Füsun Üstel

AFET İNAN TARİH ARAŞTIRMALARI ÖDÜLÜ 2004

"Makbul Vatandaş"ın Peşinde

II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi



İLETİŞİM YAYINLARI

FÜSUN ÜSTEL ortaöğrenimini Notre Dame de Sion Fransız Kız Lisesi'nde, yüksek öğrenimini AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde tamamladı. 1982'de İÜ İktisat Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde araştırma görevlisi oldu. 1987'de "Türk Ocakları (1912-1931)" başlıklı teziyle AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden doktor ünvanını aldı. 1993'te doçent, 2000'de profesör oldu. 1990'dan bu yana MÜ Fransızca Kamu Yönetimi Bölümü'nde öğretim üyesidir. 1997'de İletişim Yayınları'ndan çıkan *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)* ve 1999'da Dost Yayınları'ndan çıkan *Yurttaşlık ve Demokrasi* başlıklı kitaplarının yanısıra yerli ve yabancı sosyal bilim dergilerinde Türkiye tarihi, milliyetçilik ve kimlik sorunuyla ilgili makaleleri yayımlanmıştır.

İletişim Yayınları 1040 • Araştırma-İnceleme Dizisi 172
ISBN-13: 978-975-05-0281-1
© 2004 İletişim Yayıncılık A. Ş.
1-2. BASKI 2004-2005, İstanbul
3. BASKI 2008, İstanbul

EDİTÖR Tanıl Bora
DİZİ KAPAK TASARIMI Ümit Kıvanç
KAPAK Suat Aysu
KAPAK FOTOĞRAFI Ahmet Cevat'ın *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri 1328 (1912)* adlı kitabının kapağı
UYGULAMA Hüsnü Abbas
DÜZELTİ Serap Yeğen
BASKI ve CİLT Sena Ofset
Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi B Blok 6. Kat No. 4NB 7-9-11
Topkapı 34010 İstanbul Tel: 212.613 03 21

İletişim Yayınları
Binbirdirek Meydanı Sokak İletişim Han No. 7 Cağaloğlu 34122 İstanbul
Tel: 212.516 22 60-61-62 • Faks: 212.516 12 58
e-mail: iletisim@iletisim.com.tr • web: www.iletisim.com.tr

FÜSUN ÜSTEL

"Makbul Vatandaş"ın Peşinde

II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi



iletişim

Pınar'a

"Elinizdekini atmayın
Yerlere tükürmeyin!
Koltukları kesmeyin!
(Cep telefonunuzla bağıra bağıra konuşmayın)
Sigara içmeyin...
Çevrenizi temiz tutun
ki;
75 yıl önce yüce Atamızın
Cumhuriyet'i kurarken düşlediği
İYİ VATANDAŞ OLUN"

Denizcilik İşletmeleri
Cumhuriyetin 75. Yılı kutlamaları

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ *11*

BİRİNCİ BÖLÜM

II. MEŞRUTİYET VE VATANDAŞIN "İCAD"I *25*

Potansiyel Siyasal Özne Olarak Çocuk ve Malumat-ı Medeniye *25*

Okul: Kanun-ı Esasi Vatandaşlığının Üretim Merkezi *33*

Malumat-ı Medeniye Kitaplarında Siyasal ve Kamusal Alan *55*

Vatandaş: Beden - Akıl - Ruh *73*

Sadakatın Üç Boyutu: Vatan-Millet-Devlet *95*

Vatandaşlığın Toplumsal Cinsiyet Boyutu: Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye *112*

İKİNCİ BÖLÜM

TEK PARTİ DÖNEMİNDE "OKUL"DA YURTTAŞ EĞİTİMİ *127*

Öğretim Programları ve Cumhuriyetçi Yurttaşlık *127*

Erken Dönem Cumhuriyet Yurttaşlığının Mekânsal ve Beşeri Çerçevesi: Vatan ve Millet *155*

Türk Yurttaşının Karakter Özellikleri: Medenî ve Yurtsever *174*

"Yurttaşlar Topluluğu"nun Omurgası: Köylü Yurttaş *198*

Yurttaş ve "Öteki" *209*

Resmi Yurttaşlığın Kült Metni: "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" *215*

Cumhuriyetçi Paradoks: Sözleşmeci Ulus - Organik Ulus 222
Yurttaşlığın Eylem Menzili: Tek Partili Demokrasi 230

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOK PARTİLİ DEMOKRASİ YURTTAŞLIĞI 241
Öğretim Programlarında "Makbul Yurttaş" 241
Muhafazakâr Demokratik Yurttaşlık 265
"Demokrasinin Vazgeçilmez Unsuru" Siyasal Partiler 270
"Olağanüstü Hal Vatandaşlığı"ndan İnsan Hakları Söylemine: 1980 Sonrası Vatandaşlık ve İnsan Hakları "Bilgisi" 277
Organik Ulusun Restorasyonu 288
"Tehdit ve Tehlike" Eksenli Dayanışma 295

SONUÇ 319

EKLER 329

Kaynakça 361

SUNUŞ

Batı'da yurttaş eğitimini hedefleyen bir öğretim programının benimsenmesi ve bu bağlamda "Yurttaşlık Bilgisi"nin bağımsız bir ders olarak okul programlarında yer alması temelde üç boyutlu bir sürecin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyutlardan ilki, modern merkezî devletlerin gelişimi ve daha sonra konsolidasyonu sürecinde eğitimin (özellikle de ilkokulun) dönüştürücü rolünün yönetici seçkinlerce teşhisiyle ilgilidir. İkinci boyut, Batı dünyasında 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hız kazanan dünyevileşme ve laikleşme sürecinin sonucudur. Başka bir anlatımla tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışına karşı egemenliğin kaynağının ve kullanımının "milli egemenlik" ilkesi çerçevesinde dünyevileşmesi ve kimi yerlerde de devletin laikleşmesi sonucu yönetici seçkinlerin ihtiyaç duyduğu insan ve yurttaş modeliyle ilgilidir. Üçüncü boyut ise, yine 18. yüzyıldan itibaren Batı'da çocukluğa ilişkin bakıştaki dönüşümle ilişkilidir.

18. yüzyıl, Batı'da çocukluk ile ilgili düşüncelerde önemli dönüşümlerin gerçekleştiği, çocukların "kusurlu yetişkinler"[1] ya da en iyi değerlendirmeyle yetişkinlerin küçük bir modeli

1 Colin Heywood, *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2003, s. 31.

olmaktan kurtularak, bağımsız bir aktör, başlı başına bir değer olarak kabul edilmeye başladığı bir dönem olarak çıkar karşımıza. İngiliz püritenlerinin ya da Fransız Katolik reformcularının çocukları ilk günahın sorumlusu olarak gören anlayışlarına karşılık, John Locke'un çocukluğu bir *tabula rasa* olarak ele aldığı 1693 tarihli *Some Thoughts Concerning Education* (Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler) adlı kitabının çocukluk imgesine olumlu bir katkı sunduğu ya da çocuklara en azından "şefkatle" yanaştığı ileri sürülebilir. Aynı şekilde çocuk ve çocukluğa ilişkin "iyimser" bir bakış açısının hâkim olmaya başlamasında 18. yüzyılın belli başlı düşünürlerinin, özellikle de Voltaire, Diderot ya da Helvetius'un katkılarını unutmamak gerekir. Çocukluğu kötülük ve günaha eğilim duyulan bir dönem olarak sunan Hıristiyan anlayışına karşı onu bir saflık dönemi olarak yücelten düşünürlerle[2] ve çocuk eğitiminde "ilk günah" düşüncesine karşı çıkan deizmle* birlikte yeni bir anlayışın ilk belirtilerine tanık olunur.[3] Ancak C. Heywood'a göre, 18. yüzyılda "çocukluğun yeniden yapılanması konusunda ana figür", Hıristiyanlığın doğuştan günahkârlık öğretisine, doğuştan masumiyet iddiasıyla karşı çıkan Jean-Jacques Rousseau'dur.[4] 1761'de yayımlanan ve Paris Parlamentosu'nun kitabın dinle ilgili bölümünün yakılmasına, yazarının da tutuklanmasına karar verdiği *Emile: ou de l'éducation*'da (Emile Yahut Terbiyeye Dair) Rousseau, insan doğasına, çocukluğun özgüllüğüne ve "negatif eğitim"e ilişkin görüşleriyle geleceğin yurttaşını da tanımlamıştır. J. Touchard'ın ifadesiyle Rousseau'nun *Emile*'de önermiş olduğu, geleceğin yurttaşını üretmeye yönelik eğitimin niteliği tartışmaya açıktır ve eğer Rousseau bir ulusal eğitim programı hazırlamak zorunda kalsaydı muhtemelen kitabında savunduğu (ve hiç de pratik olmayan) sistemin genelleşmesini önermezdi. Ancak Rousseau'nun önemi,

2 *A.g.y.*, s. 31-32.

(*) Tanrı'nın varlığına inanmakla birlikte onun, "yarattığı" dünyada işlerin akışına karışmadığını vazeden bir "doğal din" ve "rasyonel teoloji" anlayışı - e.n.

3 Kürşat Bumin, *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1983, s. 48- 49.

4 Heywoood, *a.g.y.*, s. 30.

bir Yurttaşlık Bilgisi ders kitabı yazmak yerine yurttaşların öncelikle insan olduklarını hatırlatmayı amaçlayan bir pedagojik ütopya kaleme almış olmasından kaynaklanmaktadır.[5]

Rousseau'nun yanısıra Aydınlanmanın öndegelen diğer düşünürleri de okulun iyi yurttaş yetiştirmedeki önemini ve bu anlamda devletin eğitim alanında üstlenmesi gereken rolü vurgularlar. Ünlü Fransız ansiklopedisti Denis Diderot, 1774-1775'te Rus hükümeti için hazırladığı *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique pour toutes les sciences* (Rus Hükümeti İçin Bir Üniversite Planı ya da Tüm Bilimler İçin Bir Milli Eğitim Planı) başlıklı raporda, okulların nitelikli birey ve yurttaş yetiştirmedeki işlevine değinir. Diderot'ya göre okulun görevi, "Hükümdara gayretli ve sadık tebaalar; asillere faydalı vatandaşlar; toplum için bilgili, namuslu ve mümkün olduğu kadar sevimli unsurlar; ailelere iyi koca ve babalar; devlete düşünen büyük zekâlar; dine vicdanlı ve sulhsever hizmetçiler sağlamak"tır.[6] Louis-René de Caradeux de la Chalotais (1706-1785) ise, 1763'te milli ve laik bir eğitim sistemi için parlamentoya sunduğu *Essai d'education nationale ou plan d'etudes pour la jeunesse* (Milli Eğitim Denemesi ya da Gençlik İçin Bir Öğretim Planı) başlıklı raporda, devletin yurttaşlarının eğitimini üstlenmesi gerektiğini, bu bağlamda eğitimin amacının "devlet yurttaşlığı eğitimi" olmasını savunur.[7] Ulusal ve laik eğitim için mücadele veren Caradeux, Herder'le birlikte "milli eğitim" kavramını ilk kullanan düşünürlerdendir.[8] Alman filantrop akımının kurucusu Johann Bernard Basedow (1724-1780) ise, Aydınlanma çağının gereksinmelerini karşılayacak bir eğitim sisteminin temel ilkelerini açıkladığı *Methodenbuch*'da eğitimin amacının "Çocukla-

---

5 Jean Touchard, *Histoire des idées politiques, du XVIII^e siècle à nos jours*, PUF, Paris, 1991, s. 428.

6 Kemal Aytaç, Avrupa Eğitim Tarihi, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 180.

7 *A.g.y.*, s. 183.

8 Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, s. 49.

rı, herkes için faydalı, yurtsever ve mutlu bir yaşama hazırlamak"[9] olduğunu ileri sürer. Matematikçi, iktisatçı, felsefeci, ansiklopedist ve siyasetçi kimliklerinin yanısıra Cumhuriyetçi okulun belli başlı kuramcılarından biri olarak da tanınan Marki de Condorcet (1743-1794), devletin bir "eğitim devleti" olmasını ve söz konusu eğitimin tüm yurttaşlara açık olması gerektiğini[10] savunur. Condorcet 1792'de Millet Meclisine sunduğu ünlü raporunda, önemli olanın "hiçbir yeteneğin gözden kaçmayacağı" ve o zamana dek yalnızca zengin çocuklarına açık olan kamu eğitiminin genelleşmesinin önemini vurgular. 1792'de yayımladığı beş ciltlik *Mémoires sur l'instruction publique* (Kamu Eğitimi Üzerine Anılar) adlı yapıtında savunduğu, dinsel iktidardan bağımsız milli eğitim anlayışı, yaklaşık yüzyıl sonra Jules Ferry'e esin kaynağı olur.

J. Vial ve A. Mougniotte'in de belirttikleri gibi günümüzde "Yurttaşlık Bilgisi" olarak adlandırılan disiplin, Ferdinand-Edouard Buisson'un[11] *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*'inde (Pedagoji ve İlköğretim Sözlüğü) "insanlar arasındaki ilişkileri, başka bir anlatımla üstlerine, eşitlerine ve astlarına karşı davranış biçimlerini düzenleyen anlaşmaların bütünü" olarak tanımladığı "medenilik" *(civilité)* kavramından hareket etmiştir.[12]

"Medenilik" kavramı, 16. yüzyılın başından itibaren ortaya

---

9 Aytaç, *a.g.y.*, s. 197.

10 *A.g.y.*, s. 209.

11 Fransa'da ilköğretim sistemini düzenleyen eğitimciler arasında önemli bir yer tutan Buisson, III. Napoléon döneminde öğretmen olmak için imparatorluğa bağlılık andı içmeyi reddederek İsviçre'ye gitmiştir. III. Cumhuriyet sırasında, 1871'de, Paris'teki okulların genel müfettişliğine atanmış, ancak okullarda din eğitiminin kaldırılmasını önermesi nedeniyle görevinden ayrılmak zorunda kalmıştır. İlköğretim genel müdürü olduğu 1879-1896 arasında, devlet okullarını kilise denetiminden çıkaran yasaların (1881 ve 1886) hazırlanmasında Jules Ferry'e yardımcı olmuş, ayrıca ilköğretimin parasız ve zorunlu olmasını sağlayan 1882 Yasası'nda aktif rol almıştır. (*AnaBritannica*, C. 5, Ana Yayıncılık, İstanbul, 1987, s. 78.)

12 Jean Vial ve Alain Mougniotte. *D'Hier à demain, l'éducation civique et social*, Eres, Toulouse, 1992, s. 17-18. "Civilité" kavramının tarihsel gelişimi için bkz. Norbert Elias, *Uygarlık Süreci*, C. 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 133-135.

çıkar ve gelişir. Ortaçağın sivil ve politik toplumlarının çözülmesi, toplum içindeki davranışları düzenleyen yeni kuralları, farklı yaşama biçimlerini gerektiren alışkanlıkları da beraberinde getirir. Bu anlamda *Ancien Régime*'in "medenilik"leri 16. yüzyıldan itibaren birbirine yakın ama ayrı iki gelenek içinde yer alır. İlki Erasmus'un 1512 tarihli *De civilitate morum puerilorium*'uyla başlayan, sosyal hiyerarşilere karşı çıkan, beden ve dile hâkimiyet başta olmak üzere "özel" niteliklere dayalı bir "iyi hal" eğitimi aracılığıyla her insanı "soylulaştırma"yı hedefleyen evrensel ve burjuva temelli bir gelenektir. Diğeri ise, yumuşak, barışçıl, iletişime dayalı bir aristokratik toplum idealinin yansıdığı İtalyan saray kitaplarında tarif edilen gelenektir. Gerçekten de 16. yüzyıldan 18. yüzyıla ilerlerken ortaya çıkan "medeni insan" profilinin ayırdedici toplumsal ve ruhsal özelliği "ölçülülük"tür. Bu anlamda makbul davranış kuralları olarak "orta"lama değerlerin tanınması, "orta" sınıfların yükselişiyle mantıksal bir tutarlılık içindedir.[13]

Başta nezaket, kentlilik ve sitede yaşama sanatı olmak üzere birtakım özelliklerin anlatımı olan "medenilik"in yurttaşlıkla ilişkisi ise, hümanist yayıncı Robert Estienne'in "civilitas"ı "yurttaşların birbirlerine karşı davranışlarının niteliği" olarak tanımlamasında ortaya çıkmaktadır. Böylece 16. yüzyıldan itibaren ilkokulun hedefleri arasına okuma-yazma-sayma ve ahlâk ve din öğretiminin yanısıra toplumsal yaşamda makbul kabul edilen kişisel davranış kurallarına alıştırma da eklenir. Pedagog Mathurin Cordier'nin Erasmus'un *De civilitate morum puerilorium*'undan esinlendiği ve 1559'da Cenevre'de yayımlanan *Traité de civilité puérile*'i (Çocuklar İçin Medeniyet Kitabı), François Bourriquant'ın 1648'de Paris'te yayımlanan *La civile honnesteté pour l'instruction des enfants*'ı (Çocukların Eğitimi İçin Medeni Erdemlilik), Jean Baptiste de la Salle'in

13 Jean-Jacques Courtine ve Claudine Haroche, "L'apprentissage de le compassion, La sensibilité de l'homme social et politique dans les civilités d'Ancien Régime et dans les civilités républicaines", (der.) D. Colas, C. Emeri ve J. Zylberberg, *Citoyenneté et nationalité, Perspectives en France et au Québec* içinde, PUF, Paris, 1991, s. 410-411.

1711'de yayımlanan ve kız çocukları için ayrı bir baskısı da olan *Les régles de la bienséance et de la civilité puérile*'i (Çocuklar için Medeniyet ve Görgü Kuralları) gibi kitapların ortaya koyduğu görüşlerden etkilenen Fransız eğitimcileri, 1800'lü yılların ikinci yarısından başlayarak okul programlarına çok yönlü bir "medenilik eğitimi"ni dahil ederler.[14]

Bu dönem aynı zamanda Batı'da 19. yüzyılın başından itibaren ortaya çıkan "modern okul"un, çocuk (ya da gencin) toplumsallaşmasında geçmişin kurumlarını oluşturan kilise, lonca ve ailenin yerini aldığı bir zaman kesitidir.[15] 19. yüzyıl, okullaşmanın hız kazandığı ve bu bağlamda eğitimin giderek kitleselleştiği ve demokratikleştiği bir dönemdir. 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak Batı'nın yönetici seçkinleri ve eğitimcileri, okulda yurttaş eğitiminin önemini vurgularlar. Özellikle de merkezî iktidarın, merkezkaç unsurlar karşısında güçlü olmasını sağlayacak bir ortak aidiyet bilincine ihtiyaç duyduğu federal devletlerde yurttaşlık eğitimi, öğretim programlarındaki yerini almaya başlar. Sözgelimi Belçika'da 11 Eylül 1860 ve 10 Ekim 1878 tarihli yönetmeliklerle yurttaşlık eğitimi ilk ve orta öğretim kademelerindeki kız ve erkek çocuklar için zorunlu hale getirilir. İsviçre'de ise, yurttaşlık eğitimi 1873'ten başlayarak tüm kantonlarda zorunlu ders kapsamında öğretim programına girer. Almanya 15 Ekim 1875 tarihli Eğitim Planı'yla "vatanseverlik duygusu ve hanedana bağlılık"ın yanısıra Alman tarihine damgasını vurmuş prens ve devlet adamlarına "hayranlığı" teşvik edecek bir yurttaş eğitimini öğretim programlarına dahil ederken Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nda 8 Nisan ve 19 Temmuz tarihli kararnamelerle ilk öğretimdeki kız ve erkek öğrencilere devletin kurumsal/siyasal yapısı ve İkili Monarşinin tarihi konularında bilgi vermeye yönelik yurttaşlık bilgisi dersi, programa alınır. Kıta Avrupa'sındaki bu gelişmenin yanısıra Amerika Birleşik Devletleri'nde de ilkokullar, öğretmen okul-

14 Vial ve Mougniotte, *a.g.y.*, s. 18-19.

15 Gérard Fourez, *Eduquer, écoles, éthiques, sociétés*, De Boeck-Wesmael s.a, Bruxelles, 1990, s. 95.

ları ve liselerde özellikle erkek çocuklara yönelik yurttaş eğitimi, "Yönetim Bilimi" (Science of Government) adı altında programlarda yer alır.[16]

Ancak, Kıta Avrupa'sında okulda yurttaşlık eğitimi girişiminin en kararlı bir biçimde ilerlediği ülke, Fransa olmuştur. Burada yurttaşlık eğitimi öğretim programlarına önce zorunlu dersler bağlamında dahil edilmiş, daha sonra da içeriği ve hedefleri açısından tüm ayrıntılarıyla tartışılmıştır. Devrimin ertesinde, özellikle de 1792'den başlayarak siyasal seçkinler, hedefleri ve içeriği kesin olarak belirlenmiş bir yurttaş eğitiminden çok, Anayasa'nın temel ilkelerinin incelenmesi ve öğrencilerde Cumhuriyetçi ahlâkın belli başlı mitleri ve sembollerine dayalı bir yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi yönünde çaba gösterirler. 1789 sonrasında Paris temsilcisi olarak yasama meclisine giren ve eğitim reformu çalışmalarında aktif rol üstlenen Condorcet'nin[17] ortaya koyduğu "Devletin siyasal bir din yaratmadan ve özgürlüğü ihlal etmeden yurttaşları yetiştirme görevi bulunmaktadır" görüşü, 1792 ve 1793'te Konvansiyon tarafından kabul edilen iki kararname ile öğretmenlerin öğrencilerde ahlâk ve yurtseverlik erdemlerini geliştirmekle görevlendirilmesiyle hayata geçmiştir. 27 Ocak 1794 tarihli kararname ise, öğretmenlere İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi'ni okutmaları ve Cumhuriyet'in "yasaları" konusunda öğrencilerine bilgi vermeleri gerektiğini hatırlatmaktadır. Ancak İmparatorluk ve Restorasyon dönemlerinde söz konusu dersin içeriği belirgin bir farklılığa uğrayacak ve önce İmparator ve hanedana, daha sonra ise "prens ve ailesi"ne bağlılığın sağlanması hedeflenecektir.[18] Temmuz 1833'te ise, Guizot Yasası ile devlet, ilköğretimin düzenlenmesine doğrudan müdahaleye yöne-

16 Vial ve Mougniotte, *a.g.y.*, s. 27.

17 Maria Vasconcellos, *Le systeme éducatif*, La Découverte, Paris, 1993, s. 9. Nisan 1792'de Condorcet'nin ilköğretimin geliştirilmesi için sunduğu tasarının temel amacı, halka Aydınlanma ideallerini aktarmaktı. Söz konusu tasarı, laik ve parasız okulu, eğitimde kız ve erkek çocukların eşitliğini ve öğretim programlarında önemli değişiklikleri öngörmekteydi.

18 Georges Roche, *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps*, ESF éditeur, Paris, 1993, s. 74.

lecektir.[19] "Temmuz Monarşisi" okulda yalnızca ahlâk ve din eğitimiyle yetinirken, birkaç hafta sonra öğretmenlere seslenen Guizot, onlardan "ailelerin her birine dürüst bir insan, ülkeye ise, iyi bir yurttaş" kazandırmalarını isteyecektir.[20] Genel oy hakkı ve II. Cumhuriyet dönemi, 1789 "ruhu"yla bağların yeniden kurulmasını sağlayacak, devrimin sembollerinin yanısıra eşitlik, özgürlük ve kardeşlik idealleri yeniden yüceltilecektir. Tüm bu gelişmelere rağmen okulda ahlâk ve yurttaşlık öğretiminin yer almasına ilişkin açık ve kararlı bir iradenin devlet katında belirmesi ancak III. Cumhuriyet döneminde gerçekleşecektir.[21] 1882 sonrasında okulun çocukları gelecekteki görevlerine (özellikle vergi vermek ve askerlik yapmak) hazırlamaya ve onlara en yakın mekânsal ve idari çevrelerini oluşturan "küçük vatan"larının (köy, kasaba, kent) ötesinde "büyük vatan" fikrini aşılamaya yönelik entegrasyonist işlevi, açıkça ortaya çıkmıştır.[22] Kısacası "Birinci Cumhuriyet toprak, ikincisi seçim hakkı, üçüncüsü ise okul vermiştir".[23] Ancak Fransa'da "zorunlu, parasız, laik okul"u düzenleyen 1881 ve 1882 tarihli yasaların[24] uygulanmaya konması, şiddetli çatışmaları da beraberinde getirir. Bu süreçte 1880'li yılların Cumhuriyetçileri, "Cumhuriyeti kurmak" için eğitim sisteminde "İki Fransa" arasındaki gerilimleri daha da keskinleştirecek radikal ön-

19 Vasconcellos, *a.g.y.*, 10. Bu yasa kapsamında, ilköğretimde okuma, yazma, hesap ve Fransızca'nın yanısıra ahlâk ve din eğitimi de müfredat programına dahil edilir.

20 Roche, *a.g.y.*, s. 74-75.

21 *A.g.y.*, s. 75.

22 Brigitte Krulic, *La nation, Une idée moderne*, Ellipses, Paris, 1999, s. 89.

23 Dominique Borne, "Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı", E. Balibar, D. Borne, vd., *Dersimiz: Yurttaşlık* içinde, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1996, s. 158. Gilles Candar, *Histoire politique de la III^e République*, La Découverte, Paris, 1999, s. 26. 28 Mart 1882 tarihli zorunlu eğitime ilişkin yasa, kız ve erkek çocukların 13 yaşına kadar eğitimi koşulunu getirmekteydi.

24 Krulic, *a.g.y.*, s. 89. Laik ve zorunlu eğitimi getiren 28 Mart 1882 tarihli yasanın birinci maddesinde öğretim programının içeriğini de belirtilmektedir. Bu yasa uyarınca ilköğretimde yer alan dersler, ahlâk ve yurttaşlık bilgisi; dil ve yazı; dil ve Fransız edebiyatı; coğrafya, özellikle "Fransa Coğrafyası"; tarih, özellikle günümüze kadar "Fransa Tarihi"dir.

lemlere başvururlar. Bu önlemler çerçevesinde Eğitim Bakanı Jules Ferry, "okul"u, Fransız ulusunun oluşumuna hizmet verecek bir "siyasal araç" haline getirir.[25] Kısacası 19. yüzyılın Cumhuriyetçileri için, Fransa'da rejimin konsolidasyonu, "genel oy"un temelindeki seçmenleri ve Cumhuriyetin yönetmek istediği yurttaşları eşzamanlı olarak biçimlendirebilecek laik bir yurttaş eğitiminden geçmektedir.[26]

Böylece din eğitiminin devlet okullarından dışlandığı bu dönemde, 28 Mart 1883 tarihli yasayla ahlâk ve yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programlarındaki yerini alır. Yurttaşlık Bilgisi dersinin içeriği ve hedefi ise, siyasal seçkinler arasında yeni gerilimlere yol açacaktır. Yurttaşlık Bilgisi, yalnızca Cumhuriyet'in belli başlı kurumları ve işleyişi hakkında bilgi vermeyi, dolayısıyla da onlardan olumlu yönde yararlanmayı mı amaçlamalıdır? Yoksa, tam tersine kurumlara, dolayısıyla da Cumhuriyet'e yönelik sevgi ve bağlılığı uyandırmayı mı hedeflemelidir? İlk görüşün yandaşları Yurttaşlık Bilgisi'nin bir endoktrinasyon aracına dönüşmesi yönündeki kaygılarını dile getirirken, ikinci görüşü savunanlar, açıkça itiraf etmeseler de Yurttaşlık Bilgisi'nin eğitim çağındaki gençleri yeni rejimin değerleri konusunda ikna etmeyi, dolayısıyla da rejimi istikrara kavuşturmayı mümkün kılacağını düşünmüşlerdir. 1880-1914 döneminde Fransa'da yayımlanan 137 adet farklı Yurttaşlık Bilgisi kitabı, kız ve erkek çocuklarda yurttaşlık ve yurtseverlik bilincini geliştirmeyi amaçlarken, cumhuriyetçilerin iki cinsin hak ve görevleri konusunda eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olmadıkları da açıktır. Yurttaşlığın toplumsal cinsiyet boyutuna ilişkin önemli ipuçları veren bu anlayış doğrultusunda, yalnızca kız çocuklara yönelik Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları yayımlanır.[27]

---

25 Dominique Schnapper, *Yurttaşlar Cemaati, Modern Ulus Fikrine Dair,* Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995, s. 142.

26 Yves Déloye, *Ecole et citoyenneté, L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses,* Presses de la Fondation nationale des sciences politique, Paris, 1994, s. 13.

27 Alain Mougniotte, "*Etat, Nation, Patrie* dans les manuels d'instruction civique vers 1880", (der.) Sylvianne Rémi- Giraud ve Pierre Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996, s. 305-306.

1880'li yıllarla birlikte, Condorcet'nin yukarıda yer alan kaygısını haklı çıkaran ideolojik bakış açısı giderek hâkim olmaya başlamıştır. III. Cumhuriyetin ünlü Eğitim Bakanı Jules Ferry'nin ilkokul öğretmenlerine gönderdiği yönergelerin de ortaya koyduğu gibi, amaç Hıristiyan ahlâkının laik yorumuna dayalı yeni bir ahlâk eğitiminin verilmesidir. Cumhuriyetçiler için yurttaşlık, birey ile devlet arasındaki hukuksal ve siyasal ilişkinin anlatımı olmanın yanısıra, özel ve kamusal alanı ilgilendiren bir dizi erdemi de gerektirmektedir. Kısacası Cumhuriyet'in bir "erdem rejimi" olması, yurttaşlarının erdemliliği ile yakından ilgilidir.

III. Cumhuriyet döneminden itibaren öğretim programlarında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin başat hedefi, "makbul yurttaş"ın inşası ve yurtseverliğin telkinidir.[28] Yurttaşlık ve yurtseverlik, toprağa yönelik bir sadakat duygusunun ötesinde rejimin belli başlı kurum ve değerlerine yönelik sadakati de içermektedir. Yurtseverliğin telkininde ise, "vatan"a ilişkin bilgi, özellikle önem taşımaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklara için hazırlanan ders kitapları, "vatan"ın bilgisini ve ona yönelik "aşk"ı geliştirmede temel bir işlev kazanır. 1877'de Augustine Fouillée tarafından yazılan ve 1913'e kadar 366 baskı yapan *La Tour de la France par deux enfants* (İki Çocuğun Fransa Gezisi) adlı ilkokullara yönelik okuma kitabı, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarının dışında Cumhuriyet eğitimcilerinin bu "aşk"ı uyandırmaya yönelik çabalarının en başarılı örneğini oluşturur. III. Cumhuriyet'in, 1870 bozgununun ulusal onurda yarattığı travmayı onarma yolunda bir girişimi olarak tanımlanabilecek kitapta; André ve Julien Volden adlı 14 ve 7 yaşlarında iki yetimin, bir bölümü muzaffer Almanya tarafından ilhak edilen Lorraine ve Alsace'ın sınırındaki Phalsbourg'dan yola çıkarak Marsilya'da oturduğunu sandıkları amcalarının peşine düşmeleriyle başlayan serüven, Fransa'nın peyzajlarının ve insan malzemesinin çeşitliliğini bütün ayrıntılarıyla gözler önüne sererken, hem

28 Dominique Schnapper, *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*, Editions Gallimard, Paris, 1991, s. 217.

vatanın fiziki/mekânsal bilgisini vermeye, hem de vatan sevgisi uyarmaya yönelir.[29]

Aynı şekilde, Ernest Lavisse'in 1882 öğretim programı doğrultusunda hazırladığı ve kimi araştırmacılar tarafından "Cumhuriyet'in İncili" olarak tanımlanan *Histoire de France* (Fransa Tarihi) başlıklı ilkokul ders kitapları, 1870 yenilgisinden sonra ulusal bilincin yeniden inşası ve toplumda cumhuriyetçi kurumların kök salması yolunda yurtseverliği seferber etmeye yöneliktir.[30] Lavisse'in 1924'teki ölümüne kadar düzenli olarak gözden geçirdiği ve son baskısı 1950'de yapılan bu kitaplar, "Atalarımız Galyalılar" anlatısı ile milyonlarca Fransız'ın tarih algısını derinden etkiler.[31]

1882 tarihli eğitim yasalarıyla ilkokul öğretmenleri öğrencilerinde öncelikle "Cumhuriyet, Fransa, Vatan ve Devlet Aşkı"nı geliştirmekle sorumlu kılınmışlardır. Bu süreçte ahlâk ve yurttaşlık eğitimi, çocukları bir yandan Kilise'nin değerler sisteminden özgürleştirmeyi amaçlarken, diğer yandan da Tanrı'ya, ebeveynlere ve otorite(lere) saygıya dayalı yeni bir ahlâkı geliştirmeye yönelir. Bu ahlâki duruşun aynı zamanda vatanseverlikle pekiştirilmiş olmasının ardında ise, Fransa'nın 1870 bozgununun nedenlerine ilişkin toplumsal tartışma çerçevesinde, gençleri biçimlendirmede daha başarılı olduğuna inanılan Alman okulları karşısında Fransız okullarının vatana bağlılık duygularını teşvik etme konusundaki yetersizliğini ileri süren görüş bulunmaktadır. Dolayısıyla ahlâk ve yurttaşlık dersleri, tarih ve coğrafya derslerinin de yardımıyla geleceğin yurttaşlar topluluğunun inşası yolunda önemli bir işlev kazanır. Coğrafya dersleri, Fransa topraklarını öğrencilerin gözün-

---

29 Bu konuda bkz. Jacques ve Mona Ozouf, "La tour de la France par deux enfants, Le petit livre rouge de la République", (der.) Pierre Nora, *Les lieux de mémoire, La République* içinde, Gallimard, Paris, 1984, s. 291-317.

30 Pierre Nora, "Lavisse, instituteur national, Le 'Petit Lavisse', évangile de la République", (der.) Pierre Nora, *Les Lieux de Mémoire, La République* içinde, Gallimard, Paris, 1984, s. 247.

31 Suzanne Citron, *Le mythe national, L'Histoire de France en Question*, Les Editions ouvrières, Paris, 1989, s. 29. Citron, kitapların 1895'e kadar 75 baskı yaptığını belirtmektedir.

de "değerli" kılmaya yönelirken, tarih dersleri Cumhuriyet'in yerleşmesine katkıda bulunan kahramanların temsilini öne çıkarır. Ancak öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun Katolik inanca sahip olduğu bir ortamda bu tür bir laik ahlâkın hayata geçirilmesinin kolay olmayacağı açıktır. 17 Kasım 1883'te Eğitim Bakanı Jules Ferry'nin öğretmenlere gönderdiği mektup, "ailelere bırakılması gereken din eğitimi" ile "okula emanet edilmesi gereken ahlâk öğretimi" arasına belirgin bir ayrım getirir. Böylece Cumhuriyetçi ahlâk ve yurttaşlık öğretimi, kurumların bilgisi ve yurtseverliğin yanısıra özel ve kamusal alanı içine alan bir "ahlâk rejimi"ni telkine yönelir. Söz konusu yurtseverliğin ayırdedici özelliği ise, Condorcet'nin tasarısından farklı olarak militan ve kimi zaman da intikamcı boyutlar taşımasıdır. Nitekim 1905 yılındaki kilise-devlet ayrımıyla, genellikle laiklikle birlikte anılan söz konusu dersler, cumhuriyetçi düşüncelere muhalif olan kilise ve sosyalist-anarşist görüşlerin saldırısına uğrayacak ve 1887'de Yurttaşlık Bilgisi ahlâktan ayrılarak tarih ve coğrafya derslerine bağlanacaktır.[32] 1909'da Fransa piskoposlarının bazı Ahlâk ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarının kullanılmasını yasaklayan ortak bildirisiyle, "Tanrısız" yurttaşlık eğitimi konusundaki çatışma bir kez daha alevlenirken, din adamları öğrenci velilerini devlete ait ilkokulları "boykot" etmeye çağıracak, kimi bölgelerde ise, söz konusu ders kitaplarının yakılması bizzat yerel kiliseler tarafından örgütlenecektir.[33]

Bütün bu süre içinde ve tüm çatışmalara rağmen 19. yüzyıl sonu, Fransa'nın cumhuriyetçi ahlâkçıları için, yurttaşlığın inşası, yurttaşları ahlâki yönden yükseltmek, yasalara saygı duymalarını ve itaat etmelerini sağlamak, bir yandan bireysel ve toplumsal görev bilincinin biçimlenmesine katkıda bulunurken, diğer yandan okullaşmış çocuklarda bazı kişilik özelliklerini uyandırmak, belirli toplumsallık biçimlerini teşvik etmek, kısacası yurttaşlık duyarlılık ve davranışlarını siyasal amaçlar

32 Colette Crémieux, *La citoyenneté à l'école*, Syros, Paris, 1998, s. 26-30.

33 Déloye, *Ecole et citoyenneté*, s. 15.

doğrultusunda eğitmek anlamına gelmiştir. Bireysel aklı ve eğitilmiş iradeyi temel alan pedagojik yöntemler sayesinde ahlâk ve yurttaşlık eğitimi, geleceğin yurttaşlarında birlikte yaşamanın temel koşulunu olarak görülen "ölçülülük" ve kendine "hâkimiyet"i geliştirmeyi hedeflemiştir. Amaç, ulusun ahengini ve birliğini güçlendirecek yurttaşlık tutum ve davranışlarını harekete geçirmektir. Yurttaşlık bilinç ve duygusu, bireyleri davranışlarını kontrol altına almak, kendilerini diğer yurttaşlara bağlayan bağlara özen göstermek konusunda eğitmelidir. İnsan doğasına ilişkin iyimser bir anlayışa dayanan cumhuriyetçi ahlâk, sınıf ve din ayrımları konusunda unutkan bir siyasal toplumu mümkün kılabilecek bir fikirler, duygular ve temsiller ortaklığı yaratmalıdır. Bu tür bir eğitimin amacı, Fransızlar arasındaki kilise-devlet çatışmasını ya da Dreyfus Davası'yla su yüzüne çıkan ve kökeni yüzyıllara dayanan gerilimleri ortadan kaldırmak, hakların (İnsan ve Vatandaş Hakları Beyannamesi) olduğu kadar, ulusal topluluğa karşı görevlerin de bütünleştirdiği bir ortak aidiyet duygusunu teşvik etmektir. Bu anlayış doğrultusunda III. Cumhuriyetin Ahlâk ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri, "iyi yurttaş"ı tanımlayan duygu ve davranışlar bütününü ulusun tüm üyelerine doğru homojen bir biçimde yaygınlaştırmaya dayalı siyasal iradenin ilmihâli olmuştur.[34]

19. yüzyılın reformcu Osmanlı aydınlarının III. Cumhuriyet Fransa'sındaki gelişmeleri ve bu arada eğitim alanındaki radikal dönüşümleri yakından izlediklerine kuşku yok. Özellikle II. Abdülhamit rejiminden kaçarak Avrupa'nın belli başlı kentlerine yerleşmiş aydınların II. Meşrutiyet'in, yani "Hürriyetin İlanı"nın hemen ertesinde *Malumat-ı Medeniye* dersinin öğretim programlarına dahil edilmesinde katkıları bulunduğunu kabul etmek gerekir. İlk *Malumat-ı Medeniye* ders kitaplarının 1908 tarihinde yayımlanmış olması ise, en azından kitap yazarlarının bu konuda donanımlı ve hazırlıklı olduklarına ilişkin önemli bir ipucu oluşturmaktadır.

Parçalanan bir İmparatorluğu Osmanlılık üst kimliği teme-

34 Yves Déloye, "L'apprentissage de la citoyenneté", *Cahiers Français*, no. 285, Mart-Nisan 1998, s. 76.

linde bütünleştirmenin yanısıra, Meşrutiyet rejiminin istikrarını sağlayacak "yurtsever yurttaş"ın inşası yolunda alınan bir dizi önlem arasında öğretim programlarında yapılan değişiklikler kuşkusuz önemli bir yer tutmuştur. Böylece İttihat ve Terakki'nin Maarif Nazırı olan ve gerek gerçekleştirdiği eğitim reformları, gerekse ortaya koyduğu "Tûbâ Ağacı Nazariyesi" ile tanınan Emrullah Efendi'nin savunduğu, ders programlarının "çocuk tabiatı ve ilm-i terbiye nazariyelerine dayandırılması"[35] amacı doğrultusunda, *Malumat-ı Medeniye* dersi, iptidai mekteplerinin öğretim programlarındaki yerini almıştır.

35 Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997, s. 205. Emrullah Efendi'nin 1914 tarihli *İzahname*'sinde yer alan "Devletin, kendi siyasi görüşlerini çocuğa öğretme ve çocuğun da bunları öğrenme hakkı", *Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye* derslerinin Fransa'da olduğu gibi özünde bir endoktrinasyon aracı olmasına yol açacaktır. (Emrullah, İzahname, 1330, s. 77'den aktaran Cavit Binbaşıoğlu, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1995, s. 113).

II. MEŞRUTİYET VE VATANDAŞIN "İCAD"I

Potansiyel Siyasal Özne Olarak Çocuk ve Malumat-ı Medeniye

II. Meşrutiyet döneminde "tebaa"dan vatandaşa geçiş süreci, Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılın ortalarından itibaren merkezî bürokratik devletin tahkimi doğrultusunda ortaya çıkan anayasal gelişmeler ve kanunlaştırma hareketleri bağlamında anlam kazanır.

Tüm Osmanlı uyruklarının can, mal, ırz ve konut dokunulmazlıklarını güvence altına alan 1839 tarihli Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile gayri Müslim uyrukların hukuksal statülerinde, dinsel ve toplumsal yaşamlarında bir dizi düzenlemeyi içeren Islahat Fermanı (1856), II. Meşrutiyet'le birlikte siyasal seçkinlerin başat hedefi haline gelecek olan, bir "vatandaşlar topluluğu" oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme idealinin hukuksal arka planını oluşturur. Bir "vatandaşlar topluluğu" yaratmanın temel koşulları olan yasalar önünde ve temsilde eşitlik ise, 1840'ta kabul edilen ve 1851'de yeniden düzenlenen *Ceza Kanunnamesi*, 1871'de yürürlüğe giren *İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi* ve 1878'deki *Dersaadet ve Vilayet Belediye Kanunu* gibi düzenlemelerle hayata geçirilmeye çalışılır.

İslam dünyasında din ilkelerinden bağımsız ilk uyrukluk yasası olarak kabul edilen ve büyük ölçüde 1851 tarihli Fransız Kanunu'ndan esinlenerek hazırlanan 1869 tarihli 9 maddelik *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi* ise, kapitülasyonlardan yararlanabilmek için yabancı devlet uyrukluğuna geçen gayrimüslim tebaanın sayısının artması üzerine çıkarılan bir "tepki ve tedbir" kanunu olma niteliğiyle Osmanlı uyrukluğunun kazanılması ve kaybedilmesi koşullarını düzenler. Bir ulusa ya da halka ait oluşla ilgili bir yön taşımayan bu kanun,[1] vatandaşlığın formülasyonuna ilişkin önemli ipuçları vermez. Tek ipucu, imparatorluğun kadın ve erkek uyrukları açısından getirilen farklı düzenlemelerdir. Müslüman ve zimmi ayrımını bir kez daha ortadan kaldırarak hukuksal statülerini eşitleyen *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi*, kadın ve erkek Osmanlı uyruklarını eşitlemez. Söz konusu kanun uyarınca, bir yabancı ile evlenen kadının Osmanlı uyrukluğunu yitirmesine karşılık, bir Osmanlı ile evlenen yabancı kadın Osmanlı uyruğuna kabul edilmektedir. Bu uygulama 1929'a kadar sürer.[2]

1876 tarihli Kanun-ı Esasi ile "Tebaa-i Devlet-i Osmaniyenin Hukuk-ı Umumiyesi" başlığı altında Osmanlı uyruklarının haklarına ilişkin ilk geniş çaplı düzenleme getirilir. Kanun-ı Esasi'nin 8. maddesinde yer alan, "Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine her hangi din veya mezhepten olursa olsun bilâ istisna Osmanlı tabir olunur" ifadesindeki ferd/birey vurgusu toplumsal sözleşmenin niteliğini de be-

1 Rona Aybay, "Tebaa-i Osmani'den T.C. Yurttaşına Geçişin Neresindeyiz?", (der.) Artun Ünsal, *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 38. Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi, "gayrimüslim uyruklularının yabancı devletlerin uyrukluğuna geçerek kapitülasyonlardan yararlanmaları ve Osmanlı yükümlülüklerinden kaçmalarına bir son vermek amacıyla hazırlanmıştır. Kanunname, Osmanlı ülkesinde 'ikamet eden' herkesi din ve mezhep farkı gözetmeksizin, Osmanlı uyruğu sayıyor, aksini iddia edenlerin bunu kanıtlamasını istiyordu." (Rona Aybay, Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku, AÜSBF Yayınları, Ankara, 1982'den aktaran Artun Ünsal, "Yurttaşlık Zor Zanaat" (der.) A. Ünsal, *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 12.

2 Şefika Kurnaz, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1996, s. 55.

lirler. Böylece Osmanlı vatandaşlığı, bir yanda anayasanın (*de iure*) öngördüğü sözleşmeci vatandaşlık anlayışı, diğer yandan da "yaşanan" (*de facto*) aidiyetin toplulukçu [cemaatçi] niteliği arasında kaygan ve bir o kadar da tehlikeli bir zemin üzerinde ilerler. Tanzimat'tan itibaren geçerli olan ve II. Meşrutiyet'le birlikte daha da güçlenecek olan düalist hukuksal yapı, siyasal seçkinlerin hedeflediği "anayasal vatandaşlık"ın hayata geçirilmesi önündeki başlıca engeldir. Kanun-ı Esasi'nin 18. maddesinde yer alan "Tebaa-i Osmaniyenin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır" hükmü ise, ittihad-ı anasır idealinin kritik eşiğinin *cujus regio, ejus lingua* olacağını gösterir.

II. Meşrutiyet'in öngördüğü siyasal modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak "vatandaş"ı gerektirir. II. Meşrutiyet'i izleyen dönemde yapılan bir dizi düzenlemeyle yeni siyasal özne "vatandaş" ile devlet arasındaki hukuksal -siyasal ilişkinin kuralları belirlenir. Kanun-ı Esasi'de yer almayan dernek kurma ve toplanma haklarını düzenleyen 16 Ağustos 1909 tarihli *Cemiyetler Kanunu* ile 30 Temmuz 1909 tarihli *Tatil-i Eşgal Kanunu*, örgütlü topluma yönelmenin ve bu bağlamda vatandaşın sivil ve siyasal katılımının önünü açarken, derneklerin amaç ve nitelikleriyle ilgili olarak getirilen sınırlamalar, özellikle de "asayiş-i memleket ve tamamiyet-i mülkiyeyi ihlal ve şekl-i hükümet-i tağyir ve anasır-ı Osmaniyeyi siyaseten tefrik maksadına müstenid" cemiyetlere ilişkin gönderme, devlet-sivil toplum ilişkisinde Cumhuriyet dönemiyle giderek yapısal bir nitelik kazanacak olan güvensizlik ve tedirginliğin ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu düzenlemelerin de yardımıyla erken Meşrutiyet döneminde siyasetin sivilleşmesine tanık olunur. Hürriyet, müsavat, adalet ve uhuvvet ilkeleri, vatandaşlar cemaatinin siyaset projesinin referanslarıdır. T. Z. Tunaya'nın ifadesiyle, "Meşrutiyet camiasını kaplayan olayların belki de en önemlisi, siyaset yapan fertlerin artışıdır. Tebaai Şahane'nin vatandaşlık merhalesine yükselişidir. (...) Türkiye tarihinde,

bu devreye kadar rastlanmamış bir şekilde, fert iktidarın kullanılışını kendi gidişi ile ilgili bulmuş, bu hususta düşünmeyi, tenkit ve telkinde bulunmayı kendisi için bir fonksiyon saymıştır. (...) Her vatandaşın söyleyecek sözü, gösterecek yolu olabilirdi. Siyaset yapmak olayı böylece başka bir olayı da sonuç halinde ortaya çıkarmıştı: iktidara iştirak."[3]

Ancak vatandaşların siyaset yapma konusundaki bu "aceleciliği", özellikle 31 Mart Vakası'nı izleyen dönemde iktidarın sertleşmesiyle ve tanınmış olan bir dizi hak ve özgürlüğün askıya alınmasıyla sonuçlanırken rejim, her türlü farklı siyasal düşünce ve yaklaşımı şeytanileştirme geleneğini icat edecek, "irtica" sözcüğü 31 Mart Vakası vesilesiyle ders kitaplarına kadar girecektir. Böylesi bir iklimde kurulan derneklerin büyük bir bölümünün nizamnamelerinde yer alan, amaçlarının "siyaset dışı" olduğu vurgusu, Cumhuriyet'e devredilen bir miras olarak kalacaktır.

1908-1919 döneminde yapılan 4 genel (1912'dekinin "sopalı ve dayaklı" niteliğine rağmen) ve 1911'deki ara seçim, vatandaş katılımının önemli "an"larını oluşturacaktır. İntihab-ı Mebusan Kanunu'nun hükümleri uyarınca tam da "genel" olmayan seçimler ve bu bağlamda "ulusal egemenlik"in dışa vurumu olarak oy verme işlemi,[4] devletin vatandaşlarını bir "vatandaşlık töreni" etrafında bütünleştirme kapasitesini ve bu anlamda birleşik bir kamusal-siyasal alanın varlığını hem fiili hem de sembolik düzeyde ortaya koyacaktır.

Siyasal katılımın dışında kalan kitlelerin, "yeni toplum-yeni insan" projesi çerçevesinde seferber edilmesinde ise, kutlamalar (bayramlar) önemli bir işlev kazanır. II. Meşrutiyet, "laik" nitelikli bir birleşik kamusal alanın varlığını tescil etmek amacıyla, vatandaşları "bölen" dinî bayramların karşısına onları

3 Tarık Zafer Tunaya, *Hürriyet'in İlanı*, Arba Yayınları, İstanbul, 1996, s. 28.

4 Batı dünyasında kitlelerin (erkek) siyasallaşmasının ve bu bağlamda ulusal projeye entegrasyonunun önemli bir boyutunu oluşturan seçme ve seçilme hakkının (diğer boyutu zorunlu askerlik), 19. yüzyıl boyunca aşamalı bir biçimde (İtalya'da 1882'den 1912'ye, İngiltere'de 1884-1885'te) gelişmesi konusunda bkz. Patrick Cabanel, *La question nationale au XIX e siècle*, La Découverte, Paris, 1997, s. 84.

bir bütünün parçaları yapmak için bir dizi yeni bayram "icat" eder. Kutlama ve anma boyutuyla bayramlar, topluluğun alegorik ya da sembolik bir düzlemde kimliğini hissetmesini, ifade etmesini ve pekiştirmesini sağlar.

Bu bağlamda II. Meşrutiyet'in ilanı yıldönümlerinde kutlanan "Iyd-i Milli-yi Osmani" (Osmanlı Ulusal Bayramı) ve II. Meşrutiyet Meclisi'nin toplandığı günün yıldönümlerine özgü "Meclis-i Millinin Yevm-i Küşadı" bayramının[5] yanısıra, 1915'ten itibaren kutlanan Mektepliler Bayramı, ilk kez 1916'da kutlanan Çocuklar Bayramı ve yine 1916'daki İdman Bayramı, devletin hem sıcak savaş koşullarında Osmanlıların moralleri yükseltmek[6] hem de vatandaşların rejim konusunda iman tazelemelerini sağlamak yönünde önemli bir işlev yüklenecektir.

Modern merkezî devletin "vatandaşlar cemaati"nin inşasında özel bir önem taşıyan iki kurum, yani ordu[7] ve okul ise, II. Meşrutiyet'in siyasal seçkinlerinin üzerinde özellikle duracağı kurumlardır. Gerek Islahat Fermanı'nda gerekse Kanun-ı Esasi'nin 17. maddesinde yer alan eşitlik anlayışının doğal bir uzantısı olan zimmilerin de Müslümanlar gibi askerlik yapması (ya da bedel-i askeri ödemesi) koşulu, bütün çabalara karşın hayata geçirilememiştir. 1909'daki anayasa değişikliğinden sonra bedel-i askeri kaldırılarak askerlik hizmeti yükümlülüğü

5 Necdet Sakaoğlu, "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Tarihinden", *Toplumsal Tarih*, no. 52, Nisan 1998, s. 4.

6 Cüneyd Okay, *Meşrutiyet Çocukları*, Bordo Kitaplar, İstanbul, 2000, s. 69-71. 29 Nisan 1916'da Selim Sırrı Tarcan'ın kişisel girişimiyle kutlanan İdman Bayramı için bkz. Özbay Güven, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Gençlik ve Spor Bayramları", *Toplumsal Tarih*, no. 65, Mayıs 1999, s. 33-34. Çocuk Bayramı konusundaki ilk önerilerden biri, 1914'te Nafi Atuf tarafından yapılmıştır. Nafi Atuf, "Çocuklar İçin Bir Bayram", *Terbiye Mecmuası*, no. 1, 10 Mart 1330 (1914), s. 7-10. Bayramları çocuklar için olduğu kadar büyükler için de bir "terbiye-i ameliye" olarak tanımlayan yazar, "Ben gençlik ve çocukluk için bilhassa ilkbaharda bir bayramın lüzumunu bu sene pek açık duydum" demektedir.

7 Cabanel'in de belirttiği gibi zorunlu ve genel askerlik hizmeti, 19. yüzyıl boyunca halk kitlelerin millileşmesinin önemli bir boyutunu oluşturur. İtalya'da 1875'te kabul edilen genel askerlik hizmeti, Fransa'da 1872-1889 arasında çıkarılan bir dizi yasa ile yürürlüğe girdi. Zorunlu ve genel askerlik hizmeti, farklı sosyo-ekonomik arka plandan gelen acemi erlerin "ulus"u, birlikte askerlik yaptıkları kişilerin farklı kökenleri, isimleri ve lehçeleri ile adeta "ten"lerinde keşfettikleri bir birliktelik zemini sağlamıştır (Cabanel, *a.g.y.*, s. 84.)

imparatorluğun tüm vatandaşlarına yaygınlaştırılır. Ancak "vatandaşlar ordusu" ve onun öznesi "vatandaş asker"le hedeflenen, cemaat kimliklerinin Osmanlı vatandaşlığı aleyhine marjinalleşmesi iradesi, milliyetçiliğin vakıa haline geldiği bir siyasal konjonktürde gecikmiş bir operasyon olarak ortaya çıkar. II. Meşrutiyet dönemi iç ve dış siyasal krizlerin baskısı altında siyasal seçkinlerin bir yandan devleti "kurtarmak" isterken aynı zamanda da "toplumu dönüştürmek" gibi birbiriyle kimi zaman çatışan iki hedefi eşzamanlı olarak yerine getirmek istedikleri bir dönemdir. Bu dönemin ayırdedici ve belki de en radikal yönü ise, tebaadan vatandaşa geçiş sürecidir. Z. Toprak'ın da ifade ettiği gibi "çağdaş topluma yönelik bir dizi yenilikler"in gündeme geldiği, "kişi hak ve özgürlüklerinin yeni dönemin temel sorunsallarını oluşturduğu" ve "yeni bir insan dokusuna yönelindiği" II. Meşrutiyet döneminde, artık "Osmanlı vatandaştır. Reaya ve teb'a niteliğini yitirmiş, vatandaş olmuştur. Cemiyet, toplumsal bir kategori olmaktan çok bir yığını ifade eden ahalinin yerini almıştır. Osmanlı insanı kişilik arayışı içerisindedir."[8]

Hedeflenen yeni insan dokusuna hayatiyet kazandıracak en önemli kurumlardan biri ise, hiç kuşku yok ki *okul*, özellikle de ilkokuldur. II. Meşrutiyet, modern merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan "vatandaş"ın inşasında "okul"a, özellikle de ilkokula tanıdığı rolle, III. Cumhuriyet Fransa'sını andırır. II. Meşrutiyet'in getirdiği değerler sistemi doğrultusunda biçimlendirilecek yeni kuşakların üretimi sorunsalı, çocuğa yönelik ilgiyi artırır. "Toplumun geleceği" olarak görülmeye başlanan çocuk, "rejimin geleceği" açısından devletin manipülasyon alanının içine çekilir. Oluşturulmaya çalışılan "yeni yaşam-yeni insan" anlayışı doğrultusunda Tanzimat döneminde bağımsız bir özne olarak keşfedilen çocuk, II. Meşrutiyet döneminde inşa edilir. Philippe Ariès'in *L'enfant et le vie sous l'Ancien Régime*'de *(Ancien Régime'de Çocuk ve Aile)* Batı örneğinden hareketle ifade ettiği gibi "her dönem, ayrıcalıklı bir yaş dilimine ve insan yaşamının

8 Zafer Toprak, "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin Ilanı' (1908) ve 'Rehber-i Ittihad'", *Toplum ve Bilim*, no. 42, Yaz 1988, s. 157.

özel bir dönemlendirilmesine denk düşer. "Gençlik" 17. yüzyılın, "çocukluk" 19. yüzyılın, "yeniyetmelik" ise 20. yüzyılın ayrıcalıklı yaşını oluşturur.[9] 19. yüzyıl, Osmanlı'da da "çocuk" yüzyılıdır. Tanzimat dönemine kadar "küçük yetişkin" olarak kabul edilen çocuğa[10] gerek devlet ve gerekse eğitimciler tarafından yöneltilen ilgi, özellikle iptidai mekteplerinin (ilkokul) düzenlenmesi çabalarında kendini gösterir. Tanzimat dönemi, bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi ilköğretimde de yapısal değişikliklerin hız kazandığı yıllardır. İlköğretime yönelik reform çabalarında öne sürülen ve hiç değişmeyen temel gerekçe ise, "dinini daha iyi anlama"dır.[11] Öte yandan Tanzimat döneminde, en genel anlamıyla çocuk terbiyesinin bağımsız ve uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun bilincine varılmıştır. Batı tarzı eğitim görmeleri amacıyla Fransa'ya gönderilen ilk dört öğrenci arasında yer alan Edhem İbrahim Paşa'nın yazdığı *Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesayih-ül Etfal*, Maarif Nazırlığı da yapan Münif Paşa tarafından kaleme alınan ve *Mecmua-i Fünun*'da yayımlanan "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" makalesi ya da Ahmet Mithat Efendi'nin *Peder Olmak Sanatı* başta olmak üzere 'terbiye-i etfal' (pedagoji) ile ilgili yayınların yapıldığı bu dönem, aynı zamanda çocuk sağlığı alanında modern tıbbın gelişmelerinin yakından izlendiği, çocuk edebiyatının ilk kez telif (ama genelde çeviri) eserler aracılığıyla bağımsız bir tür olarak ortaya çıktığı ve çocuk dergilerinin az çok düzenli bir biçimde yayımlanmaya başlandığı[12] bir dönemdir. C. Okay'ın ifadesiyle çocuk hayatında özellikle İstanbul, Selanik ve İzmir gibi kentlerde başlayan "yenileşme" hareketleri, Meşrutiyet'le birlikte yavaş yavaş diğer Osmanlı kentlerine yayılır.[13]

---

9 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie sous l'Ancien Régime*, Editions du Seuil, Paris, 1973, s. 51.

10 Bu konuda bkz. Cüneyd Okay, *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1850-1900*, Kırkambar Yayınları, İstanbul, 1998, s. 28.

11 Adil Çağlar, "75. Yılında Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi", (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 128.

12 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Cüneyd Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri*, Kitabevi, İstanbul, 1999.

13 *A.g.y.*, s. 158.

Çocuk eğitimine yönelik ilgi, kimi zaman Meşrutiyet romanının egemen olmasa bile en azından arka planında yer alan temalardan birini oluşturmasında da ortaya çıkar. Başta Halide Edip (*Seviye Talip, Raikin Annesi, Mev'ud Hükûm*) olmak üzere Fazlı Necip (*Menşî*), Lem'i Nihat (*Uçurumlarda*), Mehmet İrfan (*Kız mı Çiçek mi?*), Ahmed Midhat (*Jön Türk*), Ali Kemal (*Fetret*) ve Ali Haydar (*Buhran-ı Hayat*) romanlarında çocukların eğitimi ve öğretimi konusuna yer verirler.[14]

Böylece Tanzimat'la birlikte giderek bağımsız bir "özne" olmaya başlayan çocuğun II. Meşrutiyet'le birlikte potansiyel bir kamusal özneye dönüşmesine tanık olunur. Çocuk potansiyel bir kamusal aktör olarak, artık yalnızca ailesine ait değildir. Çocuk, kimi zaman ulusun, kimi zaman ırkın geleceğidir. Yarının üreticisi, askeri ve vatandaşıdır. Kısacası "Çocuk toplumun geleceği olarak görülmeye başlanır. Yarının nesli 'hürriyet, müsavat, adalet, uhuvvet' ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelidir.Yurttaşlık ilk ve orta öğretimin ana pedagojik amacıdır. Bundan böyle nesiller yurttaşlık bilinciyle donatılmalıdır. İlkokullardan başlanarak yeni bir meşrutiyet nesli hedeflenir."[15] Klasik Osmanlı toplumunda ailenin, akrabaların, mahalle ve cemaatin kontrolü altında bulunan[16] ve toplumsallaşması da yine aynı çerçeve içinde gerçekleşen çocuk, 19. yüzyılın sonlarından itibaren çocukluğunu devlete teslim eder.

Kısacası II. Meşrutiyet, modern anlamıyla "vatandaş" kavramının yalnızca inşa edildiği değil, bu süreçte devletin okul aracılığıyla çocuk-vatandaş yetiştirme projesini uygulamaya koyduğu dönemin de ifadesi olur. Çocukları, geleceğin vatandaşları olarak bilgilendirme ve biçimlendirmeye yönelik ilk kitap, Müstecabizade İsmet tarafından ilkokul çocukları için yazılan *Rehber-i İttihad*'dır. Z. Toprak'ın ifadesiyle, "çocuklar için yazılmış olmasına karşın Osmanlı 'Aydınlanması'nın belirgin bir örneği" olan bu kitapta, Osmanlıcılık ideolojisi doğrultu-

14 Osman Gündüz, *Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema*, C. 2, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 537.

15 Toprak, "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin İlanı' (1908) ve Rehber-i İttihad", s. 157.

16 İlber Ortaylı, *Osmanlı Toplumunda Aile*, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 97.

sunda bir vatan ve vatanseverlik bilincinin geliştirilmesine çalışılır.[17]

Okul: Kanun-ı Esasi Vatandaşlığının Üretim Merkezi

II. Mahmut döneminde yayımlanan bir fermanla getirilmek istenen ancak hayata geçirilemeyen zorunlu ilköğretim, 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle bir ölçüde yaygınlaşmıştır. Kanun-ı Esasi'nin 114. maddesinde yer alan "Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi" olması hükmü, ilköğretimin çocuğun toplumsallaşma sürecindeki önemini artırır. Bu bağlamda 1908 sonrasında müfredat programlarında yapılan değişiklikler, devletin özellikle geleceğin vatandaşlarına yönelik toplumsal mühendislik kaygıları çerçevesinde anlam kazanır. Cumhuriyet dönemi boyunca ilk ve ortaöğretimin vazgeçilmez dersi Yurttaşlık Bilgisi, *Malumat-ı Medenîye ve Ahlâkiye ve İktisadiye* adıyla II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanır. İttihat ve Terakki'nin eğitim politikasındaki "arayış dönemi"[18] olarak tanımlanan dönemde (Nisan 1909'da başlayarak Balkan Savaşı'na kadar süren dönem) ve sonrasında çok sayıda ders kitabı yayımlanır.

Malumat-ı Medeniye ders kitaplarının "Hürriyetin İlanı"nı hemen izleyen aylarda hazırlanmış olması, Jön Türk yazarların bu konuda belli bir birikimlerinin olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ancak Server R. İskit'in *Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış* kitabında "Asırlık Bir Şikâyet Mevzuu: Mektep Kitapları" başlığı altında naklettiği; 5 Teşrinievvel 1324-1908 tarihli *Sabah* gazetesinde 'Selanikli Tevfik' imzasıyla yayımlanan yazıdan, 1908 tarihi itibariyle *Malumat-ı*

17 Toprak, "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin İlanı' (1908) ve Rehber-i İttihad", s. 158.

18 Halil Aytekin, *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Üniversitesi BYYO, s. 142. Ayrıca Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sistemi'nin Gelişmesine Tarihi bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964, s. 40. "Meşrutiyetin ilanı ile Tarih, Coğrafya dersleri programda yer aldığı gibi Yurttaşlık Bilgisi dersleri de konulmuştur."

Medeniye kitaplarının bürokratik engellere takıldığı ve öğretmenlerin kimi zaman ders yılına ders kitapları olmaksızın başladıkları anlaşılmaktadır:[19]

> "Kitap programlarında bazı mertebe tadilât icra kılındığı malûmdur. Yeniden birtakım kitaplar yazılıp mevki-i intihaba konacak, bunların en iyileri seçilecek, derhal tabolunarak derslerin küşadından evvel şakirdanın yed-i istifadesinde bulunacaktı. Halbuki bu babtaki tasavvur da kuvveden fiile çıkarılamadı. Birçok dersler için lâzım gelen kitaplar elân tedarik edilememiş olduğundan muallimler kitapsız şakirdana [öğrencilere] ders takririnden başka bir çareye tevessül edemiyorlar. (...) Hattâ bizim 'Malumatı medeniye' ünvanlı bir kitabımız iki aydanberi o suretle çıkarılamayıp kalmıştır."[20]

II. Meşrutiyet döneminin öğretim programları incelendiğinde dersin adının ve eğitimin çeşitli kademelerinde yer aldığı yıl ve haftalık saat sayısının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Nitekim Maarif Nezareti'nin 1911 tarihli emirnamesine göre düzenlenen *İstanbul Mekteb-i Sultanisi Müfredat Programı*'nda dersin adı, "Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ve İktisadiye ve Hükümet-i Nazariye" olarak verilmektedir.[21] 1912 tarihli Vilayet İdadileri Ders Tevzi Cetveli'nden liva idadilerinin Zırai, Sanayi ve Ticari kısımlarında Hazırlık, 1. Sınıf ve 2. sınıfta "Malumat-ı Medeniye, Hukukiye ve İktisadiye" dersinin haftada bir saat okutulduğu anlaşılmaktadır.[22] 1913 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yayımlanan 1 ve 2 dershane ve muallimli mekteplere mahsus *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfre-*

19 Söz konusu yazar, muhtemelen Selanikli Tevfik değil, Selanikli Faik'tir. Selanikli Faik, bu araştırma kapsamında ulaşılan en erken tarihli *Malumat-ı Medeniye* kitabı yazarıdır. (Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, Mekatib-i İptidaiyenin Üçüncü Sınıfında Tedris Edilmek ve Son Programa Muvafık Olmak Üzere Tertip Edilmiştir, Karabet Matbaası, İstanbul, 1324).

20 Server R. İskit, *Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2000, s. 102-103.

21 *İstanbul Mekteb-i Sultanisi, Müfredat Programı*, Maarif Nezaret-i Celilesinin 27 Ağustos 327 tarihli 1429/ 148062 numaralı emirnamesine tevfiken tertip edilmiştir, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1328 (1912).

22 Aytekin, *a.g.y.*, s. 96-98.

dati'nda "Musahabat-ı Ahlâkiye (Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye)" öğretim programının girişinde bu dersin ayrıca "ders suretinde okutulmayarak" çeşitli devrelere bölünmüş şekilde "kıraat kitaplarında gösterileceği" belirtilmektedir.[23] Yine Maarif-i Umumiye Nezareti'nin 1913 tarihli "altı, beş, dört ve üç dershane ve muallimli mekteplere mahsus" olarak yayımladığı öğretim programında "Musahabat-ı Ahlâkiye (diniye, tarihiye, medeniye) dersi, ilk devrenin birinci sınıfında haftada üç saat, ikinci sınıfında haftada iki saat, ikinci devrenin birinci sınıfında haftada iki saat, ikinci sınıfında haftada bir saat yer tutmaktadır. Devre-i Aliyede ise, aynı ders birinci ve ikinci sınıfta haftada birer saattir.[24] 1917 tarihli *Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi*'nde belirtildiği üzere her iki okulun da iptidaiye bölümlerinde okutulacak dersler arasında Malumât-ı Ahlâkiye ve Medeniye ve Hukukiye dersi yer almaktadır.[25] Ayrıca 1917 tarihli *Dar-ül Hilafet-ül Aliyye Medresesiyle Taşra Medârisi Hakkında Nizamname*'nin Derecat-ı Selase Medarisi dersleri arasında ibtida-i hariçte Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye dersi bulunmaktadır.[26]

Böylece merkezî otoritenin merkezkaç güçlere karşı ortak bir siyasal aidiyet ve sadakat duygusu geliştirmek amacıyla 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren "okulda vatandaş eğitimi"ne özel bir önem verdiği İsviçre, Belçika, Almanya, Avusturya Macaristan İmparatorluğu ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerden yaklaşık 50 yıl sonra Meşrutiyet pedagogları da, "malumat-ı medeniye"nin vatandaş üretimindeki gerekliliğine kanaat getirirler. Osmanlı'nın eğitimdeki esin kaynağı Fransa'da, *Instruction civique* dersi, 1789 Devrimi'nin ertesinde parasız, zorunlu ve laik eğitim sistemini yürürlüğe koyan

23 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, 1ve 2 dershane ve muallimli mekteplere mahsus, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 5.

24 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, Altı, beş, dört ve üç dershane ve muallimli mekteplere mahsus, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 4 - 11.

25 Reşat Özalp, (der.) *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982, s. 559.

26 *A.g.y.*, s. 614.

1882 tarihli yasa ile okullarda okutulmaya başlanmıştır. Daha önce de vurgulandığı üzere III. Cumhuriyet dönemi boyunca tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin başlıca hedefi, ulusal kimliğin inşası ve yurtseverliğin telkinidir. Aynı hedef, ittihad-ı anasırcı Osmanlı seçkinleri tarafından da izlenir. 1913 tarihli *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*'nda (İlköğretim Geçici Kanunu) yer alan "Coğrafya, bilhassa Osmanlı coğrafyası" ve "Tarih, bilhassa Osmanlı tarihi" vurgularıyla coğrafya ve tarih dersleri, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye*'nin yanısıra bir Osmanlı vatandaşlığı /vatanseverliği oluşturmakla görevlendirilir.

II. Meşrutiyet dönemi ders kitapları incelendiğinde ortak bir Osmanlılık kimliğinin inşasında tarih, coğrafya ve malumat-ı medeniye gibi doğrudan vatandaş eğitimine yönelik olmayan derslerde de özellikle kitaplarda yer alan okuma parçalarıyla vatandaş kimlik ve erdemlerini geliştirmek üzere mesajların iletildiği dikkati çekmektedir. Nitekim 1917'de Orhan Salahaddin tarafından ilkokul çağındaki öğrencilerin Fransızca öğretimi için yazılan *Ottomanisme Rationnel* adlı kitaptaki okuma parçaları milliyetçi/vatanperver çocuk eğitiminin esas alındığını ortaya koyar.[27]

Zaman içinde birtakım değişiklikler yapılmakla birlikte esasen 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalan[28] 1913 tarihli 101 maddelik *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*,[29] vatandaşlar topluluğu oluşturmada

27 Edhem Eldem, "Aklî Osmanlıcılık (Ottomanisme Rationnel): 1917 Tarihli Fransızca Bir Okuma Kitapçığı", *Toplumsal Tarih*, no. 38, Şubat 1997, s. 23. "Kısa okuma parçalarından oluşan bu kitapçığın bizim için ilginç yanı, dönemin zihniyet ve ideolojisini yansıtıyor olması ve dolayısıyla birçok bakımdan Fransızca eğitiminin altında gizlenme ihtiyacı duymayan bir 'yurttaşlık bilgisi'nin yatıyor olmasıdır. Aslında bu yurttaşlık bilgisi, türünde rastlanacak derecede net bir şekilde ortaya çıkmamakta, 'hayat bilgisi' ve 'ahlâk bilgisi' ile karışık bir şekilde verilmektedir."

28 Çağlar, *a.g.m.*, s. 129. Çağlar, bu nedenle söz konusu yasanın, "48 yıl süreyle Türk İlköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturduğunu" belirtmektedir.

29 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 6-7. Kanunun 23. maddesinde verilen derslerin adları şunlardır: Kuran-ı Kerim (etfal-i müslimeye mahsustur); Malumat-ı

gerekli olan "eğitimde eşitlik"i sağlarken, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye* dersi, Devletin vatandaşlaştırma operasyonu içinde önemli bir misyon yüklenmiştir. Genelde 7-13 yaş arası çocukların, bazı özel koşullarda ise 7-16 yaşındaki çocukların okullaşmasını sağlayan bu kanunla *-Tedrisat-ı İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi*'nin de ortaya koyduğu gibi iptidai mekteplerinin amacı, ilköğretim çağındaki çocukların, "bedence ve ruhça sağlam itiyatlara sahip olmasını temin edecek ve hayat için lüzumlu bilgileri vererek; onların karakterli, gayretli ve hamiyetperver birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır."Söz konusu *Talimatname*, "makbul vatandaş"ı dinine bağlı, "milliyetini tanır, eğitimli ve aydın bir vatansever olarak tanımlar.[30]

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nın hazırlanması, büyük ölçüde 1912'deki Balkan Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin uğradığı ağır yenilgiyle bağlantılıdır. Osmanlı aydınları da Fransa'nın 1870 bozgununu Prusya'nın vatanseverlik duygularını harekete geçiren eğitim sistemiyle ilişkilendiren Fransız eğitimcilerine benzer bir biçimde Balkan yenilgisinin nedenlerini siyasal ve askerî gerekçelerin dışında aramaya başlamışlardır. Osmanlıların askerî yenilgisinin nedenleri üzerinde duran Manastır öğretmen okulu müdürü ve öğretmeni olan Ethem Nejat, eğitimci İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu), yayıncı ve yazar Tüccarzade İbrahim Hilmi (Çırağan) başta olmak üzere çok sayıda aydın, "daha dünkü tebaamız" Bulgarlar, Rumlar ya da Sırpların nitelikli (ve vatanseverlik duygusu aşılayan) eğitim anlayışlarının da bu zaferde etkili olduğunu öne sürmüşler ve Osmanlı eğitim sistemine son derece sert eleştiriler yöneltmişlerdir.[31] Kı-

Diniye (sunuf-ı gayrımüslime etfaline usul-ü diniye gösterilecektir), Kıraat ve hat; Lisan-ı Osmani; Hesap, Hendese; Coğrafya, bilhassa Osmanlı Coğrafyası; Tarih, bilhassa Osmanlı Tarihi; Durus-ı Eşya; Malumat-ı Tabiiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha; Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye, El İşleri ve Resim; Gına (İlahi ve vatani manzumeler); Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları; Etfal-i zükura Talim-i Askeri; Etfal-i inasa İdare-i Beytiye ve Dikiş dersleri.

30 Aytekin, *a.g.y.*, s. 47.

31 Yahya Akyüz, "Eğitim Alanında Aydınların Özeleştirisi ve Balkan Savaşları", *Tarih ve Toplum*, no. 228, Aralık 2002, s. 55'te eğitimcilerin bu görüşlerini bir 'örnek'le destekledikleri belirtilmektedir: "Bu aydınlar, görüşlerini destekleye-

sacası N. Sakaoğlu'nun ifadesiyle "Herkesin kurtuluşu eğitimde görmesi, düşmanın Çatalca'ya kadar gelmesinden sonra başlamıştır!"[32]

1913 tarihli ilköğretim kanununda Osmanlı Coğrafyası ve Osmanlı Tarihi'nden *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İhtisadiye*'nin yanısıra Osmanlı topraklarına yönelik bir vatanseverliğinin oluşturulabilmesi yolunda yararlanılmak istendiği açıktır. Öte yandan II. Meşrutiyet döneminde öğretim programlarında (dolayısıyla da ders kitaplarında) yapılan değişiklikler çerçevesinde özellikle Tarih ve *Malumat-ı Medeniye* dersine bir "devr-i sabık" yaratmada ve bu bağlamda "Meşrutiyet ve vatana bağlılığı" sağlamada önemli bir işlev yüklendiği bizzat Satı Bey'in 1911'de *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*'nda yer alan makalesinden anlaşılmaktadır:

> "Tarih dersi, idare-i mutlakiyetin ne kadar fenalıklara sebebiyet verdiğini, idare-i meşrutiyetin ne kadar iyilikler ettiğini vekayi ile gösterir; hürriyetin meşrutiyetin ne kadar müddet mahrumiyetler, ne kadar cansiperane mücadeleler neticesinde elde edildiğini anlatır. Bu suretle, hukuk-ı meşrutiyet hakkında hem daha vâzıh bir fikir vermeğe ve hem de buna karşı daha samimî bir encazâb ve merbutiyet [bağlılık] husule getirmeğe hizmet eder; hulâsa, tarih dersi; malumat-ı medeniye ve terbiye-i siyasiyeye kuvvetle bir esas teşkil eder. Tarihe istinad etmeyen malumat-ı medeniye, temelsiz bir binaya benzer, hiçbir zaman metin ve pâyidar olamaz."[33]

Nitekim, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesinde önemli rol oynayan Maarif Nazırı Emrullah Efendi de, 1910 yılında

cek bir de örnek bulmuşlardır: Alman Birliği'ni kuran Bismark'ın, 1866 ve 1870'te Alman ordularının kazandığı zaferlerden sonra söylediği, 'bu zaferi kazanan Alman ilkokul öğretmenleridir' sözü bulunup çıkarılmış ve Osmanlı'nın durumuna uyarlanmıştır. Buna göre Osmanlı aydınları da şu teze sarılmışlardır: 'Balkan ulusları başarılarını askerî nedenlerden çok, öğretmenlerinin ve eğitim sistemlerinin üstünlüğüne borçludurlar."

32 Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 137.

33 Satı, "Tarih Tedrisatının Usul-i Esasları", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Yıl. 1, C. 8, 1327, s. 88-92'den aktaran Aytekin, *a.g.y.*, s. 75.

bakanlığa gelmesinin hemen ertesinde Meclis-i Mebusan'a sunduğu bir kanun tasarısında Fransa örneğinden hareketle ilköğretimin düzenlemesinin devletin temel görevlerinden biri olduğunu savunur. *Tedrisat-ı İptidaiyye Kanun-ı Muvakkati*'nin yürürlüğe girmesinden üç yıl önce gündeme getirilen tasarının 2. ve 3. maddeleri, "malûmatı diniye, malûmatı ahlâkiye ve medeniye ve kanuniye, Osmanlı memleketinin coğrafyası, umumî coğrafyaya dair bazı malûmat, Osmanlı tarihi ve umumî tarihe dair bazı malûmat, malûmatı fenniye ve tatbikatı, köy iktisadı ve hıfzıssıhha, cimnastik, elişleri ve dikişten ibaret asgarî malûmatın" 7-13 yaşlarındaki erkek ve kız çocuklarına ilk ve orta öğretim düzeyinde okutulmasını öngörmektedir.[34] *Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye* derslerinin öğretim programlarında yer almasının ardındaki gerekçe ise, Emrullah Efendi tarafından şöyle açıklanmaktadır:

> "Millet 'zaman ve mekânda imtidat ve tevessü etmiş [süreklilik kazanmış ve genişlemiş] tarihî ve coğrafî bir mevcut, muntazam siyasî bir heyet'tir. Bu heyetin geçmiş bir hayatı, yaşadığı bir memleketi vardır. Millet bunları bilmelidir. Bunun için tarih ve coğrafya ilk tahsil programına bihakkın dahil olmalıdır. Kezalik milletin milletin kanunları, hükümeti, iktisadî hayatı ve bu iktisadî hayatı idare eden kanunları vardır. İlk mektepte bunlar hakkında da bazı malûmat vermek lâzımdır."[35]

Kısacası öğretim programına dahil edilen *Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye* dersleri, ortak bir Osmanlılık kimliği etrafında entegrasyonu sağlamaya yönelik son bir kurtarma operasyonu niteliğini taşır. Ancak azınlık ve yabancıların sahip oldukları okulların statüsünü düzenleyen 1915 tarihli *Mekatip-i Hususiye Talimatnamesi*'nin 6. Maddesiyle "resmi lisan Türkçe"den başka dille eğitim verecek "özel okullarda" *Türkçe, Osmanlı Tarihi ve Osmanlı Coğrafyası* zo-

34 Nafi Atuf, *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, II. Kitap, Milliyet Matbaası, İstanbul, 1932, s. 40.

35 *A.g.y.*, s. 51.

runlu dersler arasında yer alırken[36] *Malumat-ı Medeniye* dersinden söz edilmez.

1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*[37] ise, hem ilköğretimin genel amaçlarına, hem de *Malumat-ı Medeniye* dersinin özel hedeflerine ilişkin önemli noktaları içermektedir. Talim ve terbiyede amacın "şimdiye kadar anlaşıldığı gibi", çocukları "uslandırmak" ya da onların "kafasını malumatla doldurmak" olmadığının vurgulandığı *Talimatname*'de, önemli olanın "hayata hazırlamak" olduğu belirtilmekte, "malumatı az da olsa", kendisi ve memleketinin çıkarlarını koruyabilen insan yetiştirmenin (teşebbüs-i şahsici birey) gerekliliği üzerinde durulmaktadır. *Talimatmame*'ye göre, "terbiyenin munkasem olduğu terbiye-i bedeniye, fikriye, hissiye ve iradiye arasında 'iradenin terbiyesi' en önemlisidir. Çünkü, "insanların hayattaki muvaffakiyeti, her şeyden evvel teşebbüs, azim, sebat, cesaret gibi irade nevilerinin... kuvvetine bağlıdır. Fertler için böyle olduğu gibi, milletler için de böyledir." Öğretim programındaki dersleri, "talim ve terbiye dersleri" ve "terbiye dersleri" olarak ikiye ayıran *Talimatname*, "Musahabat-ı ahlâkiye ve medeniye (diniye, sıhhıye, tarihiye)" dersini talim ve terbiye dersi olarak kabul etmektedir.[38]

Her ülkenin "mektep talim ve terbiyesi"nde dikkate alması gereken en önemli unsurun, "malumat ve terbiye-i milliyenin zayıf noktaları" üzerinde yoğunlaşmak olduğunu vurgulayan *Talimatname*, bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye* dersinin Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu koşullarda özellikle önemli olduğuna dikkati çekmektedir:

---

36 Aytekin, *a.g.y.*, s. 153-154.

37 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname, Usul-i Terbiye, Usul-i Tedris*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331 (1915).

38 *A.g.y.*, s. 3-13. Talimatname, "terbiye"nin verilmesinde önemli olan üç "muhit"ten (aile, cemiyet, mektep) hareketle Osmanlı toplumunda "mektep"in (çocukları hayata hazırlamakta en "selahiyettar" olan ilkokulun) yerini vurgulamaktadır: "...bizde, aile ve cemiyet; terbiyece zayıf ve hastadır; bu zaafı izale için mekteple tedaviye başlamak lazımdır. (...) ..bizde milleti mesut gayelere götürecek yalnız bir vasıta, bir muhit vardır; o da mekteptir."

"... bizde ehemmiyetle tedrisi mevzu-i bahs olacak dersler vardır ki, İngilizler; mekatib-i iptidaiye müfredatına sokmak mecburiyetini bile hissetmemişlerdir. Mesela 'malumat-ı ahlâkiye ve medeniye'; bizim memleketin malumatı arasında en çok eksikliğini hissettiren malumattan biridir. Halkın hemen umumu hukuk ve vezaif-i tabiiyesini [doğal görevlerini] ve memleketin kanunlarını bilmediği gibi, kavaid-i ahlâkiyeyi [ahlâk kaideleri] de bilmez, yahut pek yanlış bilir. İşte bu cihetle, bizim mekteplerimizde malumat-ı ahlâkiye ve medeniye tedrisatı; en büyük ihtiyaçlarımızdan birini teşkil eder. Halbuki bu derse İngiliz mekteb-i iptidaiyesinde ehemmiyet bile verilmez. Çünkü İngilizlerde bütün efradı malumat ve muhakemat-ı ahlâkiye ve medeniyeden müstağni [doygun] bırakacak gayet sağlam itiyadat-ı ahlâkiye ve irşaiye teessüs etmiştir."[39]

Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim yöntemlerine ilişkin en erken çalışmalardan biri, Üsküp Darülmuallimin-i Rüşdiyesi müdürü Sabri Cemil (Aykut) tarafından kaleme alınan 1910 tarihli *Ameli Fenn-i Tedris* kitabıdır. 1882'de Priştine'de doğan, İstanbul Darülfünun Edebiyat Bölümü'nü bitiren ve Üsküp'te *Yeni Meslek* adlı bir meslek dergisi çıkaran Sabri Cemil, *Ameli Fenn-i Tedris*'i o yıllarda eğitim konusunda çok sayıda kitabı yayımlanan Gabriel Compaire'in bir kitabını esas alarak yazmıştır.[40] Kitap, kapakta yer alan ifadeden de anlaşıldığı gibi "İptidai ve rüşdi muallim ve muallimelerine ve bilhassa Darülmuallimin talebesine" yönelik bir öğretmen el kitabı niteliğindedir. Sabri Cemil, "Ahlâk ve Malumat-ı Medeniyenin Suret-i Tedrisi" başlığı altında önce okulda ahlâk eğitiminin çerçevesini belirler:

---

39 *A.g.y.*, s. 20.

40 Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 90. *1920'den 1981'e Millî Eğitim Bakanlığı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982, s. 164. Sabri Cemil Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü yapmış, 1923'te Ankara Öğretmen Okulu Müdürlüğü'ne atanmış, 1929-1930 yıllarında Özel Kalem Müdürlüğü'nde bulunmuş, daha sonraları ise Devlet İstatistik Enstitüsü'ne geçmiştir.

"İptidai mektebinde tedris-i ahlâkın mevzuu desatir-i [düstur; kurallar] nazariye-i ahlâkiye değil, vezaif hakkında malumat-ı ameliyedir. Çocuğu bir filozof gibi tabiat efali [işleri] hakkında muhakeme etmekten ziyade bütün muktezayat-ı hayatiyeyi [yaşamsal gereklilikleri] bir namuslu adam gibi hüsn-ü ifaya sevk etmelidir. Binaenaleyh muallimler şakirdana mektepte bulunduğu müddetçe aileye, vatana, ebna-i nevine [insanlığa], kendilerine, Cenab-ı Hakka karşı olan vazifelerini öğretmelidir. Kavanin-i ahlâkiye hakkındaki münakaşat ve muhakemat mümkün mertebe rüştiye ve idadiye mekteplerine bırakılmalıdır. Tedrisatta her çocuğu namuslu bir insan yapacak bir lisan-ı hakikat kullanmak ister. İnsanları tefrik [ayırmak] değil, bilakis takrip eden [yaklaştıran] vezaide ısrar etmelidir ki bilahare büyük birer vatandaş oldukları zaman -efkar-ı hususiye dolayısıyla ayrılsalar da -yine birçok mesail-i hayatiyede hemfikir olsunlar; vatan, millet, hükümet menafiinde [çıkarlarında] cümlesi yekdil ve yekvücut bulunsunlar."[41]

Sabri Cemil, 1908 Devrimi'ne gönderme yaparak "10 Temmuz 324 ün bahş ettiği feyz-i hürriyet üzerine" ilkokul programlarına konulmuş olan *Malumat-ı Medeniye* dersinin kitaplarda "ahlâk" la birlikte yer almasını, "bir insan olmaktan başlanmazsa bir vatandaş olmak gayr-ı mümkündür"[42] sözleriyle açıklamaktadır.

"Malumat-ı medeniye vakıa tarihten, coğrafyadan istintaç olunur [çıkar], fakat müstakilen tedris olunmakla bunun ehemmiyet ve faidesi ayrıca takdir edilir demektir"[43] değerlendirmesini yapan Sabri Cemil, "Malumat-ı Medeniye'nin Lüzumu" altbaşlığı altında dersin önemine de dikkati çekmektedir:

"Malumat-ı medeniye faidelidir demek kafi değildir; hakikat onun lüzumlu olmasıdır. Hele Meşrutiyet-i meşruamızın tamamiyle kökleşmesi, semerat-ı nafıa [faydalı verimler] vermesi için bütün vatandaşlara bu malumatın ne kadar elzem

41 Sabri Cemil, *Ameli Fenn-i Tedris*, Kosova Matbaası, 1326 (1910), s. 81-82.

42 *A.g.y.*, s. 87.

43 *A.g.y.*, s. 87-88.

olduğu meydandadır. Bizim gibi kendi kendine idare olunan bir memlekette -ki orada her şahıs umur-u umumiye-i idaresine reyiyle hürriyetkarane iştirak eyler- ancak iptidai mektebine devam eden vatandaşlardan kısm-ı aziminin vezaif-i siyasiye ve içtimaiyelerinde cahil kalmaları nasıl tecviz olunabilir [caiz görülebilir]? Siz onlardan Kanun-ı Esasi'yi tebcil etmelerini [yüceltmelerini], sevmelerini istersiniz, onlar ise Kanun-ı Esasiyi tanımazlar! (...) Mükellefiyetini bilmeyen vatandaşlar, reylerinin ehemmiyetini tanımayarak rey veren müntehipler, verginin neye yaradığını anlamaksızın vergi verenler, kendilerine vatan sevmek öğretilmemiş olan ahali-i memleket... İşte malumat-ı medeniyesi nakıs olan bir milletin efradı şunlardır. Şüphesiz, gazeteler bu cihetleri kısmen tedavi ederler. Fakat matbuatın talimi muntazam, mütevali [sürekli] değildir; sevk-i tesadüfe tabidir. Bundan maada, böyle gazetelerimiz henüz var mıdır? Olsa bile gazete çocuğun, delikanlının ruhunda kökleşmemiş kalmış olan hurafat-ı siyasiyeyi tedavi hususunda tehir eder.

Devr-i istibdatta (vatan) kelimesini ağıza alınamazdı ki muhabbet-i vataniye telkinine çalışılsın. Bununla beraber Osmanlılar bir sevk-i tabii ile, bir ilham-ı fıtri [insan yaradılışından gelen ilham] ile vatanlarını severlerdi ve severler. Lakin çok defa ne suretle sevmek lazım geldiğini bilmeyen zavallılar - kalplerinde vatan muhabbeti olmakla beraber -vatanın mucip-i tehlikesi olacak harekattan kendilerini alamamışlardır. Mamafih şimdi ilk işimiz ahali-i memlekete, bilhassa köylere ciddi bir muhabbet-i vataniye telkin etmekten ibarettir. Artık bundan böyle Türkiya'nın küçük çocukları yalnız memleketlerini değil, memleketlerinin Kanun-ı Esasisi'ni de sevmeyi öğreneceklerdir."[44]

---

44 *A.g.y.*, s. 88-89. Vatan sevgisi kavramının II. Meşrutiyet'in bir "buluş"u olmadığı ve Tanzimat döneminden itibaren "hubb-ı vatan ve millet"in (vatan ve millet sevgisi) resmi yazışmalarda belirli ölçülerde kullanıldığı" saptaması için bkz. Selçuk Akşin Somel, "Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913)", (der.) Mehmet Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 96.

Sabri Cemil'e göre *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacı, çocuğun "ruhunda vatanı sevmek, kanuna riayet eylemek kabiliyet-i fıtriyesini erkenden temin etmek"tir. Öte yandan Sabri Cemil, "Malumat-ı Medeniye ve Tarih" başlığı altında, "mazi"nin anlatımı olan tarih ile "bugün"ün örgütlenmesini tanıtan *Malumat-ı Medeniye*'nin birbirlerini tamamlama niteliğini öğretmenlere hatırlatır. Sabri Cemil'e göre, "Malumat-ı medeniye tedrisi ancak teşkilat-ı hazıra ile teşkilat-ı kadimenin mütemadiyyen mukayesesine hizmet ettiği halde feyizli olabilir. Mazi ile hal arasında yapacağı mukayesatta muallim vasi bir müsamaha ve hatta hürmet fikri teşbi etmelidir."[45]

Ameli Fenn-i Tedris'te Malumat-ı Medeniye öğretimi konusunda öğretmenlere yönelik uyarılardan en önemlisi, vatandaş eğitiminin politik bir eğitime, bir endoktrinasyon aracına dönüşmesi sakıncasıdır. Bu bağlamda Sabri Cemil, *Malumat-ı Medeniye*'nin siyaset ile olan ilişkisi nedeniyle "kurtuluşu güç vadilere" sapma gibi bir tehlikeyi barındırdığına da dikkati çeker:

> "Muallim şakirdanına memleketi ve hükümeti hakkında medyun olduğu şeyleri talimde ihmal etmemekle beraber, onları birer küçük gazeteci veya birer kahve diplomatı yapmaktan sakınmalıdır.
>
> Dedikleri gibi, eğer politika (siyasiyat) ile meclislerde günü gününe geçen şeyler, bu günkü nazır kimdir, yarınki nazır kim olacaktır gibi münakaşalar anlaşılırsa siyaseti mektebe dahil etmemeliyiz.
>
> Fakat siyasiyattan maksut hürriyet, müsavat, teavün [yardımlaşma], uhuvvetkarane [kardeşçe] düsturlar ise (ki bunlar cemiyet-i hazıranın mabihilkıvamıdır [toplumun kıvamını sağlayan] ve genç Osmanlılar bedbinlere [karamsarlara] ve sabırsızlara karşı bunları müdafaa ile mükelleftir), kezalik vatana ve hükümet-i meşrutamıza irtibat ve muhabbet ise o zaman deriz ki bu siyasiyatı efkara telkin etmek katiyen nabemevsim [mevsimsiz] değildir. Ve işte bu politika her yaşa göredir. Hulasa terbiye-i avamın bir alet-i kıymettarı olan bu

45 Sabri Cemil, *a.g.y.*, s. 90.

dersin layık olduğu mertebe-i ehemmiyeti bulması an samim arzu olunur. Hele ahaliye, köylülere gayur [gayretli] muallimlerin verecekleri mevzular evvel be evvel malumat-ı medeniye esasları üzerine ibtina [bina] etmelidir."[46]

Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim yöntemi, dönemin eğitim dergilerinin de üzerinde hassasiyetle durdukları konudur. "Maarif-i Umumiye Nezareti namına Darülmuallimin Heyet-i Talimiyesi" tarafından aylık olarak yayımlanan *Tedrisat Mecmuası*'nda M. Cevdet tarafından yazılan makalede *Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye* dersinin "usul-i tedris"i, "hayırlı şeyleri yapmak, şürurdan [kötülüklerden] kaçmak vazifeleri üzerine muhtelif sunuf çocuklarının nazar-ı dikkat ve hissiyatını davet için müracaat edeceğimiz vasıtalar, çareler demektir"[47] şeklinde açıklanır.

Malumatı Medeniye dersinin özünde bir ahlâk eğitimi olduğunu vurgulayan M. Cevdet'e göre "Esasen ahlâk dersleriyle malumat-ı medeniye derslerinin birbirinden farkı cüzidir: malumat-ı medeniye, devletin bizden istemekte haklı olduğu vazifelerle bizim ondan istemeye hakkımız olan vazifeleri gösterir."[48] Bu bağlamda vazifeleri, "resmi" (devlet eksenli) ve kişinin kendisine ve insanlığa karşı olan "gayrı resmi" (birey eksenli) vazifeler olarak ikiye ayıran yazar; *Malumat-ı Medeniye* dersinin içeriğini oluşturan kamusal ve kişisel erdemlerin öğrenciye benimsetilmesinde somut örneklerle desteklenmiş bir pedagojik yöntemin önemine ve ezbere dayalı "eski usul"ün geçersizliğine dikkati çekmektedir:

"Zulmü anlatmak için başkasının malına, mülküne, ırzına, dinine tecavüz etmektir derseniz belki büyükler anlarlar, küçükler anlayamazlar, anlayamamakla beraber korkudan pekala ezberler. Eğer böyle yapmayıp da zulmü misallere kalp ederseniz, misallerden istihraç ederseniz zalim ne etmiş, ne-

46 *A.g.y.*, s. 90-91.

47 M. Cevdet, "Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usul-i Tedrisi (Mabad)", *Tedrisat Mecmuası*, 15 Haziran 1330 (1914), C. 4, no. 26, s. 291.

48 *A.g.y.*, s. 291.

ticeleri nelermiş, zalime karşı ne hissedilirmiş? Hep tezahür eder.

O halde şu usulde hareket etmeli: biri defterinizi çalsa, haksız yere tokat atsa – (ama babanız kabahatiniz var iken dövse zulüm olur mu?)- izinsiz ekmeğinizi, kitabınızı alsa, kağıdınızı yırtsa, bahçenizdeki yemişleri koparsa ilah bu hareketler hep zulümdür. Yapanlar da zalimdir."[49]

M. Cevdet, *Malumatı Medeniye* dersinin "usul-i tedris"inde II. Abdülhamit döneminin, zulüm, kamu görevlilerinin yolsuzlukları, kayırma ve her türden adaletsizliğe ilişkin örnek oluşturmadaki işlevini özellikle vurgular. Böylece Karanlık Çağ simgesi "devr-i Hamidiye", bir erdem rejimi olarak sunulan II. Meşrutiyet'in pedagojik zeminini oluşturur. Söz konusu pedagojik zeminin öteki yüzünde ise, zulmün içerideki ve dışarıdaki sembollerine yönelik nefret ve intikam duygularının beslenmesi bulunmaktadır:

"Bizde muhtelif zamanlarda derebeyleri ve yeniçerilik mezalimi -haksız işkenceler- Balkan vahşilerinin Rumeli islamlarına olan zulümlerine olan envaını musavver [tasvir eden] levhalar önünde tahrik-i hissiyat ediniz- İspanyol vahşilerinin Endülüs islamlarına, İtalyanların Trablusgarp ahali-i islamiyesine zulmü- Moskofların Kafkasya, Türkistan islamlarına muhtelif zamanlarda zulmü gösterilerek çocuklarda hiss-i nefret ve intikam tevlid ediniz."[50]

Malumat-ı Medeniye dersinin ahlâk dersiyle olan bağlantısı Satı Bey'in *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*'nda yayımlanan bir makalesinde de dile getirilir. Satı Bey'e göre, *Malumat-ı Medeniye* dersi, ahlâk dersinin bir "şubesi" olarak kabul edilmelidir. Zira bu derste, "ahlâk derslerinin mevzuunda da dahil olan 'vezaif-i medeniye' bahsi –daha mufassal olarak- tetkik olunur, fakat buna bir de 'hukuk-ı medeniye' bahsi ilave edilir." Bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye*'nin amacı, herkese devlete karşı

49 *A.g.y.*, s. 297.

50 *A.g.y.*, s. 301.

olan görevlerini öğretmek ve aynı zamanda da devleti sevdirmektir. Dolayısıyla bu ders, özellikle "bizim gibi idaresinde henüz bir inkılap yapmış olan, bu inkılap-ı idariye içtimai kökler saldırmak, içtimai meyveler verdirmek için uğraşmaya mecbur olan milletlerde" ilköğretimin en önemli derslerinden birini oluşturur.[51]

Satı Bey'e göre, eğitimin en temel kuralı somut örneklerden hareketle somut kurum ve kuralların talebenin "zihninde" doğmasını sağlamaktır. Dolayısıyla sözgelimi "hükümetin hizmet ve ehemmiyetini anlatmak ve 'hükümet' fikrini vermek için", öncelikle hükümetin "göz önünde olan memurlarından" ve "göze çarpan hizmetlerinden" başlamak gerekmektedir. Bu arada Satı Bey, "göze çarpan"ı (hizmet ve memurlar anlamında) mekânsal ölçekte, başka bir anlatımla kent, kasaba ve köy gerçekliği temelinde farklı kurgulamanın önemine de dikkati çeker. Kentlerde polis, jandarma, geceleri güvenliği sağlayan bekçi ve sokak lambalarını yakan fenerciler "hükümet fikri"nin somutluk kazanmasında işlevsel bir anlam kazanırken, "köylerde hal böyle değildir:"[52]

> "Oralarda hükümetin mümessilleri, memurları yok gibidir; belediye yok, karakol yok, hükümet konağı yok, polis yoktur; onun için köylü çocuklar mektebe bütün bunlardan bihaber olarak gelir. Onlar gerçi köye arada sırada jandarma geldiğini görürler; fakat bunların faide ve kıymetlerini kolaylıkla takdir edemez, hatta çok yerlerde onları bir baş belası gibi telakki ederler."[53]

Dolayısıyla Satı Bey'e göre, köylü çocuklarına verilecek *Malumat-ı Medeniye* eğitiminde köy gerçekliğinin "müşterek mesai"den (örneğin yol yapımı) ya da köylünün yaşamında önemli bir yer tutan "kır bekçisi"nin ("köylülerin en ehemmiyetli endişeleri tarlaları mahsullerinin taarruzdan masun kal-

51 Satı, "Malumat-ı Medeniye Dersleri", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Sene 2, no. 18, 1328, s. 231.

52 *A.g.m.*, s. 232.

53 *A.g.m.*, s. 233.

masıdır") seçim ve istihdamından hareketle anlatılması gerekmektedir:

> "...köylülere, hükümetin köy için hiçbir şey yapmıyor gibi göründüğü halde bile çok hizmet etmekte olduğunu anlatmak kolaydır."[54]

Öte yandan *Malumat-ı Medeniye* dersinin öğretim programlarına dahil edilme nedeni ve amacını, yazarların kitapların giriş bölümünde yer alan açıklamalarından da izlemek mümkündür. *Malumat-ı Medeniye* kitabı yazarlarının önemli bir bölümü, II. Meşrutiyet döneminin (kimileri ise daha sonra Cumhuriyet'in) öndegelen eğitimci, hukukçu ve yazarlarıdır. Sözgelimi dilci ve tarihçi kimliği ile öne çıkan Ali Seydi (1870-1933), 1891'de Şûra-yı Devlet Kalemi'nde, daha sonra ise Hazine-i Hassa Mümeyyizliği'nde bulunmuş, idadilerde öğretmenlik yapmıştır. İkinci Meşrutiyet döneminden başlayarak mutasarrıflık, valilik ve mülkiye müfettişliği gibi devlet görevlerinde bulunan Ali Seydi, Tarih-i Osmanî Encümeni üyeliğine seçilmiş, emekliye ayrıldıktan sonra Mülkiye Mektebi Kitabet-i Resmiye öğretmenliği ve İstanbul Belediyesi Umumî Meclis üyeliğinde[55] çalışmıştır. Cumhuriyet döneminde Trabzon milletvekili olarak meclise girmiştir. Tarih konularında ve sözlük türündeki çalışmalarıyla önem taşıyan Ali Seydi, büyük bölümü okul kitabı olan 90'ı aşkın eser yazmıştır.[56]

1883'te Bulgaristan'ın Kızanlık kentinde doğan Ali Haydar (Taner), Almanya'da pedagoji eğitimi görmüştür. Çeşitli liselerde öğretmenlik ve yöneticilik yapmış, 1917'de Satı Bey başkanlığında oluşturulan Terbiye Encümeni'nde yer almış, 1919-1924 arasında Darülfünun'da deneysel psikoloji okutmuştur. 1926-1938 döneminde Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği yapan Ali Haydar, 1920'den sonra yayımlanan öğretmen meslek dergilerine yeni eğitim sistemlerini savunan çok sayıda makale yazmıştır. 1936'da çıkan *Psikoloji* adlı kitabı ve 1944'te Hüvi-

54 *A.g.m.*, s. 234.

55 Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 129 ve 159.

56 *Yurt Ansiklopedisi*, C. 4, s. 2667.

yet Bekir Örs (Bek) ile yazdığı *Özel Öğretim Metodları* adlı kitabı, 1952'ye kadar öğretmen okullarında ders kitabı olarak okutulmuştur.[57]

Dilbilgisi alanındaki çalışmalarıyla tanınan Ahmet Cevat (Emre), (1876-1961) Harbiye öğrencisi olduğu dönemde Meşrutiyet yanlısı olduğu gerekçesiyle 1897'de Trablusgarp'a sürülmüş, II. Meşrutiyet'in ilanı üzerine İstanbul'a dönmüştür. 1909'da Darülmuallimin-i Âliye'nin yeniden düzenlenmesinde görev alan Ahmet Cevat, Türkçe öğretimiyle ve dilbilgisi ile ilgili çok sayıda kitap yazmış, 1915'ten sonra Darülfünun'da dil dersleri vermiş, Mütareke yıllarında ise, Sovyetler Birliği'ne giderek Mustafa Suphi ile birlikte çalışmıştır. Ahmet Cevat, Cumhuriyet'ten sonra dil devrimi çalışmalarına katılmış, Türk Dil Kurumu'nda görev almış ve 5. Dönem Çanakkale milletvekili olarak (1935-1939) TBMM'ye girmiştir.[58]

1876'da Girit-Resmo'da doğan Ahmet Saki (Derin), ilk ve orta öğrenimini Galatasaray Lisesi'nde yaptıktan sonra hukuk eğitimi görmüştür. Galatasaray Lisesi'nde *Malumat-ı Medeniye*, kavanin, lisan ve hitabet öğretmenliği yapan Ahmet Saki, Mülkiye (Fransızca) ve Hukuk Mekteplerinde ders vermiş, Reji Başmüdüriyeti Dava Vekaletinde bulunmuştur. II. Ve III. Dönemde Antalya milletvekili seçilmiştir.[59]

Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*'nın (1911) önsözünde kendisini kitabı yazmaya yönelten nedeni Mekteb-i Sultani'de bir yıl boyunca verdiği *Malumat-ı Medeniye* derslerinin öğrencileri (kendi ifadesiyle "istikbal-i Osmaninin ümidi olan genç evlad-ı vatan") üzerinde uyandırdığı olumlu etkilerle açıklar. Ahmet Saki, "Avrupa'da pek büyük bir ehemmiyetle tedris olunan" ve Meşrutiyet'in ilanından sonra öğretim programlarına dahil edilen "bu ilim"i, (yerel ihtiyaç ve koşullara uyarlayarak kendi ifadesiyle "milli bir tarzda" okuttuğu dersi), "bütün manasıyla hamiyetli Osmanlı ye-

57 Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 159.

58 *AnaBritannica*, C. VIII, s. 168.

59 Kazım Öztürk (der.) *Türk Parlamento Tarihi*, TBMM-II. Dönem, 1923-1927, C. 3, TBMM Vakfı Yayınları, Ankara, 1995, s. 89-90.

tiştirmek" için üç ciltlik bir ders kitabı olarak yayımlamıştır.[60]

Ahmet Saki, *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacını ise, öncelikle çağdaş uygarlığın gerekleriyle açıklamaktadır:

> "Medeniyetin bugün vasıl olduğu mertebe dikkate alınır ise hayat-ı beşeriyenin birçok ahval ve şeraitine, münasebat-ı içtimaiyenin [toplumsal ilişkilerin] derin ve pek mütenevvi [çok çeşitli] esaslarına -velev ki mücmel [kısa, özlü] bir surette olsun- vukuf peyda etmek mecburiyeti insan için zahir olur. Mevki-i içtimaiyesi her ne olursa olsun insan vücudunu muhafaza etmek, hemcinsleriyle hayatı müddetince ifa edeceği muamelatı... bir kaide tahtında olarak yapmak, aile teşkil etmek, çalışıp kazanmak, memleketine, devletine, hükümetine ve bütün hemcinslerine karşı olan vazifelerini kusursuzca yapmak, hükümet ve devletinden beklemeye hakkı olduğu hizmetleri, muavenetleri [yardımları] aramak için mutlaka bunlara dair va'z edilmiş olan kaideleri öğrenmelidir. İşte bunların cümlesini 'Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye' tedris eder."[61]

Ahmet Saki'ye göre, "medeniyet ve meşrutiyetten" yararlanma yollarını öğreten, bireylerin yaşamları boyunca bütün eylem ve hareketlerinde izleyecekleri ilkeleri içeren bu ders, özellikle mutlakçı bir rejim altında yaşamış olan, dolayısıyla da "hukuk ve vezaif-i medeniye ve içtimaiyelerine layıkıyla vakıf olamayan bütün Osmanlılar" için özel bir önem taşımaktadır:

> "Her ne vakit Bursa'dan, Girit'ten, Halep'ten, Manastır'dan bir köylü: Osmanlı vatanı, mebusluk, intihap, askerlik, kanun, vergi, hakk-ı tasarruf, hürriyet hakkında -mücmel ve fakat müteeyyid- bir malumat edinirse işte o zaman mukaddes vatanımız için istikbal kapıları açılacaktır."[62]

---

60 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye- Osmanlı*, C. 1, Mekteb-i Sultani ve Idadide Tedris Olunmak Üzere Tertib Edilmiştir, Matbaa-i Hayriye ve Şürekası, Dersaadet, 1327, s. 3-4. Ahmet Saki, ders yılı sonunda öğrencilerin her birinin "Osmanlılığa meftun", bu konuda her özveriyi yapmaya hazır aydınlara dönüştüğünü belirtmekte ve kitabını onlara ithaf etmektedir.

61 *A.g.y.*, s. 7.

62 *A.g.y.*, s. 8-9.

Dersin öğretim programlarına konuluş amacı bir başka kitap yazarı Ali Seydi tarafından *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'de (1913) Meşrutiyet yönetiminin yol açtığı yenilik ve dönüşümler bağlamında ele alınır. Yazar, "İnsana insanlığı, insaniyetin şeref ve meziyetini, vezaif-i şahsiye ve medeniyemizin neden ibaret olduğunu öğreten" *Malumat-ı Medeniye*'nin "ilm-i ahlâk" kurallarına dayandığını belirtmektedir.[63] Dersin ahlâk ile olan ilişkisi, iptidailerde okutulan bir başka *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye* kitabında da vurgulanır:

> "Bu kitapta vicdanımızın bizi kabahatli tutmaması için bilmemiz lazım olan vazifelerimizi sizlere söyleyeceğim."[64]

Ahmet Ziya ve Ali Haydar'ın yazdıkları 1913 tarihli *Yeni Malumat-ı Medeniye*'de ise, dersin amacının, özel ve kamusal alanı eşanlı olarak kapsayan, bu yönüyle de holistik bir hak ve görevler söylemi temelinde ele alındığı görülür:

> "İnsanın ailesine, hemcinsine, vatanına ve hükümetine karşı yapmaya mecbur olduğu vazifelerle bunlara karşı olan haklarını bildirir."[65]

Ahmet Cevat'ın 1912'de yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nin son cümleleri, söz konusu dersle davranışlarını "akıl" doğrultusunda belirleyen Aydınlanmacı rasyonel bireyin yaratılmasının amaçlandığını ortaya koymaktadır:

> "Ey bu kitabı okuyup anlayan çocuk! Elbette kanaat getirmişsindir ki azim ve meram ile, aklına hareketle sıhhatini, haysiyetini muhafaza etmek; servetini, malumatını tezyit etmek [artırmak]; mesut ve ferah olmak elimizdedir.

63 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı evvel, Mekteb-i Rüşdiye ve İdadiyede Tedris Edilmek Üzere Tertip Edilmiştir, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, Dersaadet, 1329 (1913), s. 3.

64 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Umum Mekatib-i İptidaiyelerin İkinci ve Üçüncü Senelerinde Tedrise Elverişli Surette Tertip Edilmiştir, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327 (1911), s. 3.

65 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, Kanaat Matbaası, Dersaadet, 1329 (1913), s. 3.

Kendi nefsine, ailesine, vatanına, milletine, kanuna, hükümete, diğer insanlara karşı akıl ve fetanet tarafından tayin olunan vazifeleri öğrenerek iyi bir insan, iyi bir evlat, iyi bir baba, iyi bir vatandaş olmak için nasıl hareket etmek lazım geldiğini talim ettik. Ne zaman tereddüte düşsen şöyle muhakeme et: şayet bütün insanlar benim gibi yapmış olsalar cemiyet-i beşeriyeye bir halel gelir mi? Şayet aklın sana -bu hareketi işleme; çünkü bunun nefsine, ailene, cemiyet-i beşeriyeye mazarratı vardır- diye hükmederse sakın o muzır işi işleme.

Hayatta akıl ve fetanet [zihin açıklığı] rehberin olsun; içinden hayvaniyetin, nefs-i emmarenin [insanı kötülüğe sevk eden nefsin] muzır sadalarını duyduğun zaman onları aklın muhakematıyla ıskat et.

Hür ol; hür olmak akla tabi olmak demektir."[66]

Ali Seydi'nin kız çocukları için kaleme aldığı *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'sinde ise, vatandaşlık eğitiminin önemi özel yaşamdan hareketle kurgulanır. Amaç, genç kızların gelecekteki özel yaşamlarında "vazifesini müdrik" kadınlara dönüşmesidir. Toplumsal cinsiyetçi bir işbölümü anlayışının egemen olduğu kitapta dikkati çeken en önemli husus, diğerlerine karşı sorumlulukların anlatımı olan "vazife" dili ile kişisel (özel) duygu halinin anlatımı olan "bahtiyarlık"ın bir denklem mantığı içinde sunulmasıdır. Vazife, "bahtiyarlığın" koşuludur, aksi takdirde kadını bekleyen yaşam "bedbahtlık"tır:

"İşte kızım! Şurasını hatırdan çıkarma ki: sen her zaman böyle küçük kalmayacaksın, bu halde bulunmayacaksın. İleride büyüyecek validen, büyük validen, ablan, yengen gibi başka ailelere, başka alemlere, başka hayata karışacaksın. Şimdi evde bulunan bebekler, kuklalarına kendi çocukların kaim olacak. Sana gelin hanım, anne, hanım anne, hanım nene, kayınvalide denilecek.

66 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Maarif Nezaretinin En Son Programına Muvafık ve Bilumum Mekatib-i Rüşdiye Sınıflarına Mahsustur, Mahmud Bey Matbaası, yy., 1328 (1912), s. 205-206.

Eğer sen şimdiden mektepte iken o zamanlara ait vazifelerini öğrenmezsen o hallere, o vaziyetlere geldiğin zaman kendini pek büyük bir müşkilat içinde bulacaksın.

Evet; bunları öğrenmez, iyi bilmezsen iyi bir kız, sevimli bir gelin, hayırlı bir zevce, faideli bir valide, hatırlı, muteber bir komşu, hakiki bir dost olamazsın, mesudane bir ömür geçiremezsin. Her zaman seni bedbahtlık karşılar, her vakit gözlerinden elemli göz yaşları akar.

(...)

İşte bu kitap; kızım sana vazifelerini öğretecek, istikbalde iyi, hayırlı, mesut bir kız, bir kadın olmaklığın için lazım gelen şeyleri sana talim edecektir. Öyle ise burada göreceğin şeylere, sözlere ziyadesiyle dikkat et. Yap! denilen hareketleri yap. Yapma! denilen hareketleri yapma. (...) Ne gibi şeylerin yapılmasını, nelerin yapılmaması iktüza edeceğini bilmek istersen vazifeni bil. Vazifelerini öğrenmek için sözlerime itaat et."[67]

Kitap yazarları arasında *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacına ilişkin zaman zaman rastlanan farklılıklara rağmen, özel ve kamusal konum ve rollere ilişkin "mükemmelik" eşiği bir ortak payda oluşturur. Öte yandan Meşrutiyet dönemi *Malumat-ı Medeniye* kitapları incelendiğinde kitapların adlarından başlayarak, ünite dağılımına, benimsenen üslup ve formata kadar çok genel bir sistematik izlendiği, Cumhuriyet sonrası ders kitaplarında tanık olduğumuz standart ünite başlığı, ara başlık, üslup ve hedef birliğinin bulunmadığı görülür.

Sözgelimi İsmail Cezmi'nin *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, birbirini dönüşümlü olarak izleyen "Ahlâk" ve "Malumat-ı Medeniye" bölümlerinden oluşan 128 sayfalık bol illüstrasyonlu bir ders kitabıdır. "Ahlâk"la ilgili konular, "Baba ve Ananın Vazifesi/ Çocukların Vazifesi"; "İyilik", "İtaatsizlik", "İhtiyarlara Hürmet Edelim", "Kardeşler", "Oburluk", "Tembel Bir Kızın Hikâyesi", "Bir Büyük Adam", "Devam ve Sebat", "Kudurmuş Köpek/ Bir Kızın Cesareti", "Akıllı Zamanını Boş

67 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı salis, Artin Asaduryan Matbaası, İstanbul, 1329 (1913), s. 5-6.

Geçirmez", "Kutan Kuşu", "Kırılmış Cam/ Mürayilik ve Yalancılık", "Adaletin Vazifeleri", "Merhametin Vazifeleri", "Hayvanlara Fenalık Etmeyiniz", "Evlat Muhabbeti", "Vatana Dair Vazifeler" gibi ünitelerden oluşmaktadır.[68] Söz konusu üniteler ya doğrudan doğruya ahlâki bir yaşama ilişkin nasihat ve uyarılardan oluşmaktadır ya da dolaylı bir biçimde içinde çocukların yer aldığı ve "kıssadan hisse" çıkarmaya yönelik bir "iyi ve doğru" davranış(lar) biçiminin işaret edildiği kısa öyküler aracılığıyla bireysel, ama özellikle toplumsal görev ve sorumlulukları vurgulamaktadır. Bu yöntem hiç kuşku yok ki, "Osmanlı pedagojisinin bir icadı" değildir. E. Eldem'in de belirttiği gibi, Erasmus'tan başlayarak Batı'da çocuğun ilk eğitiminin önemli bir bölümünde, "basit birkaç becerinin yanında yüklü ahlâki ve davranışsal modellerle sosyalizasyonu amaçlanmış, bu da 'örnek hikâyeler' yoluyla etkin bir endoktrinasyon halini almıştır."[69] Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının tümünde Batı'da egemen olan "çocuğun uygar bir insan olarak yetiştirilmesi" kaygısını[70] anımsatan bir "davranış mühendisliği"ne tanık olunur.

İsmail Cezmi'nin kitabında yer alan "Malumat-ı Medeniye" konuları ise, aşağıdaki ünitelerden oluşur: "Memalik-i Osmani-

68 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Mekatib-i İptidaiye ve Rüşdiye Tedrisatı İçin Son Defa Olarak Tanzim ve Tab Olunup Meclis-i Maarifçe Bilatetkik Kabul Olunan Müfredat Programına Tevfiken Tab Edilmiş ve Mekatib-i Mezkurede Tedris Olunmak Üzere Tab ve Neşr Olunmuştur, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1328 (1912).

69 Eldem, *a.g.m.*, s. 25. "Günümüzde ilköğretimin 'Ali bana top at' safhasından itibaren hâlâ mevcudiyetini koruyan bu metot Batılılaşma hareketleriyle beraber Osmanlı eğitim sistemine girmiş ve o zamana kadar daha çok dini bilgi ve ezber üzerine dayalı olan sıbyan mektepleri sisteminin yerini almaya başlamıştır."

70 Ortaylı, *a.g.y.*, s. 105. Ortaylı bu kaygıyı Osmanlı toplumu bağlamında şöyle açıklamaktadır: "Osmanlı toplumunda bireyin değişen bir dünya ve çevrenin içinde, çevresi ile hesaplaşan öğe olduğu bilincine ulaşılması, 19. yüzyılın bir olayıdır. Yani Osmanlı insanı değişen bir dünyada kendisinin de değişmesi gerektiğini ve bu nedenle de ön planda çocuğun eğitimine eğilmek gerektiğini anlamıştır. Bu sorun muhafazakârlar kadar, modern İslamcıları, Batıcıları hemen her görüşe mensup aydınları meşgul etmiştir." Ortaylı, Tanzimat döneminde çocuk ve gençlere görgü ve davranış kuralları öğretmeye yönelik ilk eserlerden birinin İbrahim Edhem Paşa'nın *Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesâyih'ul Etfal* adlı kitabı olduğunu belirtmektedir.

ye", "Vatan-Türkiya", "Osmanlıların Öksüz ve Yetimler Hakkındaki Yardımları", "Türkiye'nin Payitahtı", "Sanayi- Cemiyet-i Beşeriye", "Bilmece- Malumat-ı Müdavele", "Hükümet", "Mektep- Tahsil-i Mecburi", "Posta- Bir Mektubun Seyahati", İlan-Hükümetin Kararı ve Vilayetin Emri", "Belediyenin Saati- Saatler, Günler ve Yıllar", "Korucu", "Yollar ve Yol Bekçisi", "Jandarmalar ve Mücrim- Kuvve-i Umumiye", "Fenerler", "Yangın Tulumbacıları", "Pazar- Belediye Müfettişi", "Belediye Meclisi-Umumi Çeşme", "Polis", "Bir Küçük Çakının Hikâyesi", "Devlet-i Osmaniye'nin Usul-ü İdaresi", "Köprüler- Mühendis", "Bir Çocuk Tarafından Verilen Vergi", "Mahkeme", "Ordu-Asker".

Böylece kitapta yer alan "Malumat-ı Medeniye" üniteleri, Meşrutiyet düzeninin belli başlı kurumları, merkezî ve yerel yönetimin vatandaşlara sağladığı hizmetler ve bazı kamu görevlilerinin işlevleri konusunda "yeni vatandaş"ı bilgilendirmeyi amaçlar. İzlenen pedagojik yöntemde, mekânsal dokunun parçalarını oluşturan ve genelde vatandaşların yaşamını "kolaylaştırdığı" belirtilen köprüler, fenerler, belediye saati ya da umumi çeşmenin ardındaki devlet ve yerel yönetim "iradesi"nin sürekli bir biçimde vurgulanması önemli bir yer tutar. Bu yöntem sayesinde gündelik yaşamın her anına ilişkin ayrıntı, raslantıya, dolayısıyla da kanıksamaya yer bırakmayan bir iradeci mantık ve yönetim mekanizması mantığı içinde sergilenir. Başka bir anlatımla fiziksel çevreye yapılan her türden kamu müdahalesi, "hizmet" yoluyla "devlet"in ve belli başlı kurumlarının öğrencilerin gözünde somutlaşmasını sağlar. Kitapların sık sık başvurduğu "Bunları kim yapıyor?" sorusu da yine aynı çerçevede anlam kazanır.

Malumat-ı Medeniye Kitaplarında Siyasal ve Kamusal Alan

1908'de "Hürriyetin İlanı", modern merkezî devletin ihtiyaç duyduğu bir kamusal ve siyasal alan anlayışına geçişte önemli bir aşama oluşturur. Yeniden işlerlik kazanan Kanun-ı Esasi çerçevesinde hak ve özgürlüklerin biçimsel düzeyde de olsa

güvence altına alındığı, seçme ve seçilme hakkının hayata geçirildiği, parlamentonun İttihat ve Terakki'nin fiili rejimine karşın işlediği, 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu ile meşruiyet kazanan dernek, kulüp ve siyasal partilerin farklı projelerle ortaya çıktıkları bu dönemde "vatandaş"a yeni bir alan açılmıştır. Hakkı Behiç'in ifadesiyle "Her şey siyaset, her tarafta bir politika tufanı" vardır.[71]

Dönemin *Malumat-ı Medeniye* ders kitapları incelendiğinde modern devletin siyasal ve kamusal alanının inşasında Kanun-ı Esasi "düzeni"nin temel meşruiyet zemini olarak sunulduğu görülür. T.Z. Tunaya'nın ifadesiyle "anayasa romantizminin doruğa vardığı" bu dönemde yayımlanan ders kitapları, Kanun-ı Esasi'yi adeta bir kutsal metin düzeyinde yüceltirler. Anayasa'nın güvence altına aldığı "kanun düzeni", "medeni" bir devlet (ve millet) olmanın hem gerekçesi hem de sonucudur. Bu çerçevede "kanun", vahşetten medeniyete geçişin anlatımı olarak sunulur. "Kanunsuz ahali hal-ü vahşette yaşar bir kavim gibidir."[72] Kanun-ı Esasi ise, "Devlet ve milletin terakki ve tealisi için tanzim edilmiş bir kanundur."[73] Dolayısıyla kanunlara itaat, "saadet-i milliye"nin temininde en önemli unsurdur. "Kanun dairesinde hareket etmeyen bir kimse bir ailenin yaramaz çocuğuna benzer ki ettiği yaramazlıktan dolayı mutlaka ceza görür."[74]

Bu bağlamda hukuk devletinin inşası ve yasalar tarafından güvence altına alınma (güvenlik hakkı), "Meşrutiyet rejiminin kazanımları" söyleminin belkemiğini oluşturur. Kanunların, özellikle de Kanun-ı Esasi'nin toplumun etrafına çektiği "emniyet suru"[75] Doktor Hazık tarafından da dile getirilir. Doktor Hazık'a göre, Kanun-ı Esasi, "bir kavmin istikbali için mazi-

71 Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1936), Kanun-ı Esasi ve Meşrutiyet Dönemi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2001, s. 123.

72 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 29.

73 *A.g.y.*, s. 42.

74 *A.g.y.*, s. 30.

75 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, Mekatib-i Rüştiye ile Taşra İdadilerine Mahsustur, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 89.

sinden çıkarılmış bir netice, bir derstir." Kanun-ı Esasi'ye sahip olmak bir yandan belirli bir uygarlık seviyesine erişmiş olmanın, diğer taraftan da tarihsiz bir toplum olunmadığının göstergesidir. Zira "..Kanun-ı Esasi yeni teşekkül etmiş bir millet için olamaz. Olsa bile pek basit olur.(...) ..Kanun-ı Esasi bizim gibi asırlarca yaşamış, tedbirsizliği saikasıyla birçok sille-i tedip yemiş ve hüsn-ü tedbiri sayesinde birçok fütühata, muzafferiyete nail olmuş asr-ı dide milletler içindir."[76]

Malumat-ı Medeniye kitaplarında vatandaşın eylem alanı olarak siyaset, "hâkimiyet-i milliye"den, tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışına karşı seküler "ulus egemenliği" düşüncesinden hareketle inşa edilir. Bu yönüyle "hâkimiyet-i milliye", II. Meşrutiyet'in modern devlet kuramının payandasıdır. Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de (1911) "hâkimiyet-i milliye"yi tanımlarken, bilgi/akıl ile meşrutiyet, cehalet ile istibdat arasında doğrudan bir ilişki kurar:

> "Hâkimiyet-i milliye bir milletin bizzat kendi kendisini idare etmesidir. Dünyada ne kadar hükümet var ise hepsi muhtelif surette, hâkimiyet-i milliye üzerine tesis etmiştir. Bir millette şekl-i hükümet ne olursa olsun mutlaka millete istinad etmiştir. Hiçbir zaman bir veya birkaç kimse milyonlarca eşhastan ibaret olan koca bir milleti istedikleri gibi çeviremezler. Bir millet cehalet ve gafleti neticesi olarak kendini harap eden tarz-ı idarelere sevk eder. Işte milletin bu cehaletinden, bu gafletinden istifade etmek isteyen birtakım hain hükümdarlar millete göz açtırmazlar, yine millete istinad ettikleri halde zavallı milleti istedikleri gibi keyiflerine göre idare ederler. Işte bundan zulüm ve istibdat doğar."[77]

"Millet" egemenlik iradesini, "intihabat"la (seçim) ortaya koyar. Seçmenlerin iradelerini yansıtan meclis, temsil mekanizmasının işleyişini sağlamada önemli bir kurum olarak ortaya çıkar. Seçim mekanizması ise, çocuklara "çiftlik alegorisi" aracılığıyla anlatılır:

---

76 *A.g.y.*, s. 86-87.

77 *A.g.y.*, s. 27-28.

"İntihabat seçmek demektir. Bu, milletin hakkıdır. Bakınız hakk-ı intihabın neden ibaret olduğunu anlatalım: Meşrutiyette milletin kendi kendini idare ettiğini görmüştük. Milleti büyük bir çiftliğe malik bir insan farz ediniz: bu insan çiftliğini idare etmek için çiftçilere, uşaklara muhtaçtır. Bundan başka çiftçilerle uşakların nasıl çalıştığına bakacak subaşılara, kahyalara lüzum vardır.

Çiftlik sahibi bu adamları kendi seçip tayin edebilirse ve fenalıklarını gördüğü zaman çıkarıp atabilirse, çiftliğini kendi kendine idare edebilir demektir. Milletten başka devletin tesisine celadetleriyle [kahramanca] hizmet eden Al-i Osman da memleket üzerinde büyük bir hak sahibidir. Bu halde vatanın iki sahibi var demektir: biri millet diğeri de Al-i Osman'ın en büyüğü olan Hazret-i padişahtır.

Millet ve padişah memleketi idare etmek hususunda ayrı ayrı haklara maliktir. Hazret-i padişahın hakkı çiftçiler makamında olan vükelayı tayin etmek; milletin hakkı vükelaya bir program dahilinde idare-i umur etmelerine ve nasıl çalıştıklarına bakacak, icraatlarının iyi ve fena olduğunu gösterebilecek mebusları seçmek yani intihap etmektir.

Millet ancak mebuslarını intihap etmek işiyle memleketteki sahipliğini gösterebilir. (Hâkimiyet-i milliye) işte bununla meydana çıkıyor."[78]

Hâkimiyet-i milliyenin tecellisi olan seçim mekanizması, aynı zamanda "aydınlanmış seçmen"i de gerektirir:

"Milletin vekilleri olan mebuslar ne kadar iyi, namuslu, muktedir olursa memleketin idaresini o kadar iyi bir yola getirirler. Bilakis fena, iktidarsız, şahsi menfaatlerini arar insanlar olurlarsa memleketin idaresi o kadar bozuk bir halde kalır. Bu sebepten mebusları intihap ederken millet çok dikkat etmek ve memleketin işlerin anlayacak insanları mebus çıkarmak elzemdir."[79]

78 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 160-161.

79 *A.g.y.*, s. 161.

II. Meşrutiyet'i "devr-i sabık" istibdattan farklılaştıran bir başka unsur ise, getirdiği "hak ve özgürlükler" rejimidir. Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde, Kanun-ı Esasi'nin öngördüğü haklar ve özgürlükler rejimini "uygar birey" için bir zorunluluk olarak tanımlar. Ahmet Cevat'a göre, "O hürriyetler mevcud olmasa hayatın hiçbir lütfu, hiçbir kıymeti kalmaz, saadet mümkün olmaz."[80]

II. Meşrutiyet'in getirdiği modern yönetim anlayışında, "müsavat"/ eşitlik önemli bir kazanım olarak öne çıkar. Hakkı Behiç'e göre, "İnsanlar arasına imtiyazat koymak, hudutlar çizmek, beşeriyeti birbirinden tenfir ederek [nefret ettirerek] insaniyete leke sürmek demektir."[81] Vatandaşların eşitliği, mutlakçı rejimin tarihe karıştığının en önemli göstergesidir. Vatandaşların başlıca görevlerini oluşturan kanunlara itaat, askerlik yapmak ve vergi vermek görevlerde eşitliği sağlarken, aynı zamanda haklarda eşit bir vatandaşlar topluluğunu da inşa eder. Ali Seydi'ye göre, kanunların "en büyüğü" olan Kanun-ı Esasi, insanlara "hürriyet, müsavat, uhuvvet hakkını bahşetmekte"dir.[82] Bu arada yeni toplum ve siyaset projesinin başlıca göndermelerinden eşitlik ilkesinin İslami kurallarla uyumlu olduğu özellikle vurgulanır. Kitap yazarlarına göre, Kanun-ı Esasi'nin yanısıra İslamiyet ve şeri hükümler de "müsavat"ın korunmasını öngörmektedir. Zira, "İslamiyetin esası müsavat kaidesi üzerine müsteniddir."[83]

Yasalar önünde eşitliğin ya da yazarların deyişiyle "hükümetin tebaaya muamelesinde" eşitliğin yanısıra, Meşrutiyet'in getirdiği fırsat eşitliği de *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında özellikle vurgulanır. Fırsat eşitliği, vatandaşları sosyal terfi anlamında eşitleme özelliğiyle vatandaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutar. Bu bağlamda eğitim kurumları, fırsat eşit-

---

80 *A.g.y.*, s. 149.

81 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Mekatib-i İdadide Tedris Edilmek Üzere Maarif Nezareti Tarafından Tensib Edilmiştir, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1327 (1911), s. 70.

82 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 56.

83 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı Evvel, s. 9.

liğinin hayata geçirildiği başlıca alanlardır. Nitekim Ahmet Cevat'ın "devletin her türlü memuriyetine, mansıbına her vatandaşın müsavat dairesinde geçebilmesi"[84] hakkı olarak tanımladığı, kamusal görevlere erişebilirlik yönündeki eşitliği, İsmail Cezmi, sosyal terfi anlamıyla ele alır:

> "Sen de evladım şimdi çalışırsan ileride memlekete iyi bir mebus, çalışkan bir nazır olarak hizmet edebilirsin."[85]

Bu "eşitlikçi anlayış"ın doğal bir sonucu, Meşrutiyet memurlarının vatandaşlarla olan ilişkilerinde eşitlik ilkesine uygun davranmakla yükümlü olmasıdır. Dolayısıyla II. Meşrutiyet'in inşa ettiği kamusal alan, kamu görevlilerinin de yeniden tanımlanmasını gerektirir. Meşrutiyet'in yaratmaya çalıştığı yeni memur profili, kitaplarda oldukça ayrıntılı bir biçimde tasvir edilen istibdat yönetiminin karanlık yüzü ile karşıtlığı içinde anlam kazanır. Yolsuzluk ve nüfuz suiistimali yapan, akrabalarını, "hizmetkârlarını, casuslarını, dalkavuklarını memuriyetlere kayıran", ellerindeki iktidarı halka "zulüm" yaparak kullanan memur tipine karşı "yeni" memur, ahlâki özelliklerle donatılır, liyakat ilkesinin memurların seçimi ve yükseltilmesindeki önemi özellikle vurgulanır..Memurlar, "umum milletin, umum devletin memurlarıdır."[86] Dolayısıyla yaptığı hizmet karşılığı "umum efrad-ı milletin cebinden çıkmış bir maaş" alan memurun işini iyi yapması gerekir. "Evsaf-ı memurin-Qualités des fonctionnaires" başlığı altında Pir Hazari Zade, makbul memurun sahip olması gereken özellikleri, "sadakat, istikamet, devam ve ikdam" olarak özetlemektedir. Bu bağlamda memurun sadakati, kendisini "mülk ve devletin saadet ve selameti uğruna manen ve cismen vakf" etmesinde ortaya çıkar. "İstikamet- Bonne Conduite" ise, devlet hizmetinde sağduyu sahibi olmak, kamu işlerine özel çıkarları karıştırmamak, "hatır, gönül ve rüşvete" başvurmamak, halka zulüm yapma-

84 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 156.

85 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 106.

86 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 157-158.

mak, haram mal yememektir. Memurlar içinde "ilm-i ahlâk andında mümtaz" olanlardan "birincisi hâkim-Juges, ikincisi mürebbiler-Educateurs"dür.[87]

Kitaplarda çerçevesi çizilen "yasalar önünde eşitlik ve fırsat eşitliği" anlayışının ötesinde yazarlar, toplumsal-ekonomik eşitliğe (fiili/*de facto*) değinmezler. Toplumsal-ekonomik eşitliğe değinen yazarların bakış açısına ise, "sosyalizm tehdidi" egemendir. Bu yazarlardan Ahmet Saki'ye göre, insanlık tarihinin hiçbir döneminde mutlak bir toplumsal eşitlikten söz edilemeyeceği gibi bu tür bir eşitlik, toplumsal işbölümünü ortadan kaldıracağı gerekçesiyle makbul de değildir. Nitekim, "Zenginliğin bir ehemmiyeti kalmayacağı" bu tür bir düzenin, "beşeriyeti umumen servette mütesavi olmak hususunda selahiyettar addetmek esasına müstenid olan iştirakiyun mesleğinin 'Socialisme' beşeriyet için ne kadar vahim bir tarik olduğu aşikardır."[88]

Eşitliğin yanısıra, özgürlük ve kardeşlik de II. Meşrutiyet düzeninin vatandaşlar topluluğu açısından getirdiği belli başlı kazanımlar olarak *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında özel bir yer tutar. Dr. Hazık'a göre, "Hürriyet insanın haiz olduğu hukuk-ı kavanini dairesinde serbestçe hareket etmek demektir."[89] Ahmet Cevat ise, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri* kitabının "Hukuk-i Beşer" ünitesinde özgürlük anlayışını şu sözlerle ifade eder:

> "Bir insan dünyaya hür gelir. Hürriyetini ölünceye kadar muhafaza etmelidir. (...) ...herkesin hürriyeti yalnız bir başkasının hürriyetiyle tahdit olunmuştur."[90]

Kanun-ı Esasi'nin millete verdiği haklardan özgürlük, "birkaç kısma ayrılır". Bunlar:

---

87 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Matbaa-i Cihan, Dersaadet, 1331 (1915), s. 24-26.

88 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 62.

89 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 101.

90 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, İkinci Kısım, s. 149.

"1. Hürriyet-i tabiiyyedir, ki yaradılışta tabiatın verdiği haklardan ibarettir. İnsan bu hakları istediği gibi kullanabilir. Ona kimse mani olamaz. Mesela karnı acıkan bir adam karnını doyurmak, susayan su içmek, uykusu gelen uyumak istediği zaman kimse o adamı yemek yemek, su içmekten, uyku uyumaktan men edemez.

2. Hürriyet-i ahlâkiyedir: adab ve terbiye dairesinde her istediğini yapabilir; lakin adab ve terbiye haricine çıktığı taktirde kanun onu men eder.(...)

3. Hürriyet-i medeniyedir: insan tabi olduğu hükümetin kanunlarına itaat ve hürmet etmeğe mecburdur. Bu kanunlara itaat etmeyen ve kanunun gösterdiği yolda hareket etmeyenler muvakkaten olsun hürriyetten mahrum bırakılır."[91]

Bu çerçevede vatandaşların özel ve kamusal yaşamlarındaki özgürlük alanları ve bu özgürlüklerin sınırları ayrıntılarıyla belirtilir. Söz gelimi ders kitaplarında yer aldığı biçimiyle "serbesti-i edyan", yani din ve inanç özgürlüğü, çok inançlı imparatorluğun vatandaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutar. Osmanlı Devleti'nin resmi dininin Kanun-ı Esasi'de de belirtildiği üzere İslamiyet olduğunun her seferinde vurgulandığı ünitelerde, devlet tarafından "tanınmış dinler"e mensup kişilerin inanç ve ibadetlerinde tümüyle serbest olduğu belirtilir. "İstibdatın en müthiş zamanlarında bile" dikkatle korunan din ve vicdan özgürlüğü, Kanun-ı Esasi'nin ötesinde "İslam tarafından (da) bütün cihetiyle kabul buyurulmuştur."[92]

Kitap yazarı Jön Türkler'in din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin yaklaşımları günümüzdeki bazı tartışmaları hatırlatır niteliktedir. Yazarlar, din ve vicdan özgürlüğünü bir yandan savunurken diğer yandan da bir "şer aleti" olarak kullanılma olasılığına dikkat çekerek, ahlâka ve kamu düzenine aykırı uygulamaların yasal "takibata" uğrayacağını özellikle belirtirler. Tanrı ile birey arasındaki ilişkinin "beşeri muamelat" üzerinde, si-

91 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 20.

92 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, Osmanlı, s. 76-77.

yasal ve toplumsal hayatta hiçbir biçimde etkili olmaması gerektiğini ileri sürerek; bu tür bir anlayışın "beşeriyetin saadet halini daha ziyade temin edecek nitelikte"[93] olduğunu savunurlar. Dolayısıyla din özgürlüğü tümüyle özel alanın konusudur. Bu çerçevede Doktor Hazık, "Hukuk-ı diniye" ünitesinde, dinin "özel alan" ve vicdanların ötesinde rol oynamasının tehlikelerine dikkati çeker:

> "Herkesin dini, herkesin hakkıdır, fakat bu hak hukuk-ı tabiiye gibi hilkaten [yaradılıştan] olmayıp sonradan bulunmuş bir haktır. Onun için cemiyetin hukuk-ı medeniyesini hukuk-ı tabiiyesi dururken buna rabetmek hatadır ve buna merbut olup [saplanıp] kalmak da hatadır. Çin ve Hintliler beş bin seneden beri saha-i terakkide bir hatve [adım] bile atamamışlardır. Bunun sebeb-i yeganesi ise kavanin-i içtimaiyelerini [toplumsal kurallarını] hep din, mezhep, tarikat üzerine bina ettiklerindendir."[94]

Din ve vicdan özgürlüğünü ele alan bölümlerde dinin tümüyle özel alanın konusu olarak belirtilmesi ile resmi din olarak İslamiyet ya da söz gelimi "bizim kavanin ve nizamatımızın esasları şer-i şerif üzerine vaz edilmiştir" cümlesi arasındaki çelişki, yazarlar açısından bir sorun oluşturmaz. Bunun nedeni ise, din ve vicdan özgürlüğünün İslamiyet dışındaki inançları işaret ediyor olmasıdır.

Dinin siyasete "alet edilmemesi" uyarısı, Batılı devletlerin Osmanlı Devleti'ndeki Hıristiyan unsurların hamiliğini üstlenmesi olgusuna da göndermede bulunur. Nitekim Ahmet Saki, Yahudileri topraklarından süren, Müslümanları din özgürlüğünden mahrum eden Rusya'nın Osmanlı Devleti'ndeki Ortodoksluğun hamisi sıfatıyla savaşa yol açacak ölçüde müdahalede bulunmasını eleştirir. Bu arada Ahmet Saki, Fransa'nın "garip müdahalelerini"ndeki tutarsızlığa da dikkat çeker. Resmi bir dini olmadığını "ilan eden" Fransa, "ruhbanı esasen

93 *A.g.y.*, s. 77-78.

94 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 95.

memleketinden tard etmiş iken Şarkta Katolikliğin himayesini deruhte etmiştir."[95]

Din ve vicdan özgürlüğü konusundaki yaklaşım, basın özgürlüğünün anlatıldığı bölümler için de geçerlidir. Kitaplarda basın özgürlüğü bir yandan Osmanlıların "Hürriyetin İlanı"ndan sonra kavuştuğu "mukaddes bir hak" olarak tanımlanırken, diğer yandan basının kamuoyu oluşturma gücü karşısındaki tedirgin anlayış varlığını sürdürür.

Ahmet Cevat'ın *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde basın, önce vatandaşların "memleket idaresine" karışmalarını, yönetim üzerinde etkili olmalarını sağlayacak bir denetim mekanizması olarak tanımlanır:

> "...millet memleketin idaresine mebus intihap etmekle karışıyor, demiştik. Fakat bir yol daha vardır ki onunla her zaman her hususta düşündüğünü söyleyebilir: o yol (matbuat) yani gazeteler ve risalelerdir.
>
> Kanunlar, nizamlar meclis-i umumiyede müzakere edilirken bütün gazeteler düşündüklerini yazarlar, mebuslarla vükela ise bunları okuyarak ona göre fikirlerini düzeltirler.
>
> (...) Görülüyor ki gazeteler memlekette çok büyük hizmetler görebilirler. Hele meclis-i mebusanın açık bulunmadığı aylarda hükümeti teftiş ve murakabe [denetim] altında bulunduracak yegane vasıta matbuattır."[96]

Dolayısıyla "Millet-i Osmaniye hürriyet-i matbuatı takdis etmekle mükelleftir",[97] ancak gerektiğinde sınırlandırılması gerektiği de kuşku götürmez. Zira "Matbuat iki tarafı keskin bir kılıçtır. Eğer güzel bir surette erbabı tarafından istimal edilirse bir milleti ihya ve medeniyetin en yüksek tabakasına isad eder. Fakat fena kullanılır ve naehil eline düşerse o milletin bütün kuvva-i maddiye ve maneviyesini tahrip ve mahv ve inkıraza kadar sevk edebilir."[98]

---

95 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, s. 78.

96 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 167.

97 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 81.

98 *A.g.y.*, s. 80.

Basın özgürlüğünün sınırları konusuna değinen Ahmet Cevat ise, gençleri "iyi ve fena gazeteler"e karşı uyarır:

> "Meşruti memleketlerde matbuat hürdür. (...) Herkes fikrini delilleri ile ortaya koyabildiği için (hürriyet-i matbuat)dan çok büyük faideler zuhur edebilir. Her şeyin hakikati bu tarik ile meydana çıkar. Fakat gazeteciler memleketin menfaatinden ziyade şahsi menfaatlerini düşünecek olurlarsa hürriyet-i matbuattan istifade etmek güçleşir.
>
> Küçük efendiler, biliniz ki her yerde iyi ve fena gazeteler vardır, onun için her gazeteyi okumak doğru değildir. Çünkü sizin dimağınız henüz tekamül etmemiştir. Bu sebepten okuyacağınız bir gazete için pederinizin fikrini sormalısınız."[99]

"Hürriyet" ve "müsavat"ın yanısıra vatandaşlar topluluğunun inşasında önem taşıyan bir başka kavram da "uhuvvet"tir. İlk ders kitaplarından biri olan Selanikli Faik'in *Malumat-ı Medeniye*'sinden başlayarak "uhuvvet", çözülme sürecine giren imparatorluğun beka sorununa bulunan sihirli bir formül olarak ortaya çıkar:

> "Uhuvvet kardeşlik demektir. Yani herkes yekdiğeriyle kardeştir. Kimse kimseye kötü nazarla bakmayıp cümlemiz el birliğiyle vatanımızın terakkisine gayret etmeye borçluyuz. Eğer biz birbirimizle kardeş gibi geçinmeyip de yekdiğerimize karşı fena niyet beslersek vatanın işleri hakkıyla görülemez. Vatana nankörlük etmiş oluruz, sonra da diğer devletlerin ahalisi bizlere iyi nazarla bakmaz. Bundan ise tamiri pek güç birtakım fenalıklar husule gelir ki maaz-Allah hakkımızda hayırlı olmaz. Çocuklar nerede bulunursanız bulununuz herkesle iyi geçininiz, herkesi kendi kardeşiniz gibi seviniz."[100]

Meşrutiyet rejiminin önemi ve hak ve özgürlükler bakımından getirdiği kazanımlar, geleceğin vatandaşlarının hükümet biçimleri konusunda da aydınlanmasını gerektirir. Bu aydın-

---

99 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 155.

100 Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, s. 14.

lanma operasyonunda *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yer alan bilgi, yorum ve değerlendirmeler, "devr-i sabık" Abdülhamit rejimiyle karşılaştırıldığında önemli bir kopuşu ortaya koyar. N. Doğan'ın da belirttiği gibi, Abdülhamit dönemi ders kitaplarında çok ender örnekler dışında yönetim biçimlerine ilişkin bilgilere yer verilmez.[101] Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetim biçimi konusuna özellikle yer vermeyen ders kitaplarının, II. Meşrutiyet'le birlikte bu konuyu oldukça ayrıntılı bir biçimde incelemeye girişirken, özellikle Abdülhamit'in kişiliğinde mutlakıyet rejimini şiddetle eleştirdiklerine tanık olunur. Amaç, "Meşrutiyet-i mukaddese"nin diğer yönetim biçimlerine üstünlüğünü vurgularken, Osmanlı *Ancien Régime*'inin karanlık yüzünü ortaya koymaktır. *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye* kitaplarının tümünde yer alan "Hükümet Şekilleri" ünitesinde, yönetim biçimleri, "hükümet-i mutlaka", "hükümet-i meşruta" ve "hükümet-i cumhuriye" olarak üçe ayrıldıktan sonra, "iyi-kötü" yönetimler bağlamında da değerlendirilir.

Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*'da "Hükümet-i mutlaka"yı en "ilkel" yönetim biçimi olarak tanımlamaktadır:

> "Beşeriyet akıl ve zekası ile nasıl vahşet halinden bedeviyete [göçebeliğe] ve sonra medeniyet haline tedricen [aşama aşama] geçmiş ise bittabii şekl-i hükümetçe terakki-i tedriciyeye de ihtiyaç görmüştür. (..) Bu hükümette ahali koyun sürüsüne benzer. Bu hal yavaş yavaş insanlara ağır gelmeye ve izzet-i nefislerine dokunmaya başlar. Bu gidişle hükümet-i mutlakanın devam edemeyeceğini anlayan bazı zeki adamlar bir hayli arayıp buldular. O da (hükümet-i mutlaka-i mutedile- [ılımlı mutlakiyet] absolutisme modéré) usulüdür."[102]

Hükümet şekillerinin anlatıldığı bölümlere hâkim olan vahşetten medeniyete geçiş anlatısı, Hobbesçu bir doğa düzenidevlet karşılığı içinde ifadesini bulmaktadır. Bu bağlamda "hü-

101 Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 49.

102 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 36-37.

kümet-i mutlaka"nın en temel özellikleri, baskı ve keyfiliğin yanısıra geri kalmışlıktır:

> "Hükümet-i mutlaka ile idare olunan memleketler terakki edemez, ahalisi bahtiyar, zengin olamaz. Çünkü öyle yerlerde zulüm caridir. Kanunun hükmü yoktur. Padişahın dediği dediktir. (...) Hükümdar aslında iyi bir adam dahi olsa onun etrafında olanlar ona birtakım fena fikirler verirler, onu zulme sevk ederler."[103]

Siyasal anlamda sorumsuz padişahın, aynı zamanda davranış ve kararlarını yönetme konusundaki "acizliği" de kitaplarda bir arka plan teması olarak varlığını hissettirir. Halkı birtakım olumsuz davranış ve kararlara "sevk eden" padişah tipi, II. Meşrutiyet'in akıl ile "aydınlanmış" vatandaşının iradeciliği ile karşıtlık içindedir. Nitekim eğitimle "gözü açılan halk", "ordu ve Genç Türklerin kıyamı" sayesinde ayaklanmayla Meşrutiyet'i getirmiştir.[104]

Dolayısıyla "En iyi şekl-i idare meşrutiyettir."[105] Bununla birlikte Meşrutiyet ancak erdemli bir vatandaş topluluğu sayesinde varolabilir. Aksi takdirde, "meşrutiyete nail olan bir kavim ahlâksız, terbiyesiz, malumatsız ve dirayetsiz olursa meşrutiyetin istibdattan hiçbir farkı kalmaz."[106] Ahmet Saki'ye göre, medeni bir millet olmanın göstergesi olan meşrutiyet, insanlığın mutluluğunu sağlamaya uygun en iyi yönetim biçimidir. Zira, meşrutiyet yönetiminde egemenlik millettedir ve "millet elbette kendi mukadderatını idareye daha ziyade ehildir."[107]

Meşrutiyet yönetiminin mutlakıyete üstünlüğü, bazı *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında İslami olarak da gerekçelendirilir. "İstibdat zulüm demektir. Cenab-ı Hak Kitab-ı Kerim'de zalimlere lanet etmiştir." İstibdat yönetimi altında hükümdarın "keyfine göre hükmetmesi" ise, Tanrı'ya "ortaklık" iddiasında

103 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 50.

104 *A.g.y.*, s. 51.

105 *A.g.y.*, s. 50.

106 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, İkinci Kısım*, s. 44.

107 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 39.

bulunmak anlamına gelmektedir. Zira "yaptığından mesul bulunmamak Cenab-ı Kebiriyeye mahsustur."[108] İslamiyet, insanın "aczini" dikkate alarak yalnız başına yönetemeyeceğini, dolayısıyla da birbirleriyle "müşavere" etmeleri gerektiğini kabul etmektedir. Bu bağlamda Meşrutiyet, İslamiyetin gerekleriyle (meşveret) uyumludur ve her müslüman Meşrutiyet yönetimine itaate "dinen" de mecburdur.[109] Dolayısıyla Meşrutiyet yönetiminin şeri hükümlere aykırı olduğunu ileri sürenler, "millet hainleri", 31 Mart Olayı ise, devleti tehdit eden "irticai" bir harekettir.[110]

"Meşrutiyet-i mukaddese"nin üstünlüğünü vurgulayan kitapların ortak noktası, Abdülhamit rejimine yönelttikleri son derece eleştirel tavırdır. "Zalim ve gaddar bir padişah" olan Abdülhamit, "kahraman" Enver ya da Niyazi Bey'le karşıtlığı içinde verilir.[111] Bu arada dikkati çeken bir husus da, daha sonra Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında da tanık olacağımız "iyi padişah-kötü padişah" ayrımıdır. Bu ayrım doğrultusunda kitaplarda Osman ve Orhan Bey, Murat Hüdavendigar, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, III. Selim, II. Mahmut ve Abdülmecit, "hürmetle" anılması gereken büyük padişahlar olarak sunulur.[112]

Abdülhamit yönetiminin olumsuzluklarının dökümü, "devr-i sabık"tan hareketle Meşrutiyetin kazanımlarını potansiyel vatandaş öğrenciler için değerli kılmanın yanısıra, kollektif belleğin inşası açısından da işlevseldir. Nitekim geçmişin olumsuzluklarına tanık olmamış (ya da maruz kalmamış) gençlerin bu konuda bilgilendirilmesinin özel bir önem taşıdığı kitaplarda özellikle vurgulanır:

> "Siz şimdi böyle mesut devrelere yetiştiniz, rahat rahat çalışıp millete nafi [faydalı] birer vücut olacaksınız. Fakat devr-i is-

108 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 89.

109 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-i İçtimaiye, Osmanlı*, s. 46-47.

110 *A.g.y.*

111 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 109.

112 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 42-43.

> tibdatın zulümlerini, işkencelerini bilenlerden sorup öğreniniz o devrin acılarını, bizzat görmüş duçar olmuş gibi hiç unutmayınız."[113]

Cumhuriyet yönetimi konusunda ise, kitapların tümüne egemen olan anlayış, meşrutiyet ile cumhuriyeti "meşrut" yönetimler çerçevesinde ele alarak, aralarındaki farkı yalnızca devlet başkanının seçimi yöntemine indirgemektir. Kitaplara göre, "Cumhuriyet de bir hükümet-i meşrutadır. Şu kadar ki reis-i hükümet bir padişah değildir; millet tarafından muayyen bir zaman için intihap olunan bir zattır."[114]

Aynı yaklaşım, devlet biçimlerini monarşi ve anayasal devlet olmak üzere ikiye ayıran Hakkı Behiç'in *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde de açıkça ortaya konulurken, yazar cumhuriyet biçimlerini ayrıntılı bir biçimde inceler:

> "... eşkal-i hükümeti, (hükümet-i mutlaka = Etat monarchique), (hükümet-i meşruta = Etat constitutionnelle) namlarıyla ikiye taksim edebiliriz. Hükümet-i meşruta da iki türlü olur, (biri hükümet-i münferide-i meşruta = Monarchie constitutionelle) diğeri (cumhuriyet=République)dir."[115]

Hakkı Behiç, devlet başkanının belirli bir süre için seçildiği Batı cumhuriyetlerine karşılık, tarihte devlet başkanlarının kayd-ı hayat şartıyla "cumhur-u İslam" tarafından seçildiği Dört Halife Devri'ni de cumhuriyet olarak tanımlamaktadır. Hakkı Behiç, cumhuriyetleri izledikleri "usul-i idare-i dahiliye" açısından da merkeziyetçi ve adem-i merkeziyetçi olarak ikiye ayırır. "Ya Fransa'da olduğu gibi merkeziyet-i siyasiyeye malik bir cumhuriyet olur. Bu halde taht-ı idaresinde bulunan memalikin her tarafını siyaseten merkeze tâbi bulundurur. Yahut İsviçre ve Amerika'da olduğu gibi adem-i merkeziyet-i siyasiye usulünü takip eder...(...) Bu şekl-i hükümete, hükümet-i müttehide- Confédération des Etats dahi denir."[116]

113 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 111.
114 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 148.
115 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 27.
116 *A.g.y.*, s. 28-29.

Cumhuriyet rejimi konusunda kitaplara genelde egemen olan yansız bakışa rağmen, konunun zaman zaman "uygunluk" açısından da değerlendirildiğine tanık olunur. Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'de yönetim biçimi açısından cumhuriyetle meşrutiyetin tümüyle aynı olmakla beraber, bireyler açısından ele alındığında -özellikle de Amerika Birleşik Devletleri örneğinin ortaya koyduğu gibi- Cumhuriyetin daha geniş bir hak ve özgürlükler ortamı sağlandığını kabul etmekte, ancak "her memlekete kabil-i tatbik" olmadığını özellikle vurgulamaktadır. Hatta Ali Seydi'ye göre, İngiltere'de uygulanan meşrutiyet rejiminin birçok cumhuriyete üstün olduğu konusunda görüş birliği de bulunmaktadır.[117]

Malumat-ı Medeniye kitaplarında siyasal alan konusunda yazarlar arasında az çok yaklaşım birliği olmasına karşın kamusal alanın inşasına yönelik bölümlerin, gerek kamusal alanın tanımı, gerekse de içerdiği unsurlar açısından farklılıklar göstermesi söz konusudur. Bu durum, büyük oranda "kamusal alan"ın tarifiyle ilgili belirsizlikten kaynaklanmaktadır ve Batı'da da bu anlamda farklı bir durumdan söz etmek mümkün değildir.

Bilindiği gibi modern dönemde kamusal alan İngiltere ve Fransa'da aşağı yukarı eşzamanlı olarak, 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Tümüyle kentsel olan bu olgu, Batı'da kafelere, tiyatrolara, konserlere gitmeye başlayan bir topluluğun doğması, özellikle de soyluların ve yüksek burjuvazinin biraraya geldiği salonların belirmesiyle biçim kazanır. Aydınlanma Çağı, sosyalliğin yanısıra görüş ve düşüncelerin dolaşımının arttığı ve bu arada hızlı bir yükseliş gösteren basının "kamu"nun uyumunu artırdığı bir dönem olmuştur. Jürgen Habermas'ın da işaret ettiği gibi, bu süreçte özel alan, kamusal alandan mahrem yaşamda bile ayrılmaya başlamış, burjuva ev-

117 Ali Seydi, *Tedrisat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı evvel, s. 5-6. II. Meşrutiyetçilerin "nihai amaç" olarak Cumhuriyet'in kurulmasını hedefledikleri konusunda bkz. Aykut Kansu, "Dünden Bugüne 1908 Devrimi", *Toplumsal Tarih*, no. 55, Temmuz 1998, s. 7. Kansu, "nihai amaç" olan Cumhuriyet'in kurulmasına ilişkin olarak "Fakat bunun gerçekleştirilebilmesi için saltanatın itibarını tamamiyle yitirmesi gerekiyordu" değerlendirmesini yapmaktadır.

lerinde ortak salon, özel kişilerin bir "kamu" oluşturduğu bir kabul odasına dönüşmüştür. Bu süreçte bireyler, odalarının özel alanını kamusal alana ayrılmış salon için terk ederler. İngiltere özelinde ise, temsil ilkesinin ortaya çıkması kamusal alanın da aşamalı bir biçimde ortaya çıkmasını kolaylaştırmış, ancak kamusal alanın güçlenmesi daha ani bir biçimde Fransız Devrimi sırasında olmuştur. Fransız Devrimi sırasında canlılık kazanan kulüpler, yeni düşüncelerin tartışıldığı ve tartışılan bu görüşlerin gelişen basın tarafından aktarıldığı kamuya açık toplantıları örgütleme konusunda öncü rol oynamışlardır.[118]

Yukarıda yer alan çerçeveye rağmen, kamusal alan kavramının yine de oldukça muğlak kaldığı kuşku götürmez. Söz konusu muğlaklık, kamusal alan düşüncesinin öncelikle metafor düzleminde kendisini ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Gerçekte ise, antik forum imgesiyle karıştırılmadığı takdirde kamusal alan olarak tanımlanacak bir "alan" bulunmamaktadır. Bu bağlamda kamusal alan ilk anlamıyla kamusal işlerin tartışıldığı ve bu süreçte tartışmanın aktörlerinin belirli koşulları yerine getirerek ve genel yararı gözeterek tartışmada yer aldıkları alandır. Dolayısıyla kamusal alan, talepler, müzakere, kararlar ve iktidarın denetimi olarak anlaşılan siyasal katılımın "yeri"dir. Kısacası, "kamusal alan"dan kaynaklanan "muğlaklık", büyük oranda belirsiz bir katılım düşüncesine dayanmasından kaynaklanmaktadır.[119]

Osmanlı İmparatorluğu'nda ise, modern bir kamusal alanın çıkışı 19. yüzyılın ikinci yarısına denk düşer. Şerif Mardin'in de belirttiği gibi "Osmanlı İmparatorluğu'nda bir 'kamuya açık alan' anlayış ve olgusunun gelişmeye başlaması Tanzimat reformlarının, özellikle de Tanzimat devlet adamlarının ikinci kuşağının ürünüdür. 1860'larda, Bâb-ı Âli'nin kalemlerinde yetişen ve daha sonra gazeteciliğin kurucuları olarak temayüz

118 Guy Hermet, Bertrand Badie, Philippe Birnbaum, Philippe Braud (der.), *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Armand Colin, Paris, 1998, s. 98-99. "Kamusal alan" maddesi.

119 Philippe Raynaud, Stéphane Rials, (der.) *Dictionnaire de philosophie politique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, s. 445. "Kamuoyu" maddesi.

eden bir grubun gazetelerdeki yazıları bir çeşit "âmme efkarı" yaratmıştır."[120]

Kamusal alana ilişkin muğlaklık sorunu, ders kitaplarının önemli bir bölümünde somut örneklerle aşılmaya çalışılır. İsmail Cezmi'nin *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, kamusal alan bilgisini somuttan soyuta, görselden işlevsele yönelen bir pedagoji aracılığıyla ve hayatın içinden basit örneklerden hareketle öğrencilere vermeyi amaçlar. Kitabın baş aktörü köyde yaşayan çocuktur. Belli başlı kamu binaları ve devlet görevlileri, kitapta yer alan çok sayıda illüstrasyon aracılığıyla, çocukta yaşadığı mekânın bir "kurallı alan" olduğu duygusunu uyandıracak şekilde tasvir edilir. Söz gelimi yönetim, "orada bütün ahaliye faideli işler"in yapıldığı hükümet konağıyla anlatılırken, çocuğun gündelik hayatıyla da ilişkilendirilir: "Çocukların işleriyle de meşgul olurlar. Çünkü sizin doğduğunuz gün ile adınız oradaki büyük bir deftere yazılır."[121] Kamusal alanın belli başlı kamu görevlilerinin işlevlerinden hareketle ve basit öykülerle anlatıldığı bölümler, kurallı yaşamın sağladığı güven ortamına da dikkat çekmek ister. "İlan- Hükümetin Kararı ve Valinin Emri" ünitesinde, duvara asılan bir ilan, valinin varlık nedeni konusunda geleceğin vatandaşını en kısa ve doğrudan biçimde bilgilendirir. Yollar ile yol bekçisi, suç ile polis ya da jandarma, hilekâr pazarcıyla belediye müfettişi, köprülerle mühendis, köydeki umumi çeşme ile belediye meclisi arasındaki nedenselllik ilişkisi kamusal alanın sınırları konusunda ipuçları sağlar. Kamusal alan, öncelikle bir aleniyet, ama aynı zamanda da bir ahlâkilik alanıdır. Meşrutiyet'in hizmet üreticisi kamu görevlileri, ahlâki özelliklerle de donatılmışlardır. Söz gelimi "Jandarmalar gayet cesur ve namuslu adamlardan intihap olunur."[122] Hayatı kolaylaştıran kamu hizmetleri ve erdemli kamu görevlileri sayesinde öykülerdeki çocuk, varolan düzenin mükemmelliği konusunda ikna olur. Küçük Ahmet ya da Küçük Arif'in, "Ben

120 Şerif Mardin, "Türk Toplumunu İnceleme Aracı Olarak 'Sivil Toplum'", *Defter*, no. 2, Aralık-Ocak 1987, s. 14.

121 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 21.

122 *A.g.y.*, s. 65.

kanunu severim; kanun her şeyi düşünür", "kanunun hilekârları cezalandırmaya hakkı vardır" ya da polise ilişkin olarak dile getirdiği "Fenaları, canileri tevkif ettikleri gibi namuslu adamlara imdat ve yardım eden bu adamların büyük şehirlerde bulunması ne saadet" şeklindeki düşünceleri,[123] yasa düzeni ile güvenlik duygusu arasındaki ilişkiyi ifade eder.

Böylece Kanun-ı Esasi'de "Tebaa-i Devlet-i Osmaniye'nin Hukuk-ı Umumiyesi" bölümünde yer alan "vatandaşlık, kişi, din ve vicdan, basın (matbuat), ticaret, sanat, ticari şirket kurma, dilekçe (arzıhal), öğretim (tedris) ve öğrenim (tahsil), mülkiyet, konut dokunulmazlığı (mesken masuniyeti), yargılanma"[124] hak ve hürriyetlerinin tümünün yer aldığı *Malumat-ı Medeniye* ders kitapları, "vatandaşın icadı"na yönelir.

Vatandaş: Beden - Akıl - Ruh

II. Meşrutiyet'le birlikte "vatandaş" siyasal literatürün başat "aktör"ü haline gelir. Bu süreçte, II. Meşrutiyet önce vatandaşı tarif eder, daha sonra ise bu tarif üzerinden "icat" etme çabasına girişir. Vatandaşın "tarifi" hiç kuşkusuz Meşrutiyet pedagoglarının en zorlu uğraşlarından biridir. Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yeni "aktör" vatandaşla bağlantılı olarak görülen, "milletdaş", "hemşehri" ve "tebaa" kavramlarının anlam ve vurguyu güçlendirmek adına zaman zaman eşanlamlı kullanımı, büyük bir kavram kargaşasına yol açar.

Kitaplarda dikkati çeken en önemli nokta, Cumhuriyet döneminde de tanık olacağımız üzere genelde vatandaşın açık bir tanımının yapılmaması, kitapların temel vurgusunun daha çok vatandaşlar topluluğunda olmasıdır. Kitaplarda yer alan vatandaş anlayışı, birey-vatandaşa değil, "topluluk-vatandaş" anlayışına dayanır. Vatandaşlık organik bir bütünün üyesi, ailenin bir ferdi olmaktır. "Vatan" bir ortak "ev"dir. Vatandaş, vatanın "evladı"dır,[125] dolayısıyla vatandaşlar birbirlerinin kardeşidir:

123 *A.g.y.*, s. 61, 84, 98.

124 Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938)*, s. 13.

125 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 6.

> ".. vatandaşlık adeta kardeşliktir. Vatan bir mesken-i umumidir. Vatandaşlar, milletdaşlar o meskenin, o hanenin sakinleridir. Birbirinin can, menfaat kardeşidir."[126]

Hakkı Behiç ise, kitabında vatandaşı ortak geçmiş, çıkar birliği ve ortak gelecekle temellendirmektedir:

> "Aynı hudud dahilinde, aynı arazinin, aynı toprağın sine-i füyuzatında [verimli bağrında] yaşayan, mazileri, halleri, atileri müşterek olan, aynı hükümete tabi ve aynı usul ve âdatâ, aynı adab-ı muaşerete münkad bulunan [boyun eğen] insanlar birbirinin hakiki kardeşi olurlar. Vatandaş, kardeşten bile kuvvetli bir kelimedir."[127]

Bir başka *Malumat-ı Medeniye* kitabında ise, millet ve vatandaş arasındaki ilişki "aile" anlatısından hareketle açıklanır:

> "Millet bir aile, vatan o ailenin evi, vatandaşlar da ailenin efradıdır."[128]

Vatandaşlık konusuna genelde açık bir tanım getirmeyen *Malumat-ı Medeniye* kitapları, "makbul" vatandaşın ahlâki nitelikleri konusunda ayrıntılı bir envanter sunar, vatandaşı beden-akıl-ruh ekseninde adım adım inşa ederler.

Önce "beden"dir vatandaş. Meşrutiyet pedagoglarının vatandaşın "bedeni"ne yönelik iradeci yaklaşımı ve bu bağlamda "sağlıklı yaşam" söylemi, kitaplardaki modernleşmeci projenin ana temalarından birini oluşturur. Ders kitaplarında sağlıklı "beden ve ruh"un yeni vatandaşın adeta bir "kurucu unsur"u olarak ısrarla vurgulanması, yönetici seçkinlerin yüzlerini çevirdikleri Batı'daki gelişmeler bağlamında anlam kazanır. Batı'da 18. yüzyıldan itibaren sağlıklılaştırma söylemi, toplumun ıslahına yönelik bir iktidar stratejisiyle birlikte gelişmiştir.[129] Öte yan-

126 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 59.

127 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 135-136.

128 Ebu Cezmi Hıfzı, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1326 (1910), s. 17.

129 Nurdan Gürbilek, "İktidarın Sağlığı", *Defter*, no. 8, Şubat-Mart 1989, s. 39. "..sağlıklaştırma söylemi, Batı'da yalnızca bir metafor olarak değil, toplumun

dan kitaplardaki hijyenist söylem, aynı zamanda "Hasta Adam" Osmanlı'nın genel sağlık panoraması ve Osmanlıların hastalıkları konusunda da ipuçları verir.

Malumat-ı Medeniye kitaplarında bireyin kendine, yani "nefsine" karşı vazifelerinden en önemlisini bedensel sağlığın korunması oluşturur. Böylece tanrısal iradeyle sıkı sıkıya ilişkilendirilmiş bedenin yerini artık bireysel iradeyle yönetilebilir ve yönlendirilebilir beden alır. Aynı yaklaşım bedensel sağlığın ön koşulu olarak ileri sürülen "temizlik" vurgusunda da belirgindir. I. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında ilahi bir emir bağlamında yer alan ve "Temizlik imandandır" formülüyle telkin edilen[130] hijyenist anlayış,[131] II. Meşrutiyet'in *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında kamusal-ulusal yarar çerçevesinde gerekçelendirilir.[132] "Vücudumuzu haftada bir kere kemalen sıcak su ve sabun ile yıkamalıyız" ya da elbise ve çamaşırların sık sık değiştirilmesi uyarısından[133] başlayarak bedene gösteri-

ıslahına, topluma yeni bir düzen vermeye yönelik bir dizi iktidar stratejisiyle birlikte gelişti. 18. yüzyıldan itibaren Avrupa'da iki süreç birlikte yaşandı: Bir yandan insanların bedenleri bir muayene, bir müdahale alanı haline geldi; tek tek hastalıklar ve bozukluklar belirlendi, normal ve patolojik olan ayrıştırıldı, doğum ölüm oranları ve cinsel tercihleriyle nüfusun anatomisi çıkartılmaya çalışıldı. Bir yandan da toplum, tedavi edilmesi gereken bir bünye olarak görülmeye başlandı; bir vücut olarak ele alındı ve bu vücut sağlıklı bir vücut haline getirilmeye çalışıldı. Yani yararlı ve uysal bedenler oluşturmaya yönelik bir sağlık bilgisi ile muayene ve tedaviye dayanan bir yönetim bilgisi iç içe gelişti."

130 Doğan, *a.g.y.*, s. 37.

131 Georges Vigarello, *Temiz ve Kirli, Ortaçağ'dan Günümüze Vücut Bakımının Tarihi*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 226. "XIX. yy'ın başlarında, o zamana kadar kullanılmayan bir sözcük olan hijyen, belirli bir yere oturur. O zamana kadar, her şey sağlığın "bakımı" ya da korunması üzerinde toplanırdı. Artık "hijyen" kitabı, "hijyen" elkitabı diye yayınlar ortaya çıkar. Hepsi, konularının alanını o güne kadar pek az kullanılan o adla tanımlarlar. Hijyen artık sağlığı niteleyen bir sıfat (Grekçe'de 'sağlıklı olan' anlamında hygeinos'tan gelir) olmaktan çıkmış, sağlığın bakımını kolaylaştıran düzenek ve bilgilerin toplamına verilen ad olmuştur."

132 *A.g.y.*, s. 263. Vigarello, Osmanlıların eğitim alanındaki esin kaynağı Fransa örneğinden hareketle şu saptamayı yapmaktadır: "Fakirler için konulan kuralların yayıldığı daha önemli bir odak, ilkokullar olur. 1830'dan sonra ilkokul öğretmenlerinin elkitaplarında, hiç şaşmadan, dönemin hijyen kitaplarındaki temel ilkeler verilir. Öğrenci kitaplarının bir bölümünde de aynı bilgiler yer alır."

133 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 7-9.

len her türlü özen, öncelikle medeni olmanın bir göstergesidir. Aynı zamanda bedensel sağlık, insan varlığının bütünselliği içinde de bir anlam taşır. Zira sağlam bir beden, sağlam bir "fikir ve ahlâk"a imkân verir.

Sağlıklı bir yaşam ise, ancak "itidal dairesinde hareket"le mümkün olabilir.[134] Kitaplarda yer alan "itidal" fikri, bireyin bedenini "yönetebilme", dolayısıyla ona hâkim olabilme yetisine vurgu yapar. Kısacası, Meşrutiyet vatandaşının başlıca erdemlerinden biri olan kendine hâkimiyet ve ölçülülük, aynı zamanda medeni olmanın da bir sonucudur.[135] Hâkimiyet-i milliyeye sahip olan akılla aydınlanmış vatandaş, bedenine de hâkim olma iradesine sahiptir. Bu bağlamda her türlü iradeye hâkim olamama hali, özellikle de oburluk, sarhoşluk ya da intihar eylemi, kitaplarda eleştirilen başlıca davranış biçimleridir:

> "Mesela intihar etmek tababetçe bir cinnettir. Cinnet ise, beynin tağyirinden [bozulmasından] başka bir şey değildir."[136]

İntihar, artık yalnızca İslami günah korkusunu çağrıştırmaz, aynı zamanda iradeye hâkim olamamaktır, yani zayıflık göstergesidir. İntihar kamusal kullanıma sunulan bedenin ortadan kalkmasına, sarhoşluk ise ondan talep edilen kamusal faydanın sağlanamamasına yol açar. Kitaplarda yer alan sarhoş illüstrasyonları iradesizliğin yol açtığı düşkünlük hallerini öğrencilere en dramatik boyutlarıyla sunar.

Meşrutiyet kitaplarının özellikle hekim kökenli yazarları tarafından vurgulanan intihar ve alkolizm olguları, aslında "Osmanlı gerçekliği"ni açıklamayan "ithal" bir temadır. 19. yüzyıl Avrupa'da intihar olgusunun önemli ölçüde artış gösterdiği bir

---

134 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 49-50.

135 Alain Rouquié, "Le mystère démocratique: des conditions de la démocratie aux démocraties sans conditions", (der.) Alain Rouquié, *La démocratie* içinde, Editions A.M. Métailié, Paris, 1985, s. 33. A. Rouquié, "ölçülülük" ve "öz-baskı"nın içselleştirilmesinin, N. Elias'ın *La civilisation des mœurs* adlı kitabında belirttiği "medenileşme" sürecinin ötesinde, bir davranış kodunun kabulünü ifade ettiğini, dolayısıyla da zorunlu olarak siyasal bir boyuta sahip olduğunu ileri sürmektedir.

136 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 50.

dönemdir. 19. yüzyıl ortalarında Batı'da ve özellikle Fransa'da ortaya çıkan alkolizm eğilimine karşı, egemen sınıflarla tıbbın işbirliğiyle geliştirilen ve 1870'lerden itibaren hız kazanan alkol karşıtı kampanyalarla mücadele verilmeye çalışılır. Ailenin dağılmasına, ırkın yozlaşmasına, toplumsal çatışmaya ve ekonomik yıkıma yol açtığına inanılan alkole karşı kamu otoriteleri tarafından kararlı bir mücadele sürdürülür.[137] Jön Türk yazarlar da muhtemelen kendilerine esin kaynağı olan Batı kitaplarından aldıkları intihar ve alkolizm karşıtı söylemi kitaplarına dahil ederler.

Kitaplarda vatandaşlık erdemi olarak yer alan bireyin bedensel "itidal" vasfı, toplumsal itidalin, dolayısıyla siyasal istikrarın da güvencesidir. Nitekim Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de Meşrutiyet inkılabının başarılmasının nedenini, "ahalinin -ekseriyet itibariyle- vücutlarının alkol ile meşbu olmadığına" bağlamaktadır. Zira, alkol "en ufak şeye hiddetlenmeye" neden olur. Oysa inkılap kan dökmeden, "gayet mutedil" bir şekilde yapılmıştır.[138] Başka bir anlatımla bedenini yönetme gücüne sahip olan birey, inkılabı da kaotik bir ortama yol açmaksızın yönetmeyi başarmıştır.

Y. Déloye, *Ecole et Citoyenneté, l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses* (Okul ve Yurttaşlık: Jules Ferry'den Vichy'e Cumhuriyetçi Bireycilik: Tartışmalar) adlı kitabında Fransa'da 1880'lerin yurttaşlık bilgisi kitaplarında "kendimize karşı görevlerimiz" başlığı altında yer alan bedensel sağlık konusunu, Cumhuriyetin "hisseden, düşünen ve isteyen", başka bir anlatımla özgür ve özerk bireyi inşa etme iradesiyle açıklamaktadır. Kitaplarda insanın davranışlarıyla kendi bağımsızlığını engellediği davranış biçimleri, sarhoşluk, tembellik ya da öfke, ahlâki düşüş örnekleri olarak sunulur-

137 Alain Corbin, "Cris et chuchotements", (der.) *Philippe Ariès ve George Duby, Histoire de la vie privée, De la Révolution à la Grande Guerre*, C. 4 içinde, s. 579 ve 591. Gündüz, *a.g.y.*, C. 2, s. 981. Gündüz, intihar olgusunun Meşrutiyet romancılarının sık sık başvurdukları temalardan biri olduğunu belirterek, bunun "sebebinin sosyal olmakla birlikte, daha çok kadın-erkek ilişkilerinin olumsuz sonuçları ile ilgisi" bulunduğunu ileri sürmektedir.

138 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 177.

ken itidal, düşünme yetisi ve irade yüceltilmekte, düşünce ve yargılarının "efendi"si vatandaş tipi her türlü bağımlılık hali ile karşıtlık ilişkisi içinde sunulmaktadır. Böylece "kendine karşı görevler", vatandaşlık görevleri ile ilişkilendirilirken, beden ve ruh "hijyeni" temel bir ahlâki yükümlülük haline getirilmektedir.[139]

"Bedeni yönetme"nin en etkin yolu ise, *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında vurgulandığı üzere spor ve jimnastiktir. Bu yaklaşımda, 19. yüzyıl sonunda Batı'da, özellikle sosyal Darwinist kuramların ve jimnastiği bir ulusal görev olarak ele alan anlayışın Meşrutiyet aydınlarına yansımasını görürüz. Spor, hem vatandaşın davranışlarını biçimlendirme özelliğine sahiptir, hem de onun özyönetim kapasitesinin kanıtıdır.[140] Öte yandan spor, güçlü bedenlerin ulusun hizmet ve kullanımına sunulması açısından faydacı bir göndermeyi de içerir. Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarındaki "spor ideolojisi", sporun Osmanlı topraklarına girişiyle eşzamanlıdır.[141]

Bedenini yönetme kapasitesine sahip olan Meşrutiyet yurttaşı, aynı zamanda davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen bireydir. Doğru ile yanlış davranışlar, sevap-günah ikileminin sınırlarını aşarak, akla uygunlukla temellendirilir. Aklın rehberliğine tabi olmak bireysel anlamda özgürleşmenin temel koşullarından biridir. Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nin "Hürriyet- Akla Tabi Olmak-Hevesat-ı Muzıra" ünitesi altında gençleri bu konuda uyarır:

> "Yavrularım hep akıl ve fetaneti dinleyiniz, hep iyiliği tercih ediniz. Aklın emirlerini dinleyip ona göre hareket edebilirseniz hürsünüz, serbestsiniz."[142]

139 Déloye, *Ecole et citoyenneté*, s. 41-43.

140 Corbin, *a.g.m.*, s. 608-610.

141 Hande Özkan, "Selim Sırrı Tarcan", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 276-278. Spor Osmanlı topraklarına ilk kez Galatasaray Sultanisi aracılığıyla jimnastikle girmiştir. Bu dönemde Selim Sırrı Tarcan iki kez, 1908 (kapanış 1909) ve 1911'de beden eğitimi öğretmeni yetiştiren "Terbiye-i Bedeniye Mektebi"ni açacak, 1916'da ise Türkiye'de ilk *İdman Bayramı*'nın kutlanmasına öncülük edecektir.

142 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 136-137.

Bu yönüyle "akla güven" ve kaderine hükmeden birey temaları, *Ancien Régime* istibdadında "hurafelerin esiri" olan insana sunulan bir kurtuluş reçetesidir. Doktor Hazık, akılla aydınlaşmış ideal-tipik Meşrutiyet vatandaşını, yerleşik bütün kurum ve değerleri karşısına alan radikal bir üslup içinde savunur:

> "İnsan her türlü mukadderatını kendisi düşünmeğe, kendisi takdir ve icra etmeğe mecburdur. Saadet ve felaketimiz maddi, manevi tesirat-ı hariciyeye [dış etkilere] değil bizzat kendimize tabidir. (...) İnsan ne Allah'a, ne hükümete, ne de hiçbir kimseye güvenmelidir. Ancak kendisine, kendi iktidar ve kabiliyetine kendi say ve gayretine güvenmeli, itimat etmelidir. Herkes kendisinin padişah-ı zişanı olmalıdır. Felah ve saadetimiz için eski itiyadları, eski hurafatları, eski fikirleri beynimizden silmeliyiz. Başka türlü insan olmak mümkün değildir."[143]

Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de "malumatsız" bir insanın görevlerini yerine getiremeyeceği iddiasından hareketle, bilgiyle aydınlanmış birey ile görev bilinci arasında bağ kurar:

> "...fikrinizi her türlü ulum ve fünun ile her türlü malumat ile talimat ile tenvir etmelisiniz. (...) Malumatsız bir insan vazifelerini nasıl bilir ve nasıl yapar. (...) İnsanlığın en büyük meziyetlerinden biri de hakikati aramaktır. (...) Siz her şeyin hakikatini anlamak için ilim ve fenne rağbet etmelisiniz. (...) Hata ekseriya cehaletin neticesidir. Cehaletin neticesiyle husule gelen hatalara hurafat denir.(...) Şayet zihninizde bu gibi hurafat yer tutmuş ise onları fikrinizden çıkarınız. Görmediğiniz, bilmediğiniz, aklınıza muvafık gelmeyen şeylere inanmayınız. Sonra vicdanınız hurafata esir olur."[144]

II. Meşrutiyet'in kitap yazarları için insanı diğer canlılardan ayıran akıl, "hayat kavgası"nda başarılı olmak için de gerekli-

143 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 74-75.

144 *A.g.y.*, s. 54-55.

dir. Sosyal Darwinist, "hayat için mücadele" teması, kitaplarda açık ya da örtük bir biçimde ifade bulur.

Kısacası *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında kurgulanan vatandaşlık anlayışının ardında "iyi ve kötü" tutum ve davranışlarla anlam kazanan "yeni insan" profili bulunmaktadır. Bu yeni insan profili, "beden" ve "akıl"dan sonraki üçüncü özelliği olan "ruh" ya da ahlâk üzerinden de inşa edilir. Fransız III. Cumhuriyet pedagogları gibi, II. Meşrutiyet eğitimcileri de sekûler bir ahlâkla donatılmış vatandaş profili üzerinde ısrarla dururlar. Bu tavır, aslında II. Meşrutiyet'e damgasını vurmuş bir tartışmanın ders kitaplarına yansımasından başka bir şey değildir. Nitekim Osman Ergin'in Türkiye *Maarif Tarihi*'nde belirttiği gibi II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında ahlâk eğitimine ilişkin iki "fikir cereyanı" bulunmaktadır:

> "Bunlardan birine göre ahlâkın temeli dindir, yani Allah korkusudur; vicdan, dinî inanıştan ayrılamaz. Mekteplerde ahlâk terbiyesi ancak din terbiyesiyle bir arada verilebilir ve verilmelidir. O zaman buna yalnız gerçekten dindar olanlar inanmıyorlardı; islâmlık akidelerinin doğruluğunda az çok şüphe edenlerin bir kısını da, halka ve yüksek bir ilim seviyesine varamıyanlara ancak dine dayanan bir ahlâk telkin olunabileceği kanaatinde idiler. Onlara göre Balkan Harbinde mağlup oluşumuzun en önemli sebebi ahlâkça düşkün hale gelmemizdir. Bu düşkünlük dine dayanan ahlâk telkininde mekteplerin ve medreselerin gösterdiği gevşeklikten gelmektedir."[145]

Osman Ergin'e göre, gençlere kuvvetli bir ahlâki terbiye verilmediği konusunda ilkiyle birleşen ikinci yaklaşım ise, ahlâk terbiyesinin din terbiyesinden ayrı olarak ele alınması ve bu bağlamda Batılı pedagogların görüşlerinin izlenmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktaydı:

> "İkinci fikir cereyanı kaynağını, psikolojinin pedagojiye tatbikine dair yazılmış Fransızca kitaplardan alıyordu. Bu kitaplar

145 Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 5, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1943, s. 1370.

az çok muvazeneli bir cemiyette (Orta Adam) yetiştirmenin vasıflarını gösterirler. Halbuki o devirde memleket tam bir kaynaşma halinde idi. İmparatorluğu teşkil eden milletlerin ayrılmak için içerde ve dışarda yaptıkları mücadele artmıştı..."[146]

Malumat-ı Medeniye kitaplarında O. Ergin'in ifade ettiği istikrarlı bir toplum (artık inkılap yapılmıştır) ve "orta adam"ın ahlâki özellikleri, 19. yüzyılın gözde temalarından biri olan "ahlâki çöküş" temasının bir *leitmotifi* olma özelliğini taşır. Kitaplardaki "ahlâki çöküş" teması, özellikle Osmanlıların Batı karşısındaki askerî yenilgilerine, İmparatorluk'un iktisadi bağımlılığına ve parçalanmasına yönelik tahlillerde önemli bir yer tutar.[147] Bu yaklaşım, aslında büyük ölçüde 1895 tarihli İlkokul Talimatnamesi'nde de dile getirilen bir kaygıya işaret eder. Söz konusu Talimatnamede Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu toplumsal çözülüş ve devletin çöküş sürecine karşı, "öğretmenlerin derslerde sürekli dinî öğütlerde bulunmaları, onları, padişaha, devlete sadık ve iyi (ahlâklı) müslümanlar olarak yetişmeleri istenmektedir. 1906'da Abdülhamit'in Maarif Nazırı Haşim Paşa'nın padişaha sunduğu raporda, okullarda din ve ahlâkça arzulanan niteliklere sahip öğrenci yetiştirilmediği, bu nedenle tüm okul programlarında din ve ahlâk derslerinin artırılması, *İlm-i Eşya* gibi 'lüzumsuz' bazı derslerin kaldırılması önerilmektedir."[148]

Jön Türk kitap yazarları ise, ahlâki çöküşe yeni bir vatandaş ahlâkı geliştirme yoluyla çözüm üretme çabasına girişirler. Bu bağlamda II. Meşrutiyet tarafından inşa edilmek istenen "yeni

146 *A.g.y.*, s. 1371. Ergin, ikinci anlayışın Sâtı Bey'in 1909'da müdürlüğüne getirildiği Darülmuallim'de geliştiğini ve o kaynaktan yayıldığını belirtmektedir. Benzer bir çatışma, daha şiddetli ve kararlı bir biçimde Fransa'da "zorunlu, parasız ve laik eğitim"i getiren 28 Mart 1882 tarihli yasa bağlamında Katolik çevreler ile Cumhuriyetçiler arasında yaşanmıştır. Katolik inancına dayanmayan bir "ahlâk ve yurttaşlık öğretimi"nin imkânsızlığını savunan Katolik çevreler, yalnız Tanrı korkusunun yurttaşlık ödevlerinin yerine getirilmesini güvence altına alabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu konuda bkz. Déloye, *Ecole et citoyenneté*, s. 13-14.

147 Bu konuda bakınız Doğan, *a.g.y.*, s. 154-155.

148 Faruk Öztürk, "II. Meşrutiyet Döneminde Ahlâk Öğretimi ve Baha Tevfik'in, Yeni Ahlâk'ı", *Millî Eğitim*, Ocak-Şubat-Mart 2000, no. 145, s. 66-67.

insan", kamusal alanın baş aktörü sıfatıyla kendinde bir ahlâki değer taşımanın ötesinde de önem kazanır. Erdemli birey-vatandaş aynı zamanda ahlâki bir toplum yapısının, toplumsal-siyasal istikrarın ve düzenin de güvencesidir.

Beden-akıl-ruh ekseninde tanımlanan vatandaştan hareketle "vatandaşlar topluluğu"nun inşası, söz konusu topluluğun ahenk içinde birarada yaşarken izleyeceği bir asgari kurallar bütününü de gerektirir. Bu doğrultuda kitaplarda bireyin bir yandan en yakın çevresinden (aile) en uzak çevreye kadar uyması gereken toplumsallık biçimleri öğretilir. Bireyin en yakın beşeri çevresinden en uzak toplumsal çevresine kadar "diğer"leriyle nezaket ve görgü kuralları içinde bütünleşebilmesini ve son kertede ahenkli bir birlikte yaşama biçiminin kurulmasını sağlayacak makbul davranış kuralları "vatandaş oluş"un ayrılmaz parçalarıdır. *Malumat-ı Medeniye* kitapları, hitap biçimleri ve kişilerin selamlanmasından yaşlıların elinin öpülmesine, konuşma kurallarından sofra terbiyesine ve toplu taşıma araçlarındaki davranış biçimlerine dek, "vatandaş"ın "varoluş"unu belirler.

Ahmet Cevat'ın rüştiyelerde okutulmak üzere 1912'de yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde tasvir edilen "iyi insan-iyi vatandaş" denkleminde, bireyin yalnızca kamusal değil özel-gündelik yaşamını tümüyle kuşatma kaygısına tanık olunur. "İyi davranış" biçimlerinin telkinine yönelik kıssadan hisse öykülerin yer aldığı, her ünitenin sonunda özet, sözlük ve soruların bulunduğu kitapta konu başlıkları, "Terli iken su içmeyiniz", "Erken Yatmak Erken Kalkmak", "İyi Kitaplar", "Az Söyle İyi Söyle", "Tafra fuyuşluk"tan, "Kanun-ı Esasi", "Hükümetin Şekilleri","Usul-i intihabat", "Matbuat", "Vergi ve Resimler", "Valinin Vazifeleri" ya da "Muhabbet-i vataniye"ye kadar geniş bir yelpazeye yayılır. Buna karşılık Mekteb-i hukuk kökenli yazarların kitaplarında, özel yaşama yönelik "davranış mühendisliği" vurgusu daha sınırlıdır. Söz konusu yazarların ders kitapları genelde kamu kurumlarının, vatandaş hak ve görevlerinin, yönetim biçimlerinin ve her düzeyden özgürlüklerin tanıtımının yapıldığı bir "hukuk devleti" mantığı içinde kaleme alınmıştır.

Söz konusu "davranış mühendisliği" çerçevesinde Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*'de (1922) "küçük dostları"na, "nazik ve terbiyeli olmak en büyük vezaifimizden biridir" uyarısında bulunduktan sonra makbul davranış biçimlerinin telkinine yönelir. Kitapta dikkati çeken başlıca husus, telkin edilen makbul davranış biçimlerinin, geleneksel terbiye ile modern yaşamın gerekleri arasında kararsız bir noktada yer almasıdır. Bu kararsızlık başka kitaplarda da zaman zaman öne çıkar. Söz gelimi bir yandan yaşlıların elinin öpülmesi gerekliliği öğrencilere hatırlatılırken, diğer yandan "gerçi bugün fenn-i tıp el öpmeyi sıhhate muzır buluyor" hatırlatmasında bulunulur. Geleneksel ile modern arasındaki bu tedirgin "duruş", hijyenist/sağlıkçı kaygı (ya da bilim) ile mazur gösterilmeye çalışılırken, gelenekseli sorgulamanın da meşruiyet zeminini oluşturur. Çatal ve kaşık kullanımına dayalı modern sofra adabının teşvik edildiği satırlarda "zamanımızda el ile yemek terbiyeye ve hıfz-ı sıhhate" aykırıdır vurgusu, bir yandan modern ile "bilim"i buluştururken, diğer yandan geleneksele mesafe koyar.

Öte yandan modernleşmeci proje bağlamında, vatandaşın "ev"i ile "sokak" önce birbirinden kesin çizgilerle ayrılır, daha sonra her ikisi de modernleştirilir. "Sokakta yere tükürmek caiz değildir", "el ile sümkürmek kadar iğrenç bir şey olamaz", "sokakta durup konuşmak katiyen caiz değildir", "sokakta hızlı konuşulmaz, hızlı gülünmez, fena lakırdı söylenmez" uyarıları, başta sokak olmak üzere toplu taşıma araçları, "umumi bahçeler", parklar, kıraathanelerde[149] modern sosyallik biçimleri ve "medeniyet dairesi"nde yaşamanın ipuçlarını verir.

Kitaplarda beden-akıl-ruh ekseninde inşa edilen "medeni" vatandaş, aynı zamanda "kamusal" aktördür. Devletle birey arasındaki hukuksal ve siyasal ilişkinin çerçevesini, "vatandaşlık görevleri" oluşturur. II. Meşrutiyet, vatandaşlık görevlerini kanuna itaat, askerlik ve vergi üçlemesi altında tarif eder.

149 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, Hilal Matbaası, 1330 (1914), İstanbul, s. 122.

Kanuna itaatin yolu, bir yandan düzen ve istikrarı sağlamak adına kanunların önemini geleceğin vatandaşlarına öğretirken, diğer yandan da Rousseau'nun yönetme sanatına ilişkin olarak savunduğu "kanunu sevdirmek"ten geçer. İsmail Cezmi'nin ders kitabının baş aktörü olan çocuğun "Ben kanunu severim; kanun her şeyi düşünür"[150] cümlesi, keyfi yönetime karşı kanun düzeninin oluşturduğu güven ortamına işaret eder.

"Vergi görevi", modern merkezî devletin vatandaşının inşasında özel bir öneme sahiptir. Ders kitaplarında ayrıntılarıyla verilen kamu hizmetleri sistemi,[151] hizmetlerden yararlanan vatandaşlar topluluğunu vergi yükümlülüğünün rasyonalitesi konusunda ikna etmeye yöneliktir. Bu hizmetler sıralanırken devletin güvenlik ve savunma konusundaki görevlerine özellikle dikkat çekilir:

> "...hükûmete ait vazifelerde devletin birçok memurları, polisler, jandarmalar, istihdam etmeğe lüzum olduğunu ve tabii bunların geçimleri ve devletin her zaman kuvvetli ve büyük bir devlet kalması ve binaenaleyh top, tüfenk, vapur ve daha sair bu gibi mühimmatın tedariki için ihtiyari ve zaruri olan mesarife karşılık olmak üzere devlet tebasından birtakım para alır ki bunlara vergi veya 'tekalif' namı verilir."[152]

Askerlik ise, vatandaşlık görevlerinin en "şereflisi" ya da İsmail Cezmi'nin ifadesiyle "kan fedakârlığı fedakârlıkların en mühimidir."[153] Cumhuriyet döneminde de sürecek olan vatandaşlık görevleri üçlemesinde askerlik görevine tanınan bu ayrıcalıklı yer, hiç kuşkusuz Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu siyasal konjonktürle yakından ilgilidir. 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması sonrasında Osmanlı toplumunda

150 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 61.

151 Mehmet Ö. Alkan, "Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme", (der.) M. Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 378. "Klasik dönemde vergi adalet ve can güvenliği için verilirken, yeni dönemde işlev ve içerik değiştirmiştir. Beklenti vergi vermenin karşılığında hizmet beklemeye dönüşmüştür."

152 Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, s. 48-49.

153 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 87.

askerlik konusuna yaklaşımda ortaya çıkan, O. Koloğlu'nun işaret ettiği gelişmeler ve bu bağlamda "asker millet" anlayışı, Tanzimat döneminin ürünü olan iki karşıt gelişmenin sonucudur. Bir yanda Tanzimat'ın Müslim-gayri Müslim ayrımını terk ederek tebaayı askerlik hizmeti çerçevesinde eşitleme ideali, diğer yanda gayri Müslimlerin mecburi hizmetten kaçınma arayışları ve özellikle ulusal bağımsızlık mücadelerinin gelişmesi üzerine bu hizmetin sadece müslümanlara ve giderek Türklere kalması yeni bir zihniyetin ortaya çıkmasına yol açmıştır. "Eskinin gazilik ve şehitlik rütbeleriyle değerlendirdiği savaşçılık yerine 'asker millet' kavramı" O. Koloğlu'na göre, bu ortamda belirmeye başlamıştır.[154]

Bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında sıklıkla yer alan sıcak savaş koşulları ve toprak kayıpları ya da Ahmet Cevat'ın ifadesiyle "her müslüman Osmanlı'ya karşı birkaç düşman(ın) hazır"[155] olduğu siyasal konjonktür, askerlik hizmetini özellikle önemli hale getirmektedir. Ancak *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yer alan tehdit teması, özellikle Balkan savaşlarının etkisiyle giderek belirginleşen Türkçü-milliyetçi refleksin yansıması sonucu çocuk dergilerinin bile neredeyse ortak izleği haline gelen öç ve intikam duygularının teşviki olgusu hesaba katılarak değerlendirildiğinde,[156] ders kitaplarında yer alan yaklaşımın oldukça soğukkanlı bir dile dayandığı görülür.

Malumat-ı Medeniye kitaplarından yansıyan anlayış, vatanın muhafazasının, (hem siyasal hem de ekonomik anlamda) askerlik görevinin öneminin bilincine erişilmesiyle mümkün olabileceğidir. Savaş tazminatına mahkûm edilme sorunu ise,

---

154 Orhan Koloğlu, "Osmanlı Devleti'nde 'Asker Millet' Anlayışının Oluşması", *Tarih ve Toplum*, C. 32, no. 192, Aralık 1999, s. 24.

155 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhıye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 86.

156 Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri*, s. 122 ve 126'da *Talebe Defteri ve Çocuk Duygusu* gibi dergilerde yer alan 1913-1914 tarihli Müslüman Boykotajına destek çağrılarının imparatorluğun gayri Müslim tebaasına yönelik 'milli iktisatçı' tepkiyi tırmandırmaya da yöneldiğini belirtmektedir.

Ahmet Cevat tarafından yine askerliğin önemini kavrama temelinde ifade edilmektedir:

> "İşte son Rus muharebesinde biz mağlup olmuş idik. O zamandan beri millet-i Osmaniye Rusya'ya senevi milyonla liralar para vermektedir. Adeta bütün millet, Rusya çarına esir bulunuyor. Bir daha böyle bir mağlubiyete duçar olmamak için hepimizin cesur ve askerlikten çekinmez olmamız icap eder."[157]

Dolayısıyla çocuk, askerliğe hazır olmasını sağlayacak bir disiplin altında bulunmalıdır. Bu disiplin ise, ancak "idman, nişancılık, keşşaflık gibi serbest hizmetler ve talimlerle olur. Küçüklükte muntazaman terbiye-i bedeniyeye devam eden, idman yapan, nişancılığı öğrenen, izcilik eden, ata binen bir çocuk mükemmel bir asker olur."[158]

Hayatı sürekli "askerliğe hazırlanış hali" olarak algılama, 19. yüzyıl Batı milliyetçiliklerinin de ana temalarından biridir. Patrick Cabanel'in *La question nationale au XIXe siècle*'de (19. Yüzyılda Ulusal Sorun) belirttiği gibi zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesi ile büyük ölçüde siyasal ve ulusal nitelikli bir beden eğitimi anlayışının gelişmesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Jena sonrası Prusya'da ya da Sedan sonrası Fransa'da jimnastik, askerlik hizmetiyle az çok yakın bağlantı içinde gelecek zaferleri hazırlamanın yolu olarak görülür. Prusyalı Jahn'ın 1810'dan sonra, paramiliter eğitim anlayışı çerçevesinde tasarlanan beden eğitimini geliştirmesi sonucunda 1898'de Reich'taki yaklaşık 6500 *Turnvereine*'de [jimnastik dernekleri] onbinlerce genç biraraya gelmiştir. 1862'de kurulan, 1930'lu yıllarda Türk Ocakları başkanı Hamdullah Suphi başta olmak üzere milliyetçi çevrelerin hayranlıkla söz edecekleri *Sokol*, çeyrek yüzyıl içinde her iki cinsten 18 000 Çek gencine ulaşır. Fransa'da ise, askeri yenilgi üzerine çeşitli görüşler geliştiren çevreler, öğretim programlarına jimnastik ve asker-

157 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 183-184.

158 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhıye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 87.

lik derslerini dahil etmenin yanısıra 1882'de Okul Taburları da kurarlar.[159]

İmparatorluğun dağılma sürecine girdiği, sıcak savaş koşullarının yaşandığı bir dönemde askerlik, Osmanlı vatandaşının "hükümete karşı" başta gelen görevi olmanın ötesinde, vatanseverliğin de önemli bir boyutunu oluşturur. Zaten "vatanı sevmek ve vatanı müdafaa etmek", "din-i İslamın emir buyurduğu mukaddes vazifelerdendir."[160]

Kitaplar, zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesini, Meşrutiyet'in getirdiği en temel kazanımlardan biri olarak sunarlar. Meşrutiyet'in getirdiği eşitlik anlayışı bağlamında, "asker ocağı", sınıfsal ve dinsel/etnik farklılıkların ötesinde bir birliktelik alanıdır ve "uhuvvet"in en önemli göstergelerinden biridir. "Yirmi yaşındaki bütün Osmanlılar zengin olsun fakir olsun askerdirler"[161] ya da "Askerlik 10 Temmuza kadar ancak müslümanlara ait iken ondan itibaren gayri Müslim vatandaşlarımız dahi orduya dahil olup hep müştereken vatanın müdafaasını deruhte etmiş bulunuyoruz. Elbette vatan bütün evladı tarafından müdafaa olunursa daha emin olur"[162] gibi ifadeler, yalnız hakların değil ama görevlerin de eşitlediği bir yurttaşlar topluluğunun inşasında özel bir anlam kazanır.

Bu anlayış doğrultusunda Hakkı Behiç'in *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde gayri Müslimlerin geçmiş dönemlerde askerlik hizmeti dışında tutulmasının "onları bu şereften mahrum bırakmak bir taraftan kaide-i müsavatı ihlal etmek, diğer taraftan ise vatanperperlik fikrinin ne olduğunu öğrenmekten men etmek" anlamına geldiği belirtildikten sonra, Müslümanlar ve gayri Müslimler arasında gerçek bir "uhuvvet"in sağlanması yolunda askerlik görevinin önemi vurgulanır. Öte yan-

159 Cabanel, *a.g.y.*, s. 85. Bernard Michel, *Nations et nationalismes en Europe centrale, XIXe-XXè siècle*, Aubier, Paris, 1995, s. 168-169. Michel, zanaatkâr, işçi, kadın ve erkeği biraraya getiren *Sokol*'da eşitlikçi bir yapının egemen olduğunu, harekete katılanların dayanışmacı bir ortama girdiklerini, sporun fiziksel egzersizin ötesinde bir yaşam ideali de sunduğunu belirtmektedir.

160 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 181.

161 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 128.

162 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 184.

dan asker ocağı, yalnızca Müslüman ile gayri Müslim vatandaşları eşitlemekle kalmaz, aynı zamanda tüm vatandaşların "köylü vatandaşlarımızla silah arkadaşlığı edeceği" bir dayanışma alanı oluşturma özelliğine de sahiptir.[163]

"Vatandaşlık görevleri"ni oluşturan, "kanunlara itaat, vergi vermek ve askerlik"in yanısıra, II. Meşrutiyet'in önemle vurguladığı kamusal bir görev de "çalışmak"tır. II. Meşrutiyet, tıpkı III. Cumhuriyet Fransa'sı ders kitapları gibi bir varoluş biçimi olarak çalışmayı, bir erdem olarak çalışkanlığı yüceltir. Zira "terakki", yani ilerleme ancak çalışmakla mümkündür:

> "Vatanın şevket ve azimeti, milletin terakki ve saadeti hep efradının sayine [çalışmasına] bağlıdır. En müterakki memleketlerdeki insanlar sabahtan akşama kadar makine gibi işlerler.(...) Iyi çalışan daima hal-i sıhhattedir. Tembel ise daima hastadır."[164]

Ancak çalışkanlık, cesaret ve girişim gücüyle desteklenmelidir. Bu anlayış, hiç kuşkusuz "Milli İktisat"çı Jön Türklerin toplum projeleriyle ve bu arada Müslüman-Türk girişimci bireyi yaratma ideali ile yakından ilgilidir. Bu çerçevede ders kitaplarında II. Meşrutiyet'in makbul vatandaş profilinin tamamlanmasında ekonomik düzenin dönüşümünün aynası olan "teşebbüs-i şahsi" düşüncesi önemli bir rol oynar. Nitekim 1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*'de eğitim ve teşebbüs-i şahsi arasındaki ilişki, -ayet ve hadislere göndermelerin de yardımıyla- son derece çarpıcı bir biçimde ortaya konulmaktadır:

> "...mektep terbiyesinde memuriyet ve tufeylilik [asalaklık], yani başkalarının sırtından geçinmek fikirlerini ve temayüllerini mahv etmek; bunların yerine daima ticaretlere, zıraatlere merbut bir kalp yapmak, bu memleketi adeta yenilemektir. (...) Bu iş; memleketimizde bir mektebin yapacağı en büyük iştir. Eğer bundan böyle de mekteplerimizden memu-

163 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 98-99.

164 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 51.

riyetlere, Bab-ı ali koltuklarına rapt-ı kalp eden çocuklar, gençler yetişirse; bu memleketin terbiyesinde hiçbir tahavvül [değişim] vücuda gelmemiş, hiçbir şey değişmemiş olacaktır."[165]

Malumat-ı Medeniye kitaplarında, "teşebbüs-i şahsi" eksikliği, iktisadi gelişme karşısındaki en önemli engeldir. Dolayısıyla "yeni vatandaş"a ısrarla zenginleşmesi önerilir. Böylece "teşebbüs-i şahsi"ci vatandaş, memuriyetin makbul bir statü ve geçim kaynağı olduğu *Ancien Régime* zihniyetine karşı, servetin yükselen değer haline geldiği II. Meşrutiyet anlayışının hem sınıfsal temeline işaret eder, hem de onun "modern" çehresini oluşturur.

Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'de 20. yüzyılda yaşamaya "hak kazananları", sosyal Darwinist vurgusu yüksek bir "ayıklanma" anlayışıyla "Evet müteşebbis ve namuskar olmak...İşte yirminci asırda yaşamağa müstehak olanlar bunlardır."[166] diye tanımladıktan sonra, geçmiş dönemin memuriyet eksenli yaşam idealini "devr-i esaretteki", yani Meşrutiyet öncesi dönemdeki yanlış eğitim anlayışının neden olduğu "onursuz" bir varoluş biçimi olarak tarif eder:

> "Biz şimdiye kadar aldığımız sui terbiyenin neticesi olarak hayatımızı ötekinin berikinin himayesinden, muavenetinden bekledik. Mektepten çıkar çıkmaz intisap edeceğimiz meslek mutlaka bir memuriyet olurdu. Orada zaten lüzumundan çok fazla müracaat edenler olduğu ve herkes bir himayeye istinad ile müracaatından muvaffak olarak çıktığı için gördürülecek ciddi bir iş olmadığı halde verdikleri üç beş kuruşu kabul ederdik. İtiyad bizi medar-ı maişetimizi [geçim araçlarımızı] bu suretle tedarik etmekten utandırmazdı. Halbuki bu üç beş kuruşu ne hakaretler, ne tabasbuslar [yaltaklanmalar], ne zelillerle [aşağılamalar] alır, ahlâkımızdan izzet-i nefsimizden ne feda ederek tezyid ederdik. Bir kere nefsin bu küçüklüğe alışması artık zulme, hıyanete alet olmasına da bir mebde [kay-

165 *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*, s. 27.

166 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 121.

nak] teşkil ederdi. Bu hal ile başımıza vursalar sesimiz çıkmayacak bir dereceye gelmiştik. Fakat bundan sonra artık böyle olmayacağız. Artık bizim de izzet-i nefsimiz, haysiyet-i vicdanımız var. En hakir bir sanatla olsun, çalışarak yiyeceğiz."[167]

Böylece "teşebbüs-i şahsi", devlet memurluğu hakkında çizilen karanlık tablo ve onursuzluk (kul geleneğine gönderme), maaşların düşüklüğü, terfi imkânlarının güçlüğü gibi olumsuz bir dizi unsur sayesinde, II. Meşrutiyet'in makbul yaşam modeline de işaret eder:

> "Mülazımlık, yüzbaşılık, vali, maiyet memurluğu, keza müdde-i umumi muavinliği: işte hükümetin mekatib-i aliye talebesine temin eylediği en parlak hizmetler bunlardır. Bu hizmete mukabil alınan maaş mahduddur. (450) kuruştan 900 kuruşa kadar tahavvül eder.(...) Halbuki hükümetin hidematı [hizmeti] haricinde o kadar çok işler, meslekler vardır ki onlarda muvaffakiyet asla mahdut değildir. (...) Gençler, hepiniz istikbali düşünmekten ferağ olmayınız [vazgeçmeyiniz; geri kalmayınız]. İstikbalde müteşebbis adamlar olmaya azim ve meram ediniz. Harçlıklarınızı israf etmeyiniz. Mektepten çıktıktan sonra iki üç refikinizle birleşmekten çekinmeyiniz."[168]

Teşebbüs-i şahsinin gelişebilmesinin önkoşulu ise, Hakkı Behiç'e göre, özgüven ve cesarettir. İngiltere bu konuda yazarın özellikle gönderme yaptığı ülkedir.[169] Ahmet Ziya ve Ali Haydar tarafından kaleme alınan *Yeni Malumat-ı Medeniye*'de ise, teşebbüs-i şahsi eksikliği, bir yandan Osmanlı Devleti'nin gerikalmışlığının nedeni olarak öne sürülürken, diğer yandan Müslüman-Türk unsurlar, servet edinmeyi öğütleyen hadis-i şerifler aracılığıyla ısrarla girişimciliğe yönlendirilir. Burada dikkati çeken nokta, Meşrutiyet'in yurttaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutan "uhuvvet" anlayışına rağmen, girişimci gayri Müslim ile memur Müslüman-Türk arasındaki ayrımın sürekli vur-

167 *A.g.y.*, s. 121-122.

168 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 87-88.

169 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 122-123.

gulanmasıdır. Kısacası Meşrutiyet'in "öteki"si, aynı zamanda onun "gibi" olunmaya çalışılan gayri Müslim girişimcidir:

> "(Evladım, sen çalış adam ol, oku, yaz, sonra da ekmeğini kendi elinle, teşebbüsünle kazan) diyeceği yerde bilakis:
>
> Evladım, oku, yaz da memur ol, zabit ol, şu kadar maaş al) diyor. Küçük yaşımızdan itibaren kafamızı bu sözlerle dolduruyorlar. Bunlar zannediyorlar ki dünyada saadet, maaş almakladır.
>
> (...) Memleketimizde görüyoruz ki Hıristiyanlar zenginlikçe, yaşayışça İslamlardan ileri gitmiştir.
>
> Çünkü Hıristiyanlar hükümete bel bağlamamış saadetini kendi çalışmasında aramış, çalışmış ve çalışıyorlar. (...) Müslümanlar ve alelhusus Türkler, hükümete kavuşmuşlar millet-i hâkimeyiz demişler, memur olmuşlar, resmi hizmetlerde bulunmuşlar ve bulunuyorlar. Fakat diğer kavimlerden fakir düşmüşlerdir. Çünkü insanı zengin eden memuriyet ve maaş değildir. Belki ticaret, zıraat ve zenaattir."[170]

Doktor Hazık, hâkim unsur Türkler arasında geçerli olan "teşebbüs-i şahsi" eksikliğini, hükümete/devlete dayanma duygusu ve devlete güvenin özgüvenin önüne geçmesiyle açıklamaktadır:

> "Hükümete güvenmek, her türlü saadet ve refahı ondan beklemek bir milleti heyetiyle felaket içerisine düşürecek esbabdandır [sebeplerdendir]. Her hükümette muhtelif anasır vardır. Bu anasırdan hangisi hâkim ise o anasırın efradı diğerlerine nisbeten daha ziyade fakrü sefalete mahkumdur. Sebebi ise sırf hükümete olan itimadlarıdır. Onlar bu suretle kendi nokta-i istinadgahlarını [dayanak noktalarını] kendilerinden kal-

170 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 24-25. Eldem, *a.g.m.*, s. 28. "Aslında bu 'proto-Özalizm' örnekleri, söz konusu dönemde sıkça rastlanan liberal modellerin bir gereği ve uzantısı olarak anlaşılmalıdır. Bu liberal-milliyetçi gelişme programlarında geri kalmışlığın başlıca sebebi olarak, hâkim sınıf/ırkın üretici hayattan kendini çekmiş olması ve memuriyet gibi aslında tufeyli bir konumu tekelleştirerek dolaylı olarak üreticiliğinin ve faydalarının gayrı milli unsurların eline geçişi gösterilmektedir."

dırıp hükümete korlar. Mesela: bizim milletimiz Türk, Arap, Arnavut, Rum, Ermeni, Yahudi gibi pek çok anasırdan mürekkeptir. Muhtelif bu anasır arasında en ziyade fakir ve sefil kalan Türklerdir. Onlardan sonra mahkum-ı sefalet olan bütün İslamlardır."[171]

Ahmet Cevat'ın *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhıye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*'sinde ise, "kazanma" güdüsü, kişisel tatmin ve başarının ötesinde kamusal bir anlam kazanır. Girişimci birey, "şimendiferleri, ithalat ve ihracatı, tramvayları, tenviratı, limanları hep ecnebilerin elinde" olan Osmanlı'yı içinde bulunduğu iktisadi bağımlılıktan kurtaracak kişidir. Başka bir anlatımla girişimci birey, kamusal bir misyonla donatılmıştır. "Zenginleşmek", bireyin yalnızca kendine karşı değil, ama topluma karşı yerine getirmesi gereken "hizmet"ler bağlamında önemli bir yer tutar:

> "Kazanmak, zengin olmak yalnız nefis için ve aile için istenmez.(...) Vatan can ve kan fedakârlığımıza muhtaç olduğu kadar paraca da fedakârlığımıza muhtaçtır. Bu fedakârlığı yapabilmek için kendimiz için kazanmayı, mümkün olduğu kadar çok kazanmayı bilmeliyiz. Bundan anlaşılıyor ki ilim ve marifet, hüner ve sanat tahsil etmek, teşebbüsat-ı sanayiye ve ticariyeye atılmak, medeniyeti ihdaya gayret etmek, meydan-ı medeniyette büyük milletlerle yarışa çıkmak ve onlara yetişmek vatana, askerlikten sonra edilecek en büyük hizmettir."[172]

Söz konusu "vatan hizmeti"nin gerçekleştirilebilmesi için *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında, teşebbüs-i şahsi eksikliğini çeşitli gerekçelere dayandıran iddiaları çürütmeye yönelik argümanlar geliştirilir. Örneğin "sermayesizlik"in bir gerekçe olamayacağını ileri süren Doktor Hazık'a göre, "asıl sermaye, insanın kendi fikri, kendi teşebbüsüdür."[173]

---

171 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, İkinci Kısım*, s. 72.

172 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 89.

173 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 77.

Bu çerçevede Ali Seydi, okulların amacının, yalnızca memur yetiştirmek olmadığına dikkati çeker. Ali Seydi'ye göre, hükümetin memurdan çok, "malumatlı zanaatkârlara", "ulum ve fünuna vakıf tacirlere", "memleketini, hükümetini, vezaif-i içtimaiyesini bilen çiftçilere" ihtiyacı vardır. "Bahtiyarlık, şeref ve meziyet; sade hizmet-i hükümette değildir. Her meslekte faaliyet, istikamet gösterenler kesb-i şöhret ve ihraz-ı saadet edebilirler."[174]

Kısacası kitaplara egemen olan "teşebbüs-i şahsi"yi güçlendirme düşüncesi, İttihatçıların 1908 Devrimi sonrasında ortaya koydukları Milli İktisat politikasının eğitimciler tarafından "okul"a taşınmasını yansıtır. Batılılaşma/medenileşme projesinin, ancak iktisadi alanda liberalleşme ve kapitalist kalkınma yöntemiyle sağlanabileceğinin bilincinde olan Jön Türkler, "kendileri kapitalist olmamakla birlikte, zihniyetlerinin feodallik yerine burjuvalığa yönelik olması dolayısıyla, bu isteği (ve diğer çağdaş isteklerini) ileri sürmek suretiyle bir burjuva düzeni"[175] istemektedirler. Dolayısıyla kitaplarda memuriyete ilişkin dilin olumsuzluğu, İttihatçıların ulusal devleti inşa etme niyetlerininin mantıksal çerçevesiyle bire bir ilişkilidir. Z. Toprak'ın da belirttiği gibi, "Ulusal devletin temel işlevi iktisadi yapıyı güçlendirmek, bireye girişim ortamı hazırlamak, halkın vergi ödeme gücünü arttırarak devlete dolaylı yoldan vergi sağlamaktı. Böylece devrimin ilk yıllarında İttihatçılar, 'kapıkulu' geleneğini yadsıyor, bireyciliğin çağdaş toplumun temel felsefesi olduğunu, devlete karşı bireyin savunulması gerektiğini ileri sürüyorlardı. Bundan böyle birey girişimci kılınacak, 'teşebbüs-i şahsi' Osmanlı toplumunun yaşam felsefesini oluşturacaktı."[176] Yukarıda dile getirilen, iktisadi alanda bir "öteki" yaratma girişimi, başka bir anlatımla girişimci birey ülküsünün arka planını oluşturan etnik boyut ise, Z. Toprak tarafın-

174 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 88.

175 Sina Akşin, "Jön Türkler", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 3, s. 842-843.

176 Zafer Toprak, *Türkiye'de "Milli İktisat" (1908-1918)*, Yurt Yayınları, Ankara, 1982, s. 19.

dan İttihatçıların Müslüman-Türk orta sınıfı yaratma çabasıyla açıklanmaktadır:

> "Ülkenin giderek bağımlı bir nitelik kazanan yapısını dizginleme ve 1908 Devrimi'nin gündeme getirdiği sermaye birikimini gerçekleştirecek bir düzen kurma özlemi içerisinde olan İttihat ve Terakki, savaş yıllarında, 'orta sınıf' dediği Müslüman-Türk eşrafı oluştururken sorunun etnik boyutunu sürekli vurgulamış, Müslümanı gayr-ı müslime karşı kayırmıştı. Ticaret ve zanaat gibi uğraşlarda gayr-ı müslimlerin gerisinde bulunan Müslüman unsura, devlete kapılanma özlemini bir kenara bırakarak ticarete atılması, zanaatla uğraşması, girişimci olması önerilmişti."[177]

Nitekim bu önerinin en çarpıcı örneklerinden birini –ders kitaplarında yer alanların yanısıra- 1913'te *Çocuk Dünyası* dergisinde yayımlanan "Ticaret Ninnisi" başlıklı şiirde bulmak mümkündür:

> Ticaret Ninnisi
>
> "Büyüyünce oğlum tâcir olacak,
> Şu talihsiz yurda âmir olacak,
> Cebi sarı altınlarla dolacak
> Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
> Memur olma âmir ol, ninni!
> Ticaretle kurtulacak memleket;
> Kâinata nâm verecek bu devlet,
> Yaşar mı hiç ticaretsiz bir millet?
> Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
> Memur olma âmir ol, ninni!
> Memurluğu düşüncenden sil, unut,
> Paşalığı vicdanında sen uyut,

177 *A.g.y.*, s. 20. Teşebbüs-i şahsi fikri, Meşrutiyet dönemi romanlarında da zaman zaman yer alan bir temadır. Halide Edip'in *Seviye Talip*, Vassaf Kadri'nin *Hırsız Feneri* ya da Tahir'ül Mevlevi'nin *Teşebbüs-i Şahsî* romanları başta olmak üzere teşebbüs-i şahsi fikrinin doğrudan ya da dolaylı bir biçimde desteklendiğine ya da eleştirildiğine tanık olunmaktadır. Bu konuda bkz. Gündüz, *a.g.y.*, C. 1, s. 417-419.

Ticarete pek muhtaçtır bil bu yurt:
Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
Memur olma âmir ol, ninni!"[178]

Sadakatın Üç Boyutu: Vatan-Millet-Devlet

Veri bir toplumda geçerli olan vatandaşlığın doğasını "anlama"ya yönelik bir girişimde, devlet, millet ve vatana ilişkin kavramsallaştırmalar hiç kuşkusuz önem taşır. Söz konusu kavramsallaştırmalar, öncelikle devletle birey arasında hukuksal ve siyasal ilişkinin anlatımı olan vatandaşlığı, daha farklı bir boyutta, aidiyet/bağlanma ve taahhüt temelinde "okuma"yı da kolaylaştırarak söz konusu toplumun siyasal kültürü ve egemen zihniyet kalıpları konusunda ipuçları verir.

II. Meşrutiyet vatandaşının aidiyet eksenlerinin ve taahhüt biçimlerinin oluşturulmasında da devlet-millet-vatan trilogyası [üçleme] ve bunların farklı kavramsallaştırmalarının eklemlenme biçimleri özel bir anlam taşır. "Devlet"in parçalanma sürecine girdiği, "millet" kavramının Batı'da yükselen ulusçuluk akımlarının (ve bu arada Türkçülüğün) etkisiyle siyasallaştığı ve yitirilen topraklarla "vatan"ın yeniden tahayyül edilmesi gereken bir gerçeklik olarak ortaya çıktığı bir dönemde, *Malumat-ı Medeniye* kitap yazarlarında tanık olunan kavram kargaşası, hiç kuşku yok ki konjonktürle yakından ilgilidir. Nitekim 1908'den 1912'ye giden süreçte kitaplarda söz konusu kavramlara yüklenen anlamların, reel politikanın da kendisini dayatmasıyla önemli bir dönüşüm geçirdiğine tanık olunur. Bu süreçte yazarların her birinin benimsediği "kurtuluş reçetesi"nin, yani Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarının bu kavramlara atfettikleri anlamların, kavram kargaşasına ayrıca katkıda bulunduğunu kabul etmek gerekir. Bu kavram kargaşası, yalnızca Osmanlı'ya özgü olmayıp özellikle farklı siyasal pozisyonlar söz konusu olduğunda Batı'da da yaşanmıştır.

178 Aktaran İsmet Kür, *Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1991, s. 259-260.

Nitekim A. Mougniotte, Fransa'da 1880'li yıllarda Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında yer aldığı biçimiyle "devlet", "millet" ve "vatan" kavramlarını incelediği makalesinde, Meşrutiyet dönemi *Malumat-ı Medeniye* yazarlarında tanık olduğumuz kavram kargaşasının Fransız yazarlar açısından da geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Fransız ders kitabı yazarlarındaki kavram kargaşasının arka planında 1882'deki temel eğitim yasalarının yürürlüğe girmesiyle din ve ahlâk dersinin yerini Yurttaşlık Bilgisinin alması sonrasında Katolik ve Cumhuriyetçi-laik dünya görüşleri temelinde yaşanan "okul çatışmaları" bulunmaktadır. Cumhuriyetçi ve Katolik ders kitabı yazarları tarafından kaleme alınan Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında söz konusu kavramların kullanılışı, ideoloji ve duyarlılıklar temelinde farklılıklar taşır. "Vatan" kavramı hem bir genel oydaşma alanı oluşturması, hem de Alsace-Lorraine'in kaybının vatanseverlik duygusunu harekete geçirmeye uygun bir konjonktüre denk düşmesi nedeniyle hem Cumhuriyetçi hem de Katolik yazarlar tarafından özellikle yüceltilirken, Cumhuriyetçi kitaplar "devlet" ve "vatan" kavramlarını birbiri içinde eritirler. Zira Cumhuriyetçiler, Cumhuriyeti "vatan"ın en mükemmel gerçekleşme biçimi olarak sunma iddiasında ya da en azından arzusundadırlar. Dolayısıyla Cumhuriyetçiler tarafından kaleme alınan kitaplarda "millet" kavramı, "vatan" ve "devlet" arasına adeta sıkışır, kendine has öznesi kalmaz. Buna karşılık sözgelimi Katolik din adamı Irlide Casaneuve'ün 1882'de yayımlanan *Essai d'enseignement civique des Frères des Ecoles Chrétiennes* (Hıristiyan Okulları Papazları Yurttaşlık Öğretimi Denemesi) başlıklı kitabında "devlet" ve "vatan" birbirinden kolaylıkla ayrılır, zira Katoliklere göre mevcut anayasal rejim geçicidir.[179]

Osmanlı özelinde ise, "vatan"a ilişkin kavram kargaşası, ders kitabı yazarlarının dışında sözcüğün ilk kullanıldığı ta-

179 F.I.C., *Essai d'enseignement civique des Frères des Ecoles Chrétiennes*, Tours ve Paris, Mame et Poussielgue'den aktaran, A. Mougniotte, "*Etat, Nation, Patrie* dans les manuels d'instruction civique vers 1880" (der.) Sylvianne Rémi- Giraud ve Pierre Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996, s. 309-312.

rihlerden itibaren dönemin önde gelen düşünürlerinde de gözlemlenir. Osmanlı İmparatorluğu'nda "vatan" sözcüğü, Ş. Mardin'e göre 19. yüzyıl başında Fransızca "patrie" kelimesinin karşılığı olarak "icat" edilmiş, yaygınlaşması ve popüler kullanıma girmesi ise, Namık Kemal'le, özellikle de onun "Vatan" başlıklı makalesiyle birlikte olmuştur.[180] "Vatan" kavramını maddi/somut topraksal gerçeklik üzerinden değil, "duygu" üzerinden kurgulayan Namık Kemal, bu yönüyle büyük ölçüde E. Renan'ın "Bir Millet Nedir?" başlıklı konuşmasını hatırlatır. Renan'da olduğu gibi Namık Kemal'de de vatan, coğrafi olmanın ötesinde "içinde ecdadın hatıralarının, insanın kendi gençlik anılarının ve en eski deneyimlerinin tümünün bir yere sahip olduğu bağlayıcı bir mekân"dır.[181] Öte yandan Ş. Mardin'in ifadesiyle "Namık Kemal'in vatanseverlikle ilgili ifadelerindeki anahtar kelimeler, 'vatan'a ilaveten, 'Osmanlı', 'Ümmet' (hem 'nation'un karşılığı olarak ve hem de 'Osmanlı İmparatorluğu'ndaki dinî gruplar' şeklindeki geleneksel anlamı ile de kullanılan) 'millet', 'Türk', 'kavın' ve 'mezhep' kelimeleridir. Bu kelimelerden her biri, Namık Kemal tarafından, zaman zaman milli sadakatin odağını ifade etmek etmek için kullanılır. Bu durumun bizatihi kendisi Namık Kemal'in 'vatan'a bölünmez bir bağlılığın cevabını sağlarken fevkalade ateşli olduğu, fakat 'vatan'ın neden ibaret olduğu konusunda tamamiyle açık olmadığı gerçeğinin işaretidir."[182]

Öte yandan yine Ş. Mardin'in 1897'de yayımlanan *Osmanlı* gazetesinden hareketle belirttiği gibi, "Osmanlı'da 'vatan' deyiminin kullanılış tarzı Jön Türklerde milliyet hislerinin daha tam anlamıyla bir noktada toplanmadığını açık bir şekilde gösterir. Daha sonra 'vatan' bütün Türkiye'yi kapsayan bir deyim olacaktı. *Osmanlı*'da kelime en eski anlamında, insanın doğduğu yer anlamına kullanılıyordu. Böylece imparatorluğun içinde her biri saygıya layık birkaç 'vatan' bulunabi-

180 Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998, s. 361.

181 *A.g.y.*, s. 362.

182 *A.g.y.*, s. 362-363.

liyordu."[183] Ş. Mardin'in bu yaklaşımı, daha sonraki dönemde de geçerlidir. II. Meşrutiyet yıllarında yayımlanan *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının da ortaya koyduğu gibi, "vatan" kavramı, en yakın fiziksel ve beşeri çevreden (köy, kasaba, şehir) en uzak çevreye (Osmanlı vatanı ve kimi zaman da "en eski Türklerin vatanı") kadar çok katmanlı bir anlam dünyasını ifade ederken, farklı duygudaşlık biçimlerine de (hemşehrilikten Osmanlı vatandaşlığına) imkân tanır.

Nitekim Namık Kemal'den başlayarak, Osmanlı aydınlarında tanık olunan kavram kargaşasının yanısıra tekil yazar ve düşünürlerde zaman içinde gözlemlenen anlam kayma(ları), Ali Haydar'ın 1913'te *Türk Yurdu*'nda yayımlanan "Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi" başlıklı makalesinde de incelenir. "Vatan" kavramının Osmanlı bağlamındaki göndermeleri üzerinde duran yazar, Goltz Paşa'nın Almanya'da yayımlanan bir kitabında yer alan "Her milletin lisanında maruf ve müstamel olan kelimattan 'vatan' sözünün Türk lehçesinde mevcut olmadığını ve baba yurdu manasına gelen Almanca *Vaterland* kelimesinin Türkçe'de mukabili bulunmadığı" iddiasını ve Türk reformcularının halkta vatanseverlik duygularını seferber etmek istedikleri andan itibaren "vatan, cemiyet, hürriyet gibi kelimeleri Arapça'dan iktibas etmeye mecbur kaldıkları"[184] görüşünü şiddetle eleştirir. Konunun dilbilimcilere bırakılması gerektiğini belirten Ali Haydar'a göre, her ulusta olduğu gibi Türk ulusunda da "fıtri bir surette kuvvetli hissiyat-ı milliye ve vataniye mevcuttur. Fakat bu hissiyat-ı şedide bir usul-i selime dairesinde terbiye edilmeye, sevk ve idare olunmaya muhtaçtır."[185]

Ali Haydar'a göre, "üç farz-ı siyaset"ten yani "İslamiyet, Os-

183 Şerif Mardin, *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri, 1895-1908*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, s. 113.

184 Ali Haydar, "Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi", *Türk Yurdu*, no. 31, C. 3, 10 Kanun-ı Sani 1328 (1913), s. 211. Modern anlamıyla vatan ve vatan aşkı kavramlarının tarihsel süreç içinde, İran'da yüklendiği farklı göndermeler için bkz. Afsaneh Najmabadi, ' Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan', (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 118- 154.

185 Ali Haydar, "Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi", s. 211.

manlılık ve Türklük siyaseti"nden birisini kabul edenler vatan ve millet sözlerini kendi bakış açılarına göre farklı bir biçimde yorumlamaktadırlar. Ünlü yazar Mehmet Ali Tevfik'in çok sayıda gazete ve dergide "manevi yurt" fikrini yaymaya çalıştığını belirten Ali Haydar, vatan kavramını "arazi ve hudud-ı siyasiye ile alakadar olmayıp belki bir milletin mefahir-i tarihiyesi ve vicdan-ı millette zinde bir hale gelerek birbirine uzak ve yakın olan efrad-ı milletin yekvücut ve hemfikir bir kitle teşkil etmesidir"[186] şeklinde tanımlar.

"Manevi Yurt" kavramının öncelikle "bir ideal" olduğunu belirten Ali Haydar, söz konusu idealin eğitimli ve aydın kesimler arasında yaygınlaşmasının yeterli olmadığını, "sunuf-ı halk arasında da vatani propagandalar"ın yapılmasının gerekli olduğunu ve bu bağlamda okulda "yurt terbiyesi"nin önemini vurgular. Bu konudaki temel güçlük Ali Haydar'a göre, "manevi ve mücehhez" kavramların aktarılmasıdır. Dolayısıyla ilk aşamada "çocuklara vatan fikrini verebilmek için", vatan fikrini oluşturan maddi unsurların aktarılmasıyla yetinilmelidir. "Mesela vatanın taşını, toprağını, dağlarını, ormanlarını, nehirlerini, göllerini ona göstermeli ve öğretmeli; vatanın mehasin-i tabiiyesine karşı şakirdanda bir aşk ve incizab uyandırmalıyız. Keza vatanın sancağını, donanmasını, ordusunu, asar-ı atikasını talebeye göstermek, onlara vatan hakkında saatlerce söz söylemekten daha iyi tesir husule getirir."[187]

Ali Haydar, mektep terbiyesinin öncelikle "milli ve vatani" olması gerektiğini vurguladıktan sonra, bu tür bir anlayışın telkinine yönelik derslerin, coğrafya, tarih, malumat-ı medeniyenin yanısıra müzik, resim ve jimnastik gibi "bedii" dersler olduğunu ileri sürmekte ve her birini ayrı ayrı değerlendirmektedir. Bu arada yazar, malumat-ı medeniye pedagojisi konusundaki mevcut öğretim yaklaşımını da eleştiririr:

> "Şimdiye kadar tertip olunan malumat-ı medeniye kitapları hep hürriyet, adalet, müsavattan ve kuvva-i hükümetten bahs

186 *A.g.m.*, s. 211-212.

187 *A.g.m.*, s. 213.

olduklarından talebe bunları senelerce tekrar tekrar okuyor. Halbuki malumat-ı medeniye dersinin gayesi, talebeye bir ahali gibi hukuk ve vezaifini ve bu devlet makinasının nasıl işlediğini öğretmektir. Bu da malumat-ı medeniye dersinin coğrafya dersine rabtı suretinde husule gelebilir. Biz coğrafyaya iptida kendi köyümüzden başlayıp sonra kaza ve sancak ve vilayet merkezine gelmiştik. İşte bunların talimi esnasında bu merkezlerde bulunan müessesat ve memuriyetin teşkilatı ve vezaifi en kolay bir surette talim olunur. Şakirdan için bir vilayet meclisinin suret-i teşkilini ve evsafını öğretmekten daha kolay ve daha mühimdir. Payitaht coğrafyasının tedrisi esnasında idare-i devletten, mecalisten, nezaretlerden ve saireden bahs olunur. Yani malumat-ı medeniye dersini ikmal etmiş bir talebe defter-i hakani nezareti ne demektir? Ne iş görür? Şura-yi devletin vezaifi nedir? Ve buna mümasil şeyler bilmelidir."[188]

II. Meşrutiyet'in *Malumat-ı Medeniye* kitapları incelendiğinde "vatan"ın, öncelikle yaşanan yer esasından hareketle öğrenciye kendisini belirli bir toprak parçasına göre konumlama, dolayısıyla da önce en yakın toprağa (vatana) daha sonra ise, devletin siyasal sınırlarının belirlediği en geniş toprağa (Osmanlı vatanı) yönelik aidiyet duygusu yaratma yolunda işlevselliği yüksek bir kavram olarak ortaya çıktığı görülür. Öte yandan "vatan", bir toprak parçası olmanın yanısıra "nitelikli/değer yüklü" bir topraktır.

"Çocuklar; siz Türkiye toprağının bir parçasında oturuyorsunuz. Siz Osmanlısınız.

Türkiye bizim vatanımızdır; büyük ve güzel bir memlekettir."[189]

ya da

"Mensup olduğumuz milletin hükûm ve nüfuzu altında bulunan yerlere 'vatan' denir. Vatan ecdadımızın kanlarıyla kazandıkları topraklardır."[190]

188 *A.g.m.*, s. 218.

189 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, 1328, s. 9.

190 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâhiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, 1328, s. 38.

şeklindeki ifadeler, bu "nitelikli" toprağı potansiyel vatandaş öğrenciler gözünde değerli kılmaya yöneliktir.

Malumat-ı Medeniye yazarı Ahmet Saki'de, daha sonraları erken Cumhuriyet dönemi kitaplarında da tanık olacağımız, hemşehrilikle ifade bulan "hususi vatan" ile vatandaşlıkla ifade bulan "Osmanlı vatanı" arasındaki ayrım, vatanseverliğin de çok katmanlı bir kurgudan hareketle inşasına yöneliktir:

> "Vatan bir milletin hâkim olduğu arazi ve kıtalardır. Bir kimsenin doğduğu, büyüdüğü memleket onun vatan-ı hususisidir.
>
> Binaenaleyh bir Bursalı için Bursa, kendi memleketi ve bütün Osmanlı toprağı, onun vatanıdır. Vatan kelimesi ve manası yalnız mütemeddin [medenileşmiş] milletlerce değil, akvam-ı vahşiye ve bedeviyece [yaban ve göçebe halklar] de mukaddestir."[191]

II. Meşrutiyet dönemi ders kitabı yazarlarından biri de, daha sonra Cumhuriyet'in dil devrimi çalışmalarında etkin bir biçimde yer alacak olan ünlü dilbilimci Ahmet Cevat'tır (Emre). Ahmet Cevat'ın iki *Malumat-ı Medeniye* kitabı, "vatan" anlayışının on yıl gibi bir zaman dilimi içinde uğradığı anlam kaymasını ortaya koymaktadır. Söz konusu anlam kayması, iki kitabın yayımlandığı 1912 ile 1922 arasında imparatorluğun uğradığı toprak kayıplarına bağlı "onur kırılması" dikkate alındığı zaman anlam kazanır.

1912 yılında rüştiyelerde okutulmak üzere yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde Ahmet Cevat, "vatan-ı Osmani"yi "anasır-ı Osmaniye"nin yerleşmiş bulunduğu topraklarla tanımlar:

> "Vatan-ı Osmani asırlardan beri anasır-ı Osmaniye arasında imtidad eden bir iştirak ve ittihad ile teşekkül etmiştir. Vatan-ı Osmani umum millet-i Osmaniyenin sakin olduğu memalikin kaffesidir [tümüdür]. Bu memleketlerin her karışı müsavi bir merbutiyetle bizim vatanımızdır. Arabistan çöllerinden, Sahra-yı Kebir'den veya Kürdistan dağlarından her nokta-i arz, Ana-

191 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, s. 17 ve 19.

dolu veya Rumeli'nin herhangi bir nahiyesi, bir kariyesi gibi bizim için muazzezdir. Madem ki vatanın Osmanlı milletinin efradından bazıları hayatını, hürriyetini, hukukunu temin ediyor, cümlemiz hep birden vatanın her bucağı için hayatımızı fedaya hazır olmalıyız."[192]

Ahmet Cevat'ın vatandaşlık eğitiminin öğretim programlarına dahil edilmesinden yaklaşık on dört yıl sonra, iptidailerin 5. ve sultanilerin iptidai sınıfının 4. senesinde okutulmak üzere yayımlanan *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhıye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*'sinde (1922) vatan, bu kez çok daha karmaşık bir yapı içinde, "hür vatan-esir vatan" ekseninden hareketle temsil edilir:

"Ekseriya (vatan) kelimesinden doğduğumuz şehir, sancak veya vilayet anlaşılır. Halbuki vatan ondan pek dahi vasidir [geniş]. Vatan mensup olduğumuz tekmil devlettir. Hem de devletin hal-i hazırı değil, bundan evvelki hali de vatandır: Bosna'da Arnavutluk'ta, Selanik'te, Yanya'da, Girit'te, Gümülcine'de, Filibe'de, Romanya'da, Kafkasya'da, Mısır'da, Bingazi'de, Trablusgarp'ta, Tunus'ta, Cezayir'de milyonlarla Müslümanlar vardır ki onlar bizden ayrıldıkları için mükedderdirler [kederli]; mutazarrır oluyorlar, en mukaddes haklarından bile mahrum bulunuyorlar; tekmil o Müslümanlar bizim din kardeşlerimiz, memleketleri de vatanımızdır, vatanımızın esaretle inleyen kısmıdır. Bu ayrılık hem bize hem bizden ayrılmak felaketine duçar olan o bedbaht kardeşlerimize (vatan)ın kıymetini takdir ettirmeğe kafidir. Onlar şimdi, memleketlerini istila etmiş olan gaddar düşmanların: Yunanlıların, Bulgarların, Sırpların, Karadağlılar'ın, İtalyanlar'ın, Fransızlar'ın, Moskoflar'ın tazyikatı [baskısı] altında eziliyor. Kavanin-i memleket kendi reyleri olmaksızın vaz ediliyor. Mahkemelerine me-

192 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 181-182. Ahmet Cevat, anılarını topladığı *İki Neslin Tarihi*'nde yalnızca tek bir yerde bu kitaplara ilişkin bilgi vermektedir: "Son iki senede, anlattığım faaliyetler arasında, yeni kitaplar da yazmıştım. Güzel Kıraatler, Musahabat-ı Ahlâkiyeler, Güzel Elifbalar, Kuran Okuyorum Elifbası çok basılıyordu" (Ahmet Cevat Emre, *İki Neslin Tarihi*, Hilmi Kitabevi, İstanbul, s. 189).

mur olan hâkim ekseriya onları sevmeyen birtakım zalim insanlardır. Belediyelerini idare edenler kendi düşmanlarıdır. Onlar doğdukları memlekette bulunuyorlar; fakat vatanlarında değildirler. O memleketler muhterem vatandan cebren sökülüp alınmıştır. Vatandaşların vücudu orada fakat kalpleri burada, bizimle beraberdir.

Demek ki bizim sevgili vatanımız iki kısımdır: 1- Hür ve müstakil vatan; 2- Esir vatan. Vazifemiz bütün vatanı sevmek; esarette kalanı kurtarmak emelini beslemek, kurtarmağa çalışmaktır.

Şimdi bu serd ettiğimiz hadisata göre vatan fikrini daha iyi anlayabiliriz: Gümülcineliler, Bosnalılar, Trablusgarplılar vesair bizden ayrılan Müslümanlar.... düşmanlarının idaresinden ve hâkimiyetinden memnun değildirler. Bilakis tekrar bizimle birleşmeye bizimle aynı idareye, aynı hâkimiyete malik olmaya heveskardırlar. Öyleyse onlar taht-ı tabiyetinde bulundukları devleti vatan addetmiyorlar, belki devlet-i Osmaniyeyi vatan biliyorlar. Niçin öyle oluyor? - Çünkü orada kalan müslümanlarla o memleketleri istila eden vatandaşlar arasında tarihen hiçbir iştirak yoktur; bizimle ise bütün tarihleri bütün tarihleri müşterektir. Onların büyükbabaları bizim büyükbabalarımızla muharebelerde yan yana bulunmuşlar yan yana şehit düşmüşler ve yan yana muzaffer olmuşlardır. Onlara da bize de Osmanlı deniliyor. Tarihimizde ne kadar mefahir [övünç] varsa cümlesine birden onlar da iştirak ediyordu. O mefahirin husulune onların da ecdadı iştirak etmişti.

Bizimle esir vatandaşlar arasında tarihi rabıtadan başka dini ve lisani rabıtalar da vardır: cümlemiz elhamdülillah Müslümanız; .... Lisani münasebat ise bunlardan da aşağı değildir; bir kere büyük bir kısmının bizim gibi Osmanlı Türkçesidir. Mamafih Arapça konuşanlarla da münasebat-ı lisaniyemiz vardır; çünkü bizim de ulemamız Arapça'ya vakıftır. Arapça Kuran ve hadis lisanı olduğundan umum Müslümanlar arasında müşterektir. (...) Bu rabıtalar birleşerek vatan teşkil ederler; şu kadar ki hür ve müstakil vatanın kavanini esir vatanda cari değildir Fakat bu inkıta muvakattir [kesinti/kopma

geçicidir]. İstikbalde o memleketler istirdad olunacak [geri alınacak]; esir kardeşler esaretten kurtarılacaktır."[193]

Ahmet Cevat'ın "vatan mensup olduğumuz tekmil devlettir" ifadesi "devlet" ve "vatan"ı özdeşleştirirken, "vatan" kavrayışının dayandığı tarih ve dil birliği, "hür vatan" ve "esir vatan" ayrımıyla, Osmanlı Devleti'nin üç kıtada hüküm sürdüğü dönemin sınırlarına dönmeyi, başka bir anlatımla yitirilmiş toprakların yeniden ele geçirilmesini hedefleyen irredentist bir zihniyetin ipuçlarını taşımaktadır. Ahmet Cevat'ın bu yaklaşımında dikkati çeken bir başka nokta da "esir vatandaşlar" kavramsallaştırmasının Müslümanlık ve Türklükten hareketle temellendirilmesidir.

"Vatanın tahayyülü" aynı zamanda ona yönelik "muhabbet" ya da vatanseverlik duygusunun da seferber edilmesine zemin sağlar. Aslında Tanzimat döneminin ilk yıllarından başlayarak Osmanlıcı ideoloji, vatanın idealleştirilmesi ve vatanseverliğin teşvik edilmesine dayalı bir pedagojiye önem vermiştir. Mehmet O. Alkan, Tanzimat döneminde ders kitabı olarak yazılacak "ahlâk risalesi" için öngörülen müfredat programında insanın "vatan"a karşı görevlerinin yer aldığını, *Tarih-i Osmani* ders kitaplarının hedefleri konusunda belirlenen kurallar arasında "muhabbet-i vataniye"nin telkininin bulunduğunu belirtmektedir.[194] Kısacası gerek Tanzimat, gerekse Meşrutiyet dönemlerinde "vatan"a ilişkin kavramsallaştırmalar ne olursa olsun, pedagojik hedef, vatanseverliğin inşasıdır. Vatanseverlik de, hiç kuşkusuz, "vatan"a ilişkin farklı kavramsallaştırmalar

193 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye, İnsaniye*, Kitaphane-i İslam ve Askeri, İstanbul, 1338 (1922), s. 73-74.

194 Alkan, "Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme", s. 386. Alkan, "vatanseverlik"in teşvik edilmesinin "Tanzimatçıların beklemediği bir siyasal kriz yarattığını" belirtmektedir. "*Vatan Yahut Silistre*'nin tespit edebildiğimiz kadarıyla şimdiye kadar edebiyat tarihçilerinin ilgisini çekmeyen iki farklı finalle biten baskıları bulunmaktadır. Eserin gizli baskılarında tiyatronun finali 'Yaşasın Vatan! Yaşasın Osmanlılar!' diye bitmektedir. Bilindiği üzere bu tiyatronun oynanması ardından yapılan gösteriler, oyunun yasaklanmasına ve Namık Kemal'in sürgün edilmesine neden olmuştur. Ancak duyulan rahatsızlığın asıl nedenini gösterilerde değil, itaat ve bağlılığın padişah yerine *vatan*'a yöneltilmesinde aramak gerekir."

doğrultusunda farklı bileşimlerle kendini gösterir. Maurizio Virilio'nun *Vatan Aşkı* adlı kitabındaki ifadesiyle: "Vatan aşkı tutkuların bir karışımıdır ve görünüşe bakılırsa farklı bileşimler mümkündür. O özgürlük aşkından, ortak haklara saygıdan, insanlığın iyiliğini istemekten ve cesaretten oluşabilir; o aynı zamanda gurur, ihtiras, ben-merkezcilik ve taraftarlığın bir karışımı da olabilir."[195] Nitekim Batı'da 19. yüzyıl boyunca vatanseverliğin göreli olarak daha liberal ve insancıl türlerinden saldırgan versiyonlarına geçişe tanık olunur. 1880-1914 dönemi, P. Cabanel'in ifadesiyle Avrupa'da vatanseverlikten milliyetçiliğe geçiş yıllarıdır. Cumhuriyetçi Fransa bu dönüşüm konusunda adeta bir gözlem evi oluşturur. Gerçekten de 1882 yılı Fransa açısından cumhuriyetçi vatanseverliğin doruk noktasıdır.[196] Bu dönem aynı zamanda tarihin çeşitli köşelere dağıttığı İtalyan, Romen, Bulgar, Hırvat, Yunan, Katalan ya da Türklerin irredentizmlerinin de bir ölüm kalım mücadelesine girdiği ve bu süreçte Darwin, Gobineau ya da devrimci sendikacılığın düşünsel referanslarıyla beslendiği bir tarih kesitinin anlatımıdır. 1912-13'teki Balkan savaşlarını izleyen dönem, Osmanlı'da vatanseverliğin intikamcı bir milliyetçilikle iç içe geçtiği travmatik bir yeni dönemi başlatır.[197] Balkan Savaşları, bir yandan "beden" olarak tahayyül edilen "vatan"ın en yaşamsal "organları"nı kaybettiğinin bir kez daha tescili anlamına gelirken, diğer yandan da "öteki"nin (eski teba Bulgarlar, Yunanlılar vb.) inşasına zemin hazırlar.

Eğitimci Sâti Bey'in 1913'te yayımlanan *Vatan İçin* (Beş Konferans) başlıklı kitabında öğrencilerde vatanseverliğin teşvikine ve bu yönde izlenecek pedagojiye ilişkin önerileri, hümanist bir zihniyet temelinde ortaya çıkar:

> "Vatan sevgisi, muhakeme ve düşünme sonucu değildir ve olmamalıdır. Onun için, zihinsel muhakeme ve düşüncelerin

195 Maurizio Viroli, *Vatan Aşkı, Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 110.

196 Cabanel, *a.g.y.*, s. 96 ve 99.

197 *A.g.y.*, s. 96.

'İnsan vatanını sever' gibi öğütlerin, vatan eğitimindeki payları pek azdır. Böyle muhakeme ve öğütler, vatan sevgisini doğuramaz. Onlar, yalnızca, başka nedenlerle oluşmuş olan vatan sevgisini aydınlatmaya ve kuvvetlendirmeye yardım ederler. Bu, vatan eğitiminin en önemli kuralıdır. Vatanseverlik telkin etmek için, öğütlerden, çok semere [verim] beklememeli; çocukların kalbine, annelerine karşı nasıl tedrici [yavaş yavaş] ve içgüdüsel bir sevgi doğuruyorsa, yurtlarına karşı da öylece tedrici ve içgüdüsel bir sevgi uyandırmaya çalışmalıdır.

(...)

Vatanseverlik, özverinin, başkaların sevmenin, fikre tapmanın özel bir şeklidir. Onun için, insanı bayağılıktan kurtaran şeylere yönelten, özveriliğe alıştıran her şey, iyi ve yüksek duygu, yurtseverliğe yol açar. Bu yolda ilerlemeyi kolaylaştırır. İnsan yurtseverliğe yaklaşır. İnsan eğilim ve yüksek duygularının tümü, bir ağaca benzetilirse, denilebilir ki, yurtseverlik, bu ağacın en yüksek dalları üzerinde yetişen yüce bir duygudur. Bu duyguyu geliştirmek için, o ağacın kökleri ve gövdesi ile de meşgul olmalı; bütün ağacı büyütmeye çalışmalıdır. Yurtsever olmak için erdemli ve özverili olmalı; çocukları yurtsever yapmak için ve erdemli ve özverili yapmaya çalışmalıdır."[198]

Satı Bey'in romantik vatanseverliği karşısında, 1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*'de yer alan vatan sevgisi anlayışı son derece ilginç bir bakış açısıyla, yalnızca

198 M. Sâtı, *Vatan İçin*, 1329, s. 34'ten sadeleştirerek aktaran Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 84-85. Schnapper, *La France de l'intégration*, s. 218'de aktarılan; 1910'lu yıllarda Fransa'da yürürlükte olan yurttaşlık bilgisi müfredat programında da vatanseverlik duygusunun yaratılması ve güçlendirilmesine ilişkin benzer bir anlayışa yer verilmektedir:

"1. *Vatan*: Vatanını sevmek gerek. Neden: toprak, doğduğumuz ev, yurttaşlarımız, aynı dil, aynı çıkarlar. Nasıl: Fransa'nın refahını, şanını istemek.

2. Vatanı *için özveride bulunmak gerek*. Neden: Vatanımıza borçlu olduğumuz şeyler için. Nasıl: iyi yurttaş, iyi asker.

3. *Yasalara uymak gerek*. Neden: düzen gerekli, sosyal ihtiyaç. Nasıl: yasaları bilmek, titizlikle uymak, otoriteye yardım etmek..

4. *Fransa*. Güçlülük ve sıkıntılar. Bizden beklediği."

duygusal boyutundan arınmakla kalmaz, "vatan" öncelikle maddi bir gerçeklik olarak, "temellük" duygusuyla buluştuğu oranda vatanseverliğe geçit verir. Bu anlayış doğrultusunda *Talimatname*, vatan sevgisini geliştirmek için "ahali"de mülkiyet duygusunun geliştirilmesi gerektiğini vurgular:

> "...bizim ahalimizde madde, mal fikri, duygusu çok zayıflamış bunun neticesi olarak toprak, vatan muhabbeti de inhitat etmiştir: ahali tarlasını, kulübesini çok sevmez; vatana muhabbeti de bu derecededir. Halbuki madde, toprak, vatan terbiyesi vermek için evvela çocuklarda 'temellük' duygusunu temin etmek lazımdır."[199]

Doktor Hazık'ın rüştiye ve taşra idadilerine yönelik olarak hazırladığı 1912 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinin "Vatan ve Vatanperverlik" ünitesinde ise, vatanseverliğin savaş konjonktüründen hareketle intikamcı bir boyut kazanması söz konusudur:

> "Vatan ecdadımızın kanlarıyla kazandıkları topraklardır. (...) Evet! Şimdi biz de pek mühim pek mukaddes bir vazifenin karşısında bulunuyoruz. (...) Biz de vatanımızı düşmanlara değil evladlarımıza terk etmeliyiz ve vatanımıza yan bakan gözleri çıkarmalı, toprağımıza ayak basan düşmanların ayaklarını kırmalıyız. (...) Vatanperverlik en büyük bir hamiyet ve en âli bir fazilettir. Dünyada vatanını sevmeyenler, onun için lazım gelen hizmet ve fedakârlıkta bulunmayanlar hayvanlardan daha aşağıdırlar."[200]

Kitaplarda "vatan" kavramına (kimi zaman da vatanseverliğe) ilişkin kavrayış farklılıkları büyük ölçüde "millet"e ilişkin kavramsallaştırmadaki farklılıklarla yakından ilgilidir. "Millet" kavramına getirilen tanımlar, temel ruhu itibariyle döneme egemen olan ittihad-ı anasırcı/Osmanlıcı vurgu içinde ifade bulmakla birlikte çeşitli yazarların Türkçü ve İslamcı tonlama-

199 *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*, s. 27.

200 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 38-39.

ları[201] millet kavrayışına zaman zaman kastı aşan çok farklı anlamlar da yükleyebilmektedir. Örneğin ilkmekteplerin 2. ve 3. sınıflarına yönelik hazırlanan 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'de "millet", Fransızvari sözleşmeci ulus tanımı içinden kendisini ifade eder:

> "Aynı kanunlar, aynı menfaatler ile birleşmiş olan insanlara 'millet' denir."[202]

Buna karşılık Ahmet Cevat'ın 1914 tarihli *Sıbyana Mahsus Vezaif-i Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde artık Türklerin, "kurucu unsur" olarak Osmanlılığın oluşumunda ayrıcalıklı bir yer tuttukları görülür:

> "Biz Osmanlıyız, gerçi ilk Osmanlılar vüsta-i [orta] Asya'dan gelmiş Türklerden ibaret idiyse de sonra bu cesur ve adil ecdadın fethettiği memleketlerin kaffesinde oturan cemaatler ve kavimler Osmanlı hukukuna nail olmuşlardır."[203]

Aynı şekilde Dr. Hazık'ın 1912 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'si, "kurucu unsur Türklük" vurgusunun sözleşmeci bir Osmanlılık kimlik ve ülküsünün ardında kendini hissettir-

---

201 Bu konuda örneğin Osmanlıcı düşüncelerini Balkan savaşları sırasında Darülfünun'da "Vatan İçin" başlığıyla verdiği konferans dizilerinde dile getiren Satı Bey'in yaklaşımı için bkz. Somel, *a.g.m.*, s. 114. Fransızvari ve Almanvari ulus anlayışlarını karşılaştıran Satı Bey, "dil bağına dayanan Alman modelinin Osmanlı bütünlüğü için uygulanamayacağını, zira dil bağının imparatorluğu birbirine bağlayacak en zayıf bağ olduğunu belirtmektedir. Buna karşın Osmanlıların kadimden beri sahip olduğu bağımsız devlet ve imparatorluk geleneği ve mevcut manevi bağlar imparatorluk dahilindeki farklı unsurları birbirine bağlamaktadır. Esasen laik bir düşünce yapısına sahip olan Satı Bey İslâm dininin imparatorluğu birarada tutacak önemli bir unsur olduğunu itiraf etmektedir. Dolayısıyla Satı Bey'in Osmanlıcılık yaklaşımında Fransız modelinde görüldüğü tarih ve siyasal iradenin bir ürünü olan vatan anlayışı ve buna ilaveten İslâm bağı görülmektedir." Ayrıca Satı Bey'in Fichte okuması ve devlet, millet ve vatan kavramsallaştırmaları için bkz, Ali Utku, "Bizde Birkaç Tarz-ı Siyaset ve Fichte'nin Alman Ulusuna Söylevleri", *Tarih ve Toplum*, no. 236, Ağustos 2003, s. 5-9.

202 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 17.

203 Ahmet Cevat, *Sıbyana Mahsus Vezaif-i Medeniye ve Ahlâkiye, Terbiye-i Zatiye, Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, Vezaif-i Vataniye*, Araks Matbaası, Dersaadet, 1330 (1914), s. 23-24.

diği bir zemin tanımlar. "Türklük ve Osmanlılık" başlığı altında Türkler açıkça "Devlet-i Osmaniyenin müessisi" sıfatıyla anıldıktan sonra, "küçük milliyetler"e de Osmanlılık kapsamında yer verilir:

> "Türkler altıyüz sene evvel bir hükümet tesis ettikleri zaman ilk müessisinin [kurucuların] namına ona Osmanlı demişlerdir. Şu halde Türklükle Osmanlılık birdir. Yalnız Türkler arasında bulunan ve Türk hükümetine tabi diğer birtakım kavimler vardır ki Osmanlılık namı bunlara da şamildir; Türklerle beraber hepsi Osmanlı milletini, Osmanlı Devletini teşkil ederler. Bu küçük milliyetlerden sonra hepsini tahdit eden büyük bir milliyet vardır ki o da Osmanlılıktır. (...)
>
> Bana sorsalar evvela Osmanlı sonra Türküm derim. Osmanlı tebasından bir Arap, bir Arnavut, bir Rum veya Ermeniye sorulsa onlar da evvela Osmanlı ve sonra Arap, Arnavut, Rum, Ermeni olduklarını söylerler, söylemelidirler de. Fransa, Almanya, İngiltere vesair bütün milletler hep böyle teşkil etmiştir.
>
> Küçük küçük milletler birbirlerine olan münasebat ve ihtiyacından dolayı birleşe birleşe büyük büyük milletler teşkil etmişlerdir. İşte büyük Osmanlı milleti de Türk, Arap, Arnavut, Kürt, Rum, Ermeni, Yahudi, Bulgar, Laz, Çerkes vesaire gibi birtakım küçük milletlerin ittihat ve imtizacıyla vücuda gelmiştir.
>
> Bir millet aynı kanuna tabi olan birçok kavim veya birçok insanların heyet-i mecmuundan [birleşik topluluğundan] ibarettir. Umumi olan ittihat yapıldıktan, bu esas kurulduktan sonra onun altında diğer ufak milletlerin ehemmiyeti yoktur. Çünkü herkesin, umumun mucib-i saadet ve selameti olan nokta bu değildir. Büyük millettir, Osmanlılıktır."[204]

Alıntıda ilginç olan nokta, diğer kitaplarda pek rastlanmayan ve millet ile eşanlamlı kullanıldığı izlenimini veren "milliyet" kavramıdır. "Millet" kavramından türemekle birlikte on-

204 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 35-36.

dan çok daha sonraki yıllarda kullanıma giren ("millet" kavramının saptanmış ilk kullanımı 1270 yılındadır) "milliyet" (*nationalité*) kavramı, Fransa'da daha sonraki kuşaklara romantik Alman edebiyatını tanıtacak olan Madame de Stael'in ilk kez 1807'de yayımlanan bir romanında (yalnızca bir kez) kullanılmıştır. Ancak sözcüğün yaygınlaşma tarihi açısından Friedrich Jahn'ın 1825'te Fransızca'ya çevrilen *Deutsches Volkstum*'u [Alman Millî Varlığı] belirleyici olmuştur. *Volksunde*'nin (etnografya) kurucu babası olarak kabul edilen F. Jahn'ın kitabının ilk bölümü, "Milliyet Bilimine Giriş" başlığını taşımaktadır. Jahn'daki biçimiyle *volkstum*, bireyleri, onların kişisel özgürlüklerini ihlal etmeksizin bağlayan manevi ilişkidir. Milliyet, bu anlamıyla 1823'te Fransa'da Pierre Boiste'ın sözlüğünde yer almış ve "ulusal karakter, ulusal duygu, sevgi, kardeşlik, herkese ortak olan vatanseverlik" olarak karşılanmıştır. 19. yüzyıl içinde farklı sosyo-politik ortamlarda zaman zaman farklı bağlamlarda kullanılan sözcüğün hukukçuların kullanımına girmesi ise, "Halkların İlkbaharı"nın başarısızlığından sonra İngiltere ve Fransa'ya kaçan farklı "milliyetler"e bağlı binlerce göçmene hükümetin "vatandaşlık" vermeye karar vermesinin ertesinde olmuştur.[205]

Kısacası "vatan"ın kavramsallaştırılmasında tanık olunan karmaşa, "millet" konusunda da geçerlidir. Nitekim dönemin yazarlarına egemen olan kavram kargaşası, Hakkı Behiç'in iptidai mekteplerinde okutulmak üzere yazdığı 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde açıkça eleştirilir. Devlet, millet, hükümet, kavim ve cemaat gibi birçok "tabirat-ı siyasiye"nin birbirinin yerine kullanılmasını bilimsel açıdan eleştiren Hakkı Behiç'e göre "millet", aralarındaki "dinî" ve "kavmi" farklara rağmen, aynı siyasi sınırlar içinde yaşayan, ortak çıkarlarını sağlamak amacıyla birleşmiş siyasi topluluktur, başka bir deyişle vatandaşlar topluluğudur. Fransızca "*nation*" sözcüğüyle karşıladığı "kavim" ise, modern anlamıyla "etni"ye tekabül etmektedir. Kavim, "menşeileri, lisanları, adat ve ahlâkı, efkar

205 Gérard Noiriel, "Socio-histoire d'un concept, les usages du mot 'nationalité' au XIXe siecle", *Genèses*, no. 20, Eylül 1995, s. 7-8 ve 15.

ve hissiyatı müşterek" olan topluluktur. Bu bağlamda "Türkler bir kavimdir" ve İstanbul'da yaşayan bir Türk ile Rusya'da yaşayan bir Türk arasında çevre ve içinde yaşadıkları toplumun sonucu olan "zahiri" farkların dışında hiçbir farklılık yoktur.[206] Ancak yazarın dikkat çektiği bir nokta, "kavmiyet fikrinin moda olduğu zamandan beri başlayan" bazı "kabile"lerin "kendi kendilerine ayrı bir kavmiyet" atfetmeleri olgusudur:

> "Mesela, Bulgarlar, Sırplar, İslavların bir şubesi oldukları halde ayrı bir hususiyet iddia ederler. Kezalik Çerkesler, Tatarlar, Moğollar Türklerin bir şubesidir."[207]

Kasımpaşa Merkez Rüştiyesi muallim-ı evveli Ahmet Ziya ile aynı okulun müdürü olan Ali Haydar tarafından Rüştiye mekteplerinin ikinci sınıfında okutulmak üzere kaleme alınan 1913 tarihli *Yeni Malumat-ı Medeniye*' de ise, Fransızvari sözleşmeci (ya da siyasal) ulus tanımına rağmen Türkler, yalnızca "Osmanlı hükümetini tesis eden" kurucu unsur olarak değil, ama aynı zamanda "altı yüz şu kadar seneden beri bu toprakları muhafaza için pek çok uğraştıkları", nüfusun çoğunluğunu oluşturdukları ve Osmanlılar içinde "en kuvvetli" oldukları gerekçesiyle de öne çıkarlar.[208] "Türklük"ün kurucu unsur olarak vurgulandığı kitaplarda Türkler, karakter özellikleri üstün bir topluluk olarak belirir:

> "Türkler, bütün milletler içinde en cesur, en hamiyetli ve en temiz yürekli bir kavimdir."[209]

Üstün karakter özellikleriyle birlikte Türkler, aynı zamanda "medeni" olma özelliğine de öteden beri sahiptirler. Batı'nın "barbar Türkler" algısına karşı "fütûhatçı" olan Türkler'in, "bir aşiretten cihangirane bir devlet" çıkardıkları özellikle vurgulanır:

---

206 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 17.

207 *A.g.y.*, s. 18.

208 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 16.

209 *A.g.y.*, s. 31.

"...Türkler asla barbar değildir. Türkler bütün cihanı titrettikleri zamanlarda bile adaletten hiçbir vakit ayrılmamışlardır; hiç kimsenin hukukuna taarruz etmemişlerdir. Türkler şimdiye kadar fethettikleri memleketlerin ahalisi hakkında son derece alicenapane, adilane muamele etmişlerdir. (...) Türklerin himayesine giren kavimler asırlardan beri ne dilllerini, ne dinlerini, ne de milliyetlerini gaip etmişlerdir. Hiçbir milletin, hiçbir devletin yapmadığı şu büyüklüğü Türkler yapmışlardır."[210]

Dolayısıyla Türkler, medeniyette ilerlemiş, alimler filozoflar yetiştirmiş bir "kavim"dir. Öte yandan Türk milleti, yalnızca hasletleriyle değil, ama yayıldığı alanların genişliğiyle de "büyük"tür. Türklerin yayıldığı alanların genişliği, başka bir anlatımla "Büyük Türklük" teması, Türkçü *Malumat-ı Medeniye* kitap yazarlarının vazgeçilmez temalarındandır:

"Türk milleti dünyanın birçok yerlerine dağılmıştır. (Türk, Tatar, Kıpçak, Moğol, Nogay, Tonguz, Çerkes, Kırgız, Macar vesaire) gibi birçok kavimler, hep Türk sülalesidir."[211]

Vatandaşlığın Toplumsal Cinsiyet Boyutu: Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye

II. Meşrutiyetin "yeni toplum-yeni insan" projesi, kadınların da modern bir "toplumsal özne" olarak düşünülmesi ve tasarlanmasını gerektirir. Kadın ve erkeklerin söz konusu projeye eklemlenme biçimleri hiç kuşkusuz farklı olacaktır. II. Meşru-

210 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 35.

211 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 31. Türklerin "Avrupalı akrabası Macarlar"a ilişkin gönderme, Süleyman Paşa'nın 1876'da yayımlanan ve askeri okullarda da bir süre ders kitabı olarak okutulan *Tarih-i Âlem*'inde açıkça belirtilmiştir. Türk-Macar "akrabalık" söyleminin bilimsel, örgütsel ve popüler arka planına ilişkin bkz. Joseph A. Kessler, *Turanism and Pan-Turanism in Hungary, 1880-1945*, University Microfilms Inc., Ann Harbor, Michigan, 1967; Tarık Demirkan, *Macar Turancıları*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2000; Füsun Üstel, *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997, s. 20-21; Günay Göksu Özdoğan, *"Turan"dan "Bozkurt"a, Tek Parti Döneminde Türkçülük (1931-1946)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 63-64.

tiyet, okullaşan kız çocuklarının hem biyolojik üreticiler olarak, hem de ulusal topluluğun ideolojik yeniden üretiminde temel aktör ve kültürün aktarıcısı olarak[212] taşıdıkları önemin bilincine varıldığı bir dönemdir. Bu yöndeki bilincin oluşması, kadınlığa ve kadınlara ilişkin belirli rol modellerinin geliştirilmesini de getirir. Söz konusu rol modellerinin benimsetilmesinde ise, zorunlu ilk öğretim, tıpkı erkek "vatandaş"ın üretiminde olduğu gibi önemli bir yer işgal edecektir.

Nitekim kız ve erkek çocuklarına onlardan "beklenen" toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu bir biçimde daha ilköğretimden başlayarak ayrı öğretim programının verilmesi gerekliliği, Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından 1913'te yayımlanan öğretim programında açıkça belirtilir:

> "Zükur [Erkek] mekatib-i iptidaiyesine mahsus müfredat programı inas [kız] mekatib-i iptidaiyesinde dahi tatbik olunur. Şu kadar ki muhtelif dersler arasında kadınların hususiyet-i ahvali nazar-ı dikkate alınarak ona göre tadilat ve telkinat icra edilir. Mesela musahabat-ı ahlâkiye ve medeniye de aile muhabbet ve şefkatini temine, tasarruf ve idare hissini takviye edecek, onlarda fikr-i tertip ve intizamı temin eyleyecek surette idare-i kelam edilir.
>
> Işbu dersler arasında bilhassa idare-i beytiyeye [ev idaresi] tealluk eden cihetlere itina edilir."[213]

Öğretim programının kadınların "özellik"leri ve kendilerinden beklenen rol modelleri doğrultusunda düzenlenmesi uyarısı, kız çocuklarına okutulacak *Malumat-ı Medeniye* dersinin, yeni toplum projesine destek sağlayacak "modern" bir özel alanın inşasındaki önemini de ortaya koyar. Aynı mantık doğrultusunda tarih derslerinde de, kız çocuklarını milliyetçi ide-

212 Kadınların ulusal sürece eklemlenmeleri konusunda beş ana yol olduğunu ileri süren Yuval-Davis ve Anthias (der.) "Introduction", *Women-Nation-State*, Macmillan, Londra, 1989'dan aktaran Sylvia Walby, "Kadın ve Ulus", (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim, İstanbul, 2000, s. 32.

213 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i Iptidaiye Ders Müfredatı, 1 ve 2 Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329, s. 94.

olojiye kazanacak bir pedagoji öne çıkar. Bu mantık doğrultusunda kız çocuklarının, hemcinslerinin tarih içindeki yerlerini ve dönüştürücü rollerini keşfetmelerine yönelik bir pedagoji izlenir. Türk-İslam tarihinin kadın aktörlerin öneminin vurgulanmasına dayalı bu tarih "okuma"sında Hz. Ayşe, Hz. Fatma vb.'nin yanısıra Nilüfer Hatun, Mihrimah Sultan, Cevri Kalfa, "Sivastopol Seferi kahramanlarından Kara Fatma", 1875'teki "Karadağ Muharebesi'nde fevkalade yararlık gösteren Boşnak Şefika Hanım", Trablusgarp Muharebesi'ndeki "derin görüşlülüğü" ile tanınan Mebruke Hanım gibi kadınların, özellikle de okulun bulunduğu bölgede yetişmiş, eser bırakmış "büyük" kadınların "menkıbeleri"nin anlatılması[214] beklenir.

Kadından beklenen, yeni toplumsal projeye özel alandan destek vermesi, onun haklar ama öncelikle görevler bağlamında yeniden ele alınarak tasarlanmasını gerektirir. Ali Seydi'nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'sinde görevler, "vezaif-i şahsiye, vezaif-i gayrı şahsiye ve vezaif-i diniye" olmak üzere üç ana başlık altında toplandıktan sonra söz konusu üç temel görev türünün her birinin "kendine mahsus kısımları" ile kadın vatandaş, (kitapta yer alan bir şekilde de gösterildiği gibi) toplam 16 görevin yerine getirilmesiyle yükümlü kılınır:

> "Vezaif-i şahsiyemiz (...) cismani, ruhani olarak ikiye, vezaif-i gayrı şahsiyemiz; vezaif-i aile, vezaif-i medeniye, vezaif-i insaniye namıyla üçe, vezaif-i diniyemiz; itikad ve amal [işler] olmak üzere kezalik ikiye ayrıldığı gibi vezaif-i aile daha büyüklere, küçüklere, karı ve kocanın birbirine karşı olarak üç kısma ve vezaif-i medeniye de kanunlara, vatandaşlara karşı olmak üzere ikiye, vezaif-i insaniye ise (memure) ve (menhiye) [yasak edilenler] adlarıyla ikiye ayrılır."[215]

Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye'de "vezaif-i şahsiye"nin en önemlisini oluşturan "bedene karşı görevler"

214 *A.g.y.*, s. 94-95.

215 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 9.

açısından genelde bir cinsiyetçi ayrımdan söz etmek mümkün değildir. Güçlü, sağlam, temiz bir beden için beslenmeye dikkat etmek, jimnastik yapmak her iki cinsin de görevleri arasındadır. Zira sağlam bir beden geleceğin sağlıklı nesillerinin güvencesidir. "Marazlı" bir bedene sahip olmak ise, hem Allah'a hem de millete "hıyanet" anlamına gelmektedir.[216]

Kısacası kadının beden sağlığı, tıpkı erkek vatandaş gibi kamusal yarar çerçevesinde araçsallaştırılır. Meşrutiyet, bedeni, özellikle de kadın bedenini doğurganlığı nedeniyle kamusal denetimin başlıca konularından biri haline getirecektir. Beden sağlığının kadın vatandaş özelinde araçsallaştırılmasının en çarpıcı örneği, çocuk düşürmeye ilişkin bakışta ortaya çıkar:

> "Hele bazı münasebetsiz, terbiyesiz kadınların ıskat-ı cenine yani çocuk düşürmeye kalkmaları ne şeriatın, ne kanunun, ne de ilm-i ahlâkın af edemeyeceği büyük bir cinayettir. (...) Saniyen -bu hal vatana, millete karşı büyük bir ihanettir. Çünkü: o düşürülen çocuk; yalnız validesinin değil vatanın milletin de malıdır. O doğacak, büyüyecek. Erkek ise asker olup vatanı muhafaza eyleyecek, tüccar, zürra [çiftçi] olup vergi verecek, memur olup millete hizmet edecek idi. Kız ise ileride vatana birçok hayırlı çocuklar yetiştirecek, ondan birçok zürriyet hasıl olacak idi. Salisen- çocuk düşüren kadınlar kendi nefislerine büyük bir zulüm etmiş olurlar."[217]

Yukarıdaki alıntının da açıkça ortaya koyduğu gibi çocuk düşürme eylemi, Meşrutiyet pedagogları (erkek) tarafından, "cürüm-ihanet-bedensel zarar" çerçevesinde değerlendirilmekte ve araçsallaştırılan sağlık, en son sırada yer almaktadır.

"Vezaif-i ruhiye" konusunda ise, kitapta pozitivist temelli

---

216 *A.g.y.*, s. 10-16.

217 *A.g.y.*, s. 16-17. Ders kitaplarında yer alan "kürtaj" konusu, 1858 tarihli Ceza Kanunu'nun 193. maddesinin bu yöntemi yasaklamasına, II. Abdülhamit döneminde bu konuda sıkı önlemler alınmasına rağmen, 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında gazete ve dergilerde yer alan haber ve makalelerin de ortaya koyduğu gibi önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu konuda bkz. Alan Duben ve Cem Behar, *İstanbul Haneleri, Evlilik, Aile ve Doğurganlık 1880-1912*, İletişim Yayınları, Istanbul, 1998, s. 195-199.

bir "eğitilmiş ruh" anlayışı hâkimdir. Ruhu besleyen bilimdir ve bu anlamda kadının eğitim alması, özel alana ilişkin rollerini mükemmel bir biçimde yerine getirmesini sağlayacaktır:

> "Ruhun, dimağın gıdası, mürebbisi ilimdir. Terbiye-i ahlâkiye, terbiye-i ruhiye demektir. Bu ise ancak ilim sayesinde elde edilir. (...) Binaenaleyh: ilim yalnızca erkeklere değil kadınlara da lazımdır. Cenab-ı Hakk herkes için ilim öğrenilmesini emr eder. Tahsil görmemiş bir kadın; ne iyi bir zevce, ne iyi bir valide, ne iyi bir ev hanımı olabilir.
>
> Terbiyeli bir adam ancak terbiyeli bir valideden doğabilir. (...) Dünyada birçok ilimler vardır. Bunların en makbulü -hususiyle kadınlar için- ilm-i ahlâktır. (...) İlm-i ahlâktan maksat terbiye-i ruhiyedir."[218]

"Vezaif-i gayrı şahsiye", yani "kendimizden başkalarına karşı olan vazifeler" içinde ise, aileye karşı görevler önemli bir yer tutmaktadır. Kitaplardaki aile tasarımı ve bu bağlamda aile bireyleri arasındaki ilişkilere getirilen modelleme çabası, II. Meşrutiyetin modern aile tasavvuruna ilişkin önemli ipuçları verir. Anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailede "zevc ve zevce birbirinin hayat arkadaşıdır." Aile, kurallı ilişkiler ve karşılıklı görevler alanıdır. Görevlerini karşılıklı olarak yerine getiren bir karı kocanın kurduğu aile ise, "dünya cenneti"dir.[219]

Öte yandan görevler, aile içindeki erkek ve kadını (ve çocukları) hiyerarşik olarak örgütler. Kocanın üç temel görevi, namuslu, zevcesine sadık ve eşinin "muhafaza-i namusu için hayatını heba edecek kadar fedakâr olmak, evini geçindirmek

---

218 *A.g.y.*, s. 19-20.

219 *A.g.y.*, s. 30. Ekrem Işın, *İstanbul'da Gündelik Hayat*, İletişim Yayınları, İstanbul 1999, s. 89. Işın, aile içindeki rol ve paylaşımı konusunda "..çocuk, oyun kültürü içinde; kadın yakın aile bireylerine olan sorumluluk bilinci doğrultusunda; erkek dış ve iç dünya arasındaki ilişkiyi kurma becerisinde; yaşlılar ise, aileyi geleneksel normlar doğrultusunda denetleme işlevinde bu kültürel bölünmeden paylarına düşeni üstlenirlerdi." Işın, 19. yüzyıl konusunda ise, "Osmanlı ailesinin geleneksel çekirdeği bu dönemde pek değişikliğe uğramaz..." değerlendirmesinde bulunmaktadır (s. 100).

('binaenaleyh çalışmak, kazanmak erkeğe aittir') ve son olarak 'zevcesine muhabbet ve onun hatırına riayet' etmektir."[220] Buna karşılık kadın, sadakat ve iffet, "zevce hürmet ve itaat", "hane işlerine say ve gayret" ve "çocuklarını terbiyeye himmet"le görevlidir. Namus ve iffet, kadının "ziynet"idir. Aksi takdirde kadını bekleyen tehlikelerden biri de "talak", yani erkeğin karısını boşamasıdır. Ancak kadın namusuna ilişkin bu geleneksel yaklaşıma rağmen, genç kızların geçmişinde "sebepli sebepsiz karı boşayan" erkeklere karşı uyarılması ve evlilik öncesi bu tür erkeklerin özellikle incelenmesi gerektiği yönündeki uyarı,[221] modern ailenin inşasında "bilgi"nin önemini bir kez daha öne çıkarır.

Kadının iffet ve namusunun sınırı ise, "aleniyet"tir. Nitekim Ali Seydi'nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'sinde haklı "talak"a yol açabilecek sadakatsizlik biçimlerinde kadınların artan görünürlüğüne ilişkin bir tedirginlik izlenir. Kitapta açık pencere önünde dolaşmak, açık saçık giyinmek, haklı "talak" nedeni olarak kabul edilir. Ayrıca "Frenklerde olduğu gibi erkekler ve kadınların bir cemiyette bir salonda birleşmesinden büyük zararlar gelir."[222]

---

220 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 31.

221 *A.g.y.*, s. 33-34. Joane Nagel, "Erkeklik ve Milliyetçilik: Ulusun İnşasında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik" (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, s. 77'de milliyetçi hareket ve siyasetlerde kadınların "ulusun anneleri" olarak taşıdıklarını sembolik önemi ("baba yurdunun anaları'nın namusları lekesiz olmalıdır") vurgulamaktadır: "...bu nedenle, milliyetçiler genellikle kadınların cinselliğine ve cinsel davranışlarına özel bir önem verirler."

222 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 35. Nagel, *a.g.m.*, s. 79. "Kadınların giysileri ve davranışları sorunu, aslında saflığa ve garip bir biçimde erkeklerin namusuna ilişkin bir sorundur. Kadın cinselliği en azından iki nedenle birinci dereceden bir ulusal mesele haline gelir: Birincisi, kadınların milliyetçilikteki rolleri hemen her zaman anneliktir, yani kadınlar ulusun yuvasını temsil ederler. (...) İkincisi, kadınlar, eşler ve kızlar olarak erkeklerin namusunun taşıyıcıları oldukları için kadın cinselliği milliyetçilerin ilgi alanına girer." Ayrıca Partha Chatterjee, "Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm" *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, s. 107. Chatterjee, Doğu toplumlarında (makalede Bengal örneği) Batılılaşmanın kadın ve erkek açısından farklı bir boyut kazandığını ileri sürmektedir: "Kadınlar, dışardaki hayat koşulları ne şekilde değişirse değişsin, özlerindeki manevi (yani kadınlık) erdemlerini kaybetmemeliydiler; bir başka deyişle *özlerinde* Batılılaşmamalıydılar. Refor-

İffet ve namusun yanında, kadının ikinci vazifesi de, "zevce son derece hürmet ve emirlerine itaat etmesidir." Ali Seydi'ye göre, "hayvanlar alemi"nin de ortaya koyduğu gibi, "her hayvanın erkeği dişisine galiptir. Dişisinden daha hâkim, daha kavi, daha zekidir." Dolayısıyla aile içi ilişkilerde, "hâkim, nazır olan erkektir. Kadın ise müdiredir. Nazır ile müdir arasında fark-ı azim vardır."[223] Kısacası, "nazır-müdir" denklemi, kamusal alanın işlevsel temelli hiyerarşik örgütlenmesini özel alana taşıyarak toplumsal cinsiyetçi işbölümünü düzenler. Aynı şekilde kadının "kazancı getiren" kocasının "meşru emirlerine" uyması uyarısı da, modern bir meşruiyet anlayışına dayalı Meşrutiyet rejiminin özel alandaki ilişkilere taşınmasıdır.

Kadının üçüncü görevini oluşturan "hane işleri", Ali Seydi'nin ev işlerinden anlamayan kadınlara "insan nazarıyla bile bakmamalısınız" uyarısıyla son bulur. Ancak Ali Seydi, bir yandan da ailenin özündeki sınıfsal boyutun bilincindedir. Nitekim "zengin bir adam; elbette zevcesine yemek bile pişirtmez, elbette ona çamaşır yıkatmaz, elbette ona yatak yaptırmaz"[224] ifadesi, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün sınıfsal boyutunu açıkça ortaya koyar.

Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye'nin genç kızlara sunduğu "makbul yaşam", modern ailedir. Modern ailenin yeni kadınlık anlayışında ise, kadından "ev"i modernleştirmesi beklenir. Nitekim kitap, Tanzimat döneminden itibaren kadınlara sunulan mesleki eğitim olanaklarını ve yavaş da olsa ortaya çıkan meslek sahibi kadınlar gerçeğini görmezden gelir. Oysa 1843'te Tıbbiye Mektebi'nde başlanan ebelik eğitimi, 1860'lı yıllarda faaliyete geçen Kız Sanayi Mektepleri ve özellikle 1870'te açılan Darülmuallimat'la kadınlar, yaklaşık 50 yıldır

---

mun ne dereceye kadar istenir olduğunun basit bir ölçütü vardı: Maddi ve manevi erdemleri açısından erkeklerin ve kadınların sosyal rolleri arasındaki temel ayrım daima korunmalıydı. Ulusun modern dünyasında Batılılaşmanın derecesi ve tarzı bakımından erkeklerle kadınlar arasında belirgin bir fark olmalıydı."

223 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 36.

224 *A.g.y.*, s..37-38.

çalışma hayatına girmeye başlamışlardır.[225] Çalışma yaşamı konusunda sessiz kalan kitapta, kadınların eğitiminden "düzenlilik, tutumluluk, sorumluluk duygusu, okuma-yazma, hesap-kitap ve sağlıkla ilgili pratik beceriler, dış dünyanın yeni fiziksel ve ekonomik koşullarına uygun bir biçimde ev idare etme becerisi"[226] kazandırması beklenir. Bu beceriler, hiç kuşkusuz "yeni toplumsal 'disiplin' biçimlerine özgü tipik burjuva erdemleri"dir.[227] Kitapla ilgili önemli bir nokta ise, başta görücülük kurumu, çok eşlilik ve tesettür olmak üzere Tanzimat'la birlikte önde gelen aydınlar (erkek ve kadın) tarafından tartışmaya açılan "kadın meselesi"ne ilişkin bir dizi konunun görmezden gelinmesidir. Kısacası, Ali Seydi'nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'si, yalnızca çalışan değil ama aynı zamanda kurdukları dernekler aracılığıyla da kamusal yaşamda yer almaya başlayan kadınlık biçiminin bilinçli olarak yoksayıldığı, steril bir zeminde ilerler ve kadının geleneksel konumunu, modern aile içinden kurgulamaya çalışır.

Söz konusu kurguda modern ailenin ve vatandaşların üreticisi olan kadının, kamusal alan konusunda bilgilendirilmesi önem taşır. II. Meşrutiyet'in belli başlı kurum ve kuralları, Meclis-i Mebusan'ın seçimi ve mebusların sorumluluğu, yasa düzeni, yasalar önünde eşitlik vb. ile ifade bulan siyasal-toplumsal proje, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'de ayrıntılarıyla yer alır. Bu bağlamda kitaptan yansıyan modern kadınlık anlayışında, pozitivist "düzen" (*ordre*) ve "gelişme" (*progrès*) sistematiğinin izleri sezilir. "Düzen", kadınların özel alanda kalmaları oranında mümkün olabilecektir;[228] ama "bil-

---

224 Şefika Kurnaz, *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul, 1997, s. 39-51.

226 Chatterjee, "Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm", s. 111.

227 *A.g.y.*, s. 111-112'de Chatterjee'nin Bengal'li kadınlar için öne sürdüğü bu görüş, II. Meşrutiyet kitaplarında yer alan kadınlık erdemleriyle örtüşmektedir.

228 Pozitivizmin ideal kadınlık kurgusu konusunda bkz. Ayşe Durakbaşa, "Klasik Teoriler Feminizmle Karşılaşıyor: Comte'un Pozitivizmin İlmihali Kitabı Üzerine Feminist Okuma Denemesi", *Toplum ve Bilim*, no. 75, Kış 1997, s. 135. Durakbaşa, Comte'un aile tasarımında erkeğin evini ve karısını geçindirme yükümlülüğü ve bu anlamda kadına çalışma yaşamına ilişkin bir pers-

gi"yle donatılmış kadınlar, "gelişme"ye ivme kazandıracak, erkeklerin kamusal aktöre dönüşme, "yurttaşlaşma" sürecine lojistik destek sağlayacaklardır. Kadınlardan beklenen bu destek, özellikle erkeklere özgü görevlerde, askerlik yapmak ve vergi vermek konularında ortaya çıkar. "Kan vergisi" ya da askerlik görevi konusunda kadınlara düşen, "iştirak"tir:

> "Kadınlar bu şereften mahrum iseler de onlar da başka cihetten yine bu şerefe iştirak edebilirler. Mesela: erkek çocuklarına ta küçük yaştan itibaren askerliğin faziletini anlatırlar, askerlikten korkmamaları için onlara nasihat verirler; muharebede bulunan askerlere çorap, mintan, don dikip gönderirler; şehit olmuş bir askerin çocuğuna, karısına karşı ianede bulunurlar."[229]

Aynı şekilde bir "hakk-ı şer'i" olmasının yanısıra vatanperverliğin de önemli bir göstergesi olan vergi vermek konusunda önce "vakıa kadınlar içinde vergi veren pek azdır. Çünkü: onların kazancı yoktur" saptaması yapıldıktan sonra, çocuklarına vergi vermenin önemini anlatan kadınlar hakkında "hükümete karşı olan vazifelerini, vazife-i medeniyelerini tamamiyla ifa etmiş olurlar"[230] denilmektedir. Kısacası, "bilgili" ve "aydınlanmış" kadınlar, milliyetçi ideolojinin "öğreten"leridir. Bu anlamda Meşrutiyet'in öğreten kadını, cumhuriyetin öğretmen kadınlarının habercisidir:

> "Hülasa; validelerin birinci vazifeleri daha beşikte iken çocuklarının kulaklarına (vatan), (vatandaşlık), (milliyet), (milliyetperverlik) kelimelerini yetiştirmeli, bunların kudsiyetini, ehemmiyetlerin anlatmalı ki: ileride, mütedeyyin [dindar], faideli vatandaşlar yetişsin."[231]

---

pektif sunulmamasındaki iç tutarlılığa dikkat çekerek, "kadınlar, yine oluşumunda kendi aktif katılımları olmadan bir politik projenin ve öğretinin sembolleri haline dönüşmektedirler" saptamasında bulunmaktadır.

229 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 57.

230 *A.g.y.*, s. 58.

231 *A.g.y.*, s. 61.

Kadını milliyetçi ideolojinin "öğreten"i olarak ele alan anlayış, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye üyelerinden Darüşşafaka lisan muallimi Nazım tarafından kaleme alınan *Kızlara Mahsus Tedrisat-ı Ahlâkiye ve İçtimaiye*'de de geçerlidir. "Hayat-ı İçtimaiye" bölümünde yer alan "Vatana Karşı Vazifelerimiz" konusu altında "doğası" itibariyle "ayrı" olan kadının görevlerini tanımlanır:

> "Kadınlar nevileri itibariyle erkeklerden nasıl ayrı ise vazife hususunda da öylece farklıdırlar. Kadınlar askerlik etmekle mükellef değildir, kadınlar hükümet dairelerine memur olamaz; bütün bu vazifeler erkeklere aittir. Bununla beraber vatana karşı onların da vazifeleri vardır: kadınlar merhametli, şefkatli birer aile valideleri olmağa yani Cenab-ı Hakkın kendilerine ihsan ettiği evladları, memleketlerini seven ve memleketleri için çalışan birer vatanperver olacak surette büyütüp terbiye etmeye borçludur.
>
> Kadınlar tehlikeli zamanlarda vatana hizmet etmeye gayret göstermelidir. Muharebe esnasında yaralanan gazilerin ağızlarına elleriyle su vermeli, onların yaralarını sarmalıdır.
>
> İyi kadınlar ailenin ve iyi aileler de vatanın şeref ve itibarını artırırlar.
>
> Genç kızlar mekteplerine devamlarıyla, daima uslu ve kamil olmalarıyla, vazifelerini güzelce yapmalarıyla vatana muhabbetlerini göstermiş olurlar. Böylece ileride birer iyi valide ve birer gayretli kadın olmaya hazırlanırlar."[232]

Dolayısıyla erkek ya da kadın olsun, vatandaşlığın inşasında aile kurumu merkezi bir önem taşır. Bu anlayış modernleşmeci Osmanlı aydınlarının pozitivist dünya görüşleriyle bütünüyle tutarlılık içindedir. Comteçu pozitivizmde toplumun değişmeyen *öz*'ünün ifadesi ve gerek değerlerin gerekse toplumsal işbölümünün taşıyıcı ögesi olarak ailenin özel bir önemi vardır. Osmanlı pozitivistleri de aileyi, bir örgütlenme tarzı olması ve aktardığı değerler nedeniyle önemser. E. Işın'ın Os-

232 Nazım, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâhiye ve İçtimaiye*, Kitaphane-i Islam ve Askeri, Istanbul, 1327, s. 116-117.

manlı pozitivistlerinden Ahmet Rıza'nın düşünce sistemine ilişkin olarak belirttiği gibi, ailenin temsil ettiği değerler yönünde modernleştirilerek toplumsal ilerlemenin dinamiklerinden biri durumuna sokulması ve bu süreçte de eğitimden yararlanılması gerektiği[233] anlayışı, kız çocuklarına yönelik kitapların önemli bir arka plan temasını oluşturur.

Dolayısıyla dönemin ders kitaplarının da ortaya koyduğu gibi modern ailenin önkoşulu "eğitimli kadın"dır. Bu anlamda III. Cumhuriyet Fransa'sının temel tercihi, Meşrutiyet Osmanlı'sı için de aynı oranda geçerlidir: Rejim, kendini konsolide etmek için "ruh"ları da fethetmelidir. Bu fethin yolu ise her durumda kadınlardan geçmektedir.[234]

Ali Seydi'nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'deki toplumsal cinsiyet temelli aile tasarımına karşılık, Hakkı Behiç'in iptidaiyelere yönelik yazdığı 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde erkek egemen kültürün sakıncalarına dikkat çekilir:

> "Bizde nice pederler görülür ki zevcesinin hiçbir hukukuna riayet etmeyerek ailesinin o mukaddes daire-i samimiyetinde tatbik ettiği müthiş bir istibdat ile biçare zevceye hayatı zehir eder. Kadın bir ailenin en mütehassis uzvu olduğu için onun bedbaht olması, bütün ailenin safvet [saflık] ve intizamını, saadetini zayi etmesi demektir."[235]

Aile bireyleri ve özellikle kadın-erkek arasındaki ilişkileri, modern aile tasavvuru ve pozitivist rol temelli bir ilişkiler bütünü içinde ele alan bu anlayış, genelde hemen tüm kitapların vurguladığı bir esas olmakla birlikte Hakkı Behiç, bir yandan Meşrutiyet'in karşı çıktığı "istibdat" rejiminin özel alandaki yansıması olan "erkek istibdatına", diğer yandan da ev içi emeğe ilişkin görüşleriyle radikal bir yaklaşım sergiler:

---

233 Ekrem Işın, Osmanlı Modernleşmesi ve Pozitivizm", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 358.

234 Sabine Bosio-Valici ve Michelle Zancarini-Fournel, *Femmes et Fières de l'être, Un siècle d'émancipation féminine*, Larousse, Paris, 2001, s. 9.

235 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 110-111.

"Kadınları evlerde çamaşır yıkayan, yemek pişiren, her arzumuzun icrasına vasıta olan bir hizmetçi gibi yaşatursak istikbale hediye edeceğimiz çocuklarımızın da bu zilletten tamamen nasipdar olacaklarını unutmamalıyız. Hiçbir kadın kocasının çamaşırını bizzat yıkamak, yemeğini bizzat pişirmek mecburiyetinde değildir. Onun vazifesi zevce ve valide olmaktır. İyi bir aşçı, iyi bir çamaşırcı veya iyi bir ütücü olan kadınlar, böyle olmaya mecbur edilen zavallılar hiçbir zaman iyi bir valide olamazlar; iyi bir zevce vazifesini göremezler."[236]

Hakkı Behiç'e göre, eşinin haklarına saygı gösteren erkek, "kendi istirahat ve saadetine de hizmet etmiş olur." Böylece Hakkı Behiç, aile ilişkilerine pragmatik bir hakkaniyet temelinde yaklaşır. Zira haklarına saygı gösterilen kadının, "daha fedakârane, daha cansiperane" bir bağlanma ilişkisi içinde olacağının bilincindedir. Öte yandan "zevce hanesinin sahibesidir" ve bütün ev işlerini yaptığına göre, tamamiyle serbest kalmalıdır. Bu bağlamda bütçenin düzenlenmesi kadının görevidir ve kocasını da "bütçenin haricine çıkarmamak" hakkına sahiptir. Zira, "eğer evin idaresi erkeğe kalırsa hüsn-i idare kabil olamaz."[237]

"İyi anne" olmanın temel koşulu ise, diğer II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında yer aldığı gibi eğitimli bir anne olmaktır. II. Meşrutiyet, modern çocuk eğitiminin önemine ilişkin bilincin eğitimcilerden "sokağa" indirilmeye çalışıldığı bir dönemdir. Tanzimat'la başlayan modern eğitim kurumlarından yetişen öncü aydınların toplumsal ilerlemenin temel dinamiklerinden belki de en önemlisi olarak gördükleri eğitimin dönüştürücü etkisi, aile içinde "anne"yi özel bir konuma yükseltir. "İyi anne" yalnızca milliyetçi değerlerin aktarıcısı olarak değil, aynı zamanda "milli iktisat"ın yeni insan tipinin yaratılmasında da temel bir rol üstlenir. "Devr-i Esaret"teki, yani mutlakiyet rejimi altındaki bütün olumsuzlukların nedeni, Hakkı Behiç'in ifadesiyle "teşebbüs-i şahsiye sevk eder bir ter-

236 *A.g.y.*, s. 114.

237 *A.g.y.*, s. 114 ve 116.

biyeden mahrum bulunduğumuzdan" kaynaklanmaktadır. Müslüman-Türk unsurlar arasında girişimciliğin teşvik edilmesi ise, Hakkı Behiç'e göre, annenin çocuğun "teşebbüs gücü"nü artırması, her türlü güçlüğe karşı cesur bir biçimde mücadele isteğini ona telkin etmesiyle mümkündür.[238]

Meşrutiyet'in modern ailesi, kentli, orta sınıf (dolayısıyla "mutlu"), çekirdek ailedir. Ahmet Cevat'ın, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde "Mesut Aile" ve "Bedbaht Aile" başlıkları altında temsil edilen aileler, II. Meşrutiyet'in iyi-kötü sistematiğine ilişkin ipuçları verir.

"Mesut aile"de çok çalışıp evinin bütün ihtiyaçlarını karşılayan baba, Meşrutiyet'in "teşebbüs-i şahsi" projesinin başarılı bir örneği, bir tüccardır. Aile, babaannenin de eklenmesiyle çekirdek aileye yakın bir özellik göstermektedir. Evin içinde annenin otoritesi söz konusudur. Ayrıca evde uşak ve cicianenin bakımından sorumlu hizmetçi kız yaşamaktadır. Evin çocukları Necip ve Nezihe dadılarına ve uşak Mehmet Ağa'ya hiçbir zaman "fena muamele" yapmazlar. Kitapların hemen tümünde yer alan "hizmetlilere iyi davranma" vurgusu, Meşrutiyet eşitlikçiliğinin önemli bir yönünü oluşturur. Babanın işten eve gelmesiyle aile, sofrada toplanır. Sofra, aynı zamanda aile bireyleri arasındaki iletişim alanıdır. "Peder lazım olduğu kadar ahval-i alemden bahseder. Valide evde olup bitenden malumat verir, ihtiyar cici nine her şeyin yoluyla cereyanından memnuniyetini beyan eder." Yemekten sonra salona geçilir. Bu geçişin kendisi ve gecenin ilerleyen saatlerindeki yaşantı, modern yaşam kodlarının kültürlü/eğitimli ebeveynler aracılığıyla temsil edildiği bir "makbul aile" çerçevesi sunar. "Bazen Necip'in validesi piyanoda güzel parçalar çalar; Necip'in pederi iyi bir şiir okur. Şimdi Necip de büyüdüğünden ara sıra cici ninesine ve Nezihe'ye seyahat kitaplarından hikâyeler okur."[239] 19. yüzyıl Batı edebiyatının ikonografik unsurlarından biri olan piyano -Fransız yazar Edmond de Goncourt'un

238 *A.g.y.*, s. 117.

239 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 89.

"kadınların haşhaşı" olarak adlandırdığı müzik aleti-[240] çalan kadın, kitaplardaki eğitimli ve modern "valide"nin temsilinde vazgeçilmez bir malzemedir.

Buna karşılık "Bedbaht Aile" ünitesindeki Selami'nin "sefih bir insan" olan babası, ailesinden büyük bir miras kaldığı halde, bu serveti kısa süre içinde tüketmiştir. Alacaklılar kapıya dizilmiş, dolayısıyla Selami'nin cici ninesinin Darülacezeye düşme ihtimali belirmiştir. Selami'nin zamanını "kumarhanelerde, meyhanelerde" geçiren babası, eve ancak birkaç günde bir uğramakta, "zavallı kadın" anne başta olmak üzere, herkese "fena muamele"de bulunmaktadır.[241] Bu anlatıda, "yoldan çıkmış baba" hem ailenin, hem de mülkiyetin sonunu simgeler. Kısacası, mutluluğun kaynağı "servet"tir, bunun yokluğu halinde, ev içi şiddete kadar varan bir "aile hali" söz konusu olacaktır.

Kısacası kitaplarda yer alan makbul aile tasavvuru,[242] toplumsal ve bölgesel bağlamlarından soyutlanmış kentli çekirdek (kimi zaman eşini kaybetmiş dede ama tercihen nine ile birlikte), "burjuva", milli (Türk) ailedir.[243] Ders kitaplarında yer alan aile anlatısında, özel alanın da tıpkı kamusal alan gibi kurallara bağlı olduğu hissettirilir. Sıradan ve özel olan gündelik yaşamın modernlik içinden tarifi, "makbul" ilişki ve davranış kodlarının da bir iktidar stratejisi içinden yeniden tarifini gerektirir. Söz konusu iktidar stratejisinde mutluluğun ideal

240 Alain Corbin, "Le secret de l'individu", s. 486.

241 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 93.

242 Bu konuda bkz. Ortaylı, *a.g.y.*, s. 152. "19. yüzyılın sonunda bir modern aile resmine, farazî bir aile tipine özlem başladı. Ailede fakirlik, halen cariyeliğin sürmesi, kadınların cehaleti nedeniyle ortaya çıkan bu gibi özlemler değişikliği teşvik ediyor, sorunların tartışılmasına sebep oluyor, ama öte taraftan da gerçeği görmeyi ve gerçekçi bir yaklaşımla geleceği planlamayı da önlüyordu. (...) Çizilen manzara Fransız ders kitaplarındaki 'la famille Dupont' veya İngiliz 'Mr. Brown' ailesidir."

243 Yeni düzenleyici söylem olarak 'modern' ailenin incelendiği bir çalışma için bkz. Deniz Kandiyoti, "Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar" (der.) S. Bozdoğan ve R. Kasaba, *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998, s. 99.

çerçevesi olarak anlaşılan bu ailenin yakından denetlenmesi esastır. Başka bir anlatımla "yeni insan-yeni toplum projesi"nde mutluluk, ontolojik olarak objektif bir norma, sıkıca tanımlanmış bir "iyi yaşam biçimi"ne dayanır.

İKİNCİ BÖLÜM

TEK PARTİ DÖNEMİNDE "OKUL"DA YURTTAŞ EĞİTİMİ

Öğretim Programları ve Cumhuriyetçi Yurttaşlık

II. Meşrutiyet aydınlarının "yeni insan-yeni toplum" projesi çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durdukları "okul"da vatandaş eğitimi, Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Kurucu önderlerin yurttaşların ulusal toplulukla bütünleşmesinde özel bir yer tanıdıkları "okul", Cumhuriyetçi ideoloji ve özelde Fransız cumhuriyetçilerinin bu kurumdan beklentileriyle büyük ölçüde örtüşüyordu. Cumhuriyet seçkinleri için "okul", öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezî bir yere sahipti. Öte yandan "okul", devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak bilginin, ulusal değerlerin ve özellikle de ulusal kimliğin belkemiği olan Türkçe'nin aktarımında temel bir öneme sahipti. Son olarak "okul", inşa edilmek istenen seküler toplum -laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek avantajını

sunuyordu.[1] Böylece 1924 yılında Millet Meclisi tarafından kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gerekçesinde yer alan "milletin duygu ve düşünce bakımından birliği"nin gerçekleşmesinde "okul" ve bu bağlamda *Türkçe, Türkiye Tarihi, Türkiye Coğrafyası ve Malumat-ı Vataniye* dersleri stratejik bir önem kazandı. Tevhid-i Tedrisat Kanunu kapsamında meslek okulları dışında kalan bütün eğitim kurumları, bu arada uluslararası antlaşmalara göre faaliyette bulunan azınlık okulları ile yabancı okulları Maarif Vekaleti'ne bağlandı. Azınlık okulları ve yabancı okulları da, diğerleri gibi din derslerini müfredat programlarından çıkartarak, *Türkçe, Türkiye Tarihi, Türkiye Coğrafyası ve Malumat-ı Vataniye* derslerini öğretim programlarına aldılar.[2] 1927-1928 ders yılından itibaren meslek okullarının da Maarif Vekaleti'ne bağlanmasıyla "eğitimde birlik" süreci tamamlandı.

Erken Cumhuriyet döneminin en önemli özelliği, hiç kuşkusuz bir yandan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çabalara hız verilirken, diğer yandan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik altyapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci tavırdır. O. Kafadar'ın da belirttiği gibi "Cumhuriyet döneminin eğitim hareketleri içerisinde en çok dikkati çeken alan, ilköğretimdeki gelişme olmuştur. Nasıl ki daha çok Tanzimat rüşdiyeler, II. Abdülhamid devri idadiler ve Meşrutiyet sultaniler devri olmuşsa, Cumhuriyet'in 1950'ye kadar ki dönemine de 'İlkokul Devri' denilebilir."[3] Cumhuriyet'in özellikle ilk on yılında ilköğretimde gerek okul sayısı, gerekse okullaşma oranındaki önemli bir artışa tanık olunur. 1923-1924 ders yılında 4.894 olan ilkokul sayısı, 1928-1929'da 6.599'a, 1931-32'de 6.713'e yükselirken, aynı dönemde öğrenci sayısı 341.941'den 523.611'e çıkar. Aynı gelişme, daha az oranda ol-

1 François Dubet'nin Fransız cumhuriyetçi okulunun bir tür karşı-kilise mantığıyla inşa edildiği yönündeki tartışması için bkz. François Dubet, "L'école républicaine, chimère nostalgique", *Le monde des Débats*, no. 6, Eylül 1999, s. 15.

2 İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, s. 160.

3 Kafadar, *a.g.y.*, s. 149.

makla birlikte ortaokullar için de geçerlidir. 1923-1924 ders yılında toplam 64 olan ortaokul sayısı, 1931-1932'de 80'e, öğrenci sayısı ise, 10.052'den 30.316'ya yükselir.[4]

Cumhuriyet döneminde öğretim programlarında yapılan ilk düzenlemeler, 1924'te Vasıf Beyin Eğitim Bakanlığı sırasında toplanan 43 kişilik bir program heyetinin ilkokul, ortaokul ve liselerin ders programlarını değiştirmesiyle gerçekleşmiştir. Bu değişikliklerin pedagojik ve ideolojik olmak üzere iki boyutu vardır. Söz konusu heyet, öncelikle kitaplardan Osmanlı dönemi ideolojisine bağlı olan görüşleri "ayıklayarak" yerine Cumhuriyet'in temel ilkeleriyle uyumlu görüşleri koymuştur.[5] Bu arada orta okul ve liselerin öğrenci için çok ağır gelen ders programları da bu değişiklikle bir hayli "hafifletilmiştir". Ortaokul ve liselerden ruhiyat, terbiye, felsefe, malûmat-ı hukukiye, malumat-ı iktisadiye, fen tarihi, usûl-i defter gibi dersler kaldırılmış, bunlara karşılık ev idaresi, atölye, laboratuvar ve kız çocuklar için çocuk bakımı gibi "yeni" ve öğrencileri "hayata hazırlayıcı dersler" programlara eklenmiştir.[6]

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerden biri de II. Meşrutiyetin "tebadan vatandaşa geçiş" projesinde önemli bir yer tutan *Malumat-ı Medeniye* dersinin adının *Malumat-ı Vataniye* olarak değiştirilmesi ve Hasan Âli Yücel'in ifadesiyle, "mevzular(ın) Cumhuriyet rejiminin iyiliklerini telkin edecek surette" düzenlenmesidir.[7] 1924 ders yılında ilkokul öğretim programında yer alan *Malumat-ı Vataniye* dersi, kız ve erkek ortaokul 2. ve 3. sınıfların ilk döneminde haftada 1 saat olarak,[8] iptidai darülmualliminde 5. sınıfta 2 saat, iptidai darülmuallimatında ise 4. Sınıfta 2 saat okutulmaktadır.[9]

---

4 TC Maarif Vekilliği, *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1939, s. 4-5.

5 İlhan Başgöz ve Howard E. Wilson, *Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara, 1968, s. 106.

6 *A.g.y.*, s. 106.

7 Hasan-Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, TC Kültür bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi, Ankara, 1994, s. 209.

8 *A.g.y.*, s. 166.

9 *A.g.y.*, s. 170.

Malumat-ı Vataniye dersinin amacı, Mehmet Emin'in (Erişirgil) lise ve orta okulların 3. sınıfları ile Kız ve Erkek Muallim Mektepleri için yazdığı 1926 tarihli kitapta, "bizim milletimize karşı olan vazifelerimizi telkin eder"[10] diye açıklanır. Mehmet Emin, II. Meşrutiyet döneminin kimi ders kitabı yazarlarında da izlediğimiz üzere, görevlerin telkinine yönelik bir ders olan *Malumat-ı Vataniye*'nin, ahlâk "ilmi"nin bir bölümü olduğunu belirtir:

> "İnsanın vazifelerini mevzu-i bahs eden ilme 'ahlâk' denir. Malumat-ı vataniye bu vazifelerin bir kısmını bize öğrettiğine nazaren 'ahlâk'ın bir faslıdır."[11]

Cumhuriyet döneminin ilköğretim ders programları alanındaki ilk büyük düzenlemesi ise, 1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı* ile gerçekleşir. Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde eğitim sisteminde öğretim ve ders programlarının gelişimi, O. Kafadar'ın ifadesiyle, "yeni devletin ilkeleri ve inkılâplar doğrultusunda bir taraftan 'millileşmek', diğer taraftan 'medenileşmek' hedefleri yönünde ve Batı'da ortaya çıkan çağdaş reformist eğitim hareketlerine uygun yeni ders ve muhtevaların, öğretim metod ve tekniklerinin alınmaya başlaması faaliyetleri olarak özetlenebilir."[12] Bu dönemin temel özelliği, Batı'da eğitim bilimleri alanında ortaya çıkan çağdaş reformist eğitim akımlarının üzerinde durduğu "hayata ve çocuğa görelik", "faaliyet ve iş", "toplu tedris", "kendi kendine idare veya demokratik eğitim" gibi ilkelerin programlarda esas alınarak buna göre düzenlemelere gidilmesidir. "Hayatilik, faaliyet ve toplu tedris prensipleri ilk defa olarak 1926 tarihli İlkmektep Müfredat Programına girmiştir. Yeni programla ilkokulların ilk üç yılında Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya ve Yurt Bilgisi dersleri

10 Mehmet Emin, *Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, İstanbul, 1926, s. 10.

11 *A.g.y.*, s. 11.

12 Kafadar, *a.g.y.*, s. 155. Ders programlarında dikkati çeken ilk eğilim olan ve zaman zaman Türkçü bir anlayış içinde ortaya çıkan eğitimin "millileştirilmesi" anlayışı, Kafadar'a göre özellikle 1931-1932 Orta Müfredat Programında yer alan *Tarih* ve *Yurt Bilgisi* dersleri için yazılan yeni kitaplarda savunulan tarih tezlerinde kendisini duyurur.

'Hayat Bilgisi' adı altında birleştirilerek toplu öğretime geçilmiştir."[13]

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*, amaç bölümünden başlayarak, ilköğretimin yurttaş inşa sürecindeki rolünü vurgular. Programa göre ilkokulların başlıca amacı "genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir."[14]

1926 *İlkmektep Müfredat Programı*'yla *Malumat-ı Vataniye* dersinin adı, bu kez *Yurt Bilgisi* olarak değiştirilir.[15] Program uyarınca *Yurt Bilgisi*, ilkokul 4. ve 5. sınıfların ikinci devrelerinde haftada ikişer saat okutulmaktadır.[16] 1927-1928'de açılan Köy Öğretmen Okullarında ise, *Yurt Bilgisi* ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 1 saat, 1931'de Muallim mekteplerinde ise, her sınıfta haftada 1 saat verilir.[17]

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*'nda *Yurt Bilgisi*, temel hedefi "yurttaş yetiştirmek" olan ilköğretimin amaçlarını doğrudan doğruya gerçekleştiren bir ders olması nedeniyle özel bir yer kazanır. Programda da belirtildiği üzere, "Yurt bilgisi dersinin ilk tedrisatta vazifesi pek büyüktür. Çünkü bu ders, diğer dersler için bir telâkki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. 'Yurt bilgisi'

13 *A.g.y.*, s. 158.

14 *A.g.y.*, s. 158.

15 Ziyad Ebuzziya ve Sahir Kozikoğlu, *1921-1933 Galatasaray Tarihçesi, 1933 Mezunları ve 50 Yılları*, Galatasaray Eğitim Vakfı, İstanbul, ty., s. 347. Yazarlar dersin adında yapılan değişiklikler konusunda şunları söylemektedirler: "Mektebe başladığımız yıllarda iptidaî kısımda gördüğümüz bu dersin ismi 'Musahabat-ı ahlâkiye' (Eğitici Söyleşiler) idi. Bir çeşit görgü dersi idi. Cumhuriyetten sonra bu dersin ismi, yaz boz tahtasına döndü. 'Vatani Malûmat', 'Vatandaşlık Bilgisi', 'Yurtdaşlık Bilgisi', 'Medenî Bilgiler' gibi, her bir yeni Maarif Vekili veya Millî Eğitim Bakanının aklına estiği gibi ismi değiştirildi."

16 Hıfzırrahman Raşit Öymen ve Nihat Adil Erkman, *Umumî Öğretim Usulleri*, Maarif Matbaası, Ankara, 1941, s. 48. Mesut Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi", *Bilanço 1923-1998, Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılına Toplu Bakış*, der. Z. Rona, C. 1, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 143.1926 tarihli İlkmektep Müfredat Programı "1925-1926 öğretim yılında, seçilen birkaç ilkokulda denenip kimi değişiklikler yapıldıktan sonra, 1927'de tüm ilkokullarda uygulanmaya" başlanmıştır.

17 Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 477- 480.

ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf eden derstir; bu itibarla diğer derslerin bir merkez ve mihveri mahiyetindedir."[18]

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*'nda yer alan "vatan ve millete intibak" ettirmek amacı, cumhuriyet kadrolarının okuldan bekledikleri sosyalizasyon hedefinin, başka bir anlatımla bireylerin inşa edilmek istenen yeni toplum projesine entegrasyonuna, dolayısıyla söz konusu projenin gerektirdiği norm ve değerlerin ve bu arada siyasal rolün (özellikle de görevler bağlamında) geleceğin yurttaşları tarafından içselleştirilmesine yöneliktir. Bu "intibak" ya da sosyalleşme, öğrenmeyi olduğu kadar koşullanmayı, uyum sağlamayı olduğu kadar içselleştirmeyi de öngörmektedir. Başka bir anlatımla izlenen yöntem -Weber'de yer alan bir ayrımdan hareket edilirse-, gönüllülük esasına dayalı bir cemaatsel sosyalizasyon değil, ama meşru iktidarın kurallarını ve egemenliğini zorlamasının ifadesi olan bir kurumsal sosyalizasyondur.

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*'nda *Yurt Bilgisi* dersinin dayandığı temel ilke, "Türkiye'yi bir iş ve aile yurdu olmak üzere mütalea etmek" şeklinde ifade edilmekte ve "mülkiyet ve aile esasına müstenit demokratik bir devlet olan Türkiye'nin ancak bu noktai nazardan mütealası genç talebede devlet, yurt, millet ve milliyet hakkında esaslı bir bilgi husule getirebilecektir. İşte program bu noktai nazardan ve bu prensip etrafında tertip olunmuş ve mevzuların mantıki bir surette tevalisine çok dikkat edilmiştir" açıklamasına yer verilmektedir. "Dersin Hedefleri" başlığı altında ise, ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında okutulan *Yurt Bilgisi* dersinin öğretim programı içindeki merkezi önemi, bir kez daha ve ısrarla vurgulanmaktadır.

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*'nda *Yurt Bilgisi* dersinin hedefleri altı maddeyle özetlenmiştir:

> 1. Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, cereyan eden hâdiselerin ahlâki, iktisadi ve hukuki.....kısaca, içtimai mânâlarını idrak ettirmek.

18 Türkiye Cümhuriyeti Maarif Vekâleti, *İlkmektep Müfredat Programı*, Devlet Matbaası, Istanbul, 1930, s. 78.

2. Onda devlet, milliyet ve aile tesanüdüne iptina eden bir ahlâkiyet hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak.

3. Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu, demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek.

4. Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milliyetini sevdirmek (bu muhabbetin mücerret ve çocuk için ekseriye müphem kelimeler ile nasihat ve irşat şeklinde değil, onu imkân derecesinde şeniyetlerle temas ettirmek suretile müşahade, tetkik ve tefekküre müstenit olarak telkin edileceğini kaydetmek lâzımdır.

5. Türk sây ve teşebbüsü ile meydana gelen ve ayni sây ve ikdam ile işletilen müesseselere (meselâ: şimendiferlere, seyrüsefaine, bazı fabrikalara, milli bankalara, vatani ve hayırperver cemiyetlere ve ilâh...) bilhassa dikkati celp suretile çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak.

6. Çocuğu devlet teşkilâtı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve malûmata sahip etmek.[19]

Öte yandan *Yurt Bilgisi* öğretiminin pedagojik çerçevesini oluşturan ve "Program'ın beş maddede sıraladığı 'Tedrisatta Gözetilecek Cihetler'den ilkine göre, *Yurt Bilgisi*, "takriri bir ders" değildir. İkinci ve daha önemli olarak 'tedrisatta talebenin münfail (pasif) bir dinleyici' olarak kalmaması gerekir. Öğrenci, "dersin esas fikirlerini ... sadece muallimin takririnden öğrenmeme(li)" onun rehberliği altında "kendi tefekkürü ile istihraç eyleme(lidir)." Program ayrıca, soyut ilkeler öğretmek yerine bilgileri somut davranışlara dönüştürmenin, öğretimin yanısıra eğitimin taşıdığı önemi de vurgulamıştır.

Yurt Bilgisi öğretiminde öğrencileri edilgenlikten kurtarmanın yollarından biri de, "çocukların daima ilk sınıftan itibaren mektebin umumi hayatına iştirak ettirilmesi" gerektiğidir. *Yurt Bilgisi*'nin, öğrencilerin ülke sorunlarına ilgi duymasını ve

19 *A.g.y.*, s. 78-79.

böylece siyasal sosyalizasyonunu sağlama işlevine vurgu yapan programa göre, "mektep hayatına ait meselelerin zaman zaman umumi bir surette müzakere edilmesi de çok faideli neticeler verir ve gençleri ileride umumi işlerin müzakeresine alıştırır."[20]

Mesut Gülmez'in de belirttiği gibi, "Cumhuriyet'ten üç yıl sonra kabul edilerek ilk onyılında uygulanan 1926 İlkokul Programı dönemi, gerek program ilkeleri gerekse Yurt Bilgisi kitaplarının içeriği yönünden, sonraki onyılına oranla hem daha liberaldir, hem de hak ve özgürlüklere daha geniş yer vermiştir. Program ve kitaplarda demokrasi sözcüğü kullanılmamakla birlikte, programın Türkiye'yi 'demokratik bir devlet' olarak nitelemiş ve öğrencilerin okul yaşamına katılımını öngörmüş olması dikkat çekmektedir."[21]

1926 *İlkmektep Müfredat Programı* doğrultusunda 1927 ders yılından itibaren okutulan *Yurt Bilgisi* ders kitapları, 1924-1927 dönemindeki *Malumat-ı Vataniye* kitaplarıyla karşılaştırıldığında dikkati çeken bir başka özellik de, yazarların kullandıkları mesafeli ve gayrı şahsi usluptur. 1924-1927 dönemi *Malumat-ı Vataniye* kitaplarında yurttaşlar -II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında da tanık olduğumuz gibi- büyük bir "aile"nin bireyleri olarak yer alırken, 1926 *İlkmektep Müfredat Programı* ile yurttaşlığın devlet eksenli militan bir nitelik kazanmaya başladığına tanık olunur. Cumhuriyet'in ilk üç yılında öğrencilere "sevgili evlatlarım" şeklinde seslenen kitap yazarları, 1927'den itibaren devletin belli başlı kurum ve kurallarını öğretmekle görevlendiren yazarlara (bu yazarların kimi zaman aynı kişiler olduğunu unutmamak gerekir) dönüşürler. Bu dönüşüm, dersin amacına yönelik açıklamalarda da gözlemlenir. 1924-1927 döneminde *Malumat-ı Vataniye* dersinin amacı, kitap yazarlarının kişisel bakış açıları, öncelikleri ve duyarlılıkları doğrultusunda zaman zaman oldukça farklılaşan biçimlerde ifade edilirken, 1926 *İlkmektep Müfredatı Programı*

20 Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi (1923-1948)", s. 143.

21 *A.g. m.*, s. 153.

doğrultusunda kaleme alınan *Yurt Bilgisi* kitaplarında, amacın tektipleştirilmesi söz konusudur.

Nitekim *Yurt Bilgisi* dersinin amacını, 1926 *İlkmektep Müfredat Programı*'nda yer alan cümlelerle ifade eden Darüşşafaka müdürü ve sosyoloji öğretmeni Ali Kami'ye (Akyüz) göre, dersin temel hedefi, "devlet, millet ve aile tesanüdüne dayanan sağlam bir ahlâkiyat hissi tevlid etmek" ve "genç talebede devlet, yurt, millet, milliyet hakkında esaslı bir bilgi"[22] oluşturmaktır. Başka bir anlatımla "çocuğa en geniş mana ile yurdu ve milletini sevdirmek"tir.[23]

1926 yılı aynı zamanda *Yurt Bilgisi* dersinin okullaşmış köy çocukları açısından taşıdığı önemin bilincine varıldığı bir dönemin de başlangıcını oluşturur.[24] Bu çerçevede köy ilkokulları için hazırlanan ayrı öğretim programına "küçük köylerde iktisadi zaruretler yüzünden üçüncü sınıftan sonra okuldan ayrılmak mecburiyetinde kalabilecek çocukların Türkiye tarih ve coğrafyası ile Türk vatandaşının hak ve vazifeleri hakkında esaslı malumat alabilmesini temin için" 3. sınıfa *Yurt Bilgisi* dersi eklenir.[25] Nitekim köy okullarına yönelik özel bir yaklaşımın gerekliliği, dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati tarafından "ihtiyaca göre terbiye" bağlamında değerlendirilecektir:

> "Hakikaten köy çocuklarına ayrı bir terbiye vermek lâzımdır. Bunların babaları çocuksuz yaşayamıyorlar. Çocuğu çiftinde, tarlasında çalıştırmaya, ineğini sağdırmaya mecburdur. Onun içindir ki köy mekteplerinin tahsil müddetini üç sene yaptık.

---

22 Ali Kami *Yurd Bilgisi*, İlk mektep 5. sınıf, Maarifet Matbaası, İstanbul, 1927-1928, s. 3.

23 *A.g.y.*, s. 3.

24 Köylünün eğitimi konusunda Mustafa Kemal, Mart 1922'de TBMM üçüncü dönem açılış konuşmasındaki ifadesi, bu konudaki minimalist yaklaşımı ortaya koymaktadır: "...alelıtlak bütün köylüye okuma yazma ve vatanını, dinini, dünyasını tanıyacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlâk bilgisi vermek ve dört işlemi öğretmek maarif politikamızın ilk hedefidir." Aktaran Zeynel Kozanoğlu, *Vatan, Hürriyet, Ekmek, Birinci Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanaklarından Notlar*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2000, s. 149.

25 Fuat Baymur, "Köy Okulları Yeni Program Projesi", *İlköğretim*, C. 2, 22 İkincikanun 1940, s. 283.

Bu üç sene zarfında çocuk, şehirde okutulduğu gibi okuyacaktır. Bazan günde iki, üç saat okuyacaktır. Mektepler bazan altı ay tatil olacak ve çocuklar, babalarının evlerinde kalacaktır. İhtiyaca göre onlara terbiye vereceğiz, maksadımız budur."[26]

Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul yönetmeliği olan 1929 tarihli *İlk Mektepler Talimatnamesi*'nde, genç kuşağın "milli cemiyet ve Türk Cumhuriyet"ine "intibak"ı bir kez daha vurgulanır. İ. Kaplan'ın da belirttiği gibi, "yönetmelikte belirlenen hedef, çocuklara disiplinli bir eğitim vermek ve böylece onları ulusal topluma uyumlu hale getirmektir."[27] Ulus inşa süreci ve yeni toplum projesinde "intibak", yurttaşlığın kritik eşiğini oluşturur.

Cumhuriyet döneminde ortaokul programlarına yönelik ilk düzenleme ise 1924 yılında yapılmış ve bu düzenleme uyarınca daha önceki programlarda yer alan hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji, Türk-İslam fen tarihi gibi dersler programdan kaldırılmıştır.[28] 1931'de ortaokulların ders programında *Yurt Bilgisi* dersi, her üç sınıfta da haftada birer saattir. 1937'deki ders çizelgesinde *Yurt Bilgisi* dersinin ortaokul 1. sınıfından kaldırıldığı ve 2. ve 3. sınıflarda haftada ikişer saat verildiği görülür. 1931'de lise programına da alınan *Yurt Bilgisi*, 1. ve 2. sınıflarda haftada 1 saat verilmektedir.

1930'lu yıllar, devlet eksenli militan bir yurttaşlık[29] anlayışının okul aracılığıyla yaygınlaştırılması hedefine hız verildiği bir dönem olarak ortaya çıkar. Bu amaç, Maarif Vekili Esat Bey'in 1931 tarihli talimatında açık bir biçimde yer alır: "Türk mekte-

26 TBMM Zabıt Ceridesi, D. II, Ankara, t.y., s. 268-269'dan aktaran Mustafa Eski, *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı, Mustafa Necati*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1999, s. 141.

27 Kaplan, *a.g.y.*, s. 186.

28 Hıfzı Doğan, "Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler" (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 198.

29 Jean Leca "Bireycilik ve Yurttaşlık", E. Balibar, D. Borne vd., *Dersimiz: Yurttaşlık* içinde, s. 31. Leca, sivil yurttaşlığa karşı militan (militer) yurttaşlığı, kısaca "bütün aidiyet eksenleri üzerinde saldırıkla siteye aidiyet" olarak tanımlamaktadır.

bi eline teslim edilmiş her Türk çocuğunu Cumhuriyet'in rejiminin psikolojisi ve ideolojisini tamamiyle kavramış, Türk milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derecede faideli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur."[30] Nitekim, 1930'da orta öğretim programında yapılan düzenlemeler uyarınca *Tarih* ve *Yurt Bilgisi* derslerinde önemli değişiklikler yapılmış, ayrıca Türkçe dersinde "milli, vatani ve kahramanca duygular telkin etmek; seciyelerini teşkile yardım etmek; onu; içtimai ve milli hayatta daha faal bir fert olarak olmak üzere yetiştirmek"[31] ana hedef haline gelmiştir. *Yurt Bilgisi* dersinin amacı, bizzat Hasan Âli Yücel'in ifadesiyle "Türk elitini hakiki Türk vatanperveri olarak yetiştirmek"tir.[32] Ortaokulların her üç sınılında da okutulan *Yurt Bilgisi* dersi, "millet, devlet, demokrasi, cümhuriyet, hürriyet, müsavat gibi prensiplerin izahı; intihap, vergi, askerlik bahislerini ve bugünkü rejimi anlamağa hizmet edecek esasları ihtiva etmektedir."[33]

Cumhuriyet döneminin ilkokul öğretim programlarına yönelik ikinci büyük düzenlemesi olan 1936 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*, ilkokulun yurttaş eğitimindeki merkezi önemini tekrarlar. Bu doğrultuda yapılan değişikliklerden biri de *Yurtbilgisi* dersinin, 4. sınıfın ikinci devresinde haftada 2 saat, 5. sınıfın ikinci devresinde ise, 1 saat verilmeye başlanmasıdır.[34] Köy mekteplerinde ise, 3. sınıfta haftada 2 saat *Yurtbilgisi* dersi okutulmaktadır.[35]

İlkokulun yurttaş eğitimindeki önemi, öğretim çağına girmiş çocuk nüfusun büyük bölümünün ilkokula devam etmesi ve genelde zorunlu ilköğretimden sonra eğitimlerini sürdürmemeleri ile doğrudan ilgilidir. Nitekim Sadrettin Celal Antel, *Maarifimiz ve Meseleleri*'nde 1935 yılı istatistiğinden hareketle şehir ve kasa-

30 Hasan Âli Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, s. 364.

31 *A.g.y.*, s. 188.

32 *A.g.y.*, s. 227.

33 *A.g.y.*, s. 189.

34 Öymen ve Berkman, *a.g.y.*, s. 51.

35 Türkiye Cümhuriyeti Kültür Bakanlığı, *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, s. 64.

balardaki nüfusun 3.799.874, köylerde ise 12.400.952 olduğunu belirterek, "Nüfusun % 10'u hesabıyla şehir ve kasabalarda 379.974, köylerde 1.240.095 çocuk ilk tahsil hayatına girmiş bulunmaktadır. (...) Yine son istatistiklere göre, tahsil hayatına girmiş olan çocukların % 75'i umumiyetle 5 senelik, köylerde ise ancak % 25'i umumiyetle 3 senelik mekteplerde mekteplerde tahsil görmektedir"[36] değerlendirmesinde bulunmaktadır.

Eğitimin başat hedefini oluşturan "yurttaşlar topluluğu" oluşturma projesinin pedagojik düsturu ise, "millilik"tir. 1936 tarihli *İlkokul Programı*'nın da ortaya koyduğu gibi, ilkokul "milli yurttaş" tipinin üretim merkezidir. Bu bağlamda ilkokul eğitimine giderek egemen olan ideolojik pragmatizm, programın hemen her bölümünde kendini hissettirir:

> "İlkokul, çocuklara milli kültürü aşılamak mecburiyetindedir. İlkokulu... içinde yetişen bütün vatandaşları ayni milli ülkülere, ayni milli gayelere bağlamak için lâzımgelen bütün bilgileri, itiyatları, alâkaları, ülküleri, hizmet arzusunu en verimli şekilde kendilerine vermesi ve telkin etmesi en önemli ödevidir. Millet, hayatı ve istikbali için zaruri gördüğü bütün kıymetleri ve ülküleri vatandaşlarına aşılamağı her şeyden önce ilkokuldan bekler. (...) Okulda her derse, milli gayeleri tahakkuk ettirecek birer vasıta olarak bakılmalıdır."[37]

Kısacası eğitimin amacı, programda da açıkça ortaya konulduğu gibi "aynı"laştırmaktır. Cumhuriyet ve ulus devletin siyaset projesi, söz konusu "aynı"laştırma operasyonuna yönelirken, "milli terbiye" söylemi, özellikle otuzlu yıllardan itibaren söz konusu operasyonun pedagojik meşruiyet zeminini oluşturacaktır. "Milli terbiye" kavramı, içeriği açısından oldukça muğlak olmakla birlikte, niyeti açısından hiçbir kuşkuya yer bırakmayacak oranda politiktir.[38] Nitekim Kültür Ba-

---

36 Sadrettin Celal Antel, *Maarifimiz ve Meseleleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1939, s. 35-36.

37 Kültür Bakanlığı, *İlkokul Programı*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1936, s. 18-19.

38 İbrahim Ethem Başa an, "Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi" (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 99'da Eğitim

kanlığı (1935-1941 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın adı) dergisinde yayımlanan "İlköğretim ve Eğitim Meselesi" başlıklı yazıda, ilkokullarda "hâkim olması lazımgelen prensipler"[39] arasında zikredilen "milli terbiye" konusunda şu değerlendirme yapılmaktadır:

> "Daha aile içinde ilk zamanlar anneye bağlanmakla başlıyan, sonraları, aile efradına ve temasta bulunan yurtdaşlara bağlanmakla genişliyen sosyal duyguyu, sınıf ve okul arkadaşlarına ve derece derece bütün yurtdaşlara teşmil etme ve okulda milli duyguyu kuvvetlendirecek bir hava ile bunun delil ve vasıtalarını daima hazır ve el ile tutulabilir, gözle görülebilir bir hale getirerek milli duygunun kökleşmesine gayret etmek, kısaca her işten önce Türk çocuğunun Türk cemiyetinin aktif vasıflarını taşıyan öz, sadık ve temelli evladı yapmak, ilkokulların en üstün bir hedefi olacaktır.
>
> Milli bayramların kutlanması ile Türk dili ve tarihi, Türkiye coğrafyası, yurtdaşlık bilgisi, hayat bilgisi dersleri de her fırsatta bu duygunun kuvvetlenmesine yardım edecektir. Yurdun türlü fırsatlarla tanınmasına yarıyacak olan tabiat bilgisi derslerinde de milli duygu kuvvetlendirilecektir. İlkokul, Cumuriyete bütün kuvvetlerile hizmet eden ve onun müdafaasını en geniş imanla benimsiyen fertlerin yetişmesine ancak sosyal bir yaşayışa değer vermekle yol açar.
>
> Çocuğun ciddi bir disipline, deruni ahlâk anlayışına alıştırılması ve ona milli bir terbiye verilmesi için, ilkokulun çocuğa, her şeyden evvel yurtdaşlarına (önce muhitindeki yurtdaşlarına) bağlanabilmek kabiliyetini kazandırması gerektir.
>
> Her çocuğa içinde bulunduğu toplulugun bir parçası oldu-

Bakanlığı'nın adının sekiz kez değiştirildiği belirtilmektedir. "1920'de Maarif Vekâleti, 1935'te Kültür Bakanlığı, 1941'de Maarif Vekilliği, 1946'da Milli Eğitim Bakanlığı, 1954'te Maarif Vekâleti, 1961'de Milli Eğitim Bakanlığı, 1983'te Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1991'de yeniden Milli Eğitim Bakanlığı oldu."

39 "İlköğretim ve Eğitim Meselesi", *Kültür Bakanlığı Dergisi*, no. 20-1, Sonkânun 1937. Söz konusu prensipler, "milli terbiye prensibi", "çocuktan harekete geçmek", "yakın yurt ve zaman prensibi", "iş prensibi", "pratik bilgi ve maharetler prensibi", "ekonomi prensibi", "toplu tedris prensibi"dir.

ğu ve ancak o topluluk içinde bir varlık olduğu ve olabileceği sezdirilmeli, milleti içinde faydalı eleman olmak için nasıl hareket edeceği şuurlandırılmalı ve bu şuuru iş halinde meydana çıkarmasına yardım etmelidir. Bunun için de çocuklara, karşılıklı sempatilerini artıracak ve onları birbirine her vakit biraz daha yaklaştıracak şekilde müşterek vazifeler vermek, onları hemen her iş etrafında birleştirmek ve birbirlerini tamamlamak fırsatını hazırlamak, ilkokulun terbiye ve tedris işlerinde daima gözönünde tutacağı bir esastır."[40]

İlkokul öğrencilerini toplumun "öz, sadık ve temelli evladı yapmak", onları "topluluğun bir parçası" kılmak ve "ancak o topluluk içinde bir varlık olma"larını sağlamak hedefinin yanısıra, 1936 tarihli *İlkokul Programı*'nda izlenmesi öngörülen pedagojik ilkelerden biri de "Yakın yurt- yakın zaman prensibi"dir. Söz konusu ilke, *Kültür Bakanlığı Dergisi*'nde şöyle açıklanmaktadır:

"İlkokulda tedris, çocuğun yakın muhitinden ve içinde yaşadığı zamandan harekete geçer ve derece derece bir ilerleyişle daha uzak yerlere ve eski zamanlara doğru ilerler. 'Yakın Yurt' çocuk tarafından hasseler ve şuurla iyice kavranabilen gayet dar hudutlu bir alemdir. Başlangıçta çocuğun yurdu ev, okul ve bunları içine alan dar muhittir. Fakat yaşı arttıkça çocuğun müşahade ve intibaları da artar. Tanıdığı saha daha genişler. Böylece önceleri gayet dar hudutlu bir alemi kavrıyan ve tanıyan çocuk, sonraları bulunduğu semti, kasabayı veya şehri, daha sonra da o kasabanın bulunduğu vilayeti ve Türkiye'nin yakın uzak taraflarını ve nihayet dünyayı, kainatı da kavrar ve tanır.

Çocuğun ilk zaman için dikkatini çeken şey, daha ziyade içinde yaşadığı muhitte geçen günlük hadiselerdir. Bu sebeple tedris işinin, içinde bulunulan zamanın hadiselerinden mevzu alması ve ancak bugünkü hadiseleri vücude getirmesi bakımından ve tabii bağlar gözetilerek düne dönmesi de bir za-

40 *A.g.m.*, s. 34-35.

rurettir. Yakın yurt ve yakın zamandan başlamak prensibi, birinci devrede bütün tedrisin temelini teşkil eder.

Yakın yurt, ikinci devre tedrisatı için de her fırsatta hareket ve dönüş noktası olacaktır."[41]

"Millilik" ve "yakın yurt- yakın zaman" prensiplerine dayalı 1936 tarihli *İlkokul Programı*'nda *Yurt Bilgisi* dersinin hedeflerinde de radikal bir değişim gözlemlenir. 6 maddede toplanan hedeflerdeki en göze çarpan husus, programın adeta "ruhu"nu oluşturan Türklük vurgusu ve bu bağlamda Türklüğün sözleşmeci-siyasal yurttaşlık aleyhine kazandığı mevzidir:

"a. Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak;

b. Atatürk'ün kurduğu Cumuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiyede nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türkiyenin hayatı ve istikbali için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları Cumuriyet rejimi için sadık ve fedâkar birer yurtdaş olarak yetiştirmek;

c. Türk inkılâbının manasını, muhtelif cephelerinin önemini, Türkiyenin saadet ve refahına ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri talebeye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek;

d. Türkiyede Devlet teşkilâtını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve öğretmek;

e. Kanun mefhumunu talebeye kavratmak, kanuna ve Devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye

41 *A.g.m.*, s. 35-36. "Yakın Yurt" prensibinin önemi daha sonraki yıllarda da eğitimciler tarafından dile getirilecektir. Hamdi Arda, "Yakın Yurda Aid Faaliyetler", *İlköğretim*, C. 5, no. 86, 31 Mayıs 1941, s. 1052. "Vatana ait sevgi çocuğun evinden, çocukluğunun geçtiği odadan ve en yakın yurttan yükselir. (...) Yetişen nesil hayatta tutunabilmek kuvvetini ancak en yakın yurdundan alabilir. Bu yakın yurt gerek köylü ve gerekse şehirli ve kasabalı çocuk için aynı kudreti ve ehemmiyeti haizdir. İşte okulun vazifesi: Bu yakın yurdu çocuğa öğretmek ona 'yurdum' dedirtmek, ve yakın yurdun mukaddesatını ona tanıtmaktır."

vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek;

f. Millet ve Yurt işlerine karşı talebede son derece alâka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her türlü menfaatin üstünde tutmağı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeği kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek."[42]

"Türklük" vurgusunun öne çıktığı *Program*'da *Yurt Bilgisi* dersinin hedefi, milli kurumlara saygılı ve özverili yurtsever yurttaş tipinin inşasıdır. Dolayısıyla yurttaşlık, devletle birey arasında hukuksal ve siyasal bir ilişkinin anlatımı olmanın ötesinde bağlanma-özveri-itaat sistematiğine dayalı bir "konum"dur. Söz konusu konum, öğretmenlere yönelik uyarılarda da vurgulanır:

> "Yurt Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız milli kurumları tanıtmak değil, milli kurumların manasını ve önemlerini talebeye kavratmak, bu kurumlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı besletmektir. Gene bu derste öğretmen çocuklara kurukuruya haklarını ve vazifelerini öğretmekle kalmıyarak bu hakların ve vazifelerin önemi üzerinde duracak, bu hakları elde etmek için asırlardanberi milletin yapuğı fedâkarlığı talebeye anlatacak, bu haklardan mahrum olan milletlerin elim olan halini kavratacak, buna karşı her vatandaşın, vatandaşlık vazifelerini milletin istediği gibi ve istediği zaman yapmasının nekadar önemli ve zaruri olduğunu, vazifesini yapmıyanın hak istemeğe hakkı olamıyacağını, her Türk vatandaşının milli vazifeleri uğrunda en yüksek fedâkarlığı yapması ve icap ederse canını da feda etmesi tabii bulunduğunu telkin edecektir."[43]

1936 tarihli *İlkokul Programı*'nda dikkati çeken en temel nokta, Parti-Devlet özdeşliğinin doruğuna çıktığı bir dönemde "makbul yurttaş"ın CHP'nin altı ideolojik okuyla kuşatılmasıdır. Nitekim İ. Başgöz'ün de belirttiği gibi, "Milli eğitimin

42 *İlkokul Programı*, 1936, s. 103.

43 *A.g.y.*, s. 20.

amaç ve ilkelerine ilk kez geniş biçimde yer veren 1936 İlkokul Müfredat Programı, 1926 programının amaç bölümünün CHP ideolojisine ve eğitim anlayışına göre değiştirilmesiyle" ve "CHP'nin parti prensipleri esas alınarak" hazırlanmıştır.[44] H. R. Öymen ve N. A. Erkman ise, *Umumî Öğretim Usulleri* başlıklı çalışmalarında 1936'daki program değişikliğine ilişkin olarak şu görüşü ileri sürmektedirler:

> "Bu tadilde on yıllık tatbikat tecrübelerinden edinilen faydalarla programa teknik ilâveler yapıldığı gibi bilhassa programın başındaki hedefler ve öğretim prensipleri aydınlatılmış ve Cümhuriyet Halk Partisi programında hedef halini alan ana umdelerin okul ve tedrisat bakımından işlenmesine geniş yer verilmiştir."[45]

Nitekim söz konusu anlayış doğrultusunda 1936 *İlkokul Programı*'nın "İlkokulun Hedefleri" başlığını taşıyan bölümünde yer alan "İlkokulun eğitim yolu ile Türk milletinin ortak malı haline getireceği yeni kıymetler rejimin kültür hakkındaki esas düsturlarıdır ki onlar da Cumhuriyet Halk Partisi programının ulusal eğitim kısmında saptanmıştır. (...) Kuvvetli Cumuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurtdaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yükûm ve özen noktasıdır."[46] ifadesiyle "parti-devlet yurttaşlığı", ilköğretimden başlanarak inşa edilir.

Böylece 1935 tarihli CHP programında ilkokulun hedefleri arasında yer alan (41/B) "Kuvvetli Cum(h)uriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurdaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yükûm ve özen noktasıdır" ilkesi doğrultusunda öğrencilerin yalnızca rejime değil ama aynı zamanda

---

44 İlhan Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, TC Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara 1995, s. 109'dan aktaran Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi: 1923-1948", s. 149.

45 Öymen ve Erkman, *a.g.y.*, s. 49. Aslında milliyetçi, halkçı, devrimci ve laik Cumhuriyet yurttaşlar yetiştirmek ilkesi, Cumhuriyet döneminin eğitimle ilgili ilk önemli belgelerinden olan ve daha sonra 'Maarif Misakı' olarak tanımlanan 8 Mart 1923 tarihli Maarif Vekaleti genelgesinde de eğitimin temel hedefleri arasında zikredilmiştir. Bu konuda bkz. Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 176-177.

46 *İlkokul Programı*, 1936, s. 5-6.

partiye de "intibak"ı sağlanır. M. Gülmez'in ifadesiyle "Tek Parti Dönemi'nin çok partili düzene geçilmesinden önceki, ilk onyıldaki hazırlıksızlık ve deneyimsizlik evresinin artık aşıldığı ikinci onyılının ilkokul programı ..., rejimin 1932'de çıkarılan devletçi ekonomi yasaları ile bunları sosyal alanda tamamlayan –ve Recep Peker'in yerinde bir nitelemeyle "rejim yasası" olarak adlandırdığı– 1936 İş Yasası gibi, bir "rejim programı"dır ve ideolojik çerçevesini Altıok'un belirlediği 'rejim yurttaşı' ya da 'Altıok yurttaşı' yetiştirmeyi amaçlamıştır. CHP'nin eğitim ve öğretim ilkelerinin gecikmeli biçimde aktarıldığı 1936 programı dönemi ilkokul Yurt Bilgisi kitaplarında; demokrasiye yer verilmediği gibi, tek parti propagandası yapılarak demokrasinin ilk temel koşulu çoğulculuk (da) eleştirilmiştir."[47]

1936 tarihli *İlkokul Programı*'nda, "her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek" ifadesiyle başlayan ve öğretmenleri CHP'nin Altı Ok'unun telkiniyle görevlendiren bölümlerin de açıkça ortaya koyduğu gibi hedef, bir Parti-yurttaş eğitimidir. Programda öğretmenlere yönelik bir başka uyarı ise, yine "sırasını getirerek", İmparatorluk-Cumhuriyet dönemleri arasındaki zihniyet farklılığını vurgulamaları gereğidir.

Böylece 1936 *İlkokul Programı* doğrultusunda biçimlenen "parti-yurttaş" anlayışı, yeni dönemde yazılan ders kitaplarında açık ifadesini bulur. Tarık Emin Rona'nın yeni öğretim programı doğrultusunda kaleme aldığı *Yurtbilgisi Dersleri* kitabında "Türk İnkılâbının Temelleri: Altıok" başlığı altında yer alan açıklamalar, koyu renkle verilen şu "düstur"la son bulur:

> "İşte çocuklar: Türk inkılâbının dayandığı bu altı temel, hepimizin inanıp gönülden sevdiğimiz ilerleyiş ve yükseliş yollarıdır. Bunları 1936 yılında, esas kanunumuz olan Teşkilâtı Esasiye Kanununa geçirdik. Artık, hep elele vererek durmadan, dinlenmeden bu yollar üzerinde ilerlemeğe çalışacağız. Altıok, hepimizin canıdır."[48]

---

47 Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi: 1923-1948", s. 149, 153.

48 Tarık Emin Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, 5. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1940, s. 24.

"Parti-yurttaş" eğitimi açısından önemli bir dönüm noktası oluşturan bu değişikliğin yanısıra 1936 Programı'nda, yurttaş kimliğinin inşasında önem taşıyan *Türkçe* ve *Coğrafya* derslerinin içeriğinde de önemli değişikliklere gidilecek,[49] *Tarih* dersinde ise *Yurtbilgisi* öğretim programında olduğu gibi "eldeki kitaplar esas tutulmuş bulunduğundan yalnız hedef ve direktifler kısmı üzerine bazı izahlar eklenmekle"[50] yetinilecektir.

1930'ların "parti-yurttaş" anlayışının bir başka önemli boyutu da "köylünün yurttaşlaştırılması" operasyonu çerçevesinde 1938 tarihli *Köy Mektepleri Müfredat Programı*'yla köy ilkokulları için ayrı bir öğretim programı hazırlanmasıdır. CHP yönetimini bu tür bir düzenlemeye yönelten köy ve köylülüğe (bu arada köy çocuklarına) ilişkin bakış açısını *Kültür Bakanlığı Dergisi*'nde yayımlanan bir makalede bulmak mümkündür:

> "Köy kültür ve iş hayatının inkişafı için tedbirler aranılırken sadece köylerin nüfus sayılarını gözden geçirmek maksada kifayet etmez. Köyün, köylünün ve köy çocuğunun bariz vasıflarını ve ihtiyaçlarını, köy hayatının ve kültürünün yükseltülmesinde rol alacak elemanın karakterlerini ve miktarını da bilmek lazımdır. Onun için aşağıda bu notlar kısaca tebarüz ettirilmiştir:
>
> 1. Dünyanın her tarafında olduğu gibi bizde de köylü, sert ve oldukça muhafazakar tabiatlıdır. Umumiyetle yurduna bağlıdır. Ruhi hayatı itibarile kendi içine kapanmış bir haldedir. (...) Sosyal, kültürel hayatı bakımından çok eski devirlerin tesirlerinden tamamen kurtulamamıştır. Kendine zarar verici her nevi hadise ve tesirlerle tek başına mücadele ederek bunlara mukavemet etmeğe çalışır. Modern hayatın bilhassa tekniğin, kökünden değişen iş şekillerinin ve müesseseleri-

49 Tek parti döneminin öndegelen coğrafya kitabı yazarlarından Sırrı Erinç, yaptığı dönemlendirmede 1933-1941 dönemini "Türk coğrafyasının kurulması ve kurumsallaşması" dönemi olarak tanımlamaktadır. Tek parti döneminde coğrafya disiplini üzerinden inşa edilen mekân/vatan algısına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. Hande Özkan, "Türkiye'de Tek Parti Dönemi Coğrafya ve Mekân Anlayışları: Yatay Bir Dönemlendirme Denemesi", *Toplum ve Bilim*, no. 94, Güz 2002, s. 143-174.

50 Öymen ve Berkman, *a.g.y.*, s. 50.

nin, ezici cereyanları karşısında gün geçtikçe mukavemet kudreti azalmaktadır. Köylüye mahsus şahsiyet ve renkler kaybolmaktadır. Kendisini takiben gelen neslin de çoğu tıpkı kendisi gibi terbiye görmektedir.

2. Köy çocuğunun hayatı, etrafı çevrilmiş dar bir muhit içinde geçer. O, bu muhit içinde, önce saptanmış kendi amaçlarına doğru oldukça emin adımlarla ilerler, fakat bu muhitin dışına çıkınca korunulmıyacak olursa, şaşkın ve ümitsiz bir halde kalır.

Köy çocuğunu, birinci derecede ve devamlı bir surette aile ve muhiti terbiye eder. Köyde çocuk, hayvan, tarla, sapan gibi bir iş elemanıdır. Onun için çocuklar küçük yaştan itibaren fasılasız iş başındadırlar. Köy hususiyetleri ve ihtiyaçları onların bu şekilde terbiye görmelerini adeta emreder.

3. Bu realiteler karşısında bugünkü köy okulu, tedris edilen maddeler, tedris şekilleri, tahsil müddeti bakımlarından henüz bizim köylerimizin ihtiyaçlarına ve hususiyetlerine göre organize edilmemiştir.(...)

Bu hata hiç şüphesiz programların karakterinden, öğretmenlerimizi yetiştirme tarzından, köy terbiyesinde takip edilen metodların ve amaçların isabetsizliğinden gelmektedir."[51]

Yine Kültür Bakanlığı Dergisi'nin Sonkânun 1937 tarihli dergisinde, köy ilkokullarında çalışan öğretmen ve "ispekter"lerden (müfettiş) oluşan bir program komisyonunun hazırladığı "köy ilkokullarında işlenecek konular müfredatı taslağı"nda her üç sınıfa da haftada 4-5 saat "Yurt ve Yaşama Bilgisi" konulması önerilmiştir.[52] Program taslağı uyarınca "Yurt ve Yaşama Bilgisi" dersinin ilk yılında yer alan konular, köy çocuklarının okullaşma süresi de dikkate alınarak en kısa sü-

51 "İlköğretim ve Eğitim Meselesi", s. 8-9.

52 "Köy Eğitimi", *Kültür Bakanlığı Dergisi*, No. 20-1, Sonkânun 1937, s. 53. Ayrıca s. 51'de belirtildiğine göre, "Köy okulları programının hazırlanmasına geçilmezden önce, köylü vatandaşlara neler öğretilmesi lazım geleceği, muhtelif Bakanlıklardan sorulmuştur." Nitekim bakanlıkların herbirinin yetki ve görev alanları içinde yer alan konulara ilişkin önerileri de derginin aynı sayısında yer almaktadır.

rede azami yararı sağlamaya yönelik bir pedagojik hedef izlendiğini ortaya koymaktadır. Başka bir anlatımla söz konusu pedagojik hedef, siyasal seçkinlerin "köyde cumhuriyet" perspektifine hâkim olan minimalizmin ifadesi olarak belirir:

> "1. Cumuriyet Bayramı kutlanacaktır.
>
> 2. Aile fertleri ve herbirinin yaptığı işler; çocukların evde, tarlada yaptıkları işler; ailede iş bölümü. Aile fertlerinin biribirilerine karşı ödevleri, anne ve babaya, yaşlılara yardım ve saygı.
>
> 3. Köyde komşular ve akrabanın biribirine bağlılığı ve yardımları.
>
> 4. Köyü idare edenler: Muhtar, bekçi, azalar, korucu.
>
> 5. Köyün arazisi: Tarlalar, bahçeler, dere ve tepeler.
>
> 6. Köyün cihetleri, güneşin doğduğu, battığı taraf. Dört yön.
>
> 7. Köyde zamanın bölünmesi, güneşin doğup batması. Vakitler: saat, gün, hafta, ay.
>
> 8. 23 Nisan Çocuk Bayramı kutlanacaktır."[53]

Köy mekteplerinin öğretim programlarında yapılan değişiklikler, bir yandan 1930'lu yılların ikinci yarısından itibaren hız kazanan eğitim seferberliği ve 1935'teki CHP 4. Kongresi'nde köy eğitimine ilişkin olarak alınan kararlar çerçevesinde, diğer yandan 1932'de Maarif Vekilliğine getirilen "köycü" Reşit Galip ve 1935'te İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanan İ. Hakkı Tonguç'un kişisel çabaları bağlamında değerlendirilebilir.[54] M. A. Karaömerlioğlu'nun da belirttiği gibi, II. Meşrutiyet'ten beri Osmanlı-Türk aydınlarının bir bölümü tarafından savunulan ve özellikle Türk Ocakları içinde azımsanmayacak bir yandaş kitle-

53 *A.g.m.*, s. 54. İkinci yıl programında yer alan "köyün kuruluşuna ait hikâye ve rivayetler (hurafe halinde aklın kabul edemiyeceği hikâyelerin düzeltilmesi)", "Oğuz, Ergenekon, Gök destanlarının okutulması" ya da "köyde başlıca hastalıklar ve onlardan korunma yolları"ndan, vergi ve askerliğe ve "köyümüzün yer arızaları: Dağ, tepe..." gibi üniteler, köylünün fiziki-beşeri yaşam çevresini düzenlemeye yönelik iradeci bir anlayışı ortaya koymaktadır. (s. 55-58)

54 İlhan Başgöz ve Howard E. Wilson, *Educational Problems in Turkey, 1920-1940*, Indiana University, Bloomington, 1968, s. 150'den aktaran M. Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler', *Toplum ve Bilim*, no. 76, Bahar 1998, s. 63.

sine sahip olan köycülük ideolojisinin varlığına rağmen[55] "Cumhuriyet'in ilanından 1930'ların başına kadar geçen süreçte yeni rejimin köylüler hakkındaki entelektüel ve pratik ilgisi, 'köylünün milletin asıl efendisi' olduğunu söyleminin ötesine"[56] gidememiştir. Bu bağlamda tek parti yönetiminin, 1930'lu yıllardan itibaren "devlet köycülüğü" bağlamında gündeme gelen köy ve köylüye yönelik girişimleri, "yeni rejimin siyasal tabanının artırılması kaygıları"yla[57] da büyük oranda ilgilidir.

Nitekim 11. 6. 1937'de çıkarılan *Köy Eğitmenleri Kanunu*'nda köy eğitmenliğinin amaçları arasında yer alan "Cumhuriyet rejimini köylere kadar yaymak. Türk köylüsüne Cumhuriyet rejiminin bir yurttaşı olduğu bilincini vermek"[58] iradesi, ilkokulun köylere yönelik topyekun bir yurttaştırma operasyonunu ve bu bağlamda onları rejimin bir "parçası" haline getirme işlevini açıkça ortaya koymaktadır.

1938 tarihli *Köy Mektepleri Müfredat Programı*'nda, köylerdeki ilkokullar için ayrı bir program oluşturulmasının nedenleri ve bu bağlamda derslerin dağılımı ve içerikleri konusundaki farklılıklar, "ihtiyaçların farklılığı" vurgusunun ön planda yer aldığı *realpolitik*le gerekçelendirilmektedir:

> "Köy mektepleri tedrisatının umumî ilkmekteplerden büsbütün ayrı bir mahiyet alması ne caizdir, ne de doğrudur. Ancak

55 Bu konuda bkz. Füsun Üstel, "Köycüler Cemiyeti", *Tarih ve Toplum*, no. 72, Aralık 1989.

56 M. Asım Karaömerlioğlu, "Türkiye'de Köycülük", *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, C. 2, Kemalizm* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 285.

57 *A.g.m.*, s. 295. Ayrıca s. 286. "Bu dönemde köylere ve köylülere olan ilgiyi dile getiren birçok açıklama bulmak mümkün. Atatürk'ün söylevleri dahil birçok resmî söylevde kırsal bölgelerin gelişiminin rejimin en önemli görevi olduğu söylenmektedir. Keza, rejimin propaganda organları olarak kurgulanan Halkevlerinin köycülüğe verdiği önemde, özellikle de Ankara Halkevleri dergisi *Ülkü*'de Nusret Kemal Köymen gibi yazarların konu ile ilgili makalelerinde ya da devlet tarafından öğrenci ve öğretmenlerin yaz tatillerinde köylere gitmelerinin teşvik edilmesi gibi olgularda da değişen bu hava gözlemlenebilir. Daha da önemlisi, maarif vekaletinin köylerde eğitimi iyileştirmeye yönelik projeler tasarlamaya çalışması da aynı döneme rastlar."

58 Türkân Çetin, "Cumhuriyet Döneminde Köycülük Politikaları", (der.) O. Baydar, *75 Yılda Köylerden Şehirlere* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 229.

köy çocuklarını şehir ve kasaba çocukları gibi, ayni program dahilinde, okutmak ta ilk tahsilin en mühim maksatlarından biri olan gençleri muhitlerine faal bir surette intıbak ettirmek esasına muhalif düşer. İşte bunun içindir ki umumî ilkmekteplerin müfredat programlarının esaslarına sadık kalmak üzere köy mektepleri için köy çocuklarının ihtiyaç ve alâkalarile münasebettar yeni bir müfredat programı ihzar edilmiştir.

Bu yeni müfredatta türkçe, hayat bilgisi, hesap, hendese dersleri pek cüz'i farklarla umumî programın aynidir. Yalnız resim ve elişleri dersleri köy mekteplerinin şeraitine uygun bir hale getirilmiş ve köy kızları için pek lüzumlu olan 'ev işleri' dersleri de programa ilâve olunmuştur. Küçük köylerde iktisadî zaruretler yüzünden üçüncü sınıftan sonra mektepten ayrılmak mecburiyetinde kalabilecek çocukların Türkiye tarih ve coğrafyası ile Türk vatandaşının hak ve vazifeleri hakkında esaslı malûmat alabilmelerini temin için 3 üncü sınıfa ayrıca 'yurt bilgisi' konulmuştur."[59]

Dolayısıyla köy ilkokullarında verilen *Yurt Bilgisi* dersi, köyün medenileştirilmesi ve köylü-öğrencinin yeni/modern köy tasavvuru çerçevesinde "muhitine faal bir surette intibak ettirilmesi"ne yöneliktir. Bu yaklaşım doğrultusunda programda yer alan konular, "köy yurdu, köy halkı"ndan başlayarak "köylerde iş, alış-veriş", "köylerde teşkilât", "köyde inzıbat ve asayiş", "köyde maarif", "köyün sıhhati", "civardaki köylerle münasebet", "köyde insanî ve medenî hayat" ya da "köylünün hayvanları"na kadar uzanır. Başka bir anlatımla köy, cumhuriyetin mikrokozmosudur. İlköğretimin pedagojik prensiplerinden "yakın yurt-yakın zaman ilkesi", potansiyel köylü-yurttaşın en yakın fiziki ve idari çevresinin (nahiye, kaza, kasaba, vilayet) özellikle ekonomik "işlev" açısından farklılıklarını, söz konusu mikrokozmostan hareketle anlamasını kolaylaştırır. Bu arada altyapının modernleşmesinin sembolleri olan "yollar-şimendiferler-limanlar" vurgusu, hem Cumhuriyet'in kazanımlarını somut örneklerden hareketle köylüye aktarmaya,

59 *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, 1938, s. 1.

hem de köy ve köylüyü yalıtılmışlık duygusundan ("Köyün iktisadî münasebetinde mühim olan liman ve şimendifer merkezi hakkında sureti hüsusiyede malûmat verilecektir" uyarısı) kurtarmaya çalışır. Köylü yurttaş, bu pedagojik izlek sayesinde önce "Türkiyenin merkezi: Ankara" ve "Türkiye'nin iki mühim şehri: İstanbul ve İzmir" konusunda bilgi edinir, daha sonra ise, söz konusu kentleri köyle olan ilişkisi içinde konumlandırma imkânına kavuşur. Özellikle Ankara hakkındaki "malûmat", merkezi yönetim ile "köyün münasebetleri," başka bir anlatımla rejimin ve merkezi yönetimin köydeki kurumsal (kamu binaları) ve beşeri (kamu görevlileri) "varlığı" çerçevesinde önem kazanır. İstanbul ve İzmir hakkında ise, "kısa malûmat" la yetinilir.

Bu arada Program'da dikkati çeken bir başka nokta, "Türk Vatandaşının Vazifeleri" başlığı altında köylü- yurttaşın diğerleri gibi nefsine, ailesine ve vatana karşı görevlendirilmesinin yanısıra, köyüne karşı "çalışkan ve hayırlı olmak"la da yükümlü kılınmasıdır.[60] Köylünün yurttaşlaştırılması sürecinde gerek öğretim programları gerekse ders kitaplarında izlenen köy ve köylülük anlatısına, aslında 1938 Programı'ndan önceki ders kitaplarında da rastlamak mümkündür.

Özellikle Mithat Sadullah'ın ilkokullar ve köy okullarının 3. sınıfı için yazdığı 1934-1935 tarihli *Yeni Yurt Bilgisi*'nde makbul bir köy yaşamı tasavvuru etrafında köylünün yurttaşlaştırılmasına yönelik bir çabanın ön plana çıktığına tanık olunur.[61] Yazarın erken Cumhuriyet kitaplarını hatırlatan sevecen ve yumuşak uslubunun yanısıra, konuların diyaloglar aracılığıyla sunulması ve "kıssadan hisse" öykülerle anlaşılır kılınmaya çalışılması, izlenen "köyde yurttaşlık" pedagojisinin en önemli unsurlarını oluşturur.

Köy ilkokullarına yönelik yeniden yapılanma projesi ve bu bağlamda "köye özel" öğretim programı, Bakanlığın 1938-1939 ders yılı için "ayrı kitap" önermesine de yol açacaktır.

60 *A.g.y.*, s. 64-67.

61 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, Sınıf 3, Türk Kitapçılığı L. Şirketi, Resimli Ay Matbaası, İstanbul, 1934-1935, s. 3-6.

Nitekim Maarif Vekaleti'nin "kültür direktörlükleri"ne (milli eğitim müdürlüklerine), okul kitabı yayımlayan ve satanlara 1938 yılında gönderdiği genelgenin ekinde yer alan okul kitabı listesinde Mithat Sadullah Sander'in kitabının köy ilkokulları için önerildiği görülmektedir.[62]

Milli Eğitim Bakanlığı'nın köy okullarındaki çeşitli sorunları çözmek amacıyla 1939-1940 öğretim yılı başından itibaren uygulamaya koyduğu ve 1940'ların milli eğitim politikasının çerçevesini oluşturacak hedeflerin genel hatlarıyla belirlendiği[63] *Köy İlkokul Program Projesi*'nde ise, köy çocuklarının "yurttaşlaşlaştırılması"nda izlenecek yöntemler *1938 Köy Mektepleri Müfredat Programı*'nda yer alan esaslarla büyük oranda örtüşmektedir. *Köy İlkokul Program Projesi*'nde "Türkiye Cumhuriyeti'nin küçük yurttaşları" olarak tanımlanan köy çocuklarının eğitimi konusunda öğretmenlere düşen "ödev" açıkça ifade edilmektedir:

> "Öğretmenler, okulun yönetiminde, çocuklarla ilişkilerinde, bu çocukların, Cumhuriyet'in yüklediği görevleri başaracak ve sağladığı hakları kullanacak insanlar olarak yetiştirilmesi gerektiğini daima gözönünde tutmalı ve her fırsattan yararlanarak, kendilerine Büyük Türk İnkılâbının ve yeni Türkiye'nin ülkülerini telkin etmelidirler."[64]

Köy çocuklarına yurtseverliğin "telkin"i ise, *Köy İlkokul Program Projesi*'ne göre, en yakın fiziki-toplumsal çevreden, yani köyden hareketle başlamalıdır:

---

62 İskit, *a.g.y.*, s. 284. Aynı listede ilkokullarda okutulması için kabul edilen diğer *Yurt Bilgisi* kitapları, Kültür Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından yayımlanan *İlkokul Yurt Bilgisi Kitabı IV. ve İlkokul Yurt Bilgisi Kitabı V.* olarak belirtilmektedir. (*a.g.y.*, s. 285 ve 286). "Lise ve öğretmen okullarının birinci devresi ile orta okullarda okutulması kabul olunan kitaplar listesinde ise, ikinci sınıf için Recep Peker'in *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler "II. Kitap"*, üçüncü sınıf için Afet İnan'ın *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler "I. Kitap"* verilmektedir.

63 A. Bedri Edis, *Millî Eğitim Düsturu: Programlar*, C. 7, Güven Basımevi, İstanbul, 1947, s. 249-250'den aktaran Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 280. "Bu programı uygulayacak yeni öğretmeni yetiştirme düşüncesi Köy Enstitülerini ortaya çıkarmıştır."

64 Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 280.

"Yurtseverlik, en yakın çevreye karşı duyulan derin ve içten ilgiden başlar. Bunun için, köy çocuklarının en yakın çevreleri olan kendi köyleri hakkında, en gerekli bilgilere sahip olmaları va daima köylülerin refah ve mutluluğuna hizmet etmek emelini taşıyan insanlar yetiştirilmeleri gerekir."[65]

Bu bağlamda en yakın fiziki ve idari çevreye "ilgi"den hareketle yurtseverlik yaratma pedagojisi, kimi ders kitaplarında vatanı anlamanın aracı olarak "tarla"yı öne çıkarır. Böylece köylünün mülkiyet referansı toprak/tarla, vatan topraklarına yönelik duygunun içselleştirilmesinde sembolik bir önem kazanır:

"Bizim tarlamız evimiz nasıl öz malımızsa; Türk Yurdu da milletin hesapsız kanlar dökerek kazandığı özyurdu, öz malıdır.(...) Yurdum üzerinde, öz tarlamdaki kadar rahat yaşıyorum."[66]

Köyün bir mikrokozmos olarak sunumu, "Cümhuriyet Bize Neler Bağışladı" ünitesinde cumhuriyet rejiminin "yurdun zenginliği ve bayındırlığı"na yaptığı katkı ve "ilerleme yolundaki inkılâplar"ın yanısıra doğrudan doğruya köy ve köylü açısından getirdiği kazanımlar vurgusunda da ortaya çıkar:

"Bizi düşman esirliğinden kurtararak istiklâle kavuşturan Cümhuriyet Hükûmeti, ilk iş olarak yurdun asıl sahibi olan köylüyü elinden tuttu. (...) Köylü ve halkın seçtiği mebuslar, reisicümhurlarımız bütün yurdu dolaşıp köylüyle başbaşa vererek onları rahata kavuşturacak yolları aramağa başladılar. Türkiye Cümhuriyeti, tarlası üzerinde alınteriyle çalışarak kazanan gamsız, rahat ve dinç bir köylü yarattı."[67]

---

65 *A.g.y.*, s. 280.

66 Tarık Emin Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, 5. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1940, s. 5 ve 6.

67 *A.g.y.*, s. 17. Köylüye yönelik yurttaşlaştırma operasyonuna rağmen, köy enstitülerinin 1943 yılı ders programı incelendiğinde "kültür dersleri" bağlamında 2. ve 3. sınıflarda haftada 1 saat olarak okutulan *Yurt* dersinin el yazısı dersi ile birlikte 5 yılda okutulan toplam ders saati açısından en son sırada yer aldığı görülmektedir. Bu konuda bkz. Ersoy Taşdemirci, "Hasan Âli Yücel'in Türk

1938-1939 ders yılı, köy ilkokullarına yönelik "yeniden yapılanma" girişimlerinin yanısıra ders kitaplarında iyileştirmelerin de gündeme getirildiği bir dönemi başlatır. Nitekim, TBMM'nin 6 Birincikânun 1939 tarihli oturumunda İstanbul milletvekili Ali Rânâ Tarhan tarafından verilen "mektep kitaplarındaki yanlışlıklar ve ders programlarındaki istikrar"a ilişkin soru önergesine karşı Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel, ders kitaplarının "devletleştirildiği" 1933 yılından itibaren Bakanlık bünyesinde yapılan çalışmaları açıklar:

> "Kitap için 2250 sayılı ve 3/11/1933 tarihli kanun hükümlerine uyularak idare edilmektedir. Bu kanun, kitap işini Devletleştirmiştir. Ondan önce, bir şehrin muhtelif okullarında, bir okulun muhtelif sınıflarında, hatta bir sınıfın müteaddit şubelerinde başka başka müelliflerin, başka başka kitaplarını, başka başka fiatlarda ve seviyede olmak üzere okutmak teşebbüsünden çocuklarımızı kurtardığı için, bu kanun kültür tarihimizde çok hayırlı bir başlangıç sayılabilir. Muhtelif liyakat ve görüşte zatların aynı ders için yazmış oldukları türlü değerde kitapların mevcudiyeti, tedrisatın icabeden tecanüsle yürümesine imkân bırakmıyordu.(...) O tarihlerde 29 türlü, 13 çeşit okuma kitabı, 7 seri tarih vardı. Eğer bu tenevvü mükemmellikle beraber olsa idi, belki bir fayda beklenebilirdi. Fakat, hakikat, maalesef bunun zıddına idi. Büyük Millet Meclisinin, sözü geçen kanunu kabul etmesile, aynı ruhta vatandaşlar yetiştirme vasıtalarından biri olan kitap, iğtişaştan kurtarıldı. Ayni kanuna göre telif işi ya müsabakaya konmak ve yahut ihtisas sahiplerinin kitap yazmağa memur edilmeleri suretile yürütülmektedir. Bir seneden beri lise tarih kitaplarile orta okulların yurd bilgileri müstesna olmak üzere, yurd bilgisi, tarih ve aritmetik ve tabiat bilgisi için müsabakalar açıldı..."[68]

Millî Eğitimine Hizmetleri" (der.) Songül Bozbeyi, *100. Doğum Yıldönümünde Hasan-Âli Yücel* içinde, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1998, s. 51. Diğer bazı derslerin 5 yıllık toplam saat değeri ise şöyledir: Türkçe 736, Tarih 322, Milli Oyunlar 184, Müzik 460, Askerlik 368 saat.

68 "Maarif Vekili Hasan Âli Yücel Mecliste Maarif Meseleleri Hakkında Beyanatta Bulundu", *Ayın Tarihi*, no. 73, Birincikânun 1939, s. 75-76.

Gerçekten de erken Cumhuriyet döneminde okul kitabı basım ve dağıtımının serbest piyasaya bırakılmasından kaynaklanan "güçlükler" ve "denetimsizlik", Maarif Vekaletinin 1926 yılından itibaren basım ve dağıtım işine sınırlı da olsa yönelmesine yol açmıştır. Başgöz ve Wilson'un ifadesiyle, devlet "bir iki okul kitabını yazarlardan satın alarak devlet matbaasında kendisi bastırınca gördü ki hem kitapların kalitesinde ciddi bir düzelme hem de fiatlarda küçümsenemiyecek bir ucuzlama elde edilecektir. Bundan alınan cesaretle 1933 yılında devletin ideolojisi ile ilgili kitaplardan bir bölümü devlet kitabı haline getirilmiş ve bakanlık bunların basılması ve dağıtılması işini kendi tekeline almıştır. *Tarih* ve *Medeni Bilgiler* bu arada sayılabilir. Diğer kitapların basımı ve dağıtımı gene serbest bırakılmıştır."[69]

Kitap basımı sorununda bir sonraki aşama ise, 1939 yılında toplanan Maarif Şurası olmuştur. "Serbest kitap rejimine taraftar olanlar" ile "tek kitap usulünü savunanlar" arasında uzun tartışmaların yaşandığı Şura, bütün okul kitaplarının "tek devlet-kitabı olarak bakanlık elile basılması esasını kabul ederek dağılmıştır. Bundan sonra 1945 yılına kadar okul kitapları için her yıl bir yarışma düzenlenmiş, en iyi kitap devletçe satın alınıp basılmış ve okullarda yalnız bu kitap ders kitabı olarak okutulmuştur. Yarışmada birinciden beşinciye kadar derece alanlara Eğitim Bakanlığı ayrı ödüller vermiş ve bunlar, dışarda basıldığı taktirde, yardımcı ders kitabı olarak okutulması sağlanmıştır."[70]

Bu çerçevede dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in 1940 tarihinde yaptığı açıklama, Bakanlığın ders kitaplarının içerik ve biçimlerinde bir 'iyileştirme' sağlamak amacıyla "müsabaka"lara başvurulması konusuna açıklık getirmektedir:

> "İlkokul kitaplarının müddeti bitmiş olanlarını müsabakaya koymuştuk. Bazılarının müsabaka neticeleri alınmıştır. Elde mevcut kanun hükümlerine göre teşkil etmiş olan tetkik he-

69 Başgöz ve Wilson, *a.g.y.*, s. 110.

70 A.g.y., s. 111.

yetlerinin verdikleri raporlar, maalesef müsabakaya iştirak etmiş olan kitapların mevcutlardan daha iyi olmadığını gösterdi. Biz müsabaka sistemine müellifleri alıştırmak ve bu yolda kıymetli müellifler yetişmesine imkân vermek için bu kitapları yeniden müsabakaya koymakla beraber, mevcutları ıslah etmek suretiyle, çocuklarımızın eline bugünkünden daha iyi kitaplar vermeğe çalışmaktayız."[71]

Erken Dönem Cumhuriyet Yurttaşlığının Mekânsal ve Beşeri Çerçevesi: Vatan ve Millet

Meşrutiyet döneminin *Malumat-ı Medeniye* ders kitaplarından Cumhuriyet'in *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurt Bilgisi*'ne geçiş sürecinde, öğretim programlarında ve kitapların içeriğindeki "radikal" değişiklikler, hiç kuşkusuz çok uluslu bir imparatorluktan ulus devlete ve cumhuriyet rejimine geçişle yakından ilgilidir. Ancak özellikle erken Cumhuriyet dönemi ders kitapları incelendiğinde Meşrutiyet dönemiyle olan süreklilik unsurları da kayda değer niteliktedir.

Söz konusu iki dönem arasındaki en temel süreklilik unsuru, gerek Meşrutiyet seçkinleri, gerekse Cumhuriyetçi seçkinlerinin "okul"a "yeni toplum - yeni insan" projesinin ideolojik aygıtı olarak verdikleri değerdir. Başka bir anlatımla "okul", yalnızca yurttaş yetiştiren değil, ama aynı zamanda "iyi yurttaş"lar yetiştirmesi ve son tahlilde bir "yurttaşlar cemaati" oluşturması beklenen bir kurum olarak merkezî bir önem taşımaktadır. Bir başka süreklilik unsuru ise, özellikle erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* kitabı yazarlarının

71 "Maarif Vekilimizin Beyanatı", *İlköğretmen*, C. 2, no. 40, 22 Şubat 1940. Bu çalışmada yer alan Tarık Emin Rona'nın ilkokulların beşinci sınıfı için yazdığı *Yurtbilgisi Dersleri*, 2259 sayılı okul kitapları hakkındaki kanun uyarınca açılan ilkokul yurtbilgisi kitapları müsabakasına gönderilen 22 seri kitap arasından Talim ve Terbiye Heyeti'nin 4.8.1939 tarih ve 101 sayılı kararı ile birinci olarak seçilmiş ve üç yıl süreyle okullara kabul edilmiştir. Tarık Emin Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, V. sınıf, s. 111'de belirtildiği üzere yazar, "Ziraat Vekâleti Zirat İşler Umum Müdürlüğü Birinci Seksiyonda Ziraat mühendisi"dir. Müsabakaya gönderilen kitapları inceleyenler ise, Adana, İstanbul ve Ankara'daki ilkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinden oluşan 6 kişilik bir gruptur.

önemli bir bölümünün bir önceki dönemin önde gelen aydınları ve kimi zaman da ders kitabı yazarları ile aynı kişiler olmasıdır.

Ancak erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* ders kitabı yazarlarının karşı karşıya bulundukları siyasal konjonktür ve ulus devlet inşası sürecinde yüklendikleri pedagojik misyon, dağılan bir imparatorluk ve sıcak savaş koşulları ortamında önce Osmanlılık, daha sonra ise Türklük (kimi zaman İslami tonla pekiştirilmiş) üzerinden inşa edilmek istenen aidiyet duygusuna "seslenmek"ten daha karmaşık ve iradeci bir yaklaşımı da gerektirir. H. Nalçaoğlu'nun da belirttiği gibi, Genç Türk hareketinin retoriği, vatan tahayyülü açısından değerlendirildiğinde öne çıkan husus, "kaybedilen toprakların ancak kaybedildikten sonra (ya da kaybedilirken) 'vatan' olarak tanımlanmaya başlaması..., imparatorluğun güçlü dönemlerinde ise yüksek Osmanlı payitahtının malı (memalik-i âli Osmanî) olarak anılıyor olmasıdır."[72] Oysa Cumhuriyet dönemi kitap yazarları için "vatan", *realpolitikçi* bir yaklaşımla "elde kalan"dan hareketle tahayyül edilmesi gerekendir.

Bir "yurttaşlar topluluğu" oluşturma ideali, öncelikle söz konusu topluluğa ait bir "mekân" (vatan/yurt) tasavvurunun ulus devlet bağlamında kurgulanması ve kurgulanan bu mekâna yönelik sadakat duygusu ve "aşk"ın (yurtseverlik) uyarılmasını gerektirir. Tasavvur edilen "vatan/yurt"a yönelik bağlılık, duyguları seferber edici potansiyelinin ötesinde, bir yandan öğretim programlarındaki "yakın yurt-yakın zaman" ilkesi uyarınca mekâna ilişkin bilgi (ve sevgiyi) en yakın doğal /fiziki ve beşeri çevreden başlatmak gibi kısa erimli (ve *realpolitikçi*) bir pedagojiyi; diğer yandan ulusu inşa edenler açısından nihai bir niyet olarak ulus devletin "ikincil" olmasını istediği en yakın fiziki çevre (köy, kasaba, şehir) ve onun insan malzemesini oluşturan topluluğa yönelik aidiyet duygusunu (hemşehrilik) zayıflatma hedefini eşzamanlı olarak barındırmakta-

72 Halil Nalçaoğlu, "Vatan: Toprakların Altı, Üstü ve Ötesi" (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, C. 4 içinde, *Milliyetçilik*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 300.

dır. Öte yandan "vatan/yurt" a yönelik bağlanma duygusu, hemşehriliğin yanısıra dinsel aidiyeti de ikincilleştirdiği oranda bir "ulus" ve oradan da bir "yurttaşlar topluluğu" inşa etmek mümkün olacaktır. Bu sayede vatan/yurt, yurtseverlik duygusunun yöneldiği bir toprak parçası olmanın ötesinde "ulus" ve "yurttaş" kimliğinin sınırlarını çizen ve üzerinde devletin otoritesini uyguladığı "siyasal" bir toprak haline gelecektir. Üstelik bu "toprak" üzerinde Cumhuriyetçi ideolojinin öngördüğü ulusal/siyasal entegrasyonun (etnik ve dinsel aidiyetler aleyhine) ötesinde, kültürel ve toplumsal entegrasyonun da gerçekleşmesi beklenecektir.

Erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* kitabı yazarları, bu güç ve bir o kadar da kaygan zeminde ilerlerken ulus devletin siyasal-mekânsal tasarımı içinde, cumhuriyetçi ideolojinin değerler sisteminin belirleyeceği bir yurttaşlar topluluğunu "okul"dan hareketle inşa etmek gibi oldukça karmaşık bir görevi üstlenirler. Bu görevi üstlenirken, Meşrutiyet yazarlarının sahip oldukları, imparatorluğu mümkün olduğunca bütünlüğü içinde kurtarmak için bir "yurttaşlar topluluğu oluşturma" idealinin ilk heyecanına ya da özellikle Balkan Savaşı'yla birlikte parçalanması hızlanan "vatan"la ilgili duygularını bir "bozgun vatanseverliği" temelinde seferber etme avantajına sahip değildirler. Cumhuriyet pedagoglarının ihtiyacı olan, inşacı bir yurtseverlik formülüdür. Ancak cumhuriyet ve ulus devlet projesinin pedagojik ilkeleri ile ideolojik niyetlerinin belirlediği karmaşık denklemi çözmek için gerekli metodolojik donanımdan da yoksun görünürler. Dolayısıyla "vatan/yurt"u tahayyül etmek ve oradan hareketle bir "ulus" ve "yurttaşlar topluluğu" oluşturmak konusunda, öğretim programlarının ve kitapların içeriğinin bütün ayrıntılarıyla kesinlik kazanmadığı bir dönemde kitap yazarlarının kişisel bakış açıları öne çıkar. Bu nedenle erken dönem ders kitaplarında yazarların her birinin "vatan" ve "millet" kavramlarına ilişkin algı ve temsilleri zaman zaman birbiriyle çatışır. Kitaplarda Misak-ı Milli vatanından hareketle temellendirilen bir ulus anlayışından (siyasal ulus) siyasal sınırları aşan ve dolayısıyla da

dışlayıcı bir ulus yaklaşımının (organik ulus) mekânsal anlatımı olan bir "kültürel vatan"a kadar uzanan farklı duruşlar görülebilir. *Malumat-ı Vataniye* ders kitabı yazarlarının içinde bulundukları kavram kargaşası, aslında hem Batı ve hem de Doğu Avrupa milliyetçilerinin zaman zaman içine düştüğü belirsizlikten çok da farklı değildir. Bu güçlük, erken Cumhuriyet dönemi kitap yazarlarının içinde bulundukları nesnel koşulların ötesinde, hem "vatan", "ülke" "millet", "halk", "devlet" gibi milliyetçiliğin ideolojik ve söylemsel belkemiğini oluşturan kavramların çok katmanlı bir anlam yüküne sahip olmasından hem de bağlamsal olarak farklı göndermelere sahip olabilmesinden kaynaklanmaktadır.

Gerçekten de bu kavramlardan ulus/milletin, kavramsal tarih açısından incelendiğinde en sorunlu alanlardan birini oluşturduğu açıktır. Latince *natio*'dan (doğum) gelen ulus/millet (*nation*), Batı tarihi içinde başlangıçta aralarında kan, dil ve kültür birliği bulunan (ama her zaman aynı toprağı paylaşması da gerekmeyen) insan topluluğunu ifade ederken, 18. yüzyılın sonuna doğru Sièyes ve Renan'da ortaya çıktığı biçimiyle iradeci ve inşacı (bir siyasal topluluğa irade ve özgür katılımla ifade bulan) bir yaklaşımı, diğer yandan da ulusu, organik, doğal bağlarla (ortak köken, dil) tanımlayan Herderci (daha sonra Fichte) romantik ulus anlayışını karşı karşıya getirmiştir. Ancak ulusun Doğu ve Batı varyasyonları, ilk bakıştaki tüm karşıtlığına rağmen, siyasal konjonktüre bağlı olarak çok kolay yer değiştirebilmiş ve bu süreçte Batı Avrupa, tarihinin kimi "an"larında romantik ulus temelli akım ve hareketlere ev sahipliği yapabildiği gibi, bazı Doğu Avrupa milliyetçilikleri de siyasal ulusun inşası yönünde mücadele vermişlerdir.

Milliyetçi ideolojinin donanımı içinde önemli olduğu kadar sorunlu da olan bir başka kavram da "ülke"dir. "Ülke" (*pays, country*), kişinin doğduğu yere göndermede (memleket) bulunabildiği gibi, bir topluluğun yaşadığı sınırları belirlenmiş (ve adlandırılmış) bir coğrafi gerçeklik oluşturan "toprak" (*territoire*) anlamına da gelebilmektedir. "Vatan"ın ise ülkeden fark-

lı olarak daha değer yüklü bir kavram olarak kullanımı söz konusudur. Sözgelimi 1993 tarihli *Nouveau Petit Robert*'de "vatan"ın (*patrie*) ilk karşılığı olarak "yer" sözcüğüyle verilmekte, ancak bu "yer"in onu kaybeden ya da yeniden bulan kişiye göre bir "yer" olduğu da belirtilmektedir. Dolayısıyla "vatan" kavramını her zaman için bireyle ilişkiye sokan, onu aidiyet, duygu ve bağlılık ilişkisi temelinde temsil etmeye yönelik olan bu vurgu, "vatan"ı "ülke"den daha üstün, daha "özel" bir konuma yükseltir.[73] Başka bir anlatımla "vatan" sözcüğünün üç farklı semantik boyutundan söz edilebilir: Topraksal (teritoryal), kökensel (vatan tarihsel bir veridir; "ataların bıraktığı"dır) ve son olarak kolektif/ulusal (ulusun mekânsal boyutu).[74] Ancak milliyetçiliğin (özellikle de romantik Alman milliyetçiliği) duygusal boyutu, "vatan"ı aşkın bir değer, mutlak ve o oranda kutsal bir ideal haline getirir. Dolayısıyla "vatan"la semantik ilişki içinde olan bütün kavramlar –başta vatanseverlik olmak üzere- duygu alanından ifade edilir: Vatan için fedakârlıkta bulunmak, vatan için savaşmak, vatan için ölmek.... Zira "vatan" duygusal olarak bağlı olunan ülkedir, "atalar"ın ülkesidir.[75]

Kısacası "vatan" ve "millet/ulus" kavramları, bağlamları açısından en sübjektif, dolayısıyla da en duygusal olan kavramlardır. "Vatan" ve "millet/ulus" kavramlarının soyut ve duygusal göndermelerine karşılık, "halk", "devlet" ya da "ülke", az çok belli sayıda bireyin oluşturduğu bir topluluğa, tanımlanabilir yöneticilere, sınırı belli topraklara gönderme yapması açısından daha somut gerçekliklerdir.[76]

---

73 Sylvianne Rémi-Giraud, "Le micro-champ lexical français, *peuple, nation, Etat, Pays, Patrie*" (der.) Sylvianne Rémi-Giraud, Pierre Rétat, *Les mots de la nation* içinde, s. 22 ve 33.

74 Marcel Perennec, "Le lexème *nation* en allemand, essai de construction de son signifié" (der.) Rémi-Giraud ve Rétat, *a.g.y.*, s. 112.

75 Geoffroy Rémi, "Aux sources du nationalismes allemand ?, Sur *nation* et *patrie* dans l'*Esprit du Temps* d'Arndt et les *Discours à la nation allemande* de Fichte" (der.) Rémi-Giraud ve Rétat, *a.g.y.*, s. 267.

76 Paul Bacot, "Des mots pour dire la politisation, *Etat, Nation, Patrie, Pays, Peuple* dans le corpus politiciens français contemporains" (der.) Rémi-Giraud ve Rétat, *a.g.y.*, s. 44 ve 47.

Erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* yazarlarının arkalarında bıraktıkları imparatorluk ideolojisinden ulus devlet ideolojisine geçişteki güçlüklerinin yanısıra, II. Meşrutiyet döneminden başlayarak üstlendikleri siyasal-pedagojik misyon ve yeni yurttaşlar topluluğunun inşasında düşünme (ve düşündürme) araçları olan kavramların yukarıda genel hatlarıyla açıklanan objektif ve sübjektif boyutu, kitaplarda yer alan vatan ve millet kavramsallaştırmalarının çok katmanlı "okuma"sını gerektirmektedir.

Erken Cumhuriyet döneminin öndegelen ders kitabı yazarlarından biri de Selanik Mekteb-i Hukuk müdürü ve iktisat ve idare hukuku hocası olarak 1912'de *İhtisad Dersleri* adlı kitabı yazan Muslihiddin Adil'dir (Taylan).[77] Muslihiddin Adil'in kaleme aldığı ve Maarif Vekaleti'nin onayı ile ilkokullar ve liselerin birinci sınıflarında okutulmak üzere 1924'te yayımlanan *Malumat-ı Vataniye*'de "vatan" kavramının, mekânsal ve tarihsel-kültürel boyutuyla çok katmanlı bir temsilden hareketle sunulduğu görülür. Öğrencinin en yakın fiziki/idari çevresini oluşturan köy, kasaba ya da kentten, en uzak kültürel/tarihsel çevreye kadar geniş bir perspektif içinde tanımlanan ve bu arada yitirilen imparatorluğa da göndermede bulunan "vatan" anlayışı, erken dönem Cumhuriyet yurttaşlığını bir aidiyet ekseni olarak hemşehrilikten dilsel akrabalığa (ve ırkdaşlığa) kadar uzanan bir belirsizlik içinde inşa eder:

> "Vatan kelimesinden iptidaen anlaşılan doğduğumuz şehir, içinde yaşadığımız ülkedir. Hakikatte vatan tabiri daha geniş bir manayı ifade eder. Bize ve ecdadımıza mukarrer olan bütün topraklar, teneffüs ettiğimiz hava, bize muhit olan her şey, deniz, sema, bütün bunlar (vatan)dır.
>
> Vatan, yalnız bugün sahip olduğumuz yerlerden ibaret değildir. Dün bir suretle bizden iftirak eden, içinde henüz bü-

77 Zafer Toprak, "Muslihiddin Adil'in Görüşleri, Kadın ve Hukuk-ı Nisvan", *Toplumsal Tarih*, no. 75, Mart 2000, s. 15. II. Meşrutiyet dönemi orta eğitim Genel Müdürü Muslihiddin Adil'in eğitim konusundaki görüşleri için bkz. Mustafa Gencer, *Jön Türk Modernizmi ve Alman Ruhu, 1908-1918 Dönemi Türk-Alman İlişkileri ve Eğitim*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 114-115.

yük bir kısım milletdaşlarımızın yaşadığı yerler de vatan fikrinde dahildir.

Efendiler, içinde yaşadığımız ve bugün sahibi bulunduğumuz topraklar maddi vatanımızdır. Fikri vatanımız bundan daha vasidir. Türk'ün yaşadığı ve Türk'ün lisanının konuşulduğu her yer fikri vatanımızdır.

Küçük dostlarım nazarınızda vatanımızı daima mazi, hal ve istikbalden mürekkep olarak canlandırınız. Mazi bizi ecdadımıza rapt ettiği gibi, istikbal de bizden uzak yaşayan ırk ve lisandaşlarımızı bize yaklaştırır. Bu üç unsurdan mürekkep olmayan vatan fikri nakıs bir fikirdir."[78]

Muslihiddin Adil'in "vatan" anlayışı, kavramın modern öncesi dönemde taşıdığı "bir kimsenin doğduğu yer" ya da "memleket" anlamından, modern "vatan"a, A. Najmabadi'nin anlatımıyla "fiziksel olarak tanımlanmış bir coğrafi beden"e[79] dönüşümün tüm sıkıntılarını taşır. Üstelik bu "coğrafi beden"in "organ"larının önemli bir bölümünü yitirmiş olması, "vatan"ın irredentist bir söylem içinden "hayal edilmesine" açar. Söz konusu dönüşümün sıkıntıları, yazarın "millet" kavramına yüklediği çok katmanlı anlamda da kendisini gösterir:

"Millet bir devlete tâbi olan ve menfaatlerin ve hislerin iştirakiyle birleşmiş, menşeileri müşterek bulunan fertlerin heyet-i mecmuasıdır.

Bir millet efradını birbirine bağlayan müessirler muhteliftir. Bu rabıtalar arasında ırkın, lisanın, dinin mühim bir mevkii vardır.

(...)

Mamafih, bir millet efradını bir kitle halinde toplayan şey yalnız ırk, lisan ve din değildir. Bir millet efradını birbirine bağlar, daha ziyade maziye ait hatıralar ve istikbalde yapılacak fedakârlıklardır."[80]

78 Muslihiddin Adil, *Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, İstanbul, 1924-1340, s. 3-4.

79 Najmabadi, *a.g.m.*, s. 123 ve 128.

80 Muslihiddin Adil, *Malumat-ı Vataniye*, s. 4.

Muslihiddin Adil'in yukarıda tanımladığı biçimiyle "vatan", mekân, zaman ve aidiyet açısından üç katmanlı bir temsile dayanır. Coğrafi/mekânsal anlamda vatan ise, kendi içinde yine üç düzeyde inşa edilir: köy, kasaba ya da kentte yerleşme/yaşamayla ifadesini bulan "vatan", Misak-ı Milli'nin oluşturduğu siyasal sınırlarla tanımlanan "vatan" ve son olarak da Türklerin tarihine göndermede bulunan "vatan". Söz konusu üç "vatan", üç farklı aidiyet ekseniyle anlam kazanmaktadır: hemşehrilik, yurttaşlık, ırkdaşlık. Öte yandan coğrafi/mekânsal düzey, zaman/tarih boyutuyla, başka bir anlatımla "geçmiş, bugün ve gelecek" kurgusuyla da iç içe geçmiştir. Geçmiş "ecdat/atalarla" buluşturur; gelecek ise, "bizden uzak yaşayan ırk ve lisandaşlarımızı bize yaklaştırır." Dolayısıyla Muslihiddin Adil'in objektifine takılan Misak-ı Milli "bugün"ü, geçmişle gelecek arasında, adeta bir geçiş dönemi oluşturur. "Gelecek" ise, kültürel anlamına indirgenmiş olsa da "Büyük Turan"dır. Muslihiddin Adil'in dil ve ırk temelinde tanımladığı "fikri vatan" kavramsallaştırması, kimliği yalnızca yurttaşlıkla ifadesini bulan bir siyasal-hukuksal statüyle değil, ama etnik-kültürel akrabalıkla temellendirir. Büyük Turan, Büyük Türklükle buluşur. Misak-ı Milli sınırlarına yönelik topraksal (teritoryal) aidiyet ile dil ve ırk unsurlarının belirlediği köken-şecere aidiyeti birbirini bütünüyle dışlamadan yanyana durmaya çalışır.

Muslihiddin Adil'in kaleme aldığı ve Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin ilkokulların 4. sınıflarında okutulmak üzere onayladığı 1926 tarihli *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye* kitabında ise, yazarın daha önceki kitabındaki iç tutarlılık ortadan kalkmış, kavramsal kargaşa artmıştır. *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*'de Muslihiddin Adil, bu kez Misak-ı Milli sınırları içinde tarif edilen bir "hususi vatan" ile "genel vatan" ayrımından hareket eder. "Hususi vatan" olarak tanımladığı en yakın fiziki çevrenin "vatan" olma niteliği, yazar tarafından "Çünkü orası bizim ırkdaşlarımızın bulunduğu yerdir ve aynı hükümete tabidir" şeklinde açıklanır. "Umumi vatan" konusunda ise, Muslihiddin Adil şu açıklamayı yapmaktadır:

"Burada oturanlar ve bizim gibi aynı Cumhuriyet'in tebasından olan insanlar birbirlerinin vatandaşıdırlar. (...) Tabiat bizi, umumi vatanımızın parçası olmak şartıyle, evvel emirde hususi vatanımıza, yani doğduğumuz şehre, milliyet hissi de vatana bağlar."[81]

Mithat Sadullah (Sander) tarafından ilkokulların 5. sınıfları için yazılan 1927-1928 tarihli *Yurt Bilgisi*'nde ise, bu kez devlet ve vatan örtüşerek, ulus devletin siyasal sınırlarını ifade eder. Bu çerçeve, Muslihiddin Adil'de yer alan "fikri vatan"la ya da en uzak tarihsel-kültürel geçmişle bağlarını koparmış *realpolitik*'in vatanı, başka bir anlatımla "Misak-ı Milli" vatanıdır:

"Türk devletinin idaresi altında bulunan bütün memleketlere 'Türkiye' ismi verilir. Türkiye, Türk vatanı demektir. Her milletin kendine mahsus bir vatanı vardır. Vatan; bir milletin yaşadığı ve medeni eserleriyle, ecdadının mezarlarıyla milli bir hale getirdiği tarihi yurdudur. Bugün Türkiye Cumhuriyeti'nin idaresi altında bulunan bütün yerler Türklerin vatanıdır."[82]

Mithat Sadullah'ın kitabı, *realpolitik* vatanının *ex ante* "millileştirildiği" ve bu bağlamda tarihin "Anadolulaştırılması"na yönelik çabaların başladığı bir dönemi temsil eder. Başka bir anlatımla Muslihiddin Adil'de "milli" (objektif ulus) olandan hareketle yapılandırılmaya çalışılan bir "vatan" tahayyülünün yerini "siyasal" olandan[83] (sübjektif ulus) hareketle yapılandırılmaya çalışılan bir vatan ve onun millileştirilmesi almıştır.

---

81 Muslihiddin Adil, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, Istanbul, 1926, s. 4.

82 Mithat Sadullah, *Yurt Bilgisi*, Hilal Matbaası, İstanbul, 1927-1928, s. 18.

83 Nalçaoğlu, *a.g.m.*, s. 302. Bu konuda Nalçaoğlu'nun yorumu hayal edilen vatanın bu evreye denk düşen tasavvuruna ilişkin ipucu verecek niteliktedir: "...bir kez sınırlar çizildikten sonra ulusal muhayyile kendi topraklarına kavuşan ulusun zaten hep bu anı beklediği yolunda bir tasavvurdan hareket etmektedir."

Muallim Orhan Fuat'ın ilkokulların 4. sınıfları için yazdığı 1926 tarihli *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye* kitabında ise "millet" kavramı, "Başkalarına Karşı Vazifelerimiz" başlığı yer alır:

> "Bir millet adeta bir aile demektir. Bunlar aynı iklimde otururlar, aynı hissi taşırlar. Aynı terbiyeyi alırlar. Müşterek vatanlarının muhafazası, müdafaası için aynı fedakârlığı yaparlar. Şu halde; içinde doğup büyüdüğümüz ev, nasıl bizim aile ocağımız ise üstünde yaşadığımız (vatan) da millet ocağımızdır. Milletin büyükleri bizim manevi babalarımız, analarınız, ağabeylerimiz, ablalarımız oldukları gibi bizden küçük olanlar da kardeşlerimiz demektir. Öyle ise milletdaşların hukukunu, malını şerefini muhafaza etmek için elimizden gelen fedakârlığı yapmalıyız. Çünkü ecnebilere karşı bir vatandaşın namusu, şerefi bizim müşterek namusumuz, şerefimiz demektir. Vatanın bir köşesine bir zarar gelse; bütün milletdaşlar onun acısını çekerler."[84]

Orhan Fuad'ın yaklaşımında dikkati çeken ilk nokta, II. Meşrutiyet dönemi kitap yazarlarının, yurttaşları büyük bir "aile"nin üyeleri olarak ele alan anlayışını devam ettirmesidir. "Aile" hem bir kurum hem de bir metafor olarak millet kurgusunun merkezinde yer alır.[85] Bu kurgulama sürecinde "aile", bir metafor olarak "milletdaşları" (ya da yurttaşları) kan birliği temelinde birleştirir. Modern ulusların çoğunlukla aile metaforlarıyla tahayyül edilmesi[86] gibi, erken Cumhuriyet dönemi yazarları da aile metaforuna dayanırlar. Söz konusu metafor çok çeşitli anlam kümeleri içinde kendini ele verir. "Ana-vatan"ın çocukları (ulus) aralarında kan bağı bulunan aile üyeleri, daha açık bir ifadeyle tanımadıkları ataları ve henüz dünyaya gelmemiş dölleri gibi kuşaklar zincirinin halkalarını temsil ederler.

---

84 Orhan Fuat, *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye*, Vatan Matbaası, Dersaadet, 1342 (1926), s. 49-50.

85 Ayşe Gül Altınay, "Giriş: Milliyetçilik, Toplumsal Cinsiyet ve Feminizm" *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 17.

86 Najmabadi, *a.g.m.*, s. 118.

Aile gibi, "ulus" da doğal ve bir o kadar da kaçınılmaz bir bağın anlatımıdır.[87] Öte yandan "aile", bir kurum olarak, değerler aktarımına ve ideolojinin yeniden üretimine "doğal" bir zemin sağlama özelliğine sahiptir. Dolayısıyla devlet ve onun ideolojik aygıtı olarak okul, "iyi evlat-iyi vatandaş"ın üretiminde aile ile işbirliğine giderler. Devletin, "aile aracılığıyla toplumdaki sosyal düzenin hem yerleşikliğini hem de devamlılığını" güvence altına almasının yanısıra ailenin okul öncesi sosyalizasyondaki rolü, iyi yurttaşlar yetiştirmedeki işlevi de iktidar açısından önem taşır.[88] Dolayısıyla "aile", hem kurumsal hem de metaforik anlamıyla II. Meşrutiyet aydınları için olduğu kadar Cumhuriyet seçkinleri için vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Orhan Fuad'ın, *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye*'sinde dikkati çeken bir başka nokta ise, "milletdaş" ve "vatandaş" sözcüklerinin eşanlamlı kullanımı ve bu bağlamda "milletdaş"ın, sözleşmeci/siyasal bir ulus anlayışı çerçevesinde anlam kazanmasıdır. Orhan Fuad, milletdaşlar (ya da vatandaşlar) arasındaki dayanışmayı "ecnebi" olarak tanımlanan "öteki"nden hareketle inşa eder. Söz konusu "ecnebi"nin[89] kim olduğu konusunda ise, döneme özgü olan "belirsizlik" bir kez daha kendisini gösterir. Yine de, erken Cumhuriyet döneminin "öteki"sini oluşturan ve ders kitaplarında ayrı bir başlık altında yer alan "ecnebi", belirsizliği içinde tehdit oluşturma potansiyeline sahiptir.

Orhan Fuad'ın *Musahabat-ı Ahlâkiye Malumat-ı Vataniye* kitabında sözleşmeci-siyasal ulus anlayışı içinde yer alan milletdaş-vatandaş özdeşliği, Muslihiddin Adil'in 1926 tarihli *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye* kitabında, aynı yazarın

87 Gil Delannoi, *Sociologie de la nation, fondements théoriques et expériences historiques*, Armand Colin, Paris, 1999, s. 15.

88 Selda Şerifsoy, "*Aile* ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950", *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, s. 157-158.

89 Aybay, *a.g.m.*, s. 39. "1924 Anayasası'nın "milletvekili seçilemeyecek olanları belirten 12. maddesine göre; hırsızlık, dolandırıcılık, sahtekârlık gibi suçlardan biriyle mahkum olanların yanısıra 'tabiiyet-i ecnebiye iddiasında bulunanlar' yani bir yabancı devletin uyruğu olduğunu ileri sürmüş olanlar da milletvekili seçilemeyecekti."

yukarıda "vatan" ve millet" yaklaşımları çerçevesinde incelenen 1924 tarihli *Malumat-ı Vataniyesi*'nden farklı göndermelere açılır ve bu bağlamda yazarın çok katmanlı "vatan" anlayışıyla tutarlılık içinde kalır. Muslihiddin Adil, milleti ırk, din, dil birliği ve "tasada ve kıvançta ortaklık" temelinde tanımlar. Yurttaş konusunda ise, sözleşmeci ulus yaklaşımı doğrultusunda "bir milletin evladına denir. Bunlar arasında din ve lisan farkı olsa da yine birbirinin vatandaşıdır" açıklamasını getirir. Muslihiddin Adil'in "aynı millete mensup kimseler" olarak tanımladığı "milletdaş"ların ise, "aynı vatanın evladı olması lazım değildir". Nitekim Ermeni, Rum, Yahudi unsurlar "yurttaş" tanımı içinde yer alırken, "Türkistan'daki Türkler" gibi kan, dil ve din bağı olanlar "milletdaş" kategorisine girmektedir.[90] Böylece Muslihiddin Adil, "fikri vatan"ın beşeri unsuru Türkler'i, "maddi vatan"ın yurttaşlar topluluğundan ayırır.

Muallim Abdülbaki'nin 1927-1928 tarihli *Yurd Bilgisi*'nde ise, ulusun kurucu unsurlarından biri olan "dil", özel bir önem taşır:

> "... ana dilleri, duyguları, istekleri, menfaatleri bir olan fertlerin hepsine birden millet denilir. (...) Milletin üstünde oturduğu toprağa da vatan denilir. Ben Türküm vatanım Türklerin yaşadığı topraklardır. Ankara, İstanbul nasıl vatanımsa Diyarbakır, Van, Erzurum, Kars da öylece vatanımdır. Çünkü orada da Türkler oturuyor, Türkçe konuşuluyor.."[91]

Dil unsurunun, ulusun kurucu ögelerinden biri olarak 1927'den sonraki ders kitaplarında kararlı bir biçimde yer alması, hiç kuşkusuz Türk ulus devletinin kültürel ve siyasal konsolidasyon süreciyle yakından ilgilidir. Nitekim 1925'teki Şeyh Sait İsyanı'nın "yurttaşlar topluluğu" oluşturma idealinin sınırları konusunda uyandırdığı kuşku, 1926 ilkbaharında "İslamiyeti Türkleştirme" süreci bağlamında Türkçe duayla namaz kıldırma teşebbüsleri ve özellikle 1927'de başlatılan ve

90 Muslihiddin Adil, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, s. 4

91 Abdülbaki, *Yurd Bilgisi*, Maarif ve Şark Kitaphaneleri, İstanbul, 1927-1928, s. 5-6.

'30'lu yıllar boyunca aralıklarla sürdürülen "Vatandaş, Türkçe Konuş!" kampanyalarının da ortaya koyduğu gibi[92] Türk olmayan unsurların Türkleştirilmesinde dil, kritik bir önem kazanacaktır. Benzer bir kaygıyla 1927 tarihli CHF Nizamnamesinin 5. maddesinde "vatandaşlar arasında en kavi rabıtanın dil birliği, fikir birliği olduğuna kani olarak Türk dilini ve Türk kültürünü bihakkın inkişaf ettirmek" temel hedef olarak benimsenecektir.[93] Aynı şekilde rejimin açık desteğine sahip olan Türk Ocakları'nın 1927 yılı Kurultayı'nda Ocakların temel görevlerinden biri olarak tanımlanan "Türkçeyi konuşulan bir dil haline getirme" ve "dil birliği"ni gerçekleştirme sorununun kültürel ve iktisadi boyutu ve bu konuda izlenmesi gereken yöntemler, delegelerin hararetli tartışmalarına yol açacaktır.[94]

1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı* doğrultusunda yayımlanan kitaplarda ulusun kurucu unsurlarından biri olarak Türkçe'nin ısrarla vurgulanması, Türklük vurgusunun artışıyla mantıksal bütünlük içindedir. Söz konusu vurguyla bağlantılı olarak 1927-1928 ders yılından başlayarak *Yurd Bilgisi* kitaplarında Türklerin Orta Asya kökenlerine doğrudan göndermede bulunan (1980'lı yılların *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarında sıklıkla rastlayacağımız üzere) ve geçmişteki Türk devletlerinin jenealojisini öne çıkaran bir yaklaşım dikkati çeker. Bu yaklaşım doğrultusunda Mete, ilk ve en büyük Türk kahramanı konumuna yükselirken, tarihteki en erken demokrasi uygulamaları eski Türk hakanlıklarına dayandırılır. Böylece eski Türk hakanlıklarının "demokrasi" kurum ve uygulamaları, Osmanlı Devleti'nin istibdat yönetimini paranteze alır ve Türkleri bu yönüyle de "medeni" bir ulus kılar. Osmanlı geçmişini parantez içine alan bu yaklaşım en açık biçimiyle, "Be-

92 Mete Tunçay, "İkna (İnandırma) Yerine Tecebbür (Zorlama)", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 94.

93 Ergun Özbudun, "Millî Mücadele ve Cumhuriyetin Resmî Belgelerinde Yurttaşlık ve Kimlik Sorunu" (der.) N. Bilgin, *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* içinde, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1997, s. 67.

94 Bu konuda bkz. Üstel, *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*, s. 239-241.

reket versin idare-i cumhuriye eski ve çürük saltanat binasının yerine küçük, fakat sağlam bir devlet esası kurdu"[95] ifadesinde ortaya çıkar.

Osmanlı geçmişinin parantez alınmasıyla yeniden "icat edilen" Türk tarihi, artık açıktan açığa özcü bir ulus anlayışına yönelir. Türklük, organik/genetik bir topluluğun adıdır. Nitekim Mithat Sadullah'ın *Yurt Bilgisi*'nde ortaya koyduğu "millet" tanımı, bu yaklaşımın somut örneklerinden birini oluşturmaktadır:

> "Bizim milletimiz, 'Türk milleti'dir. Aynı soydan gelen, aynı lisanı konuşan, aynı adetlere tâbi olan insan kümelerine 'millet' denir."[96]

"Soy birliği"nden hareket eden ulus yaklaşımı, Türklerin fıtratına ilişkin açıklamalarla mantıksal bütünlük içindedir. Türkler yalnızca "çok eski" bir ulus değil, aynı zamanda "nitelikli" de bir ulustur.

> "Türkler, çok eski bir millettir. Başka milletler, vahşiliğe yakın bir halde iken Türklerin kuvvetli hükümetleri ve iyi kanunları vardı. Binlerce sene evvel Asya ortalarında yaşayan Türkler oralarda birçok medeniyet eserleri bırakmışlardır.
>
> Türkler, dünyanın en alicenap milletidir. Cesur olmak, misafir sevmek, düşkünlere acımak, Türklerin güzel huylarındandır. Avrupalılar kuvvetli ve cesur bir adamdan söz ederken 'Türk gibi' derler.
>
> Türk çok zeki ve çalışkandır. Fakat son asırlarda bir taraftan padişahlık idaresinin fenalıkları, diğer taraftan düşmanlarımızın hiç rahat vermemeleri yüzünden bazı Avrupa milletleri derecesinde terakki edememişlerdir."[97]

Türkler, genetik bir topluluğa dönüşürken söz konusu topluluğun ayırdedici özellikleri, "milli şeciye" kavramıyla özetle-

95 Ali Kami, *Yurd Bilgisi*, İlkmektep Dördüncü Sınıf, Kitaphane-i Hilmi, 1927-1928, İstanbul, s. 15

96 Mithat Sadullah, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 10.

97 *A.g.y.*, s. 10-11.

nir. Türklerin "tabiatında" olan özellikler, Muslihiddin Adil'in *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*'sinde tek tek belirtilir. Muslihiddin Adil'e göre Türkler, cesur ve cengâver, "asabi olmaktan ziyade soğukkanlı", namus ve şereflerine düşkün, iyiliksever, zeki, "silahşörlükte mahir", mert ve mükrim vb. bir ulustur. Kitaplarda zikredilen "doğal" özellikler, savaş ve barış zamanları perspektifinden mükemmeliği ifade eder. Savaş zamanının "cesur ve cengâver" Türkleri, barış zamanının "iyiliksever ve mükrim" Türkleriyle tamamlanarak uyum özelliği yüksek (dolayısıyla da medeni) bir genetik yapıyı ortaya koyar. Söz konusu "uyum" özelliği, Muslihiddin Adil tarafından şöyle tanımlanır:

> "Türk şefik ve azimkar bir başbuğun elinde kırılmaz bir pulatur. Rahat ve huzur zamanlarında yurdunun nihayetsiz ovalarında sakin ve sade bir hayat süren Türk, önünde kahraman bir başbuğ görünce hudutlar aşarak mucizeler gösterir."[98]

1939'da Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan *Yurtbilgisi Dersleri*'nde ise, milleti oluşturan unsurlardan "ırk"ın yerini "kan birliği"nin aldığını,[99] "Türklük"ün dozu artan bir kahramanlık kültüyle tahkim edildiğini, "Türkoğlu" gibi hitaplar aracılığıyla zihinsel bir seferberlik yaratılmaya çalışıldığını görürüz. II. Dünya Savaşı'na doğru giden süreçte, DTCF bünyesindeki antropoloji bölümünün hükümet tarafından büyük destek gördüğü, en kapsamlı antropometrik araştırmaların yapıldığı, Suavi Aydın'ın ifadesiyle "ırkçı paradigmanın yükseldi-

98 Muslihiddin Adil, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, s. 39. Milliyetçi söylemin irade, cesaret, disiplin, soğukkanlılık gibi bir dizi "erkek erdemi"ne yaptığı gönderme konusunda bkz. Nagel, *a.g.m.*, s. 62-63. Monique Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF, Paris, 1996, s. 334-335 "Cesaret" maddesi. Antik Yunan düşünürlerinden (özellikle Sokrates ve Platon'da ortaya çıktığı biçimiyle) başlayarak dört temel erdem arasında sayılan cesaret -diğerleri adalet, bilgelik, itidal- kişisel olmaktan çok kamusal bir erdemdir. Homeros'tan Romalı yazarlara, daha sonra ise Makyavel ve Rönesansın siyaset kuramcılarına kadar en önemli kamusal erdem olan cesaretin iki temel dayanağı ise, vatanseverlik ve onurunu koruma duygusudur.

99 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, IV. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1939, s. 13.

ği" bir dönemde[100] ders kitapları da, ulusal entegrasyonun genetik temelli sunumuna hizmet ederler.

1930'ların sonunda yayımlanan ders kitapları arasında "ırkçı paradigma"nın kendini en dolayımsız biçimde ortaya koyduğu kitaplardan birisi, hiç kuşku yok ki İstanbul Polis Okulu Yurt Bilgisi öğretmeni avukat Tevfik Tarık Danışman tarafından yazılan *Yurt Bilgisi*'dir.[101] Irkları renk ve kafatası özelliklerine ("değişmez ölçü") göre sınıflandıran ve Türk Tarih Tezinden hareketle "Türk orukunu/ırkı"nı konumlandıran Danışman, aynı zamanda Türkleri Avrupa uluslarına göre özgünlüğünü ve "saflığını koruma" açısından da değerlendirir:

> "İnsanları hareket ettiren; düşündüren, söyleten akıl ve zekanın merkezi, kaynağı olan (Dimağ-Beyin) kafatası içindedir. Onun biçimile ilgilidir. Geniş kafalı olanların dimağı, beyni daha geniş olur, ve daha akıllı ve zekalı olurlar. Türk ırkı Brakisefal'dir.
>
> Dünya üzerinde büyük bir tarih ve medeniyet yaratmış ve yaşatmış olan Türk ırkı benliğini en ziyade korumuş bir oruktur. Türkler, tarihten önceki ve sonraki zamanlarda, yayıldıkları, göçtükleri geniş ülkelerde rastgeldikleri ve yurtlarına komşu oldukları ırklarla karışmak mecburiyetinde kalmışlardır. Fakat bu karışmalar Türk ırkının kendine mahsus benliğini, vasfını kaybettirmemiştir. Ancak uzun zamanlar çok-

---

100 Suavi Aydın, "Cumhuriyet'in İdeolojik Şekillenmesinde Antropolojinin Rolü: Irkçı Paradigmanın Yükselişi ve Düşüşü", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 361.

101 Tevfik Tarık Danışman, *Yurt Bilgisi*, Mustafa Asım Matbaası, İstanbul 1939. Danışman, kendisini bu kitabı yazmaya yönelten nedeni önsözde açıklamaktadır. Ona göre, İstanbul Polis Okulu'nun programına 1938-1939 ders yılından itibaren konulan *Yurt Bilgisi* dersinde okutulan Afet İnan'ın *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı ihtiyacı karşılamamıştır. Aynı şekilde Kültür Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından 1939-1942 senelerine mahsus olmak ve ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında okutulmak üzere açılan ders kitabı yarışmasında kazanan kitapların çoğu ilkokul mezunu olan polis adayları için yetersiz kalmıştır. Bu nedenle Danışman, "mesleğe ve okulumuza yarar bir kitap yazmak zorunda kaldım" ifadesini kullanmaktadır. Kitabın ayırdedici özelliği, polis adaylarına mesleki yaşamlarında gerekli olan "kanun bilgisi"ni (özellikle ceza kanunu) ünitelerle bağlantılı olarak vermesidir.

luk olan ırkların arasına karıştıkları vakit -bazı yerlerde- o ırkların içinde adlarını sanlarını, ve dillerini unutmuşlardır. Türk oruğu bu suretle karıştığı ırkları yükseltmiş ve ileriletmiştir. Büyük Türk ırkı, kendine mahsus ad ve sanile, ve ortaklaşa (müşterek) dili, kültürü, tarihi, Anı (hatıra) larile, bugünkü millet tarifine uygun büyük bir varlıktır.

Bütün tarihte ve hele zamanımızda böyle büyük bir oruğu bir usul halinde görmek pek azdır. Bu da Türkler için bir onurdur. Halbuki bugün Avrupanın büyük milletleri doğrudan doğruya bir oruğa mensup değillerdir. Başka başka orukların karışmasından hasıl olmuş bir karmaç (halita) dır."[102]

Bu noktadan sonra Danışman'ın *Yurt Bilgisi*'nde yurttaşlık, 1924 Anayasası'nın 88. maddesinde ifade bulan "Türkiye ahalisine din, ırk ayırt etmeksizin, vatandaşlık itibarile (Türk) denilir" anlayışının sınırları (*jus soli*) içinde kalırken ulus, ırkla temellendirilir:

"Ulus (Millet).- Irk, dil, düşünüş ve duyuş (ideal) birliğile birbirlerine bağlı bulunan yurtdaşların kurdukları sosyal bir topluluk ve varlıktır.

Büyük Türk milleti, bu tarife en uygun bir millettir. Türk uluslarını birbirlerine bağlıyan ırk, düşünüş ve duyuş, Türklüğe mahsus ahlâk, moral ve yaradılış, başka uluslarda az bulunur."[103]

T. T. Danışman'ın *Yurt Bilgisi* ile aynı dönemde, 1939'da Maarif Vekilliği tarafından ilkokul 4. sınıflar için yayımlanan ders kitabında da ulusun oluşturucu unsurlarından "dil birliği"nin yanısıra, "kan bağı"nın önemi vurgulanır:

"Türk yurdu üzerinde yaşıyan bizler, hep bu güzel dille konuşup anlaşıyoruz. Sonsuz sevincimizi, derin yasımızı hep bu dille paylaşıyoruz. Ah ne tatlı, ne sevimli dildir Türkçemiz!

102 *A.g.y.*, s. 9.

103 *A.g.y.*, s. 13.

> Türk Yurdu üzerinde yaşıyan, Türk diliyle konuşan ve Türk kanını taşıyan insanların birliğine TÜRK MİLLETİ denir."[104]

"Dil ve kan bağı"ndan oluşan bu genetik topluluk (ya da aile-topluluk) aynı zamanda "ayrıksı nitelikler"[105] taşıyan bir topluluktur. Söz konusu ayrıksılığın en önemli özelliği, evrenselci/modern ile tikelci/antimodernist olanı uzlaştırma çabasıdır. Bu yönüyle Türk ayrıksıcılığında, el yordamıyla da olsa adeta "Batı dışı bir modernite" arayışı sezilir. 1930'lu yılların Türk Tarih ve Dil kongrelerinin ana tezlerini yansıtan bu anlayış, Türk ayrıksılığının temel eksenlerini "ırk ve kültür üzerindeki vurgularla medeniyet ve muasırlaşma üzerindeki vurguların içiçe geçtiği" ilginç karışıma[106] dayandırır ve bu yönüyle Cumhuriyet pedagoglarının özcü medeniyetçiliğine zemin oluşturur. Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan *Yurtbilgisi Dersleri*'nde Türklerin medeniyet öğretici/taşıyıcı özelliği, Orta Asya'dan hareketle anlatılırken fetihçi boyut, "kılıç" metaforuyla anlam kazanır:

---

104 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 13.

105 Bu konuda bkz. Nancy Lindisfarne, "Ayrıksıcılık" (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, İletişim Yayınları, 2002, s. 206. "Türk ayrıksıcılığı, Kemalist cumhuriyetçi söylem ve pratiğin modern devlete bitişik bir ulusal kimlik yaratarak Türk halkını ve ulus devletini bölgedeki ve dünyadaki toplumsal tarih değişiminden nasıl uzaklaştırdığını anlatmanın bir yoludur. Kemal Atatürk'ün sözleriyle, 'Biz bize benzeriz.'" Öte yandan ayrıksıcı söylem ve anlatı sayesinde, ulusun "sözde" homojenliğine dair bir uzlaşı sağlanmak istenir: "Ulusun bir öz haline getirildiği ilk yol, insanları ve kurumsal yapıları ulusun *içinde* tek tipleştirmektir. Böylece, ayrıksıcı söylemler, zaman dışı genellemeler biçiminde yazılır. 'Türkler' ya da 'Amerikan Halkı', 'Türk kültürü' ya da 'Amerikan siyaseti' gibi. Bu yolla ulusun içindeki dini, sınıfsal, etnik ya da hizip farklılıkları inkâr edilebilir ve bu tür farklılıkları üreten ve besleyen diyalektik süreçler gizlenebilir" (s. 203).

106 Orhangazi Ertekin, "Cumhuriyet Döneminde Türkçülüğün Çatallanan Yolları", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, s. 356-357. "Türk Tarih Tezi adı verilen bu karışım doğrultusunda, Türklüğün ve Türk ırkının özgül tarihi ile insanlığın henüz bilinmeyen dönemlerinden başlayarak genel tarihi arasında kurulan bu ideolojik temas, kuşkusuz bütün çelişkilerine rağmen yeni Türk vatandaşının Batı'nın uygarlık ve gelişmişlik onuruna ortaklaştırılması ve beşeriyetin zenginliğine ve kaynaklarına yakınlaşırılması eğilimini taşımaktaydı" (s. 357).

"Orta Asya'dan bir sel gibi akıp yayılmış olan Türk milleti, dünyanın dört bucağına medeniyet ışığını ilk ulaştıran millettir. Mağara kovuklarına sığınan insanlara, evlerde barınmağı Türkler öğretti. Yüzlerce yıl evvel Türkün yaptığı eşsiz yapılara bu gün bütün dünya şaşkın şaşkın bakıyor. Bütün dünya, kumaş dokumasını, hayvan yetiştirmesini Türkten öğrendi.

Binlerce yıldanberi kuvvetimiz ve kılıcımız önünde boyun eğen insanlığa; ata binmeği, kılıç kullanmağı öğreten gene Türktür."[107]

Aynı kitabın "Milli Duygu" ünitesi ise, koyu renk harflerle yazılmış şu sözlerle son bulur:

"Ben Türküm! Türk, yalnız yurdu ve milleti için yaşar. Yurdunu ve bayrağını kurtarmak için hiç düşünmeden canını milletine armağan eder. Millet uğrunda yaşamak kadar, millet yolunda ölmek te benim en şerefli dileğimdir."[108]

Türk ulusunun "ahlâki özellikleri" konusundaki en "yetkin" belge ise, 1945'te Kastamonu milletvekili Tezer Taşkıran'ın ilkokulların IV. ve V. sınıfları için *Yurt Bilgisi* kitaplarına ek olarak hazırladığı *Türk Ahlâkının İlkeleri* başlıklı kitapçıktır. Söz konusu kitapçık, 1943 yılında toplanan İkinci Maarif Şurası programının ilk maddesinde yer alan "okullarda ahlâk eğitimi"nin geliştirilmesi hedefi doğrultusunda Maarif Vekilliği tarafından yazdırılmıştır. Şurada ahlâk eğitiminin geliştirilmesinde izlenecek süreç, 6 noktada toplanmıştır: "a. Türk ahlâkının toplumsal ve kişisel ilkelerinin belirtilmesi. b. İlk ve orta dereceli okullarda bu ilkelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülmesi ve meslek ve teknik okullarında aynı ilkelerin iş ahlâkına da tatbiki. c. Bu tedbirlerin programa bağlanması. ç. Orta öğretim kurumlarındaki toplumbilim ve ahlâk dersleri programının sözü geçen ilkeler bakımından incelenmesi. d. Yüksek öğretim gençliğinde ahlâk ilkeleri-

107 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 14.

108 *A.g.y.*, s. 17.

ne bağlılığın işlenmesi. e. Talebenin okul dışı durumlarının murakabesi meselesinin incelenmesi"[109]

Türk Ahlâkının İlkeleri, milli ahlâkın unsurlarını beden ve ruh ekseninde tanımlayan ve söz konusu ilkelere itaate çağıran 48 maddelik bir "amentü" niteliğindedir. Öğretmenler tarafından kullanım yaygınlığı bilinmemekle birlikte çok partili yaşam süresince de başvuru kaynağı olmaya devam eden bu kitapçık, daha ilk paragrafından başlayarak ahlâki bir yaşamın "ödevlerle" belirlenen sınırları konusunda ipucu verme ve bu anlamda "iyi Türkler" topluluğuna giriş belgesi sunma özelliğine sahiptir:

> "Beni yetiştiren aileme, varlığımızın temeli olan milletime, yurdumun dışındaki bütün insanlara karşı türlü ödevlerimi yapabilmek için daha küçük yaştan hazırlanacağım, aşağıda yazılı olan başlıca ahlâk ilkelerine itaat edeceğim ve iyi Türkler arasına katılacağım."[110]

T. Taşkıran'ın *Türk Ahlâkının İlkeleri*'nde "iyi Türkler" topluluğuna katılmak, diline, gözüne, kulağına, hareketlerine hâkim olabilmek, kıskançlık, kibir, öfke, gösteriş gibi duygulardan arınmak, cesur, dürüst, yardımsever, bilgili, tutumlu, kanaatkâr, saygılı, çalışkan ve düzen karşısında itaatkâr olmak gibi bir dizi ahlâki niteliği gerektirir. Bu bağlamda gerek *Türk Ahlâkının İlkeleri*'nde gerekse diğer ders kitaplarında telkin edilen yurttaşlık anlayışının ardında, Cumhuriyetçi projenin özünde bir "ahlâki rejim" olma iradesi ve topluluğu oluşturan tüm bireylerin paylaştıkları varsayılan "iyi yaşam" anlayışı bulunmaktadır.

Türk Yurttaşının Karakter Özellikleri: Medenî ve Yurtsever

Erken Cumhuriyet döneminden ulus devletin konsolidasyon sürecine dek "okul"da yurttaş eğitimi, gerek *Malumat-ı Vatani-*

109 Nevzad Ayas, *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 220.

110 Tezer Taşkıran, *Türk Ahlâkının İlkeleri*, Maarif Matbaası, İstanbul, 1945, s. 3.

ye gerekse *Yurt Bilgisi* ders kitaplarında yer aldığı biçimiyle ikili bir amaca yönelik olmuştur. Cumhuriyet'in "makbul" yurttaş profili, iki ana eksen üzerinde, bir yandan "medenilik" (*civilité*), diğer yandan yurtseverlik (*civisme*) eksenleri üzerinde inşa edilmek istenmiştir. Medeni ve yurtsever yurttaşın davranışlarının arka planına egemen olan ise, cumhuriyetçi ve laik bir ahlâk anlayışıdır. Bu ahlâk anlayışı yurttaşın yalnızca kamusal değil ama aynı zamanda özel alanını da düzenleyen ve denetleyen bir sistematik sunar. Başka bir anlatımla yurttaşlık, hak ve özellikle de görevler pratik ve söyleminin oluşturduğu bir toplumsal roller bütününün yanısıra, "iyi yurttaş"ın varlığı için gerekli olduğu düşünülen ahlâki nitelikler/değerler bütününe de işaret eder.[111]

Cumhuriyet'in dahil olmayı amaçladığı "medeniyet dairesi" ve bu bağlamda eğitim sisteminde "medenî", yani Batılı dünyanın davranış kodlarının izlenmesi gerekliliği konusu, Maarif Vekili Vasıf Beyin (Çınar) Eylül 1924'te öğretmenlere genelgesinde açıkça belirtilir:

> "1. Maarif siyasetimizde terbiye faaliyetleri millî ve medenî esaslara istinad eder. Millî heyecanlar ve duygular milletin ihtiyaçları millî terbiyemizin esaslarını teşkil edeceği gibi mensup olduğumuz garp heyet-i medeniyesinin medenî şiarları ve usulleri de terbiyemizin temellerinden biri olacaktır. Çocuklar yalnız mensub olduğumuz milletin bir ferdi değil, içinde yaşadığımız geniş medeniyet zümresinin de uzvudurlar. Millî varlığımıza ve şuurumuza sadakatle sahip olacağız. Fakat unutmamalıyız ki garp medeniyeti bu asrın hayatına hâkimdir.
>
> 2. Medeni milletler ailevi ve içtimai hayatlarında bazı esaslara riayet etmekle mükelleftirler. Biz de, içtimaî hayatımızda laubalilik, ihmal, dikkatsizlik, nezafet ve intizama ademi-i riayet gibi nakısalardan içtinap etmek mecburiyetindeyiz. Mekteplerimiz, adab-ı muaşeret, içtimai hayat ve mesai usul ve tarzlarında temizlikte, intizamda, çocukların yekdiğerlerine

111 Yurttaşlığın ahlâki boyutu konusunda bkz. Fred Constant, *La citoyenneté*, Editions Montchrestien, 1998, s. 32.

karşı olan muamelelerinde, muallim ve talebe arasındaki münasebetlerde medenî bir heyet-i içtimaiyeye numune-i imtisal olabilecek bir manzara gösterebilmelidir. Bunu temin edemiyen mektep idaresi vazifesini yapmamış olacaktır."[112]

Böylece Cumhuriyet'in ilanından ulus devletin konsolidasyonuna giden süreçte bürokratik milliyetçiliğin "millî ve medeni" esaslara dayalı eğitim politikası anlayışına, başka bir anlatımla "evrensel" olan ile "tikel" olanı eşzamanlı bir biçimde gerçekleştirme kaygısına tanık olunacaktır. Nitekim bu çaba, CHP'nin 1931 ve 1935 programlarında partinin milliyetçilik ilkesini özetleyen bölümde de açıkça ortaya konulacaktır:

> "Fırka, terakki ve inkişaf yolunda ve beynelmilel temas ve münasebetlerde bütün muasır milletlere muvazi ve onlarla bir ahenkte yürümekle beraber Türk içtimaî heyetinin hususî seciyelerini ve belli başlı müstakil hüviyetini mahfuz tutmayı esas sayar."[113]

Nitekim erken dönem *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının önemli vurgularından birini oluşturan "davranışlarında ve yaşam biçiminde medeni/çağdaş yurttaş" tanımı, medeni bir ülke olmanın gerekleriyle (ve yeni rejimin milli eğitim siyasetiyle) mantıksal örtüşme içindedir. Muslihiddin Adil, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*'de kitapta verilen bilgilerin önemine işaret ederek, geleceğin yurttaşlarına davranışlarını kontrol altına almalarını (medenileştirmelerini) salık verir:

> "Siz, medeni memleketlerde yaşayan medeni çocuklarsınız...(...) Medeni yaşamak kolay bir iş değildir; birçok incelikleri vardır. Hareketlerimizdeki ufak bir yolsuzluk bizi medeni insanların yanında mahçup bırakır."[114]

Kitaplarda telkin edilen makbul sosyal davranış kodları, "medeni dünya"yla buluşma yolunda bir "zorunluluk"tur. Ali

---

112 Seçil Akgün ve Murat Uluğtekin,. "Misak-ı Maarif", *Atatürk Yolu*, no. 3, Mayıs 1989, s. 343'ten aktaran Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 494.

113 Özbudun, *a.g.m.*, s. 67.

114 Muslihiddin Adil, *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, s. 95.

Kami'nin 1927-1928 tarihli *Yurt Bilgisi*'nde "Kasaba ve Şehir Hayatında Herkesin Riayet Edeceği Kurallar" başlığı altında yer alan anlayış, söz konusu zorunluluğu dile getirir:

> " ...çünkü biz de şeref ve istiklale sahip medeni bir zümre teşkil ettiğimizden dünyanın bütün medeni zümreleri arasında müşterek olan muaşeret adabını kabul etmek mecburiyetindeyiz."[115]

Bağımsızlık ile medeniyet[116] arasında kurulan ilişki, aynı zamanda medeniyetin alternatifi olarak sunulan "esaret" durumuna düşmemek bakımından da Cumhuriyet çocuğunu "medeni" davranış biçimlerine uyma konusunda görevlendirir. Nitekim Abdülbaki'nin 1927-1928 tarihli *Yurt Bilgisi*'nde "medeniyet-esaret" ikilemi, kurallı bir yaşamın zorunluluğunu hatırlatır:

> "Hükümet kanunlara uymayanlara ceza verir. Medeniyet de kendi kaidelerine uymayanları cezalandırır. Terakki etmeyenler, medeniyete uymayanlar, başkalarının kölesi olurlar. Türk çocuğu medenidir. Medeniyetin kaidelerine uyar, üstü başı temizdir. Evde misafirini entari ile karşılamaz. Mektep elbisesini giymediği vakit boyun bağını bağlamadan sokağa çıkmaz."[117]

"Medeni" yaşam, medeni görüntüyle yakından ilgilidir. "İnsanlar kıyafetlerine önem vermeli"[118] anlayışı, açık ya da örtük

---

115 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, İlkmektep Dördüncü Sınıf, s. 101.

116 Tanıl Bora, "İnşa Döneminde Türk Millî Kimliği" (Bora, 2003 içinde), "Millî seciye (karakter) tahlilleri, Cumhuriyetin ilk döneminde millî kimlik inşasının gözde uğraşlarındandı. Millî seciyenin en gözde unsuru, neredeyse genetik şifrelerle kökleşmiş olarak tanımlanan bağımsızlıkçılık ve ezeli milliyetperverlik gibi, 'geç' millet inşalarında hep rastlanan epik mefahirlerdir (övünçler)".

117 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 116.

118 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, İlkmektep Dördüncüsü Sınıf, s. 102. Işın, *a.g.y.*, s. 148, 149. "Cumhuriyetçi ütopyanın öngördüğü gündelik hayat biçimini planlayanlar kurmay subaylardır. Bu yüzden yakın dönemin çalışma ve eğlence hayatında askerî bürokrasinin vurduğu *resmiyet* damgası açıkça görülür. Cumhuriyet âdâb-ı muâşereti de bu *resmî* kalıp içinde şekillenmiş, karşı çıktığı kuralcılık yerine daha basit, fakat daha disiplinli bir yönde gelişmiştir. (...) Cumhuriyet âdâb-ı muâşeretinin *resmî* özelliği yanında, belirgin bir dışa dönüklüğü sağlayan ruh ve bedenin bütünsel kompozisyonuna verdiği aşırı önem dikkati çeker. Modern Türk insanını yaratmak amacıyla dış

bir biçimde sürekli dile getirilirken, "sokak", bir "aleniyet" alanı olarak yeniden düzenlenir. Sokaklarda frak, smokin, redingot giyilmez. Mahremiyeti ifade eden "ev hali"yle, yani hırka, entari, terlikle sokağa çıkılmaz. Evde misafir karşılanırken, jaket, pantalon, potin giyilir; sokakta şapka takılır. Erkeklerin kapalı mekânlarda şapkalarını çıkartmaları yönündeki görgü kuralının, "Halkın Belediyeye Yardımı" başlığı altında yer aldığı da olur. Bu arada medeniyet kavramı ile medine/kent arasındaki hem tarihsel/olgusal, hem de semantik bağlantı Ali Kami'nin "Köyler cemiyetin yani topluluğun en seyrek ve basit şekli olduğu için oralarda muaşeret adabı da ona göre mahduttur"[119] ifadesiyle dile getirilir.

Başta toplu taşıma araçları olmak üzere "umumi yerler"de birlikte yaşama kurallarının tesbiti ve telkini, toplumsal yaşama belirli bir "adap", dolayısıyla da düzen ve denetim getirme kaygısını taşımaktadır. Nitekim Orhan Fuad'ın ilkokul 4. sınıflar için kaleme aldığı 1926 tarihli *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye* kitabının son bölümü, "sofra adabı" ve "sokak adabı"nın kurallarına ayrılmıştır. "Sofra adabı", bir yemek daveti alınması aşamasından başlayarak, çatal, bıçak ya da peçete kullanımına, yemek sırasında sürdürülecek konuşmanın uslubuna kadar özel yaşamın her "anı"nı düzenler. "Sokak adabı" altbaşlığı altında ise, kalabalık yerlerde şemsiye kullanımı, toplu taşıma araçlarında pencere açılmak istendiğinde diğer yolculardan izin alınması ve tiyatro ya da konserlere gös-

---

görüntüsünü Batı standartına göre düzenleme çabası, idealist bir ruh için bulunmuş en uygun kalıbı, elden geldiğince pratikleştirmeye çalışıyordu."

119 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, İlkmektep Dördüncüsü Sınıf, s. 98-99. Erken Cumhuriyet dönemi kitaplarında 'medeni' olmanın önemli bir göstergesi olarak kabul edilen kıyafette 'zaman-mekân' faktörü, modernleşmeci siyasal elitlerin Tanzimat döneminden itibaren üzerinde özellikle durdukları bir konudur. Bu konuda bkz. Nevin Meriç, *Osmanlı'da Gündelik Hayatın Değişimi, Adab-ı Muaşeret, 1894-1927*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000, s. 100-107. Geleneksel dönemde ev içi ve sokak ayrışması yapmayan "entari", II. Mahmut'un şahsında siyasal iradenin yasaklamasıyla karşılaşmıştır. Cumhuriyet yönetimi ise, "geçmiş döneme ait mirastan kurtulmak için için yeni topluma, yeni bir insan modeli sunmaktadır. Bunun için toplumsal bütünlüğün korunduğu ve gösterildiği bir 'milli kıyafet' tanımına ihtiyaç vardır."

teri başladıktan sonra girildiğinde sessiz olunması gerektiği hatırlatılır.[120]

Kısacası, "iyi yurttaş" belirli toplumsallık kurallarına uygun davranır. Sokakları temiz tutmak, yerlere tükürmemek, ailesine hürmet etmek, çalışkan, iyiliksever ve terbiyeli olmak ("büyüklerini şapkasını çıkararak selamlar, kadınlara hürmet eder, kalabalık yerlerde kimseyi rahatsız etmez")[121] iyi yurttaşı yalnızca medeniyetle buluşturmakla kalmaz, aynı zamanda onu kamusal bir ahlâki duruşa da yönlendirir. Bu ahlâki duruşun temel bileşenleri ise, "sorumluluk ahlâkı" ve "itidal"dir. "Sorumluluk ahlâkı" cumhuriyetçi yurttaş profilinin dönüştürücü olması beklenen yönüne işaret ederken, "itidal" özel ve kamusal alanı her türlü aşırılıktan koruma, "düzen"i güvence altına alma iradesini ortaya koyar. Bu yönüyle "itidal", II. Meşrutiyet'te olduğu gibi hem özel hem de kamusal alanın davranış sistematiğidir.

Bu konuda J.-J Courtine ve C. Haroche, Fransa'da *Ancien Régime* ve Cumhuriyet'in ahlâki erdemlerini karşılaştırdıkları "*L'apprentissage de la compassion, la sensibilité de l'homme social et politique dans les civilités d'Ancien Régime et dans les civilités républicaines*" başlıklı makalelerinde Cumhuriyet'in *Ancien Régime*'in ahlâki erdemlerini yeniden ele alarak geliştirdiğine ve dönüştürdüğüne dikkati çekmektedirler. Yazarlara göre bu süreçte *Ancien Régime*'in ihtiyat ya da itidal gibi belli başlı erdemleri de biçim ve içerik değiştirerek Cumhuriyet'e taşınmıştır. Her ne kadar itidal ve bu bağlamda her türlü aşırılıkla mücadele etmek Cumhuriyet'in belli başlı erdemleri arasında yer alsa da, bu mücadele, *Ancien Régime*'den farklı olarak artık özgürlük ve yararlılık adınadır. Özgürlük adınadır, çünkü itidal, yurttaşa hiçbir zaman için ötesine geçemeyeceği bir "doğru sınır" sağlar. Bu sınır hiç kuşku yok ki, "negatif" bir özgürlük

120 Orhan Fuat, *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye*. Toplu taşıma araçlarında ve genelde "sokakta" standart, dolayısıyla da "kontrollü" davranış kurallarının telkini Tanzimat sonrası dönemde, modernleşmenin bir girdisi olarak, adab-ı muaşeret kitaplarının özellikle üstünde durduğu bir olgudur. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Meriç, *a.g.y.*, s. 95-96.

121 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 116-117.

anlayışına dayanmaktadır. "Medeni olma"nın bu yönüyle karşılıklı saygı esasına ("kendine yapılmasını istemediğin şeyi bir başkasına yapma") dayanması, dolayısıyla birtakım yükümlülükler getirmesi, sivil toplumdaki "karşılıklılık yükümlülüğünü" korunması gereken bir mesafe, saygı gösterilmesi gereken kurallar olarak anlayan *Ancien Régime*'den farklı olarak "karşılıklık"ı gerçek bir taahhüt olarak anlayan, dolayısıyla da pozitif bir yükümlülüğe dönüştüren cumhuriyetçi yorumundan ayrışır. Bu bağlamda itidal ve dürüstlük Cumhuriyetçi "medenilik"in gerekli ama yeterli olmayan koşullarıdır. Bu erdemlere "aşkı/sevgi"yi de eklemek gerekir. Benzerine yönelik "aşk"la, yoksul ve zavallılara destekle, merhamet göstererek yurttaş olunur. "Medenilik" bireyleri aynı zamanda toplumsal ve "yararlı" hale getirir. Çünkü cumhuriyet insanı, her şeyden önce kendi yurttaşlarına yararlı bir varlıktır. Bu anlamıyla cumhuriyetçi yarar, İngiliz faydacılarındaki, özel çıkarların ve genel yararın hesaplanmasına dayalı anlayıştan uzaktır. Yurttaş, hiç kuşku yok ki "yararlı" bir varlıktır. Ama Rousseau'nun düşünsel mirasçısı olarak her şeyden önce duyarlı bir varlıktır da... Dolayısıyla merhamet yalnızca "cumhuriyetçi medenilik"in anahtar kavramı haline gelmekle kalmaz, ama aynı zamanda merhamet öğretimi de yurttaşın ahlâki eğitiminin temel bir unsurunu oluşturur. "Öteki"ne (diğer yurttaşlara) yönelik bu duyarlılığı yaratmak, beslemek ve geliştirmek gerekmektedir. Böylece cumhuriyetçi eğitimin özü, her türlü "bencillik"i silmek, "öteki"ne yönelik merhametle toplumdaki "haksızlık"ları yoketmek ve böylece "eşitlikçi" ideali hayata geçirmektir.[122]

Söz konusu Cumhuriyetçi "yarar" ve bu bağlamda "merhamet eğitimi", Türkiye'deki ders kitaplarında da önemli bir yer tutar. İslami dayanışma anlayışının temel unsurları olan zekât ya da fitre temelli dayanışmaya karşılık, Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yer alan "Türkiye'de İçtimai Faaliyet" ünitesindeki Hilal-i Ahmer, Himaye-i Etfal ya da Tayyare Cemiyeti gibi kurumlara vurgu, Cumhuriyet rejimini hem bir "merha-

122 Courtine ve Haroche, *a.g.m.*, s. 416-418.

met rejimi" yapar hem de merhametin "sivil" boyutunu görmezden gelerek onu kamusallaştırır.

Erken dönem ders kitaplarında vazedilen "sorumluluk/görev ahlâkı" öncelikle, bütün bir Cumhuriyet dönemi boyunca hemen hiç değişmeyecek olan bir "yurttaşlık görevleri" söyleminde de ortaya çıkar. Yurttaşın üç temel görevi, vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara itaat etmektir (kimi zaman 'boyun eğmek' olarak da anılır). Bu görevlere kimi zaman seçimlerde "oy verme" de eklenir. Söz konusu görevler, cumhuriyetçi ahlâkın temel bileşkeni olan ve Y. Déloye'nın "gönüllü itaat" olarak tanımladığı duruşla sunulur. Başka bir anlatımla Cumhuriyetçi pedagojinin sorumluluk ahlâkının temelinde çocuğun ahlâki yargılarını biçimlendirmek, "görev"in ondan ne beklediğini ve daha çok da görevi kabul etmesini öğretmek bulunur.[123] Bu anlayış doğrultusunda ders kitapları, geleceğin yurttaşlarını üzerlerine düşen görevleri "seve seve" (ya da "sevine sevine") yapmaya çağırır.

Cumhuriyetçi yurttaşlık yaklaşımının "görev vurgusu"nu en iyi özetleyen ifade, Mehmet Emin'in 1926 tarihli *Malumat-ı Vataniye*'sinde yer alan "Vatandaşların hakları, bu hakları mükellef oldukları vazifelerin ifası için vardır"[124] cümlesidir. Özetle "Hak olunca derhal (vazife) ve (vazife) başlayınca (mesuliyet) onu takip eder"[125] ya da "nimet külfet mukabilidir"[126] anlayışı, dönemin ders kitabı yazarlarının başat söylemini oluşturur.

Mithat Sadullah'ın 1934-1935 tarihli *Yeni Yurt Bilgisi*'nde ise, Türk yurttaşının görevleri dört boyutta ele alınır:

> "1. Kendine karşı vazifesidir ki: sağlam vücutlu ve iyi huylu olmaktır.
>
> 2. Ailesine karşı vazifesidir ki: bu da ailesine sadık ve yardımcı olmaktır.

123 Déloye, *Ecole et citoyenneté*, s. 93.

124 Mehmet Emin, *Malumat-ı Vataniye*, 1926, s. 4.

125 Orhan Fuad, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Malumat-ı Vataniye*, s. 23.

126 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 4. Sınıf, s. 34.

3. Köyüne, milletine ve bütün insanlara karşı: çalışkan ve hayırlı olmaktır.

4. Vatan hizmetlerini istekle ve sevinçle yapmaktır."[127]

"Vatan hizmetleri"nden "askerlik yapmak" (kitap yazarlarının ifadesiyle "kan borcu") hiç kuşku yok ki söz konusu üçlemenin en ayrıcalıklı görevini oluşturur. Bu anlayış doğrultusunda "Her Türk yurtdaşı asker doğar, asker olarak ölür"[128] şiarı kitaplarda sıklıkla yer alır. Türk yurttaşının kültürel kodlarında yer aldığı varsayılan bu özellik, bir yandan ordu-millet mitinin[129] eğitim alanına (ya da "eğitim ordusu"na) nüfuzunu sağlarken, diğer yandan da kadınları söz konusu yurttaşlık kurgusu içinde ikincilleştirir. Bu ikincilleştirme operasyonunun en belirgin göstergelerinden biri, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nu izleyen dönemde öğretim programlarının "kadınsılık" ve "erkeksilik" açısından değerlendirilmesi ve bu çerçevede yalnızca "ilgili" (yani erkek) gruba öğretilen dersler arasında beden eğitimi ve askerlik derslerinin bulunmasıdır. Söz konusu dersler daha sonra kızların ders programlarına da eklenecek, ancak karma okullarda bile kız ve erkek sınıfları ayrı tutulacak ve derslerin içerikleri de farklı düzenlenecektir.[130]

Kitaplarda yer alan "görev eksenli yurttaşlık" anlayışına rağmen özellikle erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yurt-

127 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, s. 95.

128 Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 39.

129 Bu konuda bkz. Ayşe Gül Altınay ve Tanıl Bora, "Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, s. 142-143. "Otuzlarda geliştirilen Türk Tarih Tezi'yle birlikte ordu bir 'gereklilik' askerlik ise bir 'vazife' olmaktan çıkacak; Türk milletinin kültürel ve ırkî (ki bu iki kavram neredeyse eşanlamlıdır) özellikleri arasında ayrıcalıklı bir konum kazanacaktır. Buradaki kayma vatandaşlığa dayalı milliyetçilik kurgusundan etnisist (hatta ırkçı) milliyetçilik kurgusuna geçişi yansıttığı gibi, aynı zamanda *ordu-millet* mitinin Türk milliyetçiliğine has kurgusunu da ortaya koyar. Bu kurguya göre askerlik savunmanın, ordunun veya genel anlamda devlet örgütlenmesinin değil *kültürün* bir uzantısıdır; savaşçılık Türk ırkının değişmez bir özelliği, Türk kültürünün gururla taşınan bir vasfıdır: Her Türk Asker Doğar!"

130 Zehra F. Arat, "Kemalizm ve Türk Kadını" (der.) Ayşe Berktay Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 65.

taşlığın hak ve özgürlüklerle belirlenmiş bir çerçevesinden de söz etmek mümkündür. Bununla birlikte söz konusu dönemin ders kitaplarında tek tek belirtilen ve kimi zaman da ayrıntılarıyla incelenen hak ve özgürlüklerin (özellikle de sivil özgürlükler anlamında) II. Meşrutiyet ders kitaplarına göre daha sınırlı bir çerçeve çizdiği, üstelik bu eğilimin 30'lu yıllarla birlikte daha da belirginleşerek "görev" vurgulu bir yurttaşlığa doğru hızla evrildiği görülür. Başka bir anlatımla hak ve özgürlükler "dil"inin sona erdirilen istibdat yönetimine karşı coşkulu bir zaferin ifadesi olduğu II. Meşrutiyet dönemi ders kitapları ile Cumhuriyet'in kazanımları bağlamında sunulduğu erken Cumhuriyet dönemi ders kitapları ve Cumhuriyet'in konsolidasyonun hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasını "gerektirdiği" 1930'lardaki ders kitapları arasında önemli farklar mevcuttur.

Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan tarafından kaleme alınan *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*'de (1924) "vazifesini yapmayan ferdler cemiyet için lüzumsuz bir yüktür" hatırlatması yapıldıktan sonra "vazifesini yapan her ferdin o vazifeye karşı elde ettiği şey: onun hakkıdır. Yani her hak, bir vazife mukabilidir"[131] açıklaması yer alır. Muslihiddin Adil, 1924 tarihli *Malumat-ı Vataniye*'de Cumhuriyet'in yurttaşlara sağladığı siyasal hakları, eşitlik ve özgürlük olarak tanımlar ve ekler: "Herkes kendi aleminin padişahı olmalıdır."[132]

Ali Kami'nin 5. sınıflara yönelik *Yurt Bilgisi*'nde ise özgürlükler, bireysel özgürlükler ve "maneviyata müteallik" özgürlükler olmak üzere ikiye ayırılır. "Maneviyata müteallik" olanlar, söz ve düşünce özgürlüğü, basın özgürlüğü, toplanma ve dernek kurma özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğüdür. Özgürlüğün sınırının, başkalarının özgürlüğü ve milletin "gaye"si[133] olduğunu belirten Ali Kami, özgürlüklerin "suiistimali"ne karşı geleceğin yurttaşlarını uyarır, sözgelimi basının kişisel çıkarlar için

131 Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan, *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*, Milli, Sıhhi, Cumhuri En Yeni Fikirler, Şirket-Mürettibiye Matbaası, İstanbul, 1340 (1924), s. 11.

132 Muslihiddin Adil, *Malumat-ı Vataniye*, 1924, s. 21.

133 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 5. sınıf., s. 46.

kullanılabileceğine, hatta halkı eğitimsiz ve "siyasi terbiyesi az olan" ülkelerde tehlikeli olabileceğine dikkati çeker.[134] Ders kitaplarının tümünde Türkiye'de "öteden beri" varolduğu ısrarla vurgulanan din, vicdan ve ibadet özgürlükleri konusunda ise Ali Kami, geçmişte "cemiyetleşen" ve siyasileşen farklı inanç topluluklarının varlığına değinerek, "İstiklal Zaferi ecnebilerin imtiyazını kaldırarak hükümet kuvvetini dahilen tersin eylediği gibi gayri Müslim unsurların imtiyazlarını da lağv eyleyerek bir nevi devlet içinde devlet halinde olan patrikhane ve hahamhanenin siyasi ve hukuki selahiyetlerine nihayet verdi"[135] bilgisini verir.

Düşünce, din, vicdan ve ibadet özgürlükleri söz konusu olduğunda erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yer alan önemli bir tema da "tesamuh"tur (hoşgörü). "Vatandaş ve hemşehrilerin düşünce ve inançlarına tahammül etmek, onlara saygı göstermek" olarak anlaşılan "tesamuh" Ali Kami'ye göre öncelikle bir sosyal "vazife",[136] ahlâki bir zorunluluktur. Ancak yurttaşlar arasında birlik, dayanışma ve sukûneti artıran hoşgörünün sınırı, "lakaydi"dir. Dolayısıyla hoşgörü gösterirken kayıtsızlıktan kaçınmak ve Ali Kami'nin ifadesiyle "Bilakis doğru bildiğimiz fikirleri başkalarına da kabul ettirmeye çalışmak, bu suretle vatandaşlarımızı tenvir eylemek bir vazifedir."[137]

Cumhuriyet'in haklar sistematiği daha çok kimsenin kimseye zulüm yapmaması, "malına, canına dokunmaması", kanunsuz vergi toplanmaması, hükümet memurlarından fena muamele görenlerin şikâyet hakkı ve bağımsız mahkemelerin varlığı ile açıklanırken, geleceğin yurttaşları hakların "suiistimaline" karşı da sık sık uyarılır:

> "Fakat şunu da iyi bilmek lazımdır ki her menfaatin üstünde büyük bir menfaat vardır ki o da yurd menfaati, istiklal kaygusudur. Haklarımızı kullanırken daima vatanımızın menfa-

134 *A.g.y.*, s. 58.
135 *A.g.y.*, s. 73.
136 *A.g.y.*, s. 69.
137 *A.g.y.*, s. 70.

atini, milletimizin istiklalini düşünmek en büyük ve umumi vazifemizdir. Onun için milletin arasında eski ve batıl fikirleri sokmak, ikilik çıkarmak gibi hareketlerle bu haklardan fena bir surette istifadeye kalkan adamdan bu hakları almak da milletin bir vazifesi olur."[138]

Cumhuriyet'in vatandaşlara sağladığı siyasal hakları, "hürriyet ve müsavat" olarak tanımlayan Muslihiddin Adil, eşitliğin *de iure* boyutuna dikkati çeker:

> "Müsavattan maksat kanun nazarında herkesin müsavi tanınmasıdır. Yoksa insanlar arasında tam bir müsavat yoktur. Herkes başka başka hasletlerle yaratılmıştır."[139]

Böylece Muslihiddin Adil ve kimi diğer yazarlarda eşitsizlik, "hasletler"e başka bir anlatımla insanın yaradılışındaki özelliklere indirgenerek sosyal eşitsizlikler eşit yurttaşlar topluluğu kurma adına paranteze alınır.

Tarık Emin Rona'nın 1940 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri*'nde ise haklar, "Devletin Yurtdaşlara Karşı Ödevleri" başlığı altında ve özünde bir "koruma" ilişkisi çerçevesinde yer alır. "Devlet, yurdu düşmandan korur", "Devlet canımızı, namusumuzu ve malımızı korur", "Devlet hürriyetimizi korur", "Devlet hakkımızı arar" ve "Devlet daha birçok işler görür"[140] (okul, hastane, yol, fabrika vb. yapan devlet) ekseninde kurgulanan devlet-yurttaş ilişkisi, hak ve özgürlükler alanını devletin korumasına terk ederek, özerk ve sivil bir yurttaşlık iradesinin ortaya çıkmasını engeller.

Tezer Taşkıran'ın 1940 tarihinde Talim ve Terbiye Heyeti tarafından ortaokullar için ders kitabı olarak kabul edilen ve 1945'te dördüncü baskısını yapan *Yurt Bilgisi*'nde eşitlik, yasalar önünde eşitlik bağlamında ele alınır. Taşkıran, toplumdaki "düzenlik ve güvenlik" adına "hakkı koruyan devlettir" hatırlatmasını yaptıktan sonra ekler "Hakkını arayan her insanın

138 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, 4. sınıf, s. 30.

139 Muslihiddin Adil, *Malumat-ı Vataniye*, s. 22.

140 Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 28-29.

başvuracağı yer de devlettir. Kimse kendi hakkını kendi kendine elde etmeye kalkışamaz."[141]

Taşkıran, "haklar içinde en önemlisi ve bütün diğerlerinin şartı olarak yaşamak hakkı"nın önemini vurguladıktan sonra, yaşama hakkının sınırlarını da belirtir:

> "Ancak cemiyet faydası amacı ile yapılan öldürmeler, görev dolayısiyle yapıldığı için bu alana girmezler.(...) Görülüyor ki vatanın korunması için öldürmek ve gerekirse ölmek kutlu bir vazifedir. Bir polisin, jandarmanın iş başında, başka bir yol bulamadıkları zamanlarda, cemiyete zararlı bir insanı öldürmeleri kanun önünde suç değildir. Cemiyete karşı yaptıkları çok büyük fenalıklar dolayısiyle suçlulara ölüm cezası veren yargıç, bu insanların canlarına dokunmuş sayılmaz. Nihayet insan kendi canını başkalarına karşı korumak için, başka çare bulamadığı zamanlarda, karşısındakileri öldürürse sorumlu olmaz."[142]

Taşkıran'ın *Yurt Bilgisi*'nde yaşamak hakkından sonra "en kutlu, en büyük hak" hürriyettir. "Hürriyet, insanın başkalarına zarar vermemek şartı ile, bütün kuvvetlerini istediği gibi kullanmasıdır." Bu hürriyetler "kişi dokunulmazlığı, vicdan, düşünme, söz, yayın, yolculuk, bağıt, çalışma, mülk edinme, malını ve hakkını kullanma, toplanma, dernek kurma, ortaklık kurma hürriyetleridir."[143] Taşkıran'ın ifadesiyle "Demokrat devlet vatandaşlara hem medeni, hem siyasi hürriyet sağlar." Ancak Taşkıran'da "medeni hürriyet"in anlamı oldukça muğlaktır: "Başkalarına zararlı olmıyacak her şeyi yapabilmektir. Başka bir deyiş ile kanunla yasak edilmiyen her şeyi yapabilmektir." Medeni hürriyetin sınırını ise, yasaların yanısıra toplumun ahlâk anlayışı ve âdetleri belirler. Siyasi hürriyet, "vatandaşın memleket idaresine katılması demektir. Demokrat bir memlekette vatandaş başta bulunanların emirlerine körükörüne uymaz."[144]

---

141 Tezer Taşkıran, *Yurt Bilgisi* 1, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1945, s. 29-30.

142 *A.g.y.*, s. 30.

143 *A.g.y.*, s. 33.

144 *A.g.y.*, s. 32.

Yurttaşın devlete karşı vazifeleri konusunda Taşkıran, klasik üçlemeye sadık kalır: Askerlik ("kutlu bir vazife"), vergi ("vatandaşlar vergi vazifesi ile ödevlidir") ve seçim ("seçim bizim için bir hak olduğu kadar bir vazifedir").[145] Yurttaşın millete karşı vazifeleri ise, "işbölümü ve bağlılık", çalışmak ve meslek edinmek, sosyal yardım vazifesi (muhtaç kişilere yardım), "nezaket borcu", "doğruluk borcu"[146] vb.dir.

"Görev temelli yurttaşlık", aslında Cumhuriyet yurttaşlığının en sorunlu alanlarından birini oluşturur. Bu sorunlardan ilki, yurttaşlığın dayandığı "haklar-görevler sistematiği"nde birinin diğeri aleyhine kazandığı değerdir ve yurttaşlar topluluğunu oluşturan bütün bireyleri ilgilendiren bir boyutu bulunmaktadır. Ancak söz konusu "görev dili" inşa edilmek istenen "yurttaşlar topluluğu"na kadın yurttaşların entegrasyonu açısından da sorunludur. Özellikle erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yer alan "Evde Hayat" ünitesi, kitap yazarlarının (erkek) kadın-yurttaş algısı konusunda önemli ipuçları verir.

Ali Kami'nin 1927-1928 tarihli *Yurt Bilgisi*'nde tasvir edilen "evde hayat", aile bireylerini hak-vazife eksenli hiyerarşik ilişkiler bütünü içinde örgütler. Ev işleriyle kadın "uğraşır", "erkek işe gider. (...) Akşama eve dönünce her şeyi önünde hazır bulur", ev işleri ve çocukların bakımıyla uğraşmak "zavallı valideye göz açtırmaz." Erkeğin "hali vakti yerindeyse" bir "hizmetçi kız, bir can yoldaşı bulur" ya da "büyükler, akrabalar yardım eder."[147] Kısacası ailenin temelinde keskin bir özel alan-kamusal alan ayrımına dayalı cinsiyetçi işbölümü vardır

Bu bağlamda "kazancı temin etmekle yükümlü olan" erkek, "evin reisi"dir, dolayısıyla "onun aile içinde bir de büyük hakkı vardır ki o da itaat olunmaktır." Yine aile içindeki çatışmalarda "hakem", aile reisi olan erkektir. Ancak erkek kendini "zorbalıkla" değil, "fazilet ve adaletle sevdirmeli"dir. Evin "ikinci reis"i ise, annedir. "Kadın erkek gibi hariçte çalışarak

145 *A.g.y.*, s. 44.

146 *A.g.y.*, s. 79-85.

147 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, İlkmektep 4. sınıf, s. 30.

hayatını kazanmaya mecbur olsa bile yine evin bu gibi ihtiyaçlarını düşünüp temin etmek ona düşer. Bu kadar ağır ve ince vazifelere karşı onun da aile reisine varıncaya kadar herkesten hürmet görmek hakkıdır. Bazı medeni terbiyeden mahrum erkekler karılarını adam yerine koymaz", oysa kadın erkeğe "itaat"le, erkek kadına "hürmet"le mükelleftir. Çocukların görevi ise, hem hürmet hem itaattir.[148]

Firdevs Helvacıoğlu, *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, 1928-1995*'te erken Cumhuriyet dönemi ve çok partili yaşama geçiş sonrasındaki ders kitapları arasında yaptığı karşılaştırmalı analizde Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ders kitaplarında, toplumda ve aile içinde dayanışmayı güçlendirmeyi hedef alan örneklerin bulunduğu ve bu örneklerde kadın ve erkeğin, birbirleriyle dayanışma içinde ve sürekli yardımlaşan kişiler olarak sunulduğu[149] saptamasında bulunduktan sonra, Refik Ahmet'in 1928 yılında ilkokul 4. sınıflarda okutulan *Yurt Bilgisi* kitabında yer alan yaklaşımı örnek vermektedir:

> "Şu annem, görüyorum ve anlıyorum ki hiçbir işte babamı yalnız bırakmıyor, her şeyde ona yardım ediyor. Demek babamla annem arasında sıkı bir tesanüt (dayanışma) var... Babam geçende bana bir de 'müşterek maksat'tan bahsetmişti. Bizim ev de müşterek maksatla vücuda getirilmiş bir müessese olacak. Babamla annem birleşmişler, hem kendilerinin, hem de çocuklarının saadetini temin etmek için çalışıyorlar."[150]

Firdevs Helvacıoğlu'nun erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında işaret ettiği "sevgi temelli" ve "sorumluluklarda eşit" ilişki anlayışı, ancak kadınlar açısından da "radikal bir kırılma"yı[151] temsil eden Meşrutiyet döneminin kitaplarıyla

148 *A.g.y.*, 33-34.

149 Firdevs Helvacıoğlu, *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, 1928-1995*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1996, s. 21.

150 Refik Ahmet, *Yurt Bilgisi*, 4. Sınıf, İkdam Matbaası, İstanbul, 1928, s. 21'den aktaran Helvacıoğlu, *a.g.y.*, s. 21.

151 Leyla Kırkpınar, "Türkiye'de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın" (der.) A. Berktay Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 14.

karşılaştırıldığı oranda anlamlı olacaktır. Zira Meşrutiyet dönemi kitaplarında yer alan aile tasarımında erkeğin yurttaşlaşma sürecine özel alan içinden lojistik destek sağlayan "aydınlanmış" kadının, eşi karşısındaki eşitsiz konumuna rağmen, hâkim olan duygu "muhabbet"tir. Başka bir anlatımla "muhabbet" aile temsilinin *leitmotifidir*. Buna karşılık erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurt Bilgisi* kitaplarında yalnızca cinsiyetçi mesajlara yer verilmekle kalınmaz, ama aynı zamanda kadın ve erkek arasındaki ilişki, "muhabbet"ten büyük ölçüde arındırılarak vurgu "müşterek maksat" gibi soğukkanlı ve bir o kadar da politik bir mesaja kaydırılır.

Kısacası kitaplardan yansıyan aile temsili, Cumhuriyet'in militan yurttaşlık anlayışıyla buluşan, "militan-misyoner" bir ailedir. Söz konusu "militan-misyoner aile" (ya da görev ailesi) içinde kadının yurttaş olarak konumu ise,[152] kitaplarda yer alan ve yurttaşlık görevlerini askerlik yapmak, vergi vermek, seçimlerde oy vermekle sınırlandıran anlayış dikkate alındığında oldukça tartışmalıdır. Askerlik yapmayan, 1930'lara kadar seçme ve seçilme hakkına sahip olmayan ve vergi mükellefi kadın nüfusunun son derece sınırlı olduğu bir ortamda kadın yurttaş, uygulamada kimi zaman Meşrutiyet dönemindeki erkek yurttaşa lojistik destek sağlama işleviyle yetinmek zorunda kalacaktır.

"Vergi vermek, askerlik yapmak, kanunlara itaat"le özetlenen yurttaşlık ödevlerinin yanısıra, "say/çalışma" teması da, cumhuriyetçi "görev dili"nin önemli bir boyutunu oluşturur.

---

152 Ayşe Durakbaşa, "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve 'Münevver Erkekler" *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, s. 37. Durakbaşa, Cumhuriyet döneminde kadının yurttaş konumu dolayısıyla "görevlendirilmesi"ne ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır: "II. Meşrutiyet döneminde çıkan kadın dergilerinde hak talep eden, erkeklere isyan eden kadın söylemi ile Cumhuriyetin ilk dönemindeki kadın hakları söylemi arasında çok önemli bir fark olduğu, bu izleyen dönemde kadın taleplerinin erkek himayesi altına girdiği, dolayısıyla resmi ideoloji çerçevesinde, genellikle görevlendirilerek, yüksek sesle (!) hatiplik yapan bir sürü kadın olmasına rağmen 'kadın sesi'nin bir bakıma boğulduğu söylenebilir." Bu boğulma, büyük oranda kadının evrenselci yurttaşlık paradigmasına dahil olmasının bir "bedel"i olarak da yorumlanabilir.

II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarındaki "teşebbüs-i şahsi" vurgusu, erken Cumhuriyet döneminden itibaren yerini, toplumun bütününü ulusal kalkınmacı proje temelinde seferber etmeye yönelen bir "sorumluluk/görev ahlâkı" doğrultusunda "say"a bırakır. "Say" vurgusu, ekonomik azgelişmişliğe gönderme yapmaksızın, "çalışma"yı kendinde bir değer, erdem ve son tahlilde bir ahlâki varoluş biçimi olarak sunar. Öte yandan "say" teması, bir yandan korporatist anlayış temelinde toplumdaki sınıfsal farklılıkların görmezden gelinmesini sağlarken, diğer yandan da Cumhuriyet'in ekonomik "öteki"si olan "tembel"e (ekonomi dışı kategori) işaret eder. Bu anlamda Cumhuriyetçi anlatıda işsiz yoktur, çalışmayan/tembel vardır.

Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan'ın *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*'sinde "Vazifesini yapmayan fertler cemiyet için lüzumsuz bir yüktür"[153] cümlesiyle ifade edilen bu anlayış, Celal Nuri'nin 1930'larda yayımlanan *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* kitabının "Çalışanlar, Tembeller, Çalışamayanlar" ünitesinde, tembelin toplum dışı ilan edilmesiyle somutlaşır. Celal Nuri'ye göre çalışmak genel kuraldır ve "bir cemiyette yalnız çalışanların yeri vardır". Bu kuralın istisnaları ise, çocuklar, yaşlılar, hastalar ve özürlülerdir. Bu anlamda Celal Nuri'nin "Acizlere karşı resmî ve hususî teşebbüslerle, şifahaneler, yetimhaneler, hastaneler açılmıştır. Bunlar bir ihtiyaça tekabül ediyor. Eğer ihtiyaç fazla olursa tembelliği teşvik etmiş oluruz" ifadesi, bazı 19. yüzyıl sosyal Darwinistlerinin bakışını yansıtır. Kısacası II. Meşrutiyet'in ekonomik "öteki"si olan gayri Müslim unsurlar, ekonominin büyük ölçüde Türkleştirilmesiyle yerini Cumhuriyet'in ekonomik "öteki"si olan "tembel"e bırakmıştır. Celal Nuri'nin ifadesiyle "tembel de bir nevi yankesicidir."[154]

---

153 Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan, *Malumat-I Vataniye ve Medeniye*, s. 11.

154 Celal Nuri, *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, İleri Matbaası, ty, s. 105-107. Kitabın üzerinde yayın tarihi bulunmamakla birlikte ilkmekteplerin 5. sınıfları için Maarif Vekaleti'nin 6 numaralı ve 11.6.1931 tarihli kararı ile kabul edildiği belirtilmektedir.

Cumhuriyet'in ekonomik "öteki"si olan "tembel"e ilişkin "dil"in ders kitabı yazarlarıyla sınırlı olmayıp Cumhuriyet seçkinlerinin önemli bir bölümü tarafından paylaşıldığı, İsmet İnönü'nün 1934 yılında Ankara İnkılâp Kürsüsü'nün açılışı münasebetiyle verdiği ilk derste de görülür:

> "Millet efradının beraberlikle ve sevgi ile çalışmak tabiatı, bir cemiyetin yüksek ahlâk farikasıdır. Kendi hayatı, ailesi ve milleti için çalışamıyacak halde bulunmak bir felâkettir. Çalışmak imkânı olduğu halde çalışmamak kendini veya cemiyetini diğerlerin çalışması ile yaşatmak zihniyeti ise en büyük ahlâksızlıktır."[155]

İnönü'nün ifade ettiği anlayış, tembelliği yalnızca "ahlâksızlık" değil ama aynı zamanda "vatana hıyanet" olarak da tanımlayan Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in 1940'ta "Talebe Velilerine, Öğretmenlere ve Bütün Yurtdaşlara Hitabı"nda yine sosyal Darwinist bir vurguyla ifade edilecektir:

> "Değil yalnız ana ile babanın evlatlarında, bugün her Türkün her Türkte affetmemesi lazım gelen en büyük günah tembelliktir. (...) Yaşamak isteyen her cemiyette tembele hayat hakkı olamaz ve olmamalıdır."[156]

Böylece "say" teması, hem Cumhuriyet'in hedeflediği "üreticiler toplumu"nun zihinsel arka planını oluşturur hem de kitaplarda özel bir yer tutan "teşarik ve tesanüd" (işbölümü ve dayanışma) temalarıyla buluşarak "yurttaşlar topluluğu"nu biçimlendirir. Başka bir anlatımla kitaplarda yer aldığı biçimiyle "teşarik ve tesanüd" temaları, "üreticiler cumhuriyeti"nin sınıfsız olması istenen yapısını anlatır. Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan'a göre, "..bir cemiyette herkesin çalışmasından ferdler istifade eder ve fertlerin çalışmasından da cemiyet müstefid olur. (...) Yani cemiyet halindeki insanlar, hem kendileri,

---

155 "Ankara İnkılâp Enstitüsünün Açılışı Münasebetile Başvekil İsmet Paşa Hazretleri İlk Dersi Verdi", *Ayın Tarihi*, no. 4, Nisan 1934, s. 34.

156 "Maarif Vekilimizin Talebe Velilerine, Öğretmenlere ve Bütün Yurtdaşlara Hitabı", *İlköğretim*, C. 3, no. 54, 3 Haziran 1940, s. 597.

hem birbirleri için çalışır ve birbirlerine istinad ederler. İnsanlar adeta hiç haberleri olmadan bu tesanüd kaidesine tabi olurlar."[157]

Öte yandan işbölümü ve dayanışma, medeni bir ülke olmanın da gereğidir. Orhan Fuad'a göre, "İnsanlar medeniyette ne kadar ilerler ise; fertleri arasında teşarik ve tesanüd o derece kuvvetli olur. (...) Teşarik ve tesanüd medeniyet lüzumundandır."[158]

Gerek *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurt Bilgisi* kitaplarında, gerekse Cumhuriyet seçkinlerinin konuşmalarında özenle vurgulanan "say", yurttaşı bir yandan görevlendirirken, diğer yandan da "itidal" dairesinde yaşamaya zorlar. Bu yönüyle "itidal", bir yandan yurttaşın "medeni" çehresine katkıda bulunurken, diğer yandan da çalışma/iş kapasitesini azamileştirmeye yönelik iradeyi yansıtır. Kitaplarda yer alan bir erdem olarak "say", "fertte ve millette" çalışma kabiliyetini azaltan/ engelleyen hastalıklar, bedensel sağlık ve hijyenin korunmasına yönelik yöntemler ya da alkol karşıtı söyleme eşlik eder.

Kısacası "medeni yurttaş"tan belirli toplumsallık kurallarına uyumun yanısıra sağlık ve hijyen kurallarına da uygun davranması beklenir. Sağlığı korumak, medeni olmanın ötesinde "milli bir vazifedir". Döneme özgü hastalıklar, 1920'li yıllar boyunca bedene yönelik zararlarından çok, "milletin çalışma kabiliyetini azaltacak fenalıklar"[159] çerçevesinde yer alır. Başka bir anlatımla "sağlığını korumak" kendine karşı "vazifeler"den çok yurttaşın "vatan ve milletine karşı vazifeler"i bağlamında önem kazanır. Öte yandan II. Meşrutiyet dönemi kitaplarından devralınan hijyenist ve sağlıkçı temanın bir başka boyutu

157 Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan, *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye*, s. 10

158 Orhan Fuad, *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Medeniye*, s. 21.

159 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 4. "Sağlıklı beden"in Cumhuriyet'in başarısı olarak algılanması ve temsili, 1938'de "gençler için kulüplere girmek ve boş zamanlarında beden terbiyesine devam etmek mecburidir" hükmünü getiren *Beden Terbiyesi Kanunu*'nun 1. Maddesinde yer alan "Yurddaşın fizik ve moral kabiliyetlerinin, ulusal ve inkılapçı amaçlara göre gelişimini sağlayan oyun, jimnastik ve spor faaliyetlerini sevk ve idare etmek" amacıyla kurulan Beden terbiyesi Genel Direktörlüğü'yle kurumsallaşır. Bu konuda bkz. Gül İnanç, "Bir Memleket Davası: Beden Terbiyesi", *Toplumsal Tarih*, C. 3, no. 14, Şubat 1995.

da sıtma, trahom, verem ya da frengi gibi hastalıklara karşı "başarı"yla yürütülmüş olan mücadelenin, Cumhuriyet'in "kazanımları" söyleminin belli başlı dayanaklarından birini oluşturması[160] ve belki de Cumhuriyet'in "öteki"si, "Hasta Adam Osmanlı"yla hesaplaşmasıdır.[161] Celal Nuri'nin *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* kitabında "Genç Türkler, Dinç Türkler" ünitesinde yer alan yaklaşım, Cumhuriyet'in bir yandan "bedensel istibdat"ın da anlatımı olan *Ancien Régime*'le karşıtlığından hareketle takdimini, diğer yandan da döneme damgasını vuran öjenist idealle buluşmasını yansıtır:

> "Son Osmanlı ahlâkı, Osmanlı âdetleri gençleri sıkıyordu.
>
> Halbuki Türk ahlâkı, Türk âdetleri gençlerin vücutlerini, kollarını, bacaklarını hür bırakır. Eski gençlik vaktinden evvel ihtiyarlıyordu. Şimdikiler ise dimağları kadar bedenlerine de ehemmiyet vermişlerdir. Spor başladı ve umumileşti. Milletimiz sporu sevdi. Zaten eski Türkler bedenî idmanlara pek düşkündüler. Attan inmezlerdi. Biz de o kadim Türklerin torunlarıyız.(...)
>
> Sporun iyi ve yerinde istimali ırkımızı tazeleştirecektir.(...)
>
> Biz öyle bir Türk nesli istiyoruz ki kafasile düşünsün, kolu ile her işe muktedir olsun, kalbi de duysun... Üçü de denk olmalı. Başı fazla işliyor, lâkin sıska, öksürüklü, tıksırıklı bir fertten ne hayır gelir. Bunun gibi güçlü, kuvvetli... tuttuğunu koparıyor, lâkin ne başı işliyor, ne kalbi! Bundan da büyük bir iyilik gelmez. Çok hassas...Şu kadar ki kafası zayıf, vücudü de düşük. Bunun da millete faidesi azdır.(...)
>
> Dimağ, beden, kalp üçü de birden terbiye görmeli. Dimağı

160 Maarif Vekaleti, *Yurt Bilgisi*, 5. Sınıf, Türk Kitapçılığı Limitet Şirketi, İstanbul, 1933, s. 62.

161 Bu konuda Akile Gürsoy, "Sağlık, Gençlik, Güzellik" (der.) U. Tanyeli, *Üç Kuşak Cumhuriyet* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 41'de Atatürk'ün *Söylev ve Demeçler*'de yer alan şu ifadeleri aktarıyor: "Devlet güvenliği sağlamak için, memleketi savunmak için sağlığı yerinde, gürbüz ve anlayışlı, milli duyguları yüksek vatandaşlar ister" ya da "Kendine devrimin ve devrimciliğin çeşitli hayati görevler verdiği Türk vatandaşının sağlığı yerinde, gürbüz ve anlayışlı, milli duyguları, vatan sevgileri yüksek vatandaşlar ister."

terbiye eden ilimdir. Bedeni terbiye eden, spordur. Kalbi terbiye eden ince hislerdir. Bu üç terbiye arasında muvazene olmalı."[162]

Ders kitaplarında yer alan sağlıklı "milli cemaat"in inşasında beden terbiyesine yapılan vurgu, kurucu önderlerin 1920'lerin ikinci yarısından itibaren, özellikle de 1930'lu yıllarda çeşitli vesilelerle yaptıkları konuşmalarda da ortaya çıkar. Nitekim Maarif Vekili Mustafa Necati'nin Genel Kurmay Başkanlığı ile birlikte "askeri eğitimin sivil uzantısı" olarak düşündükleri "genç dernekleri"[163] kurulması hususunda 1927 bütçesine bir ödenek konulduğunu açıkladığı konuşmasında toplumun bir "beden" olarak temsiline bir kez daha tanık olunur:

> "Dünyanın her tarafında binlerce teşkilât vatandaşların bedenî sıhhat ve kuvveti ile alakadardır. Cılız, hastalıklı, âtıl fertler bir cemiyet için sebeb-i zaaftır. Hükûmetin murakabesi altında mütehassısları marifetiyle açılacak terbiye-i bedeniye salonlarında vatandaşlarımızı beden terbiyesinin lüzum ve kıymeti ile alakadar edecek tedbirler alıyoruz."[164]

Reşit Galip'in 19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri'nin açılışı münasebetiyle yaptığı konuşmada da sporun "yurttaş üretimi"ndeki rolü açıkça ifade edilir: "..sporda yalnız atlet yetiştirmek değil, bedence olduğu kadar ahlâkça ve fikirce sıhhatli ve kudretli vatandaşlar gayesi"[165] bulunmaktadır.

Kurucu önderlerin retoriği doğrultusunda Tarık Emin Rona'nın *Yurtbilgisi Dersleri*'nde "Türkiye Cumhuriyet'inde Gençlik" spor yapmakla "ödev"lendirilir. Zira, "iyi düşünen bir kafa" ve "fazla çalışabilen bir vücut"a sahip gençlik, milletin güç ve bağımsızlığının güvencesidir:

---

162 Celal Nuri, *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, s. 137-140.

163 Eski, *a.g.y.*, s. 174.

164 *TBMM Zabıt Ceridesi*, D. II, C. 31, Ankara, ty, s. 87'den aktaran Eski, *a.g.y.*, s. 174.

165 *Söylevler, 1932-1942*, Halkevlerinin ve Halkodalarının Yıldönümlerinde Verilmiştir, Recep Ulusoğlu Basımevi, Ankara, 1942, s. 79.

> "Gençliğin en büyük kısmı sporcu ve izci olan milletler, esirlikten ve kölelikten her zaman uzak yaşamağa hak kazanan en kuvvetli milletlerdir."[166]

Sporun kamusal yarar çerçevesinde araçsallaştırılmasının yanısıra "sağlıkçı dil"in en önemli boyutlarından birini oluşturan alkol karşıtı söylem de, kamusal yarar-zarar sistematiğinde önemli bir yer tutar. Celal Nuri'nin *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* kitabında "İşret" başlığı altında yer alan, "içki vücudü çürütür", "çalışamayız", "içki insanı deli eder. Tımarhanelerdeki delilerin hemen yarısı işret müptelâlarıdır", "Bir damla olsun rakı içmek yavaş yavaş intihar etmektir", "içki aile esasını bozuyor" gibi uyarılar, sonuçta erken Cumhuriyet'in pro-natalist politikalarıyla bütünleşir:

> "Alkol (İspirto, yani rakının içinde bulunan zehir), cemiyetlerin en büyük düşmanıdır. İspirto nüfusu azaltıyor. Mevcut nüfusun da kıymetini eksiltmektedir."[167]

Muallim Abdülbaki'nin *Yurd Bilgisi*'nde ise, yazarın imzasını taşıyan ve "sarhoş"un fiziksel ve manevi düşkünlüğünü tasvir eden "İçki ve Sarhoş" başlıklı şiir, kuşatıcı bir "düşman" anlatısıyla sona erer:

> "....
> Elinde bir koca kara şişe var,
> İçinde ömrünü zehirleyen su;
> Ne Hak korkusu var, ne yurt kaygusu...
> İçki düşmanımız bir Yunan kadar..."[168]

Benzer bir kuşatıcı düşman söylemine, Tezer Taşkıran'ın *Türk Ahlâkının İlkeleri*'nde de tanık oluruz. Kitapçıkta yer alan "İyi Türkler" kategorisi, yurttaşlar topluluğunun öncelikle bedensel sağlık açısından değerlendirildiği bir "eşik" belirler. Taşkıran'a göre, "İyi Türkler arasına katılma"nın ilk koşulu,

166 Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 107.

167 Celal Nuri, *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, s. 113-115.

168 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 89-90.

sağlam ve kuvvetli bir bedene sahip olmaktır. "Çünkü sağlam vücutlu insan ailesine, milletine ve bütün insanlara karşı olan ödevlerini hasta bir insana göre çok daha kolaylıkla yapabilir."[169] Böylece Taşkıran'ın metni, bedensel sağlığın korunabilmesi için gerekli olan düzgün beslenme, hijyen kurallarına uyma, düzenli yaşama, sigara ve içki gibi zararlı alışkanlıklardan sakınma doğrultusunda birinci tekil şahıs tarafından verilen bir "taahhütname"ye dönüşür. Söz konusu taahhütnamede vatanın "beden" olarak temsili, "düşman"ın bedene zarar veren her türlü dış etki (mikrop) ve ona karşı verilecek mücadele (vatan savunması) temelinde kurgulanmasını getirir:

> "Temiz olacağım.(...) Çünkü temizlik yalnız insana rahatlık, güzellik ve neşe vermekle kalmaz, aynı zamanda hayat için büyük tehlikeleri olan birçok bulaşıcı hastalıkların önlenmesi de ancak temizlikle mümkün olur. Bu gibi hastalıkların başında tifüs gelmektedir. Ancak pis insanlarda bulunan bitle savaşa girmek ve biti güzel yurdumuzun sınırlarından giremeyecek bir düşman saymak her Türk çocuğu gibi benim de borcumdur."[170]

Kitaplarda telkin edilen davranış kodları, inşa edilmek istenen yurttaşın "medeni" çehresini oluştururken, yurttaştan "yurtsever" olması da beklenir. Cumhuriyet yurtseverliğinin en önemli boyutu hiç kuşku yok ki "görevler" söyleminde ortaya çıkar. Söz konusu "görev yurtseverliği", cumhuriyetçi aşkınlığı gerektiğinde ölüme kadar varabilen bir sürekli "özveri hali" çerçevesinde kurgular. Öte yandan yurttaşlık, devletle birey arasında hukuksal-siyasal bağ olmanın ötesinde bu yöndeki bir duygusal bağlanmayı da gerektirir. Kısacası yurtseverlik, yurttaşlığın olmazsa olmaz koşuludur.

Bu anlayış, ders kitabı yazarlarının yanısıra dönemi öndegelen aydınlarında da egemen olan bir varoluş biçiminin anlatımıdır. Nitekim Zeki Mesud'un 13 Kanun-ı sani 1927'de *Hayat*

169 Taşkıran, *Türk Ahlâkının İlkeleri*, s. 3.

170 *A.g.y.*, s. 5.

dergisinde yayımlanan "Vatanperverlik ve Vatandaşlık" başlıklı yazısı, siyasal-hukuksal bir kategori olan yurttaşlığın yurtseverlikle örtüşmesinin zorunluluğuna değinmektedir:

> "Türkiye Cumhuriyeti medeniyet ve terakki yolunda muvaffakiyetle yürüyebilmek için yeni bir tip vatandaşa muhtaçtır. Bu yeni vatandaş tipi bütün ferdi ve ictimai rolünde ancak bir vatanperver olacaktır. O suretle ki, yeni Türkiye'de vatandaşlık ve vatanperverlik mefhumları aynı şeyi ifade etsin... Vatanperverlik artık fevkalade zamanlara has bir münebbih olmaktan ziyade hayat-ı ruzmerremizde, yekdiğerimiz ile olan münasebetlerimizde devlet ve müessesatı ile vuku bulan temaslarımızda harekatımıza hâkim ve rehber olan tabii ve insiyaki bir his haline gelmelidir. (...) Cephede vatanını canciperane müdafaa eden bir vatandaş mesleki, içtimai ve siyasi hayatında diğer vatandaşlarının veya mensup olduğu devletin hukukuna riayet etmezse, vatanperver addedilebilir mi?"[171]

Zeki Mesud'un işaret ettiği yeni yurttaş tipi, sıcak savaş yurtseverliğini, barış zamanına taşır ve bu bağlamda Cumhuriyet'i sürekli bir zihinsel seferberlik alanı haline getirir.

Taşkıran'a göre, "Yurdunu canından çok seven" ("Her Türk gibi ben de sırası gelince yurdum için seve seve canımı vereceğim") bu yurttaş, bir "kandaşlar topluluğu"nun üyesidir:

> "Bütün Türkleri bütün yüreğimle seveceğim. Çünkü hepimiz aynı kanı taşıyoruz, hepimiz aynı güzel toprakta yaşıyoruz. Aynı dili konuşuyoruz...(...) Bizi birbirimize bağlıyan bu kadar kuvvetli bağlar elbette içimde bütün Türklere karşı ölçüsüz bir sevgi yaratır."[172]

Toplulukçu yurttaşlık anlayışı kendini kamusal yarar anlayışında da gösterir:

---

171 Zeki Mesud, "Vatanperverlik ve Vatandaşlık", (der.) M. Kaplan vd., *Atatürk Devri Fikir Hayatı* içinde, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981, s. 476-477.

172 *Taşkıran, Türk Ahlâkının İlkeleri*, s. 13.

"Her işte, her yerde, her zaman milletimin menfaat ve saadetini her şeyden üstün tutacağım. Çünkü milletimin kuvvetli olması için kendi menfaatlerimi değil, yurdumun menfaatlerini düşünmem gerekir. Çünkü kendi menfaatlerini milletlerinin menfaatlerinden üstün tutanların milletleri zayıf olur ve yıkılır."[173]

"Yurttaşlar Topluluğu"nun Omurgası: Köylü Yurttaş

Cumhuriyet seçkinleri için "medeni ve yurtsever" yurttaş profilinin tarifi ve oradan hareketle bir yurttaşlar topluluğunun inşasının önünde duran sorunların başında, nüfusun en geniş kısmını oluşturan köylülüğün inşa edilmek istenen yurttaşlar topluluğuna kazanılması gelmektedir. Nüfusun büyük bölümünün kırsal, ekonominin de tarımsal özellik gösterdiği bir yapıda, potansiyel köylü-yurttaşların yeni rejimin gerekleri doğrultusunda dönüştürülmesi iradesi, "okul"u daha da önemli hale getirir. Cumhuriyet seçkinleri bu amaçla bir yandan okullaşan köylü çocukların sayısını artırmaya çalışırken, diğer yandan okullaşma süresinden azami yarar sağlamaya yönelik bir reel politika izlerler. Hedef, "köyde cumhuriyet"i gerçekleştirmektir. Bu hedef, sosyal bilgiler derslerinin, özellikle de *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurt Bilgisi*'nin önemini artırır.[174] Ders kitaplarında yer alan "makbul" köy ve köylülük anlatısında özellikle Ali Kami'nin 1927-1928 tarihli ilkokul 4. sınıf *Yurt Bilgisi* ve Refik Ahmet'in 1928'de yayımlanan *İlkmekteplere Yurt Bilgisi* kitapları, Kemalist eğitimcilerin "köyde cumhuriyet" tasavvuruna ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Kitap-

173 *A.g.y.*, s. 14.

174 CHF iktidarının özellikle 1930'lardan sonra okullaşmamış ya da öğretimini tamamlamış yetişkin köylüleri kazanma ve dönüştürmede kullandığı Halkodaları, Köy Eğitmenliği Örgütü, Köy Kadınları Gezici Kursları vb.nin yanısıra, "Cumhuriyet rejimini köylüye tanıtmak ve köylüye yurttaşlık bilincini aşılamak" için 29 Ekim 1933'te propaganda amacıyla yayımlamaya başladığı *Yurt* gazetesinde, *Yurt Bilgisi* kitaplarında yer alan konulara ağırlık verilmesi yoluyla köylünün "yurttaşlaştırılmaya" çalışıldığı görülmektedir. Bu konuda bkz. Hakkı Uyar ve Türkan Çetin, "Tek Parti Döneminde Köylüye Yönelik Propaganda, Yurt Gazetesi", *Toplumsal Tarih*, no. 1, 1 Ocak 1994, s. 55.

lar, "köyde hayat"ın en geniş anlamıyla ve en ince ayrıntılarına kadar tasarlandığı bir çerçeve sunarlar.

"Makbul köy"ün insani unsuru köylünün yurttaşlaştırılmasına egemen olan inşacı tavır ve toplumsal mühendislik kaygısı, kimi zaman önemli iç çelişkileri barındıran bir ideal-tipik "köylü" anlatısından hareket eder. Özellikle erken dönem kitaplarında tanık olduğumuz "köylü"nün ahlâki özelliklerle donatılarak temsili, çok katmanlı bir kurgulama operasyonunun ilk aşamasını oluşturur. Köylülük bir "saflık" durumudur. Köylü, "çalışarak ekmeğini topraktan çıkaran yeryüzünün en namuslu ve en temiz insanlarından biridir."[175] Romantik Doğu milliyetçiliklerine özgü pastoral özlem, Refik Ahmet'in "köyler ne güzel, köylüler ne sevimlidir"[176] ifadesiyle somutlaşır. Ancak idealleştirilen "saflık" durumu, aynı zamanda köylülere yönelik bir dizi uyarıya zemin hazırlar. Zira "saflık" durumu aynı zamanda "aldanabilir" olmayı, bir tür güçsüzlüğü ya da kusurluluğu da çağrıştırır. Bu yaklaşım doğrultusunda köylü-yurttaş, hem kendisine yönelik bazı tehditlere karşı "uyanık" olmaya hem de medeniyet ve kalkınmanın aktörü olmaya çağrılır. Nitekim, erken dönem kitaplarının büyük bir bölümünde köylü, bir yandan "faizci, madrabaz, muhtekir"lere karşı uyarılırken diğer yandan da Köy Kanunu'yla elde edilen kazanımlar, tarımda makineleşmenin yararları, tarımsal mücadele gerekliliği, Ziraat Bankası'nın işlevi, tarımda sermaye birikimi vb. konularda[177] önce bilgilendirilir, sonra görevlendirilir.

---

175 Refik Ahmet, *İlkmektepler Yurt Bilgisi*, 4. sınıf, İkdam Matbaası, İstanbul, 1928, s. 33. *Yurt Bilgisi* yazarlarının köy ve köylülüğe bakışında egemen olan Anadolu Romantizmi, II. Meşrutiyet'le başlayan ancak en gelişkin örneklerine Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılan romanlarda tanık olduğumuz, sosyolojik temellerinden koparılmış ve o oranda da idealleştirilmiş köy anlatısını hatırlatmaktadır. Meşrutiyet romanında Anadolu Romantizmi konusunda, bkz. O. Gündüz, *a.g.y.*, s. 746-750. Ayrıca Karaömerlioğlu, *a.g.m.*, s. 293. "1930'larda birçok köycü, ulusal kültürün 'saf' ve tamamen 'korunmuş' olduğu yerlerin köyler olduğunu vurguluyordu. (...) Kırları saflığı bozulmamış kültürel niteliklerin deposu olarak gören bu tür bir anlayışı, aslında, Türk milliyetçiliği dahil birçok milliyetçi hareketin tarihinda görmek mümkündür."

176 Refik Ahmet, *İlkmektepler Yurt Bilgisi*, 1928, s. 36.

177 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 52-53.

Kısacası söz konusu bilgilendirme-görevlendirme "dil"i, Cumhuriyet'in "makbul köy ve köylülük tasavvuru"nun inşasında işlevsel bir boyut taşır. Makbul köy ve köylülük tasavvurunun inşasında, Osmanlı İmparatorluğu'nda köylünün içinde bulunduğu olumsuz koşullar (ya da Karanlık Çağ) ile başta aşarın kaldırılması olmak üzere Cumhuriyet'in köylüler açısından getirdiği kazanımlar arasındaki karşıtlık, söz konusu tasavvurun içselleştirilmesinde işlevsel bir değer taşır. Öte yandan "Cumhuriyet'in kazanımları" söylemi, köylüyü medeni olma konusunda görevlendirme açısından da işlevseldir. Refik Ahmet'in *İlk Mekteplere Yurt Bilgisi*'nde yer alan Mehmet Behçet imzalı "Köylünün Evi" şiiri, estetik ve hijyenik kurallara uyulmayan, hayvanlarla birlikte yatılan, harap ve kirli bir ev tasvirinden hareketle "makbul" bir yaşam biçimini de telkin eder:

> "Köylü! nedir bu yaşayış?
> Yaraşır mı sana bu iş?
> Gözünü aç, biraz silkin,
> Bir soruver, bu nasıl iş?"[178]

Köylüye telkin edilen minimalist "medeni" yaşam çerçevesi, erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında ısrarla vurgulanan hijyenist kaygının (ruh ve beden anlamında) yanısıra, temel üretici aktörün köylü olduğu tarımsal bir ekonomide köylünün sağlığının pro-natalist amaçlarla korunmasıyla da yakından ilgilidir. Refik Ahmet'in "Köyde Sıhhat ve Medeniyet" ünitesinde vurguladığı gibi, "İnsanlık ancak sağlamlık ve medeniyetledir."[179] "Makbul köy" anlatısında "kuvvetli, gürbüz köy çocukları ve delikanlıları", önemli bir yer tutar.

Öte yandan Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan *Yurtbilgisi Dersleri*'nde "Köylü ve Yurt İçin Önemi" başlığı altında köy-

178 Refik Ahmet, *İlkmekteplere Yurt Bilgisi*, 1928, s. 42-43. Söz konusu şiir, Mehmet Behçet imzasıyla ilk kez 1926'da *Çocuk Dünyası* dergisinin üçüncü sayısında yayımlanmıştır. Şiirin başına ise, "Eski zamanda" notu düşülerek "devr-i sabık"ı temsil eden bir durum olduğu vurgulanmıştır. Kür, *a.g.y.s*, s. 507.

179 Refik Ahmet, *İlkmekteplere Yurt Bilgisi*, 1928, s. 47.

lünün sağladığı fayda nedeniyle kendinde bir değer oluşturması, üç maddeyle özetlenir: 1) "Bizi doyuran köylüdür"; 2) "Köylü, şanlı ordumuzun temelidir"; 3) "Köylü, yurdun nüfus desteğidir."[180] Dolayısıyla "Birçok bakımlardan milletin canı, en kuvvetli desteği olan köylü, yurdun öz sahibidir. Millet ancak köylünün varlığiyle yaşar, köylüyle beraber yükselir." Ünitenin sonunda ise, yurttaşlar topluluğunun inşasında önem taşıyan işlevsel-korporatist dayanışma şu sözlerle ifade edilir:

> "Şehirli bir Türk çocuğuyum. Beni yaşatan, beni besliyen köylü kardeşler en sevgili yurttaşlarımdır."[181]

Kısacası, "makbul" köy ve köylülük anlatısı, Cumhuriyet seçkinlerinin modern toplum projesinin önündeki engellerden en azından bir bölümünü aşmak yönünde kullandıkları bir formül olarak çıkar karşımıza. Söz konusu anlatıyla bir yandan nüfusun büyük bölümünü oluşturan köylünün yurttaşlar topluluğuna dahil edilmesinde önemli bir sorun oluşturan hemşehrilik aidiyeti, yurttaşlık bağı ile nötralize edilmek istenmiştir. Diğer yandan da köylünün çalışma ve verimlilik kapasitesinin "modern" yöntemler doğrultusunda azamileştirilmesi ve son tahlilde ülke kalkınmasında başat üretici rolü konumunu "modern" bir çehreyle sürdürmesi amaçlanmıştır.

Söz konusu "modernite" projesi, köyün içeriden dönüştürülmesini gerektirir. Bu bağlamda makbul köy ve köylülük tasavvurunda "köyde cumhuriyetin"in temsilcileri olan "muhtar-öğretmen-jandarma" üçlüsünün, doğal/yerel önderlerin karşısına çıkarılması önemli bir nokta oluşturur.

"Muhtar-öğretmen-jandarma" üçlüsü içinde muhtar, hem otoritesine uyulması gerekendir. Hem de "yerelliği" en çok temsil eden önder olması nedeniyle, kimi zaman kuşkuyla

180 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, 1939, s. 21. Cumhuriyet'in kurulduğu yıl itibariyle Türkiye'nin toplam nüfusu 13.6 milyondur ve bunun 10.3 milyonu köylerde yaşamaktadır. DİE, İstatistik Göstergeler 1923-1992, Ankara, 1994, s. 8'den aktaran Oya Köymen, "Cumhuriyet Döneminde Tarımsal Yapı ve Tarım Politikaları" (der.) Oya Baydar, *75 Yılda Köylerden Şahirlere* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 1.

181 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, 1939, s. 22.

yaklaşılandır. Bu temkinli yaklaşım, Ali Kami'nin *Yurt Bilgisi*'nde açıkça ifade edilir:

> [Muhtar,] "bir bakıma devlet memurudur. Hıyanet ettiği anlaşılırsa devlet memuru gibi muhakeme edilir ve ceza görür. (...) Muhtara karşı koyanlar, devlet memuruna karşı gelmiş gibi ceza görür."[182]

Doğal/yerel önder ve nüfuz sahiplerinin karşısına çıkarılan muhtar-öğretmen-jandarma üçlüsünün bir "erdem rejimi" olan Cumhuriyet'i temsil etme kapasitesi, onların ahlâki niteliklerle donatılmasını gerektirir. Bu bağlamda inkılabı köye taşımakla yükümlü olan misyoner[183] "Köy muallimi, köyün en muhterem, en faydalı, en uyanık adamıdır."[184] 1939'da Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan IV. sınıf *Yurtbilgisi*'ndeki ifadeyle "bütün köyün en değerli, en fedakâr ve en sevilecek adamıdır."[185]

Kitaplardan yansıyan "ideal-tipik" ahlâk sahibi misyoner öğretmen, inşa ve konsolidasyon sürecindeki ulus devletin ve Cumhuriyet'in en önemli aktörlerinden biridir. Bu aktöre duyulan ihtiyaç, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitimbilimciler tarafından dile getirilmiş; 1924'te Sivas Öğretmen Okulu öğretmenlerinden A. Fuat Gündüzalp'in kaleme aldığı *Talim Terbiye Teşkilâtımızda Buhran* adlı kitapta da açıkça ifade edilmiştir:

> "Şunu mutlaka teslim edelim ki, köy öğretmenliği için yüksek bilgiden çok, sağlam ahlâk ve karakter gereklidir. Yüksek bilgi ve bundan doğan çeşitli ihtiyaçlar, bu hususta bilâkis zararlıdır. Çünkü, insanın köylerimizin basit çevresine uyumuna engel olur."[186]

---

182 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, İlkmektep Dördüncüsü Sınıf, s. 43-44.

183 Eski, *a.g.y.*, s. 163. İnkılabın "misyoner" öğretmenlere olan ihtiyacı, bizzat John Dewey tarafından işaret edilen hususlardandır.

184 Refik Ahmet *İlkmekteplere Yurt Bilgisi*, 1928, s. 34.

185 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, IV. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1939, s. 47.

186 Fuat Gündüzalp, *Talim ve Terbiye Teşkilâtımızda Buhran*, 1340/1924, s. 87-88'den aktaran, Binbaşıoğlu, *a.g.y.s*, s. 16.

Nitekim 7 vilayetten oluşan Adana Maarif Eminliği (Milli Eğitim Müdürlüğü) mıntıkası ilköğretim müfettişlerinin katıldığı 1930 tarihli kongrede[187] tartışılan 'köy maarifi ve muallimliği' konusunda Milli Eğitim Müdürü ve kongre başkanı İsmail Habip, "huzur ve saadetin timsali cennet parçası" köy ve "saffet ve masumiyet içinde" köylü anlayışı ile, yoksulluk ve geri kalmışlığın simgesi olan, "muhtelif hastalıklar yüzünden yalanı, tezviri, iğfali âdet edinmiş kimselerle meskun" köy imgesi arasındaki karşıtlığın yanlışlığına dikkati çekmektedir:

> "Köylüler ne sadece melek gibi saf, ne sadece şeytan gibi muzurdur. Her halde köy denilen alem tek mefhumlu, tek edalı bir şey değildir."[188]

İsmail Habib'e göre, olumlu olduğu kadar olumsuz özellikleri de taşıyan köylünün ortak niteliği "realistliği", başka bir anlatımla menfaatini koruma güdüsüne sahip olmasıdır. Dolayısıyla köy öğretmeni, köylünün öncelikle bu duygusuna dayanmalı ve aynı zamanda idealist olmalıdır.

"Ahlâki niteliklerle donatılmış öğretmen" sorunu, 1937'de Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği yaptığı sırada Bakanlık'a "İlk Öğretmen Okulları Teşkilâtı" başlıklı bir rapor sunan eğitimci Dr. Halil Fikret Kanat tarafından da dile getirilecektir:

> "Türk köyünün kalkınması işinde kuvvetli rol oynayabilmek için müstakbel Türk mualliminin şu vasıflarla mücehhez olması şarttır:
>
> 1. Öğretmen, köy ve tabiat aşıkı,
> 2. Köylü ve halk dostu,
> 3. Köylüye ve halka nüfuz ve hulûl hususunda mahir olmalı,
> 4. Kuvvetli ve iradeli bir insan olmalı,
> 5. Ziraate, küçük zanaatlara, hayvan bakımına, çocuk bakı-

187 "Mıntaka Müfettişler Kongresi", *Memleket*, no. 19-32, 15 Teşrinsani 1930.

188 "Köy Maarifi ve Köy Muallimi", *Memleket*, no. 22-35, 1 Kanunsani 1931, s. 4.

mına, hasta bakımına ve ev sıhhatine ait basit ve ameli bilgiler ve maharetlere malik bulunmalıdır."[189]

Eğitimcilerin üzerinde hassasiyetle durduğu "sevgi ve beceri"yle (duygu ve akılla) donanmış öğretmen temsilinin yanısıra kitaplarda dikkati çeken husus, kamu görevlileri ile köylü arasındaki ilişkinin idealleştirilmesine dayalı "dil"dir. Bu anlayış doğrultusunda ziraat memuru, "köylünün öz kardeşidir", sağlık memuru ve veteriner ise "köylerin en büyük koruyucusu"[190] olarak sunulur. Buradaki koruma ilişkisi, "bilgi" temelli olmalıdır. Bu bağlamda, yalnızca öğretmen, ziraat memuru ya da sağlık memuru gibi "zaten" bilgi sahibi olan kişiler değil, aynı zamanda köy imamı da bilgiyle donanmış olmalıdır. Ali Kami'nin "aydınlanmış imam" temsilinde köy imamı, din bilgisinin yanısıra, "hesap"ı, Türkiye coğrafyasını, Türk ve İslam tarihini, "sağlık işlerini" bilen, okunaklı yazı yazabilen kişidir.[191] Kitaplarda yer alan "aydınlanmış imam" temsili, Adana mıntıkası milli eğitim müfettişlerinin 1930'daki kongresinde Milli Eğitim Müdürü İsmail Habip tarafından dile getirilen kaygıyla bütünlük içindedir:

> "...genç muallim daima bilecek ki köyde kendinin en büyük rakibi yine köy imamıdır. (...)
>
> Birincinin en büyük kuvveti köylüye intibak kabiliyetini uzun asırlardan alıp gelmiş olmasıdır. Köy imamı on iki asırdanberi köylü ile beraberdir.
>
> Bu kadar zaman onunla yata kalka, onunla haşrü neşir ola ola köylünün hayatına tamamen intibak etmiştir. Onun başlıca ve en büyük kuvveti bu idi.
>
> Köy muallimi ise yenidir, henüz imam gibi köylü ile tam intibak edememiştir, lakin bunun da en büyük kuvveti ilmü irfandır. Köylünün çocuğunu okutmak, köylüye faideli olmak itibariyle az zamanda kudretini isbat eder. Bunun içindir ki

189 Halil Fikret Kanad, *Milliyet İdeali ve Topyekün Millî Terbiye*, Çankaya Basımevi, Ankara, s. 171'den aktaran Binbaşıoğlu, *a.g.y.*, s. 498.

190 TC Maarif Vekilliği, *Yurtbilgisi Dersleri*, 1939, s. 47-48.

191 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 44.

> yeni muallim eski imamı her sene ricat ettirmeğe, her sene ona faik olmaya başlamıştır. Biri basamak basamak iniyor, diğeri basamak basamak çıkıyor. Yalnız inkılabın bazı kanunları karşısında tatbik sahasındaki kaçakçılık yüzünden evvelce kademe kademe inmeğe başlıyan eski asırlık imam arkada gizli bir merdivandan kademe kademe çıkmaya çalışıyor."[192]

"Aydınlanmış imam" figüründen başlayarak Cumhuriyet'in memurlarının "bilgi"sine yapılan vurgu, bir yandan Cumhuriyet pozitivizminin dışavurumu olarak anlam kazanırken, diğer yandan da eşitsizliği bilgiye sahip olanlar ve olmayanlar temelinde kurarak köylüye mesaj verir:

> "...herkes değeri nispetinde kazanır. Köylünün bilgisi olsa şimdikinden daha çok rahat yaşar ve zengin olurdu."[193]

Öte yandan köylülüğün yeni rejim açısından taşıdığı ekonomik değer, köy yaşamının her anının yakından denetlenmesini gerektirir. Bu denetim anlayışı doğrultusunda, başta köylünün ama genelde bütün toplumun üretim ya da çalışma dışında kalan "boş" zaman kullanımının rejimin yararı doğrultusunda yönlendirilmesi, kitapların üzerinde özellikle durduğu konulardandır.

Nitekim Ali Kami'nin *Yurt Bilgisi*'nde "Köyde Eğlence" ünitesi altında, önce "çalışanlar için gülüp eğlenmek haktır" sap-

---

192 "Köy Maarifi ve Köy Muallimi", s. 5. Alıntı yapılan bölümün sonunda parantez içinde "Burada Reis Bey köy imamının bu yeni ve perde arkası faaliyetleri hakkında kongre azasına mahrem ve çok dikkate şayan izahatta bulunduktan sonra.." ifadesinin yer alması eğitimciler ve köy imamı arasındaki çatışmaya da dikkat çekmektedir. "İmam-öğretmen" karşıtlığı, 1930'lu yılların Anadolucularının da temel sorunlarından birini oluşturur. Bu konuda bkz. Mithat Atabay, "Anadoluculuk", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, s. 519. Anadoluculara göre, "Türkiye, köyü düşünce dünyasına sığdıracak ve düşünce dünyasını da köylere sığdıracak olan kuvveti, her yönüyle önder olarak tasarlanan 'köy muallimi'nde bulmalıdır (*Dönüm*, Birincikanun 1932). Anadolucular, köyün içine kapanık hayatının içine o zamana "dışardan" girebilen tek kişi olan köy imamının Anadolu'nun benliğini öldürmüş, onun ulusal kişilik kazanmasını engellemiş olduğunu düşünürler (*Dönüm*, Haziran 1933)."

193 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 16.

taması yapılır, daha sonra ise, bu eğlencelerin "temiz ve ahlâki" olması gerekliliğine dikkat çekilir. Eğlencenin "temiz ve ahlâki" olması gerekliliği, içki ve kumar karşıtı söylemden hareketle, her toplumsal kategori için "makbul" kabul edilen eğlence türlerinin tarifini beraberinde getirir. Cirit, güreş, "milli oyun"lardan zeybek ve horon, kemençe, kış mevsiminde ava gitmek, kızakla kaymak, kartopu oynamak, evlerde atasözü oyunu köylüler için "makbul eğlence" bağlamında değerlendirilirken spor, milliyetçi ideoloji doğrultusunda seferber edilir:

> "Güreş, Türklerin eski bir idman eğlencesidir. At yarışı, cirit, güreş köylülere kuvvet verir. Böyle yetişmiş köylüye askerlik hiç güç gelmez. Harbe yorulmadan yılmadan gider."[194]

Spora ilişkin militarist dil, Şükrü Kaya'nın 21 Şubat 1937'de Ankara Halkevi'nde Halkevlerinin beşinci yıldönümü münasebetiyle yaptığı konuşmada da ortaya çıkar:

> "Türk milleti, esas itibariyle sağlam bünyeli bir ulustur. Bunu cihan bilir ve hakikaten de öyledir. Esasta mevcut olan bu adalî kuvveti ve vücut güzelliğini sistemli çalışmalar ve rasyonel teknikle daha kuvvetlendirmek ırkın sıhhat, kuvvet ve güzelliğini artırmak, Halkevlerinde çok çalışılan bir bir faaliyet sahasıdır. Beynelmilel revaç bulan sporlar dahil olduğu halde en çok ehemmiyet verdiğimiz milletimizin tarihî ananesinde büyük yer tutan güreş, binicilik, avcılıktır. Her köyde, her kasabada harman yerlerinde bulabildikleri meydanlarda, mektep avlularında çocuklarımız mütemadiyen güreşmektedirler. Bir zamanlar iptidaî diye terk edilmek tehlikesine uğrayan, bu güzel ve yaman spor, atavik bir tesir, ana ve babalarımızın teşviki ile bugüne kadar öncülüğünü kaybetmemiştir.
>
> Bedenin her kısım adalesini tahrik ve takviye eden ve adalenin dimağ ile kullanılmasını istiyen, bu millî spor, memleketin her yerinde şüphesiz ilk safa geçecektir. En çok spor yapan milletlerlerle savaşlarımızda Mehmetçiğin güreşçilik idmanı daima kendisine zaferi ve tefevvuku temin etmiştir.

194 *A.g.y.*, s. 64.

> Binicilik ve avcılık Türklerin; tarihin ilk günlerinden beri meşgul ve meşhur oldukları iki mühim spordur. Halkevleri yeniden cirit oyunlarını ihya edecek, sürgün avları tertip edecek ve atış poligonları tesis edecektir."[195]

Halkevlerinin spor şubesinin yöneldiği bu dallar, Cumhuriyet'in (ve eğitim politikasının) "milli ve medeni" olma iddiasıyla bütünüyle uyumludur. 1930'lu yıllar boyunca, Olimpiyat oyunlarında (özellikle de 1936 Berlin Olimpiyatı) ve Balkan Güreş Şampiyonalarında Türk güreşçilerinin giderek yükselen başarı grafikleri,[196] binicilik dalında Türk binicilerinin uluslararası konkurhipiklerde kazandıkları birincilikler,[197] "milli ve ananevi" (kaynağını köyde bulan) sporların, medeni dünyayla olan karşılaşmadaki özgüven tazeleyici rolüyle yakından ilgilidir ve ders kitaplarında söz konusu sporlara yapılan vurgu bu çerçevede de değerlendirilmelidir.

Öte yandan boş zaman kullanımı ve eğlencenin (ya da "haz"zın) devlet tarafından denetlenmesine dayalı bu anlayışta, merkezi yönetimin köyleri belirli bir "disiplin" altına alma kaygısının da etkili olduğu açıktır. Mithat Sadullah'ın köy delikanlılarını kahvehaneye gitmeye, "cigara" içmeye ve düğünlerde silah atmaya karşı uyardığı, köy düğünlerindeki devletçe "makbul" eğlence türlerinin ayrıntılarıyla tarif edildiği[198] 1934 tarihli *Yeni Yurt Bilgisi*'nde ve dönemin diğer ders kitaplarında bir yandan "makbul eğlence"nin sınırları kamusal otorite tarafından belirlenirken, diğer yandan Anadolu'nun çokkültürlü yapısı görmezden gelinir. Köyler, bölgesel, etnik ve dinsel (ya da mezhepsel) kültürlerin renklerinden arındırılmış (gayri Türk ve gayri Müslimlerin yokluğu varsayımına dayalı) ho-

195 *Söylevler, 1932-1942*, s. 65.

196 Cem Atabeyoğlu, "Güreş", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 8, İletişim Yayınları, s. 2219-2222.

197 *Ana Britannica*, C. 4, Ana Yayıncılık, İstanbul, 1986,1987, s. 182. Türk binicileri, 1931'de Bulgaristan'da uluslararası düzeyde düzenlenen karşılaşmada üçüncülük, 1934'te Uluslararası Viyana Konkurhipiklerinde altın madalya, 1937 Uluslararası Londra Konkurhipiklerinde çeşitli dallarda birincilikler ve 1938 Uluslararası Roma Konkurhipiklerinde Mussolini Kupası'nı almışlardır.

198 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, s. 106.

mojen bir ulusal kültürün unsurları olarak belirir. Bir başka anlatımla "millî deha"nın, yerelin ve özgünlüğün kaynağı olarak kabul edilen köyler, standart bir anlatı ve ikonografik temsil içinden yansırlar. Kasaba halkı söz konusu olduğunda ise, "makbul eğlence" (ve boş zaman kullanımı), genelde kamusal eğlence mekânlarından hareketle sunulur. Bu sunumda "millet bahçeleri", tiyatro ve sinema, toplantı salonları, stadyum ya da çocuk bahçeleri belli başlı makbul eğlence mekânlarıdır. Bu arada "sokak" ile düzenlenmiş ve kamusallaştırılmış eğlencenin mekânı olan "çocuk bahçesi" arasındaki fark özellikle vurgulanır. Çünkü, "sokaklar oyun yeri değildir, sokakta oynayan çocukların terbiyesi noksan olur."[199] Millet bahçeleri ise, "cemiyet hayatı"nın kurulması açısından eğlencenin ötesinde bir işlev taşır. Çünkü "İnsan kendi bahçesinde o kadar eğlenemez. Oysa millet bahçelerinde hemen bir cemiyet hayatı başlar." Millet bahçelerinde "kuru kalabalık" bile olsa "iyi vakit" geçirilir.[200]

Celal Nuri'nin Maarif Vekaleti'nin 1931 tarihli *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* kitabında "eğlence", köy ve köylülüğün sınırlarını aşarak medeniyetin kazanımları bağlamında da anlam kazanır. "Halkın Gözü Nasıl Açılıyor" başlığı altında okumanın erdemi, "Medeniler okur, barbarlar okumaz" denklemiyle özetlenirken, Celal Nuri "ilmi eğlenceler" kavramını Cumhuriyet'in kazanımları bağlamında kurgular:

> "Halkın tenevvürüne çalışan yalnız matbuat değildir. Tiyatro ve sinemalar, konser ve konferanslar da gözümüzü açıyor, kalbimize neşat veriyor. (...) Bu asrın evlatları pek bahtiyardır. Tenevvürleri için tiyatro, konser, sinema, gramofon, radyo, konferans, kütüphane, kitap, gazete, risale ve mecmua, matbaa gibi vasıtaları vardır."[201]

---

199 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 90.

200 *A.g.y.*, s. 88.

201 Celal Nuri, *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, s. 125-128. Ayrıca Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, s. 66'da halkı aydınlatan tiyatro, sinema, konser ve konferasların yetişkin eğitimindeki rolünü vurgulamaktadır.

Yurttaş ve "Öteki"

Ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun inşasının nihai hedefi olan "biz" bilincinin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesi, söz konusu bilincin besleneceği bir "öteki" olmadan gerçekleşemezdi. Ders kitaplarında yer alan "öteki"nin tarif ve işaretlenmesine dayalı gerçek ya da kurgusal tehdit teması, ulusal dayanışma ve bütünlüğü pekiştirme yolunda işlevsel bir önem kazanmıştır.

Erken dönem *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurd Bilgisi* kitapları incelendiğinde iç ve dış düşman temasının, özellikle Osmanlı son dönem *Ancien Régime*'i ve Kurtuluş Savaşı anlatıları çerçevesinde ortaya çıktığı görülür. Başka bir anlatımla Cumhuriyet'in "iç düşman"ı ya da "öteki"si, yakın geçmişin temsilcileri ve işbirlikçileridir:

> "Cumhuriyet şeklini kabul eden bir memlekette halkın ve millî istiklalin düşmanı hükümdar ailesiyle, bu ailelerle münasebet tesis etmiş ve onlar yüzünden menfaat temin etmiş kimselerdir. Onlar memlekette (saltanat) şeklinin iadesini isterler.(...) Onlar milleti bir koyun sürüsü gibi idare etsin!"[202]

Halkın ve ulusal bağımsızlığın düşmanı olarak tanımlanan padişah ve ailesi, bu aileyle ilişkisi bulunan ya da onlardan çıkar sağlamış bulunanlar, saltanatın iadesini amaçlayan kesimler olarak "baş düşman"dır. Dolayısıyla "Cumhuriyet hükümetlerinde halkın ve milli istiklalin bu düşmanlarına halk nefretle bakmalıdır."[203] Padişahlar arasında "zalim" Abdülhamit ve "hain" Vahdettin'in özel bir yeri vardır.

Mithat Sadullah'ın ilkokullar ile köy okullarına yönelik 1934-1935 tarihli *Yurtbilgisi*'nde muallim, Cumhuriyet Bayramı kutlamaları nedeniyle yaptığı konuşmada öğrencilere "padişahlık devrinin fenalıkları"nı anlatır:

> "Eskiden milletimizin başında padişah denilen adamlar vardı. Bunlar, milleti düşünmezler, hep kendi zevklerini düşünürler,

202 Muslihiddin Adil, *a.g.y.*, s. 10.

203 *A.g.y.*, s. 10.

ve milleti bir esir sürüsü sayarlardı. Avrupada yeni fikirlere, yeni esaslara göre hükümetler kurulmuştu. Halbuki bizde, ne zaman bir yenilik hareketi başlasa, hemen eski kafalı, mutaassıp adamlar ortaya çıkarlardı. Bu yeniliğin fena olduğuna ahaliyi, köylüleri kandırırlardı.

Milletimiz senelerce padişahların zulmü altında inledi. Nihayet bundan altmış sene kadar önce, Aptülhamit zamanında, hürriyet ilân edildi; ve ilk millet meclisi açıldı. Fakat az bir zaman sonra Aptülhamit bu meclisi kapattı. Memleketi gene bildiği gibi inlete inlete idare etti.

1908 senesinde bir inkılâp yapıldı. Yeniden hürriyet ve meşrutiyet ilân olundu. Millet Meclisi açıldı. Fakat gene başta padişahlar vardı; ve bunlar milleti ezmek için fırsat bekliyorlardı."[204]

Cumhuriyet öncesinin bir "devr-i sabık" anlatısından hareketle aktarılması, özellikle köy ve köylülüğün mutlakıyet-cumhuriyet karşıtlığı içinde kurgulandığı üniteler için geçerlidir. Söz konusu ünitelerde yer alan "köyde Cumhuriyet" temsili, başka bir anlatımla rejimin köylüler açısından sağladığı kazanımların vurgulanması[205] Osmanlı yakın geçmişinin, köylü için de bir "devr-i sabık" olarak algılanmasını sağlamaya yöneliktir. Geleneksel Osmanlı vergi sisteminin en önemli unsurlarından biri olan ve üretimin kimi zaman geçimlik düzeyde bile olmadığı tarımsal bir yapıda köylü için ağır bir yük oluşturan "aşar"ın ve iltizam sisteminin 1925'te kaldırılması, bu kazanımların "milat"ı olarak sunulur. Darüşşafaka müdürü ve sosyoloji öğretmeni Ali Kami'nin *Yurt Bilgisi*'nde köylüleri "faizci, muhtekir ve madrabazlar" karşısında uyanık olmaya çağıran bölümde yer alan "Vaktiyle Anadolu içinde Ermenilerin çok bulunduğu zamanlarda, hususiyle Ziraat Bankası şubeleri bu kadar çok değilken çoğunu Ermeniler teşkil eden bin-

204 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, Sınıf 3, Türk Kitapçılığı L. Şirketi, 1934-1935, s. 89-90.

205 Bu konuda ders kitaplarının dışında örneğin Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu yayınları arasında bulunan *Osmanlı ve Cumhuriyet Devirlerinde Türk Köyü ve Köylüsü*, Marifet Basımevi, İzmir, 1938 bir "kült belge" niteliği taşımaktadır.

lerce madrabaz bu suretle köylünün sırtından geçinirdi."[206] ifadesi ise, saltanat yönetiminin köylüleri "esaret"e mahkûm eden çeşitli uygulamalarının yanısıra ekonomik "öteki"ni de hatırlatmaya yöneliktir.

"Dahili düşman" teması, saltanat ve işbirlikçilerinin yanısıra, Kurtuluş Savaşı'nın anlatıldığı bölümlerde de yer alır. "Bütün millet" Kurtuluş Savaşı'na destek vermiştir; vermeyenler ise, Muslihiddin Adil'in ifadesiyle "millet"in bir üyesi değil, "dahili düşman"dır.[207] Ders kitaplarında dikkati çeken noktalardan biri de, Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte iç düşman sorununun çözüme kavuşturulmuş görünmesidir. Başka bir anlatımla gerek *Malumat-ı Vataniye* gerekse *Yurt Bilgisi* kitaplarında, 1980'lerin ve 90'ların *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarında sıklıkla rastlanacak olan "iç tehdit"ten (dolayısıyla da iç düşmandan) birkaç istisna dışında söz edilmez. Bu istisnalardan birisi de Mithat Sadullah'ın 1934-1935 tarihli *Yeni Yurt Bilgisi* kitabında yer alır. Jandarmanın, hırsız ve yankesicinin yanısıra "dağ başlarında türeyen eşkıyayı da" yakaladığı bilgisinin[208] verildiği kitapta Kürt sorunu 1930'ların devlet söylemi paralelinde "eşkıyalık"[209] ya da adi suçluluğa indirgenerek siyasal boyutundan arındırılır.

Benzer bir şekilde Celal Nuri'nin *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* kitabında iç tehdit algısının "fena adamlar"ın varlığına indirgenmesiyle devletin "koruma-himaye-cezalandırma" işlevleri meşrulaştırılırken siyaset dışı kalma kaygısı varlığını sürdürür:

---

206 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, s. 53.

207 Muslihiddin Adil, *Malumat-ı Vataniye*, s. 15.

208 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, s. 27.

209 Mesut Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, s. 145. "1930 Ağrı Ayaklanması esnasında sıkça kullanılan 'eşkiya' nitelemesi, 1937 Dersim İsyanı'nda da karşımıza çıkacaktır. (...) Nitekim, 1937 yılında Dersim'de gerçekleşen isyanın önderi Seyyid Rıza eşkiyalık suçlamasıyla idam edilmiştir. Dahası, 1970'ler ile 1980'lerin 'modern' siyasî askerî faaliyetleri de eşkiyalık olarak kodlandı." "Eşkıya" ifadesinin Genelkurmay Başkanlığı'nın 1940'lı yıllardaki kullanımı konusunda bkz. *Doğu Bölgesindeki Geçmiş İsyanlar ve Alınan Dersler*, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1946 ve Eyüp Sabri Süsoy, *Eşkiya Muharebeleri ve Mağara Aramaları*, Askeri Matbaa, İstanbul, 1944.

"On dört milyon Türk, yani bütün millet, kendini içeriden ve dışarıdan gelen tehlikelere karşı korumak ve intizam altında yaşamak için bir devlet kurmuşlardır.

İçeriden gelen tehlikeler ne? Haydutlar, hırsızlar, katiller, soyguncular var; türlü türlü fena adamlar var; işte devlet, Türkleri bütün bu münasebetsizliklere karşı korur, himaye eder. Eğer öyleleri çıkarsa onların yaptıklarına mâni olur. Kendilerine ceza verir, hatta o muzır adamları öldürür..."[210]

Tarık Emin Rona'nın 1940 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri*'nde ayrı bir başlık altında incelenen "Milletin En Büyük Düşmanları: Kaçakçılar", 1930 ekonomik bunalımı, 1932'de kaçakçılığın önlenmesi için çıkarılan yasa ve II. Dünya Savaşı konjonktürünün dayattığı zorunluluklar çerçevesinde anlam kazanır:

"Hırsız ve yankesiciler ne kadar iğrenç, ne kadar kötü insanlardır. Fakat yeryüzünde ve yurt içinde bunlardan daha iğrenç, daha zararlı adamlar da vardır. Bunlara *kaçakçı* derler.

Gümrük vergisi vermemek için yabancı memleket malını türlü düzenlerle gizlice yurda sokan adam, bir kaçakçıdır. Vergi vermemek için mal ve kazancını saklıyan nankör hainlere de kaçakçı denir.

Bazı kaçakçılar da, devletin inhisar altına aldığı malları gizli gizli yapıp satarak bütün milleti zarara sokan, hepimizin kesesine el uzatan korkunç çıyanlardır. Hele bazı haydutlar da, devletin yapılıp satılmasını yasak ettiği birçok ağulu maddeleri gizlice yapar ve satarlar. Hepimizin canına, sağlığına göz diken bu azılı can kıyanlara da kaçakçı adı verilir.

(...)

Türk çocuğu!

Yurdunu çiğneyen düşmanı ezmek için herzaman dinç olan çelik kolun, kaçakçıları da en büyük yurt düşmanı sayarak gırtlağından kavramalıdır."[211]

---

210 Celâl Nuri, *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, s. 10.

211 Rona, *Yurtbilgisi Dersleri*, s. 35-36.

Kitaplarda yukarıda belirlenen çerçevede yer alan "iç düşman"a karşılık "dış düşman" konusunda egemen söylemde, genelde reel politika gereklerine dayalı bir pragmatizm dikkati çeker. "Düşman fırsat bulsa anayurdumuza yine musallat olur"[212] uyarısıyla sağlanmak istenen zihinsel seferberlik hali, düşman devletlerin "ev"leri basan, aile üyelerine kötülük yapan ve "huzur"unu kaçıran süngülü neferleriyle bireysel olarak da hedef olunan bir "mezalim"e vurgu yaparken, Batılı devletlerin adları genelde açıkça telaffuz edilmez. Batılı devletlerin, "İtilaf devletleri" ya da "işgal orduları" gibi genel bir tanımlama içinde yer almasına karşılık, Yunan işgali ve "mezalimi" ayrıntılarıyla anlatılır, kitaplardaki ikonografik malzemenin önemli bir parçasını oluşturur.[213] Bu bağlamda Yunanlıların "esas düşman" olarak gösterilmesinin yanısıra, bazı ders kitaplarının, yalnızca Yunanlıların işgaline uğrayan bölgelerden söz ettiğine,[214] Batılı "büyük devletler"le yaşanmış olan sıcak çatışma ve işgal ortamını adeta parantez içine aldıklarına tanık olunur.

Erken Cumhuriyet dönemi eğitimbilimci ve kitap yazarlarının geçmişin "muhasım" devletleri karşısındaki tedirgin du-

---

212 Ali Kami, *Yurt Bilgisi*, 1927-1928, s. 12.

213 Ahmet Yıldız, *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene", Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 92. "Yunan İşgaline karşı koyma iradesi, 'İslâmî gayret'le şekillenmiş olarak yükselen Türk ulusal bilincinin ilk tezahürüydü. İşgal, Millî Mücadele hareketinin muharrik gücü ve ezelî beka sendromunun yeni besleyicisi oldu. Diğer birçok ulusal oluşumda olduğu gibi, savaş, yeni doğmakta olan Türk ulusal kimliğinin beşiği işlevini gördü."

214 Mithat Sadullah, *Yeni Yurt Bilgisi*, 1934-1935, s. 90. Türkiye Cumhuriyeti'nde ulusal kimliğin inşasının ilk iki on yılında resmi söylemde "akut bir Yunan düşmanlığı"ndan söz etmenin mümkün olmadığı tezi, dönemin *Malumat-ı Vataniye* kitapları dikkate alındığında geçerli değildir. Söz konusu kitaplarda "öteki" imgesi, Türkiye'nin yakın geçmişinin ifadesi olan "Osmanlı" ile Yunan düşmanlığı arasında paylaştırılmıştır. Resmi söylemin temel metinleri olarak kabul edilebilecek *Nutuk* ya da *İnkılâp Dersleri*'nde yer almayan Yunan düşmanlığı, sosyalizasyon açısından önem taşıyan okul kitaplarında fazlasıyla mevcuttu. Resmi metinlerde "Yunan düşmanlığı"nın eksikliği konusunda bkz. Tanıl Bora, "Milli Kimliğin Kuruluş Döneminde Resmi Metinlerde 'Yunan Düşmanlığı' Neden Eksikti, Nereye Gitmişti?", *Defter*, Kış 1998, no. 32, s. 35-42.

ruşlarının bir başka örneğini de, 1920'lerin ders kitaplarında yer alan "Türkiye'de Ecnebiler" ünitesi oluşturur. Söz konusu ünite, Batılı devletlerin Misak-ı Milli sınırları içindeki görünürlüğü yüksek unsurlarının (diplomatik temsilcilikler, yabancı şirketler vb.) varlığını "açıklama"ya yöneliktir. Bu açıklamada geçmişin ekonomik bağımlılık durumunun ("esir milletten farkımız yoktu") ifadesi olan kapitülasyonlar ve imtiyazlar sistemi, antiemperyalist tonu yüksek bir eleştiriye tâbi tutulurken, "şimdiki yabancı varlığı"nın "karşılıklılık" esasına dayandığı (yabancı ülkelerdeki Türk varlığı) özellikle vurgulanır:

> "Her medeni millet, diğer medeni milletlerle münasebette bulunur. Alış veriş eder. Başka memleketlerde şirketler yapar.
>
> Türkiye'de de böyle ticaretle uğraşan, yahut memleketimizi görmeye, gezmeye gelen ecnebiler vardır. (...)
>
> Artık Türkiye Cumhuriyeti arazisinde hiçbir ecnebinin bizden fazla bir hakkı, bir imtiyazı yoktur. Mücrimlerini tutar, muhakeme eder, hapis eyleyebiliriz."[215]

Erken Cumhuriyet döneminde Kurtuluş Savaşı anlatısıyla beslenen "dış düşman" temsili, 1930'larda giderek anonimleşir. Bu dönüşümde 1932'den sonra Atatürk ile Venizelos önderliğinde gelişen Türk-Yunan yakınlaşmasının katkısının olması muhtemeldir. Kuruluş döneminin "Yunan mezalimi" çerçevesinde anlam kazanan "dış tehdit"i, Celal Nuri'nin 1930'larda yayımlanan ders kitabında, devletin varolma nedenini açıklamaya yönelik potansiyel bir tehdite dönüşür:

> "Dışarıdan gelen tehlikeler ne gibi? Eğer devlet olmasa, eğer devlet asker, donanma bulundurmasa dışarıdan düşmanlar gelir, vatanımıza girerler, bizi öldürürler yahut esir ederler.
>
> Türk devletini Türk milleti kurmuştur.
>
> Bu devleti idarede Türk milletinden başkasının hakkı yoktur."[216]

---

215 Abdülbaki, *Yurt Bilgisi*, s. 72-73.

216 *A.g.y.*, s. 10-11.

Resmi Yurttaşlığın Kült Metni: "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"

Türkiye'de tek parti yönetiminin konsolidasyon süreci olarak bilinen 1930'lu yıllar, aynı zamanda rejimle "uyumlu" yurttaş üretimi misyonunun Cumhuriyet pedagogları tarafından ele alındığı bir dönemdir. Bu süreçte Afet İnan'ın Atatürk'ün yönlendirmesi -kimi zaman da doğrudan müdahaleleri- ile kaleme aldığı ve Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin 7.9.1931 tarih ve 2197 numaralı emriyle okullar için bastığı *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, "okulda yurttaş eğitimi" açısından önemli bir dönüm noktası oluşturur. Kitabın yazımı için Afet İnan'ın "görevlendirilmiş" olması, hiç kuşkusuz raslantı değildir ve nedeni onun yaşamıyla yakından ilgilidir.

1908'de Doyran'da doğan Afet İnan, 1925'te Bursa Kız Muallim Mektebi'nden mezun olmuştur. Aynı yıl öğretmenliğe başladığı İzmir'deki Redd-i İlhak Okulu'na bir çay ziyafetine gelen Mustafa Kemal ile tanışmıştır. Yüksek öğretime devam etmek isteyen Afet İnan, "ailesine olan bir minnet borcu" nedeniyle Mustafa Kemal'in kendisini yanına almasından sonra Lozan'a dil eğitimine gitmiş, 1927'de Notre Dame de Sion Fransız Kız Lisesi'ne başlamıştır. 1929'da ortaokul öğretmeni olmak için sınava girmiş ve Ankara Musıki Muallim Mektebi ve Ankara Kız Lisesi'nde tarih ve yurt bilgisi dersleri vermiştir.[217] Türk Ocakları'nın Nisan 1930'da yapılan 6. Kurultayı'na Aksaray delegesi olarak katılan Afet İnan'ın yaptığı konuşma sonrasında 40 arkadaşı ile verdiği önerge, Türk Tarih Heyeti'nin (daha sonra Türk Tarih Kurumu) kurulmasına yol açacaktır.[218]

Türk Tarih Heyeti'nin ilk çalışması ve daha sonra Türk Tarih Tezi ile tamamlanacak Kemalist tarih yaklaşımının ilk ürünü olan *Türk Tarihinin Anahatları* (1930) kitabının yazarları arasında yer alan Afet İnan, 1931'de *Vatandaş İçin Medenî Bilgiler*'i yazmıştır. Temmuz 1932'de gerçekleştirilen Birinci Türk Tarih

217 Arı İnan, *Tarihe Tanıklık Edenler*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1997, s. 273.

218 Üstel, *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği, Türk Ocakları (1912-1931)*, s. 336.

Kongresi'nde özellikle tarih öncesi kaynakların kullanımından hareketle Türk ırkının tarih içindeki varlığını ve etkisini kanıtlamaya yöneldiği "Tarihten Evvel ve Tarih Fecrinde" başlıklı bir bildiri sunan Afet İnan, bu çalışmalarıyla 1930'lardaki "misyoner tarihçiliğin sembolü" haline gelmiştir.[219] Öte yandan İnan, B. Ersanlı'nın da belirttiği gibi benimsediği tarih anlayışıyla, yine aynı dönemdeki "yurttaşlık-tarih ekolü"nün önemli temsilcileri arasında yer almıştır.[220]

1935'te kurulan Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde ders verebilmek için İsviçre'ye yüksek öğrenime gönderilen[221] Afet İnan, 1938'de Cenevre Üniversitesi'nden mezun olmuş, 1939'da aynı kurumda "Türk Halkının ve Türk Tarihinin Antropolojik Karakteri Üzerine" başlıklı doktora tezini tamamlamıştır.[222] Söz konusu tez, 1931'de Afet İnan'ın Sağlık Bakanlığı'nın yardımıyla Anadolu'daki 64.000 kadın ve erkek iskelet kalıntısı üzerinde yaptığı çalışmaya dayanmaktadır. Tezin, 1947'de Türkçe baskısına yazdığı önsözde İnan, söz konusu çalışmanın amacını bütün açıklığıyla ortaya koymuştur: "Bugün Anadolu'da yaşayan Türk nüfusuyla prehistorik atalar arasında sürekliliği maddi ve somut delilllerle ispat etmek ve kafatası kalıntılarından yola çıkarak tarihsel süreklilliği, yani Anadolu'nun antikiteden beri bir Türk Yurdu olduğunu fizikî antropoloji yoluyla kanıtlamak."[223]

219 Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih, Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, AFA Yayınları, İstanbul, 1992, s. 126. [Yeni baskısı: İletişim Yayınları, İstanbul 2003] Ersanlı'nın ifadesiyle "Afet İnan'ı sadece romantik ulusçu bir tarihçi olarak görmek yeterli değildir; o her şeyden önce *görevli* bir tarihçidir" (s. 127).

220 *A.g.y.*, s. 158-159. "Yurttaşlık bilgisi ile tarih bilgisini eşit sayan bu anlayış"ın diğer temsilcileri Samih Rıfat, Hasan Cemil (Çambel), Şemseddin (Günaltay) gibi tarihçilerdir.

221 *A.g.y.*, s. 170. Ersanlı'nın ifadesiyle "Her şey çok büyük bir aceleyle oluyordu. Afet İnan ilk dersini verdiğinde henüz bir üniversite öğrencisiydi. Kendisi kararsızdı ve eğitimini bitirmeden önce üniversitede ders vermek istemiyordu ancak Mustafa Kemal Atatürk onun bir an önce fakültede göreve başlamasını istemişti."

222 Ari İnan, *a.g.y.*, s. 273.

223 Özgür Sevgi Göral, "Afet İnan", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 220-221. Suavi Aydın, "Cumhuriyet'in İdeolo-

Afet İnan'ın "görevli tarihçi" konumu, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının yazımında aldığı rolün niteliğini de açıklar. Nitekim Afet İnan, söz konusu kitabın *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları* başlığıyla yapılan 1969 tarihli tıpkıbasımında, bu süreci şöyle anlatmaktadır:

> "1929/1930 ders yılında Ankara Musiki muallim mektebinde öğretmenlik görevime, Yurt bilgisi ve Tarih derslerini vermek üzere başlamıştım. Yurt bilgisi için okutacağım ders kitabını Atatürk gördüğü zaman bunu yeterli bulmamıştı. Kitabın konuları ise kendisini de ilgilendirdiği için evvela benim Fransız lisesi'nde okuduğum 'Instruction civique' kitabımdan bazı tercümeler yapmamı istedi. Aynı zamanda bu konulara ait çeşitli kitapları, genel sekreteri Tevfik Bıyıklıoğlu'na araştırtarak almanca'dan bazı tercümeleri yaptırmıştı. Kendisi fransızca'dan ve türkçe'den okuduklarını bu tercümelerden de istifade ederek, bazı konuları bizzat yazmış ve bizlere yani bana ve genel sekretere dikte ettirmiştir. Benim o zamanki çalışmalarım bu konulara ait kitapları aramak, okumak ve icabederse tercüme ederek notlar almak idi. Bu suretle Yurt bilgisi derslerimi program uyarınca bu yeni incelemelere göre veriyordum."[224]

Afet İnan'ın yaptığı çalışmalar ve Atatürk'ün toplantılarında (sofrasında) yapılan tartışmalar sırasında alınan notlar, çeşitli broşür ve kitapların yayımlanmasında etkili olmuştur.[225] Nite-

---

jik Şekillenmesinde Antropolojinin Rolü: Irkçı Paradigmanın Yükselişi ve Düşüşü", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, 2001, s. 362. "Afet İnan anketin değerlendirilmesi sonucunda Türkiye halkının genel olarak 'Homo Alpinus' adı verilen 'Avrupa'nın büyük beyaz ırkı'na mensup olduğunu söylemekte; buna bağlı olarak Türkiye'de 'bir ırk birliğinin bulunduğunu..." belirtmektedir. S. Aydın'a göre, "İnan'ın ırkla ilgili bu belirlemeleri,..ırksal 'Avrupalılık' takıntısının bir başka ifadesidir. Her vesileyle ırken Avrupalılara yakın olduğunu tespit etme ihtiyacı, dönemin ırkçı paradigmasının resmî ideoloji üzerindeki etkisini gösteren bir başka tanıklıktır."

224 A. Afetinan, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1969, s. 3.

225 Hasan Ünder, "30'ların Ders Kitaplarından ve Kemalizmin Kaynaklarından Biri, Milleti Müsellaha ve Medeni Bilgiler", *Tarih ve Toplum*, Aralık 1999, no. 192, s. 48-56. Ünder, *Medeni Bilgiler*'in Atatürk'ün çevresinde bulunan aydın ve bürokratların yaptıkları tartışmalar sonucu ortaya çıktığını Afet İnan'a da-

kim Afet İnan'ın belirttiğine göre, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in yazımına giden süreçte yapılan yayınları dört grup altında toplamak mümkündür:

1) Broşür ve risale şeklinde 'Türk Çocuklarına Yurt Bilgisi notları'. Ankara, 1929; 2) Her konu için ayrı kitap olarak: İntihap 72 sayfa, Askerlik vazifesi 77 sayfa, Şirketler ve Bankalar 172 sayfa, Vergi Bilgisi 98 sayfa. Bu dört kitap 1930'da İstanbul'da basılmıştır ve kitapların tümünün geliri Himayei Etfal derneğine bazı koşullarla bırakılmıştır; bu gelir, askeri liselerde okuyan asker yetimlerine ve Musıki Muallim mektebinden yüksek yetenekli iki öğrencinin öğrenimlerini tamamlamaya ve Sultanahmed Fakir Çocuklarına Bakım Cemiyeti'ne verilmiştir; 3) Tüm konuların toplu olarak birlikte sunulduğu 141 sayfalık "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabı 1930'da İstanbul'da yayımlanmıştır; 4) Ortaokullarda okutulmak üzere Maarif Vekaleti Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin 7.9.1931 tarih ve 2297 numaralı emriyle 7.6.1932 tarih ve 1908 numaralı emriyle 191 sayfa olarak yayımlanan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitapları.[226]

Söz konusu kitapların her baskısında düzeltme ve eklemeler yapılmış, kimi zaman da bazı sözcükler siyasal konjonktüre bağlı olarak değiştirilmiştir. Söz gelimi 1930'da yayımlanan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in 79. sayfasında yer alan ve devletçilik konusunu işleyen bölümün başlığı önce "Mutedil Devletçilik" olarak konulmuş, ancak daha sonra "mutedil" sözcüğü çıkarılmıştır.[227]

Atatürk tarafından 18.9.1931 tarihinde Başbakan İsmet İnönü'ye gönderildikten iki gün sonra Maarif Vekaleti'ne havale edilen tezkerede, Atatürk'ün *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kita-

---

yanarak belirttikten sonra, kitabın "Askerlik Vazifesi" adlı bölümünde "bazı cümle ve paragrafların İsmet İnönü ile Fevzi Çakmak'a ait olduğunu gösteren dipnotlar" bulunduğuna dikkati çekmektedir. Ünder, "dönemin şefleri tarafından onaylanan" söz konusu bölümün (ya da broşürün) "başlıca –belki de tek- kaynağının" Colmar Freihher von der Goltz'un ünlü eseri, *Milleti Müsellaha* olduğunu ileri sürmektedir.

226 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 6-7.

227 *A.g.y.*, s. 7.

bının yazımıyla "bizzat alakadar" olduğu açıklanmakta; ayrıca, kitabın öğretim programı içinde nasıl yer alması gerektiğine ilişkin Atatürk'ün önerileri yer almaktadır:

"Başvekil İsmet Paşa Hz.ne

Vatan çocuklarını eyi vatandaş olarak yetiştirmek için klasik tahsil programları arasında yer alan yurt bilgisinin ehemmiyeti malumdur. Yurt bilgisi notları olarak muallim Afet hanım tarafından şimdiye kadar neşredilen intihap, vergiler, askerlik ve vatandaş için medeni bilgiler kitaplarının lüzumlu kısımlarını biraraya getirerek ve (vatandaş için medeni bilgiler) kitabının birinci cildi olarak yeniden bastırılmak üzere tertibini tavsiye ettim.

Devlet teşkilatının, Türkiye Büyük Millet Meclisinin, Hükumetin, Hususi idareler ve belediyelerin nasıl kurulup, nasıl işlediğini, Şirketler ve bankalarla eski kapitülasyonlar, siyasi fırkalar ve aile bahıslerini ihtiva eden ve Recep Bey tarafından yeni yazılan kitap da aynı kitabın ikinci cildini teşkil eder.

Bu iki kitabın Maarif vekaletince tesbit edilmiş olan mekteplerin muayyen sınıflarında okutulması ve birinci kitabın bir senede ikincisinin de her kısmının bir senede olmak üzere iki senede okutulması muvafık olur. Ders programlarına ilave edilmek üzere okutulan her iki kitabın fihristleri bağlı olarak takdim edilmiştir.

Her iki kitap hiçbir şey mukabilinde olmaksızın sahipleri tarafından Maarif vekaletine terk edilmiştir. Kitaplar yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat alakadar oldum; bunların, yazılmalarında takip eden maksatlara hizmet edecek kıymet ve mahiyette olduklarını bilhassa kaydederim.

Bu kitabın okutulacağı sınıfların yukarısına geçmiş olan talebeye de mekteplerini bitirmeden evvel programlara ilave olarak okutulmasını çok faydalı bulurum. Bundan başka bu kitapların memlekette yurtdaşlara okutulması için revaç temin edilecek her tetbirin kıymetli olacağı kanaatında bulunuyorum.

Bu mülahazalarımı Hükumetin takdirine ve Maarif Vekale-

tinin usulü dahilinde yapacağı tetkikat ve alacağı mukarrerata terk ediyorum Efendim."[228]

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'in Afet İnan tarafından kaleme alınan ilk kitabı 16 bölümden oluşmaktadır: Millet (Türk Miletinin Mütalâası); Devlet; Cumhuriyet; Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu?; İlk Hak, İlk Vazife ve Hak ile Vazifenin Münasebeti; Vatandaşa Karşı Devletin Vazifeleri; Hürriyet; Bağlılık (*Solidarité*); Çalışmak-Meslek; Vatandaşın Devlete Karşı Başlıca Vazifeleri; İntihap (İntihap Hakkında Umumî Bilgiler); Vergi Hakkında Umumî Bilgiler; Askerlik Vazifesi; İntihap (Türkiye'de Meb'us İntihabatının Kanunen Sureti Cereyanı); Vergi (Türkiye Cumhuriyeti'nde Vergi Sistemi); Askerlik (Askere Girmeden Evvel ve Girdikten sonra Askerlik Muamelelerine Dair Kısa Bilgiler) ve Hürriyet.

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'in "ikinci kitap"ı CHP Genel Sekreteri Recep Peker[229] tarafından hazırlanmıştır. II. kitap 30 bölümdür ve şu konuları kapsamaktadır: Teşkilâtı Esasiye; Türkiye Büyük Millet Meclisi; Meclisin İşlemesi; Heyeti Umumiye; Kanun; Bütçe; Muhasebat Divanı; Devlet Şûrası; Siyasî Fırkalar; Hükümet Teşkilâtı; Adliye; Temyiz Mahkemesi; Ticaret Davaları; Avukat ve Baro; Dahiliye; Vilâyetlerin Hususi İdaresi; Belediyeler; Köy; Memurlar; Hariciye; Eski Kapitülâsyonlar; Maarif; Maliye; Nafıa; İktisat; Şirketler; Bankalar; Sıhhiye ve İçtimaî Muavenet; Aile, Milli Müdafaa.

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'in ilk kitabının "İzah" bölümünde Afet İnan yurt bilgisinin önemini, "İnsanlar, tanıdıkları, bildikleri şeyleri severler ve sevdikleri şeylerle alâkadar olurlar. Bu sebeple Yurtbilgisinin vatandaşlarda memleket sevgisini beslemek noktasından çok ehemmiyeti vardır"[230] şeklinde açıklar. Kısacası, *Yurt Bilgisi*, öncelikle yurtseverli-

228 *A.g.y.*, sy.

229 Ahmet Yıldız, "Recep Peker", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 58. A. Yıldız'ın ifadesiyle Kemalist inkılâbın "üçüncü adamı" ve "CHP'nin Tek Parti iktidarının en sert yüzünün temsilcisi" olan Recep Peker, 1931 ve 1935 Parti Programlarının da mimarıdır.

230 A. Afetinan, *a.g.y.*, sy.

ğin telkinine yönelik bir disiplindir. İkinci amaç ise, "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Neden Bahseder?" başlığı altında yer alır:

> "... vatandaşlara, gerek devlet ve hükûmetle ve gerek aralarındaki münasebete nazaran mevcut vazifeleri ve hakları ve umumiyetle devlet teşkilâtını öğreten bilgiler, '*Medeni Bilgiler*' namı altında toplanmıştır."[231]

Maarif Vekâletinin 1938 yılında "liselerin ve öğretmen okullarının birinci devresi ile orta okullarda okutulması kabul olunan kitaplar" listesi, 1938-1939 ders yılı için ikinci sınıfa Recep Peker'in *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler "II. Kitap"*ının, üçüncü sınıfa ise *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler "I. Kitap"*ının önerildiğini, başka bir anlatımla yurttaşlık eğitiminin tümüyle devletin yayın (dolayısıyla da ideolojik) tekeline alındığını ortaya koymaktadır.[232] Listede hemen tüm dersler için gerek devlet gerekse özel yayınevleri tarafından yayımlanmış "yardımcı kitaplar"ın yer almasına rağmen *Yurt Bilgisi* konusunda başka hiçbir kitabın önerilmemiş olması bu tekelleştirme çabasının bir sonucudur.[233]

Ortaokul ve lise kitaplarının daha önceki bölümde değinilen 2250 sayılı ve 3/11/1933 tarihli kanun hükümlerine göre telif ya da müsabaka dışında bizzat devlet tarafından ele alınması, Maarif Vekili Hasan Âli Yücel tarafından TBMM'nin 6 Birincikânun 1939'daki oturumunda ders programlarında yapılan değişiklikler bağlamında da dile getirilecektir:

> "Büyük değişme, 1929'da oldu. Yeni Türk harflerinin kabulü ve liselerden arapça ve farsçanın kaldırılması, orta okul ve li-

231 *A.g.y.*, s. 15.

232 *Yurt Bilgisi* kitapları konusunda tek istisna, köy ilkokullarının üçüncü sınıfı için listede yer alan Mithat Sadullah Sander'in Türk Kitapçılığı Limitet Şirketi tarafından yayımlanan *Yurt Bilgisi* kitabıdır.

233 Iskit, *a.g.y.*, s. 301-304. Yardımcı kitapların önerildiği dersler, felsefe, sosyoloji, coğrafya, edebiyat, matematik, fizik, kimya ve yabancı dildir. Tarih dersinin, *Yurt Bilgisi* dersi ile birlikte yardımcı kitap gerektirmemesi ise, ideolojik tutarlılığın bir sonucu olsa gerektir. Kısacası tarihin öğrenileceği tek yer, Kültür Bakanlığı ya da Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanan kitaplardır.

selerde türkçe ve edebiyat programlarının değişmesini zarurî kılmıştır. Bundan bir sene sonra, 1930'da tarih programları, Ebedî Şefimiz Atatürk'ün emri ile Türk Tarih Kurumunun yazdığı dört ciltlik tarih kitaplarına göre değiştirildi. Ayni zamanda orta okul yurd bilgisi programları da yazılan yurd bilgisi programlarına göre tanzim edildi."[234]

Cumhuriyetçi Paradoks: Sözleşmeci Ulus - Organik Ulus

1930'lu yıllardan itibaren Kemalist tarih anlayışının Türk Tarih Kurumu tarafından "düzenlendiği" biçimiyle (Türk Tarih Tezi) ders kitaplarına yansıması, bürokratik milliyetçiliğin anayasada öngörülen sözleşmeci ulus söylemi ile geçimsiz birlikteliğinin önceki dönemlere oranla daha da görünür hale gelmesine yol açar. Dönemin *Yurt Bilgisi* kitaplarının tümünde gözlemlenen bu sorun, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* için de geçerlidir. Başka bir anlatımla bürokratik milliyetçiliğin 1924 Anayasası'nın 88/1 maddesinde yer alan "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur" yaklaşımına dayalı "resmi söylem"i, Türklerin tarihine ilişkin "resmi anlatı" ile birlikte ele alındığında, ders kitaplarının temel açmazını oluşturur.

Aslında Afet İnan'ın *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in yazımına giden süreçte topladığı notların yanısıra Atatürk'ün doğrudan müdahaleleri ile ilgili anlattıkları, "millet" tanımına ilişkin kararsızlığı açıklayacak niteliktedir:

> "'Millet' bahsi için toplanan notlar şöyledir:
>
> Hukuku Esasiye: 1. Siyasî varlıkta birlik, 2. Irk birliği, 3. Lisan birliği, 4. Din birliği.
>
> Mehmet Emin B.: 1. Mazi birliği, 2. Lisan birliği, 3. His birliği, 4. Gaye birliği, 5. Menfaat birliği, 6. Irk birliği, 7. Toprak ve iklim birliği.

234 "Maarif Vekili Hasan Âli Yücel Mecliste Maarif Meseleleri Hakkında Beyanatta Bulundu", *Ayın Tarihi*, no. 73, Birincikânun 1939, s. 77-78.

Ansiklopedi: 1. Menşe birliği, 2. Cismanî benzeyiş, 3. Ahlâk karabeti, 4. Tarihî yahut siyasî karabet, 5. Aynı memlekette sâkin olmak.

Bütün bu notlardan ve daha başka okunan kitaplardan çıkan netice şöyle formüle edilmiştir: 'Millet dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği siyasî ve içtimaî bir heyettir.'

Bu münasebetle o tarihte yürürlükte olan Anayasamıza (Teşkilâtı Esasiye) dayanarak Atatürk'ün notu şudur: 'Bizim telâkkimize göre siyasî kuvvet, millî irade ve hâkimiyet milletin vahdet halinde müşterek şahsiyetine aittir, birdir, taksim ve tefrik ve ferâğ olunamaz."[235]

Afet İnan'ın *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in ilk konusunu oluşturan "Millet" bölümünde, dil, kültür ve mefkûre birliğine dayanarak sözleşmeci olma iddiasındaki ulus tanımı, Türk ulusunun tarihsel vatanı ve "Türkler"in kökenine ilişkin açıklama ve göndermelerle giderek organik bir ulus anlayışına doğru ilerler. Bu ilerleyişte "tarihsel vatan"ın büyüklüğüyle buluşan, "Büyük Türklük" anlatısının kuşkusuz önemli bir katkısı vardır:

"Türk yurdu daha çok büyüktü. Yakın ve uzak zamanlar düşünülürse Türk'e yurtluk etmemiş bir kıt'a yoktur. Bütün dünyada, Asya, Avrupa, Afrika Türk atalarına yurt olmuştur. Bu hakikatler eski ve hususiyle yeni tarih vesikaları ile malumdur."[236]

Afet İnan'ın "Türk Yurdu"na ilişkin açıklamalarının arka planında bulunan "Türk'e yurtluk etmiş kıtalar" söylemi, Misak-ı Milli "vatan"ının önemini, kendi ifadesiyle "derin ve şanlı geçmişini" vurgulamada önemli bir yer tutar. Böylece reel politikanın sonucu olan Misak-ı Milli "vatan"ı, bir yandan geçmişin "tarihsel vatanı" ile buluşurken, diğer yandan ideal bir reel politika çözümü olarak yansır:

235 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 8.

236 *A.g.y.*, s. 19.

"...bugünkü Türk milleti, varlığı için bugünkü Türk yurdundan memnundur. Çünkü; derin ve şanlı geçmişin; büyük, kudretli atalarının mukaddes miraslarını bu yurtta da muhafaza edebileceğinden, o mirasları, şimdiye kadar olduğundan çok fazla zenginleştirebileceğinden emindir. *Vatanımız, Türk milletinin eski ve yüksek tarihi ve topraklarının derinliklerinde mevcudiyetlerini muhafaza eden eserleri ile yaşadığımız bugünkü siyasi sınırlarımız içindeki yurttur.*"[237]

Afet İnan'ın "Türklerin Menşei, Teşekkülleri Tarzı"na ilişkin açıklamaları ise, organik bir ulus tasavvurunun hemen tüm unsurlarını barındırır. Her ne kadar kitabın "Millet" bölümünün yazımına temel oluşturan notlarda yer alan "ırk birliği" kitaba girmemiş olsa da, bu bölümde Türkler, ortak genetik özelliklere dayalı bir topluluk olarak tasavvur edilir:

"Türk milletinin her kişisi, birtakım farklarla ve fakat umumi surette birbirine benzer. Bazı yapılış farklarını ise tabii bulmak lâzımdır. Çünkü; Mezopotamya, Mısır vadilerinden başlıyan malûm tarihten evvel Ortaasya, Rusya, Kafkasya, Anadolu, dünkü ve bugünkü Yunanistan, Girit, Romalılardan evvel Orta İtalya, velhasıl Akdeniz sahillerine kadar yayılmış ve yerleşmiş ve bu başka başka iklimlerin tesiri altında, başka başka cinslerle binlerce sene yaşamış, kaynaşmış bu kadar eski ve bu kadar büyük bir insan cemiyetinin bugünkü çocuklarının tamamı tamamına biribirilerine benzemeleri mümkün müdür? Her zaman, her yerde küçük bir aile çocuklarının bile tamamen biribirine benzemeleri vaki değildir."[238]

Bu çerçevede kişilik özellikleri açısından birbirlerine benzeyen Türkleri diğer uluslardan ayıran en önemli fark, onların hiçbir ulusa benzememesi, dolayısıyla özgünlükleridir. Bu anlayış, Afet İnan'ın "Türklerin aşağı yukarı hep ahlâkları biribirine benzer. Bu yüksek ahlâk, hiçbir milletin ahlâkına benzemez"[239] ifa-

237 *A.g.y.*, s. 19.

238 *A.g.y.*, s. 19.

239 *A.g.y.*, s. 20. En bilinen örneğini 10. Yıl Nutku'nun oluşturduğu milli seciye retoriğine ilişkin külliyat için bkz., Yıldız, *a.g.y.*, s. 171-180.

desiyle somutlaşır. Burada dikkati çeken nokta, ahlâkın bireysellik alanından çıkarak, kaynağını "ulus"ta bulan toplulukçu bir teleoloji içinden sunulmasıdır. Zira, Afet İnan'a göre, "..ahlâki işler, ayni zamanda hem mecburi ve hem de şayanı arzu olan işlerdir. Bir işin ahlâki bir kıymeti olması, ayrı ayrı insanlardan daha ulvi bir membadan sadır olmasıdır. O memba, cemiyettir, millettir. Filhakika, ahlâkiyet, hususi fertlerden ayrı ve bunların fevkinde ancak içtimai, milli olabilir."[240]

Afet İnan'ın tanımladığı biçimiyle ulusal ahlâkın gerekleri, ulusun üyeleri tarafından "âdeta muhakeme edilmeksizin vicdani, hissi bir saikle yapılır. En büyük milli his, milli heyecan, işte budur. (...) Ahlâkın milli, içtimai olduğunu söylemek ve maşeri vicdanın bir ifadesidir demek, aynı zamanda ahlâkın mukaddes sıfatını da tanımaktır."[241] Dolayısıyla ahlâk, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de önce dinsel kaynaklarından koparılarak dünyevileştirilir, daha sonra ise millileştirilir. Söz konusu millileştirme işlemi, ahlâkı, seküler bir kutsallıkla buluşturur. Başka bir anlatımla "milli his", "dini his"in yerine geçen bir karşı kutsallık alanı oluşturur. Afet İnan din birliğinin ulus oluşumundaki rolünü inkâr ederken, Türk ulusunun "öteki"leri hakkında ipucu verir:

> "Din birliğinin de bir millet teşkilinde müessir olduğunu söyleyenler vardır. Fakat biz, bizim gözümüz önündeki Türk milleti tablosunda bunun aksini görmekteyiz.
>
> Türkler islâm dinini kabul etmeden evvel de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din, ne Arapların, ne aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de sairenin Türklerle birleşip bir millet teşkil etmelerine tesir etmedi. Bilâkis, Türk milletinin milli bağlarını gevşetti; milli hislerini, milli heyecanını uyuşturdu. Bu pek tabii idi. çünkü Muhammed'in kurduğu dinin gayesi, bütün milliyetlerin fevkinde, şamil bir ümmet siyaseti idi."[242]

240 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 20.

241 *A.g.y.*, s. 20-21.

242 *A.g.y.*, s. 21.

Böylece İslamiyet öncesi-İslamiyet sonrası eksenli tarih anlatısındaki "Türkler"in bütünü itibariyle Müslüman olduğu kabulü, bir yandan Müslüman olmayanı ulus tanımından dışlayarak "öteki"ni oluşturur, diğer yandan da Araplar ve Acemleri modern öncesi ümmet ve modern millet hiyerarşisine dayalı olarak "öteki"leştirir.

Afet İnan'ın siyasal ulus-organik ulus anlayışları arasındaki tedirgin ilerleyişi, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de yer alan diğer açıklamalarda ve bu açıklamaların arka planında bulunan terminolojik *corpus*'ta da (ulus, ırk, kavim, menşe) kendini gösterir. Bu bağlamda "Türkiye Cumhuriyetini kuran Türkiye halkına Türk milleti denir" ifadesi ile "Türk milletinin teessüsünde müessir olduğu görülen tabii ve tarihi vâkıalar" bağlamında ileri sürdüğü "kurucu unsurlar" arasında belirli bir optik kayma gözlemlenir. Söz konusu unsurlar Afet İnan'a göre, "a) Siyasi varlıkta birlik; b) Dil birliği; c) Yurt birliği; d) Irk ve menşe birliği; e) Tarihi karabet; f) Ahlâki karabet"tir. Türk ulusunun oluşumunda etkili olduğu ileri sürülen ırk ve köken birliği ise, diğer ulusların ortaya çıkış koşullarını nedense açıklamaz. Afet İnan'a göre, "Bugün büyük asri milletlerden olan Fransızların, İngilizlerin, muhtelif ırkların tesalübü neticesi olduğu malûmdur."[243] Öte yandan Fransız, İngiliz, Yunan, Türk vb. örneklerin de ortaya koyduğu gibi, sıcak savaş koşulları "milliyet rabıtaları"nın güçlenmesine yol açmaktadır. "Bu malûmata göre, muharebe kavimlerin birleşmesinde en kuvvetli bir âmildir."[244] *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'deki Türk ulusunun tanımına ilişkin kaygan zemin, Afet İnan'ın "bugün Türk Cumhuriyeti'ni kurmuş olan Türk milleti'ni mütalea

243 *A.g.y.*, s. 22. Yıldız, *a.g.y.*, s. 141 ve 166'da 1931, 1935 ve 1939 CHP programlarında ifadesini bulan Türk ulusal kimliğinin cumhuriyetçi tanımının "millet, dil, kültür ve mefkûre birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasî ve içtimaî heyettir" anlayışına dayanmasına karşılık, *Medeni Bilgiler*'de "ırk ve menşe birliği"ne göndermeler dikkati çekmektedir.

244 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 23. "Kürtlük, Çerkeslik, Lazlık, Boşnaklık" vb.nin reddi ve söz konusu unsurların Türklüğe "temsil"i konusunda hükümetin uyarılmasının teklif edildiği 1926 tarihli Türk Ocakları Kurultayı'nda dillendirilen, *Medeni Bilgiler*'dekine benzer ifadeler için bkz. Üstel, *Türk Ocakları*, s. 198-200.

ederken bulduğumuz şartları" yeniden gözden geçirdiği bölüm için de geçerlidir. Afet İnan, söz konusu şartları üç noktada toplar:

> "a) Siyasî varlığımızın haricinde, başka ellerde, başka siyasî zümrelerle istiyerek veya istemiyerek teşriki mukadderat etmiş, bizimle dil, ırk, menşe birliğine malik ve hattâ yakın uzak tarih ve ahlâk yakınlığı görülen Türk cemaatleri vardır. Tarihin bir hâdisesinin neticesi olan bu hal, Türk milleti için elim bir hâtıradır, fakat Türk milletinin tarihen ve ilmen teşekkülündeki asaleti, tesanüdü asla haleldar edemez.
>
> b) Bugünkü Türk milleti siyasî ve içtimaî camiası içinde kendilerine kürtlük fikri, çerkeslik fikri ve hatta lâzlık fikri veya boşnaklık fikri propaganda edilmek istenmiş vatandaş ve milletdaşlarımız vardır. Fakat mazinin istibdat devirleri mahsulü olan bu yanlış tevsimler, birkaç düşman âleti, mürteci beyinsizden maada hiçbir millet ferdi üzerinde teellümden başka bir tesir hâsıl etmemiştir. Çünkü, bu millet efradı da umum Türk camiası gibi aynı müşterek maziye, tarihe, ahlâka, hukuka sahip bulunuyorlar.
>
> c) Bugün içimizde bulunan hıristiyan, musevi vatandaşlar, mukadderat ve talihlerini Türk milliyetine vicdanî arzularıyle raptettikten sonra kendilerine yabancı nazariyle bakılmak, medenî Türk milletinin asil ahlâkından beklenebilir mi?"[245]

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'de yer alan bu değerlendirmenin arka planında bulunan "ulus" anlayışı, Afet İnan'ın sıralamasıyla incelendiğinde önemli noktaları içermektedir. İlk sırada yer alan, "bizimle dil, ırk, menşe birliğine malik" Türk topluluklarına ilişkin değerlendirme, Türkleri tarihsel-organik bir topluluk olarak ele alır. Buradaki "biz" tanımında ırk ve köken birliği, yani etnik ölçüt ulusun oluşumunda objektif bir kategori olarak sunulurken, kaybedilmiş topraklara yönelik bir irredentist özlem (kültürel anlamıyla da olsa) kendini hissettirir. "Biz"in tanımında objektif bir unsur olan ırk ve köken bir-

245 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 23.

liği, ikinci bölümde yer alan, "kendilerine kürtlük fikri, çerkeslik fikri ve hâtta lâzlık fikri veya boşnaklık fikri propaganda edilmiş vatandaş ve milletdaşlarımız" söz konusu olduğunda, sübjektif bir kategoriye, hatta propagandif bir unsura indirgenir. Öte yandan metinde yer alan "vatandaş" ve "milletdaşlarımız" sözcüklerinin ayrı ayrı kullanımı, özellikle de Afet İnan'ın daha önce Türk milletinin tanımında kullandığı "ırk ve menşe birliği" ölçütü dikkate alındığında yurttaşlığı sorunlu bir kategoriye dönüştürür. Afet İnan'a göre, "Kürtlük", "Çerkeslik" gibi yanlış "adlandırmalar", istibdat döneminin bir ürünüdür ve "düşman"ın yani dış mihrakların, "iç düşman" olan "mürteci" üzerindeki yönlendirmelerinin sonucudur. Öte yandan Afet İnan'ın söz konusu unsurlara ilişkin kullandığı "bu millet efradı da" ifadesi, Kürtler, Çerkesler, Lazlar ve Boşnaklar'ı bu kez "ulus" olarak konumlar. Ancak, onlar da ortak tarih, ahlâk ve hukuk nedeniyle "umum Türk camiası gibi" yurttaşlar topluluğunun üyeleridir. Burada en uzak geçmişe dayalı tarih anlatısı (Orta Asya), yurttaşlar topluluğunun inşasına temel oluşturan ortak Misak-ı Milli tarihiyle anakronik bir birlikteliğe zorlanır. "Bugün içimizde bulunan hıristiyan, musevi vatandaşlar" konusunda ise, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de Osmanlı'nın zimmilere yaklaşımına benzer bir koruma/himaye yaklaşımına tanık olunur. Bu yaklaşımda Afet İnan'a göre Türklerin şeciyeleri etkili olmuştur. Zira başka türlü davranmak, "medeni Türk milletinin asil ahlâkı"na uymaz. Böylece "Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu?" bölümünde yer alan, "her suretle devletin bir an önce çökmesi" çabası içinde bulunan Hıristiyan "unsurlar"a[246] ilişkin göndermeler, "medeni Türk milletinin asil ahlâkı" çerçevesinde çözüme kavuşturulur.

"Milletin Umumi Tarifi" altbaşlığında Afet İnan, kendi ifadesi ile "mümkün olduğu kadar her millete uyabilecek bir tarif" yaparken yeniden sözleşmeci bir perspektife dayanır. Afet İnan'a göre, "a) Zengin bir hâtıra mirasına sahip bulu-

246 *A.g.y.*, s. 36.

nan; b) Beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvafakatte samimi olan; c) Ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden vücuda gelen cemiyete millet namı verilir."[247]

Afet İnan "Millet" konusunu Türk milliyetçiliğinin tanımıyla tamamlar: "Türk milliyetçiliği, terakki ve inkişaf yolunda ve beynelmilel temas ve münasebetlerde, bütün muasır milletlere muvazi ve onlarla bir ahenkle yürümekle beraber Türk içtimaî heyetinin hususî seciyelerini ve başlıbaşına müstakil hüviyetini mahfuz tutmaktır."[248] Dolayısıyla Türk milliyetçiliği, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de yer aldığı biçimiyle, tözsel bir medeniyetçilik çerçevesinde ortaya çıkar.

Kısacası *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in ulus anlayışı, Fransızvari sözleşmeci ulus anlayışıyla kurmak istediği ilişki nedeniyle sorunlu bir kavramsallaştırmaya dayanır. Uzak geçmiş ve bu geçmişin anlatımı olan "ırk/menşe birliği", alıntıdaki "hususiyle yakın tarih vesikaları" göndermesinin de ortaya koyduğu gibi Türk Tarih Tezi'nin ışığında kaleme alınmıştır. Fransızvari sözleşmeci ulusun özelliği, ulusun yurttaşlık temelinde farklı kökenden insanların birliği şeklinde anlaşılmasının yanısıra topraksal açıdan süreklilik göstermesidir. Başka bir anlatımla Fransızvari ulusta, ortak tarihsel geçmişe gönderme, sınırları az çok istikrarlı topraklardan (vatan) hareket eder. Mazi ve haldeki topraklarının sürekliliği, Fransız "vatan" anlatısını ve bu anlatıya dayalı yurttaşlar topluluğu tasavvurunu nispeten daha tutarlı kılar. Oysa Türkiyevari sözleşmeci yurttaşlık anlayışında, "tarihsel vatan" olarak Orta Asya geçmişine yapılan gönderme, ulusu gayri Türk unsurlardan arındırarak sözleşmeci/siyasal ulus kavrayışını -söylemsel boyutunun ötesinde- sorunlu kılar.

247 *A.g.y.*, s. 24.
248 *A.g.y.*, s. 25.

Yurttaşlığın Eylem Menzili: Tek Partili Demokrasi

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'de, egemenliğin kullanımına bağlı olarak üç devlet biçiminden söz edilir: Hükümdarlık (monarşi), Oligarşi ve Demokrasi (Halkçılık). "Demokrasi esasına müstenit hükûmetlerde, hâkimiyet, halka, halkın ekseriyetine aittir.(...) Demokrasinin tam ve en bariz hükümet şekli *Cumhuriyet*'tir."[249] Demokrasiyi "asrilik" belirtisi olarak sunan Afet İnan, Antik Yunan demokrasisinin karşısına, tarihsel Türk demokrasisini çıkarır:

> "Bundan en aşağı 7000 sene evvel, Mezopotamya'da, ilk beşeriyetin medeniyetlerinden birini kuran Sumer, Elam ve Akat kavimlerinde demokrasi prensibi tatbik olunmuştur. Filhakika, bu Türk kavimler, müttehit bir cumhuriyet teşkil etmişlerdir. Bundan sonra, Atina ve Isparta gibi Yunan şehirleri bir nevi demokrasi ile idare olunurlardı.(...) Türk milleti en eski tarihlerinde, meşhur kurultaylariyle, bu kurultaylarda devlet reislerini intihap etmeleriyle demokrasi fikrine ne kadar merbut olduklarını göstermişlerdir."[250]

Böylece müstebit hükümdarların temsil ettiği Osmanlı geçmişi, demokrasi fikrine bağlı Türkler açısından bir parantez oluşturur. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de yer alan demokrasi, Afet İnan'ın ifadesiyle "siyasi, "fikri" ve "ferdi" ve "müsavatperver"dir. Söz konusu sıfatların herbiri, Cumhuriyet'in makbul demokrasi anlayışının sınırlarını belirler. Başka bir anlatımla "Bizim bildiğimiz demokrasi, bilhassa *siyasî*dir" ifadesi,

---

249 *A.g.y.*, s. 29. Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi: 1923-1948", s. 144. "1926 programı öncesinde ve sonrasında yazılan ve Maarif Vekâleti'nce okutulması önerilen Yurt Bilgisi ders kitaplarında, hak ve özgürlükler değişik boyutlarda ve yoğunlukta ele alınırken, demokrasiye değinilmemiştir. Ancak bu program döneminde hazırlanan, yazılması ve okutulması ile Atatürk'ün doğrudan ilgilendiği, Afet İnan'ın ortaokullara yönelik *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında hak ve özgürlüklerin yanısıra demokrasiye de geniş yer ayrılmıştır."

250 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 30.

aynı zamanda kapitalist ve sosyalist sistemlerle mesafesini ayarlamış bir demokrasi kaygısını da barındırır:

> "Demokrasi, bir içtimaî muavenet veya bir iktisadî teşkilât sistemi değildir. Demokrasi maddî refah meselesi de değildir. Böyle bir nazariye vatandaşların, siyasî hürriyet ihtiyacını uyutmayı istihdaf eder."[251]

Öte yandan "Demokrasi, *fikrîdir*; bir kafa meselesidir. Her halde, bir mide meselesi değildir. Hükûmet prensibi de, bir adalet muhabbetini ve ahlâk fikrini icap ettirir." Demokrasinin "ferdî" olma özelliği, "vatandaşın hâkimiyete insan sıfatiyle, iştirak etmesi"nden kaynaklanmaktadır. Demokrasinin eşitlikçiliği ya da "müsavatperver"liği, demokrasinin bireysel olmasının zorunlu bir sonucu olarak sunulur. Tüm bireylerin aynı siyasal haklara sahip olmaları, siyasal demokrasinin evrensel ve eşit oy hakkıyla ilgilidir. Afet İnan'ın ifadesiyle "Demokrasinin bu ferdi ve müsavatperver vasıflarından, umumî ve müsavî rey prensibi çıkar."[252]

"Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu" bölümünde yer alan "Demokrasiye Muhalif Asri Cereyanlar" ise, Türkiye'deki demokrasiye yönelik tehditleri, "bolşevik nazariyesi, ihtilalci siyasi sendikalizm nazariyesi ve menfaatlerin temsili nazariyesi" olarak üç grup altında toplamaktadır. Rusya'da uygulandığı biçimiyle "bolşevik nazariyesi", Afet İnan'a göre bireysel özgürlük ve eşitliği tanımamanın yanısıra, amaçları açısından da "milli" olmayan bir diktatörlük kurulmasına yol açmıştır. İkinci grupta yer alan ve İngiltere, Fransa ve Almanya'da etkilerini hissettiren "ihtilalci, siyasi sendikalizm" kuramcıları, iktidarı kendi sınıfsal çıkarları temelinde ele geçirmek istiyen "işçi grupları"dır. "Menfaatlerin temsili nazariyesi" olarak tanımlanan üçüncü akım konusunda ise, şu görüş yer almaktadır:

> "Menfaatlerin temsili nazariyesi; muhtelif meslek ve san'at ve iş adamları, cemiyet içinde, ayrı ayrı birer zümre, birer küçük

251 *A.g.y.*, s. 31.

252 *A.g.y.*, s. 31.

cemiyet halinde düşünülürse herbir zümrenin biribirinden farklı menfaatleri vardır. Binaenaleyh, diyorlar ki; her hususî menfaat sahibi gruplar, ayrı ayrı, mecliste kendilerini temsil etmelidirler. Bu takdirde, intihap, millet efradı tarafından değil, gruplar tarafından ve grupların haiz olduğu menfaat derecesinde vukubulacaktır. Mecliste, bu gruplardan birkaçı birleşip, iktidar mevkiine geçince, yalnız kendi menfaatleri lehine çalışacaklardır. Buna kim mâni olacaktır?

İşte bu sebeplerden dolayıdır ki, biz bu ve bundan evvelki nazariyeleri memleket ve milletimiz için muvafık görmüyoruz. Biz, memleket halkı fertlerinin ve muhtelif sınıf mensuplarının yekdiğerine yardımlarını aynı kıymet ve mahiyette görürüz; hepsinin menfaatlerinin aynı derecede ve aynı müsavatperverlik hissiyle teminine çalışmak isteriz. Bu tarz, milletin umumî refahı, devlet bünyesinin kuvvetlenmesi için daha muvafık olduğu kanaatindeyiz. Bizim nazarımızda çiftçi, çoban, amele, tüccar, san'atkâr, doktor velhasıl herhangi bir içtimaî müessesede faal bir vatandaşın hak, menfaat ve hürriyeti müsavidir. Devlete, bu telâkki ile azamî faydalı olmak ve milletin emniyet ve iradesini, mahalline sarf edebilmek bizce, bizim anladığımız mânada, halk hükümet idaresi ile mümkün olur."[253]

Afet İnan'ın "Demokrasiye Muhalif Asri Cereyanlar" bağlamında ele aldığı "menfaatlerin temsili nazariyesi", II. Meşrutiyet'i izleyen yıllarda Osmanlı Devleti'nde korporatist bir dünya görüşünün ifadesi olarak bazı aydınlarca benimsenen ve Kurtuluş Savaşı ortamında, TBMM'nin ilk aylarında kabul edilecek seçim sistemi bağlamında tartışılan Meslekçilik akımına bir yanıtı ifade etmektedir. İlk kez 1915'te Durkheim'ın korporatif düzen anlayışını geleneksel Osmanlı lonca sistemiyle bağdaştırarak ulusal düzeyde meslek örgütlerine dayalı bir düzen önerisiyle ortaya çıkan Ziya Gökalp, bu sayede "siyasal halkçılığın" tasfiye edemediği iktisadi sınıfların "içtimai halkçılık"la ortadan kaldırılacağını savunur. Z. Toprak'ın ifadesiyle "Meslek örgütlerinin egemenliğine dayalı bir halkçılık Gökalp'in

253 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 41.

özlemini duyduğu toplumsal düzendir. Gökalp'e göre, toplumların evriminde sınıflı toplumları meslek devri izleyecektir. Sınıf devri, siyasal halkçılığın, diğer bir deyişle siyasal demokrasinin egemen olduğu bir dönemdir. Türk tarihinde Tanzimat ve Meşrutiyet bu dönemleri simgeler. Meslek devrinde ise siyasal halkçılığın yok edemediği 'iktisadi tabakalar' ortadan kaldırılır; sınıf adı verilen büyük burjuvazi, küçük burjuvazi ve gündelikçilerden oluşan tabakalar meslek devriyle son bulur. Böylece toplumda içtimai halkçılık egemen olur..."[254]

Ziya Gökalp tarafından ortaya atılan "mesleki temsil" anlayışı, Kurtuluş Savaşı yıllarında İttihatçılar tarafından geliştirilmiş ve daha sonraları İzmir Suikastı davasında yargılanıp beraat edecek olan Kör Ali İhsan'ın Ekim 1920'de hazırladığı program, BMM komisyonunda benimsenerek seçimlerde mesleki temsil esasının uygulanması kabul edilmiştir. Türkiye'de Batı'dakine benzer toplumsal sınıflar bulunmadığı iddiasından hareket eden "mesleki temsil"ciler, gerçek bir halk egemenliğinin ve bu arada dayanışmanın ancak mesleki temsille sağlanabileceğini savunmuşlardır. "Mesleki temsil, Batı'daki demokratik seçim sistemine alternatif olarak geliştirilir. Batı demokrasisi I. Dünya Savaşı ile birlikte önemli ölçüde yıpranmıştır. Mesleki temsilcilere göre demokratik seçim sistemi oligarşik egemenliği gideremez. Mesleki örgütlenme gerçekleşmedikçe egemenlik belirli çevrelerin denetiminde kalacaktır. Halk mesleklere göre sınıflandırılmadıkça ve demokratik seçim sistemi yerine mesleki temsil sistemi konmadıkça, egemenlik gerçekten halkın olmayacaktır."[255]

Meclis Komisyonu tarafından kabul edilmesine rağmen Mustafa Kemal'in onayından geçemeyen Meslekçilik, daha sonra *Türkçülüğün Esasları*'nda Ziya Gökalp tarafından geliştirilmiş, mesleki temsil 1925'te Takrir-i Sükun Kanunu'nun ilan edilmesine kadar 38 sayı olarak çıkan *Meslek* dergisinde savu-

254 Zafer Toprak, "Osmanlı Devleti'nde Korporatif Dünya Görüşü: Meslekçilik", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 372.

255 *A.g. m.*, s. 375.

nulmuştur. Z. Toprak'a göre, *Meslek* dergisinde iflas etmiş olan klasik parlamentarizmin yerini ekonomik örgütlerin alması gerekliliğine ilişkin ısrar ve bu arada Almanya'daki İktisat Meclisi'nin örnek olarak gösterilmesi, meslekçilik konusundaki tüm direnişlere rağmen 1927'de korporatist bir kurumlaşma girişimi olan danışma organı niteliğindeki Âli İktisat Meclisi'nin kurulmasına yol açmıştır.[256] Nitekim *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de "Demokrasiye Muhalif Asri Cereyanlar" arasında yer alan "ihtilalci siyasî sendikalizm nazariyesi"ne yönelik eleştirilerin son cümleleri, bu konuda savunmacı bir üslup taşımaktadır:

> "Almanya'da bu nazariyatçıları, az çok, tatmin için millet meclisi yanında, iktisadî mahiyette ve fakat istişarî olmak üzere, azası onlardan olan bir meclis yapmışlardır. Bizde Âlî İktisat Meclisi vardır. Fakat, bu, herhangi bir tazyik üzerine değil, doğrudan doğruya hükümetin faydalı görmesinden istişarî mahiyette, vücuda getirdiği bir heyettir."[257]

"Demokrasiye Muhalif Asrî Cereyanlar" başlığı altında yer alan üç akımın ortak özelliği olan, farklı sınıfların ve bu bağlamda farklı çıkarların varlığının kabulüne dayalı anlayışın, "sınıfsız, imtiyazsız kaynaşmış bir kitle" düsturuna dayalı Cumhuriyet halkçılığı açısından sorun oluşturduğu açıktır. Dolayısıyla Cumhuriyet'in 1930'lu yıllarına damgasını vuran anti-liberal devlet ve toplum anlayışına rağmen, temsil anlamında klasik liberalizmin birey temelli temsil anlayışı özenle savunulmuştur.

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'de yurttaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutan hak ve özgürlükler sistematiği ise, "hakkın bulunduğu yerde vazife ve vazifenin bulunduğu yerde hak vardır" dengesi içinden verilir. Yurttaşın devlete karşı üç temel görevi, klasik üçleme doğrultusunda "intihap etmek-vergi vermek-askerlik yapmak"tır. "Seçmek" bir görev ol-

256 *A.g.y.*, s. 376.

257 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 41.

duğu kadar, aynı zamanda "mukaddes bir hak"tır. Bir yandan "vatandaş bu hak sayesinde millî hakimiyetini kullanmış olur", öte yandan "bu hakkın ayni zamanda vazife olması ise, yapılmasının zaruri olmasındandır. İntihap vazife olarak yapılmadığı takdirde devletin aslî bünyesi teşekkül edemez. Demokrasi icabı tatbik edilmemiş olur."[258]

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'de, yurttaşlar açısından hem "hak", hem de "vazife" olan seçimin, 1930'ların muhalefetsiz ortamının son derece dar sınırları içinde "gerçekleştiği" olgusu görmezden gelinir. Recep Peker tarafından kaleme alınan ikinci kitapta, "Muhalif Fırkalar" altbaşlığı altında yer alan ifadeler ise, rejimin muhalefet olgusuna bakışını özetleyecek niteliktedir:

> "Muhalefet etmek, tenkit etmek maksatları bir fırka teşkili için esas olamaz. Muhalif fırka mefhumu bizde yanlış anlaşılmış ve yanlış tatbik edilmiştir.
>
> Bir fırka teşkil etmek, mevcut bir fırkaya veya fırkalara muhalif yollar takip eylemek gibi sabit bir fikre esir olmak demek değildir. Böyle hareket edenler, ileri gidişi tutan, yoldan alıkoyan menfi insanlardır. Bunlar, kendilerini beğendirmek için başkalarına fena demeği tek vasıta olarak kullanan insanlara benzerler."[259]

"Muhalefetsiz demokrasi" konusundaki suskunluk, Afet İnan'ın kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanınması gerekliliğini savunduğu "Kadınların İntihap Selahiyetleri" altbölümünde gerçek bir hak arayışına dönüşür. Burada Afet İnan, son derece özenli bir analizle önce kadınların siyasal haklara sahip oldukları ülkeleri tek tek ele alarak sınıflandırır, daha sonra ise, kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınmaması yönünde öne sürülen argümanları cevaplandırır.

Afet İnan'ın ilk saptaması, günümüzde kadınların yurttaşlaşma sürecini farklı dinsel kültürler perspektifinden değerlendiren araştırmacıların da dikkat çektikleri bir ayrıntı (Kato-

258 *A.g.y.*, s. 79.

259 *A.g.y.*, s. 236.

lik ve Protestan dünyanın kadınlara siyasal hakların tanınması konusunda izledikleri farklı tavır) üzerinde durmaktadır:

> "Kadınlara siyasî hakların icrasına iştiraki reddeden memleketler, ancak Fransa, İtalya, İspanya gibi lâtin memleketleridir. Amerika'da, İngiltere'de Şimalî Avrupa memleketlerinde kadınlar intihap salâhiyetlerini tatbik etmektedirler. (...) Lâtin memleketlerinde, kadınlık hakkında devam edegelen bu telâkki artık bugünkü cemiyetlerin ahlâkî ve iktisadî hallerine tevafuk etmemektedir. İslâm memleketlerinden bahsetmiyorum; sebebi Türkiye Cumhuriyetinden başka, dünya yüzünde ya tam manasiyle müstakil müslüman devlet yoktur, yahut mevcut olanlarda tam manasiyle demokrasi yoktur."[260]

Afet İnan, kadınların siyasal haklarından yoksun bulunmalarını "işbölümü" ile gerekçelendiren görüşlere karşı, kadınların toplumsal ve ekonomik yaşamın her alanındaki varlığını, hatta ABD ve Sovyetler Birliği'nde "askerlik vazifesi" bile yapmalarını örnek göstermektedir. Süfrajet hareketinden başlayarak kadınların siyasal haklara sahip oldukları ülkelerin takvimini veren Afet İnan'a göre, "kadınlar, bu haklarını, istensin istenmesin behemehal alacaklardır."[261] Bu arada, kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınmasının arka planında bulunan "korku"lara da cevap verir:

> "Bunu da söylemeliyiz ki kadınlara intihap hakkı verilmekle bütün kadınların evini barkını bırakıp fırka mücadelelerine başlıyacağını farzetmek doğru değildir.
>
> Kadınlığın siyasî ideali olan bu hakka malik olmağı istiyen kadınların içtimaî ve siyasî fikir ve terbiyede hergün daha ziyade yükselmeğe çalışmaları, lâzım olduğu da unutulmamalıdır. Kadınlar, ancak siyasî terbiyeye malik oldukları zaman hakikî hür olduklarını hissedebilirler. Ancak bu takdirde evlâtlarına hürriyetin kutsiyetini telkin edebilirler."[262]

260 *A.g.y.*, s. 89.

261 *A.g.y.*, s. 91.

262 *A.g.y.*, s. 91.

Öte yandan Afet İnan, kadınlara genel seçimlere katılma, milletvekili seçme ve seçilme hakkının tanınması talebini Türklerin yönetim geleneğiyle de gerekçelendirir. Zira "Türk tarihinin en eski safhaları tetkik olunursa devleti temsil eden yalnız devlet reisi olmayıp onunla beraber hatununun da bu temsilde müşterek olduğuna dair vesikaların az olmadığı görülür."[263]

Dolayısıyla Türk kadınlarına genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı tanınmalıdır. Afet İnan'ın bu konuda ileri sürdüğü gerekçeler, günümüzde kadınların siyasette daha fazla temsili adına öne sürülen kimi tezleri hatırlatacak niteliktedir:

> "Çünkü, demokrasinin mantığı bunu icap ettirir;
> Çünkü, kadının müdafaa edeceği menfaatler vardır;
> Çünkü, kadının cemiyette ifa edeceği vazifeler vardır;
> Çünkü, kadının siyasî haklarını tatbik etmesi kendisi için faydalıdır."[264]

Afet İnan'ın kadınlara Millet Meclisi'ne seçme ve seçilme hakkının tanınması gerekliliğine ilişkin ilk argümanını oluşturan "Çünkü, demokrasinin mantığı bunu icap ettirir" anlayışı, siyasette kadınların temsilini artırma yönünde öne sürülen argümanların başlıcası olan "hakkaniyet" düşüncesini anımsatır. Hakkaniyet düşüncesi, kadınların siyasette temsil edilme ve kararlara katılma talebini, demokratik haklar çerçevesinde değerlendirir. Kadınların siyasete daha fazla katılımı yoluyla politikanın içeriğinin ve yönünün değiştirilmesi ikincil bir öneme sahiptir. Ancak Afet İnan, kadınlara siyasal hakların tanınmasına ilişkin olarak öne sürdüğü, "kadının müdafaa edeceği menfaatler vardır" ve "kadının siyasî haklarını tatbik etmesi kendisi için faydalıdır" gerekçeleriyle "hakkaniyet" düşüncesinin ötesine geçerek, kadınlarla erkeklerin farklı çıkarlarının olduğu, dolayısıyla da kadınların siyasette temsilinin "farklı" politika biçimlerine de yol açacağı fikrini savunan modern ar-

263 *A.g.y.*, s. 91.

264 *A.g.y.*, s. 92.

gümanlara yaklaşır.[265] Son olarak Cumhuriyet'in "sembol kadın"ı[266] Afet İnan'ın kadın-siyaset denklemini kurarken dayandığı "kadının yapısal farklılığı" tezinin, modern kültürel feministlerin "özcü" kadın doğası kabulüyle benzerlik gösterdiği dikkati çeker:

> "Umumî hizmetlerin hüsnü idaresinde erkeklerin olduğu kadar kadınların da menfaatleri vardır. Kadınların müdafaa edecekleri iktisadî menfaatleri vardır. Kadınların içtimaî heyetin teşkilâtı hakkında bildirecekleri fikirleri vardır. Kadında adalet hissi vardır. Kadın muktesittir, sulhperverdir. Milli sây ve gayrettte kadının hissesini hor görmek hakkı kimseye verilmemiştir."[267]

Tüm bu argümanlara dayanan Afet İnan, kadınlara siyasal haklarının tanınmasının "lüzumundan fazla gecikmeyeceğini" de müjdeler.[268]

Afet İnan, daha sonraları 1952'de Milletlerarası Kadınlar Alyansı'nın 16. Kongresi'ne sunduğu okulda yurttaşlık eğitiminin ne yönde geliştirilmesi gerektiğini işleyen tebliğinde, *Medenî Bilgiler*'de yer alan, kadınların siyasal hakları elde etmesi sorunsalının arka planını, öğretmenlik yıllarına ait bir anısına dayanarak anlatacaktır:

> "Ben, esasen Tarih öğretmeni idim. Medenî Bilgiler= '*Instruction Civique*' dersini ilâve olarak okutuyordum. Fakat bu meselelerin talebeyi ne kadar yakından ilgilendirdiğine ve Tarih derslerinde olduğundan fazla, aktif bir hale getirdiğime şahid oluyordum. Meselâ birgün, Belediye seçimi mevzuu üzerinde dersi nazarî olarak yaptıktan sonra, bir de tatbikat hazırlamıştık. Okulu, bir şehir farzederek, o günkü yürürlükte olan ka-

265 Bu konuda bkz. Füsun Üstel, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999, s. 136-137.

266 Leyla Kırkpınar, "Türkiye'de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın" (der.) A. B. Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 19.

267 A. Afetinan, *a.g.y.*, s. 92.

268 *A.g.y.*, s. 93.

nuna göre bir seçim yaptık ve neticede de bir kız talebe Belediye reisi seçildi. Fakat bütün bunlardan sonra bir erkek talebenin itirazı yükseldi. Bana:

'Efendim, diyordu, kanunda sadece erkek vatandaşlar rey verebilir kadınlar ne rey verir, ne de seçilebilirler.'

Bu itiraz kanun karşısında doğru idi. Fakat ben bir öğretmen olarak, bu eşitsizliği ortadan kaldırmış ve kadınlar için istikbalde isteğimizin tatbikatını bir okul sınırı içinde yapmıştım."[269]

Vatandaş İçin Medeni Bilgiler'de kadınların seçme ve seçilme hakkını kazanması yönünde ileri sürülen görüşler, her ne kadar devlet feminizminin temsilcisi Afet İnan'ın bu konuda da *görevlendirilmiş* olmasıyla yakından ilgili ise de, en azından yurttaşlığın toplumsal cinsiyet boyutunu bilinçli olarak yoksayan *Yurt Bilgisi* ders kitapları ve onların erkek yazarları karşısında önemli bir farklılığı ortaya çıkarır. Onun yaklaşımı, kadınların seçme ve seçilme hakkından yoksun bulunduğu, vergi mükellefi kadınların sayısının son derece sınırlı olduğu, üstelik askerlik de yapmadığı bir ortamda kadını, yalnızca bir üreticiler topluluğu olmak isteyen Cumhuriyet'in ekonomik aktörü olarak değil, ama siyasal aktörü/yurttaş olarak da gündeme getirmiştir.

269 Afetinan, *Kemal Atatürk'ü Anarken*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1955, s. 111.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOK PARTİLİ DEMOKRASİ YURTTAŞLIĞI

Öğretim Programlarında "Makbul Yurttaş"

1945'te önce Milli Kalkınma Partisi'nin kurulmasıyla başlayan çok partili yaşama geçiş süreci, antidemokratik uygulamalar ile demokrasi iradesinin bir arada varolduğu bir dönemdir. 1946'da ilk kez birden çok partinin katıldığı ve "şaibeli" olarak anılan genel seçim, sol basına sık sık gözdağı verilmesi ve 1947'de DTCF'deki solcu öğretim üyeleri "sorunu" başta olmak üzere hükümetin kimi antidemokratik uygulamalarına rağmen 1946'da değişmez genel başkanlık ilkesinden vazgeçilmesi, 1947'de yapılan 7. Kurultayı öncesi partinin demir yumruğu Recep Peker'in başbakanlıktan çekilmesi, yıllardır süren merkezden atama yönteminin terk edilerek tüm parti örgütlerinin seçimle işbaşına gelmesi ilkesinin benimsenmesi ve nihayet parti içindeki ılımlı kanadın galip gelmesi gibi gelişmeler CHP'nin sınırlı da olsa parti içi demokrasiye yönelme ve siyasal liberalleşme iradesinin ifadesi olarak ortaya çıkar. Aynı şekilde 1947'de önce hükümetin denetimi altında okullar dışında din eğitimi yapılmasına, daha sonra 1948'de din derslerinin okullarda seçmeli ders olarak okutulmasına izin verilmesi, 1949'da Şemseddin Günaltay'ın başbakanlığa getirilmesi, imam-hatip

kurslarının faaliyete geçmesi, İlahiyat Fakültesi açılması hakkındaki yasanın kabul edilmesi ve hükümetin Tekke ve Zaviyelerin Kapatılmasına Dair Kanun'u değiştirerek bazı türbeleri ziyarete açması iktidar partisinin popülist kaygılarla da olsa militan laikliği terk etmeye başladığının göstergesidir.

Ancak siyasal liberalleşme yönündeki bu girişimler, eğitim sistemi ve onun en önemli parçası olan öğretim programlarında hemen kendini göstermemiştir. Nitekim M. Gülmez'in de belirttiği gibi ilkokullar söz konusu olduğunda "Türkiye, çok partili siyasal düzene, tek parti ideolojisini öven, siyasal çoğulculuğu yeren, 'kuvvetli' Altıok yurttaşı yetiştirme amacı taşıyan, çoğulcu siyasal kültürden yoksun insan yetiştiren bir eğitim anlayışını benimseyerek Cumhuriyet'in başlangıcındaki göreli liberal yaklaşımdan uzaklaşan 1936 programı ile geçmiştir. Üstelik, çok partili dönemin 1948 tarihli birinci İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Programı'nda da; okulun 'dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci, okulda ve dersanede uygulıyarak ve yaşıyarak benimser' denilmiş ve 5. Sınıf programında 'Demokrasi' başlığı altında ders konularının sayılmış olmasına kaşın, Milli Eğitimin amaçları arasında 'Türk Devriminin ilkelerine bağlı(lık)' yer aldığı gibi, bu dersin amaçlarından birinin 'öğrencileri Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Layik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak' olduğu yinelenmiş, dördüncü sınıf programında da Altıok ilkeleri sıralanmıştır. CHP çok partili dönemin başlarında, örneğin 1947'de sendika hakkını düzenlerken ve hatta 14 Mayıs 1950'den üç-dört ay önce İş Yasası'nda kimi değişiklikler yaparken de 1936 felsefesinden kopmayışı gibi, eğitim alanında da Tek Parti Dönemi'nin ilkelerini sürdürmektedir."[1]

Tek parti döneminin eğitim programları (1948 tarihli İlkokul Programı ve 1949 Ortaokul Programı) Demokrat Parti'nin iktidarda bulunduğu yıllar boyunca yürürlükte kalmaya devam etmiştir. DP'nin eğitim politikasına yaklaşımı ise, programının dokuz maddesinde (Madde 34-42) özetlenmiştir. Parti progra-

1 Gülmez, "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi: 1923-1948", s. 153.

mında eğitimin amacı, İ. Kaplan'ın da belirttiği gibi "gelecek kuşakların yalnız bilimsel ve teknik bilgiyle değil, milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması"dır: "...*insani değerler* kavramı yeniydi; her ne kadar artık gelenekselleşmiş "milli değerler"le birleştirilerek de olsa öğrencilere insani değerler kazandırmayı eğitimin amacı olarak belirlemek Cumhuriyet Halk Partisi'nin programlarında yer almayan bir noktaydı. Bir ana akım partisinin eğitim programına insani değerler kavramının girmesi, bu kavramın Demokrat Parti iktidarı döneminde gerçekten uygulanıp uygulanmadığından bağımsız olarak, evrensel değerleri benimseme yolunda kavram düzeyinde atılan mütevazı, ama önemli bir adımdı."[2]

Demokrat Parti'yi iktidara getiren 1950 Genel Seçiminin hemen ertesinde kurulan I. Adnan Menderes hükümetinin programı incelendiğinde ise, eğitimde "insani değerler"in savunusunun "milli ahlâk" temelli "manevi değerler" retoriği ile hassas bir dengede buluşmaya çalıştığı görülür:

> "Maddî bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, millî ahlâkî sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevî kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir. Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi gözönünde bulundurmayan, gençliğini millî karakterine ve ananelerini göre manevî ve insanî kıymetlerle teçhiz edemiyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz. Yıllardan beri sarih bir istikametten ve rasyonel bir plandan mahrum olduğu için mütemadi değişikliklere, sarsıntılara uğrayan maarifimizin, milletçe katlanılan büyük maddî fedakârlıklara mütenasip bir verimlilik arzetmediği açık bir hakikatur. Hükûmetimiz, parti programımızda tesbit edilmiş esaslar dairesinde, bu büyük millî davayı bir kül halinde ehemmiyetle ele almış bulunuyor. Tamamiyle demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tesbit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan için maarif nimetini memleketin her ta-

2 Kaplan, *a.g.y.*, s. 201.

rafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını biter bitmez yüksek tasvibinize arzedeceğiz."[3]

Benzer bir kaygıya 30.3. 1951 tarihinde kurulan II. Adnan Menderes hükümetinin programında da tanık olunur. Söz konusu programda eğitimi "milli karakterine ve ananelerine göre teçhiz etmek" amacının yanısıra, "Gençliğimizin 'Vatan' ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz"[4] açıklaması yer alır.

1950 yılına kadar iktidarı tek başına elinde tutan CHP açısından bakıldığında ise, 7.8.1946 tarihinde kurulan Recep Peker hükümetinin programının, evrensel "insani değerler"e gönderme yapan Demokrat Parti programının tersine, 1930'lar "ruhu"nun sürdürülmesine dayalı bir yaklaşımı öne çıkardığı görülür. Söz konusu duruşta, bir yandan CHP'nin tek parti refleksini sürdürmesi, diğer yandan da başbakan sıfatıyla Recep Peker'in temsil ettiği muhafazakâr çizgi hiç kuşku yok ki belirleyicidir:

> "Öğretimin her kademesi ve nevindeki Türk gençliğinde millî duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılâbının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihi mefahirinin öğretilmesi öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır."[5]

10.6.1948'de kurulan II. Hasan Saka hükümetinin programında ise, artık demokratik eğitim ve öğretime göndermeler söz konusudur:

> "Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idaresinin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlarda, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz."[6]

---

3 Selçuk Kantarcıoğlu, Türkiye *Cumhuriyeti Hükûmet Programlarında Kültür*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990, s. 43.

4 *A.g.y.*, s. 44.

5 *A.g.y.*, s. 41.

6 *A.g.y.*, s. 42.

1968 yılına kadar yürürlükte kalacak olan ve Cumhuriyet tarihinin en uzun süre yürürlükte kalmış ilkokul programı olma özelliğini taşıyan 1948 tarihli *İlkokul Programı*'nda erken Cumhuriyet döneminden beri ilkokulun temel görevleri arasında kabul edilen "millileşme" hedefi sürdürülür. Programın "İlk Okulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" başlığını taşıyan bölümüne göre:

> "*İlk okul, millî bir eğitim kurumudur.* Çocukların, millî varlığın birer uzvu olduğu, onların her birinin ileride hangi meslege girerlerse girsinler millî ödevleri başaracak, millî ülküleri gerçekleştirecek birer Türk vatandaşı olarak yetiştirilmeleri gerektiği hatırdan çıkmamalıdır. Bunun için: İlk okul, çocuklara millî kültürü aşılamak mecburiyetindedir. İçinde yetişen bütün vatandaşlara aynı millî ülküleri, aynı millî amaçları vermek için, gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli bir şekilde kazandırmak ilk okulun önemli ödevidir. Millet, hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılamayı her şeyden önce ilk okuldan bekler.
>
> a) Okulda her derse, millî ereklere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır. Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Türkçe, Coğrafya, Aritmetik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Müzik, Hayat Bilgisi ve Tabiat Bilgisi derslerini verirken öğretmenin en çok dikkat edeceği nokta, Türk milletine, Türk yurduna ve millî meselelere ait bilgiler üzerinde durmak, öğrencilerin bu bilgileri elde etmelerine yardım etmek, bu bilgileri artırmak için onlarda devamlı ilgi uyandırmak ve bu suretle öğrencilere yurt ve millete sevgi, bağlılık ve hizmet aşkı aşılamak, memleket meselelerine karşı kendilerinde alâka ve hassasiyet uyandırmaktır."[7]

İlkokulun milliyetçi ideolojiyi seferber etme konusundaki belirleyici konumu ve bu bağlamda bütün bir öğretim programının nihai amacının "milli erekler" temelinde araçsallaştırılması, özellikle Tarih, Coğrafya ve *Yurttaşlık Bilgisi* dersleri söz

7 Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, *İlk Okul Programı*, Maarif Vekâleti, İstanbul, 1958, s. 3.

konusu olduğunda hiç kuşku yok ki özel bir önem taşır.[8] Nitekim *Yurttaşlık Bilgisi* programında yer alan öğretmenlere yönelik "uyarı", dersin endoktrinasyon hedefini bütün açıklığıyla ortaya koyacak niteliktedir:

> "Yurttaşlık Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız millî kurumları tanıtmak değil, öğrencilere bu kurumların mânasını ve önemini kavratmak ve bunlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı uyandırmaktır. Yine bu derste öğretmen çocuklara kuru kuruya haklarını ve vazifelerini öğretmekle kalmıyarak bu hakları elde etmek için yüzyıllardan beri milletin yaptığı fedakârlığı anlatacak, bu haklardan mahrum olan milletlerin acıklı durumunu kavratacaktır. Buna karşılık her yurttaşın, yurttaşlık ödevlerini milletin istediği gibi ve istediği zaman yapmasının ne kadar önemli ve zaruri olduğunu, vazifesini yapmıyanın hak istemeye hakkı olamayacağını, her Türk vatandaşının millî vazifeleri uğrunda en yüksek fedakârlığı yapmasının ve gerekirse canını da feda etmesinin tabiî bulunduğunu telkin edecektir."[9]

1948 Programı'nda *Yurttaşlık Bilgisi* dersinin amaçları 7 maddede özetlenir:

> 1) Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini öğrencilere kavratmak, onların Türk milletine, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek;
>
> 2) Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, millet ve yurt işlerini her işlerinin üstünde tutmayı,

8 *A.g.y.*, s. 5. Bu hedeften aritmetik dersinde bile uzaklaşılmaz. Nitekim programda da belirtildiği üzere "Aritmetik dersinde öğretmen, öğrencilere sadece sayı kavramını kazandırmak, aritmetik işlemlerini doğru yaptırmak ve aritmetik problemlerini doğru çözdürmekle ödevini yapmış olmaz. Aritmetik dersi, türlü millî faaliyetler üzerinde hesaplar yapmak, Cumhuriyet devrinde elde ettikleri randımanların hesaplarını yaptırmak ve bu hesaplar üzerinde çocukları düşündürmek, kısacası millî meselelerin sayıya taallûk eden cepheleriyle kendilerini ilgilendirmek için öğretmenin elinde canlı bir vasıtadır."

9 *A.g.y.*, s. 4.

millet ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmek;

3) Öğrencileri Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak;

4) Cumhuriyet rejiminin özelliğini, Türkiyede nasıl kurulduğunu, bu rejimin Türkiyenin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zorunlu bulunduğunu öğrencilere kavratmak;

5) Türk Devriminin mânasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiyenin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk Devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır fedakâr birer Türk evlâdı olarak yetiştirmek;

6) Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak, öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak hak ve ödevlerini onlara benimsetmek;

7) Türkiyenin devlet teşkilâtını seviyelerine göre çocuklara kavratmak.[10]

1948 Programı'nda *Yurttaşlık Bilgisi*'nin hedeflerinin uygulanmasına ilişkin "Açıklamalar" bölümünde ise, bazı ilkelerin, "inanç ve ülkü" haline getirilmesine yönelik bir pedagojinin önemi özellikle vurgulanır. Bu bağlamda 1948 Programı ve özelde *Yurttaşlık Bilgisi* dersine ayrılan bölümün ortaya koyduğu gibi çok partili yaşama (ya da "demokrasiye") geçiş, holistik ve militan tek parti yurttaşlığına gerçek anlamda alternatif bir yurttaşlık anlayışının inşası kaygısını taşımaz. Cumhuriyet'in kazanımlarının temrinine yönelik bu öğretim programı, "millet" eksenli cemaatçi yapısıyla demokrasinin temel aktörü ve hakların taşıyıcısı olan bireyin bütün nitelikleriyle ortaya çıkmasını engeller. "Açıklamalar" bölümü "görev eksenli" yurttaşlık ve yurtseverlik anlayışını öğrencilere "kavratmak" yolunda öğretmeni görevlendirir:

10 *A.g.y.*, s. 147-148.

"Yurttaşlık Bilgisi derslerinde millî birlik ve dayanışmanın, millî disiplinin mânasını ve önemini çocuklara kavratmak gerektir. Öğretmen, millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu millî amaçları gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılamalıdır."[11]

Yeni programa göre düzenlenen ders kitaplarında IV. sınıfta 6 ünite yer alır. "Toplumsal Hayat" başlığını taşıyan birinci ünitede toplumsal ihtiyaçların bireyler tarafından karşılanamaması nedeniyle toplumsal yaşamın bir "zaruret" olduğu incelenir. "Ailede ve Okulda Hayat" başlığını taşıyan ikinci ünite, programda da belirtildiği üzere üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde verilen "bilgi"nin hatırlanmasından ibarettir. "Büyük Milletim" başlığını taşıyan üçüncü ünite altında incelenen başlıca konular, "Biz Türkleri birbirimize bağlayan bağlar" (tarih, yurt, dil, kültür, ekonomi ve ülkü bağları) ve bunların önemi, "Türk milletinin özellikleri" (cesurluk, konukseverlik, doğruluk, vefalılık, zayıf ve yoksullara yardım, vakarlılık, temizlik...), doğal felaketlerdeki dayanışma duygusu üzerinden anlatılan "milli duygu" ve son olarak da Türk bayrağına saygıdır. "Köylerde Hayat" başlığını taşıyan dördüncü ünite ve "Şehir ve Kasabalarda Hayat" başlığını taşıyan beşinci ünitede incelenen konular, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren benimsenen sistematiği sürdürür. Öğrencilere köylü ailesinden başlayarak, köyün ortak mallarına, imece usulüne, Cumhuriyet'in köylüler açısından getirdiği kazanımlara, devletin köylülere yardımına (Ziraat Bankası, kredi kooperatifleri vb.), köy halkının yaz ve kış eğlencelerine, köyün yönetim (muhtar ve ihtiyar heyeti) ve güvenliğine kadar geniş bir alanda tarif edilen bir "varoluş" biçimi, başka bir anlatımla cemaatçi "iyi yaşam" perspektifi sunulur. 5. ünitede ise, kent ve kasabalardaki ekonomik işbölümünün aktörleri (çiftçiler, zanaatkârlar, tüccarlar, memurlar), belediye seçimleri, belediyenin "ödevleri" ve bütçesi, merkezi yönetimin kaymakam, vali,

11 *A.g.y.*, s. 149.

maarif memuru, hükümet doktoru, mahalle bekçisi vb. temsilcileri anlatılır. Bu arada Cumhuriyetçi kent ve kasaba tasarımının değişmez unsurlarını oluşturan, "herkesin uyacağı medeni kurallar", yani "sokaklarda kıyafet; tiyatro ve sinema gibi genel yerlerde tavır ve hareket; kalabalık yerlerde alış veriş; tramvaya, trene, otobüs ve vapura binmek, kalabalıkta bilet vesaire almak, bir yere giriş ve çıkışta tek sıra olmak..." ayrıntılarıyla bir kez daha hatırlatılır. 4. sınıf programının, "Yurdumuzun İdaresi ve Türkiye Devleti" başlıklı son ünitesinde ise, Cumhuriyet, Anayasa, milletvekili seçimleri, TBMM'nin görevleri, cumhurbaşkanının seçilmesi, görev ve yetkileri konularında bilgi verilir.[12]

1948 Programı doğrultusunda düzenlenen ilkokul 5. sınıf *Yurttaşlık Bilgisi* dersi kitaplarında ise on ünite yer almaktadır. "Hükümet Ne İş Görür?" (Bakanlıklar ve görevleri) ve "Hükümetin Masrafları"ndan (vergi ve çeşitleri, bütçe vb.) sonra "Devletle Yurttaşlar Arasındaki İlişki" ünitesinde karşılıklı "ödev"ler tekrarlanır. Devletin yurttaşlara karşı "ödev"leri, "yurttaşın malını, canını, namusunu; yurdun bağımsızlık ve bütünlüğünü korumak"tır. Yurttaşların devlete karşı "ödev"leri ise, kanunlara uymak, vergi vermek, askerlik yapmak ve "seçim hakkı"nı kullanmaktır.[13] Kitaplarda yer alan diğer ünite başlıkları ise şunlardır: "Türkiye'de İdare Bölümü" (vilayetler, idare teşkilatı, bütçesi, özel idareler), "Yurdumuzda Sosyal İşler ve Hükümet Teşkilâtına Yardımcı Kurumlar" (Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu, Türk Hava Kurumu, Yardım Severler Derneği ve yerel sosyal yardım kurumları), "Halkın Aydınlatılmasına Hizmet Eden Kurumlar ve Vasıtalar" (yayınlar, gazeteler, dergiler, kitaplar, tiyatro, sinema, konser ve konferanslar), "Millî İktisat" (yerli malı kullanmak, tasarruf, milli bankaların önemi), "Gençlik ve Spor" (19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı'nın anlam ve önemi, gençliğin "ödevleri", sporun önemi, gençlik hareketleri, spor kulüpleri, izcilik), "Demokra-

12 *A.g.y.*, s. 153-155.

13 *A.g.y.*, s. 156.

si" ve "Herkes Kendi Kabiliyetlerine Göre Hayatta Bir Geçim Yolu Tutmak Zorundadır".[14]

Çok partili hayata geçişin *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarına başlıca girdisi olan "Demokrasi" ünitesinin, geçmiş dönemin ders kitaplarının hemen her satırına sinen tek parti zihniyetiyle önemli bir kopuş gerçekleştirme niyetine rağmen demokratik bir yurttaşlık perspektifinin inşası açısından radikal bir katkı sağladığını söylemek güçtür. *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarında "Demokrasi" anlayışı, 1948 Programı'nın öngördüğü biçimiyle belirli bir "saygı" rejimine (dolayısıyla da birlikte yaşama kültürüne) gönderme yaparken, aynı zamanda toplumsal işbölümü ve siyasal katılıma (özellikle siyasal partiler vurgusuyla) işaret eder. Bu yaklaşım 1948 İlkokul Programı'nda altı maddede özetlenir:

> 1) Topluluk halinde yaşıyan insanlar birbirlerinin haklarına saygı gösterirler. Hepimiz gündelik yaşamımızda birtakım kurallara uymalıyız.(Sınıfta, okulda, kitaplıkta, sokakta, evde uymak zorunda bulunduğumuz kurallar)
>
> 2) Topluluk halinde yaşıyan insanlar birbirlerinin düşüncelerine, görüşlerine saygı gösterirler. (Okul içinde ve dışında fertlerin davranış şekilleri ve birbirleriyle münasebetleri üzerinde durulur.)
>
> 3) Topluluk halinde yaşıyan insanlar aralarında işbölümü ve el birliği yaparlar. (Okulda, sınıfta arkadaşlar ve öğretmenlerle, evde ve çevrede aile üyeleri ve komşularla iş birliği)
>
> 4) Topluluk halinde yaşıyan insanlar kendilerini idare edecek olanları gene kendileri seçerler. (Okulda ve sınıfta türlü işler için temsilci seçmek, çevrede muhtar, belediye ve mebus seçimleri.)
>
> 5) Yurdun iyiliği ve ilerlemesi için aynı düşünce ve görüşleri taşıyan insanlar bir araya gelerek siyasî partiler kurarlar. Mevcut partiler hangileridir?
>
> 6) Devlet işlerinin kontrol ve denetimi bakımından siyasî partilerin görevleri.[15]

14 *A.g.y.*, s. 155-157.

15 *A.g.y.*, s. 157.

Aslında "demokratik eğitim", iktidarın biraz tedirgin de olsa gündemine taşımak zorunda kaldığı konulardan biridir. Nitekim 22-31 Ağustos 1949 tarihinde yapılan Dördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda "demokratik eğitim" ayrı bir oturumun başlığını oluşturmuş ve önemli tartışmalara yol açmıştır. Konuyu tartışmaya açmakla görevlendirilen Komisyon'un raporunda demokratik bir mekanizma olarak tanımlanan "kendi kendini yönetim"in önemli bir boyutu olarak sunulan "öğrenci teşekkülleri"ne ilişkin ifadeler "okulda demokrasi"nin sınırlarını da belirler:

> "Okullarda kendi kendini yönetimden anladığımız şudur: öğretmenlerin ve idarecilerin devamlı, fakat dostça ve demokratça nezaret ve murakabeleri altında, bir okul topluluğunu teşkil eden öğrenciler muayyen zamanlarda ve muayyen bir yerde toplanarak toplanarak topluluğu ilgilendiren ve kendi seviyelerini aşmıyan çeşitli meseleler hakkında konuşacaklar, tartışacaklar ve çoğunlukla kararlar vereceklerdir. Lüzum gördükleri öğrenci kurumlarını meydana getirecekler, müşterek hizmetler için seçimler de yapılacaktır."[16]

1948 Programı'ndan 20 yıl sonra uygulamaya konulan 1968 İlkokul Programı ile, *Yurttaşlık Bilgisi* dersi ilkokul öğretim programından kaldırılarak *Sosyal Bilgiler* dersleri ile birleştirilecektir. 1968 İlkokul Programı, hiç kuşkusuz siyasal liberalleşme ve demokratik bir yurttaşlık anlayışının inşası açısından, geçiş döneminin izlerini taşıyan 1948 İlkokul Programı'na göre önemli değişiklikler getirmektedir. Bu değişikliklerde, 1961 Anayasası'nın getirdiği özgürlükçü ortamın katkısı söz konusudur. Nitekim 1968 İlkokul Programı'nın "Türk Millî Eğitiminin Amaçları" başlığını taşıyan bölümünün ilk cümleleri bu yöndeki değişim iradesini yansıtır:

---

16 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*, 22-31 Ağustos 1949, Ankara, 1949, s. 70. Ancak karar alma mekanizmasının demokratikleştirilmesine yönelik bu anlayışın bazı sınırları da bulunmaktadır. Sözgelimi, kararların "küçük demokrasinin başkanı" olarak tanımlanan okul müdürü tarafından "veto" edilebilmesi gibi.

"Millî Eğitim ülkümüz, Türk milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde millî şuur etrafında toplamak; millî, ahlâkî, insanî, üstün değerlerini geliştirmek; milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hâkim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir."[17]

1968 İlkokul Programı, bu doğrultuda millî eğitimin yetişmesini sağlayacağı "makbul yurttaş tipi"ni de toplumsal-kişisel-ekonomik boyutları çerçevesinde tarif eder:

1. Toplumsal yönden.

a. Türkiye Cumhuriyeti'nin, insan haklarına dayanan, millî, demokratik, layik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu, Türkiye Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün bulunduğunu bilir ve Türk milletinin bir ferdi olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar;

b. Herkesin kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vaz geçilmez temel hak ve hürriyetlerine sahip olduğunu; dil, ırk, cinsiyet, siyasî düşünce, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşit bulunduğunu; yaşama, maddî ve manevî varlığını geliştirme haklarına, kişi hürriyetine, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder;

c. Ailenin, Türk toplumunun temeli olduğunu bilir ve ona değer verir;

ç. Atatürk devrimlerine bağlıdır;

d. Kanunlara ve nizamlara saygılıdır;

e. Millî kaynakları korur, değerlendirir ve geliştirir;

f. İçinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışır;

g. Genel refahın, bilimsel çalışma ve ilerlemelerle sağlanacağını kavrar;

17 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, *İlkokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968, s. 1.

h. Toplum olaylarıyla ilgilenir ve toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerin üstünde tutar;

i. "Yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesine bağlıdır.

2. Kişisel yönden.

a. Türkçeyi doğru olarak konuşur, okur ve yazar; Türklük ilkelerini bilir, benimser ve korur;

b. Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur ve onu iyileştirmeğe çalışır;

c. Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahiptir;

ç. Boş zamanlarını, kendisine ve topluma yararlı olacak şekilde okuma, güzel sanatlar, oyun, spor, gezi, eğlence, başka yollarla değerlendirir;

d. Yurdunu sever, onu tanımağa ve tanıtmağa çalışır;

e. Büyüklere saygı, küçüklere sevgi geleneğimize gönülden bağlı olarak insanları sever, sayar; tabiatı, tabiî anıt ve güzellikleri sever ve korur;

f. Ormanları sever ve geliştirir;

g. Hayvanları sever, hayvancılığı geliştirir;

h. Tarihî anıt ve eserlere ilgi ve saygı duyar, onları korur;

ı. Yurt savunmasını en kutsal ödev bilir;

i. Tecrübe ve araştırmaya önem verir; muhakeme kabiliyeti gelişmiştir, müspet düşünce ve şahsiyet sahibidir;

j. Millî ve insanî ruhu aksettiren güzel sanat eserlerini sever, bunların ruh gelişimindeki önemini kavrar, güzel sanat hareketleriyle yakından ilgilenir, bunların yurt içinde ve dışında yayılmasına ve sevilmesine çalışır;

k. Kendine güvenir, davranışlarını kontrol eder ve iyiye yöneltir;

l. Tenkitleri iyi karşılar ve bunlardan yararlanır;

m. Olayları ve davranışları daima yapıcı bir tenkitle değerlendirir, kanaatlerini medenî cesaretle savunur;

n. Teşebbüs kabiliyeti gelişmiş, yurt hizmetleri konusunda her yerde ve her zaman sorumluluk yüklenmeğe hazırlıklı ve isteklidir;

3. Ekonomik hayat yönünden.

a. İşe, iş ve meslek ahlâkına bağlı ve saygılıdır; verimli çalışmaktan zevk duyar;

b. İşi ile ilgili yeterliliğini geliştirerek devam ettirir, kendisinin ve çevresinin refahını artırmağa çalışır;

c. Kabiliyetlerine uygun işi seçebilir; meslekî ekonomik başarının bilgi ve teknikle sağlanacağına inanır;

d. Tutumludur, geçimini düzenlemeğe muktedirdir; yatırım yapmanın kişisel ve toplumsal değerini bilir.[18]

1968 tarihli İlkokul Programı, demokratik yurttaşlığa açılırken, 1948 Programı'ndan devralınan "Türk etos"unu korumaya dayalı yapısıyla zaman zaman eklektik bir özellik gösterir. Program'ın "İlköğretimin Amaçları" bölümünde "makbul yurttaş"a ilişkin, "şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evlâdı olmanın gururunu duyar" ve "Türk Milletinin millî, ahlâki ve insanî değerlerini kavrar ve her hareketinde bu değerlere uymaya çalışır"[19] ifadeleri, "Türk milleti" eksenli cemaatçi anlayışı sürdürür. Aynı başlık altında yer alan demokrasi anlayışı ise, geçmişe oranla önemli bir zihniyet değişikliğinin ipuçlarını verir ve hak eksenli bir yurttaşlık anlayışının evrensel boyutlarıyla ortaya çıkmasına yönelik bir çabayı ortaya koyar. Program'ın tanımladığı biçimiyle "makbul yurttaş", "Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamıştır" ve "bütün ilişkilerinde bu ilkeleri uygulamaya çalışır". Altı noktada toplanan ilkelerden en önemlisi, demokrasinin yalnızca bir yönetim biçimi değil, ama aynı zamanda bir yaşama biçimi olduğu kabulüdür:

a. Her insanın bir değer olduğuna inanır;

b. İnsanların kanunlar karşısında eşit olduklarını kabul eder;

c. Kanun ve nizamlara, bunların temsilcilerine saygılıdır;

ç. Yurttaşlık görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilir;

d. Toplumun menfaatlerini kendi menfaatleri üstünde tu-

18 *A.g.y.*, s. 1-2.

19 *A.g.y.*, s. 8.

tar; toplum yararına olan her türlü kuruluşu korur, onların gelişmesine yardımcı olur;

e. Bireyin refaha kavuşabilmesi için önce toplumun kalkınması gerektiğine inanır;

f. Demokrasinin sadece bir idare şekli olmayıp; herkesin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları, birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ile, hoşgörürlükle karşıladıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser.[20]

Ortaokullar ve liseler açısından incelendiğinde ise, 1927 ve 1930 yıllarında kabul edilen Lise ve Orta Okullar Yönetmeliklerinden sonra Türkiye, çok partili yaşama 1944 tarihli Lise ve Orta Okullar Yönetmeliği'yle girer. Söz konusu yönetmelikte belirtildiği üzere orta okulların ve liselerin amacı, öğrencilerin "Türkiye Cumhuriyeti'nin, milli ahlâkı benimsemiş ve pozitif bilim anlayışını kazanmış, çalışkan, yararlı bir yurttaşı olarak yetişmesini"[21] sağlamaktır. 1944 tarihli Lise ve Orta Okullar Yönetmeliği'nden sonra 1949'da yeni Ortaokul Programı yürürlüğe girer. 1949 Ortaokul Programı, 1948 tarihli İlkokul Programı'yla karşılaştırıldığında özellikle *Yurttaşlık Bilgisi* dersinin "Amaçlar"ındaki benzerlikler dikkati çeker. Başka bir anlatımla *Yurttaşlık Bilgisi*'nden milli birlik, milli disiplin ve dayanışmanın anlamını kavratması, öğrencilerden ise bütün benliğini millete adayarak, gerekirse ölmesi beklenir. Ancak iki program arasında -yalnızca bir yıllık bir fark olmasına rağmen- önemli değişikliklerin de olduğu gözlemlenir. 10 maddede sıralanan amaçlar arasında, 1948 İlkokul Programı'nda yer alan "Öğrencilere ulus kavramını, Türk ulusunun birer evlâdı olmanın şeref ve mesuliyetini duyurmak" ve Altı Ok yurttaşlığının ifadesi olan "Öğrencileri Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek" amaçlarından söz edilmez. Buna karşılık yeni ortaokul programı, *Yurttaşlık Bilgisi* dersi özelinde demokrasiye –sınırlı da olsa- açılımın ifadesi olarak düşünce özgürlüğüne gönder-

20 *A.g.y.*, s. 8.

21 Kaplan, *a.g.y.*, s. 189.

me yapan 7. maddesi ile dikkati çeker. Söz konusu maddede düşünce özgürlüğü aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

> "Topluluğun bireyler ve bireylerin topluluk üzerine karşılıklı etkilerini ve dayanışma ihtiyacını öğrencilerin kavramalarına ve bu vesile ile yurttaşlar arasında millî birlik esaslarını bozmıyan fikir ayrılıklarına saygı ve insanlara karşı sevgi duygusu kazanmalarına yardım etmek.[22]

1949 Ortaokul Programı, 1948 İlkokul Programı'na göre, "okulda demokrasi" ve bu bağlamda "demokratik yurttaşlık"ın belki de ilk kez bu derece açık bir biçimde ifade edildiği bir metin olma özelliğine sahiptir. *Yurttaşlık Bilgisi*'nin amaçlarını belirleyen 9. madde bu yöndeki zihniyet değişikliğini ortaya koyar:

> "Okulda demokratik zihniyetin hâkim olduğu bir hava yaratmak suretiyle öğrencilerin, kendi kendilerini ifade etmelerine ve okul içinde ve dışında sorumlu işler almalarına geniş imkân ve fırsatlar sağlıyarak demokrat görüşlü ve düşünüşlü yurttaşlar yetiştirmek."[23]

"Okulda demokrasi"yi gerçekleştirme yolu ise, Program'ın "Açıklamalar" bölümünde belirtildiği üzere, okulun kurallı bir alan olduğunu (düzen fikri) öğrenciye benimsetmek ve onların okul yönetiminde rol almalarını ve sorumluluk yüklenmelerini teşvik etmektir.[24]

Ortaokulun her üç sınıfında da okutulan *Yurttaşlık Bilgisi* ders kitaplarında ilk yılda beş ana ünite yer almaktadır: "Okulumuz", "Ailemiz", "Çevremiz", Belediyemiz", "Hemşehrilik Ödevlerimiz".

"Okulumuz" başlığını taşıyan ilk ünitede "okul topluluğu"nu oluşturan bireylerin karşılıklı ilişkileri ve görevleri, bu ilişkileri düzenleyen gelenek ve görenek kuralları, okul yönetmelikleri ve öğrenci kurullarını düzenleyen esaslar yer alır. Ay-

---

22 *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Orta Okul Programı*, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1951, s. 121.

23 *A.g.y.*, s. 121-122.

24 *A.g.y.*, s. 122-123.

nı ünitenin "Okulda demokratik hayat" altbaşlığında ise, genelde dayanışma-ödev-sorumluluk (okul eşyasının korunması, okulun itibarının korunması vb.) eksenli bir demokrasi anlayışı dikkati çeker. Bununla birlikte 1949 Ortaokul Programı'nda (dolayısıyla da ders kitaplarında) demokrasiye geçişin en göze çarpan unsuru, birbirinin "düşünüş ve inanışına" saygı ve okul yönetimine öğrencilerin katılımının teşvik edilmesidir. Aynı yaklaşım "Ailemiz" ünitesi için de geçerlidir. Bir yandan "Türk geleneğinde ailenin mevkii ve kutsallığı" vurgulanırken, diğer yandan ailede işbölümü ve "aile fertlerinin, birbirlerinin fikir ve kanaatlerine saygı göstermesi" savunulur. "Çevremiz" ünitesi, mahalleden ("komşuluk münasebetleri") başlayarak, "geniş çevremiz"e, yani kasaba veya kente kadar uzanan mekânsal (ve idari) bir çerçevede bireyler arasındaki ilişkileri düzenler. Kamu ve özel kurumları ve bu kurumlarda çalışanlar, yetki ve görev alanlarından hareketle anlatılır. "Hemşehrilik ödevlerimiz" ise, bir kez daha uygun davranış kurallarının telkinine yöneliktir. Sokaklardan, kamu taşıtlarına, ibadet yerlerine, otel, hela, han, hamama kadar uzanan bir "kamusal alan"da, birlikte yaşamanın ve medeni olmanın kuralları hatırlatılır.[25]

Ortaokul 2. sınıfların *Yurttaşlık Bilgisi* öğretim programı ise, 5 ana üniteden oluşmaktadır: "Topluluğu Yaşatan Kurumlar", "Millet Topluluğu", "Devletin Yasama Görevi", "Devletin Yürütme Görevi" ve "Devletin Yargı Görevi".

"Topluluğu Yaşatan Kurumlar"da, ekonomik yaşamın sektörleri (tarım, sanayi ve "küçük sanatlar", ticaret ve bankalar) ve belli başlı aktörleri ile idari yapılanmanın örgütsel çerçevesi (muhtar, ihtiyar meclisi, ilçe teşkilatı, il genel meclisi vb.) incelenir. "Millet" başlığını taşıyan ikinci ünite, millet-yurt-devlet ekseninde milleti oluşturan unsurlar, milli duygu, Türk milliyetçiliği ve yurtseverliğin yanısıra, devlet şekilleri, anayasa ve devletin yasama, yürütme ve yargı görevlerinin incelenmesine yöneliktir. Devletin üç temel görevi çerçevesinde belli başlı organlar (TBMM, Bakanlar Kurulu, Bakanlıklar, mahke-

25 *A.g.y.*, s. 126-129.

meler) ve temsilcilerine (cumhurbaşkanı, başbakan, bakanlar, milletvekilleri vb.) ilişkin ayrıntılı bilgiler, daha sonraki ünitelerin belli başlı konularını oluşturur.[26]

1949 Ortaokul Programı çerçevesinde 3. sınıfların öğretim programında ise, 5 ana ünite yer almaktadır. "Demokrasi" başlığını taşıyan ilk ünitede, demokrasinin tarihçesi, "Bugünkü Demokrasi Anlayışı" (partiler ve rolleri), eşitlik fikri ve "Cumhuriyetimiz" incelenir. "Hak ve Ödevler" başlığını taşıyan ikinci ünite, belli başlı hak ve hürriyetlerin korunmasına ilişkindir. Üçüncü ünite, "Vatandaşlık Ödevlerimiz", klasik görev üçlemesinin (seçim-vergi-askerlik) tekrarına dayalıdır. Program, öğrencilerin "Meslek Seçimi" konusunda bilgilendirildiği dördüncü ünite ve "Birleşmiş Milletler ve Unesco"nun "Yurtta Barış, Cihanda Barış" düşüncesi çerçevesinde incelendiği beşinci ünite ile tamamlanır.[27]

1962'de öğretim programlarında yapılan düzenlemeler sonucu *Yurttaşlık Bilgisi* programına da bazı eklemeler yapıldığı görülür. Bu çerçevede 1949 tarihli *Ortaokul Programı*'nda "Topluluğu Yaşatan Kurumlar" ünitesinin "Çevremizde Ekonomi Hayatı" altbaşlığında tarım, sanayi ve "küçük sanatlar", ticaret ve bankalar maddeleriyle sektörel anlamda daha ayrıntılı bir sınıflamaya karşılık, 1962 Ortaokul Programı'nda "Çevremizde Ekonomi Hayatı (Çevredeki Belli Başlı Tarım, Endüstri ve Ticaret Hayatına Toplu Bir Bakış) ifadesiyle yetinilmiş, ancak "İş Hayatında Ahlâk ve Verim" başlığıyla yeni bir alt bölüm eklenmiştir. Yapılan bir başka değişiklik, III. Bölümde yer alan "Millet Topluluğu" konusunun "Milleti Vücuda Getiren Bireyler" altbölümüne eklenen 3. maddedir: Millet hayatının sürekliliğinde ahlâkın önemi (millet çıkarını kişisel çıkarlardan üstün tutmak. Milli amaçlar uğrunda fedakârlık. Halk yararına kurulan kurumlara bağışlar). 2. sınıfların öğretim programında yer alan "Yurt" başlıklı altbölümde, daha önceki programlarda bulunan "Yurt sevgisini doğuran nedenler"

26 *A.g.y.*, s. 129-132.

27 *A.g.y.*, s. 132-133.

ve "Yurttaş" maddelerinin yanısıra 3. madde olarak "Yurttaş haklarına saygı. Kendi gönencini, yurttaşların zararına geliştirmemek" teması eklenmiştir. Bir başka değişiklik 27 Mayıs 1960 sonrası ile ilgili olarak "Devlet" başlığı altında 1961 Anayasası'nın kabulüne yol açan siyasal gelişmelerin yer aldığı "Yeni Anayasamızın Doğuşu (27 Mayıs 1960 Devrimi ve Nedenleri) ve Anayasa Mahkemesi'nin görevlerinin yer aldığı altbölümlerinin eklenmesidir.[28]

1962 *Ortaokul Programı*'nda 3. sınıfların öğretim programına ilişkin dikkati çeken bir husus, 1949 Programı'nda yer alan "Demokrasi" ünitesinin demokrasinin tarihçesine ilişkin ilk maddesinde bulunan "tarih derslerinde öğrenilenlerin tekrarlanması ve bu bakımdan bir tertibe alınması" ifadesinin 1962'de kaldırılmasıdır. Dolayısıyla tarih dersi ile *Yurttaşlık Bilgisi* arasındaki bağlantı kesilmiştir. Öte yandan yine aynı üniteye, 1962'de "Demokrasi Kavramı" altbaşlığının 4. maddesi olarak "İktidarda bulunanların görevlerini şahısları yararına kullanmamaları (aksi durumun doğuracağı kötülükler)" eklenmiştir. 27 Mayıs Darbesi'nin sonucu olan bu anlayışın yanısıra, "Demokrasi" ünitesine B. maddesi olarak eklenen "Cumhuriyetimiz (Kısa tarihi, 27 Mayıs Devrimi, Nedenleri, Milli Birlik Komitesi, Kurucu Meclis)" altbaşlığı da Darbe'nin meşrulaştırılmasına yönelik bir kaygının ürünüdür. III. Üniteyi oluşturan "Vatandaşlık Ödevlerimiz" konusu klasik görev sistematiği doğrultusunda yurttaşlık görevlerini seçim-vergi-askerlik ekseninde tanımlarken, 1962 Programı'nda yer alan eklemeler, "seçmen olarak taşıdığımız sorumluluk (seçeceğimiz insanlarda yeterlik ve millet yararını güdücü nitelikler aramak)"; "Vergi beyannamelerinde dürüstlük. Vergiyi zamanında vermek" ve mesleki seçim konusunun incelendiği 6. üniteye eklenen "Meslek Ahlâkı" altbaşlıklarında ortaya çıkmaktadır.[29]

Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları, yirmi yıl aradan sonra Talim ve Terbiye Kurulu'nun 16.10.1969 gün ve 555 sayılı kararıyla

28 *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1962, s. 141-143.

29 *A.g.y.*, s. 144-146.

1970-1971 öğretim yılından itibaren bazı ortaokullarda denenmesi öngörülen Sosyal Bilgiler programı doğrultusunda değişikliğe uğramıştır.[30] Bu Programın 1973-1974 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlaması ile birlikte eski programa göre hazırlanan *Yurttaşlık Bilgisi* ders kitapları da aşamalı olarak yenileriyle değiştirilecektir.[31]

Tarih, Coğrafya ve *Yurttaşlık Bilgisi* konularının "toplulaştırılması"na dayalı 1969 tarihli Sosyal Bilgiler Programı'nın "Giriş" bölümü, söz konusu değişikliğe gidilmesinin ardında yatan gerekçeleri "iyi yurttaşlar yetiştirilmesi" niyetiyle açıklamaktadır:

> "Bilindiği gibi, programlar sabit bir şekle bağlı kalmadan, her memleketin, siyasal, sosyal ve ekonomik durumuna, özellikle, son yıllarda bilim ve teknoloji alanında görülen hızlı ilerlemelere paralel olarak sürekli bir gelişme içindedir. Memleketimizde de, Cumhuriyet'in kuruluşundan beri, ilk ve orta dereceli okul programlarında, ihtiyaç ve imkânlar ölçüsünde zaman zaman değişiklikler yapılmış, gerçekleştirilmesine çalışılan demokratik idare ve yaşayışın okul programlarına aksettirilmesine önem verilmiştir. Böylece, milletimizin gücüne ve demokrasiye inanmış, demokrasi düzenine tam olarak uyabilen 'iyi vatandaş'lar yetiştirilmesi Millî Eğitimimizin amaçlarının başında yer almıştır.
>
> Ancak, öğrencinin iyi bir vatandaş olarak yetişebilmesi için, her şeyden önce, içinde yaşadığı çevreyi, vatanını ve dünyayı iyi tanımasına; ortaya çıkan problemleri başarı ile çözebilmesine yarayacak sağlam temel bilgilere ve genel kültüre ihtiyacı vardır. Bu yüzden, ilk ve orta dereceli okul programlarındaki Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi) konularının payına çok önemli görevler düşmektedir."[32]

30 *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, C. 32, no. 1582, 24 Kasım 1969, s. 427. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 449 sayılı ve 14.8. 1973 tarihli kararı.

31 *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, C. 36, no. 1760, 10 Eylül 1973. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 555 sayılı ve 16.10.1969 tarihli kararı.

32 *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, C. 32, no. 1583, 1 Aralık 1969, s. 436.

1969 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı, 1968 İlkokul Programı gibi demokratik yurttaşlık niyeti ile milli seciye refleksi arasında kararsız kalmış bir belge niteliği taşır. Sosyal Bilgiler dersinin ilk amacından da anlaşılabileceği üzere, 1949 Ortaokul Programı'nda yer alan "seciye" söyleminin bir bölümü korunurken, bu söylem "muasır medeniyetçi" bir vurguyla sunulur. Dersin ilk amacı, "Öğrencilere: a. Millet kavramını, Türk milletinin birer evlâdı olmanın şeref ve sorumluluğunu duyurmak; Türk milletinin zeki, kabiliyetli, çalışkan, cesur ve kahraman olduğunu; sanat severliğinin, estetik zevkinin yüksekliğini ve insanlık duygularının büyüklüğünü tarihten ve bugünden örnekler vererek kavratmak; şerefli milletimizin ona lâyık evlâtları olmak yolunda sonsuz çaba harcamaları, bu yolda durmadan ve duraklamadan çalışmak gereğini anlatmak ve uygulatmak; b. Milletimizin üstün özelliklerini sürdürüp geliştirdikleri ölçüde geleceğe güvenle bakabileceğimizin ve muasır medeniyet seviyesine erişebileceğimizin ve en ileri millet vasfını alabileceğimizin inancını vermek; c. Türk milliyetçiliğinin ilkelerini benimsetmek"tir.[33]

1969 Programı bu eklektik yapısı içinde bir yandan da ülke sorunlarına yönelik duyarlılık ve sorumluluğun, bu bağlamda aktif ya da katılımcı yurttaşlığın teşviki anlamında Cumhuriyet tarihinin en demokratik programı olarak ortaya çıkar. Program'ın 2. maddesinin de ortaya koyduğu gibi, hedef, "Öğrencileri: a. Kuvvetli, ileri, refahlı ve bağımsız Türkiye ülküsüne bağlı ve bu ülküye erişme gereğine bütün varlığı ile inanmış; b. Yurdumuzun ve milletimizin problemleri üstüne severek ve isteyerek eğilen, bunları esaslı bir şekilde inceleyip öğrenen, bu problemlerin yurt ve millet yararına çözümlenme yolundaki çalışmalara heyecanla, canla ve başla katılan 'aydın yurttaş'lar olarak yetiştirmek"tir.[34] Aydın yurttaş, ülke sorunlarının yanısıra dünya sorunlarıyla ilgilidir, duyarlı ve donanımlıdır.[35] Öte yandan

33 *A.g.y.*, s. 436.

34 *A.g.y.*, s. 436.

35 *A.g.y.*, s. 436. Program'ın "Amaçlar" bölümünün 5. maddesinde yer alan, "Komşu ve uzak ulusları, bizi ilgilendiren yönleriyle tanıtmak", "Yurdumuzun

"aydın yurttaş", 1960'ların giderek karmaşıklaşan yurt ve dünya sorunları karşısında sorgulayan, alternatifler arasından seçen ve sorumluluk yüklenen birey-yurttaştır.[36] Bu yaklaşım, "Türk milleti"ni, 1930'lar ve 1980'lerin kültüralist (organik) boyutunun ötesine taşıyarak insanlık ve uluslararası işbirliği değerleriyle buluşturur. Başka bir anlatımla, söz konusu yaklaşım, özgüven sendromuna yer vermemesinin yanısıra tehdit algısına dayalı göndermelerden arınmışlığıyla da dikkati çeker. Amaç:

> "Öğrencilere:
>
> a. Milletler ailesi içinde Türk milletinin yerini aşağılık duygusuna kapılmaksızın, geleceğe ümit ve cesaretle bakarak göstermek;
>
> b. Milletimize düşen insanlık vazifelerini öğretmek;
>
> c. İnsanların ve milletlerin birbirlerine muhtaç olduklarını, ortak problemlerin karşılıklı iyi niyetle ve ortak çabalarla çözümlenebileceğini, işbirliği zorunluğunu takdir ettirmek" (6. madde)

ve

> "Öğrencileri, milletimizle işbirliği halinde ve kendi yurdunda huzur içinde yaşamak isteğinde olan milletlere karşı iyi duygulara sahip kılmak"tır.[37] (7. madde)

1969 Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Programı, "Amaçlar" bölümünün 3. maddesinde "makbul yurttaş"ın niteliklerini de

ve dünyamızın çeşitli ilginç problemlerini göstermek", "Öğrencilere, bugünü daha iyi kavramaları için geçmişi inceletirken, onların, içinde yaşadıkları çağda geçen sosyal, ekonomik ve siyasal olayların nedenleri üzerine üzerinde düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneklerinin gelişmesine yardım etmek; böylece olayların çeşitli yönlerini inceleterek öğrencilerin kültürlerini artırmak ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yapmak" ifadeleri bu anlamda radikal bir dönüşüm iradesini yansıtır.

36 *A.g.y.*, s. 437. Programın "Amaçlar" bölümünün 10. maddesiyle "Öğrencileri, a. Gittikçe giriftleşen, baş döndürücü bir hızla çoğalıp genişleyen yurt ve dünya problemleri arasında şaşırmaksızın doğruyu arayıp bulabilen; b. Hayatın hızına ayak uydurabilen; c. Yurt ve millet yararına en uygun yolları seçebilen; d. Kişilik sahibi; e. Millî, maddî ve manevî zenginlik kaynaklarımızı korumak ve milletçe değerlendirmek gereğine inanmış ve bu yolda alışkanlıklar kazanmış vatandaşlar olarak yetiştirmek" hedeflenir.

37 *A.g.y.*, s. 437.

belirler. Program'la hedeflenen,



"Öğrencileri: a. Sosyal münasebetlerde saygı, sevgi, müsamaha ve anlayış sahibi, b. İşbirliğinin lüzumunu ve gereklerini kavramış ve birlikte çalışma zevkini ve alışkanlığını kazanmış, c. Nefsine güvenen, başkalarına inanabilen, d. Medeni cesaret sahibi (bildiğini ve inandığını çekinmeden söyleyebilen ve yapabilen), e. Hakka saygı gösteren, hakkı ve haklıyı koruyan, f. Vatandaş sorumluluklarını kavramış, g. Memleket hizmetlerini dürüstlükle yapan, bunların yapılış tarzını kontrol eden; bu hizmetleri yapanlara kolaylık gösteren ve gerektiğinde yardım edebilen, h. Sosyal ve kanuni kurallara uygun yaşamak zorunluğunu kavramış, i. Ruh ve beden sağlığını dikkat ve itina ile korumasını bilen kişiler olarak yetiştirmek"tir.[38]

Programın dikkati çeken bir başka özelliği de siyasal, toplumsal, ekonomik anlamda Türkiye toplumunun "çoğul" yapısının belki de ilk kez açıkça bir öğretim programında ifade edilmesidir. Amaç, 4. maddede de açıklandığı gibi, okullarda "farklı sosyal, politik ve ekonomik duyuşa, görüşe ve düşünüşe sahip aile çevrelerinden gelen, farklı zekâ seviyelerinde ve gelişimdeki çocuklara: a. İleride vatandaş sıfatiyle katılacakları millî toplumumuzun Anayasamızla belirtilen ortak duygu görüş ve düşünüşlerini, b. Yaşama şartlarımızı, c. Ülkümüzü benimsetmek"tir.[39]

Programın 8. maddesinde ise,

"Öğrencilere: a. Atatürk'ün gençliğe yaptığı hitabı derinliğine ve genişliğine anlatmak ve kavratmak, b. Türk devrimlerinin ilkelerini ve çok yönlü olarak anlamlarını, değerini, önemini, ne gibi büyük güçlükler ve ne gibi engeller yenilerek nasıl büyük fedakârlıklarla gerçekleştirildiğini, korunması ve aynı doğrultuda geliştirilmesi zorunluğunu kavratmak, c. Cumhuriyet ve demokrasiyi, demokratik yaşayış tarzını ve icaplarını kavratmak, d. Demokrasi hayatımızın gelişmesini incelerken,

38 *A.g.y.*, s. 436.

39 *A.g.y.*, s. 436.

diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişmeleri inceletmek suretiyle bu konuda güdülen yolları göstermek, e. Yurdumuzun nasıl yönetildiği, yasama, yürütme ve yargı organlarının nasıl çalıştığı ve Türkiye Büyük Millet Meclisinin memleket işlerini nasıl denetlediği hakkında temel bilgileri vermek, kanun saygısını ve medenî insan zihniyetini aşılamak, f. Siyasi partilerin gerekliliğini ve önemini anlatmak, g. Politik görüş ve düşünüş ayrılıklarının –bağımsızlığımıza, bütünlüğümüze ve çıkarlarımıza aykırı olmamak kaydiyle- yakınlıklara ve dostluklara engel olamayacağı düşünüş ve inanışını vermek"[40]

öngörülür.

1969 Ortaokul Programı'nda *Sosyal Bilgiler* dersinin amaçları arasında geleneksel söylemin tekrarı, özellikle "kan borcu"nun yer aldığı 9. maddede[41] ortaya çıkar. 1961 Anayasası'nın "özgürlükçü ruhu"nun öğretim programlarına geç bir yansıması olarak kabul edilebilecek 1969 Ortaokul Programı'nda, Atatürk referansının önceki dönemler ve 1980 sonrası dönemle karşılaştırıldığında son derece sınırlı olduğu görülür. Özellikle 1985 sonrası *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarının temel unsuru olacak tehdit algısı ve teması yerine, bu programda uluslararası işbirliği ve dayanışma ideali, evrensel insanlık değerlerine yönelik vurgu ve "değişme" söylemi[42] dikkati çeker. Yurttaşlık "ödevleri"nin klasik üçlemesinin (vergi vermek, seçimlere katılmak, askerlik yapmak) ötesine geçen, katılımcılığı teşvik eden daha özgürlükçü bir yurttaşlık anlayışının inşası yönünde bir niyeti ortaya koyar.

Ancak "12 Mart ruhu"nun ürünü olan 14.6.1973 tarihli ve

40 *A.g.y.*, s. 436.

41 *A.g.y.*, s. 437. "Öğrencilere: a. Yurt savunmasının ve bu uğurda her türlü mal ve can fedakârlığının kutsallığı hakkında güçlü ve içten inanç vermek, b. Bunun için de zengin tarihimizden örnekler göstermek, c. Bu yoldan ölmezliğe kavuşmanın mümkün olduğunu kavratmak."

42 *A.g.y.*, s. 437. Sözgelimi Madde 11'deki "Sosyal olayların gelişmesini göstererek insan ve toplum hayatının gittikçe değiştiği fikrini benimsetmek"ten başlayarak birçok ifadede bu değişim ihtiyacını görmek mümkündür.

1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*, eğitim ve öğretimde demokratikleşmeye yönelik bu iradeyi bir kez daha kesintiye uğratır. Söz konusu kanunun Türk milli eğitiminin temel amaçlarını belirleyen 2. maddesine göre, "Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, 1. Atatürk inkılaplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek"tir. Söz konusu kanunun yurttaş eğitimi açısından önem taşıyan 11. maddesinde ise, "Demokrasi Eğitimi"nin hedefleri ve sınırları belirlenir:

> "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı siyaset ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki gündelik siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydana verilmez."[43]

Muhafazakâr Demokratik Yurttaşlık

Çok partili hayata geçiş, *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarında "demokratik" düzenin aktörü yurttaşın yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Bu yeniden tanımlama içinde paternalist, adalet dağıtan, koruyan ama bir o kadar da denetleyen devletten hukuk

43 *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1995, s. 6'dan aktaran Kaplan, *a.g.y.*, s. 267-268.

devleti kavramına geçiş önemli bir yer tutmaktadır. Bu geçişin ifadesi olan "Yurttaşlara ait hakları sağlaması da devletin ödevidir" vurgusu,[44] yurttaşın devlet karşısındaki görev eksenli temsilinin giderek haklar taşıyıcısı yurttaşa ve devletin bu alandaki sorumluluğuna doğru kaydığını gösterir. Öte yandan gerek 1948 İlkokul Programı, gerekse 1949 Ortaokul Programı'yla, demokrasi kavramının artık Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında kullanıma girdiği gözlemlenir. Burada önemli olan, T. Alkan'ın da belirttiği gibi, demokrasinin yalnızca siyasal bir olgu ya da yönetim biçimi olarak değil, ama aynı zamanda bir "toplumsal etkileşim yöntemi" olarak teşvik edilmesidir.[45] Özellikle toplumsallaşmada en temel kurumlar olan aile ve okuldaki ilişkiler söz konusu olduğunda "düşünce ve kanaatlere saygı" teması önemli bir yer tutmaya başlar. Ancak demokrasinin bir "toplumsal etkileşim biçimi" olarak sunumu, okuldaki (öğretmen-öğrenci) ve ailedeki (ebeveyn-çocuk) geleneksel hiyerarşik yapılanmayı sorgulamaksızın getirmek istediği demokratik açılım iddiasıyla önemli bir sorun oluşturur.

Nitekim Ortaokul I. Sınıf *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında önemli bir yer tutan okul temsili, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin hiyerarşik düzen temelli iş ve görev tanımlarına, "toplu yaşayış"ın gerektirdiği genellikle "itaat-saygı" eksenli davranış kodlarına ("çalışmada ve oyunda ahenk ve işbirliği", "düşünüş ve inanışlara saygı ve anlayış göstermek", "okul bireyleri arasında sevgi ve saygı" vb.) dayalı bir biraradalık biçimine dayanır. Okulun kurallı bir alan olarak içselleştirilmesinde okul topluluğunun "bireyleri"nin (müdür, muavin, öğretmen, öğrenci, memur ve hizmetliler) görev ve sorumlulukları ve okul yaşamını düzenleyen kuralların (gelenek, kanun, program, yönetmelik, sınav vb.) yanısıra, "okul yaşayışında disiplin"e (okulda suç, cezai Disiplin Kurulu, Haysiyet Divanı, okulda verilen mükafatlar vb.) ilişkin ayrıntılı bilgi önemli bir yer tu-

44 Halit Aksan, *Aktif Metoda Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, ty, s. 44.

45 Türker Alkan, *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1989, s. 259.

tar. "Okulumuz" bölümünün 5. "ders"ini oluşturan "okulda öğrenci kurulları" (Müsamere, Kızılay Gençlik, Gezinti ve İnceleme, Müzik, Kitaplık, Bahçe İşleri vb.) ise, katılım boyutuna vurgu yapar:

> "Bir topluluğun değeri, emir ve komuta altında çalışmakla değil, topluluğa ait işleri aralarında paylaşarak, kendi kendilerini yönetmekle belli olur."[46]

Katılım boyutu, 1960'lı yılların *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarının en önemli "girdi"si olan demokrasi pratiğini kavratmada önemli bir işleve sahiptir. Nitekim "Okulda Demokratik Hayat" dersinde bu husus açıkça vurgulanır:

> "Demokrasi ile idare olunan bir devletin büyük, küçük bütün topluluklarında, demokrasi prensiplerine uygun bir yaşayış yolu tutmalı ve daha küçük yaşlarımızda kendi kendimizi buna alıştırmalıyız."[47]

"Okulda Demokratik Hayat"ın temel unsurları, işbölümü ve yardımlaşma, "okul arkadaşlarımızın düşünüş ve inanışlarına saygı ve anlayış göstermek", "arkadaşlarının başarısından sevinç duymak" ve son olarak çeşitli kollarda çalışacakların saptanması için yapılan seçimlerdir. ("Okulumuza ait işleri aramızda bölüşürken demokratik usullere baş vururuz. Arkadaşlarımız gelişigüzel veya okul idaresinin emri ile görevlendirilmezler.") Okulda "demokratik yaşayış"ın bir sonucu da, öğrencilere yüklediği "ödevler"dir. Bu "ödev"ler, yani "okul eşyasının korunması", "okul bahçesinin korunması ve bakılması", "okul itibarını korumak", "okul dışı münasebetler" ve "diğer okullarla münasebetler" bir ahlâki varoluş biçimini ifade eder.[48] "Okul itibarını korumak", birey-öğrencinin tüm yaşamını kuşatırken aynı zamanda da onu kamusal özneye dönüştürür:

---

46 Halit Aksan, *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, sınıf 1, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, ty, s. 30.

47 *A.g.y.*, s. 37.

48 *A.g.y.*, s. 38-40.

"Her topluluğun şeref ve itibarı, bireylerinden gelir. Mimar Sinan'ın yaptığı eserler, yalnız kendisinin değil, daha çok Türk milletinin şerefini yükseltmiştir. Son Osmanlı padişahı Vahdettin, korkaklığı ve hainliği ile, yalnız kendisinin değil, Türk milletinin dünyadaki şerefine leke sürmüştür. Türk milletinin alnındaki bu lekeyi silen Atatürk dünyaya Türk gücünü yeniden tanıttı, şerefini ve itibarını arttırdı.

Öğrenciler de teker teker okullarının şerefini temsil ederler. En küçük hareketlerden büyük sonuçlar doğabilir. Kıyafeti düzgün, kasketi başında, çantası elinde, sağda solda oyalanmadan okuluna giden, yaşlı bir kimsenin tramvaya binmesine yardım eden bir öğrenci, bu haliyle okulu için halk üzerinde iyi etki yapar..."[49]

"Okulda demokratik yaşayış"ta öğrencilere düşen görevler arasında yer alan "okul dışı münasebetler" de aynı şekilde kamusal bir makbul davranışlar bütününü gerektirir:

"Okul dışı hayatımızda hergün türlü insanlarla karşılaşmaktayız. Onlar ve biz, hepimiz, Türk milletinin meydana getirdiği büyük bir topluluğun evlâtlarıyız. Küçükler sevilmek ve korunmak, büyükler de saygı ve itibar görmek isterler. (...) Büyüklerimiz ve öğretmenlerimiz, her vesile ile sokakta, taşıt araçlarında, sinema, park ve stadyumlarda, ne yolda hareket etmemiz gerektiğini söylemektedir."[50]

Kısacası okul mekânında izlenmesi gereken "makbul" davranış kodları yeterli değildir. "Okulun itibarının her yerde korunması" zorunluğu, "iyi bir öğrenci"nin okul dışında da "tıpkı dershane de imiş gibi hareketlerinde ciddi, nezaketli ve ağır başlı"[51] olmasını gerektirir. "Okulda demokratik yaşayış"a ilişkin bu anlayış, potansiyel yurttaş öğrencinin gündelik yaşamının her "an"ını (okulda ve dışarıda) kavrayan, onu temsil

49 *A.g.y.*, s. 40

50 *A.g.y.*, s. 41.

51 Osman Pazarlı, *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul I. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1959, s. 35.

özelliği yüksek kamusal bir özneye dönüştüren yönüyle holizmin sınırlarında dolaşır.

"Okulda demokratik yaşam"ın en önemli göstergeleri olarak kabul edilen "öğrencilerin okul idaresine katılması" olgusunun ise, iki boyutu vardır: "öğrenci kurullarında çalışmak" ve "sınıf mümessili seçimi". Ancak "okullardaki demokratik yaşayışın temeli seçim" olmakla birlikte, öğrenciler yine de seçimleri konusunda uyarılır:

> "Mümessiller seçilirken bu işi başaracak en uygun ve terbiyeli öğrenciye oy vermelidir. Haylaz ve devamsız bir öğrenciye hatır için oy verilirse işler yürümez, sonunda herkes zarar görür."[52]

Kitaplarda yer alan öğrenci-bireyin diğer çevresi "aile" konusunda ise, demokrasi vurgusuna eşlik eden toplumsal cinsiyet ve "yaş" temelli bir hiyerarşi kavrayışı egemendir. "Ailede Demokratik Yaşayış" başlığı altında, bir yandan "Türkiye Cumhuriyetinde aileler de, okullar gibi demokratik esaslara göre kurulmak gerekir. Demokratik esaslara göre kurulmayan ailelerin yetiştireceği çocuklar, Türkiye Cumhuriyetinin toplum düzenine uyamazlar" gerçeği teslim edilirken, diğer yandan aile içi işbölümü toplumsal cinsiyetçi temelde düzenlenir. Bu düzen içinde baba, "kanun ve gelenek" gereği aile başkanıdır. Anne ise, "aile yuvasının altın topları" olan çocuklara "hizmet veren", meslek sahibi olmayan ev kadınıdır:

> "Annenin ailedeki hizmeti büyüktür. Ev işlerini düzenler; yuvanın temizliğini, rahatlığını sağlar; yemekleri hazırlar; gelirin israf edilmeden harcanmasına dikkat eder. O da gününü, evin türlü işleriyle didinerek geçirir. Fakat bu çalışma anaya büyük zevk verir. Odaların temizliği, çocukların çiçek gibi giyinmeleri, sofranın ve yemeklerin iç açıcı olması, anaya bütün yorgunluğunu unutturur."[53]

---

52 *A.g.y.*, s. 33.

53 Aksan, *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, sınıf 1, s. 49. Ünitenin sonunda, kız öğrencilerin "iyi bir ev kadını nasıl olmalıdır?", erkek öğrencilerin "iyi bir aile baba-

Ailenin reisi olan, "geçim"le görevli baba, "vazifesi daha çok ev içinde" olan anne ve "ilk vazifeleri ana babaya itaat etmek, onların sözlerinden dışarı çıkmamak" olan çocuklar, aile kurumunun "görev" cephesini oluşturur. Ailenin demokratik boyutu ise, "önemli işler"de birlikte karar veren eşler ("gerektiği zaman çocukların da istekleri sorulur") ve ancak "bazen" dışarıda çalışan ev kadınlarına ("iyi ev kadını, ev işleriyle beraber kocasına karşı da vazifelerini tamam yapmalı, gündüzleri yorulan aile reisinin yorgunluğunu unutturmak için evde neşe ve saadet yaratmalıdır") yetişkin çocukların ev işlerine yardım etmesinde ortaya çıkar. "Ailede demokratik yaşayış"ın işbölümünün dışındaki diğer iki boyutu ise, "fikir ve kanaatlere saygı göstermek" ("düşünce ve kanaatlerin aileye ve başkalarına zararlı olmaması" koşuluyla) ve "keder ve sevinçlerin paylaşılması"dır.[54] "Ailede demokrasi"nin önemli bir boyutu olarak sunulan işbölümünün toplumsal cinsiyet temelli yapısına karşılık, "aile bireylerinin birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygı göstermeleri"nde yaş temelli hiyerarşi söz konusudur. Yaşları ve deneyimsizlikleri nedeniyle "akıl erdiremedikleri" şeylerde çocuklara nasihatte bulunan ve yasak koyan ebeveynlerin davranışlarına ise, "Türk topluluğunun yaşayışına ayak uydurulması isteği hakimdir."[55]

"Demokrasinin Vazgeçilmez Unsuru" Siyasal Partiler

"Demokrasiye geçiş"in *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarına getirdiği bir başka yenilik de seçim mekanizması ve siyasal partiler temasıdır. Ulusal ve yerel seçimlere katılma koşulları, seçim süreci ve seçilen organların görevleri, ders kitaplarında önemli bir yer tutmaya başlarken, siyasal partilere ilişkin yaklaşım, aşağıda ayrıntılarıyla inceleneceği üzere, 1950-1960 ve 1960

sı nasıl olmalıdır?" konulu bir ödev yazmaları istenir. Öte yandan kitabın ikonografik malzemesinde 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı'nda gösteri yapan şortlu genç kızlar ve oy kullanan kadınlar yer alır.

54 Pazarlı, *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul I. Sınıf, s. 39-41 ve 45-47.

55 Aksan, *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, sınıf 1, s. 50.

sonrası dönemde siyasal konjoktüre de bağlı olarak iki farklı "duruş"la kendini ifade eder. Bu duruşlardan ilki, siyasal partilerin demokrasinin "vazgeçilmez" unsuru olarak sunumuna dayalıdır. 1960 sonrası ders kitaplarında ise siyasal partiler ünitesinin, Demokrat Parti özelinde bir devr-i sabık yaratmaya yöneldiği gözlemlenir.

Çok partili hayata geçişle birlikte *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarında siyasal partiler konusu önemli bir yer tutmaya başlar. Tek parti dönemi ders kitaplarında özellikle İnönü dönemiyle birlikte çok sınırlı da olsa yer almaya başlayan "geçmişteki siyasal partiler" ve genelde çok partili yaşam hakkındaki kuşku dili[56] (ve bu bağlamda CHP'nin kutsanması), yerini siyasal partiler konusunun hem yoğunluk bakımından arttığı, hem de olumlu bir bakış açısıyla (ya da en azından yansız) değerlendirildiği bir anlayışa bırakmıştır.[57]

1952'de yayımlanan *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi* kitabında "Demokrasinin Prensipleri ve Siyasi Partiler" ünitesi altında demokrasinin prensipleri, üç temel ilke çerçevesinde tanımlanır. "Demokrasi, öncelikle siyasi bir sistemdir". Öte yandan, "demokrasi (kültürel) bir rejimdir." Üçüncü ilke ise, demokrasinin "bireysel/ferdi" olmasıdır. Bu bağlamda "Topluluğun her ferdi, kişisel hak ve hürriyetlerden en geniş ölçüde fayda-

56 Danışman, *a.g.y.*, s. 102. "Kuşku dili" konusunda çarpıcı bir örnek, İstanbul Polis Okulu *Yurt Bilgisi* öğretmeni ve avukat Danışman'ın 1939 tarihli ders kitabında yer alan ifadelerdir: "Bir memleketin iç ve dış siyasetinin daha iyi ve daha sağlam idare edilmesi hakkındaki düşünüş ve inanış ayrılığından doğar. Partileri: Memleketin idari ve siyasi ihtiyaçları meydana getirir. Yoksa, memleketin bünyesine ve milli ihtiyacına uygun olmıyan her hangi bir idare veya siyaseti gütmek için ve bahusus hükûmete körü körüne muhalefet etmek üzere zoraki partiler meydana getirilemez. Getirilirse memlekete muzır olur." Siyasal partiler konusunun Atatürk dönemi kitaplarında hiç yer almadığını, İnönü döneminde de gerektiği gibi işlenmediğini belirten T. Alkan *a.g.y.*, s. 263-264'te Tarık Emin Rona'nın 1941 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri*'nden (5. sınıf) şu örneği vermektedir: "Bazı memleketlerde birkaç siyasal parti vardır. Bunlardan herbirisi millet işlerinin başka yollardan yürütülmesini dilerler. Her bir parti, kendi dileğinin önde tutulmasını istediğinden bu memleketlerde millet hayatının düzen ve gidişi de zaman zaman bozulur, karışıklıklar meydana gelir... Bugün bizim tek partimiz vardır: Yalnız halk için kurulmuş olan ve bütün milleti *halk* diyé bağrına basan bu parti, hepimizin malı olan *Cumhuriyet Halk Partisi*'dir."

57 T. Alkan, *a.g.y.*, s. 264.

lanmalı, siyasal ve toplumsal işler üzerinde kendisinin de bir hissesi olduğunu bilerek onu aramalı ve elinde tutmalıdır. Devlet bireylerin yapacakları ekonomik, kültürel ve sosyal mahiyetteki işlere engel olmamalı; tersine olarak desteklemelidir."[58] Dolayısıyla tek parti dönemine egemen olan solidarist-korporatist tema, yerini bireyin, siyasal ve ekonomik bir aktör olarak ön plana çıkarıldığı liberal bir anlayışa bırakmıştır.

Bölümün sonunda yer alan okuma parçası ise, Osmanlı İmparatorluğu son dönemden 1950'lerin başına kadar Türkiye'de kurulan belli başlı siyasal partilerin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu bağlamda "hürriyet ve meşrutiyet fikirlerinin yayılmasını destekleyen" ve II. Meşrutiyet sonrası devlet yönetimini ele geçiren İttihat ve Terakki Fırkası, "muhalefette bulunan (Hürriyet ve İtilâf) partisi ile şiddetli parti çarpışmaları yapmış; sırasiyle (Trablusgarp), (Balkan) ve (Birinci Cihan) savaşlarını geçirmiş; son savaşta Osmanlı İmparatorluğu'nun yenilgiye uğraması yüzünden dağılmış, elemanlarından bazıları Türkiye'nin işgali üzerine, yurt sınırı dışına savuşmuşlardır."[59] İttihat ve Terakki konusundaki oldukça yansız anlatıya karşılık Hürriyet ve İtilâf Fırkası, "Anadolu'da başlayan Kurtuluş Savaşına karşı aykırı bir siyaset" izleyen, "milliyetçiliğe aykırı" ve "Hilafet ve Saltanatı destekliyen bir yol" sürdüren bir siyasal parti olarak anılır. CHP'nin kuruluşuna kısaca değinen kitapta, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın ardından, "rakipsiz kalan" CHP'nin, "iktidarı (Tek Parti) halinde 1946 yılına kadar elinde tuttuğu" belirtilir. CHP'nin iktidarda kaldığı süre içinde "devlet işlerinin kontrolsüz yönetilmesi yüzünden doğan mahzurlar, 1946 yılında Demokrat Partinin kuruluşuna yol açmış ve bundan sonra (Çok Partili) bir yönetim yoluna gidilmiştir."[60] Demokrat Parti'nin öne çıkan özelliği ise, 1946 yılında "milletin isteği" ile kurulmuş olmasıdır. Aynı tarihte yapılan milletvekili seçimlerinde

58 Halit Aksan, *Yeni Programa Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, sınıf III, Ders Kitapları Ortaokul Türk Limited ŞTİ, İstanbul, 1952, s. 11.

59 *A.g.y.*, s. 14.

60 *A.g.y.*, s. 15.

TBMM'ye "bir azınlık halinde" giren Demokrat Parti, "Böyle olmakla beraber demokratik bir devlette kuvvetle ihtiyaç görülen denetleme işini yapmak suretiyle, tek partili idare sisteminin mahzurlarını kaldırmıştır. 1950 seçimlerinde çoğunluğu kazanarak devlet yönetimini ele geçirmiştir."[61]

Demokrat Parti'nin temsilinde dikkati çeken nokta, CHP'nin icraatına karşı doğrudan ve açık bir eleştiriden çok, vurgunun tek partili sistemin "sakıncaları" üzerinde yoğunlaşmasıdır. Öte yandan çok partili sistemin varlığı, "Diğer partiler" başlığı altında yer alan "TBMM'de pek az milletvekili ile temsil edilen Millet Partisi" ve "Meclis'te bugün için hiçbir milletvekilliği sağlamamış bulunan (Milli Kalkınma), (Türkiye Sosyalist) v.s. partileri organlarını yapmış ve çalışma halindedirler"[62] ifadesiyle verilir.

1950'lerin başlarında yayımlanan kitaplarda esasen DP iktidarını meşrulaştırma işlevi gören siyasal partiler konusu, 1959 tarihli Ortaokul 3. sınıf *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında, muhtemelen DP hükümetlerinin icraatları karşısında artan toplumsal hoşnutsuzluğun da etkisiyle son kertede mesafeli bir uslupla verilir:

> "Türkiyemizde ilk siyasî parti 1889 senesinde kurulan İttihat ve Terakki Partisidir. Buna karşı muhalif parti olarak Hürriyet ve İtilâf Partisi kuruldu. Her iki parti Birinci Dünya Savaşından sonra dağıldı. Kurtuluş Savaşlarından sonra 1925 senesinde Cumhuriyet Halk Partisi ve bundan 20 sene sonra da Demokrat Parti kuruldu. Bunun arkasından Cumhuriyetçi Millet Partisi ile Köylü ve Hürriyet Partileri kuruldu. 1958 senesinde Hürriyet Partisi Cumhuriyet Halk Partisi ile, Köylü Partisi de Cumhuriyetçi Millet Partisi ile birleşti."[63]

Çok partili yaşama geçişle birlikte *Yurttaşlık Bilgisi* ders kitaplarında yer tutmaya başlayan "demokrasinin vazgeçilmez unsuru siyasal partiler" konusundaki yaklaşım, 27 Mayıs 1960

61 *A.g.y.*, s. 15-16.

62 *A.g.y.*, s. 16.

63 Osman Pazarlı, *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul III. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1959, s. 19.

Darbesi'yle yeni bir evreye girecektir. Yukarıda belirtilmiş olduğu gibi *Ortaokul Programı*'nda 1962'de yapılan düzenlemeler, kısmi değişikler ve bu bağlamda, "27 Mayıs İhtilali" ve sonrasında yaşanan sürece ilişkin eklemeler, 1950'lerin bir devr-i sabık anlatısı çerçevesinde sunulmasını getirecektir.

Yurttaşlık Bilgisi kitaplarına eklenen "27 Mayıs İhtilali" konusu, hiç kuşkusuz, dönemin eğitimde asker-sivil ittifakının bir uzantısıdır. Nitekim benzer bir uygulama üniversite ve yüksek okullarda okutulmakta olan Türk İnkılap Tarihi dersine yapılan "ekler"de de ortaya çıkmaktadır. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Danışma Kurulu'nun 29 Temmuz 1960'ta Milli Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz'un başkanlığında yaptığı ve Orgeneral Ragıp Gümüşpala, MBK üyeleri Orhan Erkanlı ve Muzaffer Özdağ'ın yanısıra 25 profesör ve öğretim üyesinin katıldığı toplantıda, 27 Mayıs hareketinin ek ders olarak okutulmasına karar verilmiş ve dersin öğretim programını hazırlamak üzere bazı üyeler görevlendirilmiştir. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü ve Genel Kurmay Harp Tarihi Dairesi'nin uzmanlarından oluşan kurulun hazırladığı program, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 16 Kasım 1961 tarihinde almış olduğu 287 sayılı kararla Millî Eğitim Bakanı Ahmet Tahtakılıç'ın onayına sunulmuştur.[64]

1960 sonrası *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarına DP iktidarına yönelik bir devr-i sabık yaratma kaygısı çerçevesinde giren "27 Mayıs Hareketi", I. İnönü Koalisyon Hükümeti'nin Millî Eğitim Bakanı olan Hilmi İncesulu'nun 1962'deki VII. Millî Eğitim Şurası'nı açarken yaptığı konuşmada değindiği "okul eğitiminde partilerin lehinde ya da aleyhinde telkinlerde bulunulmaması" uyarısına rağmen[65] endoktrinasyon hedefi yüksek bir "ünite" olarak ortaya çıkar.

Nitekim ortaokullar *Yurttaşlık Bilgisi* kitabının "Türkiye'de Çok Partili Demokrasi ve 27 Mayıs 1960 Devrimi" başlıklı 5. Ünitesi, cumhuriyet tarihinin çok partililik ekseninde değerlen-

64 Erdoğan Başar, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1999, s. 82.

65 *A.g.y.*, s. 165.

dirilmesine ve bu bağlamda 27 Mayıs 1960 "müdahalesi"nin meşrulaştırılmasına yöneliktir. "Tek partili yönetimin kusurları"nın, ulus-inşa ve devrimler konjonktürüne "uygunluğu" açısından değerlendirildiği giriş bölümünde "siyasi terbiye" eksikliği motifi, Türkiye'de çok partililiğe geçişin eşiğini oluşturur:

> "Şüphesiz Cumhuriyetimizin ilk kurulduğu günlerde, birden, çok partili demokrasiye geçmemiz uygun olmazdı.
>
> Halkın monarşi geleneklerinden kurtulup demokrasiye ayak uydurabilmesi için yeni bir siyasi terbiye görmesi lâzımdı. Atatürk, demokrasi idaresi için gerekli devrimler yapılıp gençliğe mal edilinceye kadar, çok partili hayata yer verilmemesi gerektiğini biliyordu. Nitekim Serbest Fırka adıyla yeni bir fırka kurulunca genç cumhuriyetimizin ve devrimlerin tehlikeye düştüğü görüldü, bu parti, kurucusu tarafından feshedildi.
>
> Fakat İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra durum değişmişti. Türk milleti demokrasi idaresini benimsemiş, siyasi bir eğitim görmüştü. Atatürkçü gençler yetişmiş, çeşitli meslek çevrelerinde vazife almışlardı. Okuryazar vatandaşlar çoğalmıştı. Bu sebeple Türk milleti, savaşan taraflardan diktatörlükleri değil, demokrasiyi savunan devletleri tutmuştu. Demokrasiler savaşı kazandılar. O zaman yurdumuzda da, batılı demokrasiler örneğinde, çok partili bir demokrasi idaresi kurma düşüncesi, bütün vatandaşlar arasında yaygın bir hal aldı."[66]

Çok partili yaşama geçişte eğitim sayesinde "siyasi olgunluğa erişmiş vatandaş topluluğu"nun iradesinin (ya da milli iradenin) belirleyici olduğu vurgusu, daha sonra 27 Mayıs Darbesi'ni açıklama ve meşrulaştırmada da işlevsel bir önem taşıyacaktır. Bu yaklaşım doğrultusunda 27 Mayıs Darbesi'ne yol açan gelişmeler ve "milletin büyük sevgisi ile iş başına geçen"[67] Demokrat Parti'nin on yıllık iktidar süreci ilk ve ortaokul öğrencilerinin algılama kapasitesinin çok üzerinde ayrıntılarla (ve manifestocu bir söylemle) sunulacaktır. Bu sunumda askeri

66 Aksan, *Aktif Metoda Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, s. 34.
67 *A.g.y.*, s. 35.

darbenin ardındaki öğrenci gençlik iradesi özellikle öne çıkarılır. Demokrat Parti iktidarının temsilinde hemen tüm kitaplara egemen olan temalar, Atatürk inkılaplarının reddi, yolsuzluklar, partizan uygulamalar, popülist politikalar ya da "hesapsız kitapsız" harcamalar, hak ve özgürlüklerin ortadan kaldırılması ve özellikle basının yaptığı uyarıların dikkate alınmamasıdır.[68]

İlkokul 4. Sınıf *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında "inkılab"ın yapılmasına yol açan nedenler, "idari, sosyal, ekonomik ve fikri" olmak üzere 4 başlık altında toplanırken Demokrat Parti iktidarının on yıllık icraatının temsil ettiği "karanlık çağ" ayrıntılarıyla anlatılır. "Basın, memur ve seçim kanunlarının değiştirilmesi", basın üzerindeki baskı, ispat hakkı tartışması sonucu DP'den ayrılan milletvekilleri, Vatan Cephesi, devalüasyon, dış borçlanma, İstanbul'un imarı sürecindeki yanlış politikalar başta olmak üzere bir dizi olumsuzluk, İç Hizmetler Kanunu'na uygun olarak "inkılab"ı yapan Türk Silahlı Kuvvetleri'nin "milleti kurtarmaya" karar vermesine yol açmıştır.[69]

Kitaplarda yer alan askeri darbenin ardındaki gençlik iradesinin, Demokrat Parti'nin gençlere yönelik baskıcı uygulamalarının sonucu olduğu özellikle vurgulanır. "Polis kuvvetlerinin hürriyet isteyen üniversite gençlerinin üzerine saldırışları", "Hürriyet şehidi Teğ. Ali İhsan Kalmaz ve İnkılâp gecesi yazdığı şiir", "İnkılâptan önce öğrenciler İstanbul ve Ankara'da birçok nümayişler yapmışlardır. Bu nümayişlerde askerler öğrencilere karşı çok iyi davranmışlardır" ifadeleri ve "Demokrasi-

68 Hasan Âli Yücel ve Rakım Çalapala, *Yurttaşlık Bilgisi*, İlkokul 5, Atlas Yayınevi, İstanbul, 1962, s. 135-136 ve Burhan Anıl ve İbrahim Beğen, *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul I, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1962, s. 101-102. Demokrat Parti iktidarını olumlu-olumsuz ekseninde dönemlendirme, Burhan Anıl ve İbrahim Beğen'in ortaokul 1. sınıflar için hazırlanan *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında da dikkati çekmektedir. 1953 yılına kadar "müsbet" işler yaptığı teslim edilen DP, Türk birliğinin bozulması, ekonomi çöküntü, ahlâk bozukluğu, gerilik ve cehaletin artması, diktatörlüğe yöneliş ve Atatürk inkılaplarının "bir kenara bırakılması"ndan ("çarşaf giyenler çoğaldı") sorumludur. 1962 yılında 24 Ağustos'la başlayan haftanın "Çarşafla Savaş Haftası" olarak kabul edildiğini hatırlatalım.

69 Niyazi Akşit ve Osman Eğilmez, *Yurttaşlık Bilgisi*, 4. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1964, s. 108-110.

nin gerçekleşmesini sağlıyan 27 Mayıs devrimi ve gençler bu mutlu günü milletçe kutlularken" açıklamalı fotoğraflarla "İnkılab"a yönelik güven pekiştirilir.[70] Kısacası "27 Mayıs Devrimi, alelâde bir hükümet darbesi değildir. Bu ihtilâl, Atatürk ruhu ile şahlanan Türk Gençliğinin, Türk Ordusunun ve Türk milletinin, genç demokrasimizi yıkmak, Atatürk Devrimlerini yok etmek isteyen gerici zümreyi ezmesidir." Bu bağlamda 1961 Anayasası ile başlayan dönem, "gerçek demokrasi"nin, Erzurum ve Sivas Kongrelerinde Atatürk'ün ortaya attığı "egemenlik ulusundur" ülküsünün hayata geçirilmesi olarak açıklanır.[71] Böylece çok partili hayata geçiş ve Demokrat Parti iktidarını meşrulaştırma yönünde işlevselliği yüksek bir kavram olarak kullanılan "millet iradesi", bu kez 1960 Darbesi'nin meşrulaştırılmasında da önem kazanır.

Öte yandan "millet iradesi" etrafındaki kavramsallaştırma, cemaatçi bir "iyi yaşam tasavvuru"na da zemin oluşturur. "Kansız ve kibarca" yapılmış bir hareket olarak değerlendirilen 27 Mayıs 1960 Devrimi, "tarafsız" olma açısından da meşrudur. "İnkılap hiçbir zümrenin veya partinin yararına yapılmış bir hareket değildir. Yeni idare tarafsız kalmaya kararlıdır. (...) Milletimiz, bu çok önemli değişiklikten hemen hemen hiç zarar görmemiştir. İnkılaptan bütün vatandaşlar memnun olmuşlardır."[72]

"Olağanüstü Hal Vatandaşlığı"ndan İnsan Hakları Söylemine: 1980 Sonrası Vatandaşlık ve İnsan Hakları "Bilgisi"

II. Meşrutiyet döneminden başlayarak, erken Cumhuriyet dönemi, tek parti yönetiminin konsolidasyonu ve çok partili yaşa-

70 Anıl ve Beğen, *a.g.y.*, s. 100; Akşit ve Eğilmez, *a.g.y.*, s. 111; Aksan, *Aktif Metoda Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, s. 36-37. Şehit Teğmen'den söz edilmesine karşılık 27 Mayıs öncesi İstanbul Üniversitesi'ndeki çatışmalarda ölen "sivil" gençlerden söz edilmemesi de dikkat çekicidir.

71 Aksan, *Aktif Metoda Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, s. 39.

72 Akşit ve Eğilmez, *a.g.y.*, s. 108.

ma geçiş süreçleri boyunca "okulda yurttaş eğitimi"nin vazgeçilmez bir unsuru olan Yurttaşlık Bilgisi dersi, 1969 yılında Sosyal Bilgiler dersleri ile birleştirilir. "Yurttaşlık Bilgisi"nin bağımsız bir ders olarak öğretim programlarındaki yerini yeniden alması, 1980'lerin "manevi cihazlanma gerekliliği"nin bir parçasıdır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.6.1985 yılında aldığı bir kararla, Ortaokullarda Sosyal Bilgiler başlığı altında okutulan dersin, Milli Tarih, Milli Coğrafya ve *Vatandaşlık Bilgileri* adı altında üç ayrı ders olarak okutulmasına karar verilir.[73] Böylece tarih ve coğrafya derslerinin "millileştirildiği" (Milli Tarih ve Milli Coğrafya) bu yeni dönemde, yurttaş"ı da artık "vatandaş"tır. Dersin adındaki değişiklik, aslında yurttaş "algısı"na ilişkin radikal bir dönüşümün de ifadesidir. 1950'lerin çok partili yaşamı ve 1960'ların "özgürlükçü ruhu"nun ders kitaplarında tarif edilen yurttaş profiline sivillik ve katılımcılık anlamında getirdiği katkılar sınırlı ve yüzeysel olmaktan öteye gidememiştir. 1980'lerle birlikte ise, 1940'ların sonuna kadar hâkim olan "militan yurttaşlık" algı ve söylemine geri dönüş söz konusudur. Üstelik 1980'lerle birlikte militan yurttaşlık anlayışının belli başlı unsurları, "olağanüstü hal konjonktürü"nden hareketle yeniden tanımlanır. Darbenin hemen ertesinde Milli Güvenlik Konseyi tarafından atanan Bülent Ulusu başkanlığındaki askeri hükümetin (20.9.1980-13.12.1983) programının da ortaya koyduğu gibi milli eğitimden beklenen, gençleri "anarşist"e dönüştüren "yabancı ideolojiler"e karşı "Atatürk milliyetçiliği" ve "milli şuur"u hâkim kılmaktır:

> "...ülkesi ve milletiyle devletin geleceğini hazırlama görevini üstlenen eğitim kurumlarında ve kuruluşlarında Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı; Türk milletinin milli, ahlâki, insani ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına saygılı olan; milli, demokratik, laik ve sosyal bir

73 Saim Erdem vd. (haz.), *TC Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Coğrafya, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri Derslerinin Teftişinde ve Zümre Toplantılarında Dikkate Alınacak Ortak Esaslar*, M.E.B. Basımevi, Ankara, 1990, s. 3.

hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirmek başlıca hedeflerimizden olacaktır."[74]

Bülent Ulusu Hükümeti'nin programında yer alan eğitim ve öğretimle ilgili ifadeler, 12 Mart konjonktürü ve izleyen "ara hükümetler"in damgasını taşıyan 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun değişikliğe uğrayan (16.6.1983 tarihinde çıkarılan 2842 sayılı yasayla) 2. maddesi ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Değişikliğe uğrayan 2. maddedeki "Türk milliyetçiliği"nin yerini 1982 Anayasası'ndaki ifade doğrultusunda "Atatürk milliyetçiliği" alacaktır.

Böylece 1980'li yıllarla birlikte hâkim kılınmak istenen "makbul yurttaş" profili, 12 Eylül zihniyetinin ve bir olağanüstü hal anayasası olan 1982 Anayasası'nın kurguladığı, birey-toplum-devlet sistematiğinin belirleyiciliğinde anlam kazanır. Söz konusu sistematiğin temel özelliği, Anayasanın, devlet karşısında toplumun ve birey-yurttaşın haklarını kısıtlayıcı niteliğidir. Başka bir anlatımla hakkın öznesi, öncelikle devlettir. Söz konusu yaklaşım, bütün sonuçlarıyla *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarına yansıyacaktır.

29 Temmuz 1985 tarihli Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı *Tebliğler Dergisi*'nde *Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri* Programı'nın, "Amaçlar"ı 10 maddede özetlenir:

> 1. Öğrencilere ferdin toplum içinde yaşaması gerektiğini kavratmak ve onlara toplumun çeşitli çevrelerinde anlayışlı işbirliği ve düzenli şekilde birlikte yaşama anlayışı kazandırmak;
>
> 2. İnsanın sınırsız bir hürriyete sahip olmadığı, toplum yaşayışını düzenleyici nitelikteki sosyal davranış kurallarıyla uyum içinde yaşamak durumunda olduğu konusunda öğrencileri bilgili ve bilinçli kılmak;
>
> 3. Öğrencilere millet kavramını vermek, Türk milletinin birer evlâdı olmanın şerefini hissettirmek ve sorumluluğunu kazandırmak;

74 Nuran Dağlı, Belma Aktürk (haz.), *Hükümetler ve Programları*, C. 3, TBMM Basımevi, Ankara, s. 3-4'ten aktaran Kaplan, *a.g.y.*, s. 312-313.

4. Öğrencilerde millî ve vatanî işlere ilgi uyandırarak onlara millet ve vatan için canla başla hizmet etme bilincini kazandırmak;

5. Atatürk'ün Türk gençliğine emanet ettiği Türk istiklâlinin ve Türk Cumhuriyetinin önemini; hürriyetçi demokrasi rejiminizin diğer rejimlerden, özellikle totaliter rejimlerden farklarını, üstünlüklerini kavratmak ve öğrencilere bu değerleri her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evlâdı olmaları gerektiği fikir ve inancını vermek;

6. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın genel esaslarını ve temel ilkelerini kavratmak suretiyle öğrencilerde„ Anayasamızda ifadesini bulan hürriyetçi demokrasiye, Atatürk milliyetçiliğine içten bağlılık ve devlet otoritesine saygı duygusu uyandırmak;

7. Öğrencilerde toplumun refah ve huzuru için çeşitli işlerde görev almış kişilere saygı duyma, onların işlerini kolaylaştırmak için kendi paylarına düşen ödev ve sorumluluklarını yerine getirme davranışı geliştirmek;

8. Demokratik zihniyetin hâkim olduğu bir atmosfer içinde kendi kendilerini yönetmelerine, okul içinde ve dışında sorumluluk yüklenmelerine imkân ve fırsat sağlayarak öğrencilerin demokrasiyi bizzat yaşayan, uygulayan kişiler olarak yetişmesini sağlamak;

9. Bir meslek sahibi olmanın bir fert ve vatandaş olarak gerekliliğini, işsiz güçsüz bir insanın toplum için zararlı bir eleman olacağını öğrencilere kavratmak, onlarda her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı inancını yerleştirmek;

10. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" fikrinin gerçekleşmesi için milletler ailesi içinde Türk milletine düşen ödev ve sorumluluğun değerini kavratmaktır."[75]

---

75 *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 29 Temmuz 1985, s. 288. Recep Nas, "Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri", *Türkiye'nin Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış* içinde, Cem Yayınevi, İstanbul, 1991, s. 217. Nas'a göre, Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Programı'nın en temel eksikliği, "bir eği-

Söz konusu "Amaçlar", hiç kuşku yok ki Program'ın "ruhu"na ilişkin önemli ipuçları verecek niteliktedir. Öncelikle Program'ın "özne"si ya da temel "aktör"ü yurttaş (ya da vatandaş) değil, millettir. Nitekim "vatandaş" sözcüğünün geçtiği tek madde, bir meslek sahibi olma gerekliliğinin vurgulandığı son maddedir. "Demokrasi"ye gönderme ise, iki boyutta ortaya çıkar: "hürriyetçi demokrasi" olarak tanımlanan rejime (devlet otoritesine) bağlılık ve çok partili yaşama geçiş sonrasında ders kitaplarının vazgeçilmez teması olan "okulda demokrasi" (ya da "eğitici kol" çalışmalarına katılım).

Ortaokul *Vatandaşlık Bilgileri* Programı'nın "Açıklamalar" bölümü incelendiğinde, Cumhuriyet dönemi boyunca "okulda yurttaş eğitimi"nin temel pedagojik hedeflerinin korunduğu görülür. Bu anlamda *Vatandaşlık Bilgileri* dersinin, "bilgi kazandırıcı bir ders olmaktan çok, öğrencilere belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir ders" olduğu tekrarlanır. "...kısaca, öğretmen öğrencileri daha okulda iken millî ödevlerini bir yandan öğrenmeye, bir yandan da yapmaya alıştırmalıdır." Bu anlamda öğretmenin görevi, *Vatandaşlık Bilgileri* dersi söz konusu olduğunda özel bir önem taşır. Öğretmenden bilgi aktarmanın ötesinde, "inandırıcı ve etkileyici" olması da beklenir:

> "Vatandaşlık Bilgileri dersinin işlenişinde indî yorumlardan kaçınıldığı kadar tamamen bilgi alanını ilgilendiren kuru ve heyecandan yoksun bir uslûba da yer vermekten kaçınılmalı, öğretmen, öğrenciyi inandırıcı ve etkileyici olabilmelidir. Bu amaçla, gerektiğinde, diğer derslerle ilgi kurulmalı, söz gelişi Türk milletinin meziyetleri dile getirilirken Türk'ün vatanseverliğinin ve kahramanlığının doruk noktasına çıktığı bir Çanakkale zaferine değinilmeli; ahlâkın toplumdaki önemli fonksiyonu belirtilirken ilgili dersten yararlanılmalı; adaletten söz edilirken Hz. Ömer'in örnek davranışlarına yer verilebilmelidir. Ancak başka

---

tim programı" olmaktan ziyade, bir "konular listesi" olmasıdır. Nas, ayrıca programı öğrencilere kullanmayacakları bilgiler yüklemesi nedeniyle eleştirmektedir.

ders ve kaynaklardan yararlanmanın dozunda hiçbir şekilde aşırılığa kaçılmamalıdır. Kısaca, dersin, amaçlarına uygun şekilde işlenmesinde öğretmenin rolünün ve maharetinin ön planda olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır."[76]

Bu pedagojik yaklaşımın ötesinde, Program'a hâkim olan yaklaşım, 12 Eylülcü "düzen ve güvenlik" arayışıdır:

> "İnsanların huzur ve mutluluğunun, üyesi oldukları toplulugun düzenine bağlı bulunduğu; sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin, bu toplulukları meydana getiren kişilerin olumlu bir işbirliği ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi yapmaları ile mümkün olduğu, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır."[77]

Söz konusu "düzen ve güvenlik" arayışı, cemaatçi yaklaşımın omurgası olan "iyi yaşam" tasavvuru etrafında biçimlenir. Başka bir anlatımla "iyi yaşam"ın makbul çerçevesini, bireyyurttaş değil, topluluk (millet) belirler. Öte yandan söz konusu "iyi yaşam" tasavvuru, hak eksenli bir yurttaşlık anlayışına imkân tanımaz. Yurttaş, ödev ve sorumlulukları oranında "vatandaş"tır. Program'ın önemli bir boyutu da aşağıda ders kitaplarına yansıdığı yönüyle incelenecek olan "tehdit ve tehlike" motifidir. *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarında yer alan kapsayıcı "tehdit ve tehlike" motifinin, yurttaşlar açısından getirdiği en önemli sonuç, "hassas ve uyanık" olma ödevidir. Bu amaçla "vatanımıza ve rejimimize yönelik her türlü tehdit ve tehlikeler konusunda öğrenciler bilinçli kılınmalıdır. Millî birlik ve dayanışma içinde olmamızın, millî meselelerde uyanık ve hassas bulunmamızın hayatî önemi yeri geldikçe vurgulanmalıdır."[78]

---

76 *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 29 Temmuz 1985, s. 289.

77 *A.g.y.*, s. 289.

78 *A.g.y.*, s. 289. Mehmet Semih Gemalmaz, "Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 31. "Duyarlı ve uyanık olma görevi', son çözümlemede, 'ihbarcılığı' da bir 'meziyet' aşamasına çıkartan işleve sahiptir."

1985 tarihli Ortaokul *Vatandaşlık Bilgileri* dersi öğretim programı[79] sekiz bölümden oluşmaktadır. "İnsan ve Toplum" başlığını taşıyan birinci bölümde "Toplum İçinde Yaşama Zorunluğu" ve "Toplum Hayatını Düzenleyen Kurallar" incelenir. Söz konusu düzenleyici sistematikte örf ve âdetler, görgü kuralları, ahlâk kuralları, din kuralları ve son olarak da hukuk kuralları silsilesine dayanan bir izlek söz konusudur. Bu izlekte İslami kurallar olarak anlaşılan "din kuralları", 12 Eylülcü Türk-İslam sentezinin eğitime yönelik müdahalesinin damgasını taşır. Aynı müdahale "Aile" başlığını taşıyan ikinci bölüm için de söz konusudur. Aile, sosyal muhafazakârlığın tahkiminde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Dolayısıyla da "Ailede Demokratik Hayat"a, iş bölümü, aile bütçesine katkı (doğrudan ve dolaylı), düşünce ve kanaatlere saygı, keder ve sevincin paylaşılması ve aile itibarının korunmasına dayalı bir minimalizm hâkimdir. Aynı minimalizm, "Eğitim ve Öğretim" bölümünün altbaşlıklarından birini oluşturan "Okulda Demokratik Hayat" için de söz konusudur. Nitekim bu bölümde önce "okulda uyulması gereken kurallar" hatırlatılır, daha sonra "okulda demokrasinin" klasik ölçütlerinden "eğitici kol çalışmaları"na katılım, düşünce ve kanaatlere saygı, okul ve okul eşyasının korunması ve son olarak okul itibarının korunması teşvik edilir. "Demokrasi" konusunun işlendiği beşinci bölüm, 4 alt başlıktan oluşmaktadır: Doğrudan, yarı doğrudan ve temsili demokrasinin işlendiği "Demokrasi Nedir?", dünyada demokrasi hareketlerinin yanısıra, demokrasinin Türk-İslamlaştırılmasına dayalı anakronik bir okuma olan "Türklerde Demokrasi Hareketleri", hürriyetçi demokrasinin ve totaliter rejimlerin işlendiği "Bugünkü Demokrasi Anlayışı" ve "Rejimimize ve Varlığımıza Yönelen Tehditler". Bu son altbaşlıkta yer alan konular, 12 Eylül militarizmiyle uyumlu bir kapsayıcı tehdit söyleminden hareket eder ve dayanışmacı özelliği "yabancı ideolojiler"le örselenmiş olduğu düşünülen topluluğu/cemaati "savunma" sorunsalı etrafında dayanışmaya ve -hiç değilse- uyanık olmaya çağırır.

79 *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 29 Temmuz 1985, s. 289-290.

"Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz" başlığını taşıyan yedinci bölüm ise, yedi altbaşlıktan oluşur. 12 Eylül yurttaşlığının dokusuna ilişkin önemli ipuçları taşıyan bu bölüm, sistematik açıdan sorunludur: "Genel Hükümler", "Kişinin Hak ve Ödevleri", "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler", "Siyasi Haklar ve Ödevler", "Olağanüstü Yönetim Usulleri", "Hayat Hizmeti", "Vergi Ödevimiz". İlk sorun, hak ve ödevleri aynı başlık altında toplayarak "Hakkın (ve ödevin) öznesi kimdir?" konusunu bilinçli bir biçimde muğlaklığa terk etmesinden kaynaklanmaktadır. İkinci sorun, demokrasinin özgürlükler boyutunun bilinçli ihmalidir. Üçüncü sorun ise, hakların "konusu"na ilişkin sınıflandırmadaki metodolojik yanlışlardır. Birinci kuşak haklar (medeni ve siyasal haklar) ile ikinci kuşak haklar arasındaki karmaşanın ötesinde, üçüncü kuşak hakların (dayanışma hakları) yok sayılması söz konusudur. Dolayısıyla söz konusu hak kategorilerinin arka planında bulunan, devlet-yurttaş ilişkilerinin düzenlenme mantığı muğlaklığa terk edilerek, devletin müdahale alanı hakların doğasına aykırı olarak yurttaş aleyhine genişletilir ya da daraltılır.[80] Programa damgasını vuran devletçi refleks, temel hak ve hürriyetlerin tanımı ve niteliğine yönelik sınırlı açıklamaların peşinden hak ve hürriyetlerin "sınırlanması", "kötüye kullanılması" ve "kullanılmasının durdurulması" yönündeki alt-başlıkların (uyarıların) gelmesiyle de ortaya çıkar.

1980 sonrası "okulda yurttaş eğitimi"nin ikinci aşamasını, 1990'ların ikinci yarısından itibaren öğretim programlarında yer alacak olan *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersi oluşturur. İnsan hakları eğitiminin öğretim programlarında yer alması, 1990'lı yıllarla birlikte ortaya çıkan ulusal ve uluslararası bir dizi gelişmeyle ilgilidir. Bu gelişmelerden ilki, 1990'da İnsan Hakları Derneği ve Türkiye İnsan Hakları Vak-

80 Bu konuda bkz. Gemalmaz, *a.g.m.*, s. 25. "Birinci kuşak haklar, hak sahibinin varlık özünden kaynaklanan nitelikte olması nedeniyle, hem vazgeçilmezdir, hem de... kamusal erkin olası müdahalelere kapalılığını esas alır. Buna karşılık ikinci kuşak haklar, kamusal erkin pozitif edimlerini gerektirir. Üçüncü kuşak hakların karakteristiği ise, pozitif ve negatif edim bakımından karma nitelikli olmasıdır."

fı'nın faaliyete geçmesidir. Aynı yılın sonunda 5. 12. 1990 tarih ve 3686 sayılı yasayla TBMM'de bir 'İnsan Hakları İnceleme Komisyonu" kurulmuş ve Yıldırım Akbulut başbakanlığındaki 49. Hükümetin Devlet Bakanlıklarından biri de insan hakları konusuna ayrılmıştır. 1994'te ise İnsan Hakları Başmüşavirliği'nin kurulmasının ertesinde İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığının ve Başmüşavirliğinin görevlerini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirmesi için, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen "İnsan Haklarının Geliştirilmesi ve Korunması İçin Kurulan Ulusal Kuruluşların Statüsüne İlişkin İlkeler" doğrultusunda, İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu kurulmuştur.[81] 1994 yılı aynı zamanda Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 23 Aralık 1994'te aldığı bir kararla, "eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak, tutum ve davranışlar şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak" amacıyla 1995-2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan ettiği ve bu çerçevede Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından hazırlanan "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı"nı kabul ettiği bir tarihe denk düşer.[82]

---

81 *İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları*, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yayınları, Ankara, 2001, s. 2-3.

82 *A.g.y.*, s. 1-2. İnsan hakları eğitimi ile ilgili Birleşmiş Milletler bünyesindeki ilk girişimler 1970'li yıllara kadar gitmektedir. Bu konuda Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan ve UNESCO'nun 1974'teki Genel Konferansı'nda kabul edilen en kapsamlı belge, "Uluslararası İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler Hakkında Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı"dır. "Bu *Karar* çerçevesinde, başta UNESCO tarafından düzenlenen ve çeşitli ülkelerin –bu arada da Türkiye'nin- katıldığı, 'ortak etüdler' olmak üzere, insan hakları eğitimine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Birleşmiş Milletler'in bu *Tavsiye Kararını*, Avrupa Konseyi'nin 1978 yılında kabul ettiği *İnsan Hakları Öğretimi Tavsiye Kararı* ile 1985 yılında kabul ettiği *Okullarda İnsan Hakları Öğretimi ve Öğrenimi Tavsiye Kararı* izlemiştir.

Bu kararlar doğrultusunda yapılan çalışmalardan en önemlisi, 1993 yılında Viyana'da toplanan *İnsan Hakları Dünya Konferansı*'dır. Bu konferansın sonunda yayımlanan *Viyana Bildirgesi ve Eylem Programı*'nda, insan hakları eğitimi-öğretiminin ve halkın bilgilendirilmesinin, topluluklar arasında uyumlu ve istikrarlı ilişkileri güçlendirmek ve karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü ve barışı teşvik etmek için zorunlu olduğu belirtilmiş; bütün ülkelere ve kuruluşlara da, resmî ve özel bütün öğrenim kurumlarının ders programlarında insan haklarına yer vermeleri için çağrıda bulunulmuştur."

Bu gelişmeler doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.3.1992 tarih ve 45 sayılı kararı ile kabul edilen ve 6.3.1995 tarih ve 56 sayılı kararı ile adı "Vatandaşlık Bilgileri ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirilen dersin program çalışmaları sonuçlanıncaya kadar, 1995-1996 öğretim yılına mahsus olmak üzere mevcut kitaplarda bazı değişiklikler ve ekler yapılması yoluna gidilir.[83]

Söz konusu değişiklik, 14.3.1995 tarihinde İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı İnsan Hakları Eğitimi Protokolü'nün başbakan ve başbakan yardımcısı ile ilgili bakanlar tarafından imzalanması sonrasında gerçekleşmiştir. Protokole göre, öncelikle ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan 'Vatandaşlık Bilgileri' dersinin adı 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi' olarak değiştirilecek ve ders yeniden düzenlenecektir.[84] Ancak İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu'nun yaptığı çalışmalar sonucu ilk ve orta öğretimde insan haklarının ders olarak okutulmasına ilişkin çalışmaların ürünü olan Protokol, Kurul'un 1996'da lağvedilmesi üzerine 1997'de oluşturulan İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu tarafından yeniden ele alınmıştır. Üst Kurul, "*Protokol*'e işlerlik kazandırmak amacıyla, ilköğretim okullarında 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi' dersinin 7. ve 8. sı-

---

83 *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, no. 2437, 28 Ağustos 1995, s. 696. Gülseren Ergezer Güver, "İnsan Hakları Ders Oldu", *Radikal*, 14 Temmuz 1996. "Bu dersi, sekiz yıllık temel eğitimi bitiren bir vatandaşın, liseye gitmese bile hangi haklara sahip olduğunu bilmesi amacıyla koyduklarını belirten üst düzey bir Milli Eğitim Bakanlığı yetkili, şu bilgileri verdi: Okullarda Vatandaşlık Bilgisi adıyla okuttuğumuz dersi, 'hedefli, davranışlı insan' yetiştirmeyi amaçlayan yeni program anlayışımıza göre yeniden düzenledik."

84 Mesut Gülmez, *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara 1996. Protokole göre, "ikinci olarak, tüm ortaöğretim kurumlarının programlarına, 'seçmeli' olmak üzere, 'Demokrasi ve İnsan Hakları' adıyla yeni bir ders eklenecektir. Üçüncü olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları öğretim programlarının, demokrasi ve insan hakları konuları açılarından daha da geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi sağlanacaktır. Dördüncü olarak da, İnsan Hakları Eğitimi Onyılı süreci içinde, tüm öğretmenler hizmetiçi eğitim yoluyla insan hakları kurs ve seminerlerinden geçirilecek, tüm hizmetiçi eğitim programlarında insan hakları konularına yeteri kadar yer verilecektir."

nıflarda zorunlu ders olarak, orta öğretim okulları için öngörülen 'Demokrasi ve İnsan Hakları' dersinin ise, lise 2. sınıfta seçmeli ders olarak okutulmasının uygun olduğuna karar vermiştir. Bu karar uyarınca, ilköğretim okulları ve lise haftalık ders çizelgesi 1998-1999 öğretim yılında yeniden düzenlenmiş ve söz konusu derslerin öğretim programları da hazırlanarak 1999'da Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmiştir.[85] Bu çerçevede İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu, eğiticilerin ve kamu kuruluşlarında çalışanların insan haklarıyla ilgili hizmetiçi eğitim görmesine ilişkin kararlar almış ve "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Eğitim Plânı'nı Türkiye'de uygulamak ve bütün Türkiye'de insan hakları eğitimini çağdaş bir anlayışla, bir bütün olarak düzenleyip geliştirmek üzere 1998 yılında *İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Ulusal Komitesi*'ni kurmuştur."[86]

Böylece, insan hakları eğitiminin kapsam açısından sınırlı da olsa ilk kez bir "hak" olarak nitelendiği 1978 tarihli İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi'nde kabul edilen Sonuç Belgesi Eki ve insan hakları eğitiminin demokrasi ile birlikte açıkça bir "insan hakkı" olarak nitelendiği 1993 tarihli Montreal İnsan Hakları Eğitimi Uluslararası Kongresi'nden bir süre sonra söz konusu ders, Türkiye'de de 1995-1996 ders yılından başlayarak ilköğretimdeki yerini almıştır.[87]

Bu süreçte ilk aşamada ders kitaplarına 1995-1996 öğretim yılına mahsus olarak yapılan değişiklik uyarınca yeni bölüm-

---

85 *A.g.y.*, s. 3-4. Ebru Toktar, "Eğitime Talim Terbiye Engeli", *Cumhuriyet*, 19.11.1997. Bu dönemde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin programı gazetelerde tartışma konusu olmuştur. *Cumhuriyet* gazetesinde yer alan haberde Talim Terbiye Kurulu'nun İlköğretim Genel Müdürlüğü Komisyonu tarafından hazırlanan Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin programına "Medine Sözleşmesi ve Peygamberin Veda Hutbesi"ne yer vermediği gerekçesiyle üç yıldır onay vermediği ileri sürülmektedir.

86 İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, *İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı, 1998-2007*, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1999, s. 9-10.

87 Gülmez, *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, s. 9 ve 55. Montreal'deki kongrede hazırlanan Eylem Planı'nın önemli bir maddesi de "okul kitapları yabancı düşmanı, ırkçı, cinsiyetçi ve başka kalıplardan ayıklanmak amacıyla, sistematik olarak gözden geçirilmelidir" şeklindedir.(s. 56)

ler eklenmiştir. Yeni bölümde (7. Bölüm) "İnsan Hakları" başlığı altında insan hakları kavramı ve önemi, insan hakları düşüncesinin ulusal ve uluslararası düzeyde gelişimi, korunması ve geliştirilmesiyle, insan hakları ile ilgili kuruluş, bildirge ve sözleşmeler yer almaktadır. Söz konusu kuruluşlar arasında Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi, gönüllü kuruluşlar olarak ise, Uluslararası Af Örgütü ve Helsinki Yurttaşlar Meclisi incelenmektedir. Kitaplarda değinilen insan hakları ile ilgili temel belgeler, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Paris Şartı (1974), Helsinki Nihai Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Eklenen yeni bölümün "Milli Düzeyde" altbaşlığı altında ise, "Anayasanın İlgili Hükümleri", "1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu", " 6 Nisan 1949 Tarihli Bakanlar Kurulu Kararı", "İnsan Hakları Başmüşavirliği İle İlgili 26 Ağustos 1994 Tarihli Başbakanlık Genelgesi" yer almaktadır. Kitaba eklenen 9. Bölüm "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" başlığını taşımaktadır ve "Atatürk İlke ve İnkılâpları Açısından İnsan Hakları", "Barışın Önemi" ve bir kez daha Birleşmiş Milletler ve Nato'nun incelendiği "Milletlerarası Barışın Sağlanması" altbaşlıklarına ayrılmıştır.[88]

Organik Ulusun Restorasyonu

1980 sonrasının gerek *Vatandaşlık Bilgileri* gerekse *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitapları incelendiğinde dikkati çeken en önemli nokta, "12 Eylül ruhu"na uygun bir endoktrinasyon pedagojisinin sürdürülmesidir. Bu "ruh"un temel özelliği, siyasal ve sosyal muhafazakâr bir ideolojiye dayanan "düzen ve güvenlik" anlayışıdır. Nitekim 1985 tarihli *Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Programı*'nın "Amaçlar" ya da "Açıklamalar" bölümlerindeki kimi maddelerde de yer aldığı gibi hedef, "herkesin selameti için konulmuş sosyal davranış kurallarına uyma"yı sağlamak ve "görev" eksenli bir sadakat ve itaat kültürünü hâkim kılmaktır.

88 *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, no. 2437, 28 Ağustos 1995, s. 696-697.

Söz konusu sadakat ve itaat kültürü, "milli birlik ve beraberlik"in organik ulus anlayışı temelinde restorasyonunu gerçekleştirmede işlevsel bir öneme sahiptir.[89] Bu dönemde kitapların temel aktörü, artık yurttaş (ya da dönemin diliyle vatandaş) değil, millettir. Millet ise, sözleşmeci ulus yaklaşımından giderek uzaklaşarak Almanvari *völkisch* anlayış çerçevesinde kurgulanır. Başka bir anlatımla yurttaşlar topluluğu, genetik ve kültürel özellikleri nedeniyle tarihsel köken iddiasında birleşen, bu anlamda "doğal" bir dayanışma içinde bulunan bir topluluktur.

Söz konusu anlayış, kitaplardaki "milletin kurucu unsurları" anlayışıyla anlam kazanmaktadır. 1950 sonrasının sözleşmeci olma iddiasındaki yurttaş kavrayışı, 1980'li yıllarla birlikte etnisist-kültürel bir anlayışa yönelir. Bu çerçevede kimi kitaplarda, milletin "kurucu unsurlar"ı, maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılır. Maddi unsurlar, dil, din ve ırk, manevi unsurlar ise, tarih ve kültür birliğidir. Dil unsuru, resmi dil-anadili ayrımını görmezden gelerek kimi zaman reel politika hedefleriyle örtüşür ("Bir toplumda, yazıda ve konuşmada tek dilin kullanılması çok önemlidir. Çünkü bu durum, o topluma millet olma özelliği kazandırır");[90] kimi zaman ise, tarihsel dil Türkçe, tarihsel Türk'le buluşur: "Türk dili dünyanın en eski, en zengin dillerindendir. Her Türk dilini sever. Çünkü tarihini, geleneklerini, kültürünü Türk, dili sayesinde korumuştur."[91] Ancak gerekçe ne olursa olsun her iki durumda da esas olan "dile ilişkin dil"in normatif/kural koyucu boyutudur.

Milleti oluşturan maddi unsurların arasında sayılan "din"

89 Bu konuda Yüksel Taşkın, "12 Eylül Atatürkçülüğü ya da Bir Kemalist Restorasyon Teşebbüsü Olarak 12 Eylül", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 582. "...Atatürk milliyetçiliğinin söylemsel düzeyde vatandaşlık esasına dayalı Cumhuriyet lehine unsurlar barındırmasına rağmen, solidarist yönü, halkın farklılık taleplerine kuşkucu bakması; sınırları belli bir millet tanımı içinde 'sapmalardan' temizlenmiş bir siyaset alanını yeniden tesisi..." söz konusudur.

90 Şahver Aydos ve Selen Yenice, *İlköğretim Vatandaşlık Bilgileri, Ders Kitabı, 8*, Başarı Yayımcılık, İstanbul, 1994, s. 59.

91 Selâhattin Kaya, *İlköğretim Okulları İçin Vatandaşlık Bilgileri, 8*, Gendaş AŞ, İstanbul, 1994, s. 58.

ise, organik yurttaşlar topluluğunun manevi bir topluluğa (ya da çoğunluğa) dönüşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu anlamda cumhuriyetçi projenin özünde yer alan laikçi bileşenin, 1980'lerin *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarında yer aldığı biçimiyle, toplumdaki sosyal bağı güçlendirmeye yönelik bir pragmatizm adına ikinci plana atıldığını söylemek mümkündür. Üstelik din unsuru, Cumhuriyet'in başından beri varolan dayanışmacı söylemin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Bu bağlamda "Din birliğinin olması, bireylerin birbirini sevmelerinde, yardımlaşmalarında, kaynaşmalarında etkili olur. Onun için, milletin meydana gelmesinde din birliğinin korunması önemlidir. Aynı dine mensup olmak, bireylerin birbirine karşı hoşgörülü davranmalarını da gerektirir",[92] "Din kuralları toplumda bireylerin birlik ve beraberlik içinde yaşamalarını sağlayan bir harçtır"[93] ya da "tarih, inançsız toplumların varolmadıklarını gösteriyor"[94] şeklindeki ifadeler, 1980 sonrasında yurttaşlık algısının cemaatçi (ümmetçi) boyutunu ortaya koyar.

Türklük ve Müslümanlık bileşkenlerine dayalı bu entegrasyon modeli, istikrarın tesisi ve korunması açısından da önem taşır. Başka bir anlatımla din, kitaplardan birinde yer alan ifadeyle "toplum düzenini sağlamada, vazgeçilmez etkenler arasındadır."[95] Öte yandan din, toplum yaşamını düzenlemenin yanısıra, bireysel tutumları da düzenlemesi gereken makbul "kod"dur. Zira "...görgülü bir insanın ahlâklı, dine saygılı, hukuk kurallarına bağlı olması gerekir. ...hiçbir zaman bu kurallar birbirinden kesin sınırlarla ayrılamaz. Kuralları bir bütün olarak anlamak, benimsemek gerekir."[96] Dini (yani İslamiyeti) milletin oluşturucu unsurlarından biri olarak kabul eden bu yaklaşım, din derslerini zorunlu dersler kapsamına alan "12 Eylül ruhu"nun, başka bir anlatımla "dini, düzeni korumanın

92 Aydos ve Yenice, *a.g.y.*, s. 60.

93 *A.g.y.*, s. 21.

94 *A.g.y.*, s. 21.

95 *A.g.y.*, s. 20.

96 *A.g.y.*, s. 25.

toplumu 'düzen' altında tutmanın bir aracı olarak kullanan bir devlet anlayışının"[97] sonucudur ve kimi zaman onlarca baskısı yapılan ders kitapları aracılığıyla 1990'larda da öğretimde egemen olmayı sürdürür.

Vatandaşlık Bilgileri kitaplarında dikkati çeken bir nokta, milletin kurucu unsurları arasında yer alan din (yani İslamiyet) konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kitaplarda daha temkinli bir yaklaşım izlenmesidir. Nitekim, Prof. Dr. Kemal Dal, Orhan Çakıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan'ın 1994 tarihli *Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri, III* kitabında "Milleti oluşturan fertlerin aynı dine inanmasının da bir ikinci objektif unsur olduğu söylenir. Ancak, bugün Türk devleti ve birçok devletler lâiklik prensibini kabul etmiştir. Herkes istediği dine inanmakta serbesttir"[98] ifadesine ve genelde din ve vicdan özgürlüğünün vurgulanmasına karşılık; aynı tarihte bir özel yayınevi tarafından yayımlanan *İlköğretim Vatandaşlık Bilgileri*'ne göre "bir milleti meydana getiren fertlerin aynı dine mensup olmaları; milleti oluşturan unsurlardandır. Dinin milleti bağlayıcı ve bütünleştirici etkisi büyüktür."[99] Üstelik dinden beklenen bu entegrasyonist işlev, Atatürk'ün dinin gerekliliğine ve İslam dininin "akla, bilime ve fenne uygun olduğu", dolayısıyla da Türk milletinin daha dindar olması gerektiğine dair sözleri ile meşrulaştırılır.[100]

---

97 Ömer Laçiner, "1980 Sonrası Din", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 12, İletişim Yayınları, İstanbul, 1995, s. 400. *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarındaki din motifini açıklayacak bir başka husus da, Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunun Laçiner'in de belirttiği gibi "insan malzemesi"ni MHP sempatizanlarının ve diğer muhafazakâr kesimlerin oluşturmasıdır (s. 405).

98 Kemal Dal, Orhan Çakıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan, *Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri III, Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul, 1998, s. 58.

99 Kaya, *a.g.y.*, s. 58.

100 "Türk milleti daha dindar olmalıdır. Yani bütün sadeliği ile dindar olmalıdır, demek istiyorum. Dinimize bizzat hakikate nasıl inanıyorsam, buna da öyle inanıyorum. Bizim dinimiz en makul ve en tabii dindir. Ve ancak bundan dolayıdır ki son din olmuştur. Bir dinin tabii olması için, akla, fenne, ilme ve mantığa uyması lâzımdır. Bizim dinimiz bunlara tamamen uygundur..." Bu arada söz konusu alıntının Başbakanlık Basımevi tarafından 1983'te yayımlanan *Terör ve Terörle Mücadele* adlı kitaptan yapılmış olması da ilginçtir.

Milletin unsurları arasında yer alan "ırk" ise, bir yandan bir zihinsel seferberlik teması olarak kullanılırken, diğer yandan da "sağlıklı toplum" tahayyülüne zemin oluşturur. Zira "bir toplumun millet olmasında ırk birliğinin de önemli bir rolü vardır. Aynı soydan gelen fertler arasında benzer özelliklerden kaynaklanan bir bağ olabilmektedir."[101] Bu bağlamda "Türk milletinin özellikleri"ne ayrılan altbaşlıkta yer alan nitelikler (saygınlık, yüksek ahlâk duygusuna sahip olma, vatan, din, namus, hürriyet gibi mukaddes değerler uğruna hayatını feda etme vb.), başka bir anlatımla değişmeyen bir öze ilişkin "bilgiler", mutlaklaştırılarak sunulur.[102] "Her millet, kendi ırkının üstünlüğüne inanır, bunu savunur. Bu inanç ve savunuş, bireyleri bir arada tutar, sağlıklı ve güçlü olmalarını sağlar."[103] Son olarak ırk unsuru, aynı zamanda "büyük Türklük anlatısı"nda, "Adriyatikten Çin Seddi'ne kadar geniş bir coğrafyada, asırlar boyu çok çeşitli devletler" kuran atalarla buluşma yönünde de önemli bir işlev kazanır.[104]

Öte yandan din ve ırk temelli organik ulusun restorasyonu, 1985 *Ortaokul Programı* doğrultusunda bazı temaların Türk-İslamlaştırılmasını da getirir. Bu anlayış çerçevesinde Türk-İslam motifi, devlet, demokrasi, aile gibi konuların arka planını oluşturur. Türklerin İslamiyeti kabul etmelerinden "önce", "sonra", "Osmanlı İmparatorluğu" ve "Türkiye Cumhuriyeti" ekseninde incelenen kimi konular, "Şura" ya da "Kurultay" gibi yönetim geleneklerini anakronizme düşme pahasına demokrasiyle buluşturur.[105] Demokrasi, 4 Halife Devri, eski

101 Kaya, *a.g.y.*, s. 58.

102 Betül Çotuksöken, "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 127.

103 Aydos ve Yenice, *a.g.y.*, s. 60.

104 *A.g.y.*, s. 61.

105 Etienne Copeaux, "Türk Kimlik Söyleminin Topografyası ve Kronografisi" *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu* içinde, Tarih Vakfı Yurt Tayınları, İstanbul, 1998, s. 71-72'de yer alan Türk kimlik söyleminin kronografisi ve topografyasına ilişkin değerlendirmeler, 1930'ların Tarih dersi kitapları için olduğu kadar, 1990'ların *Vatandaşlık Bilgileri* kitapları için de geçerlidir.

Türklerde kadın-erkek eşitliği ya da Osmanlı millet sistemine dayalı bir okumaya tabi tutulur.[106] Adalet konusunda ise, Hz. Ömer örneği vazgeçilmez bir referanstır.

Bu arada din konusunda olduğu gibi ırk konusunda da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitaplarında daha mesafeli olma çabası gözlemlenir. "Türklerin İslamiyeti Kabulünden Önce" alt başlığı altında "Eski Türk Devletlerinde, bugünkü anlayışla, yönetimin tam demokratik olduğu söylenemez. Kağanın hâkimiyeti sınırsızdı"; ya da "İslamiyet Döneminde Demokrasi Gelişmesi" alt başlığı altında Selçuklu Devleti incelenirken "Bu devletin yönetiminde millet hâkimiyetinden söz etmek henüz erkendir" ifadeleri yer alırken, Osmanlı Devleti'nde yönetimin demokratikleşme süreci Sened-i İttifak'la başlatılır.[107]

Dolayısıyla 1985 sonrası dönemin *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitapları, siyasal sınıfın İslamiyetle güçlendirilmiş bir etnokültürel yurttaşlığı hâkim kılma yönündeki iradesini açıkça ortaya koyar. Bu yurttaşlık anlayışı, aynı zamanda cumhuriyetçi vurgusu asgariye indirgenmiş bir "Devlet cemaatçiliğine"ne (ya da resmi cemaatçilik) işaret eder ve bu anlamda dil, din ve ırk birliğine dayalı özcü bir kimlikten hareketle inşa edilmek istenen bir siyasal projeyi barındırır. Bu kimlik, tüm zamanlar için geçerli, geçmişten geleceğe uzanan bir kimliktir. Öte yandan bu kimlik -tanımlayıcı unsur ister ortak tarih, isterse ırk ya da din olsun- birey ya da alt-grupları bütüne (topluluğa) tâbi kılması ve bu bağlamda onların özne olmalarını engellemesi açısından da "12 Eylül ruhu"yla buluşur. Son olarak söz konusu cemaatçi kimlik, birliği ve bu anlamda toplumun türdeşliğini ön plana çıkardığı oranda, benzemeyeni "dışlama"ya da uygun bir çerçeve sunar.

1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren yayımlanan *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitaplarında ise, din ve ırk temelli organik toplum anlayışından uzaklaşmaya

106 Kaya, *a.g.y.*, s. 69-72.

107 Dal vd., *a.g.y.*, s. 69.

dönük bir çaba söz konusudur. Türkler, artık ırk değil, ama "kurucu ulus"tur:

> "Devleti kuran insan topluluğu millet adını alır. Milletin üzerinde yaşadığı kara parçası vatan (yurt) dır. (...) Bizim vatanımız Türkiye'dir. Türk toprakları üzerinde yaşayan millet, Türk milletidir. Türk milleti, sevinç ve kederleri paylaşan, aynı dili konuşan insanlardan oluşur."[108]

> "Devlet adını verdiğimiz örgütlenmeyi kuran insan topluluğu halk adını alır. Bu insanların bir arada yaşadığı toprak parçası yurt ya da vatandır. (...) Bu devleti kuran Türk milletidir. Türk milleti, Türk vatanı üzerinde yaşar."[109]

> "Bir ülkede yaşayan, ortak tarih ve kültüre, birlikte yaşama ülküsüne sahip insan topluluğuna ulus (millet) denir. Örneğin; Türkiye'de yaşayan insan topluluğunun adı Türk ulusudur."[110]

Ancak millet kavramına getirilmek istenen bu sözde sözleşmeci boyuta rağmen kimi kitaplarda, özellikle de terörle mücadelede özel bir önem atfedilen "Türk Olmakla Gurur Duymak" konusunun işlendiği alt-başlıkta sunulan Türklük anlayışı, organik ulus anlayışı ile sözleşmeci ulus anlayışı arasında umutsuz bir sentez oluşturma çabasını ortaya koyar. Nitekim Türk, önce bir "soy"un adıdır:

> "Dünyada ülkeler birçok isimlerle bilinir. Biz Türk'üz. Türk kelimesine zaman zaman birçok anlam yüklenmiştir. Ancak bunlardan ikisi bilimsel olarak, daha çok kabul görmüştür. Bunlardan birincisine göre Türk, 'doğan, türeyen, çoğalan' anlamına gelmektedir. İkincisine göre ise, 'güçlü, kuvvetli, kudretli, olgun' anlamlarını ifade etmektedir. Bu anlamlardaki

108 Emine Yamanlar, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, 2000, s. 10.

109 İbrahim H. Vural, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Serhat Yayınları, İstanbul, 2003, s. 14.

110 Niyazi Altunya, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Düzgün Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 12.

> 'Türk' kelimesi ilk defa Göktürk Devleti tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Türk soyuna mensup olan bütün toplulukları ifade eden millî bir ad olmuştur."[111]

Bir soyun adı olan "Türk", daha sonra Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlar topluluğunun bütününü tanımlayan bir kavrama dönüşür:

> "Türk adı bize atalarımız tarafından verilmiştir. Dünyada nasıl Fransızlar, İngilizler, Almanlar, Japonlar vb. adlar varsa, Türkler de dünyadaki diğer milletlerden biridir. Tarihsel bir geçmişimiz, birikmiş kültürümüz bizi diğer milletlerden ayıran özelliklerimizdir. Türk milletine mensup olduğumuz için gurur duyuyoruz. Atatürk 'Ne mutlu Türk'üm diyene' diyerek, Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşı olmanın gurur ve onurunu ifade etmiştir. Kendini Türk olarak kabul eden herkes Türk'tür. Bu anlayış kültürümüzdeki çoklukta birliği ifade eder."[112]

"Tehdit ve Tehlike" Eksenli Dayanışma

1985 sonrası *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitapları incelendiğinde "Türklük" ve "Müslümanlık"tan hareketle inşa edilmek istenen genetik yurttaşlar topluluğunun, tehdit ve tehlike teması aracılığıyla yeni bir dayanışma ekseninde bütünleştirilmesine ve adeta bir "cephe mantığı"yla örgütlenmesine yönelik kaygı dikkati çeker. Bu bağlamda *Vatandaşlık Bilgileri* ders programlarında yer alan "tehdit ve tehlike" teması, bir başka "devr-i sabık" olan 12 Eylül öncesinin politik ortamına panzehir olması düşünülen devletçi-militan yurttaş refleksini uyarma yönünde işlevselliği yüksek bir temadır.

8. sınıflarda okutulan *İlköğretim Vatandaşlık Bilgileri* kitabının "Demokrasi ve Kendisine Yönelik Tehditler" adlı 5. Bölümünün son altbaşlığını oluşturan "Rejimimize ve Varlığımıza Yönelen

111 Fehimdar Çiftçi, İlhan Yüksel vd., *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999, s. 75.

112 *A.g.y.*, s. 75.

Tehditler", tehditten hareketle yaratılmak istenen zihinsel seferberlik haline ilişkin ipuçları vermesi açısından önemlidir.

"Rejimimize ve Varlığımıza Yönelen Tehditler", anarşi ve terör, global tehdit ve güncel tehdit olmak üzere üç başlık altında ele alınmakta, güncel tehdit ise, iç tehdit ve dış tehdit olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu bölümde öncelikle Cumhuriyet tarihinin "anarşi ve terör"e dayalı bir okuması yapılır. İlk tehditi oluşturan "anarşi ve terör"ün miladı olarak verilen 1950'li yıllar, çok partili sistem ile tehdit arasında "hürriyetlerin istismarı" anlamında doğrudan bir bağlantı kurar. Böylece "1950 yılından sonra, çok partili sistemde, bazı hürriyetlerin kullanılmasında çeşitli istismarlar (kötüye kullanmalar, olmuştur. Bu olumsuz gelişmeler, anarşinin oluşması ve yaygınlaşmasında etkili olmuştur"[113] ya da "1950'li yıllarda başlayan parlamenter demokratik düzenin sağlamış olduğu geniş hürriyet ortamından faydalanan yıkıcı ve bölücü unsurlar, demokratik düzeni yıkmak için yoğun bir çalışmaya girmişlerdir"[114] gibi ifadeler, yıkıcı ve bölücü unsurları tanımlamaksızın demokrasiyi istismara açık bir sistem olarak temsil eder. Yıkıcı ve bölücü unsurların ortak noktası ise, "Atatürk ilkelerine" ve "Türk Devletinin varlığına" karşı olmalarıdır. Bu arada kimi kitaplarda anarşi ve terôre karşı mücadelede "demokrasi dışında çözümler arama"nın yanlışlığına da dikkat çekilir.[115]

Global tehdit ise, genelde kitaplarda II. Dünya Savaşı sonrasında nükleer dengenin kurulması ile yaygınlaşan terör bağlamında açıklanır. Uluslararası terörizmin başlıca nedenleri şöyle özetlenmektedir:

> "Bazı devletler, nükleer savaşa varabilecek sıcak savaşlardan kaçınmaktadırlar. Ancak, devletlerin dış politikasını gerçekleştirmek için sıcak savaş yerine şiddet yolu ile sürdürülen te-

113 Aydos ve Yenice, *a.g.y.*, s. 73.

114 Dal vd., *a.g.y.*, s. 72. Söz konusu kitap, 12 Ekim 1998 tarihli *Yeni Yüzyıl* gazetesinde yer alan "Ders Kitabında Rezalet" başlıklı bir haberde eleştirilere konu olmuştur. Haber, 13. defa 130 bin adet basılan kitabın düzelti ve bilgi hatalarıyla dolu olduğunu örneklerle vermektedir.

115 Aydos ve Yenice, *a.g.y.*, s. 73.

rörizmi seçmekte; bazı devletler ise siyasi ve ekonomik çıkarları için terörizmi desteklemektedirler."[116]

Sonuç olarak kitapların tümünde terörün önlenmesi konusunda devletlerin "ortak hareket etmeleri" zorunluluğu vurgulanırken, etik bir tavır alış gerekliliğinden çok pragmatik bir hesaba dayanılır: "..terörden medet uman ve terörü destekleyen devletlerin bir gün gelip terörle karşı karşıya kalmaları kaçınılmaz bir sondur. Nitekim bunun örnekleri şimdiden görülmeye başlanmıştır."[117]

Kitaplarda yer alan "Güncel tehdit", "iç" ve "dış" tehditler bağlamında ikiye ayrılmaktadır. İç tehditin aktörleri, anarşi ve terör konusunda olduğu gibi muğlak bir "yıkıcı ve bölücü unsurlar" söyleminden hareket ederken, söz konusu unsurların amacı, "Atatürk İlkelerini esas alarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ni parçalamak, kendi görüşlerine göre bir düzen kurmak"[118] olarak özetlenir.İç tehditin aktörleri olan "yıkıcı ve bölücü" unsurların amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemler konusunda ise, bütün kitaplara aynı "kuşku dili" egemendir:

> "Yıkıcı ve bölücü unsurlar amaçları doğrultusunda kullanabilecekleri her türlü kuruluşa sızarak kontrolü ele geçirmek için büyük gayret sarf ederler.
>
> Halk üzerinde dehşet ve korku yaratarak halkı istedikleri yöne itmeye çalışırlar.
>
> Bazı gerçekleri kendi amaçları doğrultusunda istismar ederek toplumda huzursuzluk yaratmaya çalışırlar.
>
> Son yıllarda bölücü ve yıkıcı unsurlar, amaçlarını gerçekleştirmek için özellikle gençleri hedef alan uyuşturucu madde kaçakçılığına da el atmıştır. Bunlar yabancı devletlerin kontrolündeki teşkilâtlarla işbirliği yaparak aynı zamanda bol para kazanmak isteyen bazı kişileri de kullanarak hedeflerine varmaya çalışırlar."[119]

116 Dal vd., *a.g.y.*, s. 73.

117 *A.g.y.*, s. 73

118 Kaya, *a.g.y.*, s. 76.

119 Dal vd., *a.g.y.*, s. 73.

"Güncel tehdit"in diğer boyutunu oluşturan "dış tehdit" ise, Türkiye'nin jeopolitik konumuyla bağlantılıdır. Kitaplarda Türkiye'nin hedef olduğu "çok yönlü" dış tehdit, iç tehdide oranla gerek aktörleri, gerekse de hedefleri bakımından daha açık ve ayrıntılandırılmış bir şekilde sunulur. Kaçakçılık, milletlerarası terörizm, Ermeni terörizmi, "bazı ülkeler"in emelleri ve hedefleri, güncel dış tehdidin dayandığı başlıca unsurlardır. Dikkati çeken husus, gerek Milli Eğitim Basımevi, gerekse özel yayınevleri tarafından yayımlanan *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarının tümünün Ermeni terörü konusunda görüşbirliğinde olmaları ve Türkiye'deki terör örgütleri ve Ermeni terör örgütleri arasındaki organik ilişkiye işaret etmeleri ("Türkiye'deki terör teşkilâtları ile Ermeni terör teşkilâtlarının da ilişkisi vardır. Nitekim Türkiye'de meydana gelen terör olaylarının bazısını Ermeni terör örgütleri üstlenmiştir. Ayrıca Ermeni terör örgütlerinin kaçakçılarla işbirliği yaptığı tesbit edilmiştir.");[120] buna karşılık "Türkiye üzerinde emelleri olan bazı ülkeler" konusunda sadece özel yayınevleri tarafından yayımlanan kitapların ülkelerin adlarını açıkça zikrederek tehdite işaret etmeleridir. Böylece Ege Denizi'nde "gizli" emelleri olan Yunanistan,[121] Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu'sundaki olaylara destek veren Suriye, Fransa ve İsviçre gibi ülkelerin[122] tutumları, "dış tehdit"in kapsayıcılığını somutta ve bir kez daha ortaya koyar.

Dolayısıyla 1980 sonrasında militan yurttaşlık refleksinin Cumhuriyet'in hiçbir döneminde olmadığı kadar kapsayıcı bir tehdit ve tehlike motifiyle desteklenmesi söz konusudur. Erken Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında birkaç örneği aşmayan "iç düşman"lar (dağlardaki şaki ya da eşkıya) ve Kur-

120 A.g.y., s. 74.

121 Cumhuriyet'in ilk yıllarında *Malumat-ı Vataniye* kitaplarında yer alan Kurtuluş Savaşı anlatısının adı açıkça zikredilen tek düşmanı "Yunanlılar"ın, *Vatandaşlık Bilgisi* kitaplarında bir kez daha karşımıza çıktığına tanık olmaktayız. Türkiye ve Yunanistan'daki okul kitaplarında karşılıklı önyargı üretimi konusunda bkz. Herkül Milas, *Türk-Yunan İlişkilerine Bir Önsöz, Tencere Dibin Kara*, Kavram Yayınları, İstanbul, 1995, s. 32-47.

122 Aydos ve Yenice, *a.g.y.*, s. 74. Yunanistan, İsviçre, Fransa ve Suriye'nin adlarının açıkça yer aldığı tek kitap, Aydos ve Yenice'nin kitabıdır.

tuluş Savaşı anlatısında yer alan "dış düşman"lar, 1980 *Vatandaşlık Bilgileri*'nde önemli bir yer tutar. "İç düşman"lar ile "dış düşman"lar arasında varolduğu belirtilen işbirliği ise, bu cepheye karşı yapılan mücadeleye bir milli dava görüntüsü verme açısından işlevsel bir öneme sahiptir. Kitaplarda uyuşturucu kaçakçılığından casusluğa ya da yıkıcı ve bölücü unsurlar olarak tanımlanan "iç düşmanlar"a kadar ayrıntılandırılmış ve bir o kadar da muğlak tehlike "hali", dolayısıyla da "korku" dili, hâkim kılınmak istenen militan yurttaşlığın psikolojik boyutunu oluşturur. Bu psikoloji dolayımıyla yurttaşlar topluluğunun denetim altına alınması, yurttaşlığın siyasetten arındırılması sağlanır.

"Tehdit ve tehlike" teması, 1990'ların sonunun *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Öğretimi* kitaplarında "Milli Güvenlik Devleti" çerçevesinde ortaya çıkar. 8. sınıflarda okutulmak üzere yayımlanan *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitaplarının yurttaş ve insan haklarının incelenmesine yönelik ilk iki ünitesini, kitabın yaklaşık üçte birini kapsayan "Milli Güvenlik ve Millî Güç Unsurları" ünitesi izlemektedir.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin 8. sınıf programında "Millî Güvenlik ve Millî Güç Unsurları" konusunun amaçları ve öğretmenin bu süreçte izleyeceği "davranışlar", açıkça belirtilir:[123]

> "Amaç 1: Millî güvenliğin öğrenimini kavrayabilme.
>
> Davranışlar
>
> 1. Millî güvenliğin ne olduğunu söyleme.
> 2. Türkiye için millî güvenliğin önemini açıklama.
> 3. Millî hedefin ne olduğunu söyleme.
> 4. Millî gücün ne olduğunu söyleme.
> 5. Türkiye'nin millî güvenlik siyasetini belirleyen organların adlarını söyleme.
> 6. Millî Güvenlik Kurulu'nun görevlerini açıklama.

123 T. C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, *İlköğretim Okulu Programları*, ME Basımevi, İstanbul 2000, s. 116-118.

Amaç 2: Türk Silâhlı Kuvvetleri'nin önemini kavrayabilme.

1. Türk Silâhlı Kuvvetleri'nin Türkiye Cumhuriyeti ve Türk milleti için önemini açıklama.

2. Türk Silâhlı Kuvvetleri'nin temel görevlerinin neler olduğunu açıklama.

3. Türk milletinin askerlik anlayışını açıklama.

4. Atatürk'ün Türk Silâhlı Kuvvetleri'nin görevleri ile ilgili görüşlerinden örnekler verme.

Amaç 3: Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğunu kavrayabilme.

Davranışlar

1. Atatürk'ün yurtta barışa verdiği önemi açıklama.

2. Atatürk'ün dünya barışına verdiği önemi açıklama.

Amaç 4: Anarşi ve terörü tanımlayabilme.

Davranışlar

1. Anarşinin ne olduğunu söyleme.

2. Terörün ne olduğunu söyleme.

Amaç 5: Terörün yayılma sebeplerini kavrayabilme.

Davranışlar

1. Terörün doğuracağı kötü sonuçların yeterince kavranamamasının, terörizmin yayılmasına neden olduğunu açıklama.

2. Bazı kişi ve kuruluşların terörizmin yayılmasına bilerek veya bilmeyerek katkıda bulunduğunu açıklama.

3. Bazı kitle haberleşme araçlarının bilerek veya bilmeyerek terörün yayılmasına katkıda bulunduğunu açıklama.

4. Bazı devletlerin teröre destek verdikleri için terörün yayıldığını açıklama.

5. Bazı silâh üreticilerinin örgütlere silâh satarak terörün yayılmasına neden olduklarını açıklama.

6. Ülkeler arasında terörün önlenmesi ile ilgili yeterli iş birliğinin sağlanamamasının terörün yayılmasına neden olduğunu açıklama.

7. Halkın bazı kesimlerinin terör konusunda yeteri kadar

duyarlı olmamasının terörün yayılmasına neden olduğunu açıklama.

Amaç 6: Terörle mücadelede kişilere düşen görevleri kavrayabilme.

Davranışlar

1. Terörle mücadelede kişilere düşen görevlerin neler olduğunu söyleme.
2. Terörle mücadelede kişilere düşen görevleri açıklama.
3. Terörle mücadelede kişilere düşen görevlerin önemini açıklama.
4. Devlete yönelik iç ve dış tehditi önleme konusunda eğitimin önemini vurgulayan Atatürk'ün sözlerinden örnekler verme.

Amaç 7: Ülkemizde iç tehdit unsurlarının hedeflerini kavrayabilme.

Davranışlar

1. Iç tehdit unsurlarının Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni bölmeyi amaçladıklarını açıklama.
2. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının anarşi ve terör yaratmak istediklerini açıklama.
3. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının Türkiye'nin ekonomik yönden zayıflamasını hedeflediğini açıklama.
4. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının toplumda korku yaratarak devlet otoritesini sarsmayı amaçladıklarını açıklama.
5. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının toplumumuzda Atatürk ilkeleri doğrultusunda oluşmuş çağdaş anlayışı yıkmayı amaçladıklarını açıklama.
6. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının millî birlik ve beraberliğimizi bozmak için her türlü çaba içerisine girdiklerini açıklama.
7. Ülkemizdeki iç tehdit unsurlarının kendi görüşleri doğrultusunda rejimi değiştirmeyi amaçladıklarını açıklama.
8. Doğal afetlerde ortaya çıkan söylentilerin ortaya çıkış nedenlerini ve toplumdaki olumsuz etkilerini açıklama.
9. Söylentilere karşı alınabilecek önlemlere örnek verme.

10. Söylentilere inanmayarak yetkililere ve diğer doğru bilgi kaynaklarına başvurma.

Amaç 8: Dış tehdit unsurlarının hedeflerini kavrayabilme.

Davranışlar

1. Dış tehdit unsurlarının Türkiye üzerindeki emellerini açıklama.

2. Bazı devletlerin Türkiye üzerindeki emellerini gerçekleştirmek için ülkemizi bölmek, parçalamak ve rejimimizi yıkmak amacı ile yıkıcı ve bölücü örgütleri desteklediklerini açıklama.

3. Dış tehdit unsurlarının ülkemizi silâh ve uyuşturucu pazarı olarak kullanmak istediklerini açıklama."

"Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları" ünitesi, "Millî Güvenlik Nedir?", "Millî Hedef", "Millî Güvenlik Siyasetini Belirleyen Organlar", "Millî Güç" ve "Askerî Güç" altbaşlıklarını izleyen ve önceki dönemin kitaplarına oranla gerek tehditlerin tanımlanması (sözgelimi irticanın da "28 Şubat ruhu" doğrultusunda bölücülükle birlikte yer alması), gerekse nedenleri üzerinde çok daha ayrıntılı bilgi ve uyarılar içeren, "Türkiye'ye Yönelik İç ve Dış Tehdit", "Terörle Mücadelede Kişilere Düşen Görevler" ve "Güncel Tehdit" altbaşlıklarından oluşmaktadır.[124] "Milli güvenlik; devletimizin bağımsızlık ve egemenliğine, yurdumuzun bütünlüğüne, milletimizin özgürlük ve mutluluğuna, cumhuriyetimizin varlığına içten ve dıştan gelecek her türlü tehlikeye karşı, önceden hazır olmak ve gerektiğinde savaşmaktır."[125] Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitabında milli güvenlik ile "savaş dili"nin iç içe geçmesine karşılık, özel yayınevleri tarafından yayımlanan kitaplarda, öğretim programlarının tüm kısıtlayıcılığına rağmen daha mesafeli (savunmacı) bir anlatımın yer alabildiği dikkati çekmektedir:

124 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 7-8. Milli Eğitim Basımevi tarafından yayımlanan ders kitabının söz konusu ünitesinin başındaki fotoğraf manidardır. Tam sayfalık fotoğrafta yer alan füzelerin oluşturduğu ATA sözcüğü, ikonografik malzemenin kullanımı ile ilgili de dikkate değer bir örnektir.

125 *A.g.y.*, s. 61.

"*Millî güvenlik* (ulusal güvenlik), Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlığına, egemenliğine, ülke ve ulus bütünlüğüne yönelik tehdit ve saldırıları önlemek üzere hazırlıklı olmak demektir. (...) Devletler, ekonomik durumlarına, siyasî yapılarına göre millî güvenlik politikaları tesbit eder ve uygulamaya çalışırlar. Uluslar arası antlaşmalara ve sözleşmelere göre de devlet güvenliğini tehdit eden dış saldırılara karşı, kendilerini meşru yollardan savunurlar."[126]

Bu yaklaşıma göre, milli güvenlik anlayışı, öncelikle "elde edilmesi halinde millî çıkarların gerçekleştirilmesini sağlayan sonuçlar" olarak tanımlanan "milli hedef"le tutarlı olmalıdır:

"Bizim milli hedefimiz, uygar milletlerin seviyesine çıkmak ve bağımsız bir devlet olarak yaşamaktır.

Milli hedef, bazı çıkarlara ulaşmayı gerektirir. Milli hedeflerin gerçek olup olmadıklarını anlamanın yolu şunlardan geçer: Milli hedefler tamamen milli bir nitelik taşımalıdır. Sadece bir siyasal görüş, düşünce ve gruba ait olmamalıdır. Sadece bir liderin, bir devlet başkanının hedefi olmamalıdır. Devletin varoluş nedenine uygun olarak, milli çıkarlarını sağlayacak biçim ve nitelikte olmalıdır. Hayallere, aşırı heyecanlara kapılmaksızın gerçekçi ve akılcı olarak seçilmelidir. Millete rağmen değil, milletin de benimseyeceği bir nitelik taşımalıdır, millete benimsetilmelidir."[127]

Milli hedef, "milli güç"le gerçekleştirilir. "Siyasal, askeri, ekonomik, nüfus, coğrafi, bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel güçlerin birleşiminden" oluşan milli gücün en önemli unsuru ise, "askeri güç" ve onun temsilcisi olan Türk Silahlı Kuvvetleri'dir. "Türk Silahlı Kuvvetleri, halkın barış ortamında, demokrasi ve insan haklarından yararlanarak refah ve huzur içinde yaşamasına güvence sağlar. Türkler tarihleri boyunca, askerî güce verdikleri önemle birçok devlet kurmuşlardır. Türk devletlerinde bu durum askerî gücün hemen her şeyden

126 Altunya, *a.g.y.*, 8, s. 98.

127 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 61.

önce geldiği ve toplumda egemen güç düzeyine eriştiği görülmüştür. Bu yüzden Türklere 'Ordu Millet' denilmiştir."[128]

Türkiye'nin "Cumhuriyet'in kuruluşundan beri, genel bir savaşın içine girmemiş" olması, "silahlı kuvvetlerinin gücü ve caydırıcı etkisi"yle açıklanırken, sivil siyaset tümüyle görmezden gelinir. Dış tehdide karşı güvence oluşturan Türk Silahlı Kuvvetleri, "devletin bütünlüğünü tehlikeye düşüren, hür, demokratik, parlamenter düzeni, temel hak ve özgürlükleri ortadan kaldırmayı hedefleyen unsurlar"a karşı "anayasa ve yasaların öngördüğü hükümler çerçevesinde, ...duruma müdahale edebilir."[129]

"Millî Güvenlik ve Millî Güç Unsurları" ünitesinin "Türkiye'ye Yönelik İç ve Dış Tehdit" başlığı altında ise, Türkiye'de "anarşi ve terör"e bir kez daha önemli bir yer ayrılır:

> "Türkiye'de anarşi ve terörün amacı, insanları, toplumu sindirip devleti parçalamak, Türk toprakları üzerinde kendi ideolojik yapısına uygun devlet kurmaktır. (...) Türk Devleti'nin yıkılmasını amaçlayan her türlü anarşi ve teröre karşı, birleştirici ve bütünleştirici fikir, Atatürk'ün görüş ve düşünceleridir."[130]

Terörün yayılma nedenleri ise, "bilgi ve anlayış azlığı; kamuoyunun terör konusunda eğitim yetersizliği; bazı kişi ve kuruluşların bilerek veya bilmeyerek terörizme katkısı; bazı kitle haberleşme araçlarının bilerek veya bilmeyerek terörizme katkısı; terörü destekleyen devletlerin varlığı; bazı silah üreticilerinin örgütlere silah satması; ülkeler arasında işbirliğinin sağlanamaması; halkın yeteri kadar duyarlı olmaması"dır.[131]

Anılan veya ima edilen tehdit unsurlarının muhatabı ise, başlıca özelliği aldatılabirlik ya da savunmasızlık olan kurum ya da bireylerdir. Böylece "farkında olmadan" teröre alet olma durumu, teröre ortam hazırlayan siyasal, ekonomik, toplumsal nedenlerin belirleyiciliğinin asgariye indirildiği bir çerçeve

128 *A.g.y.*, s. 62.
129 *A.g.y.*, s. 63.
130 *A.g.y.*, s. 66.
131 *A.g.y.*, s. 66.

içinde sunulur. "Daha çok genç kuşaklar; arkadaş ve sosyal çevre edinme ihtiyaçlarından dolayı farkında olmadan terör odaklarının içine düşmektedirler" ya da "Aile içi geçimsizlikler, ekonomik sıkıntılar, manevi boşluk, eğitimsizlik gibi etkenler, gençlerin terör odaklarının içine girmesine sebep olmaktadır"[132] şeklindeki açıklamalar, sözgelimi "arkadaş edinme ihtiyacı" ile ekonomik "sıkıntılar"ı eşitlerken bir yandan da siyasetten arındırır.

Aynı şekilde "Bazı Kişi ve Kuruluşların Bilerek veya Bilmeyerek Terörizme Katkısı" başlığı altında yer alan "Bazı kişi ve kuruluşlar, gerek bilerek, gerekse bilmeyerek terörizme katkıda bulunurlar. Teröristler bu tür kuruluşlara sızarak, kişilerin haklarını savunur görünerek kendilerine yandaş toplarlar" açıklaması da sivil toplum örgütlerine karşı kuşkucu bakış açısını yansıtmaktadır. Benzer biçimde basın ve yayın kuruluşlarının habercilik konusundaki yaklaşımının, "kamuoyunun terör konusunda eğitim yetersizliği"nde önemli bir rol oynadığı belirtilir ve "kamuoyunun teroristlerin kullandığı yöntemlere yabancı olması, gazete, radyo ve televizyonların teröristlerin yaptıklarını sıradan olaylar gibi anlatılması terörün kanıksanmasına"[133] neden olduğu iddiasıyla dolaylı bir biçimde de olsa bilgi edinme hakkı sorgulanır. Kimi kitaplara göre basın, gelişmiş ülkelerde de örnekleri görüldüğü gibi, "millî konularda, dayanışma içinde ve hükûmetle iş birliği" içinde hareket etmelidir."[134]

"Terörü Destekleyen Devletlerin Varlığı" başlığı altında ise, artık daha önceki kitaplarda olduğu gibi ülke adları açıkça zikredilmemekle birlikte, ünitenin daha sonraki bölümlerindeki kimi göndermeler üstü kapalı da olsa bazı ülkelere işaret etmektedir.

Öte yandan terörle mücadelede kişilerin de "görevler"i vardır. Bu görevler, "millî hedefler doğrultusunda bilinçli olmak;

132 *A.g.y.*, s. 66.

133 *A.g.y.*, s. 67.

134 *A.g.y.*, s. 67.

eğitim ve öğretimi, milli birlik ve beraberliği sağlayıcı ve güçlendirici tarzda sürdürmek; yıkıcı ve bölücü faaliyetlere karşı bilinçli olmak; terörizme karşı duyarlı olmak; Türkiye Cumhuriyeti'ne, Türk toplumuna, Türk millî değer ve kültürüne bağlı olmak; Türk olmakla gurur duymak; Vatan ve bayrak sevgisi ile dolu olmak"tır.[135]

"Yıkıcı ve Bölücü Faaliyetleri Etkisiz kılabilecek Düşünce Yapısına Sahip Olmak" altbaşlığı altında sunulan ve "Türk milleti"nden beklenen zihinsel "ortalama"ya ilişkin standartlar getiren anlayış, bir "uyumluluk" söylemi çerçevesinde ortaya çıkar ve bu yönüyle yurttaşlar topluluğuna yönelik depolitizasyon iradesini yansıtır:

> "Türkiye'de; tarihsel geçmişle uzlaşmayan, millî kültür ve uygarlıkla bağdaşmayan, manevî değerlerimizle kaynaşmayan, millî ülkülerimiz ile bütünleşmeyen hiçbir fikrin başarılı olma şansı yoktur. Türk milleti geleceğe ümitle bakar, tarihe saygılıdır. Yeniliklere açıktır. Geleneklere bağlıdır. Türk milleti inançlarına saygılıdır, köktenciliği reddeder, taassubu sevmez. Gerici ve yobaz değildir. Yurdumuzun üzerinde yaşayan herkesi canından aziz bilir. Kimseyi ikinci sınıf bir vatandaş olarak görmez. Atatürk ideallerine gönülden bağlıdır. Bölücü ve yıkıcı değildir."[136]

Kitaplarda yer alan tehdit türlerinden "Güncel Tehdit" ise, yine iç ve dış tehdit unsurlarından oluşmaktadır. "Bölücü, yıkıcı ve irticaî" unsurlarla tanımlanan iç tehdit, öncekilerin yanısıra bu kez "ırk ve mezhep ayrımcılığı yapmak" ve "işçi ve işveren arasında sürekli huzursuzluk yaratmak" fiilleriyle daha da kapsayıcı bir özellik kazanmıştır. Kitaplarda dikkati çeken bir başka nokta ise, 1990'larla birlikte Türkiye'de resmi

---

135 *A.g.y.*, s. 70.

136 *A.g.y.*, s. 72. Taşkın, *a.g.m.*, s. 570. "12 Eylül Atatürkçülüğü, çağdaşlaşma öznesi olarak devleti kabul eden bir projenin, devlet denetiminde değişime direnç gösteren yeni toplumsal öznelere karşı, modernleştirici mirasını terk ederek muhafazakâr bir içerikle yeniden tanımlanması, 'devletlileştirilmesi' arayışının adıdır."

ideoloji etrafında yapılan tartışmaların tehdit unsurları arasına dahil edilmesidir. "Yıkıcı, bölücü ve irticaî örgütlerin ortak oldukları nokta, Atatürk ilkelerine karşı olmalarıdır. Bu yüzden, 'resmî ideolojiye karşıyız' ifadeleri, Atatürk'ün kurduğu Türk Devleti'nin temel niteliklerine karşı olmalarının bir göstergesidir" ve "Atatürk'ün fikirlerini, 'devletin resmî ideolojisinin dayatması' sayanlar, milleti ırklara, sınıflara, mezheplere ayırmak suretiyle, ülke bütünlüğünü bozup, devleti yıkarak, yerine kendi görüşlerinin etkin olduğu çağdışı bir düzen kurmak isterler."[137]

"Dış Tehdit"in arka planında ise, yine Türkiye'nin jeopolitik konumu bulunmaktadır. Söz konusu konum, Türkiye'nin sürekli risk altında olan bir ülke olarak temsiline imkân tanıması açısından işlevsel bir özellik taşır. Kitaplara göre, Türkiye'nin bölgesinde güçlü bir devlet olmasını istemeyen devletler vardır. Nitekim, "Ülkemizi yıkmak isteyen terör örgütlerinin en çok barındıkları yerler, Türkiye'nin dışında; dost olduğunu sandığımız komşu ülkelerdir" ya da "Güneydoğu'nun kaderini değiştirecek olan GAP projesi birçok ülkenin kıskançlıklarına neden olmuş, engellemek için bölgede hemen bir terör ortamı yaratılmıştır"[138] ifadeleri "düşman devletler"e adlarını açıkça zikretmeksizin göndermede bulunur.

Böylece T. Bora'nın "jeokültürel doktriner yaklaşım"[139] çerçevesinde açıklama getirdiği "vatan coğrafyası" unsuru, söz konusu coğrafyayı salt "savunma ve saldırı hatlarından oluşan kocaman bir üs"e[140] indirgerken sivil yurttaşlığın menzil alanını da milli güvenlik algısı çerçevesinde daraltmaya yönelir. Prosedüral demokrasi ile milli güvenlik arasında yurttaşa ka-

137 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 77 ve 79.

138 *A.g.y.*, s. 79 ve 80.

139 Tanıl Bora, "Ders Kitaplarında Milliyetçilik", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 81. "Jeokültürel doktriner yaklaşım, coğrafi konumla bütünleşen 'milli tarihin' biçimlendirdiği milli kimliklerin ve onların beka stratejilerinin, bütün toplumsal süreçleri üst-belirlediğini kabul eder. Dünya tarihi, böyle bir jeokültürel güçler mücadelesi çerçevesinde akmaktadır."

140 *A.g.y.*, s. 81.

lan ise, minimalist bir katılım perspektifidir. Bu yaklaşımda, şeytanileştirilen her türlü demokratik ve sivil katılım mekanizmasının "olağanüstü hal vatanseverliği" lehine denetlenmek istendiği bir siyasal zihniyet hâkimdir.

Söz konusu zihniyet, 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın Mevzuat Dizisi içinde yayımlanan *İlköğretim Okulu Ders Programları*'nda 8. Sınıf *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* Dersi üniteleri ve izlenen amaç sayısı ile davranış sayısının oransal dağılımı incelendiğinde bütün açıklığıyla ortaya çıkmaktadır:[141]

Üniteler	Amaç sayısı	Davranış sayısı	Oran %
1. Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık, Vatandaşlık Hakları ve Sorumlulukları	11	52	30
2. İnsan Haklarının Korunması	5	32	20
3. Millî Güvenlik ve Millî Güç Unsurları	8	35	30
4. İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar	5	26	20
Toplam	29	145	100

8. Sınıf ders programında yer alan ünitelerin her birinin amaç sayısı, davranış sayısı ve birbirlerine oranları dikkate alındığında, ilk üniteyi oluşturan "Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık, Vatandaşlık Hakları ve Sorumlulukları"nın kitabın bütünü içinde %30'luk bir oran oluşturduğu görülür. İkinci ünite olan "İnsan Haklarının Korunması"nın oranı %20'dir. Üçüncü üniteyi oluşturan "Millî Güvenlik ve Millî Güç Unsurları", %30'luk bir oran oluşturmaktadır. Dördüncü ünite, yani "İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar", %20'lik bir oran oluşturmaktadır.[142]

Dolayısıyla demokratik bir yurttaş eğitimine yönelik olması

141 *İlköğretim Okulu Ders Programları*, 2000, s. 108.

142 *A.g.y.*, s. 108.

beklenen ilk iki ünite ile güvenlik sorunsalı çerçevesinde sunulan 3. ve 4. ünitelerin kitaplardaki oransal dağılımının eşitliği, tasarımlanan makbul yurttaş profilinin adeta şizofrenik bir "denge"de tutulduğunu gösterir. Söz konusu pedagojik tercihte, 1990'lar boyunca dışa açılma iradesi ile çok ağır bir içe kapanma (katatoni) hali arasında sıkışan Türkiye'nin yansımasını buluruz. Birleşmiş Milletler bünyesindeki insan hakları eğitiminin geliştirilmesi çabalarına 1990'lı yıllarda katılarak çağdaş demokratik dünyanın parçası olmak iradesini "bir kez daha" ortaya koyan Türkiye, bir yandan da milliyetçi "reflekslerine" söz geçiremez. İnsan hakları dili ile milliyetçilik dili arasındaki yapısal çatışmadan galip çıkan ise, "milli güvenlik yurttaşlığı" olacaktır.

Bu galibiyette hiç kuşkusuz milliyetçi ideolojinin devletle olan "doğal" birlikteliğinin doğrudan bir etkisi söz konusudur. T. Bora'nın da belirttiği gibi "Milliyetçiliğin, insan hakları normlarına sistemli ve sürekli istisnalar getiren işleyişi, onun resmi ideoloji oluşuyla, yani bir devlet rejiminin ideolojisi olmasıyla doğrudan ilgilidir.(...) İnsan haklarının da başka değerlerden farklı bir konumu yoktur. Ayrıca insan hakları bilindiği gibi insanları-bireyleri siyasi otorite karşısında korumak üzere gelişip kurumlaşmıştır; dolayısıyla hangi rejim altında olursa olsun devlete/devletlere karşı talep edilir, savunulur. Devletle 'doğuştan' ve yapısal bir çelişki içinde, bir denetim ve sorgulama ilişkisi içinde kendini var ediyor olması, insan haklarının, milli devletle özdeşleşen milliyetçilik ideolojisi açısından 'şüpheli' hatta bazen 'haince' görünmesine yol açabilmektedir. Devleti kutsallaştıran bir milliyetçilik anlayışı söz konusu olduğunda, böylesi telakkiler iyiden iyiye pekişmektedir. (...) Özellikle hamasi ve ajitatif milliyetçilik söylemleri, insan hakları düşüncesini 'zan altında' tutmaya yatkın içeriği ile manevi-vicdani değerler alanını tekelleştirerek, insan hakları bilincinin ve duyarlılığının gelişmesinin önünde hep engel olmuştur."[143]

143 Bora, "Ders Kitaplarında Milliyetçilik", s. 66-67.

İlköğretim 8. sınıfta kullanılan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitaplarının insan haklarıyla ilgili olan dördüncü ve son ünitesinin başlığı ise, konunun savunmacı bir refleksle ele alındığının göstergesidir. "İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar" başlığını taşıyan bu ünite, adeta Türkiye'nin hedef olduğu insan hakları ihlalleri "suçlamalarına" yönelik bir yanıt, "Milli Güvenlik Devleti"nin bir manifestosu niteliğindedir.

Kitaplarda yer aldığı biçimiyle "İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Engeller" sırasıyla şunlardır: 1. Kişilerin Özelliklerinden Kaynaklanan Engeller; 2. Eğitimsizlikten Kaynaklanan Engeller; 3. Siyasal Nedenlerden Kaynaklanan Engeller; 4. Ekonomik Nedenlerden Kaynaklanan Engeller; 5. Kültürden Kaynaklanan Engeller; 6. İnsan Olma Bilincinin Eksikliği; 7. Hoşgörüsüzlük; 8. Toplumsal İlişkilerin Düzenlenme Bilinci.

"Kişilerin Özelliklerinden Kaynaklanan Engeller"de, kimi kitaplar kişilerin en erken yaşlardan itibaren oluşmaya başlayan kişilik özelliklerinden hareketle, insan haklarının korunmasında karşılaşılan güçlüklere değinirler:

> "İnsan haklarının korunmasında kişilik özelliklerinden kaynaklanan bazı durumlar da engel olabilir. Önyargılı ve utangaç olan, sert tavır ve tutum içinde bulunan, sinirli, inatçı, korkak, bencil, vurdumduymaz olan kişiler, insan haklarının korunmasında belli başlı engeller oluşturabilirler. Bu saydıklarımız son derece doğal farklılıklardır. Herkesin aynı özellikleri taşıması zaten beklenemez. Ancak uyumlu bir kişilik, insan haklarının korunması, geliştirilmesi ve daha ileri bir düzeye taşınması bakımından da önem taşımaktadır.
>
> İnsan haklarının kullanılmasında, bütün bu fiziksel, zihinsel ya da ruhsal sorunların ötesinde, insanların kişiliklerinden kaynaklanan engeller de vardır. Güvenlik görevlileri tarafından, kavga ederken yakalanarak, karakola götürülen bir insanın her zaman suçlu olduğunu düşünen bir görevli buna örnek olabilir. Halbukî, aksi ispat edilmedikçe suçlu sayılamaz. Ama bu insan suçlu olarak görüldüğü için, birçok hakların-

dan yoksun bırakılma tehlikesi ile karşılaşabilir. Bizim ülkemizde, özürlü veya engelli vatandaşların haklarının korunmasında hukukî bir engel bulunmamaktadır. Devletimiz, özürlü ve engelli vatandaşların eğitimlerine önem vererek, onların toplumun bilinçli bir üyesi olmalarını sağlamışır."[144]

Dolayısıyla, insan haklarının korunmasında önemli bir engel oluşturan utangaçlık, sinirlilik, inatçılık vb. kişilik özelliklerine sahip olanlar ile fiziksel engelli vatandaşlar arasında yapılmak istenen ayrımın ardındaki mantık silsilesi açık olmamakla birlikte, aslında vurgulanmak istenen "görevli"lerin görevlerini yerine getirirken yaptıkları suiistimallerin ardındaki kişilik özellikleridir. Dolayısıyla insan hakları ihlallerinde sorumluluk, sistemin bizzat kendisi ya da hukuk devleti kurallarının hayata geçirilmesindeki eksikliklerden, açık ya da potansiyel suçlu kişi ve kişilik yapılarına kaydırılır.

Öte yandan "kişisel özellikler" söylemi, insan haklarının korunması sorununu depolitize etmede işlevsel bir önem taşır. Bu çerçevede kitaplarda yer alan "kendi çocuğuna aşırı düşkün olan bir anne, kış günü sokakta ceketi olmadığı için gömlekle dolaşan başka bir çocukla hiç ilgilenmeyebilir. Çünkü, bencilliği nedeniyle önemli olanın sadece kendi çocuğunun insanca yaşaması olduğunu düşünür"[145] ya da ailesi tarafından sevgi ortamında büyütülmeyen, duygu ve düşünceleri paylaşılmayan kişiler, "insanlara yardımcı olmaktan uzaklaşacaktır. Örneğin; okulda yapılan çeşitli etkinliklere katılmak istemeyecektir. (...) Toplu taşıma araçlarında kendisinden büyük ve yaşlılara yer vermeyecektir"[146] gibi değerlendirmeler, insan haklarının korunmasında devletin "ödev"ini görmezden gelerek sorunu sıradanlaştırır.

İnsan haklarının korunmasında "Eğitimsizlikten Kaynaklanan Engeller" altbaşlığında ise, eğitimin, özellikle de insan hakları eğitiminin bireyler ve kamu görevlileri açısından öne-

144 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 51.

145 Vural, *a.g.y. 8*, s. 132.

146 Altunya, *a.g.y. 8*, s. 137.

mine değinilir. Bu çerçevede bazı kitaplarda, Türkiye'nin karşı karşıya bulunduğu insan hakkı ihlalleri eleştirilerine karşı manifestocu bir üslupla sorunun bir kez daha "kişi"lerin suiistimallerine indirgendiğine tanık olunur:

> "Türkiye'de insan hakları ihlâlleri olduğu hususunda, gerek kendi içimizden, gerekse dış dünyadan, eleştiriler ve baskılar gelmektedir. Medyada bu konu ile ilgili çeşitli haberler çıkmaktadır. Bu konuda gözden uzak tutulmaması gereken nokta şudur; devlet, insan haklarının korunması için etkin önlemler almasına rağmen, uygulamada kişisel hatalardan kaynaklanan ihlâller olabilmektedir. Bu durum dünyaya devletin suçu gibi yansımaktadır.
>
> (...)
>
> Kaba davranış örnekleri sergileyen bazı görevlilerin insan haklarını ihlâl etmeleri devlete mâl edilmektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve insan haklarını korumak için eğitimli bireyler ve görevliler yetiştirmek zorunluluktur."[147]

İnsan haklarının korunmasında "Siyasal Nedenlerden Kaynaklanan Engeller"de, özel yayınevleri tarafından yayımlanan kitaplarda genelde siyasal partiler ve sivil toplum örgütlerinin çoğulculuk açısından önemi,[148] siyasal ahlâkın yozlaşmasının hak ihlallerini kolaylaştırması[149] gibi nedenler yer alırken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitabında doğrudan doğruya (yürürlükteki Siyasal Partiler Kanunu doğrultusunda kurulmuş) bazı siyasal partilere göndermede bulunulmaktadır. Kitapta, önce kişilerin "düşüncelerine uygun" olan herhangi bir siyasal partiyi destekleyebilecekleri belirtilir, daha sonra ise yurttaşlar "ırkçılık, mezhep ayrımcılığı ve bölücülük yapan" ve devletin düzenine yönelik "ihlâllere" girişebilecek partilere karşı "duyarlı" olmaya çağırılır. "Bu tür oluşumlar, özellikle eğitim düzeyi düşük insanlar üzerinde etkili olabil-

147 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 92.

148 Vural, *a.g.y.* 8, s. 137.

149 Altunya, *a.g.y.*, 8, s. 141.

mektedir." Zaten "Bu tür yapılanmalara karşı, insanları uyaran, insan haklarını millî düzeyde koruyan kuruluşlar da vardır. Bunlar basın yayın organları yoluyla insanları bilinçlendirmeye çalışırlar."[150]

İnsan haklarının korunmasında "Kültürlerden Kaynaklanan Engeller" konusunda ise, söz konusu engelleri siyasal kültürle değil, ama en geniş dolayısıyla da en muğlak anlamda "kültür"le açıklama eğilimi egemendir:

> "Kültür, toplumların atalarından devraldıkları ve kendilerinin de katkıda bulunarak gelecek kuşaklara aktardığı maddî ve manevî ögelerin bütünüdür. (...) Türk kültürü içinde doğan bir çocuğa yaşlılara saygılı olması, annesinin babasının sözünü dinlemesi gibi değerler öğretilir. Bunlar, Türk kültürüne ait ögelerdir ve çocuğun bu değerleri benimseyip o doğrultuda davranması sağlanır."[151]

Aynı şekilde:

> "Ulusal marşlar söylenirken saygı duruşunda bulunma, ulusal kültürün bir gereğidir. Ulusal bayramlarda resmi yerlere ve evlere bayrak asmak, hiçbir zorlama olmadan kutlama törenlerine katılmak, Anıtkabir'i ziyaret etmek gibi etkinlikler de ulusal kültürümüzün oluşturduğu davranışlardır. Dinsel bayramlarda büyükleri ziyaret edip onların gönlünü almak, dinsel kültürün bir ürünüdür. Üzüm, portakal, yoğurt şenliği gibi etkinlikler, yerel kültürün ürünleridir."[152]

Kültürün insan haklarının hayata geçirilmesinde taşıdığı rol ise, "olumlu-olumsuz" kültürel davranışlar sistematiğinden hareketle sunulur. Kitaplarda "olumsuz kültürel davranışlar" konusunda en sık verilen örnekler kız çocuklarının eğitimsiz bırakılması, kadınların çalışma yaşamının dışında tutulması ya da ev içi emeğinin paylaşımında kadınlara biçilen role ilişkindir:

---

150 Çiftçi vd., *a.g.y.*, 92.

151 Vural, *a.g.y. 8*, s. 139.

152 Altunya, *a.g.y. 8*, s. 143-144.

"Kültürü yoğun olarak etkileyen unsurlar vardır. Bunlar: Ekonomi, dil, din ve coğrafyadır. Kültürel davranışların insan haklarına uygun olup olmaması, bu unsurlarla açıklanabilir. Olumlu kültürel davranışlar, insanları mutlu ederken, olumsuz kültürel davranışlar, insan haklarının tanınmasına ve gelişmesine engel olmaktadır.

Güç ve kuvvet merkezi olarak sadece erkeklerin görüldüğü kültürel bir ortamda, kadınların zayıf, yardıma muhtaç, iş göremez olarak algılanması eşitlik ilkesine aykırıdır. Gerek insan, gerek yurttaş olma açısından hiçbir farklılık yoktur. Bu farklılığı yoğun yaşayan kültürlerde, insan haklarının önündeki engeller kaldırılmış sayılmaz.

İnsan haklarının yerleşmesi ve gelişmesi için olumsuz kültürel davranışlardan kaçınmak gerekir."[153]

"İnsan Haklarının Korunmasında Belli Başlı Engeller" den olan "Hoşgörüsüzlük" altbaşlığında, sorunun bir kez daha siyaset dışı bir alana terk edildiğine tanık olunur. Başka bir anlatımla "hoşgörüsüzlük", ardındaki siyasal kültür görmezden gelinerek genelde kişilerarası ilişkilerdeki olumsuz davranış kodlarıyla açıklanır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitabında "affetme, kolaylaştırma, ayıp ve kusurları örtme, başkalarının düşünce ve davranışlarına anlayış gösterme" olarak tanımlanan hoşgörü, "güzel bir davranış" olmakla birlikte, sınırı "milli menfaat"tir. "Ülke ve milletimizin yararlarını ilgilendiren konularda ilgisiz kalınmasına, insan öldürülmesine ve kamu mallarına zarar veren kişilere karşı hoşgörülü olamayız"[154] uyarısında bulunulur.

"İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Engeller"in son unsuru ise, "Toplumsal İlişkilerin Düzenlenme Bilinci"dir. Söz konusu bilinç, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* ders kitabında kişilerin "olumlu" davranış kodları temelinde tanımlanır. Böylece "Birlikte yaşamanın ilkeleri olan karşılıklı saygı, sevgi, hoşgö-

153 Çiftçi vd., *a.g.y.*, s. 94.

154 *A.g.y.*, s. 94.

rü ve özverili olmayı kendimiz de benimsemeliyiz"[155] anlayışı, insan haklarına dayalı bir toplum tahayyülünü insanlar arasındaki "uyum"da arayan apolitik ve aynı oranda steril bir yaklaşımın ürünü olarak ortaya çıkar.

2000'li yılların *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* öğretim programı bir bütün olarak incelendiğinde önemli sorunları barındırdığı görülmektedir. Bu sorunlardan ilki, söz konusu dersin "Genel Amaçlar"ı ile 7. ve 8. sınıfların programlarının "özel amaçlar"ı arasındaki yapısal çelişkidir. *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* programının "Genel Amaçlar"ı on beş maddede özetlenir:[156]

1. İnsan olma bilincini kazanabilme
2. İnsan haklarının etik boyutunu tanıyabilme
3. Vatandaş olma bilincini kazanabilme
4. Vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kavrayabilme
5. İnsan haklarının korunmasında kişinin rolünü kavrayabilme
6. Demokratik devletin vatandaşlarına karşı görev ve sorumluluklarının farkında oluş
7. Devlete karşı görev ve sorumluluklarına uygun davranabilme
8. Kişi hak ve özgürlüklerinin ancak demokratik devlet yapısında kullanılabileceğini, demokratik devlet yapısının da kişi hak ve özgürlüklerinin yerleşmesi ile güçlenebileceğini kavrayabilme
9. Vatandaş olarak temel hak ve özgürlüklerin farkında oluş
10. Temel hak ve özgürlüklerini kullanmaya istekli oluş
11. İnsan haklarının bütün insanlar için ayırım gözetilmeden, doğuştan gelen, vazgeçilmez, devredilmez ve dokunulmaz haklar olduğunu kavrayabilme

155 *A.g.y.*, s. 96.

156 *İlköğretim Okulu Programları, Sosyal Bilgiler (6-7), İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (8), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (7-8)*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000, s. 85.

12. İnsan haklarının korunmasının gereğini kavrayabilme
13. Atatürk İlke ve İnkılâplarının insan haklarıyla ilişkisini kavrayabilme
14. Atatürk'ün insan haklarına verdiği önemi kavrayabilme
15. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ilkesinin insanlık için taşıdığı önemi takdir ediş.

Söz konusu "Genel Amaçlar", *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersinin 7. sınıf ünitelerinin dağılımı, amaç ve davranış sayısı açısından ele alındığında tutarlıdır.[157]

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi
7. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı

Üniteler	Amaç sayısı	Davranış sayısı	Oran %
I. İnsanlığın Ortak Mirası	6	19	25
II. İnsan Hakları	6	16	20
III. Etik ve İnsan Hakları	5	25	15
IV. Temel Haklar ve Özgürlükler	9	32	40
Toplam	26	92	100

Ancak *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi* 7. sınıf programında yer alan "İnsanlığın Ortak Mirası,"[158] "İnsan Hakları", "Etik ve İnsan Hakları"[159] ve "Temel Haklar ve Özgürlükler" üniteleri, evrensel insan haklarına dayalı bir yurt-

157 *A.g.y.*, s. 90.

158 "Ortak Miras" ünitesinin en dikkat çeken yönü, kitap yazarlarının Türklerin (kimi kez de Müslümanların) ortak mirasa katkıları konusunda dünya görüşleri doğrultusunda tercih ettikleri örneklerdeki farklılaşmadır. Örnekler Oğuz Kaan, Manas ya da Ergenekon destanlarından, hoşgörü kültürüne katkı anlamında Yunus Emre ve Mevlana'ya, bilimde Harezmi, İbn'ül Heysem, İbn Nefis ve Hulusi Behçet'e, edebiyat alanında Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Nâzım Hikmet, Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Melih Cevdet Anday ve Orhan Pamuk'a kadar uzanır.

159 "Etik ve İnsan Hakları" ünitesinde temel sorun, bir yandan ahlâk ve etik kavramları arasındaki kavramsal belirsizlik, diğer yandan da ahlâk ile gelenek-görenek kuralları arasındaki karmaşadır. Büyüklerin elinin öpülmesi, yanlarında sigara içilmemesi ve ayak ayak üstüne atılmaması yazarların ahlâk kuralları konusunda en sık verdikleri örneklerdendir.

taşlık anlayışına yönelme iradesini ortaya koymakla birlikte, bazı sorunları da barındırmaktadır. Bu sorunların ilki, "haklar"a ilişkin yaklaşımla ilgilidir. S. Gemalmaz'ın ders kitaplarında yer aldığını belirttiği "dayatma", başka bir ifadeyle "hakların tümünün sınırlamaya tâbi olduğu yanıltması"[160] ve "hiçbir koşulda, zamanda ve yerde sınırlandırmaya konu kılınamayacak türde haklar"ın bulunduğu gerçeğinin dikkatlerden bilinçli bir şekilde kaçırılması,[161] *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitapları için de geçerlidir.[162]

İnsan hakları konusunda 7. sınıf ders kitaplarının önemli bir bölümünde tanık olunan bir başka sorun, daha önce de belirtildiği gibi hakların kategorizasyonundaki, veya birinci kuşak siyasal haklar, ikinci kuşak sosyal ve ekonomik haklar ve üçüncü kuşak dayanışma hakları olarak sınıflandırılarak aktarılmasındaki karışıklığa ilişkindir. Oysa K. Çayır'ın da belirttiği gibi bu tür bir sınıflandırma sayesinde "öğrenciler, insanların, kendilerini devlet yetkililerinden ve başka güçlerden gelecek tehlikelere karşı koruyan (yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı gibi) siyasal hakları olduğunu; bireye devletten hizmet isteme yetkisini veren veren (eğitim, sağlık, çalışma hakkı gibi) sosyal ve ekonomik hakları olduğunu; bunların yanında halen gelişmekte olan çevre hakkı, barış hakkı gibi dayanışma haklarının olduğunu kavrayabilirler. (...) Mevcut uygulamada insan hakları en geniş ve ayrıntılı şekilde 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin 'Temel Haklar ve Özgürlükler' ünitesinde işlenmektedir. Ancak bu ünitede haklar, yukarıda önerilen şekilde bir sınıflandırma yapılmadan karışık bir şekilde sıralanmaktadır. Bu durum an-

160 Gemalmaz, *a.g.m.*, s. 52.

161 *A.g.m.*, s. 52.

162 Sözgelimi "Ancak bu özgürlüklerin kullanılmasına devlet, toplum ve diğer kişilerin haklarına göre bazı sınırlamalar da getirmiştir. (...) Devletler, kendi rejimlerini korumak amacıyla bu hakkın kullanılmasının sınırlarını da belirlerler." şeklindeki ifadeler bu anlayışın ürünüdür. Ayşin Taktak, Aysel Göçer, Hasan Dinçer, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2001, s. 84 ve 89'dan aktaran Gemalmaz, *a.g.m.*, s. 53.

lamayı ve kavramayı farklı nitelikteki hak bilincinin gelişmesini zorlaştırmaktadır."[163]

İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7. sınıf ders kitaplarında yer alan haklar ve özgürlükler sistematiğinin temel sorunlarından bir başkası, yine S. Gemalmaz'ın sosyal bilimler alanına giren tüm dersler için vurguladığı gibi yasa ile hukuk, dolayısıyla da "yasa devleti" ile "hukuk devleti" arasındaki kavramsal kaymadır. "Hukuk, yasa ile özdeş olarak takdim edilmektedir. Yasa ise, devlet ile özdeş şekilde açıklanmaktadır. Böylelikle, her ne şekilde olursa olsun, sorgulanmaksızın, 'yasaya riayet etme ödevi', 'devlete riayet etme ödevi' ile bütünleşmektedir."[164] Söz konusu "riayet" söyleminin en belirgin sonucu ise, yurttaşlık faaliyetlerinin eylem menzili açısından getirdiği sınırlamadır, bağlılık ve itaat diline dayalı bir makbul yurttaş tasavvurudur.

Kısacası, "okulda yurttaş eğitimi"nin en önemli unsuru olan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi*, ders kitaplarının içeriği ile ilgili çok temel sorunların yanısıra evrensel değerlere dayalı demokratik bir yurttaşlık anlayışının içselleştirilmesi açısından da sorunludur. Sözgelimi 7. sınıfta "İnsanlığın Ortak Mirası"ndan başlayarak insan hakları ve temel haklar ve özgürlüklerle tanışan potansiyel yurttaşın, 8. sınıfta "Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları" ve "İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar" ile tamamladığı yurttaşlık eğitiminin, en iyi ihtimalle kişilik bölünmesine yol açması beklenebilir.

163 Kenan Çayır, "İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi: Ders Kitaplarının Yazımı", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003, s. 28.

164 Gemalmaz, *a.g.m.*, s. 60.

SONUÇ

1908'deki ilk *Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye* ders kitaplarından günümüzün *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitaplarına uzanan yaklaşık yüzyıllık süreçte, siyaset sınıfı tarafından tasarımlanan "makbul yurttaş" profilinin belli başlı unsurları, Türk siyasal kültürüne egemen olan zihniyet kalıplarına ve bunların zaman içindeki dönüşümüne ilişkin ipuçları vermektedir.

Tebadan vatandaşa geçişin ilk "an"ını oluşturan "Hürriyetin ilanı"nın hemen ertesinde öğretim programlarına giren *Malumat-ı Medeniye* dersi, yeni rejimin ve bu bağlamda yeni toplum projesinin ihtiyaç duyduğu insan ve yurttaşın üretiminde hiç kuşku yok ki önemli bir yere sahiptir. Modern bir kamusal-siyasal bir özne olarak yurttaşın üretimine damgasını vuracak olan pedagojik mühendislikte temel hedef, Meşrutiyet rejiminin kurumlarına bağlılığın telkini ve yeni toplum projesinin değerlerinin içselleştirilmesidir. Kanun-ı Esasi'nin getirdiği hak ve özgürlüklerin bireyi özgürleştirmedeki rolünün ısrarla vurgulandığı *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında, "devr-i sabık" istibdata karşı bir muzafferiyet alanı olarak sunulan Meşrutiyet rejimi etrafında bir oydaşma oluşturulmaya çalışılır. Söz konusu oydaşmada hürriyet, müsavat, uhuvvet ve adalet ilkelerinin özel bir yeri vardır. Hürriyet ilkesi, kitaplarda "Karanlık Çağ" olarak

sunulan Abdülhamit rejimine karşı akılla aydınlanmış yurttaşın siyasal modernite içindeki eylem alanını belirler. Meşrutiyet rejiminin getirdiği "müsavat", bir yandan yasalar önünde eşitlik (hukuki eşitlik), diğer yandan da özellikle eğitim ya da kamu görevlerine erişebilirlikte eşitlik (fırsat eşitliği) temelinde yurttaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutar. Öte yandan eşitlik, yurttaşı kanunlara itaat, askerlik yapmak ve vergi vermekle tanımlanan görevlerde de benzerleriyle eşitler.

Ders kitaplarında ayrıntılarıyla sunulan hak ve görevler sistematiğinin (ve "eşitleştirme operasyonu"nun) toplumsal cinsiyet anlamında ayrımcı bir nitelik taşıdığı açıktır.[1] Bununla birlikte siyasal modernite iradesi ve bu çerçevede kadının biyolojik yeniden üretimin ötesinde değerler aktarımındaki rolünün keşfi, onu potansiyel bir siyasal özne durumuna dönüştürür. "Kızlara mahsus" ders kitaplarında, genç kızların gelecekteki "özel" yaşamlarında yalnızca görev bilincine sahip değil ama aynı zamanda, akıl ve bilgi ile aydınlanmış kadınlara dönüşmelerine ve oöylece erkeklerin yurttaşlığına "ev"den lojistik destek sağlamalarına yönelik bir pedagojik hedef izlenir.

Siyasal modernitenin gerektirdiği modern bir kamusal alanın inşası, yurttaşlığın bir davranış mühendisliği temelinde ele alınmasını da zorunlu kılar. Başka bir anlatımla kitaplarda yer alan Meşrutiyet yurttaşının "iyi ve kötü" tutum ve davranışlarla anlam kazanan bir insan modeliyle beslenmesi söz konusudur. "İyi insan-iyi yurttaş" kurgusu, seküler bir kamusal ahlâkın inşasında ve yeniden üretiminde işlevsel bir öneme sahiptir. Erdemli yurttaşlar, Meşrutiyet'in yalnızca hukuki değil, ama aynı zamanda ahlâki bir rejim (dolayısıyla da meşru) olmasının da güvencesidir. Söz konusu "iyi insan-iyi yurttaş" kurgusunda, akıl- ruh- ve bedene hakimiyetle ifadesini bulan "itidal", bir devrimle başarılmış Meşrutiyetin, bir düzen (*ordre*) ve istikrar rejimi olmasına da imkân tanır.

Meşrutiyet'in "makbul" yurttaşı, toplumsal ve kamusal alandaki davranışlarını "medenilik" çerçevesinde düzenleyen bireydir. Kitaplarda II. Meşrutiyetle birlikte yeniden -ve genişletilerek- tanımlanan kamusal alanda medeni olmanın ölçütü

olarak sunulan toplumsallık biçimleri öğretilir. Modern bireyin her düzeyden çevresi ile medeniyet kuralları dahilinde bir birlikte yaşama biçimi kurmasını sağlayacak davranış kodlarının telkini, aynı zamanda yurttaşlar topluluğunun ahenkli birlikteliğinin ve bu bağlamda siyasal istikrarın güvencesidir.

Meşrutiyet yurttaşından beklenen, davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen "birey"e dönüşmesidir. Doğru ve yanlış davranışlar sistematiği, sevap-günah ikileminin sınırlarını aşarak akla uygunlukla temellendirilir. Kitaplarda açık ya da örtük bir biçimde yer alan akla uygunluk teması, modern bireyyurttaşın anlatımı olan özerkleşme ve bağımsızlaşmanın güvencesi olarak sunulur.

Kitaplarda ayrıntılı bir biçimde tarif edilen Meşrutiyet yurttaşlığının daha sonraki dönemlerle karşılaştırıldığında belki de en ayırt edici özelliği, ortak sorumluluk ve görevleri öne çıkaran Cumhuriyet yurttaşlığına karşılık haklara ve eşit saygıya dayalı daha liberal (ve sivil) bir anlayıştan hareket etmesidir. Din ve etnik aidiyetin oluşturduğu birincil (ve rakip) bağlara karşı Osmanlılık temelinde inşa edilmek istenen "Kanun-ı Esasi yurttaşlığı", bu anlamda anayasal bir yurtseverlik anlayışına imkân tanıdığı izlenimini verir. Ancak söz konusu anlayışın, imparatorluğun dağılma süreci ve sıcak savaş koşullarının etkisiyle hızla zemin değiştirdiğine tanık olunur.

Bu anlamda *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında "vatan"ın temsili, yeni siyasal -hukuksal aidiyet "yurttaşlık"ın ve onun duygusal boyutunu oluşturan yurtseverliğin inşasında önemli bir yer tutar. Nitekim 1908'den 1918'e giden süreçte "vatan"ın ortak aidiyetin (Osmanlılık) topraksal çerçevesi olarak temsili, bir yandan kitap yazarlarının ideolojik tercihleri, diğer yandan da sıcak savaş koşullarının belirleyiciliğinde farklı ve zaman zaman da birbirine rakip okumalara zemin hazırlayacaktır. 1908'i izleyen dönemde tüm Osmanlıların yerleşik oldukları siyasal coğrafyanın anlatımı olan "vatan-ı umumi" (genel vatan) anlayışı, sözleşmeci (siyasal) bir ulus ve yurttaşlık anlayışı temelinde sunulur. Bu anlayışta Jön Türk ders kitabı yazarlarının İmparatorluğu birarada tutma çabası hiç kuşkusuz ki

belirleyicidir. Ancak Balkan Savaşları'nın ulusal onurda yarattığı travma, arkadan vurulmuşluk duygusu ve geç milliyetçiliğin (Türkçülük) alelacele kotarmak zorunda kaldığı "vatan" anlayışı, yurtseververliğin tanımının bir olağanüstü hal yurtseverliği (ve çatışma dili) temelinde belirlenmesine yol açacaktır. Söz konusu yurtseverlik anlayışının, iki temel sonucu olacaktır. İlki, yurtseverliğin en yüce dışavurum biçimi olarak kabul edilen "hakk-ı hayatını vatan uğrunda feda etme"nin, nekrofil bir dayanışma duygusuna zemin hazırlamasıdır. İkincisi ise, kimi ders kitabı yazarlarında görüldüğü gibi İmparatorluk bakiyesi Türkler üzerinden inşa edilmek istenen bir organik "ulus" ve yurttaşlık anlayışıdır. Bu anlayış, daha sonra Cumhuriyet dönemi kitaplarına da damgasını vuracak olan "kurucu unsur Türkler" vurgusuna, ulusun özcü niteliklerle donatılmasına (benzersizlik söylemine) uygun bir çerçeve sunacak, dolayısıyla da "dünün tebası" kimi unsurlardan hareketle kurgulanacak "öteki"lerin icadında önemli bir işlev yüklenecektir.

Böylece II. Meşrutiyet yurttaşlığı, Cumhuriyet yurttaşlığının iki ana damarını yaratacaktır. Fransızvari siyasal ulus (ve yurttaşlık) anlayışıyla Almanvari organik ulus yaklaşımının eşzamanlı birlikteliği, II. Meşrutiyet okullarında öğretim görmüş, Cumhuriyet pedagoglarının ileriki yıllardaki başlıca açmazını oluşturacaktır.

Cumhuriyet döneminde ise, gerek *Malumat-ı Vataniye*, gerekse *Yurt Bilgisi* ders kitaplarının ortaya koyduğu gibi, 1923'le başlayan ulus-devlet inşa sürecinde "okulda yurttaş eğitimi"nin iki başat hedefe yönelik olduğu görülür. Başka bir anlatımla Cumhuriyetin "makbul yurttaş" profili, bir yandan medenilik (*civilité*), diğer yandan ise yurtseverlik (*civisme*) eksenleri üzerinde inşa edilmek istenmiştir. Amaç, medeni ve yurtsever yurttaşın yaratılmasıdır. Siyasal sınıfın yurttaş tasavvurunun "medeni" cephesinde, makbul olarak kabul edilen davranış kodlarının telkini bulunmaktadır. "Çağdaşlık-yurttaşlık" temelinde biçimlenen bu anlayış, Cumhuriyet batıcılığının iradeci niteliğiyle bütünüyle uyumludur. Bu anlayış, aynı zamanda yurttaşlığın birey ile devlet arasında hukuksal ve siyasal bir ai-

diyet olmanın ötesinde belirli bir yaşam biçimi ve toplum projesini de varsaydığını, dolayısıyla da cemaatçi bir anlayış temelinde tasarımlandığını göstermesi açısından da önemlidir.

Söz konusu makbul davranış kodlarının telkininde öne çıkan anlayışın ilk özelliği, yurttaşlarda yaşamlarını kontrol altına alacakları psikolojik bir "*habitus*"un yerleştirilmesi kaygısıdır. İkinci özellik ise, "makbul" davranış kodlarının yalnızca toplu yaşama ilişkin değil, ama aynı zamanda özel alana ilişkin olarak da siyasal sınıf tarafından sınırları son derece geniş bir biçimde tarif edilen bir "kamusallık" anlayışıyla temellendirilmesidir. Başka bir anlatımla kamusal alana ilişkin makbul davranış kurallarının yanısıra, özel alana ilişkin davranış kurallarının tüm ayrıntılarıyla belirlenmesi ve telkinine dayalı bu davranış mühendisliğinin en belirgin sonucu, Türk siyasal kültürüne damgasını vuracak holistik bir kamusal alan kavrayışına imkân tanımasıdır.

Siyasal sınıf tarafından inşa edilmek istenen medeni yurttaş profilinin "yurttaş" cephesiyle ilgili temel özelliği, "makbul yurttaş"ın "sivil" değil, ama "militan" olmasıdır. Söz konusu militan yurttaş profili, üç temel eksen üzerinde inşa edilir: Yurtseverlik- hak ve vazife sistematiği - tehdit/tehlike algısı.

"Militan yurttaş"ın üzerinde inşa edildiği yurtseverlik ekseni incelendiğinde erken Cumhuriyet döneminde "makbul yurttaş" profilinin, yurttaşlığın olmazsa olmaz koşulu olarak yurtseverliği getirdiğini, söz konusu yurtseverlik anlayışının ise, yalnızca ülkesel (teritoryal) bağlılık ekseninde değil, ama aynı zamanda kültürel/etnik duyarlılık ve "akrabalık" duyguları temelinde biçimlendirilmek istendiği görülmektedir.

İkinci nokta, yurttaşlığı tanımlayan hak ve vazifeler sistematiğiyle ilgilidir. Erken Cumhuriyet döneminden tek partili yaşamın sonuna kadar bu alandaki ders kitaplarının temel aktörü, "vazifelerle borçlu" yurttaştır. Başka bir anlatımla haklar, görevlerin yerine getirilmesi için gerekendir. Kendine, ailesine, milletine ve devletine görevlerinden hareketle tanımlanan yurttaş, kuşatıcı ama bir o kadar da apolitik bir kamusallık içinden temsil edilir.

Militan yurttaş profilinin dayandığı son noktayı oluşturan tehdit /tehlike algısının temel işlevi, "öteki"nin işaret edilmesinden oluşan bir zihinsel seferberlik durumunu toplum üzerinde egemen kılmaktır. Bu anlayış çerçevesinde özellikle erken dönem ders kitaplarında tehdit algı ve anlatısının saltanat ve işbirlikçilerinden hareketle sunulduğunu, dolayısıyla da bir *Ancien Régime*'e dönme tehlikesinin (siyasal ve ekonomik anlamda) satır aralarında dahi olsa varlığını sürdürdüğünü görmekteyiz. Genelde Kurtuluş Savaşı anlatısı içinde önemli bir aktör olarak ortaya çıkan "dış düşman" barış zamanına taşınmaz. Başka bir anlatımla Kurtuluş Savaşı sonrası dış politikasını Batı dünyası ile barışçıl ilişkiler temeline dayandırma ve işgalci güçlerden dost edinme reel politikası, kitaplarda yer alan "dış tehdit"in sınırlarını daraltır. Böylece 1980'lerin ikinci yarısının *Vatandaşlık Bilgileri*'ne kadar, kitaplarda Cumhuriyetin birlik ve bütünlüğünü gerçekleştirmiş bir muzafferiyet alanı olarak sunulması söz konusudur.

Erken Cumhuriyet döneminden 1950'li yıllara kadar ilk ve orta öğretimde okutulan ders kitapları, yurttaşlığın liberal-bireyci ve toplulukçu değişkenleri açısından incelendiğinde yurttaşlık anlayışının toplulukçu bir yaklaşım temelinde biçimlendiği görülür. Bu yaklaşım bir yandan yurttaşlığın, kültürel/etnik bir toplulukla (Türklük) olan ilişkisi temelinde kurgulanmasında, diğer yandan da toplumu oluşturan yurttaşların tümünün, tanımlanmış ve değişmez bir "iyi yaşam" tasavvurunu paylaştıkları iddiasında ortaya çıkar.

Toplulukçu yaklaşım, literatürde yer aldığı biçimiyle, gerek topluluğu tanımlamada kullanılan ölçeklerin farklılığı (aile ve klandan ulus ve toplumsal sınıfa kadar uzanan), gerekse topluluk üyeliğine atfedilen anlam açısından çok geniş bir yelpazede kendini ifade etmektedir. Başka bir anlatımla toplulukçu yaklaşım sol ve sağ değişkenlere sahip olduğu gibi, topluluğu gelenek ve süreklilikle temellendiren muhafazakar toplulukçu yaklaşım ya da yurttaşlığı kollektif karar alma süreçlerine katılım ve bu bağlamda kamusal müzakere ile konumlandıran cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışları bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında

Türkiye Cumhuriyeti'nde 1920'lerin *Malumat-ı Vataniye* kitaplarından 1950'li yılların *Yurttaşlık Bilgisi*'ne kadar varan süreçte siyasal sınıf tarafından kurgulanan yurttaş kimliğinin toplulukçu bir yaklaşımdan hareket ettiği saptaması iki temel soruya yanıt vermeyi gerektirmektedir. Söz konusu "topluluğun ölçeği nedir?" ve "topluluğa yüklenmek istenen anlam nedir?"

1950'lere kadar ders kitaplarında gözlemlenen özellik, söz konusu kitapların temel aktörünün yurttaş değil, ama "ulus" olmasıdır. Topluluğun ölçeğini "ulus"a dayandıran bu anlayışta, kültürel/etnik bir temsil söz konusudur. Bu yaklaşım, özellikle "devletin unsurları" arasında sayılan ve ulusun topraksal (teritoryal) çerçevesini oluşturan "vatan" anlayışı dikkate alındığında açıkça ortaya çıkmaktadır. Başka bir anlatımla incelenen kitaplarda ulus düşüncesinin vatan, dil, ırk ve tarihsel geçmişe dayandırılması ve söz konusu unsurların Misak-ı Milli sınırlarını aşarak, "Türklerin en eski tarihleri" olarak tanımlanan Orta Asya geçmişine göndermede bulunması, ulus ve "genetik Türkler"i kaçınılmaz olarak buluşturur. Bu bağlamda erken Cumhuriyet dönemi *Malumat-ı Vataniye* ve *Yurt Bilgisi* kitaplarında, yurttaşın bir yandan topraksal, diğer yandan da zihinsel –duygusal anlamda bir aidiyet oluşturacağı "vatan" gerçeğinin inşa edilmesi çok yönlü bir pedagojinin sonucudur. Bu dönemde okutulan ders kitaplarının tümünde "vatan" kavramının, bir yandan köy, kasaba ya da kent gibi en yakın fiziki-idari çevre ve bu çevreye yönelik aidiyet duygusundan (hemşehrilik) Misak-ı Milli sınırlarının belirlediği Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzanan aidiyet duygusu (yurttaşlık) oluşturmaya, diğer yandan da "fikri vatan" kavramıyla en uzak tarihsel çevreye gönderme yaparak özcü temelde bir duygudaşlık yaratmaya yönelik olduğunu görürüz.

Başka bir anlatımla yurttaşı, Cumhuriyet'le ifade bulan ortak bir siyasal projenin parçası olmaktan çok (ya da yanısıra), kültürel/etnik bir topluluğun parçası olarak kabul eden anlayışın 1950'lere kadar egemen olduğunu söylemek mümkündür. İnşa edilen bu "vatan" fikri üzerinde yükselen yurttaşlık kavrayışı ise, siyasal sınıflar açısından ilki "romantik ulus"un inşası,

ikincisi ise hemşehrilik bağını yurttaşlık bağı ile nötralize etmek gibi ikili bir işleve sahiptir. Dolayısıyla erken Cumhuriyet dönemindeki resmi yurttaş profilinin, yurttaş cumhuriyetçiliği anlayışında bulunan kimliksiz kamu topluluğuna değil, ama ulusal-etnik kültürle ifade bulan bir topluluğa, yani soy temelli bir kültürel topluluğa dayandığını söylemek mümkündür.

Öte yandan toplulukçu yurttaşlık anlayışı, kitaplarda resmedilen yurttaş profilinin ardında bulunan ortak yarar anlayışı ve topluluğun tüm üyeleri tarafından paylaşıldığı varsayılan bir "iyi yaşam" tasavvurunda ortaya çıkar. Bu ortak yarar ve iyi yaşam tasavvurunun kurgulanması ise, öncelikle en geniş bir biçimiyle tanımlanmış, yurttaşın özel yaşamının da önemli bir bölümünü kapsayan, düzenleyen ve denetleyen, dolayısıyla da kamusallığı şüpheli (pseudo kamusal) bir perspektifle yapılır. Söz konusu kamusal alanın temel aktörü, özgür ve özerk yurttaş değil, ama sosyal rolünü genel yarara uygun bir biçimde düzenleyen yurttaştır. Bu bağlamda 40'ların ortalarına kadar kitaplarda gözlemlenen eğilim, kamusal alanın inşasında köy, kasaba ve kent mekânlarında makbul varoluş ve toplumsallık biçimlerinin (boş zaman kullanımı da dahil olmak üzere) en ince ayrıntısına kadar tarifine dayanan bir kuşatıcılıktır.

Siyasal sınıf tarafından kurgulanan köy, kasaba ve kent temsili, yalnızca yurttaşa ilişkin değil, ama *Volk*a ilişkin de tanımlama ve denetleme kaygısını ortaya koyar. Çokkültürlü ve çok inançlı heterojen bir Anadolu gerçekliği karşısında kitaplarda yer alan tekbiçimli (ve kimliksiz) bir köy/lü ve kent/li tasarımı, inşa ve konsolidasyon sürecindeki Türk ulus-devletinin kültürel asimilasyon politikasını özetler.

Cumhuriyet pedagoglarının okuldan --özellikle de okullaşmanın en yüksek olduğu ilkokuldan- bekledikleri, "milli yurttaş"ı üretmesidir. "Milli yurttaş" profilinin en tanımlayıcı özellikleri, sadakat ve fedakârlıktır. Dolayısıyla Cumhuriyet'in ellili yıllara kadar süren resmi yurttaş profili, özel alan ile kamusal alan arasında ayrımın yokluğu anlamında "holistik" bir yurttaşlık anlayışına dayanmaktadır. Bu yurttaşlığın temelinde etnik-kültürel bir aidiyet duygusu yatmaktadır. Söz konusu yurttaş,

refleksleri açısından "sivil" değil, ama "militan" yurttaştır. Yurttaşlar arasındaki sosyal bağların belirli bir "iyi yaşam" anlayışına ve ortak yararı paylaşmaya dayanması nedeniyle toplulukçu bir yurttaşlıktır. "Devletleştirilen" bu yurttaşlık, veri kurum ve kurallarla ve bürokratik milliyetçilikle uyum içinde yaşamak anlamında apolitiktir. Zira devlet tarafından kurgulanan kamusal alan, nötr ve steril bir alandır. Bu arada Cumhuriyetin siyasal liberalizme kapalı olması nedeniyle söz konusu yurttaşlığın katılımcı boyutu eksiktir. Siyasal katılım, yurttaşın devlete karşı "borçları" bağlamında tanımlanan seçme ve seçilme faaliyetine indirgenmiş durumdadır. Siyasal anlamda katılımcılık, kişisel yararını toplumun genel yararıyla bütünüyle özdeşleştirmekle ifade bulan sosyal dayanışma boyutuyla yer değiştirmiştir. Sosyal tutunum, katılımla değil, ama içeriğiyle muğlak bir dayanışma motifiyle sağlanmak istenmektedir.

Yukarıda en temel özellikleriyle ele alınan "makbul yurttaş" anlayışı, 1950'li yılların başından seksenlere kadar uzanan yaklaşık 30 yıllık dönemde önemli bir dönüşüme uğramıştır. 1950'lerden itibaren, etno-kültürel yurttaşlık anlayışından Misak-ı Milli sınırlarıyla yetinen bir siyasal yurttaşlık anlayışına geçişe tanık olunur. Bu dönem içinde yayımlanan *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarında yurttaş profili, özel alan ile kamusal alan arasına belirli bir mesafe koymuş, bağımsızlaşma ve özerkleşmesini bir oranda da olsa gerçekleştirmiş bireye dayanmaktadır. Ancak bu dönemde yurttaşlığın, milliyetle olan "zorunlu" bağlarından özgürleşirken katılımcılık anlamında beklenen dönüşümü geçirmediği görülür. Yurttaş, kamusal-siyasal özne olarak klasik üçlemenin sınırları içinde kalır. Yurttaştan beklenen, seçimlerde oy verme, askerlik yapma ve vergi ödemek görevlerini yerine getirmesi, "epizodik yurttaşlık"la yetinmesidir. Başka bir anlatımla etnisist-kültüralist göndermelerden önemli ölçüde "arındırılan" yurttaşlık, bu kez de steril yurttaşlık "an"larına ve pozitif hukuk kurallarına adeta hapsedilmiştir.

"Okul"da yurttaş eğitimi, 1980'lerin ikinci yarısından itibaren yeni bir evreye girmiştir. 12 Eylül ruhunun öğretimdeki yansıması olan *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarında yurttaş-

lar arasındaki çözüldüğü düşünülen tutunumun ve siyasal istikrarın sağlanması için yeni bileşkenlere başvurulur. Söz konusu bileşkenlerden ilki, "Müslümanlık" ortak paydasıdır. *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarında milleti oluşturan maddi unsurlara "dil" ve ırk"ın yanısıra din unsurunun da eklenmesi, söz konusu özcü-kültüralist yurttaşlık yaklaşımının "biz-onlar" çerçevesinin daha da daraldığının açıkça ifade edilmesini getirir. "Yurttaşlar topluluğu"nun muhabbet ve hoşgörüsünde, birlik ve beraberlik duygusunun pekişmesinde "dindaşlık"tan yarar umulur. Kitaplarda "milletin unsurları" arasında yer alan "ırk" ise, bir yandan "sağlıklı toplum" (ya da homojen) söyleminin önemli bir parçasını oluşturur. Diğer yandan da 12 Eylül sonrasının apolitikleştirilmek istenen toplumuna sunulan bir zihinsel seferberlik unsuru olarak ortaya çıkar.

1980 sonrası Vatandaşlık Bilgileri kitaplarında dikkati çeken bir başka nokta da erken Cumhuriyet dönemi militan yurttaş profilinin bu kez boyutları ve aktörleri genişlemiş ve ayrıntılandırılmış bir tehdit ve tehlike algısına karşı seferber edilmesidir. "İç" ve "dış" düşmanlardan oluşan bu paranoid dünya tasarımında, gerçek ya da potansiyel tehdit ve tehlike temasından söyleminden hareketle sürekli teyakkuz ruhunun egemen olduğu bir "olağanüstü hal" yurttaşlığı (ve yurtseverliği) telkin edilir.

Cumhuriyet döneminde "okul"da yurttaş eğitiminin başlıca iki tanımlayıcı "an"ından söz etmek mümkündür. Bu iki "an", erken Cumhuriyet döneminde ulus-devşetin inşasına, 1980'lerde ise, ulus-devletin yeniden konsolidasyonu sürecine denk düşer. Özcü-kültüralist toplum temsili ve yurttaşlar topluluğu anlayışı, her iki "an"da da makbul yurttaş profilinin belli başlı unsurlarını ve eylem menzilini belirler. Söz konusu yurttaşlığın en temel özelliği, sivil ve katılımcı boyutlarının eksikliği, pasif bir itaati ve konformizmi hedeflemesidir. Bu anlamda 1990'ların sonunda *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersi bağlamında "okul"da yurttaş eğitimine eklemlenen insan hakları boyutu, milli güvenliğe odaklanmış Türkiye tasarımıyla demokratik, katılımcı ve sivil bir yurttaşlığın tüm unsurlarıyla ortaya çıkmasına imkân tanımaz.

EKLER

Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri[1]

(İçindekiler)

Hıfz-ı sıhhat (Terliyken su içmeyiniz); Hıfz-ı sıhhat (Temizlik); Hıfz-ı sıhhat (İdman); Sarhoşluk ve neticesi; İntihar ne mezmum bir harekettir; Erken yatmak erken kalkmak; Tembellik; İktisat; Çalışkanlık; Safahat; Paranızı muhafaza ediniz; Küçük ziyanlar; Tazim; Küçük gayretler; Tabiat ve mehasin; Mütalaa; İyi kitaplar; İlim; Tafrafuruşluk; Tevazu; Hakiki büyüklük; Tahsil ve kıraat; Yalan; Az söyle iyi söyle; Ketum olmalıdır; Teşebbüs-i şahsi; Mesut aile; Bedbaht aile; İhtiyacat; İhtiralar ve muhteriler; Cemiyet-i beşeriyenin lütufları; Adalet; Mülk-iktisat-servet; Merhamet-teavün; Hürriyet-akla tabi olmak; Hürriyet-i tefekkür; Kanun-hükümet; Hükümetin şekilleri; Kanun-ı Esasi- Hukuk-ı beşer (Hürriyet ve hakk-ı hayat- Hakk-ı mülk- Müdafaa-i nefs- Kanun huzurunda müsavat- Serbesti-i matbuat- Serbesti-i kelam- Memuriyetlere istihkak); Millet meclisi; İntihab; Usul-i intihab; Siyasi fırkalar; Matbuat; Mesuliyet; Nutuk ve konferans; Kanun nasıl yapılır; Kanuna itaat; Vükela; Hükümetten ne beklenir; Milletin vezaifi-askerlik; Vatan- muhabbet-i vataniye; Harbiye Nezareti; Vergiler ve resimler (Bilavasıta-Bilvasıta vergiler-Aşar vergisi- Maarif hissesi- Zıraat Bankası); Vergiler ve resimler (Ağnam vergisi- Emlak ver-

1 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye* Dersleri, s. 207-208.

gisi); Dahiliye Nezareti ve idare-i mahalliye; Vali ve memurlar; Vilayet meclis-i umumiyesi; Vilayet meclis-i idaresi; Valinin vazifeleri; Belediye; Son söz.

— o —

Malumat-ı Vataniye Ders Programı[1] (Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesinin 15 Ağustos 1926 ve 1302 Nolu kararla lise ve orta mekteplerin ikinci ve üçüncü sınıflarıyla kız ve erkek muallim mekteplerine kabul olunan ders programı)

İkinci Sene: Haftada 1 ders

Malumat-ı vataniyenin mevzuu.

Millet, milliyet, hiss-i millî, devlet.

Hükümet ve hakimiyet, hakimiyetin gayesi, şekl-i hükümet.

Ne için cumhuriyet en iyi şekl-i hükümettir? Türkiye nasıl Cumhuriyet oldu? Eski şekl-i hükümet ile yenisi arasındaki fark, demokrasi.

Vatandaş muvacehesinde hükümetin vazifeleri: hürriyeti temin ve hürrüyetin lüzumu, hürriyetin muhtelif tecellileri, hürriyet-i tefekkür, hürriyet-i matbuat, hürriyet-i say ve ticaret, hürriyet-i vicdan ve din, tesamuh Tolérance. Türkiye'de bu hürriyetler nasıl temin edilmiştir? Eskiden bu hürriyetler var mıydı? Bu hürriyetleri en iyi temin edecek şekl-i hükümet ne için Cumhuriyettir?

Hükümet muvacehesinde vatandaşların vazifeleri: hürriyetin hududu, hürriyet milletin gayesiyle mahduttur. Askerlik, vergi, intihap, intihaplara ne için iştirake mecburuz? Say ve tahsil ve mensup olduğumuz meslekte milli gaye endişesi.

Tesanüd, ehemmiyeti, fertlerin birbirine tesiri, müşterek say ve ehemmiyeti, cemiyetler, şirketler, müsavat, ehemmiyeti, vezaifte müsavat, hakta müsavat.

Vatandaşların hakları, bu haklar mükellef oldukları vazifelerin ifası için lazımdır. Hak ve vazife arasındaki tekabül.

Üçüncü Sene: Haftada 1 Ders

Türkiye Teşkilat-ı Esasiyesi, Büyük Millet Meclisi, reis-i cumhur. Kuvva-i umumiye, kanunlar nasıl yapılır? Bütçe.

Kanunun tatbiki, heyet-i vekile, vekaletler ve vezaifi, muhakim.

1 Mehmet Emin, *Malumat-ı Vataniye*, Kanaat Kitaphanesi, İstanbul, 1926.

Bizde teşkilet-ı muhakim. Cürüm neye derler? Cezanın hedefi, cürüm nasıl takip olunur? Ceza davaları, mahkeme-i asliye teşkilatı, cinayet mahkemeleri, mahkemelerde dava nasıl takip olunur?

Teşkilat-ı idariye: köy, kaza, vilayetler, asayiş, suret-i temini. Maarif teşkilatı: tahsil dereceleri, mecburi tahsil, ehemmiyeti, çocukları bu derece tahsil ettirmek millî vazifedir.

Tâli ve âli tahsil. Mesleki tahsil.

Nafıa umuru, yollar ve ehemmiyeti.

Ticaret, şirketler, envai, nasıl teşkil ederler? Bunlara dair mevzuat-ı kanuniye (mücmelen). Aile hukuku, ailenin içtima-i rolü, taaddüt-ü zevcat ve fenalığı. İnsaniyet içinde Türkiye, Türk milletinin insaniyette mevkii, eski kapitülasyonlar ne idi? Nasıl kurtulduk? İstiklal Harbi.

— o —

Türkiye Cümhuriyeti Maarif Vekâleti, İlkmektep Müfredat Programı, 1930, Devlet Matbaası, İstanbul, ss. 78-88.

Yurt Bilgisi dersinin hedefleri

"Yurt bilgisi" dersinin ilk tedrisatta vazifesi pek büyüktür. Çünkü bu ders, diğer dersler için adeta bir telâkki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin birinci maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. "Yurt bilgisi" ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf eden derstir; bu itibarla diğer derslerin hepsinin bir merkez ve mihveri mahiyetindedir.

Dersin bu mahiyet ve manası onun hedeflerini de tayin eder ki şunlardır:

1- Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, cereyan eden hâdiselerin ahlâki, iktisadi ve hukuki... kısaca, içtimai manalarını idrak ettirmek.

2- Onda devlet, milliyet ve aile tesanüdüne iptina eden bir ahlâkiyet hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak.

3- Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu, demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek.

4- Çocuğa en geniş mana ileyurdunu ve milliyetini sevdirmek (bu muhabbetin mücerret ve çocuk için ekseriye müphem kelimeler ile nasihat ve irşatşeklinde değil, onu imkân derecesinde şeniyetlerle temas ettirmek suretile müşahade, tetkik ve tefekküre müstenit olarak telkin edileceğini kaydetmek lâzımdır.

5- Türk sây ve teşebbüsü ile meydana gelen ve ayni sây ve ikdam ile işletilen müesseselere (meselâ: Şimendiferlere, seyrüsefaine, bazı fabrikalara, milli bankalara, vatani ve hayırperver cemiyetlere ve ilâh...) bilhassa dikkati celp suretile çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak.

6- Çocuğu devlet teşkilâtı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve malûmata sahip etmek.

Tedrisatta gözetilecek cihetler:

A) "Yurt bilgisi" hiçbir vakit sadece takriri bir ders olarak tedris olunamayacağı gibi bir nevi kıraat tarzında da okutulamaz.

Bu ders tabiat tetkiki dersi derecesinde müşahedeye, tetkik ve tefekküre istinat eder. Programda bilhassa bu cihete hususi bîr ehemmiyet verilmiş olduğu içindir ki her iki dersin mevzuları sınıfta talebenin en yakın muhitinden, her türlü tarz ve vesilelerle kendisinin ve ebeveyninin iştirak eylediği faaliyetler âleminden başlamak üzere sınırlandırılmıştır. Ev ve mektep hayatına çok ehemmiyet verilmiştir. Bu hayatlarda, talebeye tetkik ettirilecek ve onların tefekkürlerine mevzu teşkil edecek cihetler -ana hatları itibarile- gösterilmiştir. İşte bunlar yurt bilgisi için temel taşlarını teşkil eder.

B) Tedrisatta talebenin münfail bir dinleyici mevkiinde kalmaması lâzımdır. Bunun için dersler mutlaka talebe için cazip bir hareket noktasından başlamalıdır: Bu hareket noktasını gerek mektep hayatı dahilinde her vakit hâdis olabilecek meselelerde ve gerek çocuğun en yakın muhitindeki hâdise ve vakıalarda bulmak daima mümkündür. Meselâ: mektep sıralarını kesmek, duvarları çizmek, arkadaşlara haksız bir bir harekette bulunmak, kırılmasına sebebiyet verilen bir camı ödemek, dersanenin temizliğine ve intizamına dikkat etmek gibi vak'alar ve hareketler yurt bilgisinin ihtiva ettiği mevzulardan birçoğuna pek eyi bir hareket noktası teşkil eder. Dersin esas fikirlerini talebe sadece muallimin takririnden öğrenmemeli, daha ziyade mualimin rehberliğ altında kendi tefekkürü ile istihraç eylemelidir. Yani derste tekşif ve tefekküre çok mevki verilmelidir.

Sonra çocuklara mücerret ahlâk kaideleri öğretmekten ziyade kendilerine ahlâki ve içtimai itiyadlar kazandırmak lâzımdır. Bunun için mektebin maddi ve manevi hayatı, çocuklarda temizlik, intizam, nezaket, doğruluk, teavün ve tesanüt, güzel ve eyi şeylere karşı muhabbet, vazifeşinaslık gibi itiyatları tesis edebilecek tarzda tertip ve tanzim edilmelidir. Çocukların daha ilk sınıftan itibaren mektebin umumi hayatına iştirâk ettirilmesi, yaşlarının, idraklerinin derecesine

göre kendilerine küçük vazifeler yükletilmesi. Koleksiyonların, sınıf müzesinin, kütüphanenin, mektep bahçesinin müştereken vücuda getirilmesi, bazı işlerin müştereken yapılması, bazı eşyanın müştereken imal edilmesi gibi tedbirler, çocuklarda intizam ve faaliyet, tavün ve tesanüt, şahsi ve müşterek mes'uliyet hisleri gibi en yüksek ahlâki ve içtimai kabiliyetlerin inkişaf ve takviyesine hizmet eder.

C) "Yurt bilgisi" dersi diğer bazı derslerle, hususile Coğrafya, Tarih, Türkçe derslerile pek ziyade münasebetdardır. Bu münasebetlerden istifade edilerek meselâ tahrir derslerinde talebeye yurt bilgisi mevzularından biri hakkında bir küçük tetkik vazifesi yaptırmak pek faydalı olur. (Meselâ: Mahallemizdeki çocuklar cuma günlerini nasıl ve nerelerde geçiriyorlar? İlkbaharda oynanan oyunlar nelerdir? Neden bunlar ilkbaharda oynanır da kışın oynanmaz?... gibi mevzulara, sınıf dahilindeki, mektepteki küçük teşkilâta (Gençler hilâli ahmeri, fıkaraya yardım cemiyeti, tasarruf sandığı, sıhhat birliği ve ilâ... dair raporlar yapmak gibi.)

D) Tedrisatta mektebin bulunduğu mahalle pek ziyade ehemmiyet verilecektir. Köylerde köy muhit ve hayatı tevsi edilecek, diğer cihetler binnisbe daha az yer tutacaktır, kasaba ve şehirlerde de en ziyade kasaba ve şehir hayatı ve teşkilâtı mevzuun asıl mihverini teşkil edecektir.

E) Mektep hayatına ait bazı meselelerin zaman zaman umumi bir surette müzakere edilmesi de çok faideli neticeler verir ve gençleri ilerinede umumi işlerin müzakeresine alıştırır. Bu içtimalara bidayeten muallim riyaset eder ve talebe de muntazam müzakere ve münakaşa itiyatları hasıl olunca riyaseti de kendilerine bırakır. İçtimaların itina ile idare edilmesi lâzımdır. Her içtimaın ruznamesi veya o içtimada müzakere edilecek mevzu birkaç gün evvel ilân edilerek talebenin münakaşaya hazır bulunması temin olunmalıdır.

Sınıf IV

Haftada 2 ders

1- Bulunduğumuz mahalde halka bir nazar: halkın muhtelif işleri. Tarlalarda, kırlarda, köylerde, kasabalardaki insanlar nasıl ve niçin çalışırlar?

2- Ayrılık ve topluluk: insanın büsbütün yalnız yaşamasının imkânsızlığı, cemiyet hayatının zarureti. İnsanlar arasında işbölümü. Birlikte yapılan iş. Ev hayatında, köy hayatında, kasaba ve şehir hayatında topluluk. İnsanların biribirine istinadı, zarureti, tesanüt. Birlikte yapı-

lan işte müşterek bir maksat vardır. Müşterek maksatlar müşterek ihtiyaçlardan doğar. Köyde, kasabada halkın müşterek maksatları ve müşterek ihtiyaçları.

3- Evde hayat: aile azası, evde iş. Evde müşterek maksat, evde tesanüt, aile azasının vazifeleri ve hakları.

4- Mektepte hayat: mektep bir topluluk yeridir. Mektepte iş birliği. Topluluğun icap ettirdiği kaide ve nizamlar, mektep idaresinin lüzûmu, mektep idaresi mektepteki topluluğu tanzim ve mektepte müşterek faaliyete yardım içindir. Mektep nizamlarına riayet hususunda talebenin uhdesine düşen vazifeler.

5- Köy hayatı: köy, insanların toplu olarak yaşadıkları ve çalıştıkları bir yerdir. Köylü ailesi. Köyde teşkilât: ihtiyar meclisi, muhtar, imam, muallim, kır bekçisi, korucu. Köylülerin müşterek malları: köyün mer'ası, ormanı, suyu, çeşmesi, kuyusu, mektebi, camii, misafir odası. İmece, köyü güzelleştirmek, bataklığı kurutmak, yolları muhafaza etmek için köylülerin müşterek çalışması.

6- Köyde en mühim sây şekli ziraattir. Ziraatte iyi ve fena sây tarzları. Hükûmetin ve resmi teşkilâtın köylülere yardımı. Ziraat bankası, istıkraz muamelesi. Köylünün sırtından geçinen faizciler, madrabazlar, muhtekirler. Ziraatte tehlikeler: kuraklık, dolu, hayvan hastalığı. Muhtekirlere ve tehlikelere karşı köylülerin tesanüdü: köy kooperatifi, sigortalar.

7- Köyde sıhhat ve medeniyet: köy mektebi, köy kıraathanesi, köye ve etrafına ağaç dikilmesi, koru ve ormanların muhafazası. Küçük ve yakın köylerin birleşmesi, kooperatiflerin genişlemesi: ziraat aletlerinin yenileştirilmesi.

8- Köyde eğlence: köy gençlerinin yaz ve kış eğlenceleri.

9- Kasaba ve şehirlerde hayat: kasabalarda aile hayatı, kadın ve erkeklerin vazifesi: Kasabalarda ihtiyaçlar köylerden daha çok ve çeşitlidir.

10- Kasabalarda iş şekilleri: toprağı işliyen çiftçi ve bahçıvanlar. Ham maddeleri işliyen san'atçiler. Malları mübadele eden tüccarlar. Büyük sahil şehirlerinde büyük ticaret işleri, komisyoncular. Şehirlerde memur sınıfı ve avukat, doktor ve mimar gibi serbest meslekler erbabı.

11- Kasabalarda iş hayatını tanzim eden teşkilât:

Belediye, belediye heyeti nasıl teşekkül eder? Belediye intihabı. İntihapta halkın vazifesi ve dikkat edeceği noktalar, belediye meclisi, belediye reisi, belediye memurları.

12- Belediye, kasaba hayatını nasıl tanzim ve sâye nasıl yardım eder?

a) Sokakların temizlenmesi ve caddeler açılması, b) çarşı ve pazarlarda alışverişin tanzimi, kantar, terazi ve kilelerin ayarı, Ekmek ve kömür gibi halka en lâzım olan şeylere narh konması, c) kasabanın sıhhati: mecralar, su tevzii, dispanserler, belediye doktoru ve ebesi, belediye eczanesi, belediye hastanesi.

13- Kasaba halkının istirahati ve eğlencesi, halk bahçesi, tiyatro ve sinema, içtima salonları, çocuklar için oyun yerleri, spor sahaları.

14- Belediye iş görebilmek için paraşa muhtaçtır. Kasabanın belediye masraflarını kasabalılar verir: belediye vergileri, belediye bütçesi.

15- Halkın belediyeye yardımı, belediye nizamlarına riayet, kasabanın güzelleştirilmesi ve temizliği için bütün hemşerilerin müştereken çalışması. Kasabada medeni ve hayırperver müesseselerin vücude getirilmesinde zenginlerin yardımı (başka memleketlerden nümuneler)

16- Kasaba ve şehir hayatında herkesin riayet edeceği medeni kaideler: sokaklarda kıyafet. Tiyatro ve sinema gibi umumi yerlerde tavrıhareket, kalabalık yerlerde alışveriş, tramvaya, otobüse binmek, kalabalıkta bilet ve saire almak. Umumi sıhhatin vikâyesi için dikkat olunacak noktalar. Yerlere tükürmemek, sokaklara süprüntü atmamak.

17- Büyük şehirler: belediye teşkilâtı, büyük şehirlerin hususiyetleri (eğer mektep büyük şehirde ise bu hususiyetler tafsil edilmelidir.)

18- Köyde hükûmet: asayişin muhafazası, jandarma, köy bekçisi, nahiye müdürü, nahiye meclisi.

19- Kasabada hükûmet: kaymakam, malmüdürü, mahkeme, polis, jandarma, posta ve telgraf, vergi ve nüfus idaresi.

20- Büyük kasaba ve şehirlerde hükûmet: vilâyet idaresi, vali, maarif müdürü, nafıa mühendisi, sıhhiye müdürü, defterdar, mahkemeler.

21- Türkiye hükûmet teşkilâtına kısa bir nazar: devlet merkezi, merkezi hükûmet, vekiller, Başvekil, Reisicümhur.

Sınıf V

Haftada 2 ders

1- Aile hayatını temin ve sâye yardım eden milli büyük teşkilât: Türk Devleti ve Türk milleti: Türkiye. Müstakil hükûmeti olmıyan millet, esir millettir. Esir milletler serbest çalışamıyan, başkalarının arzularına göre ve başkaları için çalışan milletlerdir. Milli Türk Devleti

müstakil bir cümhuriyettir. Ferdin hürriyyeti, mensup olduğu milletin hürriyetine bağlıdır.

2- Bugünkü milli ve cümhuri devlet pek cetin cidallerin mahsulüdür: Eski istibdat devri. Meşrutiyet. Meşrutiyetin bozulması. Milliyet fikirleri. Büyük harbin neticesi, işgal ve istilâlar. Dini esaslara dayanan eski saltanat. hükümetin ve halifenin hainliği. Milli intibah ve istiklal cidali. Milli kurtuluş ve inkılâp. İnkılâbın büyük rehberi ve kahramanları. Cümhuriyet. Cümhuriyet en iyi idaredir: Cümhuriyet halk idaresidir. Halk idaresinde halkın hakları ve vazifeleri.

3) Hükümet sây hayatına nasıl yardım eder? a) Asayişi muhafaza eder (Dahiliye Vekâleti)- b) Başka devletlerle dostluklar tesis eder (Hariciye Vekâleti)- c) Devletin masraflarını para işlerini idare eder (Maliye Vekâleti)- d) Harice karşı devleti muhafaza ve müdafaa eder, milli ordu ve donanma, hava filoları (Milli Müdafaa Vekâleti)- e) Yollar ve şimendiferler yapar, vesaiti nakliyeyi murakabe eder (Nafıa Vekâleti)- f) Dahili, harici ticaret işlerini, ziraat işlerini murakabe eder, yeni ticaret ve ziraat tarzlarını halka bildirir (İktisat Vekâleti).

4- Hükümet sây hayatına daha nasıl yardım eder? g) Milletin çocuklarını okutur, halkı tenvir ve irşat eder, mektepler açar (Maarif Vekâleti)- h) Halkın davalarına bakacak, kanunlara karşı gelenleri, halkın rahatını bozanları, halkın malına ve canına taarruz edenleri cezalandıracak mahkemeler tesis eder (Adliye Vekâleti)- i) Memleketin sıhhat işlerine bakar (Sıhhi ve İçtimai Muavenet Vekâleti)- k) Posta ve telgraf muhabere tesisat ve teşkilâtı yapar (Dahiliye Vekâletine merbut Posta ve Telgraf idaresi). Bütün işleri idare eden dairelerin başlarında mes'ul birer vekil vardır. Vekillerin başında da bir başvekil vardır. İcra Vekilleri Heyeti. Bu vekiller Büyük Millet Meclisinin İcra Vekilleridir.

5- Hükümet makinesi nasıl işler? İntihap. Meb'usluk, Büyük Millet Meclisi, Meclisin başlıca vazifesi: Kanun yapmak. Kanunlar milletin ve devletin hayatını tanzim eden umumi kaidelerdir. Kanunlara itaat vazifedir. Türkiye'de hakimiyet mutlak surette milletindir ve millet bu hakkı kendisini temsil eden Büyük Millet Meclisi vasıtasile kullanır. Meclis hükümeti kontrol eder. Reisicümhur. Reisicümhurun vazife ve selâhiyetleri. Reisicümhurun hizmet müddeti.

7- Hükümetin masrafları: Devlet işleri para ile döner. Hükümet bu parayı halktan vergi şeklinde alır. Vergilerin nevileri (vasıtalı vergiler, arazi, emlâk, sayım, kazanç vergileri, vasıtasız vergiler. Gümrük, inhisar, istihlâk vergileri) vergi nasıl konulur, nasıl tahsil olunur? Devletin

senelik varidat ve masarifini tayin eden kanun: Bütçe. Devlet bütçesinin manası.

8- Türk vatandaşlarının vazife ve hakları. Vatanın muhafaza ve müdafaası. Vergi ve askerlik vazifesi, askerliğe hazırlık. Türk vatanının geçirdiği tehlikeler, bir milletin daima kendisini müdafaaya hazır bulunması milli ve hayati bir zarurettir.

9- Türkiye'de idari taksimat: vilâyetler ve vilâyetlerde teşkilât. Vilâyet bütçesi. Vilâyetlerde idarei hususiye (her vilâyette o vilâyet idarei hususiyesinin faaliyetleri tafsil edilecektir.) Vilâyet meclisi umumileri. Mahalli intihaplar.

10- Türkiye'de ecnebiler. Ecnebilerin mevkii. Resmi ecnebi mümessilleri ve vazifeleri. Ecnesi memleketlerde Türkler. Türkiye'nin ecnebi memleketlerde resmi mümessilleri.

11- Türkiye'de içtimai faaliyet, hükümet teşkilâtına yardımcı halk teşkilâtı- hilâliahmer, himayei etfal, tayyare cemiyetleri, Türk Ocakları, muhtelif birlikler. Hizmetleri.

12- Türkiye'de çalışmıyan, işsiz insanlar. İşsizlerin cemiyete zararları. Çalışamıyan âcizler, bunlara karşı resmi teşkilât, hususi teşkilât.

13- Milletin çalışma kabiliyetini azaltacak fenalıklar: sıtma, sıtmaya karşı mücadele. Sıtma mücadelesine herkesin iştiraki lüzumu. İşret tehlikesi. İşrete karşı mücadele. Yeşil ay cemiyeti. Sıtma ve işret nüfusu azaltan, çalışma kabiliyetini kıran müthiş tehlikelerdir. Türkiye'de nüfus azdır. Memleketin ilerlemesi nüfus çokluğu ile olur. Sıhhatimizi ve kuvvetimizi muhafaza etmemiz milli vazifedir.

14- Halkın tenvirine hizmet eden müesseseler; matbuat: gazeteler, mecmualar, kitaplar, tiyatro, sineme, konser, konferans.

15- Yeni Türkiye'de iş faaliyeti, Türk milleti çok kabiliyetlidir. İyi idare ile az zamanda muvaffakıyetle yapılan işler, Türk şimendiferciliği, Türk vapurculuğu. Seyrisefain, Şirketihayriye. Tasarruf edilen paranın işletilmesi: milli bankalar. Bankaların ehemmiyet ve faideleri. Tasarruf milli bir vazifedir.

17- Yeni Türkiye'de gençlik. Gençlik faaliyetleri, spor kulüpleri, izciler, sporun hüsnü istimali, suiistimali.

— o —

Türkiye Cumuriyeti Kültür Bakanlığı, İlkokul Programı, 1936, Devlet Basımevi, İstanbul, ss. 103-110.

YURT BİLGİSİ

Hedefler:

a) Millet mefhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak;

b) Atatürk'ün kurduğu Cumuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiyede nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türkiyenin hayatı ve istikbali için nekadar önemli ve zaruri bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları Cumuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurtdaş olarak yetiştirmek;

c) Türk İnkılâbının manasını, muhtelif cephelerinin önemini, Türkiyenin saadet ve refahına yaptığı ve ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri talebeye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek;

d) Türkiyede Devlet teşkilâtını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve öğretmek.

e) Kanun mefhumunu talebeye kavratmak, kanuna ve Devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek;

f) Millet ve Yurt işlerine karşı talebede son derecede alâka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmağı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeği kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek.

Direktifler:

1- Bu derste öğretmen talebeye kuru kuruya bilgi vermekle dersin hedefine varmış olmaz. Derste talebeye anlatacağı meseleler üzerinde onları düşündürmeli, talebenin anlıyacağı, görüp tetkik edeceği canlı misallerle o meselenin manasını kendilerine kavratmalıdır.

2- Bu derste birtakım prensipleri öğretmekle ve kavratmakla kalmamalı, bu prensiplerin çocuklarda akide ve ülkü haline gelmesine çalışılmalıdır. Meselâ derste öğretmen bir taraftan millet mefhumunu talebeye kavratmak için çocukların anlıyacakları misaller bularak

onları düşündürmesi, millet camiasının ve milli tesanüdün manasını ve önemini kavratması nekadar lâzım ise bir taraftan da çocuklarda Türk milletine karşı derin bir sevgi ve saygı uyandırması, askerliğe, Türk ordusuna ve milli işlere karşı içten bir alakâ yaşatması, onlarda Türk milletine karşı hizmet ve fedakârlık duygularını inkişaf ettirmesi, Türk milletinin gayelerini ve ülkülerini talebeye maletmesi, bu gayeleri ve ülküleri tahakkuk ettirmek için her fedakârlığı göze alacak ve icabında hayatını verecek uyanık, duygulu ve ülkülü yurtdaşlar yetiştirmesi de o kadar önemlidir.

Bu derste Cumuriyet rejimini talebeye anlatmakla beraber bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, anlıyacakları canlı misallerle çocuklara kavratmak, Cumuriyet rejimini Türkiyede kurmak için Türk milletinin yaptığı büyük fedakârlıkları canlandırmak, Atatürk'ün Cumuriyet rejimini kurmakla Türk milletinin saadet ve refahına yapmış olduğu büyük hizmetleri talebe nazarında belirtmek, İmparatorluk devri ile mukayeseler yaparak Cumuriyet rejiminin Türk milletinin hali ve istikbali için nekadar zaruri olduğunu talebede sarsılmaz bir kanaat halinde yaşatmak, Atatürk'ün kendilerine emanet ettiği cumuriyeti ilelebet müdafaa ve muhafaza etmenin kendileri için en büyük ödev olduğunu telkin etmek icap eder.

Yurt bilgisi derslerinde öğretmen, Türk inkılâbının muhtelif cephelerini talebeye anlatmakla beraber onlara Türk inkılâbının muhtelif cephelerinin nekadar önemli ve milletin ilerlemesi için nekadar zaruri olduğunu, Atatürk'ün Türk inkılâbının muhtelif cephelerinde yaptığı her hamle ile asırlardan beri duyduğumuz ihtiyaçları nasıl karşıladığını, Türk milletini asırlardanberi geri bırakan amillerden bizi nasıl kurtardığını, attığı her adım ile Türk milletine nasıl inkişaf yolları açtığını çocukların anlıyacakları misallerle kavratması ve Türk inkılâbının her cephesinde Atatürk'ün gösterdiği yolda ve işaret ettiği amaca doğru gitmenin ve bu yolda hiçbir fedakârlıktan çekinmemenin her Türk yurtdaşı için nasıl bir milli vazife olduğunu telkin etmesi öğretmenin vazifesidir.

3- Öğretmen, Yurt bilgisi derslerinde sadece bilgi vermek, alâka uyandırmakla da kalmamalı, sırasını getirerek talebede bu bilgi ve duyguları fiile inkılâp ettirmelidir. Meselâ öğretmen, kanuna itaatin önemini talebeye kavratmakla beraber sırasını getirerek kanuni hükümlerin tatbikına da çocukları sevketmesi, meselâ sokağı temiz tutmanın bir yurtdaş için kanuni bir vazife olduğunu bir taraftan telkin ederken bir taraftan da çocukları sokağın temizliğini bozacak hare-

ketlerden sakınmağa alıştırması, bisiklete binen çocukların, bisiklete binenler hakkında konulan hükümleri yerine getirmelerini temin etmesi, sokakta yürürken, tramvaya, vapura, otobüse binerken umumun selâmeti adına konulmuş olan hükümlere riayeti itiyat haline getirmelerini sağlaması lâzımdır. Hasılı öğretmenin çocukları daha okulda iken milli vazifelerini bir taraftan öğrenmeğe, bir taraftan da yapmağa alıştırması en önemli bir meseledir. Biz çocuğun daha okul hayatında iken milli meselelere karşı ne kadar ilgilendirir, daha bu çağda kendisine düşen milli ödevleri ciddi bir surette yapmağa onu nekadar alıştırırsak yarın, o çocuğun hayata atıldığı zaman milli meselelere karşı ilgilenmesini, milli ödevlerine karşı canla başla sarılmasını o kadar temin etmiş oluruz.

4- Yurt bilgisi derslerinde milli tesanüdün, milli disiplinin manasını ve önemini çocuklara kavratmak lâzımdır. Öğretmen millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını ve benliğini vermenin Türk çocuğunun en büyük düsturu olduğunu, milli gayeleri tahakkuk ettirmenin her gayenin üstünde bulunduğunu çocuklara telkin etmelidir.

5- Öğretmen, her ferdin bir taraftan kendi istidat ve kabiliyetlerine, bir taraftan da millet camiasının menfaatlerine uygun olan bir işe ve mesleğe sarılmasının önemini talebe nazarında belirtmeli, insan hangi meslekte olursa olsun işini milli menfaate en uygun bir şekilde ve en randımanlı ve müsmir bir surette yapması bir vazife olduğunu telkin etmelidir.

6- Öğretmen, her işte disiplinin ve karakterin büyük ve önemli rolünü talebe nazarında belirtmeli ve çocukları disiplinle çalıştırmağı ve onları sarsılmaz bir karakterde yetiştirmeği iş edinmelidir.

7- Yurt bilgisi öğretmeni muhtelif mevzuları çocuklara anlatırken daima onların muhitinde olan, daima yakından müşahede etmelerine imkân bulunan şeylerden başlamak lâzımdır. Meselâ öğretmen Türkiyenin idari teşkilâtını çocuklara anlatırken okulun köyde, nahiye, kaza veya vilâyet merkezinde ve hükûmet merkezinde bulunmasından istifade ederek o yerin idare teşkilâtının en sade şeklinden mevzuu işlemeğe başlarsa idare teşkilâtının daha uzak cephelerini kavratmağaiyi bir temel hazırlamış olur.

8- Yurt bilgisi dersinde bir mevzuun mekanizmasını talebeye kavratmak için onu en basit ve en müşahhas misallerle canlandırmağa çalışmalıdır. Meselâ saylav veya belediye seçimi hakkında bir fikir vermek için okulda şu veya bu işi sınıf adına yapmak için seçilecek ar-

kadaşları seçme işinden istifade etmeli, seçimde ekseriyet kazanmanın, ekalliyette kalmanın ne demek olduğunu, reylerin dağıtılmasının seçim işlerinde zararını talebe nazırında belirtmelidir.

9- Öğretmen, Yurt bilgisi mevzularını talebeye kavratmak için okulun içinde ve dışında geçen hâdiselerden vak'alardan istifade etmeli, talebeyi hayat ile sıkı sıkıya temas ettirmelidir. Meselâ okulda herkesin istifadesi için yetiştirilmiş olan bir ağaca veya çiçeklere talebeden birinin zarar vermesinden istifade ederek öğretmen, bu hareketin umumun menfaatine dokunucu mahiyetini talebe nazarında belirtmeli, her işte umumun menfaatini bozacak surette hareket etmekle genel hayatta nekadar elim zararlar husule geleceğini göstermeli, talebe efkârı umumiyesinde umumun menfaatini bozacak işlerden sakınma duygusunu uyandırmalıdır. Yine okulda bir talebenin bir pencere camı kırması, oturduğu sırayı lekelemesi, bozması, duvarları kirletmesi, okulun kitaplarını yırtması veya kaybetmesi, tebeşiri lüzumsuz yere kullanması gibi hâdiselerden istifade ederek öğretmenin, devlet mallarına zarar vermenin önemli zararları üzerinde talebeyi düşündürmesi, devlet malını kendi malımızdan fazla korumanın nasıl milli bir ödev olduğunu talebede akide haline getirmesi lâzımdır.

Öğretmen, Cumuriyet bayramı, Hâkimiyet bayramı, Atatürk'ün okulun bilindiği yere gelmesi veya oraya gelişinin yıldönümü, Atatürk'ün bir yerde heykelinin dikilmesi, milli mücadelede bir zaferin viya Türk inkılâbına ait herhangi önemli bir vak'anın yıl dönümü, belediye veya Saylav seçimi, Kamutayın açılması, Atatürk'ün veya Başbakanın Kamutayda veya başka bir yerde nutuk irat etmesi, askeri geçit resmi, bir yılın doğumlularının askere veya bir manevreye çağırılmaları, okulun bulunduğu yerde veya başka bir tarafta önemli bir kurumun kurulması gibi fırsatlardan istifade ederek ilk devrede "Hayat bilgisi" ve ikinci devrede "Yurt bilgisi" mevzularına talebenin ilgisini uyandırmağa ve bu mevzuları canlandırmağa çalışır. Gazetelerde, mecmualarda bu meseleler ve vakalar üzerine yazılmış olan yazılardan çocukların seviyesine uygun olanlarına ve gazetelerde bu meseleler ve vak'alar hakkında çıkmış resimlere, istatistiklere, grafiklere talebenin dikkatini çeker. Bu vak'alar münasebetile yapılan törenlere iştirak etmesi dolayısile çocukları bu törenlerin mevzuunu ve manasını kavratır.

10- Yurt bilgisi mevzularını canlandırmak için gezintilerden ve ziyaretlerden azami derecede istifade etmelidir. Mahkeme, belediye

ve sair hükûmet teşkilâtı mevzuları tetkik edildiği sırada çocukların mahkemeye, belediyeye, hükûmet merkezinde kamutay binasının ve başka resmi dairelerle kurumların gezdirilmesi, Milli Mücadele veya Türk inkılâbına ait meseleler öğretilirken Atatürk'ün heykelinin veya Atatürk adına yapılmış bir anıtını Atatürk'ün bir kongreyi açmış veya nutuk söylemiş veya önemli bir işi başarmış olduğu bir yerin ziyaret edilmesi bu mevzuları talebe nazarında canlandıracak önemli bir vasıtadır.

Öğretmen, askeri makamların müsaadesini temin etmek şartile çocukları askeri müesseselere ve askeri faaliyetlerin cereyan ettiği yerlere götürecektir.

11- Yurt bilgisi mevzularını canlandırmak için resimlerden, fotoğraflardan, tablolardan istifade edilmesi lâzımdır.

12- Yurt bilgisi derslerini başka derslerle ilgisini hiçbir zaman gözden kaçırmamalıdır.

a) Cumuriyet rejiminin başka rejimlere üstünlüğünü, Türk inkılâbının muhtelif cephelerini talebeye kavratmak için tarihten alınmış canlı misallerden istifade edilmelidir.

b) Yurt bilgisinin muhtelif mevzuları hakkında yazılmış manzumeler veya müessir parçalar çocuklara okutularak ve en önemlileri ezberletilerek bu mevzular talebe nazarında canlandırılmalıdır.

c) yurt bilgisi mevzuları hakkında gazetelerde, mecmualarda, başka kitaplarda çıkmış yazılara talebenin dikkati çekilerek bunları okumağı ve arkadaşlarına sırasına göre anlatmağa teşvik edilmelidir. Yurt bilgisi mevzuları hakkında tetkikler yaptırılmak üzere yapılan ziyaretler ve gezintilerin neticeleri de talebeye anlattırılmalıdır.

d) Yurt bilgisi derslerile ilgili Müzik parçalarından istifade edilmelidir.

e) Yurt bilgisi mevzuları hakkında talebeye resimler, kağıttan mukavvadan veya başka maddelerden örnekler yaptırılmalıdır.

f) Yurt bilgisi mevzuları, talebeye resimler, kâğıt, mukavva veya başka maddelerle ifade ettirilmelidir.

Ders maddeleri:

Bu dersin maddeleri, Bakanlıkça kabul edilen Yurt bilgisi kitasbının münderecatıdır.

— o —

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, Köy Mektepleri Müfredat Programı, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938, ss. 64-67.

1. Yurt, aile yurdu. Ev, ev halkı.

2. Köy yurdu, köy halkı.

3. Toplu olarak yaşamanın zaruriliği. Yalnız başına yaşamanın imkânsızlığı. Topluluğun faideleri.

4. Köylerde topluluk. Köyde iş, alış-veriş.

5. Köylerde teşkilât: ihtiyar meclisi, muhtar.

6. Köyde inzıbat ve asayiş: korucu, jandarma.

7. Köyde maarif: mektep ve muallim.

8. Köyün sıhhati: köyün sıhhatini bozan şeyler. Pislik. Gübrelerin evlere ve köyün meydanına yakın yerlere yığılması. Köyün suyunun iyi muhafaza edilmesi. Sinekler ve sivri sinekler: bunların büyük fenalıkları, köyün pisliğinden hasıl olan hastalıklar; sulardan: tifo humması; sineklerden. Verem, bağırsak hastalıkları. Sivri sineklerden: sıtma.

9. Köy evlerinde sıhhat: evlerde havaya ve ışığa ihtiyaç. Havasızlıktan ve ışıksızlıktan ileri gelen hastalık: verem.

10. Köyün temizliği, güzelliği için çalışmak en büyük vatan hizmetlerindendir. Köyün temizliği, güzelliği nasıl temin edilir? El birliği ile neler yapılır? (köy kanununun başlıca maddeleri)

11. Köyün hayvanları: hayvanlar bizim en kiymetli mallarımızdır. Hayvanlardan gördüğümüz faideler. Hayvanlara iyi bakmak, insanca muamele etmek lâzımdır. Hayvanlara iyi bakmak aynı zamanda kendi kazancımızı arttırır.

12. Civardaki köylerle münasebet.

13. Köyün yakinindeki nahiye ve kaza merkezi, kasaba. (talebenin mutlaka bir defa kasabaya götürülmesi lâzımdır.) Kasabadaki halk ve işleri. Kasabanın en mühim binaları. Kasabada belediye ve hükümet teşkilâtı. Posta ve telgraf idaresi. Kasabanın mektebi. Kasabanın doktoru ve eczahanesi. Mahkeme. Köy ile kaza merkezi arasındaki münasebetler. Kaza ile köy arasındaki yol. Kasabadan vilayet merkezi, şehre giden yol, yollar. Yolları kim yapar, yollar kimindir? Yolların faidesi. Yolların muhafazası.

14. Vilâyet merkezinde belediye ve hükümet teşkilâtı: Vali, mahkemeler, posta ve telgraf. Maarif idaresi ve mektepler. Orta mektep ve lise ve muallim mektebi. Köy ile vilâyet merkezi arasındaki münasebetler.

15. Köye ve kasabaya en yakın şimendifer istasyonu. Buradan tren

ile nerelere gidilir? Şimendiferlerin faidesi. Köye kasabaya en yakın liman: buradan vaporla nerelere gidilir? Deniz yolunun faideleri.

16. Köye hariçten gelen eşya ve mallar nerelerden gelir? Köyün istihsal ettiği maddeler nerelere gönderilir? Bu alış ve veriş ne suretle ceryan eder? İstihsal, ticaret ve senayi hakkında esaslı malûmat.

17. Türkiyenin merkezi: Ankara. Ankarada hükûmet teşkilâtı: Büyük Millet Meclisi, vekâletler, Ankara hakkında malûmat, merkezi hükûmet ile köyün münasebetleri.

18. Vergiler ve askerlik.

19. Türkiyenin iki mühim şehri: İstanbul ve İzmir. Bunlar hakkında kısa malûmat (köyün iktisadî münasebetinde mühim olan liman ve şimendifer merkezi hakkında sureti hüsusiyede malûmat verilecektir)

20. Türklerin vatanları: Türkiye, Türkiye Hükûmeti: cümhuriyet, cümhuriyet idaresinin büyük kıymeti hakkında malûmat ve telkinler. Abdülhamit devrinden bu güne kadar Türkiyenin gayet mücmel tarihi, bilhassa büyük harbin neticesi ve istiklâl mücadeleleri.

21. Türk milletinin büyüklüğü: dünyadaki Türkler. Türklerin tarihin en eski müstakil milleti olduğu hakkında mücmmel ve esaslı malûmat ve telkinler.

22. Türk milletinin vazifeleri:

A) Nefsine karşı: sağlam ve iyi ahlâklı olmak.

B) Ailesine karşı: sadık, yardımcı olmak.

C) Köyüne karşı: çalışkan ve hayırlı olmak.

D) Vatana karşı: vatan hizmetlerini seve seve yapan millet ve devlet menfaatini her şeyden üstün tutan çalışkan ve etrafına faideli bir vatandaş olmak.

Hulâsa: nefsine, ailesine, köyüne, vatanına hayırlı iyi bir insan olmak.

23. Türkiyenin komşuları ve dünyanın başlıca büyük devletleri hakkında gayet muhtasar malûmat.

24. Köylerde iktisadî ve içtimaî teşkilât: köy kooperatifleri, köy hilâli ahmeri, himayei etfal, Yeşil ay, tayyare cemiyeti şubeleri, köy sigortaları.

25. Köyde insanî ve medenî hayat.

26. Sıhhate ve ahlâka uygun eğlenceler. Temiz ve sıhhî zevkler.

27. İnsanın hayatına, Türk milletinin saadetine muzır misaller: bilhassa içkinin zararları.

— o —

YURTTAŞLIK BİLGİSİ

Amaçlar:

1) Topluluk halinde yaşamanın bir zaruret olduğunu öğrencilere kavratmak ve onlara, türlü toplumsal çevrelerde ve çeşitli şartlar altında, diğer insanlarla anlayışlı iş birliği kurma ve düzenli bir şekilde beraber yaşama alışkanlığını kazandırmak;

2) Öğrencilere ulus kavramını, Türk ulusunun birer evlâdı olmanın şeref ve mesuliyetini duyurmak;

3) Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırarak bu işleri her işin üstünde tutmayı, ulusa ve yurda canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirmek;

4) Türk devriminin mânasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evlâdı olarak yetiştirmek;

5) Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek; Anayasanın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı besleme ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak;

6) Cumhuriyet rejiminin niteliğini, Türkiye'de nasıl kurulup geliştiğini, bu rejimin Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zaruri bulunduğunu öğrencilere kavratmak;

7) Topluluğun bireyler ve bireylerin topluluk üzerine karşılıklı etkilerini ve dayanışma ihtiyacını öğrencilerin kavramalarına ve bu vesile ile yurttaşlar arasında milli birlik esaslarını bozmıyan fikir ayrılıklarına saygı ve insanlara karşı sevgi duygusu kazanmalarına yardım etmek;

8) Öğrencilerin, içinde yaşadıkları topluluğun refahı ve huzuru için çeşitli işlerde görev almış insanlara saygı duymalarını, onların işlerini kolaylaştırmak için kendi paylarına düşen ödev ve sorumlulukları benimsemelerini sağlamak;

9) Okulda demokratik zihniyetin hâkim olduğu bir hava yaratmak suretiyle öğrencilerin, kendi kendilerini idare etmelerine ve okul içinde ve dışında sorumlu işler almalarına geniş imkân ve fırsatlar sağlıyarak demokrat görüşlü ve düşünüşlü yurttaşlar yetiştirmek;

10) Bir meslek sahibi olmanın bir fert ve yurttaş olarak lüzumunu, işsiz güçsüz bir insanın topluluk için zararlı bir unsur olacağını öğrencilere kavratmak, her mesleğin kutsal olduğuna ve hangi meslek-

ten olursa olsun işini en iyi yapan bir kimsenin saygıdeğer bir insan olacağına öğrencilere kavratmak, her mesleğin kutsal olduğuna ve hangi meslekten olursa olsun işini en iyi yapan bir kimsenin saygıdeğer bir insan olacağına öğrencileri inandırmak;

11) (Yurtta Barış, Cihanda Barış) fikrinin gerçekleşmesi için milletler ailesi içinde Türk milletine düşen ödev ve sorumluluğun değerini kavratmak.

Açıklamalar:

1) Yukardaki amaçlar öğretim çalışmalarının her safhasında önemle göz önünde bulundurulacaktır. Öğretmen, konuların tertibinde, faaliyet şekillerinin tesbitinde ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde hep bu ana fikirlerin ışığı altında yürüyecektir.

2) Yurttaşlık Bilgisi dersinde her şeyden önce topluluk halinde yaşıyan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusiyle iş birliği yapmaları, yardımlaşmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, birbirlerinin başarılarını takdir etmeleri lüzumuna öğrencileri inandırmalıdır. Bunun için orta okula yeni gelen öğrencilerin yeni çevrelerine uyma durumlarından hareket edilerek birbirleriyle tanışmalarını, oyun ve çalışmada iş birliği yapmalarını, yeni çevrenin düzen ve kurallarını kavrayıp bunlara uymalarını kolaylaştıracak imkânlar sağlamalıdır. İnsanların saadetinin, içinde yaşadıkları topluluğun düzenine bağlı bulunduğu, sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin bu toplulukları meydana getiren insanların iş birliği yapmaları ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi başarmaları ile mümkün olduğu, öğrencilere, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.

3) Yurttaşlık Bilgisi dersi okulun içinde demokratik bir toplum hayatının kurulmasını teşvik edecek ve topluluğu meydana getiren bireylerin böyle bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışı kazanmalarına yardım edecektir.

Öğrencilerin, hayatlarının en az üç yılını içinde geçirecekleri okulu, kendi evleri gibi benimseyip sevmelerini sağlamak için, onlara, okul hayatını düzenliyen kuralları iyice tanımaları imkânı sağlanmalı, bu kuralların ne gibi zaruretlerle konmuş bulunduğu üzerinde onları düşündürmeli, bunlara uyulmadığı zaman okul düzeninin bozulacağı öğrencilere kavratılmalı ve onların okul yönetiminin her cephesinde rol almaları ve mesuliyet yüklenmeleri teşvik edilmelidir.

Bu çeşit faaliyetlerde geniş ölçüde işbölümüne, çok sayıda öğren-

cinin görev almasına ve görev yüklenecek olanların bütün öğrencilerin rey ve kanaatleriyle seçilmesine dikkat edilmelidir.

4) Öğretmen, Yurttaşlık Bilgisi derslerinde sadece bilgi vermek, ilgi ve ülkü uyandırmakla da kalmamalı, öğrencilerde bu bilgi ve duyguları iş ve hareket haline getirebilmelidir. Meselâ, öğretmen, kanuna uymanın önemini öğrencilere kavratmakla beraber, kanun hükümlerinin uygulanmasına da çocukları sevk etmeli; bir yandan sokağı temiz tutmanın yurttaş için bir kanun ödevi olduğunu telkin ederken, öbür yandan da çocukları sokağın temizliğini bozacak hareketlerden sakınmaya alıştırılmalı; bisiklete binen çocukların, bisiklete binenler hakkındaki hükümleri yerine getirmelerini sağlamalı; sokakta yürürken, tramvaya, vapura, trene ve otobüse binerken ve bunlarda seyahat ederken herkesn selâmeti adına konulmuş olan hükümlere uymanınçocuklarda alışkanlık haline gelmesini sağlamalıdır. Öğretmen, çocukları daha okulda iken ulusal ödevlerin bir yandan öğrenmeye, bir yandan da yapmaya alıştırmalıdır. Biz çocukları daha okul hayatında iken memleket problemlerine karşı ne kadar ilgilendirir, kendilerine düşen milli ödevleri yapmaya ne kadar alıştırırsak, yarın o çocukların hayata atıldıkları zaman bu işlere karşı ilgilenmelerini, yurt ödevlerine canla başla sarılmalarını o kadar sağlamış oluruz.

5) Yurttaşlık Bilgisi derslerinde millî birlik ve dayanışmanın, milli disiplinin mânasını ve önemini çocuklara kavratmak gerekir. Öğretmen millet için yaşamanın, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu, millîamaçları gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılamalıdır.

6) Öğretmen yurttaşlık bilgisi konularını öğrencilere kavratmak için okulun içinde ve dışında geçen olaylardan faydalanmalı ve öğrencileri hayat ile sıkı sıkıya temas ettirmelidir. Meselâ öğretmen, okulda herkesin faydalanması için yetiştirilmiş olan bir ağaca ve çiçeklere öğrencilerden birinin zarar vermesinden hareket ederek bunun herkese zararı dokunduğunu belirtmeli, her işte topluluğun zararına dokunacak surette hareket etmekle genel hayatta ne kadar buyük zararlar meydana geleceğini göstermeli ve bu işlerden öğrencilerin sakınmalarını sağlamalıdır. Yine okulda bir öğrencinin bir pencere camını kurması, oturduğu sırayı lekelemesi, bozması, duvarları kirletmesi, okulun kitaplarını yırtması ve kaybetmesi, tebeşiri lüzumsuz yere kullanması gibi olaylardan başlıyarak öğretmenin, devlet mallarına zarar vermenin kötülükleri üzerinde öğrencileri düşün-

dürmesi, devlet malını kendi malımızdan fazla korumanın milli bir ödev olduğunu öğrencilerde inanç haline getirmesi gerekir.

Öğretmen, Cumhuriyet Bayramı, Eğemenlik Bayramı, Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'nda bir zaferin veya Türk devrimi ile herhangi önemli bir olayın yıl dönümü, belediye ve milletvekili seçimi, Büyük Millet Meclisinin açılması, Cumhurbaşkanı veya Başbakanın Büyük Millet Meclisinde veya başka bir yerde nutuk vermesi, geçit töreni, bir yılın doğumlularının askere veya bir manevraya çağrılması, okulun bulunduğu yerde veya başka bir tarafta önemli bir kurumun kurulması, gibi fırsatlardan faydalanarak yurttaşlık bilgisi konularına karşı öğrencilerin ilgisini uyandırmaya ve bu konuları canlandırmaya çalışacaktır. Gazetelerde, dergilerde bu problem ve olaylar üzerine yazılmış yazılardan çocukların seviyesine uygun olanlara, resimlere, istatistiklere ve grafiklere öğrencilerin dikkatini çekecektir. Yapılan törenlere öğrencilerin katılması vesilesiyle çocuklara bu törenlerin konusu ve mahiyeti belirtilecektir.

7) Öğrencilere kazandırılacak bilgilerin, toplumsal yaşama tezahürlerini içine alan amaçlı bütünler, yani üniteler halinde işlenmesi sağlanmalıdır.

Yaşanmış olayları birer problem olarak ele almalı, bunları öğrencilerin teker teker, gruplar halinde veya sınıfça incelemesine, tartışmasına imkânlar hazırlıyarak onlara rasladıkları problemleri çözme alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Bu problemler "komşumuzun bulaşıcı bir hastalığa tutulduğunu duyduğumuz zaman ne yapmalıyız?", "Tarlasının sınırı üzerinde komşusu ile anlaşamıyan bir yurttaş ne yapmalıdır?" gibi sade ve günlük olaylardan olmalıdır.

Problemlerin çözülmesinde aşağıda belirtilen bilimsel metottan faydalanılmalıdır:

a) Konunun bir problem halinde ortaya konması.

b) Belirtilen problemin ana fikirlerinin saptanması.

c) Bu ana fikirler etrafında inceleme, araştırma, gözlem, ilgililere danışma ve yazılı kaynaklardan bilgi edinme gibi hazırlıkların yapılması.

d) Bu hazırlıkların sınıf topluluğuna sunulması ve tartışılması (lüzumsuz fikir ve bilgilerin tasfiye edilmesi).

e) Genel kavramlara varılması (ilk fikirlerle varılan kavramın karşılaştırılması).

B) Yurttaşlık Bilgisi konularını canlandırmak için gezinti ve ziyaret-

lerden faydalanılmalıdır. Mahkeme, belediye ve sair hükümet örgütleri konuları incelenirken, çocuklar mahkemeye, belediyeye ve hükümet dairelerine, belediye ve milletvekili seçimi sırasında seçim yerlerine götürmeli; hükümet merkezinde Büyük Millet Meclisi binası ve başka hükümet daireleriyle çeşitli kurumlar gezdirilmeli; İstiklâl Savaşı veya Türk devrimiyle ilgili konulür işlenirken, devrim anıtları ziyaret edilmeli; böylece bu konular öğrencilerin gözleri önünde canlandırılmalıdır. Öğretmen, komutanların iznini almak şartıyle, çocukları, ordu ile ilgili çalışmaların yapıldığı yerlere de götürebilir.

Bu gezinti ve ziyaretlere çıkılmadın önce gidilecek yerlerde nelerin inceleneceği, nasıl hareket edileceği, ne gibi materyeller toplanacağı kararlaştırılacak, okula dönüldükten sonra gezinti izlenimleri üzerinde önemle durulacak, yanlış izlenimler düzeltilecek ve eksik kalmış tarafları sınıfça ve öğretmenin yardımı ile tamamlanacaktır.

9) Öğrencilere yurtlarını tanıtmak, yurtlarının yaşama şartlarını inceletmek ve bu şartların iyileştirilmesi üzerinde onları düşündürmek amacı ile, yakın şehir, kasaba ve köyler arasında gezi imkânları hazırlamalı ve bu suretle öğrencilerin içten bir yakınlık duygusu içinde yurttaşlarını tanımaları ve onlarla yardım ve iş birliği ruhu içinde yurttaşlarını tanımaları ve onlarla yardım ve iş birliği ruhu içinde kaynaşmaları sağlanmalıdır.

10) Yurttaşlık Bilgisi derslerinin başka derslerle ilgisi daima göz önünde bulundurulacaktır.

Cumhuriyet rejiminin başka rejimlere üstünlüğünü, Türk devriminin ayrı ayrı cephelerini öğrencilere kavratmak için tarihten alınmış örneklerden faydalanılmalıdır.

Yurttaşlık Bilgisinin çeşitli konuları üzerine yazılmış manzumeler ve yazılar okutularak, piyesler temsil ettirilerek, bu konular öğrencilere duyurulmalıdır.Yurttaşlık Bilgisi konuları hakkında gazetelerde, dergilerde, başka kitaplarda çıkmış yazılara öğrencilerin dikkati çekilerek onların bunları okumaları ve arkadaşlarına anlatmaları sağlanmalıdır. Yurttaşlık Bilgisi derslerinde ilgili müzik parçalarından faydalanılmalıdır. Bunları gerçekleştirmek için öğretmenler arasında iş birliği sağlanmalıdır.

11) Orta okulu bitiren öğrencilerin çoğunun bir meslek seçmek zorunda bulunduğunu hesaba katarak öğrencilere çevredeki iş şart ve imkânları incelettirilmelidir. Bunun için onlara türlü iş yerlerini gezdirmek, çeşitli iş ve meslek sahipleriyle kendilerini temas ettirmek faydalıdır.

12) Ders konularının ele alınmasında programdaki sırayı takibetmek şart değildir. Konuların incelenmesi, olayların cereyan ettiği zamanlara raslatılmalı, öğrencilerin konuyu yaşamaları, gözlemeleri sağlanmalıdır.

DERS KONULARI

Sınıf: 1

I. Okulumuz

A. Okul topluluğunu meydana getiren bireyler, bunların görevleri, birbiriyle münasebetleri.

B. Bu münasebetleri düzenliyen esaslar.

1) İnsanlık görenek ve gelenek kuralları.

2) Okul nizamları:

a) Okulda disiplin, imtihan, devam ve diğer meseleleri açıklıyan yönetmelikler (yönetmeliklerde öğrencileri ilgilendiren maddelerin incelenmesi).

b) Öğrenci kurulları ve bu kurullarca düzenlenmiş esaslar (Öğrenci kurulları özel yasalarının incelenmesi).

C. Okulda demokratik hayat:

1) Öğrenciler arasında oyun ve çalışmada ahenk ve iş birliği,

2) Öğrencilerin birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygı ve anlayış göstermeleri.

3) Öğrencilerin birbirlerinin başarısını takdir etmeleri.

4) Öğrencilerin birbirleriyle ve öğrentmenleriyle münasebetlerinde karşılıklı saygı ve sevgi.

5) Okulun yönetimine öğrencilerin katılması. (Bu işler için yapılacak seçimlere bütün öğrencilerin ilgiyle katılması üzerinde durulur).

D. Okul toplululuğunun bir ferdi olarak öğrencinin diğer ödevleri.

1) Okul ve okul eşyasının bakım ve korunması (kitapların, lâboratuvarın, eşyanın, sıraların, camların v.b.nın).

2) Okul bahçesindeki çiçek ve ağaçların bakım ve korunması.

3) Okulun itibarının her yerde korunması (Okul çevresindeki insanlarla ve bilhassa diğer okul öğrencileriyle münasebetler üzerinde durulur).

II. Ailemiz:

A. Aile topluluğunu meydana getiren bireyler, bunların görevleri ve birbirleriyle münasebetleri (Türk geleneğinde ailenin mevkii ve kutsallığı).

B. Bu münasebetleri düzenliyen esaslar:

1) Karşılıklı saygı ve sevgi.

2) Karşılıklı yardım ve hizmet.

3) Ailenin geçim durumu, çalışan fertler ve aile hayatının buna göre düzenlenmesi.

4) Ailenin geçim durumuna öğrencinin yardımı:

a) Masraflarda tutum,

b) Eşyaya iyi bakma ve onları koruma,

c) Öğrencinin bir işte çalışarak harçlığını çıkarması,

d) Öğrencinin yoğaltmanlıktan üretmenliğe geçmeye hazırlanması,

5) Ailede demokratik hayat:

a) Ailede iş bölümü,

b) Aile fertlerinin, birbirlerinin fikir ve kanaatlerine saygı göstermesi,

c) Aile fertlerinin birbirlerinin keder ve sevinçlerini paylaşması,

III. Çevremiz:

A. Yakın çevremiz: Mahallemiz.

1) Komşuluk münasebetlerimiz (komşular arasında yardımlaşma, iyi geçinme, birbirinin rahat ve huzuruna dikkat ve saygı gösterme, birbirinin keder ve sevincini paylaşma)

2) Sokak, ev, apartman, bahçe, çeşme, temizlik ve bakımında komşuların iş birliği,

3) Mahallemizde oturanların meslek ve işleri (Memurlar, serbest meslek sahipleri, öğretmen, esnaf ve küçük sanat sahipleri. Bunların çalışmaları ve geçim durumları).

4) Mahalle muhtarı: Görevi ve seçimi.

5) Mahalle bekçisi, görevi.

B. Geniş çevremiz: İçinde bulunduğumuz kasaba veya şehir.

1) Şehir ve kasabamızın idare âmiri ve yardımcıları (Vali, kaymakam, bucak müdürü, belediye başkanı)

2) Kasaba veya şehir içinde türlü resmi, yarı resmi ve özel kurumlar:

a) Milli Eğitim, Sağlık, Tarım, Bayındırlık, Adalet, Maliye, Emniyet, Ulaştırma, Nüfus, Ticaret ve Ekonomi İşleri, P.T.T., Bankalar, Kooperatifler, Yardım Kurumları, Kitaplık, Okuma Odaları, Halkevleri v.b. (Bu işleri gören kurumların çevremize hizmetleri. Buralarda memurlarla iş sahiplerinin münasebetleri, memurların hak ve vazifeleri, memur olma şartları, memur disiplini, emniyet memurları).

b) Çevremizde dinlenme ve eğlenme yerleri. Parklar, gezinti yerleri, sinema, tiyatro, plâj v.b. (Buralarda başka insanlarla münasebetler, buraların bakımı ve temizliği).

c) Çevremizde eski eserler ve anıtlar (Bunların tanınması, bakımı ve korunması).

IV. Belediyemiz:

1) Belediyenin yaptığı işler:

a) Belediyenin çevremize doğrudan doğruya hizmeti.

b) Belediyenin kontrol ve murakabe vazifesi.

c) Belediyeye bağlı türlü kurumlar.

2) Çevrenizde en son belediye seçimi ne zaman yapıldı?

a) Seçim zamanı

b) Seçim encümenleri.

c) Seçim defterleri (bu defterlere itiraz hakkı).

d) Reylerin sandığa atılması, sandığın açılması, reylerin sayılması; reyleri müsavi olanlar.

e) Seçimde rey sahibi olmanın şartları.

f) Belediye meclisine üye seçilebilmenin şartları.

g) Belediye reisi ve seçilmesi. Belediye zabıtası ve memurları. Bunların görevleri.

3) Belediye Meclisi ve ödevleri. Belediye komisyonu.

4) Belediye bütçesi.

V. Hemşerilik ödevlerimiz:

A. Umumi yerlerde davranışımız. (sokaklarda, iş yerlerinde, resmi dairelerde, alışverişte, taşıtlarda; kitaplık, müze, postane, ibadet yerleri, eğlence yerleri, otel, lokanta, helâ, han, hamam gibi yerlerde).

1) Sıraya girmek,

2) Temizliği dikkat,

3) Tahripten kaçınmak,

4) Nazik davranış,

5) Yardımlaşma,

6) Dürüst hareket.

B) Elektrik, havagazı, su, kömür gibi topluluğun muhtacolduğu maddelerde tutum. Bu bakımdan tutumun yurt servetine etkisi.

Sınıf: II

I. Topluluğu yaşatan kurumlar:

A. Çevremizde ekonomi hayatı.

1) Tarım:

a) Çevremizde neler ekiliyor? Bu ürünlerin çevremizde sağladığı zenginlik.

b) Çevremizde beslenen hayvanlar. Hayvan mahsullerinin çevremize sağladığı zenginlik.

c) Çiftçilerin geçim ve çalışma durumları.

2) Endüstri ve küçük sanatlar:

a) Çevremizde hangi endüstri ve el sanatları gelişmiştir?

b) Ham maddeler nerelerden elde ediliyor?

c) Mamûl maddeler nerelerde yoğaltılıyor?

d) İşçilerin geçim ve çalışma durumları,

e) İşçilerin sigorta ve işçi sendikaları

3) Ticaret:

a) Tüccarlar, ticarette doğruluk.

b) Ticaret ortaklıkları.

c) Esnaf odaları, ticaret odası, ticaret ve zahire borsaları.

d) Sigortalar.

4) Bankalar: Devlet bankaları, yarı resmi, hususi bankalar ve görevleri. (Mevduat, kredi, avans, iskonto, para nakli, kiralık kasa, esham ve tahvilât alışverişi, banka çeşitleri.)

B. Geniş çevremizin idari örgütleri.

1) Köyler, bucaklar. (Muhtar, ihtiyar meclisi ve görevleri; bucak ve köyde, memurlar ve bunların görevleri.)

2) İlçe teşkilâtı, ilçedeki memurlar.

3) İl teşkilâtı, ilde memurlar.

4) İllerin özel idaresi.

a) İl Genel Meclisi üyelerinin seçimi,

b) İl Genel Meclisinin ve İl Daimi Komisyonunun görevleri, il bütçesi.

II. Millet topluluğu:

A. Milleti vücuda getiren fertler.

1) Fertleri bir millet halinde birbirine bağlıyan etmenler.

2) Milli duygu. Türk milliyetçiliği. Türk milletinin özellikleri.

B. Yurt. Yurt sevgisini doğuran sebepler. Yurttaş.

C. Devlet.

1) Türk devletinin bugünkü şekli, dünkü şekilleriyle karşılaştırma. Türlü devlet şekilleri.

2) Anayasa. Bunun diğer kanunlardan farkı, değişmez maddesi.

3) Anayasamızın doğuşu.

4) Anayasamızın esas hükümleri. (Anayasamızın ilk sekiz maddesinin incelenip açıklanması.)

5) Devlette üç önemli görev:

a) Yasama görevi,

b) Yürütme görevi,

c) Yargı görevi.

III. Devletin Yasama görevi:

A. Türkiye Büyük Millet Meclisi.

1) T.B.M.M.nin kuruluşu (kısaca tarihi), toplanması ve tatili, milletvekillerinin yemini.

2) Milletvekilleri:

a) Seçilmeleri ve seçimin süresi,

b) Görevleri (yasama, teşkil, murakabe),

c) Milletvekilliği dokunulmazlığı.

B. T.B.M.M'nin çalışma kolları.

1) Komisyonlar (Dilekçe ve Meclise şikâyet).

2) Bunların seçimi ve çalışmaları.

C. T.B.M.M. Genel Kurulu (Dinleyiciler).

D. Kanun yapmak.

1. Kanunun hazırlanması.

2. Kanunun müzakeresi ve kabulü.

E. Bütçe.

1. Bütçenin hazırlanması (Bütçe muvazenesi).

2. Bütçenin müzakeresi ve kabulü.

3. Bütçenin uygulanması (Sayıştay).

F. T.B.M.M. de siyasal parti grupları.

G. Danıştay, kuruluşu, görevleri.

IV) Devletin yürütme görevi:

A. Cumhurbaşkanı, seçimi ve görevleri.

B. Hükümetin kuruluşu. Bakanlar Kurulu.

1) Başbakan, görevi, istifası.

2) Bakanlar, görevleri (Tüzük, yönetmelik, kararname, emirname) değirmeleri.

3) Bakanların sorumluluğu ve Yüce Divan.

C. Bakanlıkların teşkilâtı ve görevleri.

V. Devletin yargı görevi:

Anayasaya göre devletin yargı görevini yürüten adalet cihazı.

A. Mahkemeler:

1) Hukuk Mahkemeleri (Hukuk dâvaları, karar şekilleri, deliller).

2) Ticaret Mahkemeleri (Ticaret dâvalarının özelliği, iflâs, tasfiye).

3) Ceza Mahkemeleri (ceza dâvaları, suç ve ceza çeşitleri, ceza ehliyeti, muhakeme safhaları, tutukluk ve salıverme).

B. Mahkemelerde dâvaların görülmesi:

1) Hakimler.

a) Hâkimler.

b) Hâkimlerin tâyini.

c) Hâkimlerin bağımsızlığı.

2) Savcılar, görevleri.

3) Avukatlar (Baro).

4) Dâvalarla ilgili türlü işler (Salâhiyet, mahkeme değiştirmek).

C. Mahkeme kararlarının temyizi. Yargıtay, karar tashihi, muhakeme iadesi.

Sınıf: III

I. Demokrasi:

A. Demokrasi kavramı.

1) Tarihçesi (Tarih derslerinde öğrenilenlerin tekrarlanması ve bu bakımdan bir tertibe sokulması).

2) Bugünkü demokrasi anlayışı (partiler, rolleri).

3) Eşitlik fikri.

B. Cumhuriyetimiz.

1) Kuruluşu (tarih derslerinde öğrenilenlerin hatırlanması).

2) "Egemenlik Ulusundur".

II. Hak ve ödevler:

A. Yaşama hakkı.

1) Hürriyet (Anayasaya göre):

a) Medeni hürriyet,

b) Siyasi hürriyet.

2) Hürriyet şekilleri.

3) Hürriyetin sınırları (sıkı yönetim).

B. Şikâyet hakkı.

C. Hak ve hürriyetin korunması.

III. Vatandaşlık ödevlerimiz:

A. Seçim.

1) Milletvekili seçmek ve seçilmek. Başka memleketlerdeki ve bizdeki seçim şekilleri.

2) Bizde seçmenlik şartları.

3) Seçim şekli ve süresi.

4) Seçim kurulları, görevleri.

B. Vergi.

1) Vergi şekilleri.

a) Dolaysız vergiler.

b) Dolaylı vergiler.

2) Vergi kuralları.

3) Özel idare ile ilgili vergiler.

4) Belediye vergileri.

C. Savunma.

1) Barışta ve savaşta savunma ödevleri.

2) Askerlik daire ve şubeleri.

3) Askerlik yaşı ve yoklamalar.

IV. Meslek seçimi:

A. Çevremizde ne çeşit meslekler var? Bunların sınıflandırılması.

B. Bu mesleklere hazırlık.

C. Meslek seçiminde göz önünde tutulacak esaslar.

a) İstidat ve kabiliyet,

b) İstek,

c) Beden uygunluğu,

d) Çevre şartları (aile ve çevre imkânları).

D. Meslek hazırlığında devletin yardımı (okullar, kurslar ve türlü teşkilât).

E. Devlet yardımına karşılık borcumuz.

F. Herkes kendi hayatını kazanmak, ailesini geçindirmek ve başkalarına yük olmamak için bir meslek edinmelidir.

IV. Birleşmiş Milletler ve Unesco:

1) "Yurtta Barış, Cihanda Barış" fikri; mânası ve önemi.

a) Barışın insanlığa getirdiği huzur ve refah.

b) Bu fikrin gerçekleştirilmesi imkânları.

2) Barış fikrini bütün dünyada gerçekleştirmeyi amaç edinmiş olan "Birleşmiş Milletler Teşkilâtı".

a) Birleşmiş Milletler hangi tarihte ve nasıl kuruldu?

b) Bu teşkilâta katılan milletler.

c) Birleşmiş Milletler Teşkilâtının amaç ve prensipleri.

3) Ekonomik ve Sosyal Meclisin özel bir çalışma kolu olan "Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Kurulu" (Unesco)

a) "Unesco"nun amaç ve görevleri.

b) "Unesco"nun çalışmaları.

— o —

29 Temmuz 1985 tarihli *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Dergisi*

ORTAOKUL VATANDAŞLIK BİLGİLERİ PROGRAMI

Amaçlar:

1. Öğrencilere ferdin toplum içinde yaşaması gerektiğini kavratmak ve onlara toplumun çeşitli çevrelerinde anlayışlı işbirliği ve düzenli şekilde birlikte yaşama alışkanlığı kazandırmak;

2. İnsanın sınırsız bir hürriyete sahip olmadığı, toplum yaşayışını düzenleyici nitelikteki sosyal davranış kurallarıyla uyum içinde yaşamak durumunda olduğu konusunda öğrencileri bilgili ve bilinçli kılmak;

3. Öğrencilere millet kavrmını vermek, Türk milletinin birer evladı olmanın şerefini hissettirmek ve sorumluluğunu kazandırmak;

4. Öğrencilerde, milli ve vatani işlere ilgi uyandırarak onlara millet ve vatana canla başla hizmet etme bilincini kazandırmak;

5. Atatürk'ün Türk gençliğine emanet ettiği Türk istiklalinin ve Türk Cumhuriyetinin önemini; hürriyetçi demokrasi rejimimizin diğer rejimlerden, özellikle totaliter rejimlerden farklarını, üstünlüklerini kavratmak ve öğrencilere bu değerleri her zaman korumaya hzır, fedakâr birer Türk evladı olmaları gerektiği fikir ve inancını vermek;

6. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın genel esaslarını ve temel ilkelerini kavratmak suretiyle öğrencilerde, Anayasamızda ifadesini bulan hürriyetçi demokrasiye, Atatürk milliyetçiliğine içten bağlılık ve devlet otoritesine saygı duygusu uyandırmak;

7. Öğrencilerde, toplumun refah ve huzuru için çeşitli işlerde görev almış kişilere saygı duyma, onların işlerini kolaylaştırmak için kendi paylarına düşen ödev ve sorumlulukları yerine getirme davranışı geliştirmek;

8. Demokratik zihniyetin hakim olduğu bir atmosfer içinde kendi kendilerini yönetmelerine, okul içinde ve dışında sorumluluk yüklenmelerine imkân ve fırsat sğlyarak öğrencilerin demokrasiyi bizzat yaşayan, uygulayan kişiler olarak yetişmesini sağlamak;

9. Bir meslek sahibi olmanın bir fert ve vatandaş olarak gerekliliğini, işsiz güçsüz bir insanın toplum için zararlı bir eleman olacağını öğrencilere kavratmak, onlarda her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı inancını yerleştirmek;

10. "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" fikrinin gerçekleşmesi için milletler ailesi içinde Türk milletine düşen ödev ve sorumluluğun değerini kavratmaktır.

Açıklamalar:

1. Vatandaşlık Bilgileri dersi, yukarıda belirtilen amaçlardan da anlaşılacağı gibi, bilgi kazandırıcı bir ders olmaktan çok, öğrencilere belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Öğrencinin bir hukuk kuralını ezberlemesi yerine sosyal ilişkilerinde adil davranabilmesi; ahlâk kurallarını saymak yerine dürüst olabilmesi esastır. Sokakta yürürken, otobüse, dolmuşa binerken ve bunlarda seyahat ederken, herkesin selameti için konulmuş olan sosyal davranış kurallarına uymanın öğrencilerde alışkanlık haline gelmesi sağlanmalı; kısaca, öğretmen, öğrencileri daha okulda ikin milli ödevlerini bir yandan öğrenmeye, bir yandan da yapmaya alıştırmalıdır.

2. Derste, öğrenciye, toplumun her üyesinin sevgi, saygı duyguları ve anlayış içinde diğer üyelerle işbirliği ve dayanışma içinde bulunmasının başkalarının iyi niyetli görüş ve düşüncelerini hoşgörü ile karşılayabilmesinin, eleştirilere açık olmasının, başkalarının iyi davranışlarını ve başarılarını takdir edebilmesinin gereği ve önemi, yeri geldikçe, belirtilip vurgulanmalı, bu seviyedeki davranışlara ulaşabilmenin kolay olmadığı, ciddi çabaları gerektirdiği kavratılmalıdır. Aktüel olay, haber ve programların verebileceği fırsatlardan da yararlanmak suretiyle "iyi insan- iyi vatandaş" kavramlarına açıklık getirilmeli; öğrenciler bu nitelikleri kazanmaya özendirilmelidir.

3. İnsanların huzur ve mutluluğunun, üyesi oldukları topluluğun düzenine bağlı bulunduğunu; sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin, bu toplulukları meydana getiren kişilerin olumlu bir işbirliği ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi yapmaları ile mümkün olduğu, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.

4. Öğrencilere demokratik bir kişilik kazandırabilmek ve bu kişiliklerini davranışlarına yansıtabilmelerini sağlayabilmek için sınıf ve okul içi faaliyetlerinden elden geldiğince yararlanılmalı; özellikle sınıf ve eğitici kol temsilciliklerine aday olmada, seçme ve seçilme faaliyetlerinde, çeşitli iş ve kollektif çalışmalarda kabuğuna çekilme yerine inisyatifini kullanma gibi konularda öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Öğretmen, ders konularını işlerken okul dışındaki olaylardan

da yararlanmalı ve öğrencilerin sosyal hayatla sıkı bir irtibat çinde bulunmasını sağlamalıdır.

5. Atatürk'ün emaneti olan Cumhuriyetimizin, hürriyetçi demokratik rejimimizin totaliter rejimlere üstünlüğü, vatanımızın, istiklalimizin ve Cumhuriyetimizin her şeyin üstünde tutulması gerektiği kavratılmalı, vatanımıza ve rejimimize yönelik her türlü tehdit ve tehlikeler konusunda öğrenciler bilinçli kılınmalıdır. Milli birlik ve dayanışma içinde olmamızın, milli meselelerde uyanık ve hassas bulunmamızın hayati önemi yeri geldikçe vurgulanmalıdır.

6. Her öğrencinin bilgi ve yeteneğine uygun bir meslek sahibi olmak için şimdiden kendini hazırlaması gerektiği belirtilmeli; öğrenimi sırasında genellikle tüketici tarafı ağır basan bir öğrencinin, tutumlu davranmak; kendisinin ve ailesinin malı kadar devlet malını da korumak, idareli kullanmak suretiyle milli ekonomiye katkıda bulunabileceği kavratılmalıdır. Bir musluğun açık bırakılması, bir elektrik ampulünün söndürülmesinin ihmal edilmesi veya tebeşir tüketiminde bilinçsizce hareketlerde bulunulması gibi olaylar fırsat sayılarak bu konuda telkinlerde bulunulmalı ve öğrencilerin tutumlu davranmayı bir huy haline getirmesine çalışılmalıdır.

7. Vatandaşlık Bilgileri dersinin işlenişinde indi yorumlardan kaçınıldığı kadar tamamen bilgi alanını ilgilendiren kuru ve heyecandan yoksun bir usluba da yer vermekten kaçınılmalı, öğretmen, öğrenciyi inandırıcı ve etkileyici olabilmelidir. Bu amaçla, gerektiğinde, diğer derslerle ilgi kurulmalı, söz gelişi Türk milletinin meziyetleri dile getirilirken Türk'ün vatanseverliğinin ve kahramanlığının doruk noktasına çıktığı bir Çanakkale zaferine değinilmeli; ahlâkın toplumdaki önemli fonksiyonu belirtilirken ilgili dersten yararlanılmalı; adaletten söz edilirken Hz. Ömer'in örnek davranışlarına yer verilebilmelidir. Ancak başka ders ve kaynaklardan yararlanmanın dozunda hiçbir şekilde aşırılığa kaçılmamalıdır. Kısaca, dersin, amaçlarına uygun şekilde işlenmesinde öğretmenin rolünün ve maharetinin ön planda olduğu hatırdan çıkarılmamalıdır.

8. Ortaokulu bitiren öğrencilerden birçoğunun bir meslek seçmek zorunda bulunduğu dikkate alınarak öğrencilere iş şartları ve imkânları incelettirilmelidir. Bunun için onlara çeşitli iş yerlerini gezdirmek, onların değişik iş ve meslek sahipleriyle temaslarını sağlamak yararlıdır.

9. Ders konularının ele alınmasında, programdaki sıraya uymak esas olmakla beraber, fırsatlardan yararlanarak, bazı konuların işle-

nişinin, ilgili olayların geçtiği zamana rastlatılması suretiyle öğrencilerin konuyu yaşamaları, gözlemeleri sağlanmalıdır.

10. Ders konularının kavratılması için Bakanlığımızca okullara tavsiyesi uygun görülen kitap, ansiklopedi ve benzeri kaynaklarla varsa film ve slaytlardan da yararlanılması yoluna gidilmeli; öğrencilerde vatandaşlık şuurunu güçlendirmek için ders konularını takviye edici kitap veya metinlerin okunması ve yeri geldikçe sınıfta tartışılması teşvik edilmelidir.

11. Devlet ve vatandaşın karşılıklı hak ve ödevleri öğretilmeli ve bu arada vergi vermenin önemi yeri geldikçe vurgulanmalıdır.

Kaynakça

1920'den 1981'e Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982.

A. Afetinan. *Kemal Atatürk'ü Anarken*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1955.

A. Afetinan. *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1969.

Abay, Mithat. "Anadoluculuk", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

Abdülbaki. *Yurd Bilgisi*, Maarif ve Şark Kitaphaneleri, İstanbul, 1927-1928.

Ahmet Saki. *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye- Osmanlı*, C. 1, Matbaa-i Hayriye ve Şürekası, Dersaadet, 1327.

Ahmet Ziya ve Ali Haydar. *Yeni Malumat-ı Medeniye*, Kanaat Matbaası, Dersaadet, 1329.

Akgün, Seçil ve Murat Uluğtekin. "Misak-ı Maarif", *Atatürk Yolu*, no. 3, Mayıs 1989.

Aksan, Halit. *Aktif Metoda Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, ty.

—. *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, sınıf 1, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, ty.

—. *Yeni Programa Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*, Sınıf III, Ders Kitapları Türk Limited Şti, İstanbul, 1952.

Akşin, Sina. "Jön Türkler", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 3, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.

Akşit, Niyazi ve Osman Eğilmez. *Yurttaşlık Bilgisi*, 4. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1964.

Akyüz, Yahya. "Eğitim Alanında Aydınların Özeleştirisi ve Balkan Savaşları", *Tarih ve Toplum*, no. 228, Aralık 2002.

Ali Haydar. "Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi", *Türk Yurdu*, C. 3, no. 31, 10 Kanun-ı Sani 1328.

Ali Kami. *Yurd Bilgisi*, İlkmektep 4. Sınıf, Kitaphane-i Hilmi, İstanbul, 1927-1928.

Ali Seydi. *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı salis, Artin Asaduryan Matbaası, İstanbul, 1329.

—. *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısm-ı evvel, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, Dersaadet, 1329.

Alkan, Mehmet Ö. "Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme", (der.) M. Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Alkan, Türker. *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1989.

Altınay, Ayşe Gül ve Tanıl Bora. "Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

—. "Giriş: Milliyetçilik, Toplumsal Cinsiyet ve Feminizm", (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

Altunya, Niyazi. *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Düzgün Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Anıl, Burhan ve İbrahim Beğen. *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul I, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul, 1962.

"Ankara İnkılâp Enstitüsünün Açılışı Münasebetile Başvekil İsmet Paşa Hazretleri İlk Dersi Verdi", *Ayın Tarihi*, no. 4, Nisan 1934.

Antel, Sadrettin Celal. *Maarifimiz ve Meseleleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1939.

Arat, Yeşim. "Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar", (der.) S. Bozdoğan ve R. Kasaba, *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999.

Arat, Zehra F. "Kemalizm ve Türk Kadını", (der.) A. Berktay Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

Arda, Hamdi. "Yakın Yurda Aid Faaliyetler", *İlköğretim*, C. 5, no. 86, 31 Mayıs 1941.

Ariès, Philippe. *L'enfant et le vie sous l'Ancien Régime*, Editions du Seuil, Paris, 1973.

Atabeyoğlu, Cem. "Güreş", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 8, İletişim Yayınları, İstanbul, 1984.

Ayas, Nevzad. *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1948.

Aybay, Rona. "Tebaa-i Osmani'den T.C. Yurttaşına Geçişin Neresindeyiz?", (der.) A. Ünsal, *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

Aydın, Suavi. "Cumhuriyet'in İdeolojik Şekillenmesinde Antropolojinin Rolü, Irkçı Paradigmanın Yükselişi ve Düşüşü", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Aydos, Şahver ve Selcen Yenice, *İlköğretim Vatandaşlık Bilgileri Ders Kitabı, 8*, Başarı Yayıncılık, İstanbul, 1994.

Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi*, M. Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

Aytekin, Halil. *Ittihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Üniversitesi B.Y.Y.O, Ankara, 1991.

Bacot, Paul. "Des mots pour dire la politisation, *Etat, Nation, Patrie, Pays, Peuple* dans le corpus politiciens français contemporains", (der.) S. Rémi-Giraud ve P. Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaireş de Lyon, Lyon, 1996.

Başar, Erdoğan. *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1999.

Başaran, İbrahim Ethem. "Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi", (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Başgöz, İlhan ve Howard E. Wilson. *Educational Problems in Turkey, 1920-1940*, İndiana University, Bloomington, 1968.

Başgöz, İlhan. *Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk*, Dost Yayınları, Ankara, 1968.

—. *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara, 1995.

Baymur, Fuat. "Köy Okulları Yeni Program Projesi", *İlköğretim*, C. 2, 22 İkincikanun 1940.

Behar, Büşra Ersanlı. *İktidar ve Tarih, Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, AFA Yayınları, İstanbul, 1992.

Binbaşıoğlu, Cavit. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1995.

Bora, Tanıl. "Cumhuriyetin İlk Döneminde Millî Kimlik", (der.) N. Bilgin, *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* içinde, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1997.

—. "Ders Kitaplarında Milliyetçilik", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.

—. "Milli Kimliğin Kuruluş Döneminde Resmi Metinlerde 'Yunan Düşmanlığı' Neden Eksikti, Nereye Gitmişti!?", *Defter*, Kış 1998, no. 32.

—. *Türk Sağının Üç Hali*, Birikim Yayınları, İstanbul, 2003.

Borne, Dominique. "Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı", E. Balibar, D. Borne, vd., *Dersimiz: Yurttaşlık* içinde, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1996.

Bosio-Valici, Sabine ve Michelle Zancarini-Fournel. *Femmes et Fières de l'être, Un siècle d'émancipation féminine*, Larousse, Paris, 2001.

Bumin, Kürşat. *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1983.

Cabanel, Patrick. *La question nationale au XIX e siècle*, La Découverte, Paris, 1997.

Candar, Gilles. *Histoire politique de la IIIe République*, La Découverte, Paris, 1999.

Canto-Sperber, Monique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF, Paris, 1996.

Celâl Nuri. *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)*, İleri Kütüphanesi, İstanbul, ty.

Chatterjee, Partha. "Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm", (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

Citron, Suzanne. *Le Mythe National, L'Histoire de France en Question*, Les Editions ouvrières, Paris, 1989.

Constant, Fred. *La citoyenneté*, Editions Montchrestien, 1998.

Copeaux, Etienne. "Türk Kimlik Söyleminin Topografyası ve Kronografisi", *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu* içinde, Tarih Vakfı Yurt Tayınları, İstanbul, 1998.

Corbin, Alain "Cris et chuchotements", (der.) P. Ariès ve G. Duby, *Histoire de la vie privée, De la Révolution à la Grande Guerre*, C. 4 içinde, Seuil, Paris, 1987.

—. "Le secret de l'individu", (der.) P. Ariès ve G. Duby, *Histoire de la vie privée, De la Révolution à la Grande Guerre*, C. 4 içinde, Seuil, Paris, 1987.

Courtine, Jean-Jacques ve Claudine Haroche. "L'apprentissage de la compassion, La sensibilité de l'homme social et politique dans les civilités d'Ancien Régime et dans les civilités républicaines", (der.) D. Colas, C. Emeri ve J. Zylberberg, *Citoyenneté et nationalité, Perspectives en France et au Québec* içinde, PUF, Paris, 1991.

Crémieux, Colette. *La citoyenneté à l'école*, Syros, Paris, 1998.

Çağlar, Adil. "75. Yılda Cumhuriyetin İlköğretim Birikimi", (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Çayır, Kenan. "İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi:Ders Kitaplarının Yazımı", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.

Çetin, Türkân. "Cumhuriyet Döneminde Köycülük Politikaları", (der.) O. Baydar, *75 Yılda Köylerden Şehirlere* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Çiftçi, Fehimdar, İlhan Yüksel vd., *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999.

Çotuksöken, Betül. "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.

Dal, Kemal, Orhan Çakıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan. *Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri III, Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul, 1998.

Danışman, Tevfik Tarık. *Yurt Bilgisi*, Mustafa Asım Matbaası, İstanbul 1939.

Delannoi, Gil. *Sociologie de la nation, fondements théoriques et expériences historiques*, Armand Colin, Paris, 1999.

Déloye, Yves. "L'apprentissage de la Citoyenneté", *Cahiers Français*, no. 285, Mart-Nisan 1998.

—. *Ecole et citoyenneté, L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: Controverses*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1994.

Demirkan, Tarık. *Macar Turancıları*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2000.

Doğan, Hıfzı. "Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler", (der.) F. Gök, *75 Yılda Eğitim* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Doğan, Nuri. *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, Bağlam Yayınları, İstanbul, 1994.

Doğu Bölgesindeki Geçmiş İsyanlar ve Alınan Dersler, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1946.

Doktor Hazık. *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327.

Duben, Alan ve Cem Behar. *İstanbul Haneleri, Evlilik, Aile ve Doğurganlık 1880-1912*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998.

Dubet, François. "L'école républicaine, chimère nostalgique", *Le monde des Débats*, no. 6, Eylül 1999.

Durakbaşa, Ayşe. "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve 'Münevver Erkekler", (der.) A. Berktay Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

—. "Klasik Teoriler Feminizmle Karşılaşıyor: Comte'un Pozitivizmin İlmihali Kitabı Üzerine Feminist Okuma Denemesi", *Toplum ve Bilim*, no. 75, Kış 1997.

Ebu Cezmi Hıfzı. *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1326.

Ebuzziya, Ziyad ve Sahir Kozikoğlu. *1921-1933 Galatasaray Tarihçesi, 1933 Mezunları ve 50 Yılları*, Galatasaray Eğitim Vakfı, İstanbul, ty.

Edis, A. Bedri. *Millî Eğitim Düsturu: Programlar*, C. 7, Güven Basımevi, İstanbul, 1947.

Eldem, Edhem. "Aklî Osmanlıcılık (Ottomanisme Rationnel) 1917 Tarihli Fransızca Bir Okuma Kitapçığı", *Toplumsal Tarih*, no. 38, Şubat 1997.

Elias, Norbert. *Uygarlık Süreci*, C. 1, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

Emre, Ahmet Cevat. *İki Neslin Tarihi*, Hilmi Kitabevi, 1960, İstanbul.

—. *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Mahmud Bey Matbaası, İstanbul, 1328.

—. *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, Hilal Matbaası, İstanbul, 1330.

—. *Sıbyana Mahsus Vezaif-i Medeniye ve Ahlâkiye, Terbiye-i Zatiye, Malumat-ı Ahlâkiye, Vezaif-i Vataniye*, Araks Matbaası, Dersaadet, 1330.

Erdem, Saim vd., (der.) *TC Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Coğrafya, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri Derslerinin Teftişinde ve Zümre Toplantılarında Dikkate Alınacak Ortak Esaslar*, M.E.B. Basımevi, Ankara, 1990.

Ergezer Güver, Gülseren. "İnsan Hakları Ders Oldu", *Radikal*, 14 Temmuz 1996.

Ergin, Osman. *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 5, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1943.

Ertekin, Orhangazi. "Cumhuriyet Döneminde Türkçülüğün Çatallanan Yolları", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

Eski, Mustafa. *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı, Mustafa Necati*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1999.

Ferréol, Gilles. (der.) *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin, Paris, 1991.

Fourez, Gérard. *Eduquer, Ecoles, Ethiques, Sociétés*, De Boeck-Wesmael s.a, Bruxelles, 1990.

Gemalmaz, Mehmet Semih. "Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi", (der.) B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.

Gencer. Mustafa. *Jön Türk Modernizmi ve Alman Ruhu, 1908-1918 Dönemi Türk-Alman İlişkileri ve Eğitim*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

Göksu Özdoğan, Günay. *"Turan"dan "Bozkurt"a, Tek Parti Döneminde Türkçülük (1931-1946)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Göral, Özgür Sevgi. "Afet İnan", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Gülmez, Mesut. *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara 1996.

—. "Cumhuriyet ve İnsan Hakları Eğitimi", (der.) Z. Rona, *Bilanço 1923-1998, Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılına Toplu Bakış* C. 1 içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Gündüz, Osman. *Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema*, C. 2, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1997.

Gürbilek, Nurdan. "İktidarın Sağlığı", *Defter*, no. 8, Şubat-Mart 1989.

Gürsoy, Akile. "Sağlık, Gençlik, Güzellik", (der.) U. Tanyeli, *Üç Kuşak Cumhuriyet* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

Güven, Özbay. "Osmanlı'dan Cumhuriyete Gençlik ve Spor Bayramları", *Toplumsal Tarih*, no. 65, Mayıs 1999.

Hakkı Behiç. *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1327.

Helvacıoğlu, Firdevs. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, 1928-1995*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1996.

Hermet, Guy, Bertrand Badie vd. (der.) *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Armand Colin, Paris, 1998.

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

Işın, Ekrem. "Osmanlı Modernleşmesi ve Pozitivizm", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

—. *İstanbul'da Gündelik Hayat*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.

İlköğretim Okulu Programları, Sosyal Bilgiler (6-7), İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (8), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (7-8), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000.

"İlköğretim ve Eğitim Meselesi", *Kültür Bakanlığı Dergisi*, no. 20-1, Sonkânun 1937.

İnan, Arı. *Tarihe Tanıklık Edenler*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1997.

İnanç, Gül. "Bir Memleket Davası: Beden Terbiyesi", *Toplumsal Tarih*, no. 14, Şubat 1995.

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yayınları, Ankara, 2001.

İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı, 1998-2007, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yayınları, Ankara, 1999.

İskit, Server. *Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 2000.

İsmail Cezmi. *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1328.

İstanbul Mekteb-i Sultanisi, Müfredat Programı, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1328.

Kafadar, Osman. *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.

Kandiyoti, Deniz. "Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar", (der.) S. Bozdoğan ve R. Kasaba, *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998.

Kansu, Aykut. "Dünden Bugüne 1908 Devrimi", *Toplumsal Tarih*, no. 55, Temmuz 1998.

Kantarcıoğlu, Selçuk. Türkiye *Cumhuriyeti Hükûmet Programlarında Kültür*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1990.

Kaplan, İsmail. *Türkiye'de Milli Eğitim İdelojisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

Karaömerlioğlu, M. Asım. "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler', *Toplum ve Bilim*, no. 76, Bahar 1998.

—. "Türkiye'de Köycülük", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Kaya, Selâhattin. *İlköğretim Okulları İçin Vatandaşlık Bilgileri, 8*, Gendaş A.Ş, İstanbul, 1994.

Kessler, Joseph A. *Turanism and Pan-Turanism in Hungary, 1880-1945*, University Microfilms Inc., Ann Harbor, Michigan, 1967.

Kırkpınar, Leyla. "Türkiye'de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın", (der.) A. Berktay Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

Koloğlu, Orhan. "Osmanlı Devleti'nde 'Asker Millet' Anlayışının Oluşması", *Tarih ve Toplum*, no. 192, Aralık 1999.

Kozanoğlu, Zeynel. *Vatan, Hürriyet, Ekmek, Birinci Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanaklarından Notlar*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2000.

"Köy Eğitimi", *Kültür Bakanlığı Dergisi*, No. 20-1, Sonkânun 1937.

"Köy Maarifi ve Köy Muallimi', *Memleket*, no. 22-35, 1 Kanunsani 1931.

Köymen, Oya. "Cumhuriyet Döneminde Tarımsal Yapı ve Tarım Politikaları", (der.) O. Baydar, *75 Yılda Köylerden Şehirlere* içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Krulic, Brigitte. *La Nation, Une Idée Moderne*, Ellipses, Paris, 1999.

Kurnaz, Şefika. *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul, 1997.

—. *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını*, M.E.B Yayınları, İstanbul, 1996.

Kültür Bakanlığı. *İlkokul Programı*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1936.

Kür, İsmet. *Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1991.

Laçiner, Ömer. "1980 Sonrası Din", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, C. 12, İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.

Leca, Jean. "Bireycilik ve Yurttaşlık", E. Balibar, D. Borne vd., *Dersimiz: Yurttaşlık* içinde, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1996.

Lindisfarne, Nancy. "Ayrıksıcılık", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Milliyetçilik*, C. 4 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

M. Cevdet. "Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usul-i Tedrisi (Mabad)", *Tedrisat Mecmuası*, no. 26, 15 Haziran 1330.

Maarif Vekaleti. *Yurt Bilgisi*, 5. Sınıf, Türk Kitapçılığı Limitet Şirketi, İstanbul, 1933.

"Maarif Vekili Hasan Âli Yücel Mecliste Maarif Meseleleri Hakkında Beyanatta Bulundu", *Ayın Tarihi*, no. 73, Birincikânun 1939.

"Maarif Vekilimizin Beyanatı", *İlköğretmen*, C. 2, no. 40, 22 Şubat 1940.

"Maarif Vekilimizin Talebe Velilerine, Öğretmenlere ve Bütün Yurtdaşlara Hitabı", *İlköğretim*, C. 3, no. 54, 3 Haziran 1940.

Maarif-i Umumiye Nezareti. *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı, 1 ve 2 Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329.

Maarif-i Umumiye Nezareti. *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, Altı, beş, dört ve üç dershane ve muallimli mekteplere mahsus, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329.

Maarif-i Umumiye Nezareti. *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname, Usul-i Terbiye, Usul-i Tedris*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331.

Maarif-i Umumiye Nezareti. *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329.

Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327.

Mardin, Şerif. "Türk Toplumunu İnceleme Aracı Olarak 'Sivil Toplum'", *Defter*, no. 2, Aralık-Ocak 1987.

—. *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri, 1895-1908*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983.

—. *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998.

Mehmet Emin. *Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, İstanbul, 1926.

Meriç, Nevin. *Osmanlı'da Gündelik Hayatın Değişimi, Adab-ı Muaşeret, 1894-1927*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2000.

"Mıntıka Müfettişler Kongresi", *Memleket*, no. 19-32, 15 Teşrinsani 1930.

Michel, Bernard. *Nations et nationalismes en Europe centrale, XIXè-XXè siècle*, Aubier, Paris, 1995.

Milas, Herkül. *Türk-Yunan İlişkilerine Bir Önsöz, Tencere Dibin Kara*, Kavram Yayınları, İstanbul, 1995.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 29 Temmuz 1985.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 28 Ağustos 1995.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1995.

Mithat Sadullah ve Dr. Ali Rıdvan, *Malumat-ı Vataniye ve Medeniye, Millî, Sıhhî, İçtimaî, Cumhurî En Yeni Fikirler*, Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul, 1340.

—. *Yeni Yurt Bilgisi*, Sınıf 3, Türk Kitapçılığı L. Şirketi, Resimli Ay Matbaası, İstanbul, 1934-1935.

—. *Yurt Bilgisi*, Hilal Matbaası, İstanbul, 1927-1928.

Mougniotte, Alain. "*Etat, Nation, Patrie* dans les manuels d'instruction civique vers 1880", (der.) S. Rémi-Giraud ve P. Rétat, *Les Mots de la Nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.

Muslihiddin Adil. *Cumhuriyet Çocuklarına Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, İstanbul, 1926.

—. *Malumat-ı Vataniye*, Orhaniye Matbaası, İstanbul, 1924-1340.

Nafi Atuf. "Çocuklar İçin Bir Bayram", *Terbiye Mecmuası*, no. 1, 10 Mart 1330.

—. *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, II. Kitap, Milliyet Matbaası, İstanbul, 1932.

Najmabadi, Afsaneh. "Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan: Sevmek, Sahiplenmek, Korumak", (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

Nalçaoğlu, Halil. "Vatan: Toprakların Altı, Üstü ve Ötesi", (der.) T. Bora, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce*, C. 4, *Milliyetçilik* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

Nas, Recep. "Ortaokullar İçin Vatandaşlık Bilgileri", *Türkiye'nin Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış* içinde, Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.

Nazım. *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve İçtimaiye*, Kitaphane-i İslam ve Askeri, İstanbul, 1327.

Noiriel, Gérard. "Socio-histoire d'un concept, les usages du mot 'nationalité' au XIXè siècle", *Genèses*, no. 20, Eylül 1995.

Nora, Pierre. "Lavisse, instituteur national, Le 'Petit Lavisse', évangile de la République", (der.) P. Nora, *Les Lieux de Mémoire, La République* içinde, Gallimard, Paris, 1984.

Okay, Cüneyd. *Eski Harfli Çocuk Dergileri*, Kitabevi, İstanbul, 1999.

—. *Meşrutiyet Çocukları*, Bordo Kitaplar, İstanbul, 2000.

—. *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1850-1900*, Kırkambar Yayınları, İstanbul, 1998.

Orhan Fuat. *Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye*, Vatan Matbaası, Dersaadet, 1342.

Ortaylı, İlber. *Osmanlı Toplumunda Aile*, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Osmanlı ve Cumhuriyet Devirlerinde Türk Köyü ve Köylüsü, Marifet Basımevi, İzmir, 1938.

Ozouf, Jacques ve Mona Ozouf. "La Tour de la France par deux enfants, Le petit livre rouge de la République", (der.) P. Nora, *Les Lieux de Mémoire, La République* içinde, Gallimard, Paris, 1984.

Öymen, Hıfzırrahman Raşit ve Nihat Adil Erkman. *Umumî Öğretim Usulleri*, Maarif Matbaası, Ankara, 1941.

Özalp, Reşat. (der.) *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982.

Özbudun, Ergun. "Millî Mücadele ve Cumhuriyetin Resmî Belgelerinde Yurttaşlık ve Kimlik Sorunu", (der.) N. Bilgin, *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* içinde, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1997.

Özkan, Hande. "Selim Sırrı Tarcan", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

—. "Türkiye'de Tek Parti Dönemi Coğrafya ve Mekân Anlayışları Yatay Bir Dönemlendirme Denemesi", *Toplum ve Bilim*, no. 94, Güz 2002.

Öztürk, Faruk. "II. Meşrutiyet Döneminde Ahlâk Öğretimi ve Baha Tevfik'in Yeni Ahlâk'ı" *Millî Eğitim*, no. 145, Ocak-Şubat-Mart 2000.

Öztürk, Kazım. (der.) *Türk Parlamento Tarihi*, TBMM III. Dönem, 1927-1931, C. 3, TBMM Vakfı Yayınları, Ankara, 1995.

Pazarlı, Osman. *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul I. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1959.

—. *Yurttaşlık Bilgisi*, Ortaokul III. Sınıf, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1959.

Perennec, Marcel. "Le lexème *nation* en allemand, essai de construction de son signifié", (der.) S. Rémi-Giraud ve P. Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.

Pir Hazari Zade. *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Matbaa-i Cihan, Dersaadet, 1331.

Raynaud, Philippe ve Stéphane Rials. (der.) *Dictionnaire de philosophie politique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.

Refik Ahmet. *İlk Mekteplere Yurt Bilgisi*, 4. sınıf, İkdam Matbaası, İstanbul, 1928.

Rémi, Geoffroy. "Aux sources du nationalismes allemand ?, Sur *nation* et *patrie* dans l'*Esprit du Temps* d'Arndt et les *Discours à la nation allemande* de Fichte", (der.) S. Rémi-Giraud ve P. Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.

Rémi-Giraud, Sylvianne. "Le micro-champ lexical français, *peuple, nation, Etat, pays, patrie*", (der.) S. Rémi-Giraud ve P. Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.

Roche, Georges. *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps*, ESF éditeur, Paris, 1993.

Rona, Tarık Emin. *Yurtbilgisi Dersleri*, 5. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1940.

Rouquié, Alain. "Le mystère démocratique: des conditions de la démocratie aux démocraties sans conditions", (der.) A. Rouquié, *La démocratie* içinde, Editions A. M. Métailié, Paris, 1985.

Sabri Cemil. *Ameli Fenn-i Tedris*, Kosova Matbaası, 1326.

Sakaoğlu, Necdet. "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Tarihinden", *Toplumsal Tarih*, no. 52, Nisan 1998.

—. *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.

—. *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.

Satı. "Malumat-ı Medeniye Dersleri", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Sene 2, no. 18, 1328.

—. "Tarih Tedrisatının Usul-i Esasları", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Sene 1, no. 8, 1327.

Schnapper, Dominique. *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*, Editions Gallimard, Paris, 1991.

—. *Yurttaşlar Cemaati, Modern Ulus Fikrine Dair*, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1995.

Selanikli Faik. *Malumat-ı Medeniye*, Karabet Matbaası, İstanbul, 1324.

Somel, Selçuk Akşin. "Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913)", (der.) M. Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul.

Söylevler, 1932-1942, Halkevlerinin ve Halkodalarının Yıldönümlerinde Verilmiştir, Recep Ulusoğlu Basımevi, Ankara, 1942.

Süsoy, Eyüp Sabri. *Eşkiya Muharebeleri ve Mağara Aramaları*, Askeri Matbaa, İstanbul, 1944.

Şerifsoy, Selda. "*Aile* ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950", (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000.

T.C. Maarif Vekilliği. *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1939.

T.C. Maarif Vekilliği. *Yurtbilgisi Dersleri*, 4. sınıf, Maarif Matbaası, İstanbul, 1939.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. *İlköğretim Okulu Programları*, ME Basımevi, İstanbul, 2000.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, C. 32, no. 1582, 24 Kasım 1969.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, C. 32, no. 1583, 1 Aralık 1969.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, C. 36, no. 1760, 10 Eylül 1973.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. *Dördüncü Millî Eğitim Şûrası*, 22-31 Ağustos 1949, Ankara, 1949.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. *İlkokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. *Ortaokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1962.

Taktak, Ayşin, Aysel Göçer, Hasan Dinçer. *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2001.

Taşdemirci, Ersoy. "Hasan Âli Yücel'in Türk Millî Eğitimine Hizmetleri", (der.) S. Bozbeyi, *100. Doğum Yıldönümünde Hasan-Âli Yücel* içinde, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1998.

Taşkın, Yüksel. "12 Eylül Atatürkçülüğü ya da Bir Kemalist Restorasyon Teşebbüsü Olarak 12 Eylül", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.

Taşkıran, Tezer. *Türk Ahlâkının İlkeleri*, Maarif Matbaası, İstanbul, 1945.

—. *Yurt Bilgisi I*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1945.

Toktar, Ebru. "Eğitime Talim Terbiye Engeli", *Cumhuriyet*, 19.11.1997.

Toprak, Zafer. "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin İlanı' (1908) ve Rehber-i İttihad, *Toplum ve Bilim*, no. 42, Yaz 1988.

—. "Muslihiddin Adil'in Görüşleri, Kadın ve Hukuk-ı Nisvan", *Toplumsal Tarih*, no. 75, Mart 2000.

—. "Osmanlı Devleti'nde Korporatif Dünya Görüşü: Meslekçilik", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985.

—. *Türkiye'de "Millî İktisat" (1908-1918)*, Yurt Yayınları, Ankara, 1982.

Touchard, Jean. *Histoire des Idées Politiques, Du XVIIIè Siècle à nos jours*, PUF, Paris, 1991.

Tunaya, Tarık Zafer. *Hürriyet'in İlanı*, Arba Yayınları, İstanbul, 1996.

—. *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1938), Kanun-ı Esasi ve Meşrutiyet Dönemi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2001.

Tunçay, Mete. "İkna (İnandırma) Yerine Tecebbür (Zorlama)", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. *İlk Okul Programı*, Maarif Vekâleti, İstanbul, 1958.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. *Orta Okul Programı*, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1951.

Türkiye Cümhuriyeti Kültür Bakanlığı. *Köy Mektepleri Müfredat Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Türkiye Cümhuriyeti Kültür Bakanlığı. *Ortaokul Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1938.

Türkiye Cümhuriyeti Maarif Vekâleti. *İlkmektep Müfredat Programı*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930.

Unat, Faik Reşit. *Türkiye Eğitim Sistemi'nin Gelişmesine Tarihi bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964.

Utku, Ali. "Bizde Birkaç Tarz-ı Siyaset ve Fichte'nin Alman Ulusuna Söylevleri", *Tarih ve Toplum*, no. 236, Ağustos 2003.

Uyar, Hakkı ve Türkan Çetin. "Tek Parti Döneminde Köylüye Yönelik Propaganda, Yurt Gazetesi", *Toplumsal Tarih*, no. 1, 1 Ocak 1994.

Ünder, Hasan. "30'ların Ders Kitaplarından ve Kemalizmin Kaynaklarından Biri, Milleti Müsellaha ve Medeni Bilgiler", *Tarih ve Toplum*, no. 192, Aralık 1999.

Üstel, Füsun. "Köycüler Cemiyeti", *Tarih ve Toplum*, no. 72, Aralık 1989.

—. *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997.

—. *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara, 1999.

Vasconcellos, Maria. *Le systeme éducatif*, La Découverte, Paris, 1993.

Vial, Jean ve Alain Mougniotte. *D'Hier à demain, l'éducation civique et social*, Eres, Toulouse, 1992.

Vigarello, Georges. *Temiz ve Kirli, Ortaçağ'dan Günümüze Vücut Bakımının Tarihi*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1996.

Viroli, Maurizio. *Vatan Aşkı, Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

Vural, İbrahim H. *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Serhat Yayınları, İstanbul, 2003.

Yamanlar, Emine. *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8*, Ders Kitapları Anonim Şirketi, İstanbul, 2000.

Yeğen, Mesut. *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999.

Yıldız, Ahmet. *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene", Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

—. "Recep Peker", (der.) A. İnsel, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001.

Yücel, Hasan Âli ve Rakım Çalapala. *Yurttaşlık Bilgisi*, İlkokul 5, Atlas Yayınevi, İstanbul, 1962.

—. *Türkiye'de Orta Öğretim*, T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi, Ankara, 1994.

Zeki Mesud. "Vatanperverlik ve Vatandaşlık", (der.) M. Kaplan vd., *Atatürk Devri Fikir Hayatı* içinde, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981.

Türkiye'de devletin istediği vatandaş tipi nasıldı? Bunun için, okullarda nasıl bir "vatandaşlık terbiyesi" verildi? Füsun Üstel, II. Meşrutiyet'ten günümüze uzanan süreçte bu soruların cevabını arıyor. Vatandaşlığı tanımlamak ve vatandaşları 'yaratmak', ulus inşasının temel süreçlerinden biri. Vatandaş'ın tanımı da, doğrudan doğruya "Vatan", "Millet", "Devlet" tanımlarına göre belirleniyor. Kitap, Osmanlı vatanperverliğinden başlayarak Cumhuriyet döneminin farklı evreleri boyunca bu tanımları inceliyor; "Makbul vatandaş" nasıl tarif edildi, bu tarifte dönemlere göre hangi değişiklikler oldu?

Osmanlı'nın son döneminden Cumhuriyet'in kuruluş aşamasına dek 'reşit' bir özne olarak tasarlanabilen vatandaşın; ulus-devletin ve Tek-Parti rejiminin konsolidasyonu sürecinde "milli yurttaş" olarak kısıtlanması, Türkiye'de yurttaşlık sürecinin temel vasfı olarak ortaya çıkıyor. Katı bir vazife-hak dengesinin denetiminde, bir "devlet eksenli militan yurttaşlık" tipi bu.

Etno-kültürel yönelimli bürokratik milliyetçilik ile sözleşmeci ulus söyleminin geçimsiz birlikteliğinin tayin ettiği bu yurttaş tipi, bugüne dek Türkiye'deki yurttaşlık eğitiminin karakterini belirledi, Üstel'e göre. 1960-80 döneminde yurttaşlık anlayışı "ılımlı" bir sivil-demokratik etki altına girdi. Ancak 1980'lerde, 1940'ların söylemine şiddetli bir geri dönüş yaşandı. Son on yılda vatandaşlık eğitimine sınırlı oranda 'zerkedilen' insan hakları duyarlılığı, hâkim "milli güvenlik yurttaşlığı" anlayışıyla başetmekte zorlanıyor! ■

İLETİŞİM 1040
ARAŞTIRMA İNCELEME 172

ISBN-13: 978-975-05-0281-1
9 789750 502811