mı tir. Ö retmen bu otorite tipini yansıtırken karizmatik niteliklerine güvenir. Yalnızca fiziksel özellikler (boy, iri yarı olma, sert mizaç vs.) kullanılarak karizmatik lider ortaya çıkmamaktadır. Kullanılan jest ve mimikler ile ileti imde sahip olunan tutum da ki iyi bu otorite tipine dâhil etmek için yeterlidir.

Ayrıca, yumruk sıkma ve sert bakı larını ö renciler üzerinde etkili kullanma da karizmasını kullanarak otorite olu turdu unu göstermektedir.

Latince ö retmeni Herr Mantelsack, otoritenin yansımasını gösteren bir di er ö retmendir. Daha ö retmen sınıfa girmeden dersin adından ve ö retmenden korkulması, otoritenin ne derece baskın oldu unun en güzel örne idir. Ö retmenin ö renci soruyu bilmedi i takdirde hitabı “*aptal ve tembel*” (a.g.e., 797) ekinde olmaktadır. Ayrıca bunların bile hafif kavramlar oldu unu söyleyerek ö rencileri hem arkada ları önünde küçük dü ürmekte hem de onların cesaretlerini kırmaktadır. Bir di er dikkat çeken nokta ise ö retmenin “*Yaratık*” (a.g.e., 799) ekinde ö renciye hitap etmesidir. Bu durum ö rencinin ö retmen gözünde ne kadar de ersiz oldu unu da göstermektedir. Ayrıca Hanno, Latince ö retmeninden o kadar korkmaktadır ki sıraya sıkı sıkı sarılmaktadır. Bu durum otoritenin ne kadar baskın oldu unu göstermektedir. Dolayısıyla ö retmenin karizmatik otoriteyi, sınıf içerisinde ileti imde kullandı ı hitaplar ve olu turdu u korku ile uyguladı ı söylenebilir.

Eserde otorite tipinin izdü üümü olan ö retmenlerden biri de kimya ö retmeni Marotzke’dir. Özellikle disipline en çok önem veren ö retmen olması nedeniyle dikkat çekmektedir. Kendisinin aynı zamanda yedek subay olması, ö rencilerini asker gibi görmesine sebep olmu tur. Burada da yine karizmatik lider figürü sergilenmi tir. Aynı zamanda, romanın temelinde yatan görü lere göre, e itim sisteminin hangi derecede “askeriye ekli aldı ı” da görülmektedir. Çünkü ö rencilerinin kısa ve net yanıtlar vermesini her zaman tercih etmi tir. Sahip oldu u sert tutum ö rencilerde korkuya sebep olmaktadır. Yöneltilen soruyu bilemeyen ö renci her zaman zayıf not ile tehdit edilmektedir. Bu nedenle karizmasını ö renciler üzerindeki etkisi ile göstermektedir. Daha önce de izah edildi i gibi jest, mimik, fiziki görünü ve ö renciler ile kurulan ileti im, bu otorite tipinin yansıtılması için uygundur. Dolayısıyla gerek din ö retmeni gerek Latince ö retmeni gibi kendisinin de karizmatik otoriter ö retmen oldu unu söylemek mümkündür.

ncelenen yapıtta dikkat çeken bir di er nokta ise Hanno’nun babası Thomas Buddenbrook’un zamanındaki e itimin anlatıldı ı ikinci bölümdür. Burada Herr

Marcellus Stengel adlı bir ö retmenden bahsedilmi tir. Kendisinin müzik ve resim gibi sanatsal dersler konusunda çok yetenekli oldu u aktarılmı tır. Fakat yine de Hanno'nun e itim hayatının anlatıldı ı ekilde bir bölüm, e itim sistemine ayrılmamı tır. Bu nedenle okul ve ö retmenlerden bir paragrafta u ekilde bahsedilmi tir:

“ (...) ya lı ve güler yüzlü bir müdürün yönetiminde ders veren bu çok de erli bilimadamları, gerçekten de iyi yürekli ve kendi halinde insanlardı; bilimin ve ne enin ayrılmazlı ı konusunda hepsi de aynı görüşü ü payla ıyor ve görevlerini isteyerek ve keyifle yapmaya çalı ıyorlardı. (Hirte) sınıfta geni adımlarla dola mayı ve ö rencilere -hayal güçleri geli sin diye- tek tek ve inanılmaz bir canlılıkla, gelecekte kendilerini neyin bekledi ini anlatmayı çok seviyordu. (...) tüm becerisini ortaya koyarak dizeler halinde hazırladı ı notları tekrarlatıyordu. Rahip Hirte, bu dizleri ritim ve kafiyeye uyarak büyük bir keyifle yazıyordu (Mann; 2019: 75-76).

Bu alıntıdan yola çıkarak Hanno'nun babasının e itiminde yer alan ö retmenler ile Wilhelm Almanyası ö retmenlerinin farklı oldu unu söylemek mümkündür. Bu dönemde ö retmenler, ö rencileri dü ünüp dersi zevkli hâle getirmeye çalı ırken Wilhelm Almanyasında böyle bir durumla kar ıla mak mümkün de ildir. Bu alıntı da okura, II. Wilhelm ile nasıl bir otoritenin geldi ini ve aradan çok uzun yıllar geçmemi olmasına ra men e itimde nasıl bir de i ikli in ya andı ını göstermi tir.

Otorite tipleri ve otoriteye maruz kalanlar ile bunların sahip oldukları özellikleri a a ıdaki tabloda u ekilde özetlemek mümkündür:

| Otorite Uygulayan | Otoriteye Maruz Kalan |
|-------------------|-----------------------|
| Erkek | Çocuk |
| Baba (Thomas) | Hanno |
| Gelenek | ç özgürlük |
| Ö retmen | Ö renci |
| Sözlü sınav | Ezber |
| Not | Kopya |
| Acımasızlık | Ölümcül hastalık |

ncelenen eserde yer alan karakterlerin ana özelliklerinin yer aldığı yukarıdaki tablo, esere genel bir bakışla lanabilmesi açısından önemlidir. Bir tarafta otorite uygulayan karakterlerin özellikleri ve kullandıkları yöntemler, diğer tarafta ise otoriteye maruz kalan karakterlerde çocuk, okulda ise öğrenci kimliğiyle birey yer almaktadır. Baskın erkek karakter karşısında ondan daha zayıf olan çocuğun yer alması, aslında otoritenin etkisinin baskın olacağına belirgin bir işaretidir. Etkisinde bir yorum yapılabilir. Zira incelenen eserde babanın karşısında çocuk olarak Hanno karakteri yer almaktadır. Gelenekleri devam ettirmek isteyen baba, patriyarkalizm ile kendisinin belirlediği yolda gidilmesini isterken iç özgürlük ile kendi yolunu çizmek isteyen çocuk ile karşılaşır. Aynı çocuk, okulda öğretmen tarafından uygulanan otoriteye maruz kalmaktadır. Öğrenciler sözlü sınavdan başarılı not alabilmek için verilen metinleri ezberlemek zorundadır. Dolayısıyla iyi bir not alabilmek için -not burada otoritenin ulaştırmak istediği hedeftir- öğrenciler kopya çekmeyi tercih etmektedir. Çünkü verilen metinleri ezberlemekte zorlanmakta ve bu hedefe ulaşamamaktadırlar. Kopya çeken öğrenciye sınıftaki diğer öğrencilerin göz yumması alınacak notun ne kadar önemli olduğunu, amacın bilgiyi öğrenmek değil sadece sınıfı geçerek ilerlemek olduğunu göstermektedir. Zorlu okul yaşamının acımasızlığı çocuğun kendi isteklerinin önemsenmemesine, geçerli not almanın her şeyin önünde olması nedeniyle de uygulanan karizmatik otoriter yöntemin öğrenci üzerinde baskı, isteksizlik, hayattan tat alamama, yaşamdan bıkmama vb. duyguların oluşmasına sebep olmuştur. Bu durum da ölümcül hastalığa sebep olacak kadar ciddi boyutlara ulaşarak aslında otoritenin olumsuz etkilerinin önemsenmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir.

4.2.2. Heinrich Mann: “Professor Unrat”

Eserde despot bir öğretmen öğrencilere yaklaşımı ve eğitim sistemindeki tutumu ele tiriş bir şekilde aktarılmıştır. Aşk hayatı da yansıtılan profesörün eğitime bakış açısı ve eğitim sistemindeki yeri, ayrıca aşk hayatının kendisi üzerindeki etkileri çalınma için büyük bir önem teşkil etmektedir.

Profesör Unrat, uzun yıllardır aynı lisede görev yapan bir öğretmendir. Öyle ki çocuğun öğrencisinin babasının bile eğitim hayatında yeri olmuştur. Fakat kendisi öğrencilere sıcak yaklaşmayan, onları sürekli cezalandırma peşinde olan ve açıklarını yakalamaya çalışan bir öğretmendir. Asıl adı Rat olmasına rağmen öğrencileri kendisine Unrat (çöp) lakabını takmış ve gördükleri ortamda “burası çöp kokuyor” şeklinde bahırarak kendisini rahatsız etmişlerdir. Bu duruma öfkelenen Unrat, bu nedenle öğrencileri cezalandırmayı tercih etmiş ve istediğini sonuca ulaştırana kadar da tavrından vazgeçmemiş bir öğretmendir.

Görev yaptığı okulda aşk hayatı, kulüpten bir kadın ile birlikteliği, gündeme gelince öğretmenler tarafından da dılanmış ve bu yaptığı gayriahlaki bulunmuştur. Toplum içerisinde bile öğretmen sıfatıyla değil, ya adıyla aşk ile gündemde kalan Unrat; okulda baskı kurması ve özellikle öğrencilere uyguladığı cezalar ile dikkat çekmektedir. Fakat kulüpteki kadına karşı olan hisleri, başka bir ifadeyle Rosa’ya olan aşkı, Unrat’ın okuldaki hükmünü sonlandırmış ve otoritesini kaybetmesine sebep olmuştur; yani aşkı tercih eden Unrat’ın otoritesi yok olmuştur. Bu noktada otorite, aşk tarafından yok edilmiştir. Ayrıca âşk oldu u kadının kulüpteki bir hayat kadını olması, Unrat’a karşı saygının da yok edilmesinin sebebi olmuştur. Burada Unrat’ın, okul dışında bir hayatın olduğunu daire dününün olumaya başladığını söylemek mümkündür. Çünkü kendisi yalnızca öğrencilerini hakaret ederken yakalamak ve onlar üzerinde baskı kurmak isterken, aşk ile bir anda hayatı değişmiştir. Fakat bu, onun otoritesinin sonlanmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla teslim oldu u ve desteklediği otoriteden uzaklaşan Unrat, yıkım ile kaosa doğru sürüklenmiştir (Shookman; 2003: 99).

Unrat'ın otoritesinin yıkımı, ilk olarak kendisine “çöp” lakabı takıldı ında ba lamı ve a k ile birlikte otoritesi tamamen sonlanmı ve okur, burada bir çökü e ahit olmu tur. Arthur Mitzman'a göre; Unrat'ın Rosa'ya duydu u a k kendisini çocukla tırmı tır (2002: 306). Bu nedenle karizmatik otoriter ö retmen Unrat, içgüdülerine yenik dü erek otoritesini kaybetmi tir. Burada Rosa'nın *femme fatale* bir karakter oldu unu ve çekicili ini kullanarak kar ısındaki ki iyi etkiledi ini söylemek mümkündür. Çünkü bu tür figürlerin genel özelli i, “*aslında hiçbir zaman göründü ü gibi*” (Donae; 1991: 1) olmamaları ya da “*karanlık, tehlikeli ve kötü kadın*” olmalarıdır (Simkin; 2014: 38). Unrat'ın -otoriter saygın bir ö retmen olarak- toplumda ya adı ı hayatının sona ermesinde Rosa'nın etkisi de bu nedenle göz ardı edilmemelidir. Çünkü toplum tarafından -özellikle ö rencileri tarafından- seilmeyen Unrat, Rosa ile ili ki ya ayıp evlendi i için kötü örnek oldu u gerekçesiyle toplumdaki daha çok dı lanmı tır. Rosa'nın kendisine ba lı olmaması, ba kalarıyla görü mesi de Unrat'ın hayatını olumsuz etkilemi tir. Dolayısıyla otoriterli ini yava yava kaybetmeye ba lamı tır. Bu durum, eserin sonunda ölmesi ile daha da vurgulanmı tır. Çünkü otoriterli i onu çökü e u ratmı ve ilk olarak ö rencilerini, sonra Rosa'yı, en sonunda ise hayatını kaybetmi tir.

Esere adını veren bu karakter, aslında e itim sisteminin incelenmesi açısından önemlidir. Çünkü despot bir ö retmen ile ö renciler ba arıya ula bilir mi ya da ö retmen ö rencilere kar ı verimli olabilir mi gibi soruların cevaplarına bu karakter açısından ula mak mümkündür. Fakat burada önemli olan karizmatik otoriter liderli in ö retmene nasıl yansıdı ı ve sınıf ile okulda olu an atmosferdir. Bu nedenle yansıyan otorite tipinin örneklerini aktarmak, çalı manın hedefine ula ması için önemlidir.

4.2.2.1. Von Ertzum

Prof. Unrat'ın sınıfında bulunan ö rencilerden bir tanesidir. Sınıftaki ba arısızlı ı, genelde yeteneksiz olması ve derse gereken önemi vermemesinden kaynaklanmaktadır. Hatta Unrat'ın çok istedi i ey olan sınıfta bırakma olayını ya amasının sebebi olarak yeteneksizli i gösterilmi tir.

Bir gün yapılacak sınavda ba arısız olacaklarını dü ünen von Ertzum, büyük bir umutsuzlu a kapılır ve camı açarak “Çöp” (Mann; 2007: 7) diye haykırmı tır. Maddi anlamda durumu kötü olan bu çocu un ba ırma nedeni olarak ise u gösterilmi tir: “ ki saat boyunca bo bir beyaz ka ıdı önüne alıp yine bo olan kafasından çıkacak sözcüklerle doldurmak zorunda” (age. 7) kalacaktı. Bu nedenle yapılan sınavı gereksiz gördü ü ekinde bir sonuca ula mak mümkündür.

Von Ertzum, dönemin aristokrat gençlerini temsil etmektedir ve profesörün â ik oldu u kadına kar ı bir ilgisi vardır; çünkü içinde ona kar ı bir sevgi beslemektedir. Rosa’nın çalı tı ı kulübe giderek kendisini sürekli görmek ister, arkadaş larıyla giderek kadınla bir eyler içerler; çünkü içindeki sevgiye engel olamamaktadır. Fakat profesör tarafından korkutulunca geri çekilmek zorunda kalmı tır (Fenner, Marwinski; 2008: 35).

Aynı zamanda von Ertzum, vasisi ve Unrat ba ta olmak üzere okul hayatında kölele tirildi ini ve kısıtlandı nı dü ünmektedir (Epple; 1998: 53). Bu kölelik, ö retmenin ö renci üzerindeki baskısı ve ö rencinin itaati ekinde yorumlanabilir. Dolayısıyla Wilhelm’in toplum üzerindeki etkisi Unrat’ın ö renci üzerindeki etkisiyle e de er tutulabilir. Bu nedenle eserde “akademik kültür” (Boyle; 2008: 116) aktarımının söz konusu oldu u, bu ifade ile okulda ya ananların kurgusal olarak ele alındı ı ve baskının okura aktarıldı ı söylenebilir.

4.2.2.2. Lohmann

Eserde adı geçen bir di er ö renci Lohmann’dır. Siyah saçlı olan bu genç, beyaz tenli ve ustaca mimiklerini kullanabilen birisidir. Kendisi edebiyatı seven, iirler yazan, üstelik de otuz ya ındaki bir kadına â ik olan ö rencidir. Okulla pek ilgilenmemesinin sebebi, aslında edebiyat alanında kendisini geli tirmek istemesidir. Okulun son zamanlarından ders çalı mayı tercih etti i için yeterli not almasına ra men iki kez sınıfta bırakılmı tır. Bu nedenle sınıftakiler on dört-on be ya ındayken kendisi on yedi ya ındadır.

Unrat, Lohmann'ı nefretini arttıran kişi olarak görmektedir. Bu nedenle amacı bu ö renciyi ortadan kaldırmak ve toplumu ondan korumaktır. Fakat romanın sonunda Unrat'ın yıkımını gerçekle tiren Lohmann olmu tur. ki yıl aradan sonra -tam da Rosa ile Unrat arasındaki ili ki finansal ve psikolojik olarak gerilmi ken- ehre geri dönmü tür. Burjuva toplumundan Unrat'ın men etmek istedi i Lohmann ise ona uygar bir ekilde cevap vererek polisi ça ırmı tır (Stoehr; 2001: 42) Dolayısıyla asi ö rencilerini -özellikle Lohmann'ı- kendisine “Çöp” diye ba ırırken yakalamayı, cezalandırmayı ve mümkünse onların sosyal anlamda da hayatlarını bitirmeyi isteyen Unrat'ın hayatı, Lohmann tarafından bitirilmis tir (Verweyen; 2009: 271).

4.2.2.3. Kieselack

Unrat'ın sürekli u ra tı ı ö rencilerden bir di eri ise Kieselack'tır (Emrich; 1981: 178). Her ne kadar von Ertzum ve Lohmann ile arkada gibi görünse de aslında onları ak amları dı arı çıkmak ve bir eyler almak için kullanmaktadır. Babası geceleri limanda çalı an bir görevlidir, bu nedenle kendisi babaannesini ile kalmaktadır. Dolayısıyla kurnazlık yaparak hedeflerine ula maya çalı maktadır. Ahlaki olarak olaylara bakmamakta ve vicdani bir duygu ya amamaktadır. Kurnaz oldu u kadar zeki ve vurdumduymaz bir karakterdir (Epple; 1998: 54).

Örne in bir gün Rosa'nın yanına üç arkada gittiklerinde Unrat'a yakalanmı lardır. Ve Unrat Kieselack'ı küçük dü ürmek için onun babaannesinden dayak yedi ini ve evden kaçabilmesinin babaannesinin uyuması sayesinde gerçekle ti ini belirtmi tir. Bunun üzerine gururunun kırılması beklenirken, Kieselack “erkeklik gururundan ba ka eylerle Fröhlich'in yanında” olmu ve bu durumu önemsememi tir. Dolayısıyla bu tutumun Unrat'ı öfkelenirdi i ve amacına ulaşmasına engel oldu u söylenebilir.

4.2.2.4. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Heinrich Mann'ın *Prof. Unrat* adlı eserinde karizmatik otorite ö retmen tipinin bulundu unu söylemek mümkündür. Eserin ana kahramanı olan Unrat, okulda

sürekli otoriter bir kahraman olarak yer almaktadır. Özellikle derslerdeki davranışı ve öğrencilere karşı tutumu bunun en güzel örneklerindedir. Bu nedenle öğretmenlikte bu davranış okulda ve halk arasında oldukça manlık, otoritesi nedeniyle ortaya çıkmıştır (Mix; 1995: 82).

İlk olarak öğrencinin yöneltilen soruya cevap veremediği için maruz kaldığı davranışı aktarmak gerekmektedir. Çünkü daha kitabın ilk sayfasında, öğretmen sözleriyle karizmatik otoriteyi uyguladığı dikkat çekmektedir.

Öğrenci, o zamanlar millî kahraman olarak yüceltilen Friedrich Schiller'in *Orleanslı Bakire* adlı dramının ana karakterinin doğduğu köyün adını bilemeyince çocuğun gelecek hayatında engeller çıkartacağını bildirmiş ve Unrat, ara dönemde öğrencinin sınıfı geçmesini engellemiştir (Mann; 2007: 6). Burada öğrenci aslında soruyu bilemediği için değil, Unrat'ın lakabını kullandığı için ceza olarak sınıfta bırakılmıştır. Ayrıca Unrat, öğrencinin amcasının subay olmasını engellemek için elinden geleni yapmış ve aynı şekilde Kieselack'ın (olayları ya da ayan öğrenci) hayatını da olumsuz etkilemek için elinden geleni yapacağını bildirmiştir (a.g.e., 8). Bu nedenlerle Unrat, öğrencileri için dü ünceli ve deneyimli bir öğretmen değil, okuldaki tek hükümdar ve despot olarak yer almaktadır (Imai; 2001: 96).

Sınıfta sürekli ceza yöntemini kullanan Unrat, öğrencilere baskıyı tercih etmekte; yüksek sesi, hiddeti, öfkesi ve nefreti ile onları yola getireceğini düşünmektedir. Giysi dolabına “delik” ismini vermiş ve cezalandırmak istediği öğrenci ya da öğrencileri ders boyunca karanlık dolapta kilitli tutarak, kendi otoritesini yansıtmaktan mutluluğunu yaşamaktadır. Hükümlü olarak gördüğü öğrencilerin mahkûm edildiği yer olan dolap, aslında otoritenin olumsuz bir örneği olarak da karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrenciler her ne kadar delik içerisinde ceza çekseler de öğretmene karşı saygı beslemek yerine ondan nefret etmeye devam etmişlerdir.

Unrat, nefretini öğrencilere karşı aktarmaktan da çekinmemiş ve bunu dile getirmiştir: “*Nefret ediyorum hepinizden*” (Mann; 2007: 14). Bu durumdan rahatsız olmamıştır. Ayrıca diğer öğretmenler arasında duyulursa olumsuz tepki alacağını da

hesaba katmayarak kendi olu turdu u dünyasında ya amaya devam etmi tir. Buna ek olarak Unrat, ö rencilerin a rı çalı malarına neden olan bir ö retmen olarak de il; bilakis despot bir ö retmen olarak eserde yer almaktadır (Imai; 2001: 106).

Yapıt incelendi i zaman, Unrat'ın -abartılı bir ekilde olsa dahi- II. Wilhelm Almanyasının isteklerine uygun tipik bir ö retmen figürü oldu u dikkat çekmektedir. Çünkü ö rencilere yazdırdı ı kompozisyon konuları “*i ine ba lı olma, okulun yararları, ya da askerlik görevini sevm*” (Mann; 2007: 11) eklinde Wilhelm'in istedi i gibidir. Ayrıca insanları a a ılayarak hükmedebilmekten ve bu insanları kendi hizmeti için kullanabilmekten de bahseder (a.g.e., 62). Bu nedenle Unrat'ın insanları kendi kölesiyimi gibi kullanmayı sevdi ini ve a a ılayarak hükmetmeyi prensip hâline getirdi ini söylemek mümkündür. Daha do rusu Unrat, Wilhelm'in e itim idealleri gerçekten bire bir ekillenince, nasıl (dü ündürücü, ürkütücü) bir sonuç ortaya çıktı nı gösteren bir karikatür olarak da görülebilir. Gerek kompozisyon konuları gerek ö rencileri kendi sözünden çıkartmamaya çalı arak da bu durumu betimlemi tir. Ve bunun için de karizmatik otoriter lider yöntemini uygulamı tır; çünkü iste i itaattir (Marquardt; 1997: 247).

Yazar tarafından da Unrat'ın despot oldu u dile getirilmi ve “*kölelere nasıl davranılaca mı, a a ı sınıf halka, dü mana, kendisini rahatsız eden elli bin azgın ö renciye nasıl söz geçirebilece ini biliyordu*” (Mann; 2007: 41) ifadeleri ile aslında onun despotlu unu bir kez daha vurgulamı tır. Yukarıda da ifade edildi i gibi, bunu yaparken de otoriterli i seçmi tir.

Sonuç olarak Unrat'ın otoritesinin en çarpıcı örne ini aktarmak gerekirse;

“*Ö rencileri deli e tıkarabilir, var olmayan eyler konusunda kompozisyon yazdırabilir, onları kendi hizmetinde çalı tırabilir, kafalarını terbiye edebilir ve içlerinden biri herhangi bir ey dü ünmeye kalkı ursa: ‘Dü ünmemelisiniz’ diye emir verebilirdi ona*” (a.g.e., 98).

Bu örnek aslında ö rencileri kendi istedi i profil içine yerle tirmeye çalı tı nı ve yukarıda bahsedildi i gibi Unrat'ın eserde yer aldı nı göstermektedir. Gerek II. Wilhelm'in istekleri gerek Unrat'ın despotlu u dü ünüldü ü zaman hem otoritenin eserde tam anlamıyla hissedildi i hem de II. Wilhelm'in isteklerinin ön planda oldu u göze çarpmaktadır. Çünkü Unrat kendisini iktidarın bir parçası hissetmekte (Eichel; 2014) ve bu rolden zevk almaktadır. Fakat bu tutum okulu devletin küçük bir organı, ö renciyi buna uymak zorunda kalan öge ve ö retmeni sınıftaki hükümdar ve despot yapmı tır (Epple; 1998: 25). Bu açıdan de erlendirildi i zaman, despot ö retmen nedeniyle okul; ö rencinin farklı bakı açılara sahip olmasının engellendi i bir kurum olarak aktarılabilir.

Di er yandan Heinrich Mann'ın Kaiserreich döneminin etkilerini ciddi boyutlarda ele aldı nı söylemek mümkündür. Çünkü Prof. Unrat hem psikolojik iddet ve baskı uygulayan bir karakterdir hem de II. Wilhelm'in e itim alanındaki bir uzantısı ekinde tasvir edilmi tir. Aynı zamanda Mann, *Prof. Unrat* eserini kaleme aldıktan on üç yıl sonra -1918- *Der Untertan* adlı eseri yazmı tır. Bu eserinde de benzer bir durum ve otoriterlik söz konusudur. Eserin kahramanı Diederich Hessling'in çocukluk ve gençlik yıllarından aktardı ı olaylar ile hem Almanya'nın 1890'larda sahip oldu u otoriterli i betimlemekte hem de okul ve farklı kurumlarda var olan otoriterli i gözler önüne sermektedir (bkz. Mann; 2012). Örne in; Diederich'in konu ma yapmasına izin verilen Kayzer Anıtı açılı ı, kariyerinin en önemli özelliklerinden birini olu turmaktadır; çünkü konu masını ço unlukla II. Wilhelm'den yaptı ı alıntılarla desteklemi tir. Ayrıca otoriterlik, genç Diederich'in e itiminde -baba ile ö retmenden korkma ve onlara saygı duyma ba lamında- etkin bir rol oynamı tır. Bu durum da otoritenin kendisi üzerindeki etkisini göstererek Mann'ın bu konuyu eserlerine derinlemesine i ledi ini gözler önüne sermi tir (Schlewitt; 2009).

Sonuç olarak II. Wilhelm, askeriye ve okul arasında ili ki kurarak kendi otoriterli ini okulda ö retmenler aracılı ıyla temsil ettirmi tir. Düzen, ilkelere ba lı olma, disiplin ile otorite; okul ve askerî organ biçimleri ile benzer tutulmu tur (Guski;

2007: 373) ve “disiplinsiz bir ordu olmadı ı gibi, otoritesiz bir okul olmayaca ı” (Fontane; 1899: 103) fikri benimsenmi tir.

Karizmatik otoriter ö retmen olarak eserde yer alan Unrat, otoritesine maruz kalan ki iler ve ortaya çıkan dönü üm a a ıdaki gibi özetlenebilir:

| Otorite Uygulayan | Otoriteye Maruz Kalan |
|----------------------|-----------------------|
| Ö retmen | Ö renci |
| Despot | syankâr |
| Geleneklere ba lılık | Ba kaldırı |
| Tek yanlılık | Merak |
| Ceza | Korku |
| Kin | Acıma |
| | |
| Rosa | Unrat |
| Sadakatsizlik | Yasak |
| Öç alma | “Karanlık” |
| Ba tan çıkarma | Yabancıla ma |

ncelenen eserde otorite uygulayan karakterler göz önüne alındı ı zaman iki farklı tablo ortaya çıkmı tır. Çünkü otorite uygulayan ki i, otoriteye maruz kalan tarafta yer almaya ba lamı tır. Genel olarak ilk kısım de erlendirildi i zaman, despot ve geleneklere ba lı bir ö retmenin tek yanlılı ı dikkat çekmektedir. Bu tek yanlılık ile kastedilen, ö retmenin her yıl aynı eseri ö rencilere anlatması ve ezberletmeye çalı arak yeniliklere kendisini kapatmasıdır. Dolayısıyla kısır döngü içerisinde yer alan bir ö retmenin kar ısında ona isyan eden, ba kaldıran ve yenilikleri merak eden ö renci kitlesi bulunmaktadır. Fakat ö retmenin otoriter tutumu cezalarla sonuçlandı ı için ö rencilerde bir korku da olu maktadır. Çünkü ba arısız olmaları okul hayatlarını olumsuz etkileyece inden isyanları da bir noktaya kadar -ö retmene lakap takarak- devam etmektedir. Despot ö retmenin ö rencilere yönelik kinine kar ı kendilerinde

acıma duygusu yer almaktadır. Zira ö retmen her ne kadar despot olsa da özgüven eksikli i ya aması ö rencilerin dikkatini çekmektedir.

Tablonun ikinci kısmında otorite uygulayan ö retmenin -Unrat- otoriteye maruz kalan tarafta yer aldı ı gözlemlenmektedir. Çünkü “femme fatale” bir karakter olan Rosa, kendisini etkisi altına alarak hükmeden ki i konumuna geçmi tir. Dolayısıyla ö rencilerin yerini bu noktada Unrat almı tir. Unrat’ın koydu u yasaklar sonucunda Rosa karakterinde sadakatsizlik olu mu ve ba ka erkeklerle görü meye ba lamı tir. Ayrıca erkekleri ba tan çıkararak onlardan ö ç almak isteyen Rosa, bu özellikleri aracılı ıyla otorite uyguladı ı ki ilerin hayatını karartmakta ve kurban olarak seçti i erkekleri kendi eski hayatlarına yabancıla tırmaktadır. Bu nedenle tablonun her iki parçasında da otoriteye maruz kalan ki ilerin olumlu bir davranı sergilemedi i görölmektedir.

4.2.3. Hermann Hesse: “Unterm Rad”

Eserde Hans Giebenrath’ın bir buçuk yıllık bir okul hayatı ve ya amından kesitler sunulmakta; ayrıca Hans’ın annesinin olmadı ı ve babasıyla ya adı ı bilgisi bulunmaktadır. Ya adı ı yerdeki insanlar tarafından çok sevilen bir çocuk oldu u ve çalı kanlı ı ile de odak noktası oldu u eserde vurgulanmı tir. Yeni Romantik (Neoromantik) akım temsilcilerinden olan Hesse’nin duyguları ön plana çıkarması ve annesi olmayan bir çocuk profili çizerek sevgiye ihtiyacı oldu unu; ama aradı ı efkati okulda da bulamadı ını esere yansıtması, temsilcisi oldu u akımın bir özelli i olarak dikkat çekmektedir. Çünkü özellikle Hans’ın duygularının detaylandırılması Neoromanti in eserde var oldu unu göstermesi açısından önemlidir.

Okulda di er arkada larından daha ba arılı olan ve ö retmenleri tarafından gelece i parlak, umut vadeden bir ö renci olarak görölmektedir. Manastıra giri sınavı için Stuttgart’a babası ile giden Hans, her ne kadar sınav sonrası büyük bir endi e ya asa ve soruları yanlı cevapladı mı dü ünse de sınavı ikinci olarak derece ile kazanır. Okuldaki ö retmenleri ve babası ba ta olmak üzere herkes Hans için artık daha güzel günlerin ve gelece in oldu una inanır. Fakat burada Hans’a manastır

e itimi almak isteyip istemedi inin sorulmadı ını, babası ve ö retmenleri tarafından bunun uygun görüldü ünü söylemek ileriki bölüm açısından faydalı olacaktır.

Yatılı manastırda e itim hayatına ba layan Hans, ilk zamanlar çok çalı arak sınıftakileri geçmeye çalı ır. Fakat geçen zaman, ya anan stres, aileden uzaklı ın olu turdu u özlem, sadece sınav ve ders odaklı ya am, bir mahkûm gibi her eyden uzak olma vb. durumlar eklenince, eski Hans'tan eser kalmamı tır. Artık Hans sınıfın gözdelerinden de il, maalesef yükseli e geçmesi için beklenen ö rencilerinden olmu tur.

Her ne kadar arkada ları ile arasındaki mesafeyi kapatmaya çalı sa da okuldan bir arkada larının gölde cesedinin bulunması, en yakın arkada ının okulu terk etmesi ve geriye dönmemesi gibi durumlar eklenince, Hans'ta ba a rıları da artmaya ba lamı tır. Okul idaresi tarafından da durumunun hiç iyi olmadı ı fark edildi i için Hans babasının yanına gönderilmi tir.

lk zamanlar babası ile konu mayan, intihar etmeyi dü ünen Hans, demircinin yanında çırak olarak çalı maya ba ladı ı gün bir nebze de olsa hayata tutunur gibi olmu ; fakat ya adı ı onca sıkıntı, sorun, okul hayatı, ö retmenleri ve arkada ları Hans'ın eski hâline dönmesi için gereken yoldaki en büyük engeller olmu tur. arkada ları ile bir gece e lenmeye gitmi ve birkaç bardak bira içmi tir. Sarho olan Hans, eve dönmek için arkada larının yanından ayrılmı ; fakat sabaha kadar babası beklemesine ra men o lu eve gitmemi tir. Hans'ın bir ırma ın içerisinde cesedi bulunmu tur; ama intihar mı yoksa dengesini kaybederek bir kaza sonucu mu ırma a dü tü, bu konu belli olmamaktadır. (Bkz. Thomas Macho, 2017). Aslında Hans'ın ya amı bir ekilde son bulmu ve kendisi bütün bu olumsuzlukların ve ba armak zorunda oldu u sınavların, geçmek zorunda oldu u derslerin ve ö retmenlerinin kurbanı olmu tur.

Yapıtın ba lı ı ile Hans'ın kurban olmasını ise u ekilde yorumlamak mümkündür: Çarklar arasında bulunan Hans, aslında tam olarak hayattaki yerini bilememektedir. Bir tarafta kendi seçimleri ile olu turmak istedi i bir hayat, di er

tarafında ise otoriter babanın isteklerine uygun olarak var olan bir hayat bulunmaktadır. Kendi istediği hayatı bu şekilde aktarmak mümkündür: Örneğin girdiği manastır sınavını kazanamaması durumunda liseye gitmek istediğini belirtmiş; fakat babası tarafından bu reddedilmiştir. Kendi istekleri babası tarafından göz önünde bulundurulmamaktadır. Sınavı kazanırsa manastıra gidecektir, kazanamazsa liseye gitme hakkı yoktur. Çünkü herhangi bir başarısızlık durumunda babası onu liseye göndermeyecek; aksine bir işte çalışması için onu çırak olarak gönderecektir. Bu nedenle hem gittiği okula herkes gidemediği için -yalnızca belirli bir puana sahip olanlar gitme hakkına sahiptir- okul tarafından üzerinde bir baskı vardır, başarı olmak zorundadır. Otorite bakımından değerlendirildiği zaman ise en başta babanın baskısı bulunmaktadır. Başarısızlık Hans'ın hayatını olumsuz etkileyecek ve istemesine rağmen herhangi bir liseye gidemeyecek, çalışmaya hayatına atılacaktır. Dolayısıyla babasının istediği şekilde hayatına yön vermek zorunda kalacaktır. Bu nedenle iki çark arasında sıkışan Hans, bu çarklar arasında ezilmiştir. Sonuç olarak otoritenin sebep olduğu olumsuzluk, bir kişinin hayatına mal olmuştur.

4.2.3.1. Joseph Giebenrath

Joseph Giebenrath, Hans'ın babasıdır. Hem aracılık işiyle uğraşmakta hem de bir firmanın temsilcisi olarak çalışmaktadır. O her zaman başarı olsun istemekte ve bu nedenle Hans'ı kırmamaya ve ödül olarak istediği şeylerden onu mahrum etmemeye çalışmaktadır.

Karakter yapısı olarak Tanrı'ya ve devlet büyüklerine gereken saygıda kusur etmemektedir. Özellikle devlet büyüklerinin söylediklerini, yapılmasını istediklerini gözü kapalı kabul etmektedir. Çünkü sarsılmaz yasalarına körü körüne boyun eğmektedir (Hesse; 2018: 9). Kendisi, itibara ve otoriteye yönelik büyük bir saygı duymakta ve onlara çok değer vermektedir (Stelzig, 1988: 97).

Başarı, Joseph için her şeyden önemlidir. Ne olursa olsun o her zaman çok başarılı olmak ve sınavlardan hep iyi not almak zorundadır. Aslında sırf bu başarıya ulaşması için o zamanlar kimi zamanlar ceza vermekte ve sadece dersleriyle ilgilenmesi için ona

baskı uygulamaktadır. Dolayısıyla Joseph'in kendi kuralları bulunmaktadır ve bu nedenle o lu üzerinde otoriter bir tip oldu u ortaya çıkmaktadır. Sahip oldu u otoriter tip ve özellikleri, bir sonraki bölümde detaylı olarak anlatılacaktır.

4.2.3.2. Hans Giebenrath

Joseph Giebenrath'ın o ludur. Okulda ö retmenleri tarafından sevilen, arkada canlısı, ödevlerini ihmal etmeyen hatta okulun en gözde ö rencisidir. Hans, kendisinden istenilenleri yapan, ödevlerini yapmak için kendisini odasına kapatarak dersine yo unla an ve ba arıya ula mak için fedakârlık yapmak zorunda oldu unu bilen bir ö rencidir.

Ayrıca Hans, köyde Maulbronn Manastırını kazanan tek ki idir. Hatta ikincilik ile manastırı kazanmı ve okulu tarafından kendisiyle sürekli gurur duyulmu tur. Bu durum Hans'ı pozitif etkilemektedir. Çünkü *“arkada larından ne kadar öne geçti ini, okulda ö retmenlerin ve müdürün kendisini nasıl saygıyla, hatta hayranlıkla izledi ini dü ününce, bir üstünlük duygusuna kapılıp gururlanmaktan kendini alamıyordu”* (Hesse; 2018: 58).

Bu durum ve ba arıları ile daha da mutlu olan Hans, manastırda ise bu ba arısını sürdürememi tir. Özellikle arkada ı Hermann Heilner ile arasındaki e cinsellik, onun okul hayatını olumsuz etkilemi tir. Çünkü Heilner sanatı seven, iir yazan, itaate boyun e meyen, ödevleri olmasına ra men ödevlerini yapmayarak ba kaldıran bir ö rencidir. Hans ise ikincilikle manastırı kazanan çalı kan bir ö renci iken, bu arkada lık nedeniyle derslerini önemsememeye, hatta ö retmenlerin sorularına cevap vermemeye ba lamı tır. Bu nedenle sınıfın gözdelerinden olan Hans, Heilner'e uyararak derslerini ihmal etmi ve bu durum Hans'ın dü ü e u ramasına sebep olmu tur. Hatta Heilner okulu terk ettikten bir süre sonra, Hans onun yoklu una üzölmü ve hastalanarak okuldan tamamen uzakla mı tır. Bu durum, manastırın müdürü ve ö retmenleri tarafından ho kar ılanmamı ve Hans köyüne gönderilmi tir. Köydeki eski arkada ları tarafından “zavallı” olarak görölen Hans, duygu karma ası ve bir bo luk içerisinde ya arken, intihar ederek hayatına son vermeyi dü ünümü tür.

Bir süre sonra eski bir arkadaşının çalıştığı bir demircinin yanında işe girmiş ve daha ilk günden yorulmuş farklı bir hayata adım atmıştır. Çünkü eli kalem ve kitap tutan Hans, çalışmaya hayatına çok uzaktır. Fakat her işe rastlamadıkça arkadaşlarıyla işe gitmiş ve sabah ırmakta cesedi bulunmuştur.

Artık birçok sınava girmek zorunda kalan, her şeyi ezberleyen o baskıcı çocuğun eğitim sisteminde yaşadığı zorluklar sona ermiştir. Her şeyden kendisini uzak tutan, sadece derse odaklanan, öğretmenleri ve babasının egemenliği altında kendilerini ifade edemeyen Hans, acaba ne için ve ne uğruna kurban edilmiştir? Bu sorunun cevabı otorite tipleri başlı başına altında verilmeye çalışılacak ve Hans'ın bu sonunun eğitim ve otorite ile ilgili kisi aydınlatılacaktır.

4.2.3.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Hermann Hesse'nin "*zamanının eğitim sistemini ele tirdiği*" (Helt; 1996: 24) *Unterm Rad* adlı eserinde, okulda ve aile içerisinde bulunan otorite tipleri ele alınmıştır. Çünkü bu kitap zamanın okul sistemini ele tirmiş ve çocuğun özerkliği olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Decker; 2018: 247). Bu ifade ile çocuğun bir birey olduğunu, onun da isteklerinin ve düşüncelerinin olduğunu, onun görüşleri alınmadan istemediği bir hayata zorla yönlendirilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Aslında burada, ebeveynlerin zihinlerindeki çocuk profiline uygun olarak çocuk yetiştirdikleri ve bunun problemli olduğunu aktarılmak istenmiştir. Çünkü anne ve baba otorite uygulamakta ve kendi belirledikleri şeyin dışına çıkılmasını istememektedir. Babanın otoritesi daha baskın hissedildiğinden böyle durumlarda ataerkilliğin ya da diğeriyle patriyarkalizmin uygulandığını söylemek mümkündür.

Eserin merkezinde ataerkillik, yolum çalışmaya ve kariyere adanmış kişiler ile Wilhelm Almanyasında öne çıkan otorite ve ulusa karşı görevler ele tirilmektedir. Ayrıca Hans'ın babası ve okul yöneticileri Hans'ı ölüme iten sebepler olarak sembolize edilmektedir (Stephenson; 2009: 73-74). Farklı bir ifadeyle ise patriyarkal otoriteden dolayı acı çekmek ve baba otoritesinden kurtuluş, Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* adlı eserinde kurgulanmıştır (Stambolis; 2013: 536).

Eserin ana temasının içerisinde ö renci üzerinde bir otoritenin oldu unu, evde ba layan bu otoritenin okul dâhil ö rencinin yer aldı ı hemen hemen her yerde hüküm sürdü ünü söylemek yanlış olmayacaktır. Zira Matthias Luserke öyle bir benzetme yapılmı tır: Okul bir vagon gibi dü ünülürse ki burada vagonun sahibi iktidardır; dolayısıyla onların istedikleri dikkate alınır, onların belirtti i güzergâh kullanılır vb. Ö retmenler bu noktada makinistlerdir; yani kontrol ö retmenlerdedir. Fakat ö retmen, yönü iktidarın söyledi i ekilde belirler, kendi istedi i ekilde güzergâhı de i tiremez. Bu nedenle vagonun içerisinde yer alan ö renciler, iktidarın denetim ve ceza yaptırımlarının gücüne göre hareket etmektedir. Ne kadar a ır ceza varsa ö renci o kadar sessiz olur; ne kadar az ve hafif ceza varsa ö renci o kadar ba kaldırır (Luserke; 1999).

Farklı otorite tiplerinin yer aldı ı bu eserin ilk örne ine ailede ba lamak, ö rencinin maruz kaldı ı durumu aktarma açısından önemlidir. Hans'ın babası bu eserde geleneksel otorite uygulayan bir karakter olarak yer almaktadır. Çünkü sürekli kendi istekleri ön planda olmakta ve Hans'ın görüşleri alınmamaktadır. Hans üzerinde baba sürekli bir baskı uygulamakta ve daima ba arılı olması gerekti ini, ba arısızlı a kar ı tahammülsüzlü ünü vurgulamaktadır. Bu nedenle Hans sürekli üzerinde bir baskı hissetmekte ve kendisine söyleneni yapmaktan ba ka ansı olmadı ını dü ünmektedir. Aslında geleneksel bir görüş e sahip olması (Hesse; 2018: 9) ilk olarak babanın zihniyetinin anlaşılması açısından önemlidir. Çünkü geleneklerine ba lı olan insan, o kurallardan ve geleneklerden kopmayı tercih etmemektedir. Daha do rusu itiraz duymak istememektedir; zira -inancına göre- gelene e kar ı çıkılmamaktadır.

Baba egemenli inin aktarıldı ı otorite tipi olan patriyarkalizm, bu eserde Joseph Giebenrath tarafından sembolize edilmektedir. Hans, manastıra yerle ebilmek için girdi i sınavda soruları yanlış yanıtladı ını söyledi inde babası “*Neden gözünü açıp dikkat etmedin peki? Lanet olsun!*” (a.g.e., 30) diye tepki vermi ve Hans korkarak sessizli e bürünmü tür. Burada baba egemenli inin oldu unu söylemek yanlış olmayacaktır; çünkü çocu una destek olmak, di er sınavda daha iyi yapabilece ini söylemek yerine sert bir tepki vermi tir. Ayrıca çocu unun kendi

olu turdu u ba arı grafi i dı na ıkmasını istememektedir. Dolayısıyla baba egemenli i bu noktada okurla bulu mu tur.

Joseph Giebenrath'ın bir baba olarak ıocu una kar ı olu turdu u yasaklar da patriyarkalizmin bir di er örne idir. Çünkü bu noktada yine babanın söyledikleri yapılmak zorundadır, bunun dı na ıkılmaması gerekmektedir ve belirleyici unsur babadır. ıocu unun ırmakta yüzmesini bile yasaklamı tır, oysa “*babası kendinden daha mı iyi bilecekti*” (a.g.e., 46). Aslında bu cümlede dahi Hans'ın babasına kar ı içinde olu turdu u öfke ve kıyaslama hissedilmektedir. Çünkü sürekli yapmak istedi i eylere babası tarafından engel olunması, onun söylediklerinin aksini yapmasına izin verilmemesi ve olu turulan yasaklar, Hans'ın o yasakları ıi nemesine ve artık içerisinde öfke olu masına sebep olmu tur.

Eserde okulun sahip oldu u katı kuralları vurgulamak ya da okulun sahip oldu u prensiplere de inmek de otoritenin farklı bir izdü ümü açısından önem te kil etmektedir. Ayrıca eserde narin ruhlu erkek ö renciler ve sadist ö retmenler arasında yer alan mücadele, okuldaki ö retmenlerin ö rencilere yakla ımları açısından önemlidir. Çünkü ö rencilerin fiziksel ve ruhsal acı çekmeleri, ö retmenler tarafından görmezden gelinmektedir. Ayrıca sosyal kısıtlamalar, katı disiplin ve derslerde gerçekte tirilen baskı, ö rencileri kırmakta ve onların ba arısızlı na sebep olmaktadır (Vollmer; 2013: 3). Dolayısıyla ö retmenlerin ö renciler üzerinde uyguladıkları baskı ve otorite de bu noktada dikkat çekmektedir.

Eserde “*yetenekli ıocukların izleyece i tek bir yol vardı*” (Hesse; 2018: 12) ifadesi kullanılarak yatılı okul sınavını ıocukların geçmesi ve adı geçen Maulbronn Manastırında okumaları gerekti i aktarılmaktadır. Bu nedenle okul tercihinde bile ıocukların seçme hakkı olmadığı, bu manastırı kazanmak zorunda oldukları anla ılmaktadır. Çünkü kendileri için bundan ba ka gidecek yol bırakılmamaktadır. Fakat okulu kazanıp gelen ıocuklardan bahsedilirken, onların “*ders ıalı maktan canı ıkmu ıelimsiz o lanlar*” (a.g.e., 12) oldukları vurgulanmı tır. Bu durum da okura ekstra ıalı manın zararlarının bu ekilde aktarıldı ını göstermektedir.

Maulbronn Manastırı, e itim sistemi ele tirilmesi gereken bir husus olarak dikkat çekmektedir. Burada vurgulanması gereken nokta ise manastırda uygulanan e itim sisteminin II. Wilhelm'in istekleri do rultusunda ekillendirildi i ve böylelikle Wilhelm Almanyasındaki e itim sisteminin ele tirildi idir. Örne in okulun görevi “*üst makamlarca benimsenmi ilkelere uygun olarak insanı toplumun yararlı bir üyesi yapmak*” (a.g.e., 59) olarak aktarılmı tır. Buradaki otoriteyi u ekilde özetlemek mümkündür: Okulun üzerinde bir makam vardır -burada bu makam devlettir- ve makamda bulunan II. Wilhelm ne derse okul onu uygulamalıdır. Bu sebeple II. Wilhelm karizmatik otoriter tip olarak yer almakta ve okula kar ı otorite uygulamaktadır. Söylenenleri yapmak zorunda olan okul ise kendisine uygulanan otoriteyi e itim gören ö rencilere uygulamaktadır.

Okulun üzerinde otoritenin bulundu unu gösteren bir ba ka aktarım ise u ekildedir: “*Manastırdaki e itim ve ö retim, gençleri belli bir karakterle donatacak gibi düzenlenmi tir; öyle bir karakter ki, ilerde bir kimlik i levi görür*” (a.g.e., 69). Burada gençlerin istenildi i karaktere büründürülece i, istenilenin dı na çıkılmayaca ı a ikârdır. Bu nedenle okula kar ı bir otoritenin yer aldı ı göze çarpmaktadır. Ö renci ise bu durumda kendisine uygulanan otorite nedeniyle sınırları çizilmi alan dı na çıkamamaktadır. Ba ka bir ifadeyle; okul, kendisine kar ı uygulanan otoritenin dı na çıkamazken, ö renci de okulun uyguladı ı ve ortaya çıkartmak istedi i karakter dı na çıkamamaktadır. Wilhelm'in istekleri do rultusunda ö retmenler, ö rencilerin otoriteyi kabul etmesini sa lamayı amaçlamı tır. Bunun yanı sıra ö retmenler ile e itim yetkilileri “*körü körüne ba lılı ı ve milliyetçili i a ılamayı amaçlamı tır*” (Donson; 2014: 70).

Derste sürekli aynı eserin okutulması da yeniliklere kapalı olundu unun âdeta bir göstergesidir. Bu da tipik olarak II. Wilhelm yakla ımını göstermektedir. Sürekli aynı eserin okutulması gerek ö rencide bıkkınlık yaratmakta gerek di er eserlerden uzakla tırdı ı için farklı yakla ımlara sahip olunmasını engellemektedir. Bu durum ö renci Heilner tarafından u ekilde aktarılmaktadır:

“Örne in, sanki *Odysseia* bir yemek kitabımı gibi okuyoruz Homeros’u, diye ekledi Heilner. Koca bir derste topu topu iki dize; ardından gevi getirir gibi kelime kelime tekrarlıyoruz bunları; inceliyor irdeliyoruz, sonunda tiksinti geliyor insana, kusacak gibi oluyor” (Hesse; 2018: 88).

Dolayısıyla yapılan derslerde öğrencilerin bir şeyler öğrenmediği, aynı derste sürekli konu tekrarı yapıldığı ve bunun dışında çıkılmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum da karizmatik otoritenin okula yansımalarını ve okul müfredatını ne derece etkilediğini göstermektedir.

Okulda II. Wilhelm dönemini betimleyen bir diğer örnek ise şu şekilde keskin bir ifade kullanılarak aktarılmaktadır: “Devlet babanın öğrencilerden beklediği bir şey vardı: hoş görü kabul etmeyen sıkı bir disiplin ve terbiye” (a.g.e., 101). Bu ifadeler devletin öğrencilere sunduğu eğitim konusunda sahip olduğu beklentiyi dile getirmektedir. Yine burada görünmeyen gizli bir el olarak II. Wilhelm bulunmakta ve karizmatik lider tipinin gerekliliklerini devlet aracılığıyla okula yansıtmaktadır, okul da kendi altında bulunan öğrenciye bu tipin izdüşümlerini hissettirmekten çekinmemektedir.

Eserde, aile ve okulun kurul olarak sahip olduğu otorite tiplerinin yanı sıra bir de öğretmenlerin sahip olduğu otorite tipleri bulunmaktadır. Öğretmenler de bu noktada davranış olarak uygulama gerçekleştirdiklerinden ve öğrencilere yaklaşımları üzerinden bir otorite uyguladıklarından, ortaya çıkan otorite tipi karizmatik otoritedir. Öğretmenlerin öğrenciye karşı yaklaşımları şu şekilde dile getirilmektedir:

“O körpe yaratıkların doğasındaki hoyrat gücü ve tutkuları dizginleyerek söküüp atmak, bunların yerine devletçe saptanmış sıradan ideallerin fidelelerini dikmek bir öğretmenin hem görevi hem devletçe kendisine buyur edilip verilmiş mesleğinin yükümlülüğüdür” (a.g.e., 59).

Bu alıntıdan da anlaşıldığı üzere; öğretmen kendisine yüklenen, daha doğrusu devlet tarafından sınırları çizilen görevlerini yerine getirmek zorundadır. Bu görevleri yerine

getirirken de devletin çizdiği profile uygun öğrenci yetiştirmelidir. Dolayısıyla yine yaklaşımla aracılılıkla karizmatik otoriter tip öğrenciye karşı uygulanmaktadır. Çünkü öğrenci belirli sınırlar içerisinde yer almakta ve eserde öğrencilere karşı herhangi bir etki hissedilmemektedir; bilakis öğretmenler sert ve otoriter tutumlu olarak yer almaktadır. Çünkü;

“Sınıfında bir dâhi görmektense birkaç öğrenci görmek daha çok memnun eder bir öğretmeni. Aslında bu tutumunda da haksız sayılmaz, ne de olsa görevi olanı ve acayip ki ileri de il, iyi Latince ve matematik bilen dürüst ve orta sınıf insanını yetiştirmektedir. Ancak, burada kimin kimi, öğretmenin öğrenciyi mi yoksa öğrencinin öğretmeni mi daha çok sıkıntıya soktuğunu, daha ağırlıklı olarak kahırlara ve çilelere götürebilmek zorunda bıraktığını, ikisinden hangisinin ruh ve yaşamından kısmen de olsa canına okuyup ayaklar altına aldığı anlamak için, insanın kendi çocukluk ve ilk gençlik yıllarını öfkelenmeden ve utanmadan anımsaması gerekiyor” (a.g.e., 116).

Otorite bakımında dikkat çeken bir diğer unsur ise öğretmenler tarafından öğrenciye karşı uygulanması gereken bir ceza türü olarak tecritin yer almasıdır. Müdür ise bu ceza kararından sonra *“Bu cezayı on yıl geçse de unutmamanız için elimden geleni yapacağım emin olabilirsiniz”* (a.g.e., 100) ifadelerini kullanmıştır. Burada hem öğretmenlerin karar verdikleri ceza türü ağır olmakta hem de müdürün bu ifadesi okurda olumsuz bir izlenim yaratmaktadır. Çünkü sıcak bir okul profili ya da öğretmen izdüşümü yer almamaktadır. Tecrit edilen öğrenci arkadaşları tarafından dışlanmakta, kimse onunla konuşmamakta ve yanında dahi oturmamaktadır. Dolayısıyla bu ceza ile öğrencinin psikolojik olarak olumsuz etkilendiği ve öğretmenlerin uyguladığı bu ceza türünün yanlış olduğu da dikkat çekmektedir.

Eserde hayatını kaybeden iki öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, okulun ağırlık baskısının ve yanlış tutumunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi olarak yorumlanabilmektedir. Çünkü öğrenciler sürekli baskı içerisinde, sürekli ödevlerle ve derslerle mücadele etmek zorunda bırakılmı ; ailelerinden uzak olmalarına rağmen

herhangi bir yakınlık dahi gösterilmemi tir. Böyle bir durumda ö retmenlerin tutumu kısaca u ekinde özetlenmektedir:

“Ö retmenler, ölü bir ö renciye hayattaki bir ö renciden bamba ka gözle bakar her zaman, ölü bir ö renci kar ısında ya ayan her varlı ın ve gencin de erine, biricikli ine ve yerine konmazlı ına bir an olsun inanırlar; oysa ba ka vakit genç ö rencilere kar ı çokluk kötü davranır, günaha girerler de hiç umursamazlar” (a.g.e., 109).

Ö retmenlerin ö rencilere kar ı ne kadar vurdumduymaz ve umursamaz davrandıkları alıntı aracılı ıyla aktarılmaktadır. Bu noktada ö retmenlerin yalnızca üzerlerine dü en görevleri dü ündükleri, ba ka bir eye de er vermedikleri göze çarpmaktadır. Çünkü yalnızca birisi hayatını kaybetti i zaman ö retmen tarafından ö renci de erli görülmekte; fakat herkes arkasını dönüp gitti inde ö retmen yine o katı hâline bürünmektedir. Bu nedenle ö renci, ö retmenleri tarafından *“nefretle bakılıp ve ikide bir cezalandırılan”* (a.g.e., 116) ki i olarak algılanmaya devam etmektedir.

Sonuç olarak eserde ba arılı bir ö rencinin her eyden so uması ve hayattan zevk alamayacak noktaya gelmesi; sınavlara hazırlanmak u runa kendisini odalara kapatması ve en zor sınavlarda ba arılı olması, hayatını kaybetmesi ile ödüllendirilmektedir. Burada gerek babanın uyguladı ı patriyarkalizm gerek ö retmenler ve okulun uyguladı ı karizmatik otorite tipi bu sonucun olu masına sebep olmaktadır. Çünkü Hans üzerinde otoriteye sahip olan bu ki iler, baskı kullanarak onu istedikleri ekle getirmeye çalı mı tır. *“Ve yine hiç kimse okulun, bir babayla birkaç ö retmendeki barbarca hırsın bu narin ve körpe varlı ı bulundu u noktaya getirdi ini aklundan bile”* (a.g.e., 139-140) geçirmemi tir. Oysa hayatını kaybeden Hans’ın üzerinde hepsinin eli bulunmaktadır, onu bu duruma uygulanan otorite itmi tir. Hans’ı seven bir ayakkabıcı ustası da bu durumu cenazeden sonra u sözlerle aktarmı tır: *“Aralarında öyle saygıde er birkaç beyefendi var ki, (...) i in böyle sonuçlanmasında onlar da katkılarını esirgemedi”* (a.g.e., 212). Bu ifadeler ile ayakkabı ustası yalnızca babanın de il, aynı zamanda ö retmenlerin ve okul müdürünün de sorumlu oldu unu,

çocuklar üzerinde olumsuz etkiler olmaktadır ve uygulanan a rı otoritenin ölüm ile sonuçlandı rını anlatmaya çalı mı tır.

Eserdeki otorite ve kahramanların sonu genel olarak de erlendirildi i zaman, öyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Hans, otoriteye boyun e en bir çocukken; hayatına e cinsellik aracılı ıyla a k dâhil oldu unda, otorite onun için yok olur. Dolayısıyla otorite ile sorun ya ayan bu kahraman, otoritenin ötesinde bir hayatın oldu unu ke fetti i zaman, otoriteye itaat etmek zorunda olmadı mı dü ünmeye ba lamaktadır. Yava yava ba kaldırmı ve bu nedenle hayatı ölümle sonuçlanmı tır. Bu durum Raymond Furness ve Malcolm Humble tarafından, okul sisteminin hassas gençli i ezdi i bir durum olarak yorumlanmı tır (1997; 130).

Bu eserde detaylı olarak incelenen otorite uygulayan ve buna maruz kalan ki ilerın özelliklerini ise tablo haline getirerek u ekilde özetlemek mümkündür:

| Otorite Uygulayan | Otoriteye Maruz Kalan |
|---------------------------------|-----------------------|
| Baba | Hans |
| Alıkoyma | Gelecek kaygısı |
| Katı ilkelere | Ruhsal çökü |
| Tek tip birey yeti tirme arzusu | Göz ardı edilme |
| Baskı | Çaresizlik |
| Fırsat tanımama | Kaybetme |
| taat ettirme | Kaçı |

ncelenen eserde tıpkı di er ele alınan eserlerde oldu u gibi evde ve okulda otorite uygulayan karakterler yer almaktadır, buna maruz kalan ki i yine ö renci konumundaki karakterdir. Bu eserde otorite uygulayan baba, çocu unu ba arıya ula ması için sevdi i eylerden alıkoymakta ve sosyal hayatını kısıtlamaktadır. Bu durum ö rencide gelecek kaygısı yaratmakta ve normal hayatını bu endi elerle sürmesine sebep olmaktadır. Gerek evde gerek okulda katı ilkelere maruz kalan ö rencide ruhsal çökü ya anmakta ve bu durum da ba arı merdivenlerini çıkarken

olumsuzluklara yol açmaktadır. Zira tek tip birey yeti tirme prensibiyle hareket eden ö retmenler, ö rencileri ve onların isteklerini göz ardı etmektedirler. Yani ö rencinin ne dü ündü ü ya da neyi istedi i hiç kimse tarafından dikkate alınmamaktadır. Baskıya maruz kalan ö renci bu nedenle kendisini çaresiz hissetmektedir; çünkü sesini duyan kimse yoktur, âdeta etkisiz eleman konumundadır. Kendisine fırsat tanınmayan ö renci bu nedenle kaybetmeye mahkûm edilmi tir. Ö retmenler, kar ılarındaki ö rencilerin kendilerine itaat etmelerini istemelerine ra men bu durumdan bir kaç ı söz konusu olmakta ve bu kaç ı gerek mecaz anlamda gerek ölüm eklini alarak somut anlamda kendisini göstermektedir. Yukarıdaki tabloda da kısaca bu özellikler maddeler olarak yazılarak incelenen esere kısa bir bak ı sunulmu tur.

5. BÖLÜM

TÜRK YE CUMHUR YET VE YEN E T M S STEM

5.1. Tarihsel ve Toplumsal Panorama

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile ça da e itim sisteminin kapıları açılmı ; birey olma bilincinin benimsenmesi, ho görülü, özgür ve bilim yanlısı nesillerin yeti mesi için zemin olu turulmu tur. E itim sistemini etkileyen yeniliklere geçmeden önce, ilk olarak “cumhuriyet” kelimesinin anlamına de inmek tarihsel arka planın anla ılması açısından faydalı olacaktır. Cumhuriyet kelimesi kavram olarak ele alındı ı zaman, tanımlamaları u ekilde sıralanabilir:

- Seçilmi bir ki inin ba kan olarak ba ında bulundu u devlet idaresi;
- Milletın egemenli i kendi elinde tuttu u ve belirli sürelerle milletve- kili seçerek kullandı ı devlet ekli;
- Halkın, do rudan ya da seçti i vekillerle hakimiyeti kullandı ı devlet ekli (Semiz; 2018a: 22).

Bu nedenle etimolojik olarak cumhuriyet kelimesi “halka ait olan” anlamına gelmektedir. Yönetim ekli olarak ele alındı ı zaman ise “halkın sahip oldu u devlet, halkın devleti” anlamlarına gelmektedir (Gözler; 2000: 106).

Verilen bilgilerden hareket edildi inde u sonuca varmak mümkündür: Türkiye'nin yeni rejimi olan “Cumhuriyet”; ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik geli imi üzerinde çok yönlü bir etki yaratmı , ayrıca farklı uygulamaların ba langıcı olmu tur. Uzun yıllar devam eden sava lar ve sebep oldu u olumsuz durumlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin ça da medeniyetler seviyesine çıkması ve geli erek ilerlemeye devam etmesi için de i ikliklerin e itim sisteminde de uygulanmasını gerektirmi tir. Ancak e itim sayesinde toplum geli melerine devam etmi tir. Bu nedenle Atatürk, e itim sisteminde toplu de i iklik yapılmasına karar vermi ve

cumhuriyet ile yeni eğitim sisteminin temelleri Türkiye’de atılmaya başlandı. Dolayısıyla siyasi ve politik anlamda yaşanan değişiklikler, eğitim alanında da kendisini belli etmiş ve yeni bir dönem Türkiye’de başlamıştır.

İlk olarak cumhuriyet öncesi eğitimin ne durumda olduğunu aktararak Türkiye’nin nasıl bir gelişme içerisine girdiğini aktarmak faydalı olacaktır. Cumhuriyetten önce ekonomik anlamda yetersiz ve geride olan Türk toplumu, eğitim olarak da Batı ile kıyaslandığında zaman geri durumdaydı:

“1920’lerin başında ancak %10’u okuma yazma bilen Türkiye’de toplam olarak 5.000 okul, 12.400 öğretmen ve 359.000 öğrenci vardı. Öğrencilerin sadece 3.000’i yüksek eğitim kurumlarında idi. (...) Yazı inkılabının gerçekleşmesi, halkı cahillikten kurtarmak amacını gütmekteydi. Yine açılan Millet Mektepleri vasıtasıyla okul çağındaki olmayan büyükler de okuma, yazma seferberliği başlatıldı. Bu okullarda 1.000.000’a yakın vatandaşa okuma-yazma öğretilti. Halkın kültürel düzeyini geliştirmek için 1912’de kurulmuş olan Türk Ocağı kaynaklık etti, Halkevleri ve köylerde Halk odaları kuruldu. Buralarda edebiyat, tiyatro, folklor, müzik, şiir, sanat olmak üzere çok önemli kültürel faaliyetler gerçekleştirildi” (Semiz; 2018b, 264).

Bu noktadan hareketle, cumhuriyet öncesinde Türkiye’de gerek okur-yazar oranı azlığı gerekse öğrenci sayısının yetersizliğinin rakamlar aracılığıyla vurgulandığını söylemek mümkündür. Nüfusun yalnızca %10’unun okuma-yazma bilmesi, otorite konusu ele alındığında zaman, geleneklere bağlılığın söz konusu olduğunu düşündürmektedir. Zira yalnızca erkeklerin okula gönderilmesi -evin tek erkeği olan ve babası olmadığı için çalışmak zorunda olanlar hariç- geleneksel sistemin devam ettiğini göstermektedir. Halkın kendinden önceki kadınları okutulmadığı ya da okula gönderilmediği için gelen nesil de aynı şekilde okula gönderilmemiştir. Özellikle okuryazar oranının azlığı ataerkil toplum düzeninin devam ettiğini göstermektedir.

Toplumun yerinde saymaması ve ilerleme kaydetmesi için daha çok insanın okuma-yazma öğrenmesi gerektiği dü ünülmü tür. Çünkü e itimin önemi, toplumun ilerlemesi noktasında daha belirgin bir hâle gelmiştir. Fakat okuryazar oranının azlığının bir sebebi olarak Arap harfleri gösterilmiştir. Bu harflerin hem Türk diline uymadığı hem de Türkçe kelimelerin yazımını zorlaştırdığı ileri sürülmü tür. Zaten Arap harflerini okumanın zorluğu da e itimdeki başarısızlığın sebebi olarak görülmü tür. Bu nedenle harf inkılabının gerçekleştirilmesi zaruri hâle gelmiş ve milliyetçilik temel alınarak Türk milletinin ilerlemesi dü ünülmü tür (Ortaylı; 1977). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilerlemesi ve teknolojik gelişmeler başta olmak üzere her anlamda Batı'nın gerisinde kalmaması hedeflenmiştir. Bu nedenle Arap harfleri bırakılmış ve yerine Türkçeye çok uygun olan Latin alfabesi kabul edilmiştir. Dolayısıyla yeni bir yönetim ekli olan cumhuriyet ile yapılan bu değişiklik, yeni e itim sisteminin de temellerinin atılmasını sağlamıştır. Detaylı olarak Latin harflerinin seçilmesi konusu aktarılmadan önce, Atatürk'ün e itime bakışı aktararak yapılan değişikliğin önemi vurgulanacaktır.

Ülkemizin kurucusu Atatürk'ün e itime ne kadar önem verdiğini şu sözlerle aktarmak mümkündür: “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir”. Bu noktadan hareketle Hüsnü Merdano lu; ya am için, başarı için en doğru yol göstericinin bilim ve fen olduğunu vurgulamış ve Atatürk'ün bu yaklaşımdan yola çıkarak çağda e itim sisteminin temel alındığını belirtmiştir. Kız çocuklarının okula gönderilmemesi durumunun ise Atatürk tarafından “Bir kitlenin bir parçasını geliştirip, diğer parçasını ihmal etmekle, kitlenin bütününe gelişmesi mümkün değildir” şeklinde yorumlandığını vurgulamıştır (2006: 142). Bu durum, Atatürk'ün hem e itim sistemine verdiği önemin hem de yalnızca erkeklerin değil, ancak kız çocuklarının da e itim sisteminde yer almasıyla kalkınabileceğinin altını çizmiştir. Söz konusu olayın örneklerinden bir tanesi Fakir Baykurt'un *Onuncu Köy* adlı yapıtında yer almaktadır. Muhtar kendi kız çocuğunu okula göndermek istememektedir. Bunun için sürekli bahaneler üretmekte, eskiden böyle bir şeyin zorunlu olmadığını, bu nedenle kızının okula gitmesinin gerekmediğini dile getirmektedir. Kız çocuklarını okula gönderen insanlara ise kötü gözle bakmakta ve onların köylü tarafından dışlanmaları için çabalamaktadır. Dolayısıyla Osmanlı Devleti zamanında kız çocuklarının e itim

içerisinde yer almaması -bu olay geleneksel otorite örneği olmaktadır- cumhuriyet ile birlikte nasıl köklü bir değişim yapıldığını gözler önüne sermektedir. Çünkü Osmanlı Devleti geleneklerinin yer aldığı sisteme bağlılığını sürdürüp ona uyarken, cumhuriyet ile bu geleneklere bağlılık azalmıştır. Bu nedenle geleneksel otoriteden uzaklaştırıldığını söylemek mümkündür.

Atatürk için eğitim, özgür ve millî bir devlet yaratmak, çağdaş bir toplum olmak ve ilerleyebilmek için her zaman çok önemli olmuştur. Aslında cumhuriyetin ilan edildiği yıl olan 1923'ten önce Türkiye eğitim tarihi için en önemli yıl 1921 olmuştur. 15 Temmuz 1921'de Muallime ve Muallimler Birliği tarafından Maarif Kongresi düzenlenmiştir (Ergün; 1997: 17). Atatürk, Millî Mücadele'nin devam ettiği o kongrede böyle bir konuşma yapmıştır:

“Muhterem öğretmenler! İmdiye kadar sürdürülen eğitim yöntemlerinin milletimizin geri kalmasında önemli bir etken olduğunu inancındayım. Bunun için bir milli terbiye programından söz ederken eski devrin saçmasapan ve yaradılı özelliklerimizle hiçte ilgisiz olmayan yabancı düşüncelerden, doğudan ve batıdan gelebilen etkilerden bütünüyle uzak, milli ve tarihi karakterimize uyan bir kültürden bahsediyorum. Çünkü milli dehamızın tam olarak gelişi ereğe ortaya çıkması ancak böyle bir kültürle sağlanabilir...” (akt. Saray; 2011: 133).

Bu sözler, o an için uygulanan eğitim sisteminin Atatürk tarafından yetersiz görüldüğünü ve ülkenin kalkınması için cumhuriyetin ilanından iki yıl önce bile bu konuda çalışmalar yapmaya hazır olduğunu göstermektedir. Okulda öğretmenleri eğiten bireyler olarak da bu görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilinçlenmesi eğitim hayatını da olumlu yönde etkilemiştir.

Atatürk, halkın cahil ve bilgisiz kalmasının sebebi olarak yöneticileri görmüştür. Yenilikler yapılmadığı ve geleneklere bağlı kalınarak ilerleme kaydetmeden eğitim sisteminin sürdürüldüğünü düşünmüştür. Bu görüşlerini

cumhuriyet ilan edilmeden yedi ay önce ö retmenlere yaptı ı bir konu mada dile getirmi tir:

“Milleti, yüzyıllarca ba kalarının hırs ve faydalanma aracı kılan en büyük dü manı bilgisizliktir. Milleti yüzyıllarca kendi benli ine sahip yapmayan, milleti yüzyıllarca kendi hakkında ihtiyatsız bulunduran hep bu bilgisizliktir. Hükümdarların, unun bunun, milleti esir gibi, köle gibi kullanmaları, bütün vatanı kendi öz arazileri gibi saymaları hep milletin bu bilgisizli inden istifade edilmek sayesinde olmu tur. Gerçek kurtulu u istiyorsak, her eyden önce, bütün kuvvetimiz, bütün süratimizle bu bilgisizli i yok etmeye mecburuz” (a.g.e., 134).

Atatürk’ün bu sözleri dü ünüldü ü zaman, e itim sistemindeki yenili in ne kadar gerekli oldu u, %80’i okuma-yazma bilmeyen bir topluma geleneksel otorite uygulamanın neden kolay oldu u anla ılmaktadır. Zira geleneklerine ba lı bir toplum, yeniliklerden ziyade eski sistem ve usul ile hayatını sürdürdü ünden aynı eyleri tekrarlamaya devam etmi tir. Özellikle kız çocuklarının okula gönderilmemesi konusunda geleneksel otorite ve aile içerisindeki patriyarkalizmin etkili oldu unu söylemek mümkündür.

Milletimizin ba arılı olması ve parlak bir istikbale sahip olması için cehaletten kurtulması gerekti i Atatürk tarafından tespit edilmi ve cumhuriyet ile bu tarz yenilikler için adım atılmı tır. E itimin ne derece önemli oldu u ve cumhuriyet ile ne gibi yeniliklerin ya anaca ı, Atatürk’ün “Muallimler Birli i Kongresi”nde yaptı ı konu mayla u ekildedir:

“Ö retmenler! Yeni nesli; Cumhuriyetin fedakâr ö retmen ve e itimcileri, sizler yeti tireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakârlı ınız derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yeti tirmek sizin elinizdedir. Sizlerin, seçkin görevinizin yerine getirilmesine büyük özveriyle varlı ınızı verece inize hiç

üphe etmem.”

“Ö retmenler! Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı ekilde bütün ilim derecelerindeki ö renim ve e itimlerinin uygulamalı olması önemlidir. Memleket çocu u her ö renim derecesinde ekonomik hayatta istekli, eser sahibi ve ba arılı olacak ekilde donanımlı olmalıdır. Milli ahlakımız, uygar ülkelerle ve hür dü üncelerle artırılmalıdır. Bu çok önemlidir, özellikle dikkatinizi çekerim. Göz korkutma ilkesine dayanan ahlak, bir erdem olmadı ı gibi güvene de uygun de ildir” (akt. Saray; 2011: 143).

Atatürk’ün bu sözleri ile ö retmenlerin yeni neslin yeti mesinde büyük sorumlulukları oldu u ortaya çıkmı tır. Ancak ö retmenlerin yeti tirece i ö renciler sayesinde gelecek için kalkınma planları yapılabilecektir. Bu nedenle toplum, yeni olanı ve faydalı olanı fark etmeli ve bu yeniliklere kar ı çıkmadan özellikle kız çocuklarını da okula göndererek e itim için katkı sa lamalıydı. Dolayısıyla yapılan yeniliklerin amacı özellikle okuryazar oranını arttırarak halkın bilinçlenmesini sa lamaktı.

Nitekim Atatürk’ün e itim programı ile ilgili yaptı ı bir konu masından a a ıda sunulan kesit, e itimin hangi özelliklere sahip olması gerekti inin aktarılması ve yeni e itim sisteminin vurgulanması açısından önemlidir:

“E itim i lerinde kesinlikle zafere ula mak gerekir. Bir milletin gerçek kurtulu u ancak bu yolla olur. Bu zaferin sa lanması için hepimizin tek can ve tek dü ünçe olarak özlü bir program üzerinde çalı ması gerekir. Bu programın özlü noktaları ikidir: a) sosyal hayatımızın gereksinmesine uygun olması; b) yüzyılın (ça ın) gereklerine uyması” (a.g.e., 141).

Bu alıntıda yer alan ve e itimin özellikleri arasında dikkat çeken husus, *ça ın gereklerine uygunlu*udur. ncelenecek eserlerde özellikle geleneklerin sürdürüldü ü dikkat çekmi tir, bu nedenle toplumun nasıl bir panorama içerisinde yer aldı ı Atatürk’ün bu sözleri ile de gözler önüne serilmi tir. Dolayısıyla toplumsal ve kültürel atılımların yapılması gerekti ini bilen Atatürk, millî egemenlik ve milleti *ça da* uygarlık düzeyine çıkarma prensipleriyle dil ve e itim sisteminde de i iklikler

yapmı tır. Atatürk bununla; “geçmi in korkak ve çekingen yeti tiren”, her eyi “ba kasından bekleyen, her i te iltimas arayan e itim usulünü kökiinden sökiüp atmak” istemi tir. Bu nedenle çocu un giri imini destekleyecek bir sistem aramı tır. Ayrıca Atatürk; ö rencilere kar ı sert davranan, yalnızca onların hataları üzerinde duran, bedenlerini cezalarla yıldırmaya çalı an ve hayatlarını olumsuz etkileyen; ürkek, korkak ve çekingen ö rencilerin yeti mesini engellemeyi amaçlamı ve Türk milleti için e itim sisteminde önemli bir adım atılmasını sa lamı tır (Aykut; 2008: 92).

Atatürk’ün ö retmenler için yaptı ı konu malarda dikkat çeken husus; gelece in, ö retmenlerin ataca ı tohumlar ile ye erece i vurgusu olmu tur. Bu nedenle ö retmenlerin sorumlulukları çok fazladır. Fakat çalı manın temelini olu turan *otorite* kavramı ele alındı ı zaman, cumhuriyet döneminde siyasal modernle menin geleneksel otorite ile gerçekle medi ini söylemek mümkündür. ncelenen eserlerde bu durumun yansımaları görülmü ; ancak laik bir otorite aracılı ıyla modernle menin gerçekle ti i sonucuna ula ılmı tır. Özellikle Re at Nuri Güntekin’in *Ye il Gece* adlı eserinde modernle me ile geleneksel otoritenin nasıl yok oldu u ve bu otoriteyi tercih eden ki ilerin bakı açılarının nasıl de i ti i detaylandırılacaktır. Ayrıca geleneksel otorite örneklerinin çarpıcı bir ekilde yer aldı ı Fakir Baykurt’un *Onuncu Köy* adlı eseri, siyasal modernle meden uzak olan toplumun laik otorite ile de i iminin incelenmesi bakımından büyük bir öneme sahiptir.

Bu süreçte Batı’ya uyum sa layabilmek adına reform kararları alınmı ve otoriter sistem de i tirilmi tir. Böylece dini kurallar toplumdaki soyutlanarak yeniliklere adım atılması hedeflenmi tir (Daver; 1983: 254-255). Bu nedenle geleneklere ba lı bir toplumun varlı ından söz etmek mümkündür. Dolayısıyla gerek evde/köyde erke in sözünün geçmesi gerek okula kız çocuklarının gönderilmemesi konusunda Türk toplumunda -o dönemlerde- geleneksel otoriteye ba lılı ın oldu unu söylemek mümkündür. Cumhuriyetin ilan edilmesi ile e itim sisteminde ya anan en önemli reform ise Latin harflerinin kabulü olmu tur. Tarihsel arka planı olu turan cumhuriyetin getirdi i bu yenili e de inerek, incelenecek eserlerde kar ıla ılan durumların temelini olu turmak çalı maya farklı bir bakı açısı kazandıracaktır. Bu

nedenle eser incelemelerine geçmeden önce, yapılan alfabe de i ikli i hakkında kısa bilgi verilecektir.

5.1.1. Latin Harflerinin Kabulü

29 Ekim 1923'te cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından, e itim ve kültür alanında gerçekleştirilen en önemli atılımlardan bir tanesi Latin harflerinin kabulü olmu tur. Arap alfabesinin hem Türkçeye uygun olmaması hem de ö renilmesinin zor ve zaman alıcı olması nedeniyle büyük zorluklara sebep oldu u dü ünülmü tür. Zorlukların ortaya çıkardığı bu durumun da e itim oranını etkiledi i ve dü ürdü ü öne sürülmü tür (Akyüz; 1994: 298). Bu nedenle halkın daha kolay ö renilebilen, basit ve sade bir dile ihtiyaç duydu u sonucuna ula ılmı tır. Dolayısıyla bir yenili e ihtiyaç duyulmu ve bu yenili in de harf inkılabı aracılı ıyla gerçekleştirilmi tir. Böylece hem Atatürk'ün hedefledi i okuryazar oranının artaca ı hem de halk arasındaki bilgisizli in azalaca ı sebep gösterilerek harf inkılabı gerekçelendirilmi tir. Zira 1927 yılı toplam nüfusu 13.642.870 iken, okuma-yazma bilenlerin sayısı nüfusun ancak %10.6'sını olu turmaktaydı (Özkaya; 2002: 373).

Latin harfleri ile Arap harfleri kıyaslandı ı zaman ula ılan sonuç, Hasan Ali Polat'ın sözleri ile u ekildedir:

“(...) Arap alfabesi Türkçenin ses sistemine uygun bir yapıya sahip de ildi. Türkçede sekiz sesli harf mevcuttu; oysa Arap alfabesinde bunu kar ılayacak üç harf vardı (...). Tek sesle kar ılanan birçok harf bulunmaktaydı. Ayrıca harflerin yazımında noktalı harflerde bazen sıkıntılar ortaya çıkabiliyordu. Örne in bir noktanın yanlış yazılması, yanlış okumalara sebep oluyor; ilgisiz bir anlamı ortaya çıkarabiliyordu” (2018: 206).

Ayrıca Onur Bilge Kula da Latin harflerinin seçilme sebebini u ekilde aktarmı tır:

“ (...) yaklaşık 8 yüzyıldan beri Türkçeyi dolayısıyla da Türkçe dü ünmeyi zorla tıran Arap yazısının, bu yeni yönelime ve bundan do an yeni

gereksinimlere uygun ve elverişli olmadığı anlaşılır. Bunda Osmanlı uyrukları olan Bulgarların, Yunanların, Sırp ve Ermenilerin kendi anadillerinde gerçekleştirilen eğitim-öğretimde, Türkleri çoktan geride bıraktıklarının anlaşılmasının da payı olur” (2018: 282-283).

Aktarılan bu sebepler ele alındığı zaman, Atatürk köklü bir değişiklik yapmak gerektiğine inanmış ve harf inkılabını gerçekleştirilmeden önce 9 Ağustos 1928’de Sarayburnu Parkı’nda yaptığı bir toplantı ile halka bu fikrini şu şekilde açıklamıştır:

“Arkadaşlar,

Bizim ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak, anlaşmayan ve anlayamadığımız işaretlere kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığınızın asarına yakın zamanda bütün kainat ahit olacaktır. Buna katıyetle emimim. (...) Çok işler yapılmıştır, amma bugün yapmaya mecbur olduğumuz son demir, lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır: Yeni Türk Harflerini çabuk öğrenmelidir. Vatandaş, kadına, erkeğe, hamala, sandalciye öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir heyet-i içtimaiyenin yüzde onu okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmez nevidendir. (...) milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa bu hata bizde de vardır. Türk’ün seciyesini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlardadır. Artık mazinin hatalarının kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları tashih edeceğiz. Hataların tashih olunmasında bütün vatandaşların faaliyetini isterim. En nihayet bir sene, iki sene içinde bütün Türk heyet-i içtimaiyesi yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz yazısı ile, kafası ile bütün alem-i medeniyetin yanında olduğunuzu gösterecektir” (Atatürk; 1997: 272-274).

Atatürk’ün bu açıklamaları alfabe konusunda milat olmuş ve Arap harfleri ile yazıya ayan halkın ne durumda olduğunu betimlenmiştir. *Anlaşmayan ve anlayamadığımız işaretlere* vurgusu ile aslında halkın okuma yazmada zorlandığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Ayrıca Atatürk’ün bu ifadeleri ile halkın asırlardır yanlış alfabe

kullandı ı ve bu nedenle yeniliklerden uzak kaldı ı, batıdaki ülkelerin seviyesine yeti emedi i ve yerinde saydı ı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yeni harfler ile maziden ve ya anan zorluklardan kurtulaca ı, halkın o zamanki okuryazar oranının daha da üzerinde olunaca ı ve yeniliklere kavu ulaca ı Atatürk tarafından vurgulanmı tır.

Bu noktaya kadar Harf nkılabı tamamen kusursuz olarak görünse ve bu yenilik desteklense de aynı fikirde olmayan ve bu yenili i desteklemeyen kişiler de olmu tur. Örne in 1924 yılında Millî E itim Bakanı olan Vasıf Çınar, öğretmenlerin Latin harflerinin kabulü ile ilgili tutumlarını öğrenmek amacıyla anket yaptırtmı ve büyük ço unlu un bu duruma kar ı oldukları sonucuna ula mı tır. Öğretmenlerin ço u bu yenili e sıcak bakmayarak “hayır” demi tir (imir; 2008: 69). Çalışmada incelenecek olan Re at Nuri Güntekin’in *Ye il Gece* adlı eserinde de bunun benzer bir örne i ele alınmı tır. Arap harfleri ile e itime devam edilmesini isteyen aileler çocuklarının kafalarına sarıklar sarmı ve bunu çıkarmanın dine kar ı saygısızlık oldu u görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserde de Latin harflerinin kabulü köyün a ası tarafından benimsenmemi tir. Çocu unu Arap harflerine kar ı merakı olmadı ı için suçlamı ve bu harflere geri dönülmesi gerekti ini savunmu tur. Bu nedenle resmî olarak harflerin yenili ini kabul etmeyenler oldu u gibi toplumda da bu durumu kabul etmeyenlerin oldu u sonucuna ula ılmı tır. ncelenecek yapıtlarda bu tarz örnekler ele alınarak toplumun bakı açısı da yansıtılmı tır.

Özetlemek gerekirse, Türk örfü ve âdetinin temel alındı ı ideolojik bir e itim felsefesi ve skolastik dü ünçe Osmanlı Devleti’nde yer almı tır. Bu e kilde temellenen bir e itim ile ilkö retim ihmal edilmi ve vizyonu olmayan, aktarmacı, ezberci, e itimin temel prensiplerine sahip olmayan, yalnızca memur yeti tirme hedefli bir sistem olu turulmu tur. Nitelik olarak e itim görenlere bir ey katmayan bu sistem, niceliksel yetersizliklerin yanı sıra nitel olarak da cumhuriyet ile çeli en bireylerin yeti mesine zemin hazırlamı tır: birlikten yoksun, cinsiyet ayrımı yapan, ça da bilimleri dı layan bireyler (Atatürk; 2014: 327). Böyle bir dönemden cumhuriyetin ilan edilmesini sa layan ça a gelinmi ve Atatürk tarafından harf devrimi yapılarak

gerek toplumun gerek ülkenin içinde bulunduğu durumun kalkındırıcı sonucuna ulaşmak mümkündür.

5.1.2. Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Köy Enstitüleri, köy çocuklarının geleceğe kazandırılması amacıyla atılmış büyük adımlardan bir tanesidir. Bu enstitüler, ilkokul eğitimini tamamlayan köy çocuklarının öğretmen olarak yetiştirildiği ve köylerde görevlendirildiği eğitim projesidir.

Atatürk'ün 1923 yılında cumhuriyeti ilan etmesinin ardından, 1928'de Harf Devrimi gerçekleştirilerek eğitim Türkiye Cumhuriyeti için ne kadar önemli olduğunu vurgulanmıştır. Fakat aradan on yıl geçmesine rağmen okuryazar nüfus oranında beklenen artış gözlemlenememiştir. Bu nedenle yeni yollar aranmaya başlanarak Türk halkının beklenen seviyeye gelmesi için çalışmalarına devam edilmiştir.

Köylerde görev yapacak öğretmenlerin eğitim aracılarıyla bilinçlendirilmesi, yaygınlaştırmaları köy okullarına almaları ve yetecek olan öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Köy Enstitüsü mezunu yazarlarımızdan olan Mahmut Makal da bu hedeflerin özelliklerini; enstitülerin kentler dışında kurulması, eğitim alacak öğretmenlerin muhakkak köy okullarına alınarak yetiştirilmesi, köyden alınanın tekrar köye verilmesi -köy çocuğunu yetiştirip hizmet için tekrar köye kazandırmak- ve imce yoluyla sorunların çözüme kavuşturulması şeklinde özetlemiştir. Fakat Makal aynı zamanda köylerin cumhuriyetin ilk yıllarında bütün yeniliklerden uzak olduklarını, temizlik gibi konuları çok iyi bilmedikleri için sağlık sorunlarının fazla olduğunu belirtmiştir (Makal; 2009). Aynı zamanda köylere ulaşımın kolay olmaması nedeniyle ulaşım güçlüğü çekilmesi, hatta çoğu köyde temiz içme suyu bile bulunmamıştır (Serter; 2007). Bu durumun bir örneği, incelenecek olan Fakir Baykurt'un *Onuncu Köy* adlı yapıtında halkın mikrobu bile bilmemesi şeklinde vurgulanmıştır. Dolayısıyla pis ve temiz ayrımı algısının olmadığı, bu nedenle köylerde mutlaka yeniliklere ve bilen insanlara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Köy Enstitülerinin anlatılan özellikleri ve amaçları her ne kadar faydalı olarak görünse de uygulanan bu yeniliğin eksik yönleri de bulunmaktaydı. Bu durum, Kemal Tahir'in Köy Enstitülerinin kuruluşuna amaçlarını ve süreçte yaşanan sorunları ele tirdiği *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserinde aktarılmıştır. Yazara göre söz konusu enstitülerin açılması ideolojik bir amaca hizmet etmektedir. Özellikle bu yazınsal yapıtta enstitünün kurulmamasının olması, çocukların yapılmamasında görevlendirilmesi ve çadırlarda kalması enstitülerin kuruluşuna olumsuz durumlardan birkaçı olarak ele alınmıştır. Eserde enstitü için görevlendirilen öğretmenlerden Cemal, enstitünün olumsuz yönlerini raporlayan ve bu projenin sonlandırılması için çabalayan bir karakterdir. Bu nedenle tamamen kusursuz bir atılımın gerçekleştiğini söylemek doğru değildir.

Enstitülerin kurulduğu mekânlar da tartışılma konularından biridir. Binalar kasabalardan uzak, ıssız, su bulunmayan, bataklık ya da hastalık barından yerlerde inşa edilmiştir. Bu durum okumak için giden öğrencileri olumsuz etkilemiştir. *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserde benzer bir yer tasvir edilmiştir; öğrencilerden birisi enstitünün yanında yaşamaya murda çok fazla ıslanarak hastalanmış ve hayatını kaybetmiştir. Dolayısıyla okul binaları ve tercih edilen arazilerin sınırsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. incelenecek yapılarda yer alan bu ve benzer problemler detaylı olarak ele alınacaktır. Böylece projelerin olumlu ve olumsuz yanları da karşılaştırılacak ve otoritenin hangi tarafta baskın olduğu ortaya çıkartılacaktır.

Nüfusun çoğunluğunun köylerde olduğu düşünüldüğünde zaman, eğitim özellikle köyde yaşamayanlar için gerekli olduğu söylenebilir. Zira ülkenin kalkınması için önce köyde yaşamayanları eğitmek ve bu nedenle de köylere ulaşmak gerekmektedir. Yaşamayan köyde yaşamayanlar da bilinçlenir ve gelecek nesilleri bilinçlendirirse ülke kalkınmaya devam edecektir. Toplumun bir kesiminin - şehirde yaşamayanlar- eğitimi desteklemesi ve diğerlerinin -köyde yaşamayanlar- bu konulardan habersiz olmaları ülke kalkınması için faydasız olacaktır.

Kırsal alanda yaşamayan eğitim sorunu ise yalnızca köylünün fakir olmasından kaynaklanmamaktadır. Çünkü fakir oldukları için eğitimsiz kaldıklarını söylemek

do ru olmayacaktır. Köylerdeki okul sayısının yetersiz olması, ö retmen sayısının ise ihtiyacı kar ılamaması da bu sebeplerden bazılarıdır. Aynı zamanda ehirde e itim aldıktan sonra köyde görevlendirilen ö retmenlerin uyum sorunu ya aması ve buldukları yeri terk etmeleri de köy çocuklarının e itiminin yarım kalmasına sebep olmu tur. Yeni kurulmu Türkiye Cumhuriyeti'nin ise maddi açıdan güçlü olmaması, yeti mesi gereken ö retmenlerin gerek e itim masraflarını gerek görevlendirilmesi sonrası maa larını kar ılayamaması ve binlerce okulun yapılması için gerekli bütçeye sahip olmaması da köylerdeki e itim sorununu olu turan etkenlerdendir (Burgaç; 2008).

Köy Enstitüleri de erlendirildi i zaman, amacın devlet bütçesini sarsmadan ve devlete ekonomik anlamda büyük bir zarar vermeden e itmen ve ö retmen yeti tirmek oldu u görülmektedir. Yalnız buradaki önemli hususlardan biri, bireylerin ihtiyaç duydukları e yleri yine kendilerinin kar ılayacak olmasıydı. Ba ka bir ifadeyle, yeti ecek ö renciler sadece ö retmen olmak için gerekli bilgilere sahip olmayacak, aynı zamanda tarım ve hayvancılık gibi köy i leri hakkında da gerekli e itimleri alacaktı. Bu sebeple ö rencileri köylü çocuklarından olu an ve yatılı birer ö retmen okulu olan Köy Enstitüleri için 1935 yılında çalı malara ba landı. 1940 yılında kabul edilen kanun ile de hayata geçirildi. Kanun tasarısının gerekçelerinde öne çıkan kısımları ise u ekilde aktararak Köy Enstitülerinin var olu amaçlarını vurgulamak faydalı olacaktır:

“ İlkö renim yapmak zorunda olan çocukların ehir ve kasabalarda %80'i, köylerde ise %20'si okutulabilmektedir. imdiye kadar köy okullarımızın ço u üç yıllık ilkokullardı. Onun için bu okullara giden ö renci de normal be sınıflı ilkokulu bitiremiyordu. (...) 40.000 köyün ancak 4959'unda ö retmenli ve 4.000'inde e itmenli okulumuz vardır. 31.000 köyümüz okulsuzdur. imdiye kadar köylere hep büyük ehirlerde kurulmu olan ö retmen okullarında yeti tirdi imiz ehirli gençleri yolladık. (...) Bu kurulu lardan yeti en ö retmenlerimizin köy ko ullarına gere i gibi uymadı ı görülmü tür. Gelece in köy ö retmenlerini, görecekları hizmetin gereklerine daha uygun ekil ve ko ullar altında yeti tirmek zorunda

bulunmaktayız. (...) Ola anüstü istidat gösteren ö renciye yüksek ö renim yollarını açık bulundurmak, ö retmen olamayacakları, ö rendi i i lerden birini yapmak üzere serbest köy hayatına bırakmak, ö retmen olacakları da köy hayatının ko ullarına dayanabilecek ve o çevrede daha ileri ve verimli bir hayat yaratma gücünü kazanacak surette hazırlamak, ö retmeni ve köye gerekli elemanları yeti tirmek üzere açılacak kurulu ları, arazi durumu elveri li yerlerde kurmak, onları üretici birer kurum haline getirerek hiç olmazsa ö rencinin yiyece ini sa layabilecek ekilde yönetmek, böylelikle masraflarını azaltarak devlete yük olmayacak duruma gelmelerine çalı mak [zorundayız]” (Çavdar; 1999: 373- 374).

Modern tarım dâhil olmak üzere teknik bilgilerin de ö retildi i Köy Enstitüleri, yalnızca e itime hizmet etmemektedir. ehirden uzakta olan insanlar, cumhuriyetin getirdiklerini de bu ekilde özümseme fırsatı bulmu tur. Çünkü halk sahip çıktı ı sürece cumhuriyet var olacaktı; yoksa bu konuda hiçbir fikri olmayanlar tarafından herhangi bir destek görülemezdi. Dersler aracılı ıyla ö renciler; meyvecilik, sebzeçilik, hayvan bakımı; demircilik, marangozluk, nalbantlık i lerinde de e itilmi lerdir. Bu nedenle hem köyün e itim ihtiyacını kar ılayan birer ö retmen hem de çiftçi, tekniker, mühendis vb. özelliklerine sahip olan insanların e itimine ba lanmı tır.

Köy Enstitülerinin yaptıkları de erlendirildi i zaman, kısa sürede büyük ba arılara imza atıldı ı görülmektedir. Son yüz on yıllık süreçte (1830-1940) ö retmen sayısı 6000’lerdeyken, bu rakam 20.000’lere kadar yükselmi tir. 5000 adet olan okul sayısında da benzer bir artı olu mu ve okul sayısı 17.000’i geçmi tir. Hedefine ula mayı ba aran Köy Enstitüleri aracılı ıyla ö renci sayısı -380.000 iken- 1.500.000’a yükselmi ; ayrıca 9000’e yakın e itmen ve yakla ık 600 sa lıkçı yeti tirilmi tir (Ba aran; 2008).

Köy Enstitüleri de erlendirildi inde e itim hayatında büyük bir öneme sahip oldu u görülmü tür. Çünkü köy çocu u köyde görev almı ve alı ık oldu u hayat nedeniyle herhangi bir sorun ya amamı tır. Gerek köylüye tarım i lerinde yardım

etmi gerek marangoz olarak onların takdirini kazanmıştır. Bu durum da e itime yönelik bakı açısını de i tirmi ve köydeki çocukların e itim hayatlarına ba lamaları ya da devam etmeleri açısından faydalı olmu tur.

5.2. Eser ncelemeleri

Bu bölümde incelenecek eserler kronolojik olarak sıralanmıştır. Eserler hakkında genel bilgi verebilmek adına eser özetleri ana hatlarıyla yazılacaktır. Otoriteye maruz kalan ve otorite uygulayan karakterlerin ise genel özellikleri aktarılacaktır. ncelemeler sonucu ortaya çıkan otorite tipleri sebepleri ile temellendirilerek yorumlanacak ve gerek otorite tipleri gerek e itime yapılan ele tiriler bakımından detaylı bir inceleme ortaya çıkacaktır.

5.2.1. Re at Nuri Güntekin: “Ye il Gece”

Re at Nuri Güntekin, *Ye il Gece* adlı bu romanında taassubu ele tirmi ve ele tirdi i konunun kar ısına da zıttı olan ve övdü ü -yani savunmak istedi i- fikri yerle tirmi tir. Dolayısıyla eserin ideolojik olarak kaleme alındı ı sonucuna ula ılmaktadır. Çünkü bir tarafta tamamen olumsuz yönlerinin vurgulandı ı eski e itim, di er tarafta ise ilerisi için geli ime katkı sa layaca ı iddia edilen ça da e itim yer almaktadır. Bu noktada ideolojik olarak ele alınan eserlerin özelliklerinden bir tanesinin kar ı görü e sahip ki iyi yermek oldu unu vurgulamak gerekmektedir (Emil; 1984: 314). Dolayısıyla bu eserde elde edilen örnekler bu anlamda da de erlendirilecek ve farklı otorite tipleri kategorisinde yer aldıkları gösterilecektir.

Eserin ana karakteri olan Ali ahin isimli genç, okumak için köyünden stanbul’a gider ve Somuncuo lu Medresesinde e itimine ba lar. Amacı bir gün bütün insanları gölgesi altında birle tirecek olan “Ye il Sancak”ın gönüllü bir askeri olmaktır. Fakat zaman geçtikçe, kendisi medreseyi ve müderrisleri daha yakından tanıyınca bu hayalinin gerçekte meyece ini anlar. Çünkü tanıdı ı bu insanlar hem cahil hem de yalnızca kendi çıkarlarını dü ünen, kendi menfaatleri do rultusunda

hareket eden insanlardır. Halkın dini duygularını sömüren bu insanlar kendisine çok yabancı gelir ve onların yanından uzaklaşır.

Medresenin durumunu ya ayarak bizzat öğrenen Ali ahin, erkek öğretmen okulunun başarılı bir öğrencisi olur ve kendisini müspet ilimlere adanır. Aldığı eğitim sona erdikten sonra kendi isteğiyle İzmir'in Sarıova ilçesine gider. Burada kendisini zorlu günler beklemektedir. Çünkü orada yaayan insanlar eski bilgileri sorgulamadan kabul etmektedirler. Bu nedenle Emir Dede lkokulunda baş öğretmenlik yapmaya başlayan ahin için mücadele günleri başlar.

Kasabadaki çocukların çoğu ilkokula gitmek yerine dini eğitim veren mekteplere gönderilmektedir. Ali ahin ise bu durumdan rahatsızdır; çünkü kendisi de daha önce bir medresede yer almıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde sürekli hocalarının dayanağına (Güntekin; 2017: 20) ahit olur ve insanları korkutarak dini yanlış anlattıklarını düşünür. Örneğin hocalardan biri *“dolaştığı köylerde öyle vahşi bir iddetle cehennem cezalarından bahsedirdi ki, saçlı sakallı erkekler titrer, çocukları lardı”* (a.g.e., 27). Dolayısıyla medresenin eğitim sisteminin korku ve iddet temelli olduğunu düşünür ve medresede eğitime devam etmek istemez. Kasabada yaayan bir grup insanın desteğini arkasına alan ahin, softaların yaptığı baskıya rağmen mücadelesinden vazgeçmez. Onlara meydan okumak ve çağdaş ilimlerin dogmatik bilgilerin önüne geçmesini sağlaması gerektiğine inanır. Çünkü ancak o zaman toplum sorgulamaya başlayacak ve her söylenenin doğru olmadığını öğrenecektir.

Yunan askerlerinin İzmir'i işgal etmesi Sarıova halkının panik içerisinde yaamasına sebep olur. Kasabada ayaklanmalar başlar ve halk gruplara ayrılır. Kasabadaki Rum dükkânları Sarıova halkı tarafından yakılır. Fakat Ali ahin buna engel olmaya çalışır. ahin'in bu tutumu Yunan ordusu tarafından takdirle karşılanır; çünkü onlara karşı herhangi bir zarar vermez; bilakis onların zarar görmemesi için mücadele eder. Ya anılan kargaşalar nedeniyle sokaklara çıkma yasağı bulunan halkın aksine kendisine serbest dolaşım hakkı verilir. ahin de bu durumu kendi lehlerine kullanarak fırsatı değerlendirir. Kasabada bulunan subayların din adamı kılına

bürünmelerini sağlayarak kendilerini cepheye gönderir. Fakat bu durumun ortaya çıkması sebebiyle kendisi kasabadan sürgün edilir.

Geçen süre zarfında Anadolu dümanî galinden kurtulur, cumhuriyet ilan edilir, birçok alanda köklü değişimler yapılır. Sürgünden dönen Ali ahin'in rüyası aslında böylece gerçeğe dönüşür. Tekrar Sarıova'ya dönerek oradaki durumu görmek isteyen ahin büyük bir a kınlık ya ar. Çünkü on yıl önce geldi i ilçe o an bamba ka bir çehreye bürünmü tür. Dümanla i birli i yapan, ça da ilim ve bilim dümanı insanlar modern kıyafetler içerisinde, sakalları kesilmi bir vaziyette ya amaktadırlar. Sözde devrimci olan; ama aslında yobaz zihniyete sahip bu insanlar, ahin'i sevmedikleri için vatan haini gibi göstererek oradan uzakla masına sebep olurlar. Ya adıkları onca olayı unutarak ahin'in elinden tutmaz, onu yalnızlı a sürüklerler. Bu durum nedeniyle çok kırılan ahin, kırgın ama umudunu yitirmemi ekilde yeni bir yola çıkar.

5.2.1.1. Ali ahin

Ali ahin, ö retmenlik mesle ini ya amının merkezine alan, topluma e itim ve ö retim konusunda katkıda bulunmayı amaçlayan (Önertoy, 1984: 44) en önemli ö retmen karakterlerinden bir tanesidir. Çünkü Re at Nuri Güntekin onun gibi bir medreseliyi, di er medreselileri yola getirmek için sembol olarak kullanır. Bir di er ifadeyle “*Ali ahin, özel olarak dine ve dindarlara saldırtılmak üzere icad edilmi bir tipi andırmaktadır*” (Çelik; 2000: 141). Çünkü Re at Nuri Güntekin, tarihî artlara ba lı kalarak eserini olu turmu tur. Bu konuda Birol Emil (1984) u ifadeleri kullanmı tır:

“Saltanatın kaldırılması, cumhuriyetin ilanı, hilafetin la vı, tekkelerin, medreselerin, türbe ve zaviyelerin kapatılması: laiklik, kıyafet ve apka inkılabı, harf ve dil inkılabı (...) gibi Türkiye Cumhuriyetini yaratan, Türk cemiyetine yeni bir rejim, zihniyet ve ya ama ekli getiren hareketler, romanda ba kahraman Ali ahin'in mücadelesini yaptı ı fikirler ve meselelerdir. Romanın esasını ve yapısını tekil eden bu mücadele din ile

müspet ilim, daha do rusu dini görü ün hakim oldu u eski zihniyet ile müspet ilim ve laik görü e dayanan yeni zihniyet arasındaki çatı madan do ar” (313-314).

Dolayısıyla Re at Nuri Güntekin, Ali ahin’i medresedeki iddete ahit ederek eski ve yeni e itim sistemini kar ıla tırmasını sa lar.

Ali ahin tıpkı di er çocuklar gibi sokaktan yakalanarak medreseye gönderilir; ba ina sarık sarılan çocuklar ayrı bir bayrak altına geçmi gibi olur ve arkada çevrelerine kar ı yabancılarla (Güntekin, 2017: 19). Dolayısıyla sarık ile yalnızca kafaların de il, zihinlerin de di dünyaya kar ı kapandı nı söylemek mümkündür. Bu nedenle sarı nın sembol olarak kullanıldı ı ve bu ekilde de yorumlanabilece ini söylemek yanlı olmayacaktır. Di er yandan ise ahin’in medrese e itiminden memnun olmadı ı açıktır. Çünkü “*Fırsat buldukça sarı nı ba ndan çıkararak -kırık bir kolu sarar gibi- koluna sarar, arkada larıyla kırlarda ku , dereye balık avlamaya giderdi”* (a.g.e., 20). Dolayısıyla zorla orada bulundu u, babasına ve medreseye kar ı bu davranı nın bir tepki oldu u ekinde de bir yorum yapılabilir (Hayber, 1993: 322).

Sarıova’ya gitti i ilk gün “*uzaktan kasabayı seçmeye ba layınca korku ile kar ık bir sevinç heyecanı duydu. Ma rur bir gülümseme ile kendi kendine ‘bizim muharebe meydanı görüldü’*” (Güntekin, 2017: 52) ifadesini kullanır. Bu durum, kendisinin eski e itim ve ça da ilimler arasında verece i mücadelenin ne kadar zor ve güçlü oldu unun göstergesidir. ahin softalarla çok mücadele eder, asla pes etmez ve bunun sonucunda Sarıova’ya yeni bir okul kazandırır. Elinden geldi ince aileler ile ileti im kurar ve çocuklarını yeni okula göndermeleri için açıklamalarda bulunur. Amacı “*milletine sadık Cumhuriyetperver Türkler”* (a.g.e., 60) yeti tirmektir.

Mücadelesini verdi i de erler her zaman daha bilinçli ve ça da e itim sisteminin ilerlemesi için olan ahin, medreseler hakkında u ifadeleri kullanmı tır:

“Medreselerin ye il gecesi yalnız kendi içlerini karanlı a bo makla kalmamı ; memleketin her yanına yayılmı , her kö esini kaplamı . Zaten bunun ba ka türlü olmasına da imkân yoktu. Akıllara, vicdanlara imdiye kadar hep bu medreseden yeti enler rehberlik ediyorlardı. Bu adamlar, memlekete karanlıktan gayri ne götürebilirlerdi ki?...” (a.g.e., 43).

Ali ahin’in medreseler hakkındaki bu olumsuz dü ünceleri, memleketin yeniliklere kapalı oldu unu ve sürekli aynı sistem ile hayata devam edildi ini göstermektedir.

5.2.1.2. Rasim Ö retmen

Sarıova’da Ali ahin’in en yakın arkada ı ve destekçisidir. Medreselilere kar ı kendisi ile mücadele etmi tir. Balkan Sava ları’na gönüllü katılması ve gazi olarak tekrar ö retmenlik mesle ine devam etmesi, aslında i ini nasıl sevdi ini göstermektedir. Çünkü kendisi çocukların tarafsız bilgiyi ö renmesini isteyen bir ö retmendir. Yunan i gali sırasında çetelere katılıp vatan savunmasında yer alması ve kendi canını vatan u runa feda ederek ehit olması, pes etmemeyi simgeler.

5.2.1.3. Rahim Hoca

Yalnızca kendisini dü ünen medrese hocalarındandır. Kar ısında bulunanların birer çocuk oldu unu, onların her eye dayanamayacaklarını hesaba katmadan hareket eder. Öyle ki *“demir gibi insanların bile zor dayanabilece i bir ekilde”* (a.g.e., 118) ö rencilerden bir tanesini çalı tırır ve çocu un ölümüne sebep olur. Çünkü *“az buçuk tembellik, avarelik eden çocukların ba ına kocaman sopasını indirdi i vakit Allah yarattı”* (a.g.e., 109) demeyen ve çocukları döven bir karakterdir. Hayatını kaybeden çocuk da bu iddete maruz kalanlardan bir tanesidir. Buna ra men i ine devam eder hatta ölen çocu un karde inin de medreseye gelmesi ve hafız olması yönünde aileye baskı yapar. Ya anan felaketin sorumlusu kendisidir; fakat bunu asla kabul etmez.

5.2.1.4. Zeynel Hoca

Medrese hocalarından bir tanesidir. Kendisinin “*çe it çe it i kence aletleriyle dolu korkunç bir cehennem*” (s. 26) vardır. Onun kendi fikirlerine uymayan her şey yanlı tır, her be enmedi i günah tır, bu nedenle bahane bulup herkese sata ır. Sürekli dayak atarak çocuklara bir şey ö retmeye çalı an, onları korkutan bir insan toplum için aydınlık bir gelecek yerine karanlık bir gelecek in a etmektedir. Bu nedenle Zeynel Hoca, medresede yanlı e itim veren hocaları temsil etmektedir ekinde yorum yapmak mümkündür. Ayrıca iddet ile insanlara bir şey ö retilmedi i hatta bu nedenle insanların ya ama veda ettikleri de eski e itim sisteminin insanlı ı yok etti i ekinde yorumlanabilir.

5.2.1.5. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Re at Nuri Güntekin’in *Ye il Gece* adlı eserinde Max Weber’in üç kategoriye ayırdı ı otorite tiplerinden en çok “geleneksel otorite” ve “karizmatik otorite” örnekleri dikkat çekmektedir. Özellikle de i en yönetim ekli ile eski ve yeni çatı maları bu eserde yer almı ve geleneklere ba lılı ın e itim sisteminde olu turdu u sorunlar açısından somut örnekler olu turulmu tur.

Eserde aileler çocuklarını eski e itim sistemi do rultusunda yeti tirmek isteyen ve ça da ilim yolunda yeti tirmek isteyen aileler olmak üzere iki zıt kutba ayrılmı tır. Kimileri çocuklarını sarıklı olarak okula gönderip din e itimi almalarını sa larken, di erleri çocuklarının ilim ö renmesi do rultusunda vatana-milliete faydalı olacak adam olmaları için ellerinden geleni yapmaktadırlar.

Eser incelendi i zaman ilk otoriter örnek olarak okur Ali ahin’in babası ile kar ıla maktadır. Çünkü baba, çocu unun hangi okula gitmek istedi ini sormadan veya hangi okulda dönemin artlarına uygun e itim alabilece ini dü ünmeden onu do rudan medreseye göndermektedir. Bu durumda geleneklere ba lılı ın söz konusu oldu unu, kendinden öncekilere uyum sa ladı nı ve “geleneksel otorite”nin yer aldı nı söylemek mümkündür. Ayrıca eserde yer alan iki zıt kutba mensup ki iler

okura önceki neslin e itim durumunun çok yüksek olmadığını ve bu nedenle yeniliklere kapalı olduklarını göstermektedir. Öyle ki eserde “*Döv, kemiklerini kır, ya ölsün, ya adam olsun!*” (Güntekin; 2017: 92) cümlelerini ö retmene söyleyerek çocuklarına iddet altında e itim verilmesinde herhangi bir sakınca görmeyen aileler bulunmaktadır. Bu durum da geleneksel otoritenin devam etti ini göstermektedir.

Geleneklerin devam etti ini ve geleneksel otoritenin hâkim oldu unu gösteren bir di er örnek ise kadınlar ile ilgilidir. Patriyarkalizm -evde erke in verdi i kararın uygulanması- ve geleneksel otorite ile ya lıların çok önceden aldıkları kararlara riayet edilmesi, toplumun ilerlememesinin bir sebebi olarak gösterilmektedir. Çünkü gelenekler devam ettirilerek yeniliklere kapılar kapatılmış ve böylece herhangi bir ilerleme kaydedilmemi tir. Bu durum eserin ö retmenlerinden olan ahin Efendi tarafından u ekilde aktarılmaktadır:

“Kadın, çok büyük bir kuvvet... Ben ki kadını hiç tanımamı , dü ünmemi bir adamım... Ben bile ihtiyar, alil bir ananın tesirinden kendimi kurtaramadım. Bugünkü felâketlerimizde belki onu asırlarca ihmal etmi , ezmi , cahil bırakmı olmamızın da bir dereceye kadar tesiri vardır...” (a.g.e., 114).

Bu alıntı aracılı ıyla kadının okutulmamasına devam edilmesi geleneksel otoritenin hüküm sürdü ü ve geleneklerin toplumun verdi i kararları ekillendirdi i vurgulanmaktadır. Fakat Atatürk’ün cumhuriyeti ilan etmesi ile kadının toplumdaki yeri de i mi tir:

“Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti’ni kurarken bir yandan milli de erleri muhafaza etmi , di er yandan da milletin ça da la ması için elinden geleni yapmı tır. Atatürk’ün ça da la ma hareketleri içinde en önem verdi i alanlardan biri de kadınlardı. Zira kadınlarımız büyük oranda okumamı tı ve sosyal hayat içinde yer almıyorlardı. Atatürk Türk kadınının muasır medeniyetler seviyesine çıkmı toplumların kadınlarından a a ı kalmasına razı olmamı tı.

‘Bizim toplumumuz için ilim ve fen lâzım ise, bunları aynı derece hem erkek hem de kadınlarımızın iktisap etmesi lâzımdır. Kadınlar içtimaî hayatta erkeklerle birlikte yürüyerek birbirinin yardımcısı ve destekçisi olacaklardır.’ diyen Atatürk kalkınmanın en önemli ayaklarından birinin kadının sosyal hayata katılması oldu unu dile getirmi tir” (Yusufo lu; 2011: 12).

Eserde geleneksel otoritenin yer aldığı ve medrese e itimi veren Emir Dede adlı okulda “bütün felaketlerin başı cahillik” olarak görülmü tür. Bu durum da geleneksel otoritenin toplum yapısını ve gelece ini olumsuz olarak etkiledi ini göstermi tir. Çünkü toplumun hiçbir yenili i kabul etmemesi ile geleneksel otoritenin varlığı arasında do ru orantı bulunmaktadır.

Eserde yansıyan eski e itim sisteminin temsilcileri “din” adı altında öğrencileri yeniliklere kapalı ve hurafelere inanan bir nesil olarak yeti tirmektedir. “*Babası onun hoca olmasını istemi ti*” (Güntekin; 2017: 46) cümlesi, çocu un ileride sahip olacağı mesle i babanın belirledi ini göstermektedir. Bu durum da baba karar verdi i için patriyarkalizm örne i olarak eserde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenciler kendi istekleri do rultusunda de il, bilakis aileleri böyle istedikleri için çocukluk hayatlarından vazgeçmekte ve her şeyin baskı altında yer aldığı, iddetin ana prensip olduğu bir e itim hayatına adım atmaktadırlar.

“Din” ve “din adamı” kavramları etrafında e itim sistemini ele tiren ve ideolojik bir roman olarak de erlendirilebilen (Emil; 1984: 219) bu eser, eski e itim sisteminin örneklerini sunması açısından önemlidir. Özellikle geleneksel otorite temsilcileri ya ça büyük hocalardan seçilmi ve cumhuriyet öncesi e itim sistemi çarpıcı örneklerle okura aktarılmı tır. iddeti destekleyen ve geleneksel ö retim yöntemleri ile yeti en bu ki iler, sert üslupları, çocuklara karşı öfkeleri ve korkuyu bir araç olarak kullanmaları nedeniyle hem geleneksel otoritenin devamını sa layan hem de öğrenciler açısından karizmatik otorite uygulayan karakterler olarak yer almaktadırlar. Örne in geleneklere bağlılıklarını sürdürenlerin temsilcisi olan Zeynel Hoca, “*keskin, sivri yüzünde sivri di leri, bir yana çarpılmış uzun bir burnu*”

(Güntekin; 2017: 26) ile görüntü olarak korkunçtur. Ayrıca “*deri yüzmek, dil koparmak, a ızlara kaynar katran akıtmak, kızdırılmı i lerle göz oymak*” (a.g.e., 26) ekindeki iddet örnekleriyle çocukları korkutmaktadır. Bu nedenle kendisini hem davranı ları hem de dı görünü ünü kullanarak otorite sa ladı ı için karizmatik otoriter kategorisine dâhil etmek mümkündür. Aynı zamanda aldı ı e itimde uygulananları terk etmemesi ve büyüklerinden gördüklerini uygulamaya devam etmesi nedeniyle kendisi geleneksel otoriter lider olarak de erlendirilebilir.

Ye il Gece adlı eserde iddetin çocuklara uygulanmasına ve korku zemini olu masına sebep olan bir di er ki i ise Hafız Rahim Efendi’dir. Çocuklar kendisinden korkmakta ve aldıkları e itimde ba arısız olmaktadır. Ayrıca yalnızca çocuklar de il, saçlı sakallı adamlar ve kom uları bile onun öfkesine rastlamak istememektedir. Çünkü çocukların ba ına kocaman sopasını indirerek onlara acımamakta ve dayanıksız olmalarını bile önemsemeden onları dövmetedir (a.g.e., 109). Kendisi, çocukları hareketleri ile korkuttu u için karizmatik otoriter ö retmen olarak de erlendirilebilir. Zira ki inin jest ve mimiklerini, sesteki vurgusunu ya da fiziksel görünü ünü kullanması karizmatik otoriter lider özellikleri arasında yer almaktadır.

Yapıtta yer alan Komiser Kâzım Efendi ise tam olarak yapılan hataların okura aktarılmasını sa lamaktadır. Bunu yaparken aynı zamanda çocu unun eski ö retmenin tutumunu aktararak okurun kıyaslama yapabilmesi için kapı aralamaktadır: “*Eski hoca dayakla, tehditle, korku ile çocuktaki zekâ ve merakı söndüremedi i, miskin itaate, alık ezbercili e alı tıramadı ı için mütemadiyen ikâyet etmi ti*” (a.g.e., 91). Alıntıda aktarıldı ı üzere bir önceki hoca -cumhuriyetten önceki e itim ile yeti en- fiziksel olarak iddet uygulandı ve kendisine itaat edilmesini istemi tir. Çünkü ona göre kendi söylediklerinin dı ına çıkılmamalıdır ve ö rencinin itaat etmesi için her yol mübahtır. Bu nedenle karizmatik otoriter ö retmen kategorisinde yer almaktadır.

Ye il Gece eseri, eski e itim sistemi ile yeti tirilmeye devam edilen ö renciler ve yeni sistemin bir parçası olan ö rencilerin yer alması bakımından önemlidir. Örne in, ahin Efendi medrese ö rencilerinin “*din ve kin*” (a.g.e.,105) üzerine e itim aldıklarını öne sürer. Çünkü Emir Dede Okulunda e itim gören ö rencilere kar ı

sürekli bir saldırı pe indedirler ve onlarla arkadaşlık kurmak istemezler. Bunun sebebi olarak da onları dümanca yeti tiren iddet yanlısı öğretmenler gösterilir. Do ru olmayan bu eğitim sistemini ele tirmek adına ise “*yazar romanda medreselerdeki eğitimcinin yanlısı ve sakıncalarını sayfalarca süren de erlendirmeler halinde sunar*” (Yalçın, 2002: 169).

Eserde ahin Efendi'nin öğrencileri ise çağdaş ve modern sistem ile yeti mektedir. Birçok müfettiş bu okulu ziyaret etmiş ve neticeden çok memnun kalmışlardır. Öğrenciler okula karşı sevgi ile bağlıdır, hatta mahalle mektebi öğrencileri ile kendileri arasındaki farkı bile bilmektedirler. ahin'e göre memleketi baskı ve iddet ile yeti en softalar değil, yeni mektebin okuluna sevgi ile bağlı öğrencileri kurtaracaktır. Bu nedenle eğitimlerine daha sıkı sarılmışlardır. Re at Nuri, eserinde “*Atatürk'ün düşüncelerini*” (Naci; 1995: 135) her eğitime ra men okullarından vazgeçmeyen, softaların medreselerine gitmeyen ve çağdaş eğitim ile yeti mek isteyen bu öğrenciler aracılığıyla simgelemiştir. Aynı zamanda ahin de eğitim yolundaki hedefini aktarırken “*Bendeniz (...) milletine sadık cumhuriyetperver Türkler yeti tirmek emelindeyim*” (Güntekin; 2017: 60) ifadelerini kullanarak hem yasal otorite yanlısı olduğunu hem de Atatürk'ün hedeflediği eğitim doğrultusunda hareket ettiğini göstermiştir.

Re at Nuri Güntekin, medresede yeti en hocaları karizmatik otoriter öğretmen olarak göstererek çağdaş eğitiminin yasal otoriter öğretmenlerinden ayırmaktadır. Çünkü Max Weber'in oluşturduğu otoriter ayırımında yasal otoriter lider, kanun koyucunun belirlediği kurallara uyan ve yazılı hukuka uygun davranan bireydir. Kanun bu noktada çağdaş eğitimi belirlemeye ve uyulması gereken noktaları yazılı olarak sunmaktadır. Dolayısıyla sözlü gelenek ve fiziksel görünüm, jest-mimik ile alakalı herhangi bir devamlılık söz konusu olmamaktadır. Güntekin de medresedeki hocaları eserde bu şekilde aktararak yasal otoriter öğretmen ile aradaki farkı ortaya çıkartmıştır.

İncelenen eserde otorite uygulayan kişileri üç kategoriye ayırmak mümkündür. Bu nedenle bu kişilerin ve otorite ile karşılaşan öğrencilerin özellikleri

a a ıdaki gibi tablo hâline dönü türülebilir. Vurgulanması gereken husus, tablodaki özelliklerin incelenen *Ye il Gece* adlı eser için geçerli oldu udur:

| CUMHUR YET N LANINDAN ÖNCE | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Medrese | Mecburiyet |
| Ya lılık | Saygı |
| Yenili e kar ı çıkma | Ba arısızlık |
| Psikolojik baskı | Ölüm |

| CUMHUR YET N LANINDAN SONRA | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Okul | nkılap |
| Ça da e itim | “Aydınlık” |
| dealizm | Azim |
| Yenilik | Ba arı |

ncelenen eserde cumhuriyetin ilanından önceki ve sonraki özellikler yer aldı ı için tablo iki farklı kısımdan olu turulmu tur. Bu iki kısım do rudan incelendi inde eserde yer alan zıtlıklar fark edilebilmektedir. Zira elde edilen veriler tabloya aktarıldı ı zaman iki farklı zıt kutup oldu u sonucuna ula ılmı tır. Cumhuriyetin ilanından öncesi incelendi i zaman sert ve katı bir otorite uygulayan medresenin kar ısında bu tutuma uymak zorunda kalan bir grubun yer aldı ı gözlemlenmi tir. Yalnızca medrese tarafından de il, toplumda yer alan ya lılar tarafından da “ya lı” olma özellikleri kullanılarak bir otorite olu turulmu tur. Dolayısıyla toplumun fertleri tarafından saygı göstergesi olarak bu ki ilerin söyledikleri sorgulanmadan kabul edilmektedir. Aynı zamanda hem bu ki iler hem de medresede yer alan hocalar yenili e kar ı çıkmakta ve eski gelenek-göreneklerin devam etmesi ba lamında yeni

olan hiçbir eyi kabul etmemektedirler. Kısır döngü içerisinde yer alınması da ba arısızlıkla sonuçlanmaktadır. Ö renciler üzerinde uygulanan psikolojik baskı, ceza ve onları bir eylere zorlama ölümle sonuçlanmakta, dolayısıyla olumsuz bir atmosfer yaratmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından sonraki zamanı ele alan tablonun ikinci kısmına bakıldı ı zaman otorite uygulayan konumunda okul yer almaktadır. Mantık çerçevesinde ve ça da e itim aracılı ıyla inkılapların ortaya çıktı ı ve otoriteye maruz kalan ki ilerın “aydınlık” bir yola girdikleri dü ünülmektedir. Zira idealist ö retmenlerden ders almaya ba layan ö renciler azim göstererek ba arıya do ru ilerlemeye ba lamı tır. Bu nedenle eserdeki olaylar temel alındı ı zaman, incelenen eserde do ru yapılan yeniliklerin beraberinde ba arıyı da getirdi i söylenebilir.

5.2.2. Fakir Baykurt: “Onuncu Köy”

Eserde köy enstitüsü mezunu olan bir ö retmenin gitti i köylerde ya adı ı olaylar, dogmatik dü ünceler, ba nazlıklar, yoksulluklar ve haksızlıklar ele alınır. Ve okur, ö retmenin köylerde ahit oldu u hadiseler ile kar ı kar ıya kalır.

Onuncu Köy'de olaylar birbirinden farklı üç köyde ya anmaktadır; fakat farklı köyler olmasına ra men köylünün hayata bakı ı ve e itim ile ilgili dü ünceleri neredeyse aynıdır. Adı geçen ilk köy Türkiye'nin binlerce köyünden biri olan Damalı'dır. Fakat ö retmen karakterinin adı eser boyunca zikredilmez; ancak olaylar ilerledikçe kendisine lakaplar takılır. Bu köy, ö retmenin sekizinci köyüdür. Köyün ö retmeni, köyün kalkınması için mücadele etmede kararlıdır; bu nedenle muhtar dâhil kimseye boyun e mez ve elinden geleni yapar.

Köyde ilk çatı ma Duranâ ile ya anır. Ö retmen bütün kız çocuklarının okula gönderilmesini isterken, Duranâ kızı Asiye'yi okula göndermek istemez. Fakat ö retmeni seven köylü baskı ile Asiye'nin okula ba lamasını sa lar. Toprak büyütme sevdalısı Duranâ ise ö retmenin gücünü fark edip, köylünün bilinçlendi ini görünce üst makamlardaki tanıdıklarını ve ahabplarını devreye sokarak ö retmenin köyden

sürülmesini sağlar. Bilinçlenen köylüler ise Duranâ'ya karşı direnmeyi başlar ve ona topraklarını vermez. Ö retmen ise sürülmesine razı men gidecek i yeni köy için hayaller kurmaya devam eder.

İkinci köy -ö retmenin dokuzuncu köyü- ise Ortaköy'dür ve ö retmen burada kendi mesleğini icra etmez; demircilik ile uğraşmaya başlar. Demirci Veli Usta'nın yanında artık çıraktır, adı ise "Demirci"dir. Burada da haksızlıkların üzerine do ru gidecek ve insanların aydınlanması için çabalayacaktır. Ö retmenin konu malarından etkilenen köylüler yavaş yavaş bilinçlenmeye başlarlar. Çünkü köyün beyleri köylünün topraklarını haksızlıkla ele geçirmiş , ehirde yavaş yavaş toprak sahipleri ise mahsulün çoğunu onlardan alarak yaşamaktadırlar. Bu durumdan rahatsız olan ö retmen, demirci ustası, her şeyi göze alarak halkı aydınlatır. "*Siz isterseniz, topraklar gene sizin olur... Siz isterseniz her şey olur...*" (Baykurt; 2007: 230) diyerek onlara öncülük eder. Dayak yer, kafası yarılr; ama yine de do rudan vazgeçmez. Köyün beylerinin önde gelenlerinden Cemal Bey ise bu durumdan iyice rahatsız olmaya başlar ve onba ıyı da kendi tarafına alarak demircinin köyden gitmesi için planlar kurar. Ya anan çatı malardan rahatsız olan demirci de artık orada tutunamayacağını anlar ve eserin üçüncü, kendisinin ise onuncu köyüne do ru yola çıkar.

Onuncu köyün ismi Ya arköy'dür; fakat köylünün gerçekten bu isme uygun oldu u pek söylenemez. Çünkü köyde herkesin yüzü delik de ik edilmiş , gözleri oyuk, kulakları yarımır. Bunun nedeni ise çok gariptir ki kullardır. Köylünün bu hâlimden aslında köy imamı sorumludur. Çünkü imam Fevzi Efendi, köye gelen kull sürüsünün Allah tarafından gönderildiğini ve köylünün hiçbir şey yapmadan onlar gidene kadar beklemeleri gerektiğini söylemiştir. Aksi hâlde Allah'a itaat etmemiş olacaklar ve daha büyük felaketler yaşayacaklardır. İmam Fevzi Efendi bu bilgileri aktararak halkı korkutmuştur. Kendisine Del'a ismi verilen ö retmen ise köylünün ona güvenerek bu hurafeden kurtulacaklarını söyler. Yıllardır imamı dinleyen köylü, hiçbir şey de imedi için ö retmenin dediklerini yapmaya karar verir. Kafalarına konan kulları tıpkı ö retmenin yaptığı gibi tek hamleyle yakalar ve kafalarını kopartıp öldürürler. Köylüler büyük bir a kınlık içerisinde; çünkü artık kullardan kurtulmuşlardır.

Burada insanın bilinçlendi i zaman -ö rendi i zaman- zorlukların üstesinden gelebilece i mesajının verildi i söylenebilir. Zira imam, insanların ku lardan kurtulabileceklerini söylememi ya da ne yaparlarsa kurtulabilecekleri hakkında bilgi vermemi tir. Bu da çare aramayarak sonu kabullenmek ekinde yorumlanabilir. Oysa ö retmenin asıl gayesi, bir ba kasına muhtaç olmadan köylülerin kendi iradeleriyle ba arıya ula abileceklerini bilinç altlarına yerle tirmektir, ekinde sonuca ula mak da mümkündür.

Ku lar bazı toplumlarda u uru, bazı toplumlarda ise u ursuzlu u simgelemektedir. Örne in karga ve bayku u ursuz olarak nitelendirilmektedir (Akpınarlı; 2007: 18). Eserde ku türü olarak yırtıcı ku lar seçildi i için onların da u ursuz oldu u sonucuna ula ılabilir. Zira insanların uzuvlarını yiyerek onlara zarar vermektedirler. Dolayısıyla bu durum insanların bilinçlenmedikleri ve eskide kaldıkları sürece bir eyler kaybedecekleri ekinde yorumlanabilir.

Aslında ö retmen bu üç köyde de uyuyan köylünün uyanmasını, gözlerini açmasını istemekte ve bunu ba armaktadır. Özellikle onuncu köydeki halkın bir gözünün olmaması olayları görmedikleri; kulaklarının yarım olması, gerçek bilgiyi duymadıkları ve yüzlerinin delik de ik olması aslında hurafeler ile hayatlarının paramparça oldu u ekinde yorumlanabilir. Bu nedenle ö retmen gitti i bütün köylerde her ne kadar farklı isimlerle anılsa ve farklı meslekle u ra sa da tek amacının halkı aydınlatmak oldu unu okura göstermi tir.

5.2.2.1. Ö retmen/ Demirci/ Del'a

smi hiç geçmeyen ö retmen, köy enstitülü ö retmenlerin prototipidir. Çünkü köy enstitülü ö retmenlerin görevi halkı aydınlatmak ve bilinçlendirmektir. Ö retmenlerin çıktıkları bu yolda kendilerine mutlaka köylü tarafından sevilen ve sözü geçen birisi tarafından yardım edilir. Fakat bu durumda da genellikle köyün ileri gelen birisi ya da a ası tarafından suçlanır ve sürgün edilirler.

Dinin insanları bastırđını dü ünlen ö retmen, ça da e itim yanlısıdır. Görerek ve yerinde yapılan e itimi savunur. Bu nedenle ö rencileri ile bahçelere gider, a açlara a ı yaptırır, a aca zarar veren kurtların keselerini toplatır. Bu durum, ö retmenin e itimi sıkıcı olmaktan ziyade duyulara hitap eden bir ekilde benimsetmeye çalı tı ını ve ezberci e itimden yana olmadı ını gösterir. Bu noktada kendisi de köy enstitüsü mezunu olan Baykurt'un Köy Enstitüleri hakkındaki dü üncelerini aktarmak faydalı olacaktır. Zira *Unutulmaz Köy Enstitüleri* adlı eserinde, e itimin nasıl olması gerekti i ve ba -bahçe ile ilginin önemi hakkındaki dü üncelerini öyle ifade etmi tir:

“Temrin okulunda ö renciler; üstünde yemek yiyece i, ders yapaca ı masayı de il, onun mini bir modelini yapar, sınıfını geçer. Enstitülerde ise sadece gerçek masayı de il, içinde ders yapaca ı, yemek yiyece i, uyuyaca ı, temizleyece i yapıları, üzüm ba larını, sebze, meyve bahçelerini gerçek i olarak kurar, hazırlar, bunlardan yararlanır, yeni geleceklerin yararlanması için bırakır gider” (Baykurt; 2016: 97).

Bu alıntıdan hareketle Fakir Baykurt'un de erleri ile eserin kahramanının de erlerinin örtü tü ünü, her ikisinin bir nevi e de er oldu unu söylemek mümkündür. Ayrıca eserdeki ö retmen karakteri ile Fakir Baykurt -en azından enstitüler hakkında- idealist görü lere sahiptir ve ilerideki kalkınmalar için enstitülerin birer kaynak oldu unu dü ünmektedirler.

Cehalete kar ı sava an ö retmen, onuncu köyden sürülecek bile olsa insanları aydınlatmaktan asla vazgeçmeyece ini kar ısındaakilere direnerek göstermi tir. Kendisine güvenen insanın bütün korkuları yenebilece ini ve birlikten kuvvet do aca ını köylüye anlatmaya çalı an ö retmen, ı ı ı da ıtmaktan ve bir kıvılcım ile aydınlı ı yaymaya devam etmekten vazgeçmeyerek olması gereken bir ö retmen modeli olu turmu tur. Çünkü köyün ileri gelenleri tarafından sevilmedi ini ve ba ka bir köye sürgün edilece ini bilmesine ra men do ru bildi i yoldan dönmemektedir.

5.2.2.2. Duranâ

Onuncu Köy adlı eserde kızını okula göndermek istemeyen Duranâ, ö retmen ve e itmenlerin yanında tamamen e itim destekçisi olarak kendisini gösterir. Örne in “*Okulsuz memleketin ma aradan ayırdı yoktur*” (Baykurt; 2007: 17) ifadesini kullanarak e itimin önemini vurgularken, okula kızını göndermemesi ile bir çeli kiye sebep olmaktadır.

Köyden birisi ile konu an Duranâ -asında kendi dü üncelerini açıkça ifade ederek- yeni ö retmene kar ı köyde var olan sevginin azalması için çabalamaktadır. Çünkü gelen yenilik ile kendisinin sözünün artık geçmeyece ini ve yava yava otoritesini kaybedece ini bilmektedir. Köylere gönderilen ö retmenler ile örf ve âdetlerin yok oldu unu ileri sürmü ; fakat ne derse desin köylünün ona kar ı duydu u saygıyı azaltamamı tır.

5.2.2.3. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Onuncu Köy adlı eserde adı hiçbir zaman geçmeyen ö retmen; ezberci ve baskıcı e itim yanlısı de il, sevgi ve sıcak yakla ımla ö rencilerin isteyerek ö renmelerini savunanlardandır. Yasalara ba lı olarak bir e itim verdi i için ve kendisine verilen görevi hakkıyla yerine getirdi i için yasal otorite uygulayan ö retmendir. Ayrıca köylü tarafından sevilen ö retmen hakkında u yorumlar yapılmı tır: “*Ona bakınca hepimize cesaret gelirdi... Çocukları iyi okuturdu... Sille tokat bilmezdi... Kötü söz çıkmazdı a zından... (...) Tek bir çocuk cahil kalmasın derdi...*” (a.g.e., 125). Yapılan bu yorumlar de erlendirildi i zaman; çocuklara iddet uygulamadı ı, hakaret etmedi i ve çabalayan örnek bir ö retmen oldu u sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca ö retmen, Damalı’daki köylüyle u ra an Duranâ’ya kar ı halkı bilinçlendirmesini anlatırken “*Hiç sesimi çıkarmasa mıydım? Dü ün ki, ben o köyün ö retmeniyim. im o köyü uyandırmak. Yapmasam olur muydu?*” (a.g.e., 309)

ifadelerini kullanmı tır. Dolayısıyla amacını etrafındaki insanlara net ve açık bir biçimde aktarmı tır.

Ö retmenin yasal otoriter ö retmen oldu unun bir di er göstergesi ise u ekilde ortaya çıkmaktadır: “Benim i im söyleyip belletmek de il, sezdirmek, buldurmak. Sezmelerine, bulmalarına yardım etmek. Benim i im onları böyle yeti tirmek...” (a.g.e., 39) Ö rencinin ezberci e itimle de il, ya ayarak ve ke federek ö renmesini destekleyen e itim sisteminin savunucusu oldu unu kendisi bu ekilde vurgulamı tır. Bu da yasal otoriter ö retmen özelliklerinden bir tanesidir. Çünkü yasalarla e itimin ezberci olmaması gerekti i belirlenmi ve ö retmen de bu kurala göre hareket etmi tir.

Ö retmen, köylüyü aydınlatmak için çabalamakta ve eski toplumların evrimle ip kendini yenilemesi için çatı ma içerisinde olunması gerekti ine inanmaktadır (Popper; 2008: 175). Sürgün edildikten sonra gitti i köyde ö retmenlik mesle ine devam etmeyen kahraman, aydınlatma görevini demirci olarak gerçekle tirmektedir. “Ça da Türkiye’de progresif köy ö retmenlerinin” (Tatarlı ve Mollof; 1969: 243) özelliklerinin yer aldı ı Demirci, yasal otoriter ö retmen olarak yer almı tır.

Köylüye sözü geçen Duranâ ise ahit oldu u e itim sistemini ele tirerek iddet ve ceza uygulamanın daha do ru oldu unu u ekilde aktarmaktadır: “Okuma, kapıyı çeker, okutursun! Eline bir de nek alırsın, tahtayı, tebe iri kurarsın... Dersin, yaz! Dersin, oku! [Kızlarla o lanları] birbirine baktırmazsın! Bakarlarsa de ne i yapı tırırsın!” (a.g.e., 146). Ona göre ö retmen ceza uygulamalıdır, iddeti tercih etmelidir, e itim anca bu ekilde sa lanır. Yaparak ve ya ayarak ö renmek ö renciler için uygun de ildir; ba a, bahçeye çocuklar götürülmemelidir. Bu durum da kendisinin köyün a ası olarak gelenekçi oldu unu ve yeniliklere sıcak bakmadı nı göstermektedir. Çünkü onun savundu u ve süregelen e itime göre çocu a iddet uygulanabilir.

Duranâ'nın bir di er davranı ı ise kızını okula göndermemek için direnmektir. Bunun sebebi ise geleneksel otoriter olarak köylünün gözünde itibarını kaybedecek olmasıdır. “*Nesine gerek kız evladının okumak?*” (a.g.e., 10) diyerek bu konudaki tutumunu belirtmi tir. Dolayısıyla eserde özellikle e itimde fırsat e itli i konusu üzerinde duruldu unu, geleneksel otoriter yanlılarının kız ve erkek ayrımı yaptı mını; bunun da e itimsizlikten kaynaklandı mını söylemek mümkündür (Barry; 2004: 200). Bu sebeple geleneklerini körü körüne savunan Duranâ, geleneksel otoriter bir karakter olarak eserde yer almaktadır. Burada Atatürk'ün kadın-erkek e itli ini savundu unu ve Cumhuriyet ile ayrımcılı ın ortadan kaldırıldı mını söylemek mümkündür. Çünkü “Cumhuriyet Kadını” ekinde nitelendirilen kadınlar erkek ile aynı e itim sürecine dâhil olarak onlarla e it haklara sahip olmu tur.

Onuncu Köy eserinin otorite uygulayan ve otoriteye maruz kalan ki ilerinin özelliklerini ise u ekinde tablo haline getirmek mümkündür:

| CUMHUR YET N LANINDAN ÖNCE | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Köy a aları | Toplum & Ö retmen |
| Dini baskı | taat |
| Fiziksel darp | Psikolojik yara |
| Politik etki | Sürgün |

| CUMHUR YET N LANINDAN SONRA | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Ö retmen | Halk |
| Boyun e dirmeme | Hak arama |
| Aydınlatma sevdası | Uyanı |
| Mücadele | Göz açma |

Cumhuriyetin ilanından önceki ve sonraki günlerin yer aldığı bu eserde ilk olarak otorite uygulayan köy halkı konumunda köy halkı yer almaktadır. Halkı boyunduruğu altına almayı başaran bu halklar hem topluma hem de ö retmene karşı otorite uygulamaktadır. Yalnızca bu halklar değil, dini baskı yapan bazı imamlar da otorite uygulayarak karışlarındaki insanları itaat etmeye zorlamıştır. İtaat etmeyen ö retmene karşı tercih edilen fiziksel darp sonucu psikolojik bir yara oluşmuştur. Bu yara hem iddete maruz kalan ö retmen üzerinde hem de ö retmene saygı duyan köy halkında ortaya çıkmıştır. Köy halkı, söyleneni yapmayarak kendi bildiği yoldan gitmeyi tercih eden ö retmen üzerinde politik etkilerini kullanmış ve sürgünün gerçekleşmesi için sebep olmuştur. Yalnızca bu olay itaat etmeyenlerin cezalandırılacağı ve hayatının etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Fakat tablonun ikinci kısmında ö retmenin yer alması, sürgün edilen ö retmenin bu yolundan vazgeçmediğini göstermektedir.

Cumhuriyetin ilanı ile otorite uygulayan ö retmenin karşısında halkın yer almaya başlamıştır. Dolayısıyla bu duruma maruz kalan ö retmen artık saf değil olarak aradaki farkı gözler önüne sermeyi başarmıştır. Boyun eğmemek gerektiği felsefesinden yola çıkan ö retmen, hak arama konusunda halkı bilinçlendirmeyi başarmıştır. Bu nedenle aydınlatma sevdasından vazgeçmeyen ve mücadele etmekten yılmayan ö retmenin halkın uyanmasını ve gözünü açmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da eserde kendi hakkını yedirmeyen, mücadele eden, bilinçlenen bir halkın ortaya çıktığını göstermektedir.

5.2.3. Kemal Tahir: “Bozkırdaki Çekirdek”

Bozkırdaki Çekirdek romanı “Ortam”, “Deney” ve “Bozkırdaki Çekirdek” adlı üç ana bölüme ayrılmıştır. “Ortam” ve “Deney” dört alt başlıkta; “Bozkırdaki Çekirdek” ise beş alt başlıkta ayrılmıştır. Romanda Dumanlı Bozaz Köy Enstitüsünün kuruluş hikâyesi anlatılmaktadır.

Tek Parti Genel Sekreteri'nin odasında on dördüncü köy enstitüsünün kurulacağı; fakat bunu ö rencilerin kendilerinin inşaa edeceği yönündeki konuşmaları ile

roman başlamaktadır. Müdür Halim Akın, Baş Eitmen Cemal Avar, Öretmen Nuri Çevik ve öretmen yardımcısı Emine Güleç enstitünün kurucu kadrosunda yer alan isimlerdir.

Yamören Köyü'ne vardıkları zaman enstitüde barınacak çocuklar için kılık-kıyafet ve yiyecek-içecek için gerekli malzemeleri alırlar. Farklı köylerden öğrenciler de enstitüye gitmek için yola çıkarlar. Enstitü için uygun görülen yere en yakın yer İrincöy'dür ve buranın başkanı, muhtarı ile Kara Dervi enstitünün kurulacak olmasından hoşnut değildir. Çünkü kendileri köyde kendilerini ekmektedir ve öğrencilerin bunu keşfetmesi ceza almalarına sebep olacaktır. Dolayısıyla enstitünün kurulmasına karşı olmalarının temelinde kendi çıkarlarının zedeleneceği düşüncesinin yer aldığını söylemek mümkündür. Ayrıca köylünün bilinçlenecek olması çıkar sahiplerinin iktidare gelmediği için bu kuruluşa karşı çıkmışlardır.

Kurucu ekip Keçi Düzü'ne vardığında enstitü için gelen öğrencileri meydana toplayarak önce yoklama alır, sonra hepsine kılık-kıyafet ve birer sabun verir. Öğrenciler yeni ve tek tip kıyafetle eğitim için sabırsızlanmaktadır. Dört kız, on sekiz erkek olmak üzere toplam yirmi iki öğrenci mevcuttur. Enstitü için herkes elinin yatkinlığına göre gruplara ayrılırken öğrenciler başta kılık kıyafet. Çünkü hazır bir binada eğitime başlayacaklarını düşünmektedirler, oysa herhangi bir yapı yoktur ve bu onlar için hayal kırıklığıdır. Zorlu koşullarda yoğun bir çalışmaya maruz kalan öğrenciler, kimi zaman enstitüye geldikleri için pişmanlık yaşar ve “*Yapı icili iktidare mi geldik buraya, öğretmen olmaya mı?*” şeklinde eleştiride bulunurlar.

Eserin anlatıldığı köydeki eğitim durumu incelenen diğer romanlardan farklı değildir. Çünkü eğitim köylülerin çoğu tarafından tasvip edilmemekte, okumak isteyenler ise desteklenmemektedir. Eserde köydeki eğitim durumunun çok düşük olduğu gösteren en önemli örneklerden birisi Cinci ve Zeynel arasında geçen konudur. “*eyhimiz gelemez ki kıtlık, u ursuzluk u bu topraklardan süriip çıkara mübarek aya...*” (Tahir; 2016: 55). Bu cümleler köyde kendilerini din adamları olarak ilan eden kişilerin halk tarafından ne kadar sevildiğini ve onlara ne kadar değer

verildi ini göstermektedir. Kıtılı nı bile bir ki inin topraklara ayak basması ile son bulaca ma inanan bu zihniyet, pozitif bilimlere ve e itime önem vermemektedir.

Bir di er örnek ise köyün a a tarafından sahiplenildi ini ve o ne derse o olaca mını göstermektedir. A a, çocukların okumasını kötü buluyorsa e itim kötüdür; enstitünün yapılması zararlı ise konu kapanmı tır. nsanlar dü ünmeyi ya da sorgulamayı hiçbir zaman tercih etmemektedir. Sözü geçen insanın varlı ı olayları ve gidi atı belirlemektedir. Hatta “*Burası Zeynelistandır*” (a.g.e., 59) ifadesi ile bir ki inin kararına itaat edildi i gösterilmi tir.

Bir gün ö retmen Nuri Çevik, ö retmen yardımcısı Emine Güleç; öğrencilerden Yusuf Eşef, Yıldız Ulak ve Ökke Yi it un ö ütmek için de irmene gider. Tarlasına kendir eken Kara Dervi kendilerini a ırlarken fırtınalı ya mur ba lar. Kara Dervi kendirinin tamamını ya mur nedeniyle kaybeder, bunun sebebinin Köy Enstitüsü oldu unu; bunun köye u ursuzluk getirdi ini savunur. Zor artlarda enstitü yerine ula mayı ba aran bu grup, bütün emeklerinin ya mur nedeniyle yıkıldı nını, her yerin sular altında kaldı nını görür. Öğrencilerden Bekir Ozan ve Hasancık çok ıslanmı ve ate ler içinde yanarak hastalanmı lar. Tabiat ananın zor ve çetin ko ullarından korunmak için Ke i Düzü Manastırına sı nırlar. Müdür Bey burada çocuklara çok iyi çalı tıklarını söyleyerek onları gayretli hâle getirmeye çalı ır. Fakat enstitüye çe me yapma ve oraya su götürme çalı maları devam ederken, ya murda ıslanıp hastalanan Bekir Ozan hayatını kaybeder.

Enstitüyü ve enstitü kadrosunu sevmeyen, onları u ursuz olarak niteleyen Kara Dervi , çe meye giden su borularını tahrip ederek insanların i ine ta koymak ister. Öğrenciler ise sırayla nöbet tutarak bu durumu engellemeye çalı ırken, Emine Öğretmen Dervi tarafından kaçırlır. Öğrenciler, Nuri Çevik ve E itmen Murat ona yardım etmeye gider. Dervi ’in de irmeninde çıkan çatı mada Murat E itmen hayatını kaybeder; Kara Dervi ise köylülerinden biri olan Sultan tarafından öldürülür. Roman toplamda üç ölümle sonlanır.

5.2.3.1. efik Ertem

Kendisi stanbul Erkek Ö retmen Lisesinden mezun olmu bir müfetti tir, kurucu ekip ile yolda tesadüf eseri kar ıla ır ve ekibe dâhil olur. Ona göre enstitüler, dönemin siyasi iktidarı tarafından kendi gelecekleri için kurulan bir sistemdir Bir ö retmen olan efik Ertem, enstitülerin faydalı olaca ına inanmakta; fakat onları siyasi bir propaganda aracı olarak da nitelendirdi i için hem köylerin kalkınaca ı hem de iktidarın kontrolünde bir mekanizmaya hizmet edilece i ekinde ele tirilerde bulunmaktadır. Örne in yeni harfler hakkındaki görüşü u ekildedir: “1928’den bu yana 20 yıl geçti, okuma yazma bilmeyenler yüzde yetmi ... Yeni harfler kolaydı da, niçin okutulmadı millet? Çünkü köylünün okuma yazmayla görülecek i i yok... O kadar yok ki, ö renenler bile kısa zamanda unutupor” (a.g.e., 163).

Ayrıca köy okulları hakkında farklı bir bakı açısı sunarak öyle bir ele tiri yapmı tır: “Biz her köy okulunu ayrı dü ünmemek zorundayız. Yoksa ya amanın dı nda, cansız müesseseler kurmu oluuz. unu hiç aklımızdan çıkarmayalım ki, hiçbir milleti sadece ilkokullarla ö retmenler kurtaramamı tır ehirde olsun, köyde olsun, ilkokullar neyse odurlar” (a.g.e., s. 164). Böylece yalnızca ilkokullar ile bir ba arı elde edilemeyece ini, ülkenin her e itim kurumunda donanımlı bireyler sayesinde ilerleme kaydedilece ini vurgulamı tır.

5.2.3.2. Emine Güleç

Romadaki ö retmenlerden bir tanesidir ve Gazi E itim Terbiyede müdür muavinli i yapmaktadır. Ke i Düzü’nde kurulacak olan Dumanlı Bo az Köy Enstitüsünün kurucu ekibi içerisinde yer almaktadır. Yirmi iki ya nda, iyi e itim almı , sosyal ve kültürel konulara duyarlı bir kadındır. Enstitüye gelen ö rencilere bir anne gibi yakla mı ve hasta olduklarında onlarla beraber uykusuz kalmı tır.

Kemal Tahir’in olu turdu u bu karakter, e itimli ve kültürlü kadın imajını temsil etmektedir. Köy Enstitülerinde ça da ve laik bir e itim verilecektir, dolayısıyla Emine Güleç e itim alacak kız ö renciler için âdetâ bir rol modelidir.

5.2.3.3. Nuri Çevik

Romanda, enstitü kurucu ekibini Ke i Düzü'ne getiren cipi süren ki i olarak kendisinden ilk kez bahsedilmektedir. El i i ö retmenidir ve adaletten yanadır. Ö rencilerin erzakları tamamen e it alması konusunda çok dikkatli davranmaktadır.

Köylü çocukların enstitü kurulu a amasında çalı malarından rahatsızlık duymakta ve bunu onaylamamaktadır. Ö rencilerin okumak için orada bulduklarını ifade etmektedir. Nuri Çevik, ö rencilerin eme inden faydalanılmaması gerekti ine inanmakta ve bunu u sözlerle aktarmaktadır: “*Vallaha, bu çalı tırma i i benim biraz midemi bulandırmaya ba ladı (...) Okuyacakları okulları bütün Türkiye’de, bütün ö renciler kendileri yapmakta iseler, diyece im yok!*” (a.g.e., 263). Bu ifadeler ile hem çocukların çalı malarına kar ı çıktı ı hem de ne kadar adaletli oldu u dikkat çekmektedir. Çünkü yalnızca köylerdeki ö rencilerin çalı tırılmasını, ehirlerdekilerin ise hazır binaya yerle melerini kabul etmemektedir. Böyle bir uygulama olacaksa her yerde olması gerekti ini savunmaktadır.

5.2.3.4. Zeynel A a

irinköy’ün a ası ve enstitünün kurulmasını istemeyen bir karakter olarak eserde yer almaktadır, ayrıca ö retmenler ile sürekli mücadele içerisinde. Köylü tarafından “*Konduramaz Zeynel A am gâvur esdüüsünü topra ıma...*” (a.g.e., 70) ifadeleri kullanılmakta ve hem kendisine güvendikleri hem de onun söylediklerini destekledikleri ortaya çıkmaktadır.

Zeynel A a’nın karakteristik özellikleri ise zorba, çıkarıcı ve köylüyü sömüren eklindedir. Çıkarlarını devam ettirmek için enstitünün kurulmasını istememektedir; çünkü enstitünün kurulması halkın bilinçlenmesine sebep olacak ve böylece onun sözlerine kar ı itaat yok olacaktır. Aynı zamanda eski ö retmenler ile enstitünün ö retmenlerini kıyaslamakta ve yeni ö retmenlerin pes etmediklerini u sözlerle aktarmaktadır: “*Neymi , ö retmen! Neymi , e itmen! Bezdik yahu! (...) Okutmam, keyif benim de il mi?*” (a.g.e., 61). Bu cümleler ile aslında ö retmenlerin

ısrarla kız çocuklarının okula gönderilmesini istedikleri anlamaktadır. Fakat kendisi daha önce böyle bir eylemle karşılaşmadığı için öğretmenlerin ısrarlı talebinden rahatsız olmaktadır.

Kısaca, önemli karakterlerden olan Zeynel Ağa, Kemal Tahir'in olumlu turdu lu güçlü ağa a profillerinin bir örneğidir. Düzenin adamı ve aynı zamanda da mağana olarak insanları kullanan, sosyal adalete karşı olan bir ağa a tipidir.

5.2.3.5. Kara Dervi

Diğer adı Deli Dervi olan Kara Dervi, deşirmeni olan, muska yazan, insanların dini duygularını sömüren çıkarıcı bir karakter olarak eserde yer almaktadır. Zeynel Ağa ile esrar ticareti yapmaktadır.

Yaptığı bu ticaret ile kurulu bir düzene sahip olan Dervi, zengin ve itibarlı çevresi sayesinde özgürce işlerini yürütmektedir. Enstitü kuruluşuna ise tıpkı Zeynel Ağa gibi karşı çıkmaktadır; çünkü çıkarları zedelenecektir. Halk ne kadar cahil kalırsa sömürmesi o kadar kolay olacaktır. Enstitüye karşı olduğunu ifade ederek köylüyü bu konuda kendi safında tutmaya çalışır. Fakat enstitü ile uyuşamayınca Emine öğretmenini kaçıır. Emine öğretmenini kurtarmaya gelenler arasında yer alan Sultan karakteri, romanın sonlarına doğru Kara Dervi'yi vurarak öldürür.

5.2.3.6. Öğrenciler

Eserde farklı köylerden enstitüde okumak için gelen öğrenciler bulunmaktadır. Fakat kendileri, Keçi Düzü'nde enstitü olduğunu düşünmüş ve doğrudan eğitime başlayacaklarını sanmışlardır. Gittikleri yerde henüz enstitü olmadığını gören öğrencilerden biri: “*Hani bunun anlı- anlı esdüüsü? Ben bir şey görememekteyim!*” (a.g.e., 192) ifadelerini kullanmıştır. Belki biraz ilerde düğünçesine kapılmışlar; fakat ilerde de düz bir arazi görmüşlerdir. Enstitü müdüründen ise okulu kendilerinin yapacaklarını öğrendiklerinde “*Buncacık adamlar*

mi yapılacak da gibi okullar? Ölüriüz yahu! Buna can mı dayanır?” (a.g.e., 212) ekinde yorum yapmı ve a kınıklarını ifade etmi lerdir.

Dört kız ve on sekiz erkekten olu an toplam yirmi iki ki ilik ö renci grubu, ilerleyen zamanda gruplara ayrılmı ve in a a aması kendilerini çok zorlarsa bırakıp gideceklerini dü ünmü lerdir. Çünkü sıca ın altında saatlerce ta ta ımak, su getirmek, yemek yapmak vb. yorucu i ler ile u ra mak kendilerini çok yıpratmaktadır. Hatta ö renciler “*Biz buraya okumak için gelmedik mi, okuyup efendi olmaya... Ta la, çamurla bo u mak ne[y]in nesi?”* (a.g.e., 217) ekinde ifadeler kullanmakta ve durumu ele tirmektedirler.

Ö rencilerin bu zor artlarda çalı maları ö retmenler açısından da yorumlanmı ve çocukların a ır i lerde çalı tıkları ileri sürülmü tür. Örne in su borularının örtüldü ü gün, ö retmenlerden Nuri on üç buçuk saat boyunca çalı tıklarını u ekilde aktarmı tır: “*Güne in altında... Ben, ellerim arkamda dola ırken yılıyorum! Nasıl dayanıyor çocuklar! Yarım saati yemek paydosuna çık... On üç saat aralıksız kazma kürek i i... E il kalk... Ko buraya uraya... Altı metre boyundaki demir boruları ta ı, kilometrelerce...”* (a.g.e., 409). Dolayısıyla burada aslında ö rencilerin in a a amasında çok yoruldu u ve fazla çalı tıkları ö retmenler tarafından da dikkat çekmi tir. Fakat hiçbir ö rencinin enstitüyü terk etmemesi, bu zor artlara ra men çalı maya devam edilmesi, enstitünün onlar için ne kadar önemli oldu unun da bir göstergesidir. Çünkü hepsi aydınlanmak ve gelecek için ık saçacak birer me ale olmak istemektedir.

5.2.3.7. Esere Yansıyan Otorite Tipleri

Bozkırdaki Çekirdek adlı eserde ça da e itim için mücadele eden ö retmenler ile bu e itim sistemini istemeyen, okumanın önemini idrak edemeyen köyün a ası ve yanda ları arasındaki çatı ma ele alınmaktadır. Köyün a ası, sahip oldu u otoriteyi kullanarak her zaman halkın kendi tarafında olaca ını dü ünmü tür. Fakat karanlı a umut olmak için gerekli olan ufak bir aydınlanma, köyün geleneksel otoriteden sıyrılması için yeterli olmu tur.

Otorite tipleri incelenen bu bölümde, ilk olarak geleneksel otoritenin bir örneği olan Zeynel A' dan bahsetmek gerekmektedir; çünkü köylüyü etkisi altına alması ve ya adını taşıdığı yeri “Zeynelistan” olarak adlandırmıştır. Ayrıca “*burada Zeynel A' a'nın zagonu yürür*” (a.g.e., 59) ifadelerini kullanarak kendisinin söylediklerinin mutlak surette gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Örneğin satılan pirincin fiyatı özetmenler tarafından sorulduğu zaman bir köylü “*Zeynel A' a bilir beyim...*” (a.g.e., 214) demiştir ve aslında her şeyi onun belirlediğini göstermiştir. Köylü açısından bakıldığında zaman zaman geleneksel otoritenin devam ettirildiği, ayanın sözüne itaatinden de söz edilebileceği ortaya çıkmaktadır.

Köyde yaşıyan Deli Dervisi ise enstitüye gitmek istediğini belirten yeğenine “*Esdüdü neymi, git Kuran kursuna hafız ol*” (a.g.e., 283) diyerek aslında hem geleneksel otoritenin alt kolu olan patriyarkalizmi -evdeki erkek egemenliği- hem de dinin yeğenimden daha önemli olduğunu savunmuştur. Çünkü yeğenin enstitüye giderek ilim öğrenmesi yerine, hafız olarak din için çalışmasını istemiştir.

Köyün kadınlarından olan Asiye ise enstitü ile ilgili yorumunu şu şekilde yaparak aslında patriyarkalizmin aile içerisinde ne kadar baskın olduğunu göstermiştir: “*Bizim körpeli imizde esdüdü mesdüdü yoktu ya, olsaydı da bizim herifler taksii çevirip, lüverleri gösümüze dayayıp ve de saçlarımızı bileklerine dolayıp bizi sürümezler miydi?*” (a.g.e., 178). Bu ifadeler aslında kadının sözünün geçmediğini, istese bile kararının uygulanmayacağını ve erkeğin son sözü söyleyeceğini -ya da bunun yerine iddet uygulayacağını- göstermektedir. Bu nedenle köylü içerisinde geleneksel otoritenin izlerinin kadınlar tarafından da ifade edildiği söylenebilir. Dolayısıyla Atatürk'ün oluşturduğu “Cumhuriyet Kadını” profili ile kadınların da söz hakkı sahibi olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Ayrıca bu kadın profili ile erkek egemenliğinin -patriyarkalizmin- odaklarından itibaren gücünü yitirmeye başladığı eklinde yorum yapılabilir.

Bozkırdaki Çekirdek adlı eserde yer alan özetmenler ise yasal otorite örnekleridir. Yapılması istenen enstitü için köye gitmekte ve köylüyle mücadele ederek enstitüyü kurmak için çabalamaktadırlar. Örneğin Hacı Zekeriya yeni sistem ile gelen

Latin harflerini ele tirerek “*Ne vardı bunu Frenk yazasına çevirecek?*” (a.g.e., 136) ifadelerini kullanımı ve ö retmenin yüzündeki sert ifade ile sorusunun anlamsız oldu unu ve verilen kararın do ru oldu unu dü ünümü tür.

Eserin yasal otoriter ö retmenleri “*lkö retimi olmayan memlekette ortaça idaresi bütün ekilleriyle sürer*” (a.g.e., 31) fikrini savunarak bilmeyen insanın köle hayatı sürece ini aktarmı lardır. Bu nedenle gelece in bütün umudunun ö retmenlerin elinde oldu unu bilerek çabalamı lardır. Yılmadan köylüye do ruyu ö retmeyi, güçlükler kar ısında pes etmemeyi ve e itimin insanlarda olu turaca ı olumlu ilerlemeleri göstermeyi kendilerine prensip edinmi lerdir. Çünkü dogmatik inançlar toplum üzerinden yok olmadıkça aydınlı ın zihinlere u ramayaca ının farkındadırlar. Ayrıca çıktıkları yolda kendilerine; “*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak ö retmenlerdir. (...) Ö retmenler, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür nesiller ister*” (a.g.e., 159) ifadeleri söylenmi ve gelece in bilinçli insanları için yılmadan çabalayacaklarına söz vermi lerdir.

Eserde yer alan otoriter örnek tipleri ile otorite uygulanan ki ilerin genel özelliklerini ise a ıdaki tablolar aracılı ıyla u ekilde özetlemek mümkündür:

| CUMHUR YET N LANINDAN ÖNCE | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Feodal güçler | Köylü |
| Katı tutum | Sorgulamama |
| Bölge hâkimiyeti ve kı kırtma | Devlete güvensizlik |

| CUMHUR YET N LANINDAN SONRA | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| Otorite Uygulayan | Otorite ile Kar ıla an |
| Ö retmen | Köylü & Ö renci |
| Umut | Çaba |
| Kanun koyucu kararlarına ba lılık | nanç |

Köy enstitülerinin kuruluşunun amasının incelendiği bu eserde -diğer Türk yazını eserlerinde olduğu gibi- iki farklı tablo ortaya çıkmıştır. Halkın bilinçlenmesini ve kendi doğrularının devam etmesini isteyen feodal güçler, katı tutum sergileyerek halkın olayları sorgulamasına engel olmakta ve onların kendileriyle aynı şeyleri düşünmesini istemektedir. Bölgelerinde hükümdarlık süren ahaliler halkı olumsuz anlamda kısırtmakta, doğru olanı kabullenmelerini engellemekte ve devlete karşı güvensizlik yaymalarına sebep olmaktadır. Böylece devlete güvenmeyen toplum, çocuklarının enstitüye gitmesini istemeyecek, buna engel olacak ve devlet istediği sonucu elde edemeyecektir. Özellikle ahaliler ve köyde sözü geçenler bu hedefe ulaşmak için kendi doğrularını empoze etmeye çalışmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından sonra ise otorite uygulayan tarafta öğretmenler yer almakta ve çağdaş ilim yolunda köylü ile öğrenciyi bilinçlendirmeye çalışmaktadır. Umut tohumları ekerek karlılarındaki insanların yılmadan çabalamalarını sağlamayı amaçlayan öğretmenler, henüz kurulmamış olan enstitüyü kurabileceklerini göstermişlerdir. Aynı zamanda başarılarının elde edilebileceğini enstitünün kapısına bayrak astıklarında öğrencilere aktarmayı amaçlayan ve eser kapsamında doğru bildikleri yolda ilerleyeceklerini, enstitüler aracılığıyla nice öğretmenler yetiştireceklerini göstermişlerdir. Dolayısıyla otorite uygulayan öğretmenlerin, tam anlamıyla kurulmamış bir enstitünün kurulma kararına olan bağlılıkları ve bu yolda ilerleme çabaları, otorite uygulanan öğrenciler üzerinde bir inanç oluşturmuş ve hedefe doğru ilerlemelerini sağlamıştır.

VI. BÖLÜM

ALMAN VE TÜRK YAZINI ESERLERİNİN KARILAŞTIRILMASI

6.1. Eserlerdeki Benzer Temalar

Karilaştırılabilir olarak yapılan edebiyat çalışmaları arasında ortak konu, motif ya da tema yoğunlukla çalışılan alanlar içerisinde yer almaktadır. Dünya edebiyatında aynı ya da benzer konuyu, temayı/ motifi ele alan birçok eser bulunmaktadır. Her ne kadar incelenen konular, motifler ya da temalar aynı olsa da incelenenler olarak birbirlerinden farklılardır. Bu durumu ortaya çıkarmak ve incelemek için ise edebiyatın bir dalı olan “Karilaştırılabilir Edebiyat Bilimi” temel alınır. Çünkü bu edebiyatın “görevi, i levli farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, dü ünçe ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yönlerini tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmektir” (Aytaç; 2013: 9).

Çalışmada incelenen Alman yazını eserlerinden Thomas Mann’ın *Buddenbrooks* (1901), Heinrich Mann’ın *Prof. Unrat* (1905) ve Hermann Hesse’nin *Unterm Rad* (1906) adlı eserleri ile Türk yazınından Reşat Nuri Güntekin’in *Ye il Gece* (1928), Fakir Baykurt’un *Onuncu Köy* (1961) ve Kemal Tahir’in *Bozkırdaki Çekirdek* (1967) adlı eserleri Alman ve Türk Edebiyatının farklı dönemlerinde kaleme alınmış eserlerdir. Fakat her ne kadar farklı dönemlerde yazılmış olsalar da benzer bir temayı/motifi konu edinmektedirler. İncelenen eserlerde farklı otoriter öğretmen tipleri mevcut olmakla birlikte ana tema, okul temalı romanlara yansıyan eğitim sistemi, otoriter öğretmenin tutumu ve toplum üzerindeki etkisi olmuştur. Bu eserler altmış altı yıl (1901-1967) aralıkta ve farklı edebiyatın örnekleri olarak yazılmış olmalarına rağmen -benzer temayı incelemeleri bakımından- karilaştırılabilir edebiyat bilimi çalışmaları için zemin hazırlamaktadırlar.

6.1.1. Eserlere Yansıyan Dönemler

Buddenbrooks, *Prof. Unrat*, *Unterm Rad*, *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* adlı romanlarda ana tema olarak “okul” yer almaktadır. İsmi geçen eserlerin yazarları, toplumun yeni bir döneme başladığı zamanları -II. Wilhelm Dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti- romanlarında konu edinmektedirler. Âdeta tarihsel döneme ayna tutan Thomas Mann, Heinrich Mann ve Hermann Hesse II. Wilhelm’in yönetime geçmesi ile eğitim sisteminde yaşanan değişiklikleri; Reât Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir ise Atatürk’ün cumhuriyeti ilan ettikten sonra yaptığı değişikliklerin yansımalarını eserlerinde işlemişlerdir. İsmi geçen altı romanda da mevcut olan toplum eleştirisi, eserlerin yazıldıkları dönemlere ilişkin tutumları ve dönemin benzer sorunlarını okura aktarmaları açısından önemlidir.

Thomas Mann, Heinrich Mann ve Hermann Hesse romanları için II. Wilhelm’in yönetime geçtiği yılların Almanyasında yer alan okulları zaman ve mekân olarak seçerken; Reât Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir cumhuriyetin ilan edildiği yılların eğitim sistemini ve bu sistemde yaşanan değişiklikleri okul ekseninde anlatır. Bu altı yazar da eserlerinde anlattıkları dönemlerin ve mekânların gerçekliğini edebî gerçekliğe barırlı bir şekilde uyarlamı ve kurgulamı lardır. Zaten “*sanat eserlerinde gördü ümüz, do adır, insandır, hayattır ve sanatçı eserinde bize bunları yansıtır; bir ayna tutar dünyaya sanki*” (Moran; 2018: 17). Bu saptamadan hareketle; Thomas Mann’ın kahramanı Hanno ile II. Wilhelm Almanyasının sert tutumlu öğretmenlerinin yer aldığı okula; Heinrich Mann’ın Prof. Unrat’ı ile otoriter bir öğretmenin ne kadar acımasız olup bu olumsuz tutumu ile çöküşüne şahit olunmu ; Hermann Hesse’nin kahramanı Joseph Giebenrath ile patriyarkalizmin acıları ve Maulbronn Manastırının katı otoriter tutumu ile de maruz kalınan cezaların yarattığı psikolojik etki hissedilmiştir.

Diğer yandan Türk yazınında Reât Nuri’nin Ali Şahin’i ile cumhuriyetin ilanından sonraki zehir ve cumhuriyetin istediği öğretmen tipi ortaya çıkartılmış ; Fakir Baykurt’un adını anmadığı, ama bütün öğretmenlerin her türlü cahillikle yılmadan mücadele etmelerini temsil eden öğretmeni ile Anadolu’da azim öğrenilmiştir. Son

olarak Kemal Tahir'in eserinde ise yeni sistemin hemen kabul edilmediği; ama yılmadan halkın bilinçlendirilmeye çalışılması ve enstitü kurulumu amacıyla yapılan olaylara tanıklık edilmiştir.

6.1.1.1. Alman Yazınına Yansıyan Dönem zle i

Çalışmada incelenen altı eser de dönemlerindeki sosyal, toplumsal, bürokratik ve ekonomik değişim ve gelişmelerin izlerini taşımaktadır. *Buddenbrooks* adlı eserde II. Wilhelm yılları okul ve okuldaki eğitim tasvirleri ile karşımıza çıkar. II. Wilhelm Almanyası yıllarını anlatan roman; o dönem okullardaki öğretmenlerin ve okul müdürünün tutumu, değer verdikleri yargılar ve uyguladıkları karizmatik otoriter tipleri gözler önüne sermektedir.

Prof. Unrat eseri ise II. Wilhelm'in vurguladığı din, vatan ve bayrak temalarına verilen önem, öğretmenin yazdığı kompozisyonlarda bu temaları seçmesi ve eserde tasvir edilen öğrenci kulübünde ise bayrak kelimesinin geçtiği arka ile halka ve öğrencilere empoze edilen temaların varlığı açısından dikkat çekmektedir. Çünkü Unrat, II. Wilhelm'in belirlediği temaların dışına çıkmayarak tipik bir Wilhelm öğretmeni portresi çizmektedir.

incelenen son Alman yazını eseri olan *Unterm Rad*'da ise yönetimin belirlediği kurallara göre manastırda eğitim alan, sürekli ödevlere ve otoriteye maruz kalan öğrencilerin hayatı aktarılmaktadır. Eser, Wilhelm Almanyasında var olan otoriter eğitim sisteminin yansımalarını aktararak öğrencilerin eğitim hayatlarını gözler önüne sermektedir.

6.1.1.2. Türk Yazınına Yansıyan Dönem zle i

Türk yazınında Reşat Nuri Güntekin, cumhuriyet sonrası Türkiye'yi *Ye il Gece* adlı eserine konu edinir. Eski sistem ile yeti meye başlayan ama insanların din ile kandırıldığını düşünerek çağda eğitim yanlısı olan ve okul de i tiren bir öğretmenin hayatı oldukları esere konu edilir. Öğretmen olan Ali Şahin'in eski sistem

ile mücadelesi ise Zeynel Hoca üzerinden aktarılmaktadır. Zeynel Hoca ve onunla aynı fikri savunan toplum, o devrin geleneksel otoriter lider yanlılarını ve yeni sistemi kabullenmeyen sınıfını yansıtır. Yazar bu karakterler ve savundukları fikirler ile toplumsal yapı hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda yazar, ana karakterin karısında olan bu yan karakterler ile toplumdaki aksayan yönleri ele tirden bir bakı açıısıyla okura aktarır. Bunu yaparken de yasal otoriter ö retmenin önemini gözler önüne serer.

Yazarlardan Fakir Baykurt, ö retmen karakterinin karısında yer alan hocalar ve muhtar ile mücadeleyi kaleme almı tır. Bunu yaparken batıl inancı olan toplumların geli emeyece ini ve hayatlarından hep bir ey kaybedeceklerini de var olmayan gözleri, kulakları ve paramparça olan yüzleri ile aktarmı tır.

Di er yapıtın yazarı Kemal Tahir de enstitülerin kurulu a amasında yeni sistemi kabullenmeyen ve cahil kalan bir toplumun ya adıklarını okura yansıtmı tır. Gerek cahil toplumun e itime kar ı tutumu ve de er vermeyi i gerekse ö rencilerin enstitü kurulum a amasında ya adı ı zorlukların aktarılması açısından eser önemlidir.

6.1.2. Eserlerde Kullanılan Semboller

6.1.2.1. Alman Yazınındaki Semboller

ncelenen eserlerde kar ıla ılan bir di er ortak nokta ise her eserde de dikkat çeken motif, sembol ya da temalardır. Örne in Heinrich Mann *Prof. Unrat* eserinde bir ö retmenin karakteristik özelliklerine birçok ey gizlemi tır. Sadece bir ö retmen ile II. Wilhelm Almanyasının ö retmenlerini okurla bulu turmu tur. Okur -sembol olarak kullanılan bu ö retmen ile- hem otoriteyi hem de dönemin derslerinde a ırlıklı olarak i lenen konuları ö renmi tır. Ayrıca Rosa'nın arkı söyledi i kulüpte içerisinde bayrak kelimesinin yer aldı ı arkının okunması da tesadüf de ildir. Çünkü yazar tarafından o dönemin temalarını aktarabilmek adına bilinçli bir ekilde o arkı seçilmi ve okur üstü kapalı olarak yine Wilhelm Almanyasının bir izine rastlamı tır. arkının sözleri u ekildedir:

“Denizin neresinde olursa olsun/ Bir direk yükselirse/ Orada Alman bayrağı durur/ Değer verilerek, saygı gösterilerek” (Mann; 2007: 64). Bu ifadeler hem Alman bayrağına değer verilmesini hem de saygı gösterilmesini vurgulamaktadır. Bir değer ifadeyle bu durumun gerekliliğini aktardığı için önemlidir. Bu nedenle Mann’ın bilinçli bir şekilde dönemin sembolü olarak bu arkıyı seçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Vurgulanması gereken bir değer husus ise arkı söyleyen kadın ve erkeğin aslında seslerinin bile güzel olmaması; fakat dinleyicilerin kendinden geçmeleridir. Bu tezatlık Rosa tarafından şu şekilde aktarılmıştır: “Hiç sesleri yok, kulakları da. Ama göbeklerine bayrakları bağıyorlar, insanlar da öyle bir canlılıkla eylem ediyorlar ki, ince ruhlu biri mutlaka minnet duyar buna” (a.g.e., 65). Alıntıda Rosa’nın bahsettiği gibi seyircileri etkileyen kadın ve erkeğin sesi de vardır. Gördükleri bayraklar hem onları etkilemiştir hem de arkıda bayrak kelimesi geçtiğinden anlamsal ve görsel olarak bir bağ kurmuşlardır; sesin güzelliğine ya da kötülüğüne önem vermemişlerdir. Bu da yine Wilhelm’in “din, vatan, bayrak” temalarına önem verilmesi gerektiğini söylediği konusunu hatırlatmaktadır. Bu nedenle Mann bilinçli olarak arkı-bayrak arasında bir köprü kurmuş ve dönem izlenimini okura yansıtmıştır şeklinde bir yorum yapılabilir.

Professor Unrat eserinde dikkat çeken bir değer nokta ise *Unrat* ismidir. Bu isim yazarın başka bir sembolü olarak yorumlanabilir. Çünkü asıl adı Raat’tır; fakat herkes kendisine Unrat demektedir. Almanca “çöp” anlamına gelen bu kelime, yazar tarafından bilinçli olarak kullanılmıştır sonucuna varmak mümkündür. Bu durum despot, katı disiplin uygulayan ve Wilhelm Almanyasının karizmatik otoriter öretmen tipinin değer görmediğini ve çevresine de zarar verdiğini şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla Heinrich Mann’ın bu ismi kullanmasının temelinde döneme yönelik bir eleştiri olduğu söylenebilir. Örenciler tarafından kullanılan “Havada çöp kokusu var!” (a.g.e., 6) ifadeleri de aslında hem despot bir öretmenin yaptıklarını etrafa yaydığını hem de Wilhelm döneminde ağırlık kazanan otoritenin olumsuz etkilerinin genişlediğini göstermektedir. Fakat ne olursa olsun, kullanılan güzel bir koku bile bir süre sonra kaybolduğundan, otoriter olan bu durumun da zamanla yok olmaya mahkûm olduğu mesajının verildiğini söylemek de mümkündür. Kısaca, Mann hem genişleyen otoriteyi hem de bunun mutlaka yok olacağını sembol

olarak kullandı ı *Unrat* ismiyle aktarmaya çalı mı tır ekinde bir yorum yapmak mümkündür.

ncelenen Alman yazını eserlerinin sonuncusu olan Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* adlı eserinde ise sembol olarak “Rad” ifadesi kullanılmı tır. Almanca “çark” anlamına gelen bu kelime hem esere *Çarklar Arasında* ismini vermi hem de bir gencin hayatının tamamı olmu tur. Hans, eserin sonunda, bir demircinin yanında çarkların di lisini temizleyen bir çırak olarak yer almaktadır. Yapıtın ba lı ı ile son kısımdaki yaptı ı i açısından bir ba kurularak ba lık sebebi olarak bu dü ünülebilir. Fakat burada Hesse'nin bilinçli bir ekinde yapıtta “çark” kelimesini kullandı ını söylemek mümkündür. Çünkü bir tarafta babasının istedi i okulu ve hayatı ya aması gereken Hans, di er tarafta ise kendi tercihleri ile mutlu olmak isteyen bir Hans bulunmaktadır. Manastır sınavını kazanamazsa liseye gitmek istedi ini söyledi inde babasının buna izin vermemesi, Hans'ın söz hakkının olmadı ını gösteren en önemli örneklerden olmu tur. Okul dü ünüldü ü zaman ise eserde ö retmenlerin istediklerini yapmak ve onların katı kurallarına uymak zorunda kalan Hans karakteri bulunmaktadır. Bu durum da çarkların arasında sıkı an bir Hans'ı sembolize etmektedir. Çark dü ünüldü ü zaman ise arada olan her eyin -çarkın dönme etkisiyle ezildi i ve yok oldu u söylenebilir. Bu nedenle çarkın, eserin sonunda hayatını kaybeden Hans'ın ölümünü sembolize etti i sonucuna da varılabilir. Elde edilen sonuç hem Hans'ın karar verme a masında ya adı ı ikilemlerin hem de sıkı ıp kaldı ı düzen içerisindeki olumsuz durumların çark ile sembolize edildi ini göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda Orta Ça 'da i kence uygulayan insanlar tarafından birisinin uzuvlarını kırmak ya da onu öldüresiye dövmek için tekerle e ba lama yöntemi tercih edilmi tir. “Jemanden rädern” olarak kullanılan bu ifade, bir eylem türünü temsil etmektedir. Bir ki inin bir di erini döndürerek i kence etti i yöntem, en çok tercih edilen i kence türlerinden biri olmu tur (Balzer; 1993: 73). Tekerlek gibi dönme i lemini gerçekle tiren çark dü ünüldü ü zaman, esere adını veren *Çarklar Arasında* ifadesi Hans ve onun gibi hassas çocuklar için bu sistemin bir i kence oldu u ekinde de yorumlanabilir.

Hesse'nin kullandığı bir diğer sembol olarak ise manastırın yer aldığı söylemek mümkündür. Bu durum, dönem içerisinde Wilhelm'in etkisinin ne derece yaygın olduğunu göstermektedir. Çünkü rahip ve rahibelerin yeti tuttuğu manastırda bile din ile hoş görüşün öğretilmesi beklenirken, hocaların katı otoriter tutumları dikkat çekmektedir. Bu durum hem ortaya bir tezat çıkmasına sebep olmuş hem de Wilhelm'in söylediklerinin okul ayrımı olmadan eğitim veren her kurumda gerçekleştirildiğini göstermiştir. Daha sevecen, sıcak kanlı ve cana yakın öğretmen tipleri beklerken karizmatik otoriter öğretmenlerin yer alması ve tecrit cezasını uygulamaları, Wilhelm'in izlerinin hissedilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitim kurumu olarak bir lisenin değil de manastırın yazar tarafından bilinçli olarak seçildiğini söylemek mümkündür. Bu sembol aracılığıyla sınavla öğrenen öğrenciler alan önemli okullara da -özellikle manastıra- dönemin otoriter ruhunun yansıması yazar tarafından aktarılmıştır.

Hesse'nin tercih ettiği Maulbronn Manastırını kendi hayatından bir sembol olarak da kullandığını söylemek mümkündür. Çünkü Hesse, her yıl on dört yaşlarındaki yaklaşık kırk beş erkek çocuğunun Maulbronn, Blaubeuren, Schönthal ve Urach manastırlarından birisinde hazırlık okuma eğitimi almak için düzenlenen sınavına girmişti (Ball; 2006: 44). Hesse, Maulbronn Manastırında eğitim alma hakkına sahip olduğundan burada kendi hayatından bir izi aktardığı şeklinde yorum yapmak mümkündür. Bu nedenle Maulbronn isminin, eserin bir diğer sembolü olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

6.1.2.2. Türk Yazınındaki Semboller

İncelenen Türk yapıtlarından *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek*'te de bir benzerlik olarak semboller yer almaktadır. Örneğin Reşat Nuri Güntekin *Ye il Gece* adlı yapıtının başlığını semboller kullanarak oluşturmuştur. Çünkü bu yapıtta "gece" ifadesi yazar tarafından bir sembol olarak kullanılmıştır. Eserin başlık arasında bir bağ kurulduğu zaman, eski eğitim sistemine yönelik bir eleştiri olduğu söylenebilir. Zira Şahin Hoca "*Akıllara, vicdanlara imdiye kadar hep bu medreseden yeti enler rehberlik ediyorlardı. Bu adamlar, memlekete karanlıktan*

gayri ne götürebilirlerdi ki?...” (Güntekin; 2017: 43) ifadelerini kullanmıştır. Gece ile eski eğitim sisteminin karanlıkının sembolize edildiğini söylemek mümkündür.

Güntekin’in sembol olarak kullandığı diğer bir kelime ise “ye il”dir. Bir renk olan “ye il”, slam’ın temsilcisi olarak kullanılmış ve eserde aktarılan ekildeki bir eğitim ile başarı elde edilemediği gözler önüne serilmiştir. Her ne kadar umut vadetmi gibi görünse de iddet ve dayakla bir sonuca varılmadığı, hatta iddetin karanlık bir son olan ölüme bile sebep olabileceği gösterilmiştir. Dolayısıyla Re’at Nuri Güntekin eser başlığındaki “ye il” ve “gece” kelimelerini sembol olarak kullanmıştır şeklinde bir yorum yapmak mümkündür.

Ye il Gece eserinde sembol olarak yorumlanabilecek öğeler arasına “sarık” ve “Sarıova” kelimeleri de dâhil edilebilir. Medrese eğitimi alan öğrencilerin sarık takması aslında dünyaya kendilerini kapatmalarını ekinde yorumlanabilir. Çünkü kafalarını sarık ile kapatarak sadece verilen medrese eğitimi aldıkları ve çağda eğitime ait olan herhangi bir şeyi kabullenmeyecekleri söylenebilir. “Sarıova” kelimesi ise sonbaharın getirdiği sarı renge ilçenin büründüğünü ekinde yorumlanabilir. Nasıl ki sararıp solan yapraklar dalından düşüyorsa, burada da son günlerini yaayan medrese sisteminin düşüğünü ekinde bir yorum yapılabilir. Böylece sonbahar yerini ilkbahara bırakacak ve memleket yeniden canlanarak büründüğünü sarı renkten kurtulacaktır ekinde bir yorum yapılabilir.

Fakir Baykurt’un ise *Onuncu Köy* eserinde “on” rakamını sembolik olarak kullandığını söylenebilir. Bu durumda ortaya iki sonuç çıkmaktadır: “Do ru söyleyeni dokuz köyden kovarlar” atasözü temelinde eserdeki kahramanın onuncu köyde olduğunu söylenebilir. Dokuz tane köyde do ruyu söylemi ; fakat kovulmasına rağmen yine do rudan vazgeçmemi ve bildiği yolda ilerlemeye devam etmiştir. Dolayısıyla on birinci köyde bile olsa yine do rudan a mayarak kahramanın toplumu aydınlatmak için çabalayacağı düşünülmektedir. Ayrıca “on” rakamının az değil çok bir sayıyı temsil etmesi ise yine azmi ve pes etmemeyi göstermektedir.

Eserde Baykurt'un sembol olarak kullandığı bir di er izlek ise köylerin isimleridir. Bu isimler aracılığıyla bir eylerin anlatılmaya çalışıldı nı söylemek mümkündür. Örne in eserde adı geçen ilk köy “Damalı”dır. Burada “damalı” kelimesini daha detaylı dü ünlemek gerekmektedir. “Kareli” anlamına gelen bu kelimeye köydeki zengin-fakir ayrımının gizlendi i sonucuna varılabilir. Çünkü bir bütün olarak kare ele alınmama ya da eserin ilk köyü oldu u için “Ba köy” gibi bir isim tercih edilmemi tir. Yazar, “damalı” kelimesi ile aslında bir bütünü küçük parçalara bölmü ve köydeki bu ayrımı aktarmaya çalışmı tır. Zira küçük kareler birbirlerinden çizgilerle ayrılmı tır. Dolayısıyla burada bütün de il, parçalar vurgulanmı tır. Bu nedenle her bir küçük kareyi köydeki evlerin sembolü olarak dü ünlemek mümkündür. Genel olarak de erlendirildi inde de her ev birbirinden ayrı; fakat mantalite olarak bakıldı ı zaman bir bütünü olu turan ve aynı eyi destekleyen evler ekinde yorum yapılabilir.

Eserin ikinci köyü olan “Ortaköy” ise bilinçli olarak kullanılan bir di er semboldür. Çünkü eserde toplam üç köy ele alındı ı ve ikinci köy de arada kaldı ı için “Ortaköy” ismi seçilmi tir. Yine de bu durum ne tam olarak batıl inançlı ne de tamamen ça da e itim yanlısı olan köylüyü temsil etmektedir. Arafta kalan ve bir sistemi tam olarak tercih etmeyen toplumun ortada kaldı nı göstermesi açısından da “Ortaköy” ismi önemlidir.

Onuncu Köy eserinin sembollerinden sonuncusu ise eserin üçüncü köyü olan “Ya arköy” ismidir. Çünkü burada tamamen batıl inançlar ile ya ayan bir toplum portresi çizilmi tir. Öyle ki ku ların kendi gözlerini oymaları, kulaklarını yemeleri vb. olaylara kayıtsız kalan köylü, bu olaylar ile nasıl ya amaktadır sorusu ortaya çıkmaktadır. Çünkü hem uzuvlarının parçalarını kaybetmekte hem de hayatın ne oldu unu gerçek anlamda unutmaktadırlar. Bu durum da eserin ö retmeni tarafından “*Hep karanlıkta ya amı lar. Aydınlık diye bir eyden haberleri yok. Gözleri var ama, gözün ardında, görmelerini sa layacak ı ıkları yok*” (Baykurt; 2007: 309) ekinde ifade edilmi tir. Bu nedenle kulaklarının yenilmesi, çevreye kar ı duyarsız olup duyduklarını aslında duyamadıkları ekinde de yorumlanabilir. Aslında köylü ya amamaktadır, kendilerini ku lara -eski sisteme- köle ve kurban ederek ya amak söz

konusu de ildir. Dolayısıyla “Ya arköy” ile aslında bir tezat olu turulmu tur. Böylece hem batıl inançlı bu tarz insanların ya ayamayaca ı hem de köyün ya amadı ı sembolize edilmi tir.

ncelenen Türk yapıtlarının sonuncusu olan *Bozkırdaki Çekirdek*’te ise ilk sembol olarak eserin adının kullanıldı ı söylenebilir. Çünkü “bozkır” a açsız ve kurak toprak anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kurak bir yere ekilen tohum ya da “çekirdek” büyüme imkânı bulamaz; toprak verimli olmadı ı için kurumaya mahkûm olur. Eser dü ünüldü ü zaman ise Tahir’in bu ismi seçme sebebi net bir ekilde anla ılmaktadır. Çünkü e itim imkânı, okulu ya da ö retmeni bulunmayan toplum kurak bir toprak olarak nitelendirilebilir. “Çekirdek” ise bu noktada ö rencileri sembolize etmektedir. E er imkânları olursa ye erecek olan çekirdekler, bozkırdan ziyade daha uygun bir topra a ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla “çekirdek” kelimesine kendi içerisinde bir anlam daha yüklemek mümkündür. Tohum ye erdi i sürece büyür ve ço alır. Bu nedenle çekirdek olarak nitelendirilebilecek ö renciler, ye erirlerse çevrelerine kar ı verimli olacak ve ço alacaklardır. Sonuç olarak eserin ismindeki kelimelerin sembol oldu u ve bu anlamlarda kullanıldı ını söylemek mümkündür.

Bozkırdaki Çekirdek adlı eserde ö rencilerin her ne kadar “çekirdek” kelimesi ile sembolize edildi i ekinde bir yorum yapılsa da farklı bir bakı açısı sunmak da mümkündür. Bu noktada okullarını in a eden ö rencilerin yeni vatanlarını in a eden Türk milletini sembolize etti i söylenebilir. Çünkü ö renciler, olmayan enstitü alanını terk etmeyerek çabalamı ve adım adım enstitüyü kurmayı ba armı lardır. Dolayısıyla Türk milleti de hiç bilmedi i bir yenili i kabullenerek adım adım yapılan de i iklikleri kabullenmi ve bu durumdan kaçmamı tır. Bu nedenle eserdeki ö renciler ve Türk milleti arasında bir ba kurmak mümkündür.

Bir ba ka sembol olarak ise enstitü adlandırılabilir. Zira burada anlatılan kurulu a aması, cumhuriyetin kurulu unu ça rı tırmaktadır. Çünkü var olmayan yapının ortaya çıkartılması ülkenin ortaya çıkartılması gibi dü ünülebilir. Eserdeki ö retmenlerin yönlendirmeleri sonucu ilim do rultusunda yapının kurulması, adım adım yeni bir sistemle tanı an, ilmin her alanda temel alınaca ı ve yeniliklerin var

olacaktır Türkiye Cumhuriyeti'nin doğuşunu sembolize etmektedir şeklinde bir yorum yapılabilir.

6.1.3. Eserlere Yansıyan İdeal Tip Örnekleri

Alman ve Türk yazını eserlerinin bir diğer ortak özelliğinin Max Weber'in "ideal tip" kavramı olduğunu söylemek mümkündür. Eserlerde otorite, özerklik ve köylüler birer ideal tip olarak yer almaktadır. Çünkü Max Weber'e göre ideal tip; herhangi bir değer yargısı ile ilgisi olmayan, kimi zaman var olan kimi zaman ise bulunmayan birçok somut, net ve dikkat çeken olguların özelliklerinin bir sentezi hâlinde düzenlenmiş ve bir araya getirilmiş soyut bir yapıdır. Dolayısıyla ideal tip ahlak ya da din açısından değerlendirildiği zaman, ulaşılmaması gereken ya da taklit edilmesi beklenen kusursuz bir tip demek değildir. Bu açıdan bakıldığında ideal tipin zihin tarafından oluşturulmuş yapı olduğunu söylemek mümkündür (Kızılcılık; 1992: 150). Bu nedenle Weber'in tanımlamasından yola çıkarak "*her müferrid olayda, gerçeğin bu ideal tiplere ne dereceye kadar yakın ya da uzak olduğunu tespit etmek gerekir*" (San; 1971: 24) şeklinde bir sonuca varmak mümkündür. Ulaşılmak istenen bireyin temsili olmayan bu ideal tiplerin kullanım amacı, kişilerin kendilerine göre bir yorum yapabilmesi ya da bir seçim yaparak ifadeler geliştirebilmesidir (Taş; 2011: 105).

Thomas Biedermann ise ideal tiplerin yeni fikirler, yönelimler, gelişmeler ya da tarihteki önemli olan bireyler için geliştirilebileceklerini ifade etmiştir. Çünkü ona göre ideal tiplerin amacı; toplumda bulunması gerekenin değer, kültürel bir olgunun özellikleri hakkında insanları bilinçlendirmektir. İdeal tipler birer hipotez oluşturma araçlarıdır ve asla bir son nokta değerlerdir; aksine bilgiye ulaşmayı sağlayan birer temsil araçlarıdır (2011: 126-127). İncelenen eserlerdeki otoriter otorite tipleri bu anlamda değerlendirildiği zaman, altı eserde de karizmatik otoriter otorite tipine rastlanmıştır. Dolayısıyla bu tiplerin aslında o dönemler hakkında bilgi veren birer araç oldukları ortaya çıkartılmış ve tıpkı Weber'in amaçladığı gibi yorum yapılarak otorite tipleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda karizmatik otoriter otorite tipleri, uyguladıkları yanlış yöntemler - iddet ve ceza gibi- nedeniyle

ele tirilmi ve yasal otoriter ö retmen tipleri ise bilgiye ula manın hedeflendi i çalı ma için birer araç olarak yer almı tır. Bu nedenle Alman ve Türk yazını eserlerinde ortak bir öge olarak ideal tiplerin yer aldı nı söylemek yanlı olmayacaktır.

Altı yazarın da benze tikleri bu nokta, kar ıla tırmalı olarak ele alınan bu çalı ma için elde edilen en önemli benzerliklerdendir. Dolayısıyla tüm bu benzer ögeler; altı romanı kar ıla tırmalı edebiyat bilimi parametreleri ile kıyaslamaya, benzer teknikleri ile sembolleri eserlerine gizleyen Thomas Mann, Heinrich Mann, Hermann Hesse, Re at Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir'i ortak bir paydada bulu turmaya uygun bir ortam hazırlamı tır.

6.2. Eserlerde Yer Alan Farklılıklar

Farklı ülkelerin, co rafyaların ya da kıtaların zamansal ya da uzamsal olarak aynı düzlemde bulunmayan edebiyatlarındaki temalar, kar ıla tırmalı çalı malarla ortaya çıkartılmaktadır. Alman ve Türk yazınından seçilen ve okul temalarının i lendi i bu eserlerde yazarların sembol kullanımı, kullandıkları bazı kelimeler ile anlatmak istedikleri ve olu turdukları otoriter ö retmen tiplerinin benzerlikleri dikkat çekmi tir. Fakat tüm bu ortak ögelerin yanı sıra göze çarpan farklılıklar da eserlerde yer almaktadır. Her ne kadar Alman ve Türk yazınından tür olarak okul romanları incelenmi olsa da her iki edebiyatta da bu türün farklı uygulanmı oldu u elde edilen bulgular arasındadır. Bu bölümde tespit edilen farklılıklar aktarılacak ve yazarların tercih ettikleri yardımcı konular incelenecektir.

6.2.1. Eserlerde Toplum Karakterleri

Vurgulanması gereken ilk farklılık, incelenen Alman yazını eserlerinden olan *Buddenbrooks*, *Prof. Unrat* ve *Unterm Rad*'da söz konusu olan okul, aile ve ö rencilerin yer alması; fakat toplumdan herhangi birilerinin yapıtlarda söz konusu olmamasıdır. Okula giden ö renci, aile bireyleri ve ö retmenler etrafında olaylar ya anmakta ve okur toplumdan herhangi bir karakter ile kar ıla mamaktadır. Ba ka

bir ifadeyle olayların belirli kahramanları oldukları ve okurun yalnızca bunlar hakkında bilgi sahibi oldu udur. Herhangi bir satıcı, mühendis, yetkili ki i vs. eserlerde yer almamaktadır.

Türk yazınında incelenen *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* eserleri bu ba lamda de erlendirildi i zaman, ortaya farklı bir görüntü çıkmaktadır. Çünkü okur yalnızca ö retmen, ö renci, okul ve aile bireyleri hakkında bilgi sahibi olmamaktadır. Aksine Türk yazınında yan karakterler de yer almaktadır. Farklı bir deyi le Türk yazınından incelenen eserlerde toplum yani halk bulunmaktadır. Okur, okul dı ndan olan bu ki ileri tanımaktadır. Örne in adı geçen üç eserde de köyün a ası, muhtarı, imamı vs. toplumdaki bireyler olarak yer almaktadır. Dolayısıyla Alman yazınında böyle bir durum yokken, Türk yazınında olaylara ahit olan halktan bireyler de yer almakta ve ya ananlara dâhil olmaktadırlar.

6.2.2. Karakterlerin iç Dünyası

ncelenen Alman yazını eserlerinden *Buddenbrooks*'ta Hanno'nun iç dünyası ile kar ıla ılmı tır. Babasının otoritesine maruz kaldı ı zaman a laması, onun iç dünyasındaki baskı ve otorite ilintili duygusunun nasıl dı a yansıdı ını göstermektedir. Bir ba ka örnek olarak ise aynı eserde yer alan otorite ile mücadele anı verilebilir. Zira Hanno, ö retmenden korkarak sıraya tutunmu ve titremi tir. Bu durum otoritenin kahramanın iç dünyasında olu turdu u etkiyi göstermektedir. Dolayısıyla *Buddenbrooks* eserinde kahramanın iç dünyası okura aktarılmı tır sonucuna ula mak mümkündür.

Bir Ailenin Çökü ü alt ba lı na sahip olan eserde “çökü ” ifadesinin, ‘var olan sınırların her zamankinden daha hassas tepki veren bir ya am gözlem aracına dönü türülmesi’ anlamına geldi i de söylenebilir (Koopman; 1995: 77). Dolayısıyla kahramanların iç dünyalarındaki hassaslık hayata bakı açılarını etkilemi tir ekinde bir sonuca ula mak mümkündür. Ayrıca Hanno'nun dekadandan bir ikon olan Richard Wagner'in irrasyonel ve hayata kar ı karamsar müzi ine olan tutkusu da bu noktada önemlidir (Schütz, Vogt; 1977: 169). Çünkü piyanonun ba ina geçti i zaman

Wagner'ın *Tristan* eserinden bazı bölümleri çalan Hanno, âdeta bir rüyaya kapılır (Bensch; 2004: 53).

Thomas Mann'ın olu turdu u narin kahramanlardan olan Hanno, sa lıklı olmayan ve çok hassas olan vücudundan muzdariptir (Blödorn, Marx; 2015: 314). Bu nedenle karakterin iç dünyasının kırılğan ve alıngan oldu u, bu durumun dı görünü ü aracılı ıyla da aktarıldı ını söylemek mümkündür.

ncelenen bir di er Alman yazını eseri ise *Professor Unrat*'tır. Heinrich Mann bu eserde ba kahraman olan Profesör'ün a k hayatını okura aktararak onun iç dünyası hakkında bilgiler vermi tir. Sevd i kadın Rosa'ya olan davranı ları, mesle ini ve itibarını kaybetmesine ra men ondan kopmayı ı; fakat eserin sonlarına do ru otoritenin olumsuz etkisiyle a kından ve hayatından olması bu noktada Unrat'ın iç dünyası hakkında ne kadar bilgi aktarıldı ını göstermektedir. Ayrıca Unrat'ın a kına kar ı gelen ö retmenlerin varlı ına ve sahip oldu u otoriteye ra men duygularını ön planda tutması, iç dünyasının -ba ka bir ifadeyle duygularının- ne kadar baskın oldu unu göstermektedir. “*Hükmetme hırsı, verdi i haksız notlar ve cezalarda ortaya çıkmakta, öte yandan da onun zayıflı ını ve baskı altına alınmı duyu ve içgüdülerini belli etmektedir*” (Aytaç; 1994: 160). Dolayısıyla Heinrich Mann'ın eserinde de iç dünyanın varlı ı elde edilen bulgular arasında yer almaktadır; fakat Unrat'ın otoriter özelliklerinin yok olmaması adına a kını arka planda tutarak ö rencilere despot davrandı ı ekinde bir yorum yapmak mümkündür.

Okur, Alman yazını eserlerinden sonuncusu olan *Unterm Rad* adlı eserde de kahramanın iç dünyası ile kar ı kar ıya kalmı tır. Hans Giebenrath'ın manastırda erkek arkada ına kar ı hissetti i duygular ruhsal durumun betimlenmesi açısından yer alan örneklerden bir tanesidir. Bu nedenle duygusallık olarak nitelendirilebilecek olan olgu, Hans'ın içsel dünyasında hissettiklerini betimlemekte ve üç yazarın da kahramanların ruhsal durumlarından bahsederek ortak bir paydada bulutuklarını göstermektedir.

Türk yazını eserleri de erlendirildi i zaman ise hiçbir eserde ba kahramanın içsel dünyası hakkında okur bilgilendirilmemektedir. Bu nedenle otoritenin engel oldu u ya da ilintili oldu u herhangi bir duygu durumunun yer almadı ını söylemek mümkündür. Re at Nuri'nin kahramanı Ali ahin'in e itim odaklılı ı, Fakir Baykurt'un isimsiz ö retmeninin evli olmasına ra men herhangi bir duygusunun ön planda olmaması, içsel dünyası hakkında bilgi sahibi olunmaması, Kemal Tahir'in enstitü kurucu ekibinde ise a kın yerini enstitü kurulu undaki çabaya bırakması bu noktada dikkat çeken hususlardandır. ç dünyaları hakkında bilgi sahibi olunmayan bu romanlarda sosyal tiplerin yer aldı ını söylemek mümkündür. Çünkü bu tipler eserlerde kendilerine yüklenen sorumluluklara ve görevlere göre hareket etmektedirler. Sosyal tipi tercih eden eserlerin yazarları, ki ilerini çok fazla bireyselle tirmez ve karakterlerin iç dünyaları hakkında bilgi vermezler (Moran; 1998: 9). Ayrıca ait oldu u milletin, konumunun ve mesle inin belirgin olan bazı özelliklerini ta ıyan bu tipler, ki isel özellikleri ve psikolojik durumları ele alınmayan ki ilerdir (Özakman; 2004). Bu nedenle sosyal tip olarak Türk yazınında yer alan bireylerin, ya adıkları çevre nedeniyle sonradan sahip oldukları dü ünceleri temsil ettikleri söylenebilir (Çetin; 2015: 157).

ncelenen Alman yapıtlarında kahramanların içsel dünyaları ve duyguları ön plana çıkmı ken, Türk yapıtlarda ruhsal dünyaların yer almaması kar ıla tırma sonucu elde edilen bulgulardan bir tanesidir.

6.2.3. E itim Sistemi

Alman yazını eserlerinde dikkat çeken bir di er farklılık, yalnızca yeni e itim sisteminin eserlere söz konusu olmasıdır. Bu eserler Wilhelm Almanyasına net bir ekilde ık tutmu ve okuru o dönem hakkında aydınlatmı tır. Özellikle otoriter ö retmen tipleri aracılı ıyla ö rencilerin ya adıkları stres ve korku hissedilmi , ayrıca gerek okuldaki baskı gerek ailede ba arı odaklı baskı ortaya çıkartılmı tır.

Eserlerde döneminin özellikleri yansıtılan II. Wilhelm, yönetime geldikten sonra karizmatik otoriter lider olarak e itimde yapılması gerekenleri aktarmı tır. Onun

otoritesine maruz kalan ö retmenler de II. Wilhelm'in birer temsilcisi olarak okulda söylenenleri uygulamı lardır. Örne in Wilhelm; okullarda vatan, bayrak ve din temalarına a ırlık verilmesi gerekti ini söylemi tir ve bunun örneklerine de incelenen eserlerde rastlanılmı tır. Fakat önceki e itim sisteminde bu konulara yer verilmiyor muydu ya da önceki sistemde hangi konular a ırlıktaydı, bu konular hakkında bilgi bulunmamaktadır. Yazarlardan yalnızca Thomas Mann, Hanno'nun babası zamanındaki e itim hakkında bilgi vermi ve bunu da sadece bir paragraf ile ilk bölümde anlatmı tır. -Hanno'nun e itimi kadar detaylı bilgi sunmamı tır.- Yine de o dönem, ö retmenlerin ö rencilerin ba arısı için çabaladıkları ve dersi zevkli hâle getirmeye çalı tıkları söylenebilir. Mann, müdür Wulicke'den bahsederken ise o yılların anlayı ı ile ideallerin yok sayıldı ını yalnızca u cümle ile ifade etmi tir: “*O yılların anlayı ına göre klasik e itim daha çok bir dinlenme, gününü gün edip idealleri yok sayma anlamına gelen ne eli bir amaç[tı]*” (Mann; 2019: 789) Fakat dönemin keskin hatlarını -Türk yazınındaki kadar- temsil eden tipleri kullanmamı tır. Heinrich Mann ve Hermann Hesse ise ne Wilhelm öncesi ne de ö rencilerin babaları zamanındaki e itim hakkında bilgi vermi tir. Okuldaki bu düzen aktarılırken yazarlar herhangi bir kar ıla tırma yapmamı tır. Eski sistemin özellikleri ya da temaları hakkında herhangi bir bilgi vermeyi tercih etmedikleri için böyle bir kar ıla tırma ortamına da zemin hazırlamamı lardır. Bu nedenle *Buddenbrooks*, *Prof. Unrat* ve *Unterm Rad* eserlerinde eski-yeni yani Wilhelm öncesi ve Wilhelm sonrası kar ıla tırılmamı tır. Ya da kar ıla tırmayı okurun ke fetmesini sa layacak önceki sistemi temsil eden bir ö retmen prototipi kullanmamı lardır. Dolayısıyla eserler, yalnızca ele tirilen dönem hakkında okura ipuçları sunmu lardır ekinde bir yorum yapmak mümkündür.

Türk yazını eserlerinde, eski-yeni sistem açısından de erlendirildi i zaman, Alman yazınında olmayan örneklerin varlı ı tespit edilmi tir. Okur, eski sistem ile yeti en ki ileri *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserlerin üçünde de tanıma imkânına sahip olmu tur, yani bu eserlerde bir kar ıla tırma yapıldı ı sonucuna ula ılmı tır. Çünkü yazarların yan karakterler olarak olaylara dâhil ettikleri muhtarlar, a alar ve eski sistem ile e itim vermeye devam eden ö retmenler aracılı ıyla net bir ekinde eski sistem hakkında bilgi aktarılmı tır. Bu kar ıla tırma

gerek eski eğitim sisteminde yer alan hocalar tarafından gerek halk tarafından yapılmı tır. Böylece geleneksel otoriter tipler ortaya çıkartılmı tır.

Genel anlamda geleneksel otoriter karakterler olarak eserlerde yer alan bu tipler aracılığıyla eski ve yeni sistemin örnekleri temsil edilmi ve okur, önceki sistem hakkında da hem doğrudan hem de dolaylı olarak bilgi sahibi olmu tur. Örneğin özellikle eskiden kız çocuklarının okula gitme zorunluluğu yokken yeni yasa ile ortaya çıkan bu değişiklik köylere halkları tarafından eleştirilmi ve eski sistem hakkında bilgi sahibi olunmu tur. *Onuncu Köy* adlı eserde farklı bir durum “*Okul olacak, kitap olacaktı, açıp okuyacaktı vaktinde! O zaman görecektin sen bizim insanı!...*” (Baykurt; 2007: 158) şeklinde aktarılmı tır. Bununla eskiden okula ve her imkânâ insanların sahip olmadıkları vurgulanmı , mevcut durum daha iyi olsaydı her şey daha farklı olabilirdi şeklinde bir karşılaştırma yapılmı tır. Ayrıca “*Eski hükümetlerde okul moda olsaydı, helbet bizde okuyup yazmayı bellerdik*” (a.g.e., 3) ifadeleri ile de doğrudan bir karşılaştırma ve eleştirisi yapılmı tır. Dolayısıyla bu tarz kıyaslamalar eski sistem ve yeni sistemin anlaşılmasını sağlar.

Kısaca değerlendirildiği zaman; Reşat Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir, eserlerine eski eğitim sistemi ile yetişen birey ve öğretmenleri dâhil etmişlerdir sonucuna varılmaktadır; Alman yazınında ise bu tip örnekler söz konusu değildir.

6.2.4. Eserlerde Bulunan Çatışmalar

İncelenen Alman yazını eserlerinde yer alan öğretmen karakterler değerlendirildiği zaman, II. Wilhelm’in belirlediği öğretmen tipi olarak her birinin eserde yer aldığını söylemek mümkündür. Bu noktada resmî olarak herhangi bir kurumla ya da kişiyle bir çatışma içerisinde yer alınmadığı sonucu elde edilmi tir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görevlerini yaptıkları, derslere girerek öğrencilerle iletişim kurdukları ve hayatlarının okul ekseninde aktarıldığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla Alman yazınında herhangi bir çatışmanın yer almadığı ve bir geçiş dönemi etkisinin var olmadığı sonucuna ulaşılmı tır.

Türk yazını eserleri de erlendirildi i zaman ise bir çatı manın var oldu u ortaya çıkmı tır. Bu çatı ma gerek eski-yeni e itim sistemi olarak gerekse “aydınlık”-“karanlık” ya da bir di er ifadeyle Osmanlı Devleti-Cumhuriyet arasında ya anan çatı ma olarak eserlerde yer almı tır. Dolayısıyla eski ve yeni e itim sisteminin kar ıla tırılması bu çatı manın ortaya çıkması açısından önemlidir. Çünkü eski sistem ile hem Osmanlı Devleti zamanındaki e itim sistemi aktarılmı hem de uygulanan iddet ve yeniliklere kapalılık ba lamında o dönemin sahip oldu u “karanlık” bu ekilde sembolize edilmi tir. Ayrıca cumhuriyetin bu çatı mada di er tarafta oldu u ve yeni sistem ile hem onun kastedildi i hem de “aydınlık” kısmın sembolü oldu u söylenebilir.

Eski e itim sistemini sembolize eden Türk yazını karakterleri de erlendirildi i zaman a alar hakkında yorum yapmak gerekmektedir. Çünkü incelenen üç eserde de köyün a aları ve muhtarları yenilik kar ıtı olarak yer almaktadır. Bu durum söz konusu ki ilerin aslında saltanatın birer sembolleri oldu unu göstermektedir. Ba ka bir ekilde de erlendirmek gerekirse ideolojik bir çatı manın varlı ı hem tarihsel güç çatı ması hem de ya anan geçi döneminin sorunsuz ve çeki mesiz geçmedi inin birer yansıması niteli indedir. Zira Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’ne do ru bir geçi söz konusudur ve bu süreçte elbette zorluklar bulunmaktadır. Aktarılan bu çatı malar da ya anan sorunların birer örnekleri niteli indedir.

Çatı ma ba lı ı altında Alman ve Türk yazını eserlerini kısaca de erlendirmek gerekirse, ideolojik ve tarihsel güç çatı masının incelenen Alman yazını eserlerinde yer almadı ı sonucuna ula ılmı tır. Aksine bu yazında kahramanların buldukları ve ya adıkları dı dünya ile iç dünyaları yer almaktadır. Dolayısıyla Türk yazını ile kıyaslandı ı zaman içsellin ve duygusalın *Buddenbrooks*, *Profesör Unrat* ve *Unterm Rad* yazarları tarafından tercih edildi i sonucuna ula ılmı tır. Türk yazınındaki gibi bir ideoloji çatı ması bahsi geçen eserlerin yazarları tarafından tercih edilmemi tir.

Türk yazını eserleri de erlendirildi i zaman ise Re at Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir'in duygusalı a ve iç dünyaya a ırlık vermedikleri elde edilmi tir. Vatan ve sosyal temalar ekseninde yazarların dı dünya ile kendilerini sınırladıkları ve yine dı dünyanın bir ögesi olan ideoloji ile var olan çatı mayı aktardıkları ortaya çıkartılmı tır. Bu nedenle aktarılan çatı manın Türk yazınının üç eserinde de yer aldı ı ve her ne kadar her iki yazında okul romanı türü seçilmi olsa da yazarların aktardıklarının farklı oldu u sonucuna ula ılmı tır. Bir yanda dı dünya ve iç dünya yer alırken di er yanda yalnızca dı dünya ve ya anan çatı malara de inilmi , böylece her iki edebiyatta farklılıkların oldu u bir kez daha ortaya çıkartılmı tır.

6.2.5. Eserlere Yansıyan İddet Olgusu

ncelenen *Buddenbrooks*, *Prof. Unrat* ve *Unterm Rad* adlı Alman yazını eserlerinde ö retmenler tarafından uygulanan herhangi bir iddet örne ine rastlanmamı tır. Dolaba kilitleme, tecrit ya da ödev gibi cezalar çocuklara uygulanmı olsa da eserler fiziksel bir iddet içermemektedir. Yalnızca öfkelenip sözel ifadeler kullanılmı ve yazılı/ sözlü sınavlar dâhil edilerek ö rencilere ceza uygulanmı tır.

Türk yazını eserleri de erlendirildi i zaman, özellikle geleneksel ve karizmatik otoriter ö retmenler tarafından uygulanan fiziksel iddet dikkat çekmi tir. Kulak çekmek, tokat atmak, sopayla vurmak vb. yöntemler ile eski sistemle yeti en ö retmenler iddet uygulamı lardır. Her ne kadar yasal otoriter ö retmenler bu yöntemle ba vurmamı olsalar da Alman yazını eserleri ile kıyaslandı ı zaman Türk yazınında iddetin yansımaları görülmü tür.

Hayatın bir gerçe i olan iddet olgusunun kitaplarda bulunması, bir bakıma gerçek hayatın eserlerde kurgulanarak yer aldı nı göstermektedir (Sever; 2003). Kelime anlamı olarak iddet “*kar ı tutumda, göriü te olanlara kaba kuvvet kullanma, sert davranma, sertlik*” (Püsküllüo lu; 1994: 1647) ekinde tanımlanmaktadır. iddet olgusunun insanlık tarihinden beri var oldu u dü ünülürse iddetin algılanmasında güç ve cinsiyetin en önemli iki faktör oldu u söylenebilir (Göregenli; 2004: 69). iddetin

amacı ise ki inin “*kendine olan saygısını kaybettirmek, korkutmak, kendini güçsüz hissettirmesini sağlamak*” (Yıldırım; 1998: 192). Türk yazını eserleri temel alındı ı zaman eski e itim sisteminde iddetin yer aldı ı göze çarpmaktadır. Aslında aileden sonra çocu un sosyalle mesi için gerekli olan kurum okuldur ve okul; ö renci, ö retmen, yönetici, e itim programları, bina araç ve gereçleri olmak üzere be temel öğeden olmaktadır (Sözer; 2006: 44). Bu öğelerden bir tanesinde sorun olması e itim sistemini olumsuz etkilemektedir. Türk yazını eserlerindeki eski sistemin birer parçası olan ö retmenlerin olumsuz davranı ları ve iddet tercihleri bu nedenle hem ö rencilerin sosyalle mesini etkilemekte hem de e itimi verimsiz kılmaktadır. Ayrıca ö retmen-aile i birli inin yeterince do ru kurulmaması, e itim-ö retimin niteli ini dü ürmektedir (bkz. Aytaç; 2000). iddet uygulanan ö rencilerin ailelerinin bu duruma sessiz kalmaları da e itimde ya anan gerçeklerin edebî metinlere yansıdı ının birer örne i olmu tur.

6.2.6. Bürokrasi zle i

II. Wilhelm ile okulda ya anan de i ikliklerin anlatıldı ı Alman yazını okul romanlarında ö retmenler sevilen tipler olarak eserlerde yer almamı tır, olaylar içerisinde ise bürokrasi yoktur. Örne in Unrat, müdüre ya da üst makamlarda yer alanlara bir dilekçe ile ikâyet edilmemi tir. Ya da Maulbronn Manastırının ö retmenleri tecrit uyguladıkları için veliler ya da ö renciler tarafından yasal bir yola sürülmemi lerdir. Aynı ekilde *Buddenbrooks* eserinde de not defteri ile ö renciyi tehdit eden ö retmenler kar ısında sessiz kalınmı ve ö renciler bu duruma boyun e mi tir. Hiçbir ö renci korkmalarına ra men ö retmenlerini bürokrasi içerisinde bırakmamı ve yasal yollara ba vurmamı tır. Prof. Unrat i inden uzakla tılmı tır; fakat burada Türk yazınındaki gibi olmayan olaylar nedeniyle ikâyet edilmemi tir.

Türk yazınından *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserler de erlendirildi i zaman ise bürokrasiye yer verildi i dikkat çekmi tir. Re at Nuri, eserinde halkın sevmedi i bir ö retmeni sürgüne göndermi ; Fakir Baykurt eserin do ru sözlü ve toplumu aydınlatma çabasında olan ö retmenini, muhtarlar ve a aların kendi i lerine çomak sokulması nedeniyle ikâyet ettirmi ve on köyden de sürgüne

u ratmı tır. Kemal Tahir ise *Bozkırdaki Çekirdek* eserinde enstitü için görevli olan ö retmenlerinden birini, enstitü kurulum a amasında aksayan yanları resmî kurumlara bildiren biri olarak kurgulamı tır. Dolayısıyla Türk yazını kategorisinde incelenen bu üç yazarın, bürokrasiyi eserlerine dâhil ettikleri sonucuna ula ılmı tır. Belki de amaç, i leyen sistem içerisinde sevilmeyen ki inin üst makamlarca saf dı ı bırakıldı ını göstermektir. Ya da köyün a alarının ve muhtarın sırf kendi çıkarları için yüksek mevkide olan ki ileri emellerine dâhil ederek hayatlarını olumsuz etkilediklerini vurgulamaktır. Çünkü bir düzen kuran ö retmen, sürgün edilerek hem ö rencilerinden ve alı tı ı okulundan kopartılmı hem de gitti i yere “sürgün edildi” ifadesini de kendisiyle götürrece inden bir adım geride kalmı tır.

6.2.7. Lakap Kullanımı

Alman yazını eserlerinden *Prof. Unrat* ve *Buddenbrooks*'u *Unterm Rad*'dan ayıran özellik, eserlerde ö retmenler için lakap kullanılmasıdır. Toplum tarafından de il, ö renciler tarafından ö retmenlere yönelik farklı lakaplar tercih edilmi tir. Prof. Unrat'ın artık kendisiyle bütünle en Unrat (çöp) lakabı bulunmaktadır. Sembol bölümünde detaylı olarak incelenen bu lakap, Thomas Mann'ın eserinde farklı bir ekinde yer almaktadır. Ö renciler *-Buddenbrooks*'ta- çok zayıf, çelimsiz ve seyrek beyaz sakallı ö retmenlerini görüntü olarak örümce e benzettikleri için kendisine “*örümcek*” (Mann; 2019: 785) lakabını takmı lardır. Dolayısıyla ö renciler tarafından profesörü sinir etmek için ya da dı görünü nedeniyle lakap kullanımının yer aldı ı sonucuna ula ılmı tır.

Ye il Gece, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserlerde ö renciler tarafından tercih edilen herhangi bir lakap olmamı tır. Yalnızca *Onuncu Köy* adlı eserde ö retmenin adı geçmedi i için Demirci ve Del'a ekinde kendisine hitap edilmi ; fakat bunlar i i nedeniyle kullanılmı tır. Dolayısıyla bunlar herhangi bir eyin sembolü olmadı ı ve ö renciler tarafından kullanılmadı ı için lakap olarak de erlendirilmemektedir. Bu nedenle Alman yazınında yer alan lakapların Türk yazınında yer almadı ı tespit edilmi tir. Lakap takma sebebi olarak ise kar ıdaki bireyin itibarını olumsuz etkileme ya da ironi yaparak aslında onunla alay edildi i ve

bu nedenle kullanıldı 1 ekinde yorum yapmak mümkündür. Ayrıca lakaplar ki inin kolay tanınması bakımından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü lakapların ana i levi bireyi tanıtmaktır, bunu bireyi yücelterek ya da küçük dü üreterek gerçekle tirebilir. Özgüven arttıran yüceltici lakapların yanı sıra bireyi yeren ve alay eden küçültücü lakaplar da bulunmaktadır (Boyraz; 1998). Bu nedenle Alman yazını eserlerinde küçültücü lakapların var oldu unu söylemek mümkündür.

Thomas Mann, Heinrich Mann, Hermann Hesse, Re at Nuri Güntekin, Fakir Baykurt ve Kemal Tahir okuldaki otoriter ö retmenleri ve yeni sistem ile ya anan de i imleri aktarmı lardır. Sonuç olarak altı yazarın da eserlerinde farklılıklar oldu u tespit edilmi tir. Alman yazınında olmayan özelliklerin Türk yazınında yer alması ya da tam tersi durumun varlı 1, çalı mada yapılan kar ıla tırmanın bir sonuca varması açısından önemlidir. Bu nedenle sembol kullanımı gibi teknikler ve okulda ya anan temalar aynı olsa da yazarların eserlerinde birebir uyumun olmadı 1 ve farklılıklar aracılı ıyla hedef kitleye temaların aktarıldı 1 sonucuna ula ılmı tır. Adı geçen altı yazar da eserlerinde aynı eyi anlatmaya ve ele tirmeye çalı mı ; fakat bunu yaparken eser adında bir renk kullanımı, köy isminde bir rakam kullanımı, ö retmen ismi kullanımı gibi kendi tekniklerini uygulamı lardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Alman yazınına ait olan ve okul temalarının i lendi i *Buddenbrooks*, *Prof. Unrat* ve *Unterm Rad* adlı eserler ile Türk yazınında okul temalarının i lendi i *Ye il Gece*, *Onuncu Köy* ve *Bozkırdaki Çekirdek* adlı eserler ele alınmıştır. Seçilen bu eserlerde yer alan otorite ve izdü ümleri Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi verileri ı ında betimsel analiz ve metne ba lı yorumlama yöntemleri ile incelenmiştir.

Doktora tez çalışmamızda e itim temasının yer aldığı romanlar ele alınmıştır, Alman ve Türk yazınından seçilen ve incelenen eserler bu konunun nasıl i lendi ini tüm özellikleriyle yansıtmıştır. Kar ıla tırmalı Edebiyat disiplini içerisinde oluşturulan çalışmada, incelenen altı eserin de yönetim sistemi de i tikten sonra yazılması, yeni e itim sistemini ele tirmesi, sosyolojik ve psikolojik olgulara yer verilmesi konun i leni inin detaylandırılmasında faydalı olmuştur. ki farklı kültüre mensup yazarlar tarafından ele alınan eserler, yeni bir yönetim sistemi ile de i en sistemin sadece bir toplumu etkilemedi ini, tüm toplumlarda benzer sorunların ya andı ını ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda okul romanı türüne yansıyan otorite ve izdü ümleri Max Weber'in oluşturduğu otorite tipleri ba lamında çok yönlü bir şekilde ele alınmıştır ve de erlendirilmiştir. Sosyoloji ve psikolojinin de verilerinden yararlanılarak oluşturulan çalışmada hem her iki yazında farklı otoriter ö retmen tiplerinin olduğu ortaya çıkartılmış hem de her iki yazın türü de aynı olmasına rağmen eserlerde dikkat çeken benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Her toplum için önemli olan e itim, yeni bir yönetim ekli ile toplumlar üzerinde gerek olumlu gerek olumsuz etkiler yaratmıştır. ncelenen eserlerde bu durumun izlerine rastlanmıştır ve tespit edilen örnekler detaylandırılarak yorumlanmıştır. Alman yazınında II. Wilhelm'in isteklerini uygulayan ö retmenler yer alırken Türk yazınında Atatürk'ün ilan ettiği cumhuriyet ve sonrasında getirilen yenilikleri uygulayan ö retmenler yer almıştır. Fakat Türk yazınındaki yan karakterler

arasında Osmanlı Devleti'ni temsil eden ö retmenler de bulundu u için eski ve yeni e itim sisteminin kar ıla tırılması sa lanmı tır. Böylece hem e itim sistemi kendi içerisinde kar ıla tırılabilmi hem de bu durum Alman yazını ile yapılan kıyaslamada elde edilen farklılıklar arasında yer almı tır.

ncelenen altı eserde de mevcut ana tema okul romanları ve bu romanlara yansıyan e itim sistemleridir. Dolayısıyla bu çalı mada farklı dönemlerde yazılan eserlerde benzer temayı i leyen yazarların yer verdikleri otoriter ö retmen tipleri ara tırılmı tır. Yazarların, eserlerinde ortak temaya/motife/sembollere yer vermeleri, bunu yaparken farklı üslup kullanmaları ve ba ka farklılıkların yer aldı ı otoriter ö retmen tipleri, bu tezin olu masının temelinde yer almı tır.

Her bir eserden yapılan alıntılar önceki bölümlerde verilen teorik bilgiler çerçevesinde yorumlanmı tır. Bu çalı mada disiplinler arası özelli e sahip bir alan olan kar ıla tırılmalı edebiyat biliminden yararlanılmı tır. ki farklı kültüre mensup yazarlar tarafından yazılan romanlar, sorunun sadece bir kültürü ba lamadı ını, tüm kültürlerde benzer sorunların bulundu unu ortaya koymaktadır. Ayrıca incelenen eserlerdeki farklılık, benzerlik ve ortaklıkların kar ıla tırılmalı edebiyat biliminin verileri ile harmanlanarak verilmesi, çalı manın bu alana bir zenginlik kataca ını dü ündürmektedir.

Çalı manın giri bölümünde Max Weber'in olu turdu u otoriter tiplerin temel alınaca ı ve incelenen okul romanlarında hangi otoriter tip ö retmenlerin yer aldı ının ortaya çıkartılaca ı belirtilmi tir. Bu amaç do rultusunda incelenen ve iki ayrı kültürün ürünü olan altı eserin, farklı tarihsel dönemlerde yazılmı olmalarına ra men *okul romanı ve otoriter ö retmen tipleri* teması etrafında benzerliklere sahip oldukları; fakat farklı açılardan birbirlerinden ayrıldıkları sonucuna ula ılmı tır. Elde edilen veriler do rultusunda ortaya çıkartılan benzerlikler ve farklılıklar u ekilde maddeler halinde sıralanabilir:

- Okul romanı türüne ait olan Alman yazını eserleri ile Türk yazını eserlerinin benze tikleri ilk ortak nokta, eserlerde çok ciddi boyutta

dönem özelliklerine rastlanmasıdır. Eserler farklı dillerde ve farklı kültürlerle ait olarak yazılınsalar da altı eser de yansıttıkları dönemler açısından ortak paydada bulmaktadır. Alman yazını eserlerinde II. Wilhelm dönemi özellikleri yer alırken Türk yazını eserlerinde cumhuriyetin ilanı ile de i en Türkiye yer almaktadır. Bulundu u ülkenin özelliklerini yansıtan ve bir toplumsal kurum olan okulun, eserlerdeki tasvirleri bu nedenle önemlidir. Çünkü okullar eserlerde yansıttıkları dönemlerin izlerini ta ıtmaktadırlar. Bu nedenle incelenen eserler söz konusu okulları anlatırken do al olarak ilgili dönemlere de ı ık tutmuşlardır.

- Hemen hemen her eserde sembol kullanımı mevcutken incelenen eserlerde yer alan benzerliklerden bir di eri ise yazarların çarpıcı sembol kullanımlarıdır. Alman yazını yazarları II. Wilhelm'in de er verdi i yargılar olan “vatan, bayrak, din” temalarını yansıtan kelimeler ba ta olmak üzere, kötü e itimin çöp gibi etrafa zarar verece ini ima eden “Unrat” kelimesi ile insanların sistem içerisinde sıkı ıp kaldı ını belirten “çark” ifadelerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Özellikle “çark” kelimesi de erlendirildi i zaman, e itim sisteminin ö renciler için bir i kenceye benzetildi i söylenebilir. Zira okul, neredeyse her ö rencinin psikolojisini etkileyen ve duyguların yo un ya anmasına sebep olan bir kurumdur. Özellikle Hermann Hesse'nin aktardı ı okul hayatı bunun en açık örne idir. Ö renciler özellikle ba arı konusunda endi e ya amakta ve tedirgin olmaktadır. Türk yazını yazarları ise dönemin toplum üzerindeki etkilerini aktarmak için toplum ve köyler üzerinden sembol kullanmışlardır. Bunu yaparken de eski sistemin sonbahar gibi etki yarattı ını belirtmek için “Sarıova”, ö rencilerin dı dünyaya kapalı olduklarını belirtmek için “sarık”; köydekiler ile zıt özelliklere sahip olundu unu göstermek için “Damalı, Ortaköy, Ya arköy” isimleri; ço alacak gençli i belirtmek için “çekirdek” ve zor e itim artlarını sembolize eden “bozkır” ifadelerini kullanmışlardır. Dolayısıyla yazarların okulun yarattı ı korkuyu, baskıyı, endi eyi ve iddeti aktarmak için çarpıcı bir ekilde sembol kullanımını tercih

ettikleri söylenebilir. Ayrıca Alman yazınında ki ileri yeren ve küçük dü üren lakap kullanımı tercih edilerek sevilmeyen ö retmenler betimlenmiştir. Türk yazınında ise *Onuncu Köy* eserinde ö retmenin mesleğine yönelik “Demirci” lakabı hariç bir lakap ya da benzer bir ifade kullanımı söz konusu olmamıştır.

- Eserlerin bir diğ er ortak özellikleri ise var olan ideal tiplerdir. Çünkü bu tipler aracılığıyla okurların sorgulayarak uygun ö retmen tipini bulmaları amaçlanmıştır ve olmaması gereken ö retmen tipleri aracılığıyla okurun gerçek ö retmen tipini bulması sağlanmıştır.

Benzerlikleri bu şekilde sıralanabilen romanların farklı noktaları ise şöyledir:

- İncelenen Alman yazını eserlerinde karakterlerin iç dünyaları, ya adıkları aile ve tutkuları yer alırken Türk yazınında böyle bir durumla karşılaşmamıştır. Zira Türk yazınında sosyal tipler yer almaktadır ve bu tipler buldukları sınıfı temsil etmektedirler. Dolayısıyla bu karakterlerin iç dünyaları hakkında eserlerde bilgi bulunmamaktadır. Çünkü onlar temsil ettikleri mesleğe ve sahip oldukları konumlarının özelliklerini taşımakta ve bunlar ile ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla kişisel özellikleri ve psikolojik durumları hakkında herhangi bir bilgiye rastlamak mümkün değildir. Alman yazınında ise Dekadanlık akımında yer alan Heinrich Mann ve bu akımın izlerini esere yansıtan Thomas Mann ile Yeni Romantik (Neoromantik) akım temsilcilerinden Hermann Hesse'nin, kahramanların iç dünyalarını ve duygularını aktardıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu durumun çağla ilgili bir problematik olduğu ve yazarların ya adıkları dönemde var olan akımlardan etkilendiklerini söylemek mümkündür. Bu nedenle Alman yazarlar kahramanların iç dünyalarını aktarırken Türk yazarlar dönemin eserlerinde kullanılan sosyal tipleri tercih etmişlerdir.

- Türk yazını eserlerinde cumhuriyetten önceki eğitim sistemi yer almakta ve böylece karanlık-aydınlık (eski-yeni) çatı malarına okur ahit olmaktadır. Alman yazını eserlerinde ise II. Wilhelm öncesi eğitim sistemi hakkında detaylı bilgi verilmediğinden eski-yeni sistem çatı ması varlığından söz edilememektedir. Yalnızca Thomas Mann bu konuda bir paragraftan oluşan bilgi sunmuştur; fakat bu bilgi ciddi boyutta bir karşılaştırma yapmak için yeterli olmamıştır. Bu eserlerde var olan çatı ması, karakterlerin iç dünyalarında gerçekleşmektedir. Ailesinin korkusunu iç dünyasında yaayan, ailesine ne cevap vereceğinden ünen karakterler; kendi istediğini değil babasının istediğini yapmak zorunda kalan öğrenciler içlerinde bir çatı ması içerisindedirler. Ya da ahlak ve mesleği arasında sıkı ilişki iç dünyasındaki ahlakı ması olup olan öğretmen tasviriyle eserlerde çatı masının yer aldığı söylenebilir. Sonuç olarak somut, “gerçek” çatı malarından ziyade; öznel ve ruhun içinde ortaya çıkan çatı malar Alman yazını eserlerinde tespit edilmiştir.
- Türk yazını eserlerinde eski eğitim sistemi ile yetişmiş hocaların uyguladıkları fiziksel iddet göze çarpmaktadır. Alman yazını eserlerinde ise fiziksel iddetten ziyade psikolojik iddet söz konusudur. Çünkü bu eserlerde öznel ve ruhsal olgulara baskı vardır.
- Türk yazınında yeni eğitim sistemi uygulayan öğretmenlerin kendi düzenlerini bozacaklarına inanan hocalar, muhtarlar ve köyün ahlakları bürokrasiyi devreye sokarak yeni öğretmenleri köyden sürgün ettirmişlerdir. Yani kendi yollarında birer engel olarak gördükleri öğretmenleri buldukları yerlerden uzaklaştırmaya çalışmışlardır. Fakat Alman yazını eserlerinde eski sistemi temsil eden bir prototip bulunmadığından böyle bir durum ile karşılaşılmamıştır.

Bu doğrultuda, incelenen eserleri ve yazarlarını ortak paydada bulduğumuz bu başlıkların tamamını altı romanı da karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi çerçevesinde irdelemeye zemin hazırlamıştır. Böylece farklı kültürün yazarlarının benzer otoriter öğretmen tiplerine eserlerinde yer vererek ya anılan dönemleri ele tirdikleri, otoriter öğretmenlerin öğrencilerin eğitim hayatlarını olumsuz etkiledikleri, fiziksel ve

psikolojik iddet ile barının elde edilemeyece i, yeni yönetim sisteminin her toplumda bir anda kabullenilemeyece i ve bunun için zamana ihtiyaç duyuldu u sonucuna ula ılmı tır. Ayrıca ilgili yazarlara göre Max Weber'in otoriter tiplerinden *yasal otoriter lider* tipinin e itim sistemi için daha uygun oldu u; *karizmatik* ve *geleneksel otoriter lider* tipi ile e itimde verim ve istenilen barının elde edilemeyece i tespit edilmi tir.

Yeni hükümet sistemleri ile de i en e itim sisteminin betimlendi i ve çocukların okul hayatında ya adıklarının aktarıldı ı eserler, edebiyat derslerinin yanı sıra ba ka yollarla da e itimin içine dâhil edilerek derslere kazandırılabilir. Bu açıdan tezde incelenen edebî metinlerin Deutsch als Fremdsprache (DaF) Yabancı Dil Olarak Almanca derslerinde kullanılmaları ya da ileride yapılacak çalı malara farklı bakı açıları sunmaları açısından u öneriler verilebilir:

a. E itim fakültelerinin Yabancı Dil Olarak Almanca (DaF) derslerinde kısa öykülerin yanı sıra -kısa hikâye, masal, fabl vb.- bazı metin özetleri ya da romanların birkaç bölümü kullanılabilir. Tezimizde incelemi oldu umuz yapıtların birer bölümleri ya da özetleri bu eilde kullanım için tercih edilebilir.

b. Edebî metinlere yer verilen derslerde, özellikle ö rencilerin aktif olabilmesi üzerinde durulup bunun en etkili eilde nasıl sa lanabilece i araştırılabilir. Örne in ö rencilerin eserin ana kahramanına bir mektup yazması istenebilir. Böylece ö renci hem yabancı dili aktif olarak kullanmaya ba layabilir hem de hayal dünyası ile empati yetene i geli tirilebilir.

c. Derslerde paralel okuma yönetimi kullanılabilir ve böylece ö rencilerin en az iki metni kar ıla tırması, metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulması sa lanabilir. Örne in tezde inceledi imiz *Unterm Rad* adlı eserin bir bölümü okunduktan sonra, Türk yazınından *Onuncu Köy* adlı eserin bir bölümü okutularak her iki bölümün kar ıla tırması yapılabilir. Böylece bölümlerin benzerlikleri ve farklılıkları konularında ele tirel anlamda konu ma ve tartı ma ortamı olu turulabilir.

d. Çalı mamızda incelenen eserlerden Hermann Hesse'nin *Unterm Rad* adlı eseri üzerinden örnek verilecek olursa öyle bir yöntem tercih edilebilir: Eserin son bölümünü ö rencilerin kendilerinin yazması istenebilir. Ya da ö rencilerin kendilerinin bir bölüm seçerek o bölümü yeniden yazmaları beklenebilir. Böylece ö rencilerin yazma ve dü ünme yetileri geli tirilebilir. Farklı bir yöntem olarak ise ö rencinin kendisini Hans'ın yerine koyması istenir ve ö renciye “Yatılı okuldan kaçsaydınız ilk neler yapardınız ve neden?” sorusuna cevap verecek ekilde kompozisyon yazdırılabilir. Böyle bir yöntem de ö rencinin ö rendi i kurallar çerçevesinde yazma yetene inin geli mesini sa layabilir.

e. Ö rencinin derste aktif olmasını sa layan en önemli yöntemlerden biri olan drama (rol yapma) da tezde incelenen eserlerde çok net bir ekilde uygulanabilir. Bu drama aracılı ıyla ö rencilerin empati yapma özellikleri geli tirilir. Böylece hem kendilerini ö retmenin yerine koyarak ö renciye hangi do ru davranı ı uygulayabilecekleri buldurulur hem de dı arıdan dramayı izleyen bir ö rencinin, ö retmenin uyguladı ı otoriter tiplerdeki farkı net bir ekilde görmesi sa lanabilir. Ayrıca Almanca olarak sahnelenecek drama ile ö rencinin hem dili etkin kullanma yetisi peki ecek hem de bir kitle kar ısında dü üncelerini rahat bir ekilde ifade edebilme becerisi kazandırılarak özgüveni arttırılacaktır.

f. Tezde inceledi imiz eserlerin bir sayfası seçilerek mini-sesli okuma yaptırılabilir. Bu aktivite ile ö rencilerin okuma yaparken ritim, vurgu, tonlama, telaffuz gibi yetileri geli tirilebilir. İlk a amada özellikle diyalogların oldu u bir sayfa seçilerek her ö rencinin belirli bir sırayla metni okuması sa lanabilir. Hem ö rencilerin tamamı aktif olabilecek hem de bir sorunun dü z cümle gibi okunmaması farklı vurgular aracılı ıyla ortaya çıkartılabilecektir. İkinci a ama olarak ise seçilen bir bölümdeki öfke, kızgınlık, korku vb. duyguları belirten kelimelerin altlarının çizilmesi istenip onların yerine hangi kelimelerin -e anlamlı, zıt anlamlı- gelebilece i konusunda fikir yürütülebilir. Bu aktivite ile ö rencinin kelime kazanımı arttırılabilir. Ayrıca duyarak ve ya ayarak ö renme gerçe kten klasik kelime ezberleme yöntemlerinden farklı olarak daha kolay ö renme gerçe kte tirilebilir.

g. ncelenen eserlerin belirli bölümleri seçilerek ö rencilerin dilbilgisi kazanımlarını arttırmaları sa lanabilir. Örne in belirli bir bölüm ya da sayfa aralı ı seçildikten sonra, bir konu -mesela “perfekt” yapı kullanımı- seçilerek bahsedilen sayfalardaki “perfekt” cümlelerin altının çizilmesi istenebilir. Daha sonra bu fillerin yalın -matar- hâllerinin yazılması ve sonrasında aynı cümlelerin olumsuz ve soru ekline dönü türülmesi istenebilir. Böylece ö rencinin edindi i dilbilgisi kurallarını da peki tirmesi sa lanabilir.

h. Tezde inceledi imiz Alman ve Türk yazınından birer eser seçilerek kahramanların de i tirilmesi yöntemi kullanılabilir. Bunun için Alman yazını karakterlerinden örne in Hanno’nun, *Onuncu Köy* adlı eserin bir kahramanı yapılması istenebilir. Ya da tam tersi, Türk yazınından *Onuncu Köy* adlı eserdeki isimsiz ö retmenin *Prof. Unrat* eserine dâhil edilmesi beklenebilir. Böylece ö rencilerin, bu karakterlerin hayali bir durumda nasıl davranacakları, nasıl hissedecekleri ve neler söyleyeceklerini hayal etmeleri üzerine bir etkinlik olu turularak onların konu ma becerileri geli tirilebilir. Bu aktivite ile ö renciler hem bireysel hem de gruplar hâlinde tartı ıp yorum yapabilirler.

KAYNAKÇA

Birincil Kaynakça

- Baykurt, F. (2007). *Onuncu Köy*. stanbul: Literatür Yayıncılık.
- Güntekin, R. N. (2017). *Ye il Gece*. stanbul: nkılâp Kitabevi.
- Hesse, H. (2018). *Çarklar Arasında*. stanbul: Can Yayınları.
- Mann, H. (1980). *Der Untertan*. Berlin: dtv.
- Mann, H. (2007). *Mavi Melek Profesör Unrat*. stanbul: thaki Yayınları.
- Mann, H. (2012). *Tebaa*. stanbul: thaki Yayınları.
- Mann, T. (2019). *Buddenbrooklar Bir Ailenin Çökü ü*. stanbul: Can Yayınları.
- Tahir, K. (2016). *Bozkırdaki Çekirdek*. stanbul: thaki Yayınları.

kincil Kaynakça

Akpınarlı, H. F. (2007). “Türk Kilimlerinde Kullanılan Geometrik Bezemelerin Form sim ve Kompozisyon Açısından De erlendirilmesi”. *II. Uluslararası Romanya’da Türk Kültürün zleri Sempozyumu*. Romanya. s.11-23.

Akta , . (2005). *Roman Sanatı ve Roman ncelemesine Giri* . Ankara: Akça Yayınları.

Akyüz, Y. (1994). *Türk E itim Tarihi*. stanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Aloni, N. (2011). “Humanistic Education: From Theory to Practice”, çinde: *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*, (Edt. Wiel Veugelers) Rotterdam: Sense Publishers. s. 35-47.

Anter, A. (2014). *Max Weber’s Theory of The Modern State: Origins, Structure and Significance*. New York: Palgrave Macmillan.

Arak, H. (2012). *Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi Komparatistin El Kitabı*. Ankara: Hacettepe Yayıncılık.

Arı, A. (2018). *E itim Bilimine Giri* . Konya: E itim Yayınevi.

- Aslan, . (2013). *Geçmi ten Günümüze Liderlik Kuramları (Sa lık Yönetimi Bakı Açısıyla)*. Konya: E itim Kitabevi.
- Asutay, H. (2013). *Gençlik Kültürleri – Gençlik Edebiyatı ve lkgençlik Romanları*. Edirne: Paradigma Kitabevi.
- Atatürk, M. K. (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*. Ankara: Atatürk Ara tırma Merkezi-Türk nkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk, M. K. (2014). *Söylev (1919-1927) ve Demeçler (1928-1938)*. Erkan en ekerci (Edt.). II. Baskı. Bursa: Uluda Üniversitesi Basımevi.
- Aydın, K. (2008). *Kar ıla tırmalı Edebiyat: Günümüz Postmodern Ba lamında Algılanı ı*. stanbul: Birey Yayıncılık.
- Aykut, . (2008). *Kamâlizm*. stanbul: Kaynak Yayınları.
- Aytaç, G. (1994). *Ça da Alman Edebiyatı*. Ankara: Gündo an Yayınları.
- Aytaç, G. (1997). *Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Gündo an Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi*. stanbul: Say Yayınları.
- Aytaç, G. (2013). *Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi*. 3. Baskı. stanbul: Say Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bahar, H. . (2009). *Sosyoloji*. Ankara: USAK Yayınları.
- Ball, H. (2006). *Hermann Hesse: Sein Leben und sein Werk*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Balzer, W. (1993). *Soziale Institutionen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Barry, N. P. (2004). *Modern Siyaset Teorisi (Çev. Mustafa Erdo an-Yusuf ahin)*. 2. Baskı. Ankara: Liberte Yayınları.
- Ba aran, M. (2008). *Özgürle me Eylemi Köy Enstitüleri*. stanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Baykurt, F. (2016). *Unutulmaz Köy Enstitüleri*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Bayram, Y. (2004). “Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi ve Bir Uygulama”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Ara tırmaları Enstitüsü Türkiyat Ara tırmaları Dergisi*. 16. 69-93.

Bazarkaya, O. K. (2016). “Das ist eine Eiche: Zur Fibelstruktur in Hanns-Josef Ortheils Die Erfindung des Lebens”, içinde: *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Bari Kültürü*. (edt. Hikmet Asutay, vd.) Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları (1. Cilt). (s. 562-568).

Bensch, G. (2004). *Träumerische Ungenauigkeiten*. Göttingen: V&R Unipress.

Biedermann, T. (2011). *Max Weber: Drei Arbeiten*. Hamburg: Thomas Biedermann Verlag.

Birch, A. H. (2001). *The Concepts and Theories of Modern Democracy*, 2. Baskı, London: Routledge.

Blänsdorf, A. (2004). “Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus”, (edt. Harmut Lehmann, Otto Gerhard Oexle), içinde *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften*. (Band 1). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht. (s. 273-371)

Blödorn, A., Marx, F. (2015). *Thomas Mann-Handbuch: Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Boyle, N. (2008). *German Literature: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Boyraz, . (1998). “Bir Yöre Örne inden Hareketle Lakaplar Konusunda Bazı Dikkatler”. *Türklük Bilimi Ara tırmaları*. s.7. Sivas. (107-138).

Bozkurt, V. (2011). *De i en Dünyada Sosyoloji*. Bursa: Ekin Basım Yayın.

Brym, R., Lie, J. (2007). *Sociology: Your Compass For a New World*. USA: Wadsworth.

Bryusov, V. (2014). *Alacakaranlık*. (Çev. Arif Berbero lu). stanbul: Evrensel Basım Yayın.

Burgaç, M. (2008). “Çifteler Kçy Enstitüsü’nde Üretici E itim lkesi ve Sonuçları”. çinde: *17-18 Nisan 2008 Tarihli E itim Mirasımız Köy Enstitüleri, Uygulanabilirli i ve Model Çalı malar Sempozyumu Kitabı*. stanbul: Literatür Yayınları.

Büyükkaragöz, S., Mu ta, M., Yılmaz, H., ve Pilten, Ö. (1997). *E itime Giri .* Konya: Günay Ofset.

Chambliss, J. J. (1996). *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing.

C. Helt, R. (1996). “... *A poet or Nothing at All*” *The Tübingen and Basel Years of Hermann Hesse*. USA: Berghahn Books.

Clark, C. (2018). *Wilhelm II. Die Herrschaft des letzten deutschen Kaisers*. München: Pantheon Verlag.

Collins, R. (1986). *Weberian Sociological Theory*. New York: Cambridge University Press.

Çavdar, T. (1999). *Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950*. 2. Baskı. Ankara: mge Kitabevi.

Çelik, H. (2000). *Re at Nuri Güntekin’in Romanlarında Sosyal Tenkit*. Ankara: Kültür Bakanlığı ı Yayınları.

Çetin, N. (2015). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akça .

Çevik, A. (2019). *Cudes 2019 December: Current Debates in Social Sciences Proceeding*. Türkiye: IJOPEC Publication.

Daver, B. (1983). *Ça da Dü üncenin I ı nda Atatürk*. stanbul: Dr. Nejat Eczacıba ı Vakfı Yayınları.

Decker, G. (2018). *Hesse: The Wanderer and His Shadow*. London: Harvard University Press.

Demirta , B. (2008). “Atatürk Döneminde E itim Alanında Ya anan Geli meler”. çinde: *Gazi Akademik Bakı Dergisi*, 1(2), s. 155-176.

Detjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München-Wien: R. Oldenbourg.

Doan, T. V. (2000). *The Poverty of Ideological Education*. Washington: Library of Congress Cataloging-in-Publication.

Do an, S. (2015). “E itimin levleri”. çinde: *E itim Bilimine Giri .* (Edt. C. T. U urlu) Ankara: Atalay Matbaası.

Donae, M. A. (1991). *Femmes Fatales: Feminism, Film Theory, Psychoanalysis*. London: Routledge.

Donson, A. (2014). “From Reform Pedagogy to War Pedagogy: Education Reform before 1914 and the Mobilization for War in Germany”. çinde: *Raising Citizens in the “Century of the Child”*, (Edt. D. Schumann). New York: Berghahn Books. (s. 68-85).

Duverger, M. (1982). *Siyaset Sosyolojisi*, (çev. . Tekeli), 2. Baskı, stanbul: Varlık Yayınları.

Eichel, C. (2014). *Deutschland, deine Lehrer: Warum sich die Zukunft unserer Kinder im Klassenzimmer entscheidet*. München: Blessing Verlag.

Emil, B. (1984). *Re at Nuri Güntekin'in Romanlarında ahıslar Dünyası*. stanbul: stanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Emer, F. K. (2012). “Die Imagologie als Arbeitsbereich der Komparatistik”. çinde: *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:3, Sayı:8, s. 1-17.

Emrich, E. (1981). *Macht und Geist Im Werk Heinrich Manns: Eine Überwindung Nietzsches aus dem Geist Voltaires*. Berlin: Walter de Gruyter.

Epple, T. (1998). *Heinrich Mann: Prof. Unrat*. München: Oldenbourg.

Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk E itimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Ertürk, S. (1972). *E itimde Program Geli tirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fenner, A., Marwinski, A. (2008). *Heinrich Mann: The Development of The "Sociocritical" Novel to a "Political" Novel In The Early Work*. Diplomica Verlag: Hamburg.

Fontane, T. (1899). *Frau Jenny Tribel oder "Wo sich Herz zum Herzen find't"*. Berlin: F. Fontane&Co.

Frank, K. T. (2019). *Limenistik- Die Leipziger Vorträge*. Norderstedt: Books on Demand.

Furness, R., Humble, M. (1997). *A Companion to Twentieth Century German Literature*, 2nd Edt, New York: Routledge.

Genç, K. Y. (2020). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Ekonomi: Öne Çıkan Sektörler*. Ankara: Astana Yayınları.

Gerek, N. (2004). *Siyaset Bilimi*. Eski ehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Giddens, A. (1996). *Max Weber Dü üncesinde Siyaset ve Sosyoloji*, (çev. A. Çi dem), 2. Baskı, stanbul: Vadi Yayınları.

Göregenli, M. (2004). *iddet, Kötü Muamele ve kenceye li kin De erlendirmeler, Tutum ve Deneyimler*. zmir: zmir Barosu Yayınları.

Gözler, K. (2000). *Türk Anayasa Hukuku*. Bursa: Ekin Kitabevi.

Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik*. Bern: Peter Lang.

Harold, J. (1999). *Alman Kimli i 1770'den Bugüne*. (çev. . Türkmen). stanbul: Kızılelma Yayıncılık.

Hayber, A. (1993). *Halide Edip, Yakup Kadri ve Re at Nuri'nin Romanlarında Nesil Çatı maları*. stanbul: MEB Yayınları.

Ho görür, V., Gezgin, G. (2005). *Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada E itim*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik E itim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-11.

Heywood, A. (2013). *Siyaset*, (çev. B. Kalkan), 9. Baskı. Ankara: Adres Yayınları.

Hoppe, R. M. (1994). "Mangelhaft! Uwe Johnsons Darstellung der DDR- Schule in den Romanen *Ingrid Babendererde* und *Jahrestage (4. Band)*". içinde: Johnson-Jahrbuch. Band 1/1994. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht. (Edt. Ulrich Fries & Holger Helbig). s. 190-216.

Humboldt, W. (1968). *Gesammelte Werke*. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften.

Imai, A. (2001). *Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen*. Wiesbaden: DUV.

nal, K. (2021). "E itim ile Sınanmak ve Ö retmen Akademisi" içinde: *Alternatif E itim Dergisi: Alternatif Demokratik Okullar*. stanbul: Yeni nsan Yayınevi. s. 57-83.

nalçık, H. (2015). *Devlet-i Aliyye. Osmanlı mparatorlu u Üzerine Ara tırmalar I*, 55. Basım. stanbul: Türkiye Bankası Kültür Yayınları.

James, H. (1999). *Alman Kimli i (1770'den Bugüne)*. (çev. smail Türkmen). stanbul: Kızılelma Yayıncılık.

Janaway, C. (1997). *Schopenhauer-German Philosophers*. New York: Oxford University Press.

Joyce, P. (2011). "Die Archivierung Indiens. Zur politischen Technologie des Britischen Kolonialstaats", içinde: *Sprachvollzug im Amt: Kommunikation und Verwaltung im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts*, (edt. P. Becker). Bielefeld: Transcript Verlag. (s. 275-305).

Kaesler, D. (2014). *Max Weber*. München: C. H. Beck Verlag.

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. (edt. D. Friedrich Theodor Rink). Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Kapani, M. (2013). *Politika Bilimine Giri .* 33. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kefeli, E. (2000). *Kar ıla tırmalı Edebiyat Bilimi ncelemeleri*. stanbul: Kitabevi Yayınları.

Kerr, G., Stirling, A. (2017). "Issues of maltreatment in high performance athlete development: Mental toughness as a threat to athlete welfare". içinde: *Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport*. (Edt. Joseph Baker vd.) London: Routledge. 409-421.

Key, E. (2016). *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: Karl-Maria Guth.

Kızılcılık, S. (1992). *Sosyoloji Teorileri I*. Konya: Mimoza Yayıncılık.

Kızılloluk, H. (2007). "Ekonominin Eğitim Açıları ve Çerisi Üzerindeki Etkisi". içinde: *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 8(1), s.21-30.

Kohlrausch, M. (2010). "The Working of Royal Celebrity: Wilhelm as Media Emperor". içinde: *Constructing Charisma* (Edt. E. Berendon-E. Giloi), New York: Berghahn Books. (s. 52-69).

Koopman, H. (1995). *Thomas Mann: Buddenbrooks*. Frankfurt: M. Diesterweg.

Köster, R. (2003). *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Kuhn, H. W., Massing, P., Skuhr, W. (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung-Stand-Perspektive*. 2. Aufl, Opladen: Springer.

Kula, O. B. (2011). *Batı Edebiyatında Oryantalizm - I*. İstanbul: Türkiye Bankası Kültür Yayınları.

Kula, O. B. (2018). *Türkiye'de Aydınlanma ve Atatürk Devrimleri*. İstanbul: Tekin Yayınevi.

Kühn, J. (2014). *Ziele und Methoden in der Schwarzen Pädagogik*. Hamburg: Bachelor Master Publishing.

Lehmann, A. (2015). *Strafe als Erziehungsmittel: Eine Analyse von Konzepten und der Wirksamkeit von Strafe*. Hamburg: Bachelor Master Publishing.

Linder, C. D. (1989). *Die Türkei und Ägypten in der Weltwirtschaftskrise 1929-1933*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Lukes, S. (2006). “ ktisat ve Otorite”, içinde: *Sosyolojik Çözümlemenin Kısa Tarihi II*, (edt. T. Bottomore-R. Nisbet), (çev. S. Tekay), stanbul: Kırmızı Yayınları. (s. 885-944).

Luserke, M. (1999). *Schule erzählt*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Macho, T. (2017). *Das Leben Nehmen. Suizid in der Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Makal, M. (2009). *Köy Enstitüleri ve Ötesi*. stanbul: Literatür Yayınları.

Marquart, K. (1997). *Zur sozialen Logik literarischer Produktion*. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Memio lu, A. Z. (2003). “ mparatorluktan Cumhuriyete İkö retimimiz”. içinde: *Türkiyat Ara tırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10(21), s.241-252.

Mendel, G. (2005). *Bir Otorite Tarihi: Süreklilikler ve De i iklikler*. stanbul: leti im Yayınları.

Merdano lu, H. (2006). *Kemalizm ile Avrupa Birli i'nin Çeli kisi*. Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

Miller, A. (2003). *Ba langıçta E itim Vardı!* (Çev.: irin Baykan). stanbul: Arion Yayınevi.

Mitzman, A. (2002). *The Iron Cage: An Historical Interpretation of Max Weber*. USA: Transaction Books.

Mix, Y. G. (1995). *Die Schulen der Nation*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Moran, B. (1998). *Türk Romanına Ele tirel Bir Bakı I*. stanbul: leti im Yayınları.

Moran, B. (2018). *Edebiyat Kuramları ve Ele tiri*. 28. Baskı. stanbul: leti im Yayıncılık.

Müller, S., Wess, S. (1999). *Studienbuch Neuere Deutsche Literaturwissenschaft 1720-1848*. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Naci, F. (1995). *Re at Nuri'nin Romancılı ı*. stanbul: O lak Yayıncılık.

Ni ancı, . (2013). *Sivil taatsizlik*. stanbul: Nesil Basım Yayın.

Nohlen, D. (2010). *Lexion der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe A-M*. (Band 1). (edt. Dieter Nohlen, Rainer-Olaf Schultze). München: C. H. Beck Verlag.

Ortaylı, . (1977). “Tarihsel ve Toplumsal Nedenleriyle Türk Harf Devrimi”. içinde: *Atatürk Döneminin Ekonomik ve Toplumsal Tarihiyle İlgili Sorunlar Sempozyumu*. Atilla Aksoy-Mustafa Pirili (Haz.). stanbul: stanbul Yüksek ktisat ve Ticaret Mektebi Mezunları Derne i Yayını.

Önertoy, O. (1984). *Cumhuriyet Dönemi Türk Roman ve Öyküsü*. Ankara: Türkiye Bankası Kültür Yayınları.

Özakman, T. (2004). *Oyun ve Senaryo Yazma Tekni i: Tiyatro, radyo, televizyon, sinema*. Ankara: Bilgi Kitabevi.

Özgür, G. (2013). *E itim Hizmetlerinde Kalite*. Konya: E itim Yayınevi.

Özkaya, Y. (2002). Atatürk Dönemi ve Atatürk nkılâpları. Türkler ve Cumhuriyet Ansiklopedisi. C. 16. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Parkin, F. (1982). *Max Weber*. London-New York: Ellis Horwood-Tavistock Publications.

Pichois, C., Rousseau (1994). *Kar ıla tırmalı Edebiyat* (Çev.: Mehmet Yazgan). Ankara: Milli E itim Bakanlığı ı Yayınevi.

Pine, L. (2010). *Education in Nazi Germany*. Oxford-New York: Berg.

Pinfeld, D. (2001). *The Child's View of the Third Reich in German Literature*. New York: Oxford University Press.

Pitkin, H. F. (1993). *Wittgenstein and Justice*. London: University of California Press.

Poggi, G. (2002). *Modern Devletin Geli imi*. (çev. . Kut-B. Toprak), 2. Basım, stanbul: stanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Polat, H. A. (2018). “E itim Alanında Gerçekle tirilen nkılâplar” çinde: *Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Osman Akandere-Ya ar Semiz (Edt.). Konya: E itim Yayınevi. s. 204-209.

Popper, K. (2008). *Açık Toplum ve Dü manları. Cilt 2: Hegel, Marx ve Sonrası*. (Çev. Harun Rızatepe). Ankara: Liberte Yayınları.

Pretzel, C. L. A. (1921). *Geschichte des deutschen Lehrervereins*. Leipzig: Julius Klinkhardt.

Püsküllüo lu, A. (1994). *Öz Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkada Yayınları.

Rettallack, J. (1996). *Germany in the age of Kaiser Wilhelm II. Great Britain*: Macmillan Press.

Rosenthal, M., Yudin, P. (1967). *A Dictionary of Philosophy*. Moscow: Progress Publishers.

Roty, R. (1999). *Education as Socialization and Individuation*. New York: Penguin Books.

Röhl, J. C. G. (1990). “Wilhelm II. Deutscher Kaiser (1888-1918)”. çinde: *Die Kaiser der Neuzeit 1519-1918. Heiliges Römisches Reich, Österreich, Deutschland*. (edt. Anton Schindling-Walter Ziegler). München: C. H. Beck Verlag. (s.419-445).

Röhl, J. C. G. (2013). *Wilhelm II*. Wiesbaden: C. H. Beck Verlag.

Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein Materialien.

San, C. (1971). *Max Weber’de Hukukun ve Me ru Otoritenin Sosyolojik Analizi*. Ankara: ktisadî ve Ticari limler Akademisi Yayınları.

Sandkühler, H. J. (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner Verlag.

Santos, F. D. (2017). *Education and the Boarding School Novel. The Work of José Régio*. Rotterdam: Sense Publishers.

Saray, M. (2011). *Atatürk’ü Nasıl Anlamalıyız? Söyledikleri ve Yaptıkları ile Atatürk’ü Anlamak*. stanbul: Yalın Yayıncılık.

Schlewitt, J. (2009). *Erläuterungen zu Heinrich Mann. Der Untertan*. Hollfeld: Bange Verlag.

Schopenhauer, A. (2005). *rade ve Tasarım Olarak Evren*. (çev. L. Öz ar). stanbul: Biblos.

Schütz, E., Vogt, J. (1977). *Einführung in die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts*. Band 1. Kaiserreich. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Selbmann, R. (1984). *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: Springer Verlag.

Semiz, Y. (2018a). “Kavram Bilgisi”. çinde: *Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Osman Akandere, Ya ar Semiz (Edt.). Konya: E itim Yayınevi. s. 19-24.

Semiz, Y. (2018b). “Halkçılık”. çinde: *Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*, Osman Akandere, Ya ar Semiz (Edt.). Konya: E itim Yayınevi. s. 262-264.

Sennett, R. (1992). *Otorite*. stanbul: Ayrıntı Yayınları.

Serter, N. (2007). *21. Yüzyılda nsan Merkezli E itim*. stanbul: Nesnel Yayınevi.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök.

Shookman, E. (2003). *Thomas Mann's Death in Venice: A Novelle and Its Critics*. USA: Camden House.

S. Gür, B. (2016). *E itimle mtihan 2004-2013*. stanbul: SETA.

Sieg, U. (2004). “Wilhelm II- ein ‘leutseliger Charismatiker’” çinde: *Charismatische Führer der deutschen Nation*, (edt. F. Möller). München: R. Oldenbourg Verlag. (s.85-109).

Simkin, S. (2014). *Cultural Constructions of The Femme Fatale. From Pandora's Box to Amanda Knox*. New York: Palgrave Macmillan.

Solzbacher, C. (1994). *Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat*. Opladen: Leske Budrich.

Sönmez, V. (2014). *E itim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayınları.

Sözer, E. (Edt.) (2006). *Ö retmenlik Mesle ine Giri* . 5. Baskı. Eski ehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Stambolis, B. (2013). “Karl Rauch”. içinde: *Jugendbewegt geprägt: Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen*. (Edt. B. Stambolis). Göttingen: V&R Unipress. (s. 533-545).

Steen, M. (2013). *Wagner’s Tristan und Isolde: A short guide to a Great Opera*. London: Icon Books.

Stelzig, E. L. (1988). *Hermann Hesse’s Fictions of the Self: Autobiography and the Confessional Imagination*. New Jersey: Princeton University Press.

Stephenson, B. (2009). *Veneration and Revolt: Hermann Hesse and Swabian Pietism*. Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Stoehr, I. R. (2001). *German Literature of the Twentieth Century: From Aestheticism to Postmodernism*. UK: Camden House.

anal, M. (2003). “Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Ö retim Metodu, Ölçme ve De erlendirme, Ö retimde htisasla ma Bakımından Genel Bir Bakı ”. içinde: *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issue 14, s. 149-168.

im ir, B. N. (2008). *Türk Yazı Devrimi*. 2. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ta , K. (2011). *Sosyolojik Metodoloji*. stanbul: Ra bet Yayınları.

Ta kın, Ü. (2010). *Elazı E itim Tarihi*. Elazı : Elazı Milli E itim Müdürlü ü Yayınları.

Tatarlı, ., Mollof, R. (1969). *Marksist Açıdan Türk Romanı*. stanbul: Habora Kitabevi Yayınları.

Thomas, W. H. (2004). *What are Old People For?: How Elders Will Save the World*. US: VanderWYK&Burnham.

Tieghem, P. V. (2017). *Mukayeseli Edebiyat* (Çev.: Y. . Kılıçel). stanbul: Büyüyen Ay Yayınları.

Toprak, M. (2016). *Hermeneutik ve Edebiyat*. stanbul: Dergâh Yayınları.

- Ula ılı, S. (2006). *İngiliz Bilim "Ötekini" Bilimine Giriş*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Varendorff, U. W. (2006). *Kolonialheld für Kaiser und Führer: General Lettow-Vorbeck- Mythos und Wirklichkeit*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Vazsonyi, N. (2010). *Richard Wagner: Self Promotion and The Making of a Brand*. New York: Cambridge University Press.
- Vogt, J. (2008). *Einladung zur Literaturwissenschaft*, 7.Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Vollmer, N. (2013). *Literatur im räumlichen und zeitlichen Kontext am Beispiel Hermann Hesses "Unterm Rad"*. Hamburg: Bachelor+Master Publishing.
- Weber, M. (1922). *Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları*, (Yay. Haz. H. H. Gerth-C. W. Mills), (çev. T. Parla), İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*, (çev. Özer Ozankaya), Ankara: İnce Kitabevi.
- Weber, M. (2006a). *Bürokrasi ve Otorite*. (çev. H. B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Weber, M. (2006b). *Sosyoloji Yazıları*. (çev. T. Parla). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2011). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizm Ruhu*. (çev. E. Aktan), Ankara: Alter Yayıncılık.
- Weber, M. (2012a). *Ekonomi&Toplum*. Cilt 2 (çev. L. Boyacı), İstanbul: Yarınlık Yayınları.
- Weber, M. (2012b). *Ekonomi&Toplum*. Cilt 1 (çev. L. Boyacı), İstanbul: Yarınlık Yayınları.

Weber, M. (2017). *Bürokrasi ve Otorite*, (çev. H. B. Akın), 8. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.

Wippermann, P. (2003). Weniger Kinder- andere Welr: das Vordringen der Ich „Ich-AG“. (Hrsg. Christian Leipert) içinde *Demographie und Wohlstand*. Opladen: Leske Budrich. (s. 191-195).

Verweyen, G. (2009). *Literarische Blamagen: Darstellung und Funktion eines peinlichen Topos in der deutschsprachigen Literatur des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Berlin: LIT Verlag.

Yalçın, A. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı*. Ankara: Akça Yayınları.

Yazıcı, S. (2011). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Öncü Kitabevi.

Yeşil, R. (2004). " İnsan Hakları ve Demokrasi Etkisinde Yöntem". içinde: *G. Ü. Kırşehir Etkim Fakültesi Dergisi*. 5(1). s. 35-41.

Yeşilorman, M. (2006). "Siyasal Sosyalleşme Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü". içinde: *Bilgi*. Issue 36. s.1-46.

Yıldırım, A. (1998). *Sıradan İddet*. İstanbul: Boyut Matbaacılık.

Yusufoğlu, K. (2011). *Atatürk'ten Hatıralar 4- Çağdaş Türk Kadını*. İstanbul: Yılmaz Basım Yayın.

Zweig, S. (1942). *Die Welt von Gestern*. Stockholm: Bermann-Fischer.

İnternet Kaynakçası

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 08.11.2019)