

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



**Şimdi Yeni Şeyler
Söyleme Zamanı**
Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN



**Milli Eğitim Bakanlığı'nın
Biyoloji Müfredatı
Hakkında Düşünceler**
Prof. Dr. İrfan YILMAZ



**Türkiye'de Eğitim
İdeolojisi ve Kimlik İnşası**
Doç. Dr. Cevat ÖZYURT



**Din-Devlet İlişkileri
Bağlamında
İlahiyat Fakülteleri**
Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ



**Toplum Mühendisleri/
Mimarları: Öğretmenler**
Dr. Yaşar UĞURLU



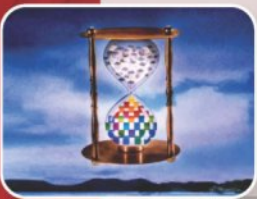
**Pozitivizmden Radikal
Sekülerizme Uzanan Felsefi
Süreçte Cumhuriyet'in Yeni
Nesli ve Eğitim**
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ



**Medeniyet Değişirme
Araç Olarak Cumhuriyet
Dönemi Dil Politikaları**
Doç. Dr. Güray KIRPIK



**Bir Toplumsal İnşa
Araç Olarak Köy
Enstitüleri ve Algısı**
Doç. Dr. Selçuk UYGUN



**Geçen Yüzyılda
Türkiye'de Tarih Dersleri**
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK



**Edebiyat Eğitimi ve
İdeolojik Bağlanma**
Şaban BIYIKLI



EĞİTİM-BİR-SEN

Eğitim ve Endoktrinasyon

"Genel devlet eğitimi, insanları birbiriyle tamamen aynı kalıba sokmaya yarayan bir entrikadan ibarettir" John Stuart Mill

Howard Zinn, "Savaşlarda askerlerin niyetleri ile onları savaşa gönderen siyasi liderlerin niyetleri arasında her zaman bir fark vardır" der. Olayların zahiri ile batını arasındaki farkı anlatmaya çalışan Zinn'i ülkemizde doğrulayan en önemli olaylardan biri, zahiri ve batını farkı açısından Harf İnkılabı olarak bilinen Latin alfabesine geçiş sürecidir. Gerekeşi, okumaz yazma oranının artırılması olarak lanse edilen ve benimsetilmeye çalışılan değişikliği, eğitimciler, genç nesillere yıllarca İsmet İnönü'nün itirafından habersiz anlattılar. "Harf devriminin tek amacı ve hatta en önemli amacı okuma yazmanın yaygınlaşmasını sağlamak değildir. Devrimin temel gayelerinden biri, yeni nesillere geçmişin kapılarını kapamak, Arap-İslam dünyası ile bağları koparmak ve dinin toplum üzerindeki etkisini zayıflatmaktır. Yeni nesiller eski yazıyı öğrenemeyecekler, yeni yazı ile çıkan eserleri de biz denetleyeceğiz. Din eserleri eski yazıyla yazılmış olduğundan okunmayacak, dinin toplum üzerindeki etkisi azalacaktır" (İnönü, Hatıralar; C.2: 223) şeklindeki itiraf, eğitimcileri alana süren siyasilerin niyetiyle eğitimcilerin niyeti arasında Howard Zinn'i doğrulayan örneklerdendir.

Yakın tarihin kör noktalarının her biri, aslında Harf İnkılabının arka planı gibi anlamlar içermektedir. Bir süper kahraman etrafında şekillenen çizgi romana dönüştürülen yakın tarihin; zarf ve mazruf ilişkisi içerisinde incelenmesi gerekir. İncelenmesi gereken en önemli alan ise şüphesiz eğitim politikalarıdır. Alfabe değişikliğinden müfredat, ders kitaplarından eğitimle alakalı yayınlara, öğretmen yetiştirmeden kılık-kiyafete, sosyal hayata dönük yüzünden eğitime monte edilen ritüellere varana kadar birçok konu zahirden farklıdır.

Yeni bir ulus inşasına matuf ödev ve sorumluluk ekseninde formatlanan yeni nesillerin dönüşümü, elbette ki öncelikle öğretmen kitlesinin dönüşümüyle başlamıştır. Fransa'da Devrimi müteakip öğretmenlere enstitütör/kurucu denilmesi, öğretmen kesimine yüklenen misyon gereğidir. Ülkemizde de durum farklı olmamıştır. Toplumunu yönlendirme kapasitesi dikkate alınarak, 1920'de kurulan Muallim ve Muallimeler Cemiyeti'ne devlet kanalıyla verilen destek, hasat-harman ilişkisindedir. Öğretmen örgütlenmesi, Editör yazısının dışında özel olarak mercek tutulması gereken, derin anlamlar içeren bir konudur.

Dr. Yaşar Uğurlu, bu sayıda "Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler"; Doç. Dr. Selçuk Aydın ise, "Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı" makaleleriyle cumhuriyet muhafızlığı görevi verilen, kuruluş yıllarında devlet desteği ile örgütlenilen kesime ilişkin analizler yapmakta ve geçmişe bir nebze de olsa ışık tutmaya çalışmaktadırlar.

İsmet İnönü'nün, "Yeni nesiller eski yazıyı öğrenemeyecekler, yeni yazı ile çıkan eserleri de biz denetleyeceğiz" ifadesi, alfabe değişikliğinin endoktrinasyon boyutunun itirafıdır. "Toplumsal Mühendislik Örneği Olarak Alfabe Devrimi" başlığı ile Dr. Mehmet Uzman'ın, "Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları" üzerine Doç. Dr. Güray Kırpık'ın makaleleri altı çizilecek tespitler içermektedir.

"Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Toplum Mühendisliği" başlığı ile çıktığımız bu sayıda, eğitim ve endoktrinasyon üzerine kaleme alınmış birbirinden değerli makaleler bulunmaktadır. Eğitim ve endoktrinasyon... Bu iki kelime yan yana yazıldığında, bırakın özel sayı dergi çıkarmayı, üzerinde ciltler dolusu yazılar yazılabilir.

Bireylerin entelektüel otonomilerini ortadan kaldırarak, akli melekelelerini kullanmalarını engelleyecek şekilde; belli bir doktrini mutlak doğru olarak dogmalaştırıp, eleştirel düşünceyi devre dışı bırakıp, telkin veya dikte yoluyla beyin yıkama faaliyeti olan endoktrinasyon; John Stuart Mill'in, "İnsanları birbiriyle tamamen aynı kalıba sokmaya yarayan bir entrika" olarak tanımladığı faaliyetler bütünü olarak da görülebilir.

"Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları" başlıklı yakın tarihte yapılan araştırmada; otoritenin yüceltilip kutsallaştırılması, birey kavramının devlet örgütlenmesi içerisinde eritilmesi, kitaplarda bilgiden çok yerme ve övmelerin yer alması, hak ve özgürlükler yerine ödev ve sorumluluklar gibi konuların öne çıkması rastlantı değildir.

Eğitim, planlı bir faaliyettir ve eğitimde tesadüfe yer yoktur. Eğitimde kurgu ve bulgu vardır. Sözü fazla uzatmadan sizleri, eğitim politikalarının görünmeyen yüzüne mercek tutmaya çalıştığımız "Özel Sayı" ile baş başa bırakıyorum.

Bir sonraki Eğitime Bakış'ta buluşmak dileğiyle...

aliyalcin@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 15 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Toplum Mühendisliğine Geçit Vermeyen Yeni Türkiye Ahmet GÜNDOĞDU / Genel Başkan	1
Şimdi Yeni Şeyler Söyleme Zamanı Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN	4
Türkiye'de Eğitim İdeolojisi ve Kimlik İnşası Doç. Dr. Cevat ÖZYURT	8
Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler Dr. Yaşar UĞURLU	22
Medeniyet Değiştirme Aracı Olarak Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları Doç. Dr. Güray KIRPIK	28
Geçen Yüzyılda Türkiye'de Tarih Dersleri Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	36
Milli Eğitim Bakanlığı'nın Biyoloji Müfredatı Hakkında Düşünceler Prof. Dr. İrfan YILMAZ	42
Din-Devlet İlişkileri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ	48
Pozitivizmden Radikal Sekülerizme Uzanan Felsefi Süreçte Cumhuriyet'in Yeni Nesli ve Eğitim Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	57
Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı Doç. Dr. Selçuk UYGUN	66
Edebiyat Eğitimi ve İdeolojik Bağlanma Şaban BIYIKLI	75
Toplumsal Mühendislik Örneği Olarak Alfabe Devrimi Dr. Mehmet UZMAN	81
Milli Eğitim ve Toplum Mühendisliği Ali Haydar Taner'in "Milli Terbiye" Programı Alpaslan DURMUŞ	86



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 9 • Sayı: 26 • Temmuz-Ağustos-Eylül 2013



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Ali YALÇIN
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Ali YALÇIN
Doç. Dr. Mustafa ORÇAN

Yayın Kurulu
Ahmet ÖZER
Esat TEKTAŞ
Murat BİLGİN
Teyfik YAĞCI
Ramazan ÇAKIRCI

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: Temmuz 2013

Toplum Mühendisliğine Geçit Vermeyen Yeni Türkiye

Ahmet GÜNDOĞDU
Eğitim-Bir-Sen ve Memur Sen Genel Başkanı

Toplum mühendisliği kavramı, ilk kez 20. yüzyılda kullanılsa da, kullanılışından çok önceleri yaşanan bir olgu olduğu bilinmektedir. Toplum mühendisliği, modernleşmeyle birlikte topluma ve toplumsal değişime planlı ve projeli müdahale etmenin, kültür ve medeniyeti şekillendirmenin, hatta onu yeniden inşa etmenin bir yolu olarak tanımlanmış ve kullanılmıştır. Batıdaki algısı da olumsuz olmakla birlikte, Batı dışı toplumlarda toplum mühendisliğine ilişkin algı çok daha olumsuzdur. Batı'nın diğer kültür ve medeniyetleri kendisine benzetme çabası, bu çerçevede yerel kültürel birikimleri sadece nostalji olarak görmesi ve kapitalizmin bu kültürleri kendi nesnesi haline dönüştürme çabaları, Batı dışı zeminlerde doğal olarak "toplum mühendisliği" girişimlerine karşı olumsuz ve eylemli tavrın oluşmasında etkili olmuştur.

Türkiye'ye toplum mühendisliği olgusu açısından bakıldığında, maalesef Türkiye'nin, toplum mühendisliği orijinli plan ve projelerin sürekli olarak uygulandığı ülkelerin başında yer aldığını görüyoruz. Gerçekten de siyasi tarihimizin içinde sayıları hiç de az olmayan her darbe ve her muhtıra, aslında toplum mühendisliği faaliyetlerinin ürünüdür. Ülkemizde demokrasiye karşı, milletin değerlerine karşı, toplumsal ve bireysel özgürlüklere ve özellikle de eğitim özgürlüğüne karşı yıllardır devam ettirilen savaş, bu mühendisliğin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu noktada, özellikle Tanzimat'la birlikte Anadolu insanının kimliğine, kültür ve medeniyetine karşı sürekli güncellenen yeni planlar hazırlandı. 2000'li yılların başından itibaren bu planlarında başarıya ulaşamadılar. Toplum mühendisleri ilk kez gerçek anlamda ye-

nilgiyle tanıştılar. Toplum muhtıra ve darbelerle hizaya getirmeye alışık toplum mühendisleri, 2013 Mayıs sonunda başlayan ve Haziran ayında da devam eden Gezi Parkı olaylarıyla, Türkiye'de suni sokak hareketleri planlarını devreye sokmuştur. Fakat bu kez amaçlarına ulaşamamışlardır. Yabancılaşan yerliler ile küresel güçlerin birlikte organize ettikleri plan, devletin demokrasiden ve halkın yanında yer almasının da etkisiyle başarıya ulaşamamıştır. Milletın akliselimi ve iki binli yılların ilk çeyreğinden itibaren ortaya çıkan yeni nesil devlet aklı, büyük ve güçlü Türkiye idealini hedef alan küresel oyunu bozmuştur.

Toplum mühendislerinin plan ve projelerini hükümsüz hale getiren bu sürece nasıl ulaşıldığıyla ilgili olarak, Anadolu insanının ve Türkiye'nin tarihsel serüvenine göz atmak yerinde olacaktır. Anadolu tarihi ve medeniyetimiz üzerine önemli değerlendirmeleri bulunan sosyolog Baykan Sezer, tarihimizi, gerçekleşen iki önemli değişim üzerinden okumanın ve çözümlemenin daha isabetli olacağını ifade eder. Sezer'e göre bu değişimlerden ilki, Anadolu'nun Türkleşmesi; ikincisi ise "Osmanlı'nın Batıcılılaşması"dır. Her iki değişimin de, önemli kırılmalara ve radikal değişikliklerin yaşanmasına neden olduğunu belirtir. Sezer, Anadolu'nun Türkleşmesi olayıyla Türklerin bir uygarlık çevresinden bir başka uygarlık çevresine göç ettiğini fakat Türklerin medeniyet/uygarlık değişimi yapmadan, yani kimlik değişimine gitmeden sadece coğrafyalarını/yurtlarını değiştirdiklerini belirtir. Osmanlı'nın Batıcılılaşması olayında ise, önceki değişimin tam tersine Türklerin yurt/coğrafya (Anadolu'yu) değiştirmeden kimliklerini değiştirdiklerini belirtiyor. Her iki olayın da Türk

tarihinde eşine pek rastlanılmadığı tespiti yanında Osmanlı'nın Batıcılışmasıyla başlayan süreçte bir medeniyet değişiminin olduğu vurgusunda bulunur. Baykan'ın bu görüşlerini şöyle formüle edebiliriz: Türkler, yaşam bölgelerindeki coğrafi ve doğal şartların dayattığı zorlamalar nedeniyle fakat medeniyetlerine sadık kalarak Anadolu'ya göç ederek yurt değiştirmişlerdir. Ancak, Anadolu sürecinde 20. yüzyıl sonlarına doğru yönetimi ele geçiren elitlerin ürettiği yapay baskıların sonucu olarak medeniyet değişimine zorlanmışlardır. Diğer taraftan, Sezer'e ilave olarak, Türklerin İslam'ı seçmeleri ve kendiliğinden Müslüman olmalarının da, en az bu iki olay kadar önemli ve tarihin yeni bir seyir kazanmasını sağlayacak kadar önemli bir gelişme olduğunu ifade edelim.

Bu medeniyet ya da uygarlık değişiminde de en önemli rolü, siyasetin ve eğitimin üstlendiğini söylemek yanlış olmaz. Batılı eğitimin de ilk önce askeri eğitim sürecinde hayata geçirildiğini, ayrıca eğitim için yurtdışına gönderilen Osmanlı gençlerini, medreseden ayrı olarak kurulan Batı tipi laik mektep/eğitim sistemini bu noktada hatırlamak ve bu değişim sürecine etkilerini görmek gerekir.

Cumhuriyetle birlikte, artık eğitim politikalarında yeni bir evreye girilmiş oldu. "Yenilgi yenilgi büyüyen" bir arzuyla geleneksel eğitim politikaları bir tarafa bırakılmış, hatta bu tür eğitim kurumları kapatılmış ve yasaklanmıştır. "Geri kalmışlığın" nedeni olarak maalesef geleneksel dini eğitim sistemi gösterilmiştir. Bu nedenledir ki, Cumhuriyet kurulduktan sonra öngörülen toplumsal değişim, bir uygarlık ve kimliksel değişim projesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu projeyi besleyen alt projeler olarak devreye sokulan "Harf İnkılabı" (1928), 1930'lu yılların başında Güneş Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi; ayrıca Şapka Kanunu (1925), sonradan çıkarılan Kılık-Kıyafet Kanunu (1934) gibi doğrudan yaşam tarzını hedef alan kurallar-uygulamalar ile kimlik değişim süreci hızlandırılmaya çalışılmıştır. Halkevleri (1932-1951), öğretmenler ve sonraki yıllarda Köy Enstitüleri (1940-1946), bu projenin misyonu olarak işlev gördüler. Harf İnkılabı'nın yetişmiş insan kitlesini tarumar eden etkisi nedeniyle, Cumhuriyetin ve harf devriminin ilk yıllarında ilkokul mezunları bile öğretmen olabildiler. Çünkü, Kur'an alfabesi olarak kabul ettikleri alfabe yerine Kurtuluş Savaşı'nda mücadele ettikleri Batı'nın

kullandığı Latin alfabesine karşı halk direnmiş ve değişime karşı uzun bir süre mesafeli durmuştur. Ayrıca yapılan harf devrimiyle Arap harflerinden Latin harflerine geçilmesine rağmen, sanki orijinal Türk alfabesine geçilmiş gibi kamuoyu ve öğrenciler yönlendirilmeye ve yanıltmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet sonrası yapılan inkılablar, aslında oldukça ideolojik ve romantiktir; rasyonel temeli oldukça zayıftır. Çünkü bu "inkılablar", ekonomik yapıyı ve üretim tarzını değiştirmeyi değil, toplumsal kimliği ve kültürü Batılı tarzda değiştirmeyi hedeflemiştir. Bu yüzden toplumun refahını, huzurunu, yaşam kalitesini artırmak gibi bir kaygı taşımaksızın; toplumun değerleriyle savaştan, onlara yaşam hakkı tanımayan baskıcı, millete rağmen ve üstten bir değişim gerçekleştirilmiştir. Toplumun siyaset, aile, eğitim gibi makro yapılarına ve kurumlarına müdahale edilmekle yetinilmemiş, gündelik hayata, özel alanlara, hatta evin içine kadar müdahale eden araçlar ve yöntemler kullanılmıştır.

Müderres ve aynı zamanda dönemin Talim ve Terbiye Heyeti üyesi olan Ali Haydar Taner'in, Mualimler Birliği'nin Umumi Kongresi'nde (1926) okunmak için "Milli Terbiye" adıyla hazırladığı metin, toplumsal ve bireysel değişime yönelik toplum mühendisliği bakımından oldukça dikkat çekicidir. Metinde ilk olarak Türkiye'de yaşayan etnik yapılar kendi içinde detaylı bir ayrıma tabii tutulur. Buna göre, etnik yapılar "Tam Türk olanlar (Anne ve babası Türk olanlar); anası babası Türk, fakat ecdadının kanı karışık ve harsı tamamen veya kısmen başka evlatlar; dince müslüman fakat ırkça Türk olmayan çocuklar ve Türk tabiyetinde bulunup da dince ve ırkça Türk olmayanlar" şeklinde dört gruba ayrılır ve her biriyle ilgili nasıl bir ırkçılık ve eğitim politikasının güdülmesi gerektiği konusunda bilgiler verilir.

Sözü edilen "Milli Terbiye" programında yer verilen, "Biz hâlâ çocuklarımıza İbrahim, İsmail, İshak, İsa, Musa gibi Yahudi isimleri; Selahattin, Celalettin, Cemalettin, Mustafa gibi Arap isimleri; Pertev, Haydar gibi Acem isimleri veriyoruz. Bize nazaran bu isimlerin Yuhan ile Petro, Marika ile Eleni isimlerinden hiç farkı yoktur" ifadeleri, insanların çocuklarına isim verme hakkına ve dini değerlerine dahi karışan bir zihniyetin kısa süre içerisinde ne kadar yol aldığını ve neleri hedeflediğini göstermesi bakımından manidardır.

Aynı metinde yer alan, “Medeni kıyafet, millî kıyafetimizdir. Bu mesele artık halledildiğinden tafsîlinden sarf-ı nazar olundu. Millî ve mahalli kıyafetler artık etnografi müzelerinde teşhir edilmeli ve ancak kostüm şenliklerinde giyilebilmelidir. Türk olmayanlardan bazılarının millî kıyafetleri[ni] menetmek, kendilerini medeni kıyafete girmeye mecbur etmek lazımdır” cümleleri, kendi toplumuna tamamen yabancılaşmanın ulaştığı seviyeyi gösteriyor. Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni devletin ideoloğu olarak bilinen Ziya Gökalp’in fikirlerinin bile ötesinde, hem Türk olanlara hem de Türk olmayanlara medeniyetlerinin/geleneklerinin ve kültürel değerlerinin kıyafetleri yerine –sözde- “medenî kıyafetleri” giymeleri için baskı yapılması, millî kıyafetlerin müzeye kaldırılması, medeniyet değişimine yönelik toplumsal mühendisliğin bir başka görünümüdür.

Gökalp’in klasikleşen görüşüne göre, her toplumun bir kültürü, bir de medeniyeti vardır. Kültür millidir, yerlidir; medeniyet ise, uluslararasıdır. Bu nedenle millî olanlar, kültürel unsurlar değişmemeli, fakat teknoloji ve bilim gibi medeniyetle ilgili unsurlar değişmelidir Buna karşı kılık-kıyafet, müzik, dil dahil her türlü kültür unsuru da değişime zorlanmıştır. Dikkat edilirse, bütün bunların ırk temelli ve ulus eksenli, çok kültürlülüğü ve hoşgörüyü dışlayan, kendisinden başka ırka ve topluma yaşama hakkı tanımayan ve geneli itibarıyla milletin değerlerine karşı yapılan değişiklikler olduğu görülecektir. Değişim, elitlerin zihniyeti ve yönetimin baskılarıyla şekillendirilmiş, toplumun kendiliğinden değişimine dahi izin verilmemiştir. Buna bağlı olarak, devlet-millet kaynaşmasını savunan, halkın değerlerine saygı duyan, milletin iradesini rehber edinen ve onun desteğiyle yol almaya çalışan fikirlere, düşüncelere, örgütlere, liderlere ve nihayetinde sivil ya da siyasi örgütlenmelere müsaade edilmemiştir.

Bütün bu değişimlere, yönetim sistemi ve eğitimden başlanmıştır. Medreseler ve Türkiye tarihinin modern nitelikteki en eski üniversitelerinden olan Darülfünun kapatılmıştır. Ders kitaplarında Osmanlı’nın kazandığı zaferler ve savaşlardan çok, kaybettiği savaşlara yer verilmiş ve yakın dönemlere kadar ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki sorularda da benzer tutum tercih edilmiştir. Yakın siyasi dönemin en büyük toplum mühendisliği çalışmalarından biri olduğu tartışmasız olan 28 Şubat sürecinde, sadece ders kitaplarının içeriği-

nin değiştirilmesiyle yetinilmemiş, aynı zamanda dünyada pek uygulanmayan sekiz yıllık kesintisiz eğitim devreye sokulmuştur. Bu dönemde, insanın gereği olarak benimsediği kılık-kıyafetinden dolayı birçok öğrencinin okulla ilişkisine ve başta öğretmenler olmak üzere binlerce memurun görevine son verilmiştir. İnsanlar, zorla medeniyet değişimine zorlanmış ve inançlarını yaşama noktasında da baskıcı devlet aklının ürettiği kategorilere mahkûm edilmek istenmiştir. Buna direnenler, işin doğrusunu yapmakta ısrar edenler, medeniyet değerlerine sadık kalmak eğilimi gösterenler, insan hakları ve insan onuru hiçe sayılarak eğitim ve çalışma hakları başta olmak üzere bireysel özgürlüklerinden mahrum edilmiştir.

Toplum mühendisliği faaliyetlerini yürütenlerin başarı eşiği olarak gördükleri bu süreç, iki binli yılların ilk çeyreğinden itibaren tersine dönmeğe başlamıştır. Bu dönemin başlamasıyla birlikte Türkiye, hem yönetim sistemiyle hem de eğitim ve ekonomi sistemiyle kendi değerlerinden beslenerek, millet iradesini yeniden hâkim kılarak ve kendi seçtiği sivil siyasi iradeye sahip çıkarak, toplum mühendisliği zemini haline getirilmiş Türkiye fotoğrafını tarihin çöp sepetine atmıştır.

21. yüzyıl Türkiyesi’nde artık toplumumuzun değerlerine, kültürümüzün dokusuna ve demokratik değerlere karşı planlanan toplum mühendisliği hareketlerinin eskisi kadar başarılı olma şansı yoktur. Bu tür hareketlere karşı halkımızın yanında yer alan bir sendika olarak, duruşumuz oyun kuranların oyunlarını bozmaya dönük olacaktır. Toplum mühendislikleri vesayetinin etkin olduğu, devlet ile milletin ayrıştığı ortamlarda başarılı olmuşlardır. Cumhuriyet dönemi çoğunlukla devletin millet için değil, milletin devlet için olduğu bir dönem olmuştur. Devlet ile milletin bir araya geldiği zaman dilimleri neredeyse yok denecek kadar azdır. İlk devlet-millet kaynaşması, Kurtuluş Savaşı sonrası (I. Meclis ile); ikinci devlet-millet kucaklaşması, 12 Eylül 2010 Referandumu ile sağlanmış ve devletin milletinden milletin devletine geçilmiştir. Üçüncü aşama ise demokratik, özgürlükçü ve sivil bir anayasa ile toplum mühendisliğinin, vesayet rejiminin ve tek tipçi insan yetiştirme döneminin tam anlamıyla son bulduğu bir süreç olacaktır.

Memur-Sen ailesi olarak, bu sürecin kısa sürede tamamlanması ve kalıcı olması için yoğun bir mücadele içindeyiz ve bu mücadelemizi sonuç alıncaya kadar sürdüreceğiz.

Şimdi Yeni Şeyler Söyleme Zamanı

Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN
Muğla Milletvekili

Türkiye, gündemi belirlenen bir ülke olmaktan çıkıp, bölgesel güç ve küresel aktör olma yolunda hızla ilerlemektedir. Buna karşın eğitimin üstüne düşen rolü oynamakta yetersiz kaldığı kanaati gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır.

Halbuki eğitim sahasında önemli adımlar atıldı. Müfredat yeniden belirlendi, ders kitapları sil baştan yazıldı, ikiyüzbine yakın yeni derslik yapıldı. Dahası; bir milyon bilgisayar dağıtılması, tüm okullar internet ağıyla bağlanması dahi insanları memnun etmeye yetmedi. Sınıfları akıllı tahtalarla donatmaya başladığımız, bedava ders kitabı dağıtımından hızımızı alamayıp bedava tablet bilgisayar dağıtılmasına rağmen eğitimde yapılanların hala yetersiz görülmesinin üzerinde düşünmemiz lazım.

Peş peşe yaşanan ekonomik ve siyasi krizlerden dolayı iki binli yıllara girdiğimizde, her alanda olduğu gibi, eğitim alanındaki fiziksel altyapı yetersizliğinin de aşılabilir bir sorun olduğu düşünülüyordu. Artan derslik ihtiyacını karşılamak için nüfus kontrolü en etkin yöntem olarak benimsenmişti. Doğurganlık azalırsa yeni derslik yapmaktan kurtulacaktık. Artan üniversite talebini karşılamak için yeni üniversite açmak yerine üniversiteye girişin önüne engeller yığarak sorunu çözme yoluna gitmiştik.

Oysa, son 10 yılda ülkemizin yaşadığı büyük dönüşüm, ülke içinde ve uluslararası alanda elde edilen iktisadi ve siyasi başarılar sayesinde daha önce aşılamayacağı varsayılan okul, yol, hastane, gibi maddi altyapı sorunlarının hızla çözümlenmesi karşısında özgüveni artan insanımız zihinsel ve entelektüel dönüşümün de mümkün olacağına inanmaya başladı.

Eğitime ilişkin yeni dalga eleştirilerin yükselmeye başlaması da tam bu zihinsel dönüşümün ve onun oluşturduğu yeni beklentilerin sonucudur. Kendi değerlerimiz ekseninde modernleşebileceğimiz, ekonomik ve siyasi sorunlarımızı çözebileceğimiz kanaatinin yerleşmesi, özgüveni yaralı insanımızın kendine olan inancını artırmış; insanımız kendisine ve ülkesine ilişkin büyük hayaller kurmaya başlamıştır.

Yüz elli yılı aşkın bir süredir değerlerimiz, inançlarımız ve geleneklerimiz yüzünden geri kaldığımız, onlardan kurtulmadığımız müddetçe ilerleyemeyeceğimiz tezinin bir yalan olduğu ortaya çıktı. Doksan yıllık cumhuriyet tarihi içerisinde bu ülkenin en büyük çağdaşlaşma adımlarının hep muhafazakâr ve dindarlar eliyle atıldığı bilinmektedir. Ancak son 10 yılda; ekonomi, demokrasi, insan hakları ve hukuk vb. alanlarda elde edilen başarılar/gelişmeler, fiziksel altyapıyla beraber zihinsel yapıyı da değiştirdi. Ülkenin ellerini ve ayaklarını bağlayan prangaların kader olmadığı anlaşıldı.

Yıllarca derslik ihtiyacı ile boğuşan, bilgisayarın kilitli laboratuvar odalarında saklandığı, internetin ise tam bir lüks olduğu günlerden bugüne gelince, daha da önemlisi bu sorunların aşılabilir olmadığı algısı yerleşince **nitelik** daha bir önem kazanmaya başladı.

Bugün geldiğimiz noktada bir konunun daha altını çizmekte yarar var: Artık eğitimde tabular yıkılmıştır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin 4+4 şeklinde kesintili uygulamaya başlanmasıyla birlikte eğitim konularının bir rejim meselesi haline getirilmeden tartışılabileceği yeni bir döneme girilmiştir. Bu çerçevede 4+4+4 yasal düzenlemesi, söylenebilecek her türlü eksik ve yanlışları yanında eğitimin üye-

rindeki tabuların yıkılmasını sağlamıştır. “Olmazsa olmaz” kabul edilen sekiz yıllık eğitimin kesintili hale gelmesi eğitimin birçok konusunun kendi zemininde konuşulup tartışılacağı yeni bir döneme kapı aralamıştır.

Yıllar yılı bu ülkede eğitim konuları kendi bağlamında tartışılmadı. Meslek liseleri konusunu ele alalım: Ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirme noktasında değerlendirilip tartışılması gerekirken, bu okullar imam hatipler bahane edilerek adeta yok edildi. Tüm işveren kesimi, sanayici ve iş adamları “sekiz yıllık eğitimden sonra meslek lisesinde öğrenci yetişmez” dediği ve tavırlarını **meslek lisesi memleket meselesi** diye net bir şekilde ortaya koydukları halde hiç kimse tınmadı. Çünkü daha önemli olan şeyler vardı(!)

Üniversiteye giriş konusunda da benzer şeyler oldu: Üniversite diploması toplumsal sınıf hareketliliğinin en önemli aracıdır. Yani, toplumda sınıf atlamanın en etkili aracı üniversite diplomasıdır ve öyle olmalıdır. Bu nedenle üniversiteye giriş öğrencinin aklına, zekâsına, çabasına ve gayretine bağlı olmalıdır. Diploma da akıl, zekâ ve çabanın sonucunda elde edilmelidir. Oysa ÖSYM üzerinden tam bir **toplum mühendisliği** yapılarak, üniversitede okuma bazı formüllere bağlandı. Kimine “sen işçisin, işçi kal”, kimine de “sen üniversite okur; kaymakam, hâkim olursan memlekete irtica gelir” denilerek üniversite kapısına yaklaştırılmadı. Üniversiteye giriş sınavında Türkiye derecesi yaptığı halde katsayı nedeniyle bir üniversite programına yerleşemeyen gençlerimiz oldu ama bu formülleri hazırlayanların vicdanı hiç mi hiç sızlamadı.

Kısacası ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite herkesin kabiliyetleri doğrultusunda okuduğu, ülkenin nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılandığı; her bireyin sahip olduğu potansiyelini kendisi ve ülkesi için geliştirdiği kurumlar olmaktan çıkarılarak kimilerinin kafasındaki “toplum tasavvuruna” hizmet eden kurumlar haline dönüştürülmek istendi. Bu yaşadıklarımız tam bir akıl tutulması haliydi.

Bugün geldiğimiz durumu özetleyecek olursak; birincisi, çözülemeyecek sanılan fiziki altyapı sorunu hal yoluna girdi. Teknolojik kapasite dünyadaki en iyi ülkeler seviyesine gelme yolunda. İkincisi ve daha da önemlisi eğitim konuları birer tabu olmaktan çıktı. Meslek liseleri, üniversiteye giriş, eğitim süreleri, kız erkek eğitimi vb konuların kendi zeminlerinde tartışılabileceği bir dönemin kapısı aralandı. Artık eğitim konularını bir rejim meselesi haline getirmeden tartışabileceğiz.



Böyle olunca yapılması gereken asıl iş ortaya çıktı: **İnsan yetiştirmeye odaklanmak**. Bugün ekonomik ve siyasi sorunlarını çözme konusunda ciddi adımlar atan yeni bir Türkiye var. Yirmi birinci yüzyılda genç dinamik nüfusuyla yıldızı parlayan bir Türkiye var. İş yapma tarzının değiştiği, kendimize ve ülkemize dair düşüncelerimizin yeniden şekillendiği bir Türkiye’de yaşıyoruz. Yeni Türkiye’de insan yetiştirme düzenimizi yeniden konuşmanın zamanı geldi.

İnsan yetiştirme politikamızı belirlerken anlık, dönemsel veya tepkisel düşünemeyiz. Bu topraklardaki bininci yılımızı kutlamaya hazırlanıyorsak geçmiş bin yıldan gelecek bin yıla bakmak durumundayız. Geçmişin hesabını görmek için değil geleceği kurmak için çalışmalıyız.

Okul öncesinden itibaren çocuklarımızda kendine ve milletine güven duygusunu güçlendirmek eğitimin en temel amaçlarından biri olmalıdır. Yıllardır beynimize adeta enjekte edilen ve sonunda bizim bile inanmaya başladığımız “bizden adam olmaz” “böyle gelmiş, böyle gider” gibi anlayışların kökleri bulunduğu her yerden söküp çıkarılmalı, yerine özgüveni geliştirici temalar yerleştirilmelidir.

Zorunlu eğitimi tamamlayan her genç klasik eserlerimizi okuyabilmelidir. Bunun için Eski Türkçe’nin öğretilmesi zorunludur. Böylece her genç kültürümüzü, değerlerimizi, düşünürlerimizi ve onların eserlerini okumanın tadını yaşayabileceklerdir. Liseyi bitiren gençlerimiz Nutuk’u da Safahat’ı da orijinalinden okuyabilmeli ve anlayabilmelidir.

Bugün geriye baktığımızda çok açık görünmektedir ki, tarihimize, inanç ve değerlerimizle irtibatı koparmada en etkili rolü Türkçeleştirme adına dilin geçmişle bağının koparılması oynamıştır. Yapılması gereken şey yine dil vasıtasıyla geçmişle bağı tekrar kurmak ve yeni nesillerin bin

yıllık geçmişten ve 600 yıllık mirastan güç almasını sağlamaktır.

Uzmanlar, kültürün en etkili biçimde sanat, müzik ve şiir üzerinden aktarıldığının altını çizmektedirler. Bu nedenle okul öncesinden başlayarak okullarda sanat ve estetik zevkini geliştiren eğitimlere ağırlık verilmelidir. Çocuklar eğitimde; oyunlarla ve türkülerle beslenmeli, lise çağına gelen öğrenci batı müziğinden önce kendi müziğimizin zevkine varmalıdır.

Mutlaka bize özgü bir üniversite modeli olmalıdır. Evrensel anlamda bilim yapan, aynı zamanda özgün yanlarımızı ortaya koyan bir üniversite modeli geliştirmeliyiz. Keza, kendi tarihi ve toplumsal özelliklerimizi de dikkate alan bir bilim tasnifi yapılması da acil konulardandır. Üniversitelerimiz için bilimsel hedefler konmalı ve bu doğrultuda çalışmalara başlatılmalıdır.

Kısacası anlık, restore edici basit düzeltmeler ile lider ülke Türkiye'nin eğitim sistemini kuramayız. Birçok konuda 150 yıl gerisine gitmemiz gerekiyor. Oysa bugün niteliği geliştirme adına atılan adımlara ve önerilenlere baktığımızda; herkes kendi okuduğu dönemdeki okulu yeniden canlandırmak istiyor gibi. Kimine göre 80'li yıllar kimine göre 70'li yıllara dönsek iş bitecek. Kimine göre de

imam hatip okullarını çoğaltsak bütün sorunlar hallolacak... Geçmişin paradigmalarıyla bugünün neslini yetiştiremeyiz. Bugünün çocuklarını geleceğin Türkiye'si için hazırlamak durumundayız.

Bugün karşı karşıya olduğumuz durumun çok farklı ve bir o kadar da karmaşık olduğunu bilmemiz gerekiyor. Kimimiz azını, kimimiz daha çoğunu istiyor ve dillendiriyoruz; ama temelde kendi özümüze, tarihimize, kültürümüze, değerlerimize dönmek istiyoruz. Yüz elli yılı aşkın bir süredir yaşadığımız savrulmalarda ayakta kalmayı başarmış, en zor koşullarda Cumhuriyeti kurup var olmayı başaran millet iradesi bugün daha fazlasını yapmak istiyor.

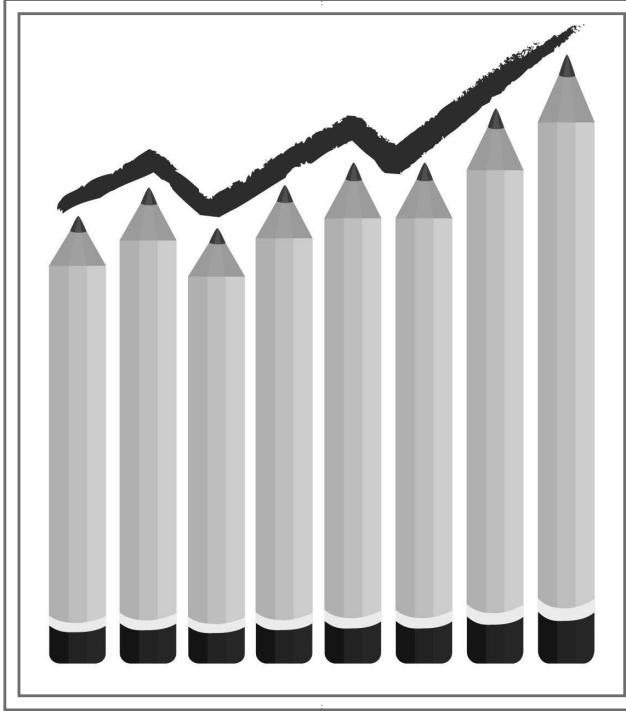
Bugünkü eğitim anlayışımız temelde, Tanzimat'tan beri devam eden; bizi köklerimizden kopararak Batının bir parçası haline getirme çabasının bir devamıdır. Türkiye'yi Batı medeniyet dairesine entegre etme misyonuyla hareket eden okullarımız geçmişle irtibatımızı kesecek ve bize ait bütün değerleri "bilim dışı" damgası ile okul dışına atan bir anlayışın devamıdır. Zaman zaman değişiklikler yapılmış olsa da temeldeki anlayışın değişmediğini görmek durumundayız.

Yüz elli yılı aşkın bir süredir geçmişini inkâr ederek batı dünyasına entegre olma paradigması ile yetişmiş nesillerin bugün kolayca ve çabucak kendi yörüngesine yerleşmesi mümkün değildir. Ancak bu bugün yapmak zorunda olduğumuz bir görevdir. Kendi sorunlarını çözdükçe özgüveni artan insanımız zihinsel ve entelektüel dönüşümün de arifesindedir.

Klasik sanatlarımıza, tarihimize, tarihi şahsiyetlere duyulan ilgi ve alakanın her geçen gün artmakta olması; yılların ihmalinin giderilmesini isteyen insanımızın öze dönüş için duyduğu şiddetli arzunun nişanesidir.

Şunu açıklıkla ortaya koymakta yarar var. Yazdıklarımızdan bir batı karşıtlığı anlaşılmalı. Yüzyıllardır batıya doğru hareket etmişiz ve yönümüz de hep batıya doğru olmuştur. Bir tarafımız doğuda di-

ğer yanımız batıda. İnsanoğlunun ortaya koyduğu bütün birikimi gençlerimizin önüne koymalıyız. Bu açıdan hiçbir kompleksimiz olmaz, olamaz. İfade ettiğimiz şey kendini, geçmişini, tarihini, inançlarını, değerlerini inkâr eden birinin ne kendisine ne de insanlığa faydasının olacağıdır. Kendi medeniyetimizin inşası önce bize ama aynı zamanda insanlığa katkıda bulunacaktır. Türkiye'nin ekonomik, siyasi sorunlarını çözmeye başlayıp kendi ayakları üzerinde güçlü bir ekonomi haline gelmesinin geniş bir coğrafyada insanların kendilerine ilişkin ümitlerini artırdığının farkındayız. Batı dünyasından birçok ülkenin ülkemizdeki başarılı kalkınma projelerini şimdiden kendi ülkelerinde denemeye başladıklarını hepimiz biliyoruz.



Temel sorun, 150 yılı aşkın bir süreden bu yana devam etmekte olan Batılılaşma projesinin insanlarımızı köklerinden, değerlerinden uzaklaştırıp kendine yabancılaştırmasıdır. "Hasta adam" şeklindeki beyin yıkamanın etkisi ile "bizden adam olmaz" algısının yerleşmesi büyük tahribata neden olmuştur. Okullarımız bu projenin en temel uygulama alanı olmuştur. **Şimdi yapılması gereken bir medeniyet iddiası ile eğitim sistemimizi yeniden kurmaktır.** Kısır tartışmalardan kurtulup geçmişten geleceğe sağlam ve güçlü bir köprüyü okulların üzerinden yapılandırmalıyız. Hep birlikte milyonları heyecanlandıracak ve enerjisini harekete geçirecek yeni bir vizyon ortaya koymamız gerekiyor. Bu vizyonun eğitim ayağı, sanat ayağı, kültür ayağı olmalıdır. Müzikle beslenmeli, estetiğimizi yansıtmalıdır. Bu vizyon toplumsal yapıya, teknolojiye sirayet etmelidir.

Bu topraklardaki bininci yılımız olan 2071 perspektifiyle beşer, onar, yirmişer yıllık hedefler ortaya koyup çalışmaya başlamamız lazım. Toprağın altındaki ve üstündeki değerleri buluşturmalıyız. Tarihte kurduğumuz devletlerin birikimiyle ve yüzyılların damıttığı Osmanlı mirasının imkan ve fırsatlarını kullanarak düşünmemiz ve hareket etmek bize güç verecektir.

Tekrar altını çizmekte yarar var: Eğitimin her kademesindeki müfredatın temelinde; Batıya öykünen, kendini inkâr ve reddeden zihinsel yansımaların etkisini görmek mümkündür. Bir takım rötuşlarla bu zihniyetin paradigmalarından kurtulamayız. Eğitim sisteminin üzerine kurulduğu zemini yeniden inşa etmek durumundayız. Üniversitelerimiz batılı aklın ürettiği paradigma içine hapsolmuşlardır. Bilimsel bilginin eleştirisini dahi düşünmeyen/yapamayan bir bakış açısı dün olduğu gibi bugün de üniversitelerimizde egemenliğini sürdürmeye devam etmektedir.

Meselenin özü şudur: Türkiye'de eğitim, ülkemizin dünyada güçlü bir konum almasını temel-

lendirmek ve dünya lideri olma sürecine refakat edecek bir mahiyete kavuşturulmalıdır. Maddi alanda elde edilen başarılar bir medeniyet perspektifi içine alınmadığında biz de Batının açmazları içerisine sürüklenip gitme tehlikesiyle karşı karşıya kalacağız.

Önümüzdeki iş yap-ışlet-devret tarzı bir iş değildir. Yasa çıkarıp ertesi gün halledebileceğimiz bir durum da değildir. Başkalarına havale edebileceğimiz türden bir mesele hiç değildir. Bu sorumluluktan kimse kaçamaz! Herkesin kendi insan yetiştirme düzenimizi yeniden kurmak için kolları sıvaması gerekiyor.

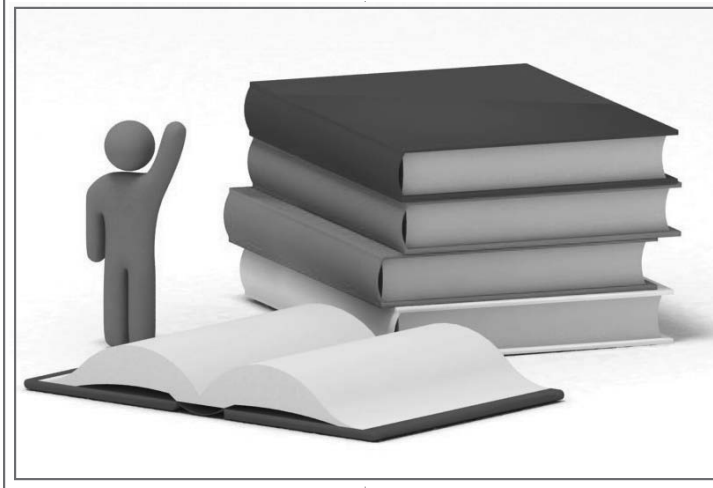
Orta ve uzun vadeli hedefler koyarak çalışmaya başlamalıyız. On yılda yeni bir eğitim uygulamasına esas olacak modeller ortaya konabilir. İnsan yetiştirme felsefemizin temel taşlarının ortaya çık-

masına yol açmak amacıyla dilimizi, kültürümüzü, tarihimizi ve sanatımızı çalışacağımız yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışmalar yaptıracak ulusal/uluslararası nitelikte bir **enstitü ile ilk adımı atmalıyız.**

Ülkemizde böyle bir vizyonu harekete geçirebilecek "kökü mazide gözü

atide" yeterli sayıda aydınımız mevcuttur. Önemli olan bu enstitünün devlet destekli fakat bağımsız çalışma yapabilecek yapıda oluşturulmasıdır. Böylesine adımlar insanımızın, İslam dünyasının ve geniş anlamda insanlığın karşı karşıya olduğu sorunların çözümü için önümüzde bir fırsat ve görev olarak durmaktadır. Türkiye, eğitim ve kültür alanlarında atacağı adımlarla insanımıza ve insanlığa yeni ufuklar açacaktır.

Niceliği değil niteliği, kemiyeti değil keyfiyeti ön planda tutacak bir eğitim ve kültür hamlesiyle Türkiye 2023 ve 2071 hedeflerini şimdiden çalışmaya başlamalıdır. Bu amaca ulaşmak için akademik dünya başta olmak üzere bütün eğitim sisteminde katkıda bulunacak ve rehberlik yapacak bir Enstitü veya benzeri bir yapı kurmak önemli bir adım olacaktır. Gerisi gelecektir...



Türkiye’de Eğitim İdeolojisi ve Kimlik İnşası

Doç. Dr. Cevat ÖZYURT

Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji

Bu makalede Tanzimat döneminden günümüze kadar Türkiye’de eğitim ideolojisinin ve siyasal sosyalleşmenin niteliği ele alınacaktır. Öncelikle modern (ulusal) eğitimin ideolojik doğası hakkında ve ulus-devletlerde eğitimin vatandaş yetiştirme-deki işlevi hakkında bilgi verilecektir. Bu bilgilerin ardından Osmanlı’da ve Türkiye Cumhuriyeti’nde, dönemlere göre eğitimin değişen veya süreklilik gösteren ideolojik karakteristikleri ortaya çıkarılacak, bu değişim ve süreklilikler zaman (tarih) ve mekân (coğrafya) açısından değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

Modern Siyasette İdeolojilerin İşlevi:

İdeoloji kavramı, gündelik dilde olumsuz anlamlara sahiptir. Örneğin; “bilgisizlikten kaynaklanan dogmatizme işaret eden” bir anlamı vardır. İdeolojiler her ne kadar siyasal düşünce ve kimlikle ilgili görünse de, “toplumsal yaşamın tek bir boyutu ile ilgili değildir”. Dolaşımda oldukları kültürel coğrafyalarda yeniden biçimlendiği için, bir ideolojinin (söz gelimi liberalizm veya sosyalizm) bir toplumdaki görünürlüğü ile başka toplumdaki görünürlüğü aynı değildir (Örs, 2007: 5). Buna rağmen, her ideoloji, politik düşünceyi standartlaştırma gibi bir amaca sahiptir. Bu amaç, ideolojilerin doğruyu temsil etme iddiasından kaynaklanır. İdeolojiler, doğruyu tek başına temsil etme iddiaları ölçüsünde katılışarak, totalleşerek ve dogmallaşarak, “seküler din” görünümü alır. Napolyon’un ilk ideologlara yönelttiği eleştiri budur. Napolyon’a göre, “aşırı rasyonalizmde irrasyonel bir şeyler bulunur” (Eagleton, 2005: 109).

Gündelik dilde ideoloji kavramının olumsuz çağırışım yapması, ideologların kendi düşüncele-

rini bir başka düşünceyle eşit görmek istememe gerçekliğinde yatar. İdeoloji kavramı, negatif anlamlara sahip olsa da ideolojiler, modern siyaset tarzı içinde bir işleve sahiptir. İdeoloji olgusu, siyasetin kitleselleşmesinin veya kitlesel ölçekte siyaset yapmanın yapısal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Geniş kitleleri harekete geçirmek suretiyle, bir siyasal rejimi sonlandırıp, yerine başka bir siyasal rejimi kurabilen düşünsel-siyasal bir güç olarak ideolojilerin, Fransız Devrimi’nin hemen ardından biçimlenmeye başladığı söylenebilir. İdeolojiyi basit olarak “dünya görüşü” biçiminde tanımlarsak, şüphesiz Fransız Devrimi öncesinde de ideolojilerden söz edilebilir (Örs, 2007: 6). Ancak kitleleri harekete geçiren güç anlamında ideolojiler, modern bir olgudur. Bu olgu, diğer modern olgularla ilişkilidir. Bireycilik, eşitlikçilik, ulusal egemenlik, temsili demokrasi, devletin merkezileşmesi, tebaanın vatandaşa dönüşümü bu olguların başında gelmektedir. Bu olgular Fransız Devrimi ile ortaya çıkmasa da, bu devrimle birlikte billurlaşmıştır. Devrim, yeni bir politika biçimini ortaya çıkarmış ve bu biçimi tek meşru biçim ilan ederek başka coğrafyalara/ülkelere de yaymak istemiştir.

Devrimci ve muhafazakâr ideolojiler, on sekizinci yüzyılın sonlarında kitleleri mobilize eden politik düşünceler olmuştur. Bu iki ideoloji, ilkesel ayrılıklar ve politik yöntem farklılıkları nedeniyle, başka ideolojilerin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Özgürlük ilkesini eksene alan devrimciler liberalizmin, eşitlik ideolojisini eksene alan devrimciler ise sosyalizmin öncüleridir. Devrim sürecinde “Jironenler”, “Jakobenler”, “Anayasacılar” adı altında siyasal parti oluşumları görülmektedir. 1792’de Krallık rejimi yerini Cumhuriyet rejimine bıraktıktan sonra ideoloji ihtiyacı

daha bir belirginlik kazanmıştır. Bu politik partilerin iktidarı ele geçirmek için arkalarında geniş halk desteğine ihtiyacı vardır. Bu nedenle kendi ilkelerini ve hedeflerini sistematik bir biçimde halka anlatmak zorundadırlar. Bu zorunluluk, her bir politik eğilimi kendi içinde tutarlı program arayışlarına yöneltmiştir. Politik bir akım, lider veya öncü gurupla adlandırılmak yerine, içinde soyut ilkelere yer verilen programlarla anılmaya başlandığında, politika kişisel olmaktan çıkıp, düşünsel zeminde yapılır olmuştur.

Egemenliğinin tek meşru kaynağı "halk" ya da "ulus" olan bir politik kültür, ironik biçimde ideolojilerin de birer mantar gibi ortaya çıktığı zemini oluşturmuştur. Modern demokrasilerin temsili demokrasi oluşu bu ironiyi güçlendirir. Halkın kendi kendini yönetmesi anlamına gelen demokrasinin, modern devletlerde temsili demokrasiye dönüşmüş olması, yeni elit tabaka olan entelektüellerin iktidara ortak olması sonucunu doğurmuştur. İdeoloji inşacıları veya yorumcuları olarak modern entelektüeller, geleneksel toplumlarda din adamlarının gördüğü işlevi görmektedir. Kitleler geleneksel toplumlarda din tarafından mobilize edilirken, modern toplumlarda ideolojiler tarafından mobilize edilir olmuştur.

Din ve ideolojinin ortak unsuru ise "inanç" (Şan, 2008: 88-9) yani "dogma"dır. Modern dogmaların inşasında aydınların öncü rolünü analiz eden R. Aron (1979), Marks'ın "din afyondur" sözüne gönderme yaparak, ideolojiler için "aydınların afyonu" ifadesini kullanmıştır. Olgular ve değerler üzerine inşa edilmiş birer gelecek tasarımı ya da "geleceğe yönelmiş iradeler" olan ideolojileri "doğru veya yanlış gibi iki ihtimalden birine tamamen bağlayamayız" (Aron, 1979: 296). İdeolojiler, serbest ortamlarda gerçeklikle uyum gösterdikleri, kitlelerin değerleriyle ve gelecek beklentileriyle uyum gösterdikleri ölçüde kabul görür. Bazı durumlarda ise seçimle, devrimle veya başka bir yolla iktidarı elinde bulunduran seçkinler, programlarını halka anlatıp, onların benimsemelerini bekleyecek kadar vakitlerinin olmadığını veya halkın kendilerini anlayacak bilgi/biliş düzeyine sahip olmadıklarını düşünüp, bir ulusu, bir toplumu tamamen yeni-

den inşa etmeye, onun doğasını değiştirmeye kalkışır. Toplumu bir laboratuvara dönüştüren ve halka rağmen gerçekleştirilen bu değişim, olağan siyasetten ayrılarak "toplum mühendisliği" olarak adlandırılmaktadır. Yirminci yüzyılda uygulamaya konulmuş "devrimci" ve "totaliter" ideolojiler, birer toplum mühendisliği örneğidir. Bu ideolojiler meşruiyetini öncü, elit ve entelektüel kadrolarının kendi akıllarına olan güvenlerinden alır. Zira bunlara göre, doğrunun "açık" olduğu yerde tartışmak ya da beklemek yanlış bir pirim vermektir.

Toplum mühendisliğine kalkışan ideolojiler, aşırılıklarını kitlelere daha iyi bir gelecek vaat ederek meşrulaştırma yoluna gideceklerdir. Onlara göre, geleceği planlayan programın gerçekleşmesinin önündeki her engel, şiddete başvurmayı meşrulaştırır. Bu engelleyici unsurlar, hainlik, gericilik, halk düşmanlığı ve en iyi ihtimalle cahillik olarak adlandırılıp ötekileştirilir. Aşırı ideolojik tutumlar, siyasetin alanını genişletir, yani total bir siyaset yapar. Siyaset gündelik ya da kişisel yaşamın en küçük ve en mahrem noktalarına kadar gidebilir: ahlaki tutumlar; eğitim pratikleri; üretim, tüketim ve tasarruf kalıpları; selamlaşma biçimleri; konuşurken ve yazarken kullanılan kelimeler politikanın önemli mevzuu haline gelir.

Devrimin özgürleştirdiği ve politik özne yaptığı bireyler, ulusun ve halkın parçası oldukları hatırlatılarak belli bir kalıba sokulmaya çalışılır. Bu durum, modernleşme sürecinde kültürün kendiliğinden türdeşleşmesi, insanların daha ortak şeyler paylaşır hale gelmesi olgusuyla bir tutulamaz. Bir tarafta kendiliğindenlik, diğer tarafta ise zorlama vardır. Belli bir hukuki normu çiğnemedikleri halde, yönetim ve ideolojiler tarafından zorlanan kişiler, modern insan hakları bildirgeleriyle elde ettikleri kazanımları kaybeder. Fransa'da İnsan ve Yurttaş Hakları bildirgesini getirmiş olan devrimin birkaç yıl sonra hukuku tamamen bir yana bırakan bir "terör" rejimine dönüşmüş olması, günümüzde tarihin ironilerinden biri olarak hatırlanmaktadır.

On dokuzuncu ve yirminci yüzyılda modern merkezleşmiş devletlerde iktidara sahip olan ideolojilerin bilgi ve simgelerin dolaşımını denetleme gücü artmıştır. "Eğitim" ve "kitle eletişim"



araçları artık ya devletin tekelinde ya da denetimindedir. Tıpkı hakikat iddiasına sahip olan dinler gibi, ideolojiler de çift boyutlu çalışır: a) Kendilerini hakikatin/doğrunun tek temsilcisi olarak sunar, b) diğer hakikat/doğru söylemlerinin yanlışlığı ve sapkınlığını vurgular. Geleneksel dinler karşısında doğruya ulaşmada “yöntemsel şüpheciliğe” davetiye çıkaran herhangi bir modern ideoloji, neden ideolojiler arasında açık bir tartışmaya taraftar olmayıp, yöntemsel şüpheciliği bir kenara atmıştır? Modern ideolojiler arasında Habermas'ın “iletişimsel eylem” dediği tarzda bir rasyonel iletişim ve ilişki bugüne kadar neden gerçekleşmemiştir? Bu soruların cevabını “eşitlik” ve “demokrasi” uygulamalarının analizinde bulmak mümkündür.

Her ideoloji, halka doğrunun ne olduğunu gösterme iddiasına sahiptir. Yani ideolojilerin doğrulukları kendinden menkuldür. Modern ideolojiler, halka veya ulusa doğruyu göstermek için kendi aralarında yarış halindedir. Bunun adil bir yarış olduğu söylenemez. Çünkü ideolojiler kendilerini halka sunma imkânlarına eşit derecede sahip değildir. Eşitsizlik

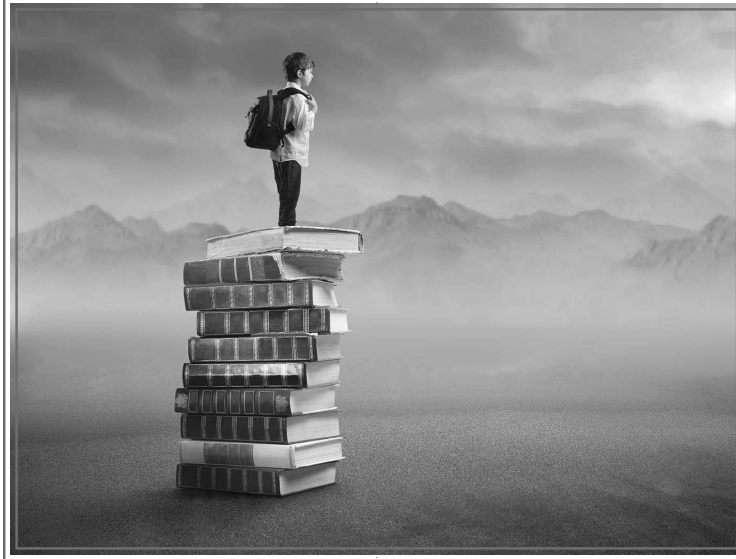
bir ülkede iktidarda bulunan ideoloji ile muhalefette bulunan ideoloji karşılaştırıldığında daha açık biçimde görülür. Tek ideolojinin meşru olduğu “totaliter” sistemlerde ise ideolojiler arasında bir yarıştan bahsetmek nerede ise mümkün değildir. Çoğulcu demokrasinin amaçlarından biri, ideolojiler arasındaki yarışın adaletsizliğini ortadan kaldırmak olsa da, bunun tam olarak başarılı olduğu söylenemez. Çünkü iktidara gelen veya iktidardan pay alan her siyasi parti doğal olarak hükümet programını parti ideolojisi üzerine oturtmak isteyecektir. Yani çoğulcu demokrasilerde devletler büyük ölçüde ideolojilerden arındırılmış olsa da, hükümetlerin ideolojisiz olması mümkün ve doğru değildir. Doğru olmaması, seçmenlerin sandık başında ideolojiler arasında tercih yapmış olmasından ve çoğunluğun yönetme hakkının

olmasından kaynaklanır. Çoğulcu demokrasilerin özelliklerinden biri de “insan hakları” ve “azınlık hakları”nın anayasal güvence altına alınmış olmasıdır. Son zamanlarda dünyada ve Türkiye’de eğitim alanında yaşanan tartışmaların ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi, insan hakları ve azınlık hakları üzerine yapılan yorumların giderek genişlemesidir. Dünya ölçeğinde gelişen haklar kültürü, mevcut eğitim politikalarının sorgulanması sonucunu doğurmaktadır.

Ulusal Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve İşlevi:

Platon gibi birçok toplum felsefecisi tarafından savunulmuş olmasına rağmen, modernite öncesinde devletin bütün çocuklara okul eğitimi vermesi uygulanabilmiş değildir. İlk olarak on yedinci

yüzyılda Kuzey Avrupa’daki Protestan şehir devletlerinde başlayan uygulama, on dokuzuncu yüzyılda bütün ulus-devletler tarafından benimsenmeye başlanmış, yirminci yüzyılın başlarında tüm ulus-devletlerde eğitim ulusallaşmıştır (Heywood, 2003; Özyurt, 2008: 212).



Fransız Devrimi’nden itibaren okulun “ulusun en mükemmel kurumu” haline gelmesi amaçlanmıştır. Devrim sonrası Fransa’sında öğretmenlere “enstitütör” (kurucu) denilmeye başlanmıştır, “çünkü onlar artık ulusu kurmakla yükümlüydüler”. Eğitimin ulus inşasındaki ve devamlılığındaki önemi, öğretmene ve okula kutsal bir anlam yüklenmesini sağlamıştır (Schnapper, 1995: 141). 1880’lerde Jules Ferry’nin Eğitim Bakanı olmasıyla, okul, tam olarak “Fransız ulusunun oluşumuna hizmet edecek siyasal araç” haline getirilir. Geleneksel ve dinsel değerlerin okulda aktarılmasına son verilerek, eğitim laik yurttaş yetiştirilecek bir içeriğe kavuşturulur. 1883’te “yurttaşlık dersi” ve laik içerikli “ahlak” dersi müfredatta yerini alır (Üstel, 2004: 19). Ulusun öznesi olan vatandaş da “okulda oluşur, topluluğa katılma isteği okulda aşılır ve gelişir” (Schnapper, 1995: 142).

On dokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında eğitim kavramı, devletin vatandaşlarını inşa etme ve onların davranışlarına yön verme hakkı ve ödevini ifade etmektedir. Gellner'e göre, modern devletlerin en karakteristik özelliği, devletin eğitim tekeline sahip olmasıdır. Bağımsız bir eğitim sistemini sürdürebilme yeteneği, toplum olabilmenin temel ölçütüdür. Bu yeteneğe sahip olmayı başaramayan toplulukların, ulus haline gelmeleri mümkün görülmemektedir. Bu yüzyılda ulus olmanın, "insan gruplarının büyük, merkezi eğitim almış, kültürel açıdan türdeş birimler halinde örgütlenmesi"ni sağlamayı gerektirdiği düşünülmektedir (Gellner, 1992: 72). Bu nedenle devletlerin kültüre bakışı siyasallaşmış, okullar ulusal ideolojiyi ve buna bağlı siyasal kültürü üretmenin ve yaymanın aracı haline gelmiş; kültür, ulus-devletlere meşruiyet sağlayan bir değere dönüşmüştür. Gellner (1992: 74)'in ifade ettiği gibi, artık "modern insan bir kral, ülke veya dine değil, bir kültüre sadakat göstermektedir". Özgün nitelikleri olan bir kültüre bilinçli olarak bağlı halk, uluslaşmanın ana aktörü haline gelmiştir. Bu dönemde eğitim, askerlik, kitle iletişim araçları ve devlet bürokrasisi vasıtasıyla çocukların ve yetişkinlerin siyasal sosyalleşmesi için, seferberlik başlatılmıştır.

Ulus devletler, sahip olduğu yüksek kültürü aktarmak için, kurumsal eğitimi ulusallaştırma ve zorunlu hale getirme; kurumsal olmayan eğitim ortamlarını ise denetleme yoluna gitmiştir. Bu süreçte eğitim, bireylere kimlik kazandırmanın, onları ulusa ve kültüre bağlı kılmının vazgeçilmez aracıdır. Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran en belirgin özelliktir. Kendini diğer toplumlardan kültür aracılığıyla ayıran toplumlar, ulus toplum haline gelebilmiştir. Uluslar kendilerini, "kültür değerlerinin üstünlüğü ya da en azından eşitsizliği savı" üzerinde temellendirirler (Weber, 1993: 172). Ulus-devletler kültür ve eğitim alanında belirgin bir özerkliğe sahiptir. Tek bir siyasi kültür ve kitlesel eğitim, yeni nesilleri ulusun "vatandaşları" olarak toplumsallaştırmada büyük imkânlar sunmuştur.

Ulus-devletler meşruiyetini, özgün kültürel farklılıkları olan, halktan alır. Bu devletlerin yöneticileri, ulusun çıkarlarını ve değerlerini savunmak, ulusal bütünleşmeyi sağlamak zorundadırlar. Ulusal eğitim programları, yöneticilerin ulusçuluk yönündeki arzu ve iradelerinin bir beyanı gibidir. Klasik sosyolojide ulus-devlet, alt grupları ve top-

lulukları ulusal değerler etrafında örgütlenme ve düzenleme iradesinin merkezi; "ahlaki disiplinin en kusursuz organı" olarak görülmüştür (Durkheim, 2006: 124). Devlet, görevleri yerine getirirken ve yeni kuşaklarda vatandaşlığın yeniden üretimini sağlarken, en önemli desteği eğitimden alır. Ulus-devletlerde eğitim, ağırlıklı olarak vatandaşlık eğitimi olduğu için genel ve zorunludur. Tüm vatandaşlara eğitim hakkı ve eğitim imkânı verilmesi; eğitimin zorunlu ve temel eğitimin devlet okullarında parasız olması; eğitimin genel olması, yani tüm okullarda ortak müfredat yürütülmesi ve okulların merkezden denetlenmesi ulusal eğitimin temel özellikleridir. Modern toplumlarda eğitimi uluslaştıranlar ona "siyasal" ve "sosyo-ekonomik" işlevler yüklemişlerdir (Özyurt, 2008: 212).

Vatandaşlık haklarının kullanımını geliştirilmek ve yüksek düzeyde siyasal katılım sağlamak; vatandaşların kamusal yaşama katılımını sağlamak; devlete ve kanunlara sevgi ve bağlılık yaratmak; devlet bürokrasisinde ve askerlik görevinde verimliliği artırmak; ulusa, ulus düşüncesine ve ulusal değerlere bağlılığı sağlamak; vatandaşları ulusal sorunlar hakkında bilgilendirmek; kültürel açıdan türdeş, tek kimlikli vatandaşlar yaratmak ve vatandaşları "zararlı" düşüncelere karşı korumak ulusal eğitimin başlıca siyasal amaçları arasında yer alır. Toplumsal bütünleşmeyi sağlamak; toplumda suç ve kargaşayı azaltmak; sanayi toplumunda işçileri daha verimli hale getirmek; uygar insan ilişkilerini ve görgü kurallarını benimsetmek; vatandaşlar arasında birlik ve dayanışmayı geliştirerek, ahlaki bir topluluk yaratmak ise ulusal eğitimin başlıca sosyo-ekonomik amaçları arasında yer alır. İki işlev kümesi birlikte düşünüldüğünde ulusal eğitim sisteminin temel çıktılarının "ulusallaşmış" ve "medenileşmiş" bireyler yetiştirmek olduğu görülür. Kısa okula yeni toplumun yeni insanını (ulus-devlet açısından vatandaş; kapitalist üretim tarzı için üretici ve tüketici) yetiştirme misyonu yüklenmiştir. Okulun bu misyonu başarıyla yerine getirmesi için, birçok ülkede geleneksel düşünce ve davranış kalıplarının ötekileştirilmesi ile çocuğun aile, topluluk gibi birincil ilişki ağlarından yalıtılması sağlayan politikalar uygulamaya konulmuştur. Okul, yeni toplumun üzerine inşa edildiği/edileceği politik kültürün aktarılmasının vazgeçilemez aracı haline gelmiştir. Ulusalçılar, ulusların tarih sahnesindeki kaderini, okulda aktarılan bu politik kültürün yaygınlaşmasına ve başat hale gelmesine bağlı görmüştür.

Ulusal eğitimin ve siyasal sosyalleşmenin niteliği, eğitim aracılığıyla inşa edilmek istenen kimliğin türü, toplumdan topluma değişiklik gösterdiği gibi, bir toplumda dönemlere göre de değişiklik gösterir. Bu değişimin temelinde "ulus nedir?", "ulusun bileşenleri nelerdir?", "ulus sosyo-kültürel yapıyı veri mi alır, yoksa onu inşa mı eder?" türünden soruların nesnel bir cevabının olmamasında yatar. Yani ulusal eğitim müfredatı, ulus adına hareket ettiği varsayılan siyasal elitler tarafından yapılmakta, siyasal elitlerin değişimine paralel olarak ulusal eğitimin niteliği de değişmektedir. İlerleyen sayfalarda Tanzimat'tan günümüze Osmanlı'da ve Türkiye'de dönemlere göre eğitim politikaları ekseninde siyasal sosyalleşmedeki ve kimlik inşasındaki değişimler ele alınacaktır.

Tanzimat Dönemi:

Osmanlı'da modern eğitim kurumlarının temeli Tanzimat döneminde atılmıştır. Bu döneme gelinceye kadar eğitimin sivil bir ilgi alanı olmuştur. Geleneksel "eğitim (mahalle veya sıbyan ve cemaat mektepleri), cemaatlerin ve medresenin denetimi altında çalışmakta ve her cemaat kendi şeriatını öğretmektedir" (Alkan, 2005: 78). Tanzimat döneminde ise modern okullar ile geleneksel okullar bir arada var olmuşlardır. Bu dönemde devlet asker ve bürokrat ihtiyacını karşılamak için orta ve üst dereceli modern eğitim kurumlarının temellerini atmıştır. İlköğretim ise uzun yıllar sıbyan okullarında ve cemaat okullarında gerçekleştirilmeye devam etmiştir. Bu okullar, modernleşme hareketinin dışında bırakılmıştır. 1868'de "Darülmualimin-i Sıbyan" açılarak, sıbyan okullarında verilen eğitimde standartlaşmanın ilk adımları atılır. 1869 "iptidai okullar" açılmasına karar verilir. Bu, ilköğretimin modernleşmesi ve devlet eliyle yürütülmesine ilişkin önemli bir adımdır. Bu tarihlerde sıbyan okullarında verilen derslerin



içeriğinin tedricen modernleştirilmesi yoluna da gidilmiştir (Kodaman, 1980: 113-4).

Bu dönemde ilköğretim alanında birtakım düzenlemeler yapılmasına rağmen, uygulamada dikate değer bir değişim gerçekleşmemiş; ülkede kitlesel bir eğitim politikası yerine "memur kadrosu yetiştirmeyi" amaçlayan dar bir eğitim politikası benimsenmiştir. Tanzimat yöneticileri orta ve yüksek eğitimi "devletin denetimi ve gözetimi altına" alarak, eğitime "Osmanlı toplumunu birleştirici ve kaynaştırıcı" bir işlev yüklemişlerdir. Bu çerçevede Osmanlılaşma (uluslaşma) ve Batılılaşma (medenileşme) eğitimin iki başat hedefi haline gelmiştir. Geleneksel eğitim kurumları ile (sıbyan mektepleri ve medreseler) modern eğitim kurumlarının (iptidailer ve yeni okullar) birbirine zıt iki zihniyet üretmesi, bir süre sonra eleştiri konusu olmuştur (Kodaman, 1980: 251, 14-5).

Dönemin eğitim politikasının bir yönünün, yeni kurumlar oluşturularak, geleneksel eğitim kurumlarının zaman içinde işlevsizleşmesine beklemek olduğu söylenebilir. Modern eğitim kurumları, bir yandan geleneksel-dinsel cemaatlerin dünyevileşme sürecini hızlandırırken; diğer yandan egemen üst-kültürün yaygınlaşmasını sağlar (Alkan, 2005: 87-8). Maarif Nezareti'nin 1861 yılında almış olduğu bir kararla, orta dereceli ve yüksek okullarda öğretim dilinin Türkçe olması ve öğretmenlerin bu dili iyi bilmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Bu karar her ne kadar pragmatik nedenlerle alınmış olsa da, "eğitimde milliyetçilik akımı"nın başlangıcını oluşturur (Kodaman, 1980: 43-4). Bu uygulamanın en önemli sonucu ise, devlet içindeki eğitimli kesim arasında iletişim engellerinin ortadan kalkması olacaktır. O ana kadar salt kültürel bir unsur olan dile siyasal bir işlev yüklenmiş, yani kültür siyasallaşmaya başlamıştır. Kültürün siyasallaşması daha sonraki dönemlerde kültür ulusçuluğunun siyasal ulusçuluğa dönüşmesine neden olacaktır. Osmanlı ulusunu inşa etmenin pragmatik araçlarından biri olan Türkçe, yirminci yüzyılın başlarında Türkçülüğün manevi unsuru haline gelir.

Tanzimat döneminde eğitim ideolojisi "Osmanlıcılık"tır. Ancak bu dönemde güçlü bir "resmi ideoloji" ve bunun önemli bir ayağı olan "resmi tarih" anlayışı eğitimde henüz kurumsallaşmamıştır. İdadi ve sultani gibi ortaöğretim okulları ile yükseköğretim okullarının inanç (din, mezhep) ve kültür (etnisite) açısından karma niteliği bu okulları Osmanlıcılık ideolojisinin aktarıldığı ku-

rumlar haline getirmiştir. Modern okullarda çocukların cemaatlerle bağının zayıflatılması ve birer özne haline gelmesiyle eş zamanlı olarak, "eğitim aracılığı ile yurtseverlik ekseninde, ortak bir vatan fikri ve ona bağlı Osmanlı yurttaşı yetiştirmek amaçlanmıştır". Bu durum, "cemaat'ten ulusa" geçiş sürecini hızlandırmıştır (Üstel, 2004: 32; Alkan, 2005: 77-8).

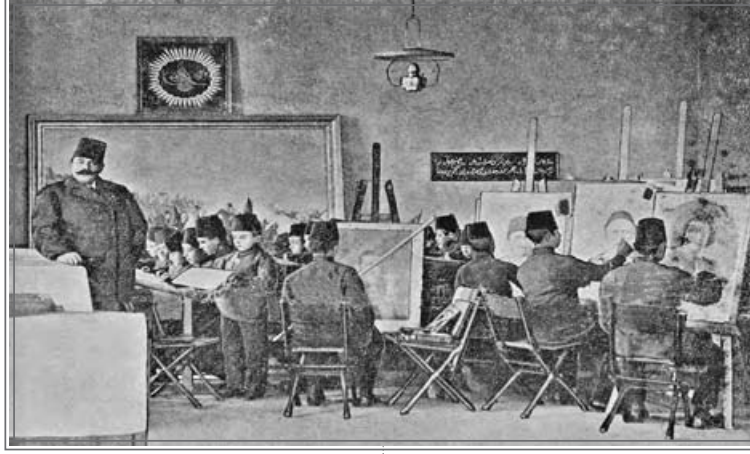
İdeolojilerin okullarda kurumsallaşması II. Abdülhamit döneminde "İslam-Türk Sentezi" biçiminde gerçekleşmiş ve II. Meşrutiyet'te "Türk-İslam Sentezi"ne dönüşmüştür (Alkan, 2005: 81).

II. Abdülhamit Dönemi:

1776 Anayasası'nın 14. maddesi ilköğretimin kız ve erkek çocuklar için zorunlu olması hükmünü getirmiştir. Bu hüküm devletin ilköğretim çağındaki çocuğun siyasal sosyalleşmesine verdiği önemin bir göstergesidir. Ancak devletin eğitim aracılığıyla etkin bir toplum mühendisliği uygulaması, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra gerçekleşecektir.

Anayasa çerçevesinde ilköğretimin zorunlu hale gelmesi ve "sıbyan" mekteplerinden "iptidai" mekteplere doğru yönelim, II. Abdülhamit okullaşmayı hızlandırmış ve ilköğretim ile daha ileri eğitim arasında içerik ve hedefler açısından bir devamlılık sağlamıştır. Bu dönemde verilen eğitim, yeni bir toplum ve yeni bir insan yaratma arayışından ziyade, yerleşik/geleneksel değerlerin modern eğitim kurumları aracılığıyla aktarılması işlevini görmektedir. Muhafazakar bir eğitim ideolojisi hakimdir. Bu durum, yenilikçi düşünceler karşısında, II. Abdülhamit'in konumunu meşrulaştırmaya hizmet etmektedir (Doğan, 1994: 20).

Abdülhamit'in eğitimde İslamcılık eksenli Osmanlılık politikasını yürüttüğü bilinir. Bu genel siyasetin yanında, Türklük de (kültürel bir unsur olarak da) eğitimde önemli bir değerdir. Bu kendini iki biçimde gösterir. Birincisi Anayasa'yla Türkçe devlet dili haline geldiği için, Türkçe bilinci okullar-



da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. İkinci unsur ise, askeri okullardaki tarih eğitiminin Türk tarihi eksen olacak biçimde planlanmış olmasıdır: Bu tarih kitaplarında İslam öncesi Türk mitolojisi ayrıntılı olarak işlenmekte, ulus vurgusu ve gururu belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır (Alkan, 2005: 81-2). Askeri okullar dışındaki tarih eğitiminde ise İslam tarihi eksen alınmıştır.

Bu dönemde devlet, Müslüman unsurlar arasında eğitimi yaygınlaştırmaya özel bir önem verir. 1882 tarihli resmi bir belgede "memlekette maarifçe en geri olan Müslüman halk" olduğu tespiti yapılarak, bu durumun toplumdaki maddi zenginliklerin gayri-müslimlerin eline geçmesini doğurduğu belirtilir (Kodaman, 1980: 116). Devlet açısından Müslümanların okullaşmasının stratejik bir önemde olduğu vurgulanmaktadır. Türklük, İslam potasında eritilen ikincil bir kimlik konumundadır. Dönemin sonlarına doğru ise eğitimde Türklük vurgusu iyice azalır (Alkan, 2005: 81). Kişinin milliyetinin öneminin olmadığı, kişinin değerinin Allah'a itaatiyle ölçülebileceği, cehaletten kaçınmak gerektiği, sıkça vurgulanan değerlerdendir. Doğan (1994: 13)'ün tespitlerine göre, bu dönemde Allah'a, Peygamber'e ve Padişah'a kayıtsız itaat güçlü değerler haline gelmiş ve dindar bir nesil yetiştirilmek amaçlanmıştır.

İlköğretimde "İslamcı" bir kimlik kazandırılmaya çalışılırken, ortaöğretim "Osmanlılık" siyasetinin uygulama alanı olmuştur. Bu ikiliğin temelinde ilköğretimin hala bir ölçüde cemaatlerin etkisinde olması, ortaöğretimin ise hem bu etkiden kurtulmuş olması hem de laikleşmiş olmasıyla açıklanabilir; fakat en önemli neden, orta ve yüksek dereceli okullarda farklı dinler ve etnisitelerden öğrencilerin bir araya gelebilmiş olmasıdır (Kodaman, 1980: 253). II. Abdülhamit döneminde, dini değerlerin ilköğretimde yoğunluklu olarak aktarılmasına rağmen, ileri okullarda değer aktarımı zayıf olan pragmatik bir eğitim politikası uygulanmıştır. Çocukların siyasal sosyalleşmesine bir ölçüde önem verilmiş olsa da, II. Meşrutiyet'le kıyas-

landığında eğitim “daha ılımlı” bir niteliğe sahiptir (Doğan, 1994: 163).

II. Meşrutiyet Dönemi:

Eğitim, yeni siyasal meşrutiyet yaratmanın önemli araçlarından. İktidar aracılığıyla yeni bir toplum yaratmak isteyenlerin eğitimden beklentileri yüksek olmaktadır. II. Meşrutiyet yöneticileri gibi yeni bir siyasal modeli uygulayanlar, eğitim müfredatına ve ders kitaplarına büyük önem vermişlerdir (Doğan, 1994: 15). Bu durumda bir toplumda mevcut değerlerin bir kısmı idealize edilirken, bir kısmı da ötekileştirilmiştir. Devlet “iyi” ve “kötü”nün ne olduğunu önceden belirleyerek, tektip vatandaş yetiştirmeye çalışır. İdeolojik rejimin başarısı, hedeflenen vatandaş yetiştirmedeki başarıya bağlıdır. II. Meşrutiyet döneminde vatandaşın, önemli bir siyasal aktör haline gelmesiyle, vatandaşlık eğitimi, eğitimin ana eksenine yerleşmiştir. II. Meşrutiyet yöneticileri “önce vatandaşın *tarif eder, daha sonra ise bu tarif üzerinden icat etme çabası içine girer*” (Üstel, 2004: 73).

II. Meşrutiyet yöneticileri yeni yöntem ve yeni değerler etrafında devleti kurtarma ve kalkındırma gibi bir hedefe sahiptir. Yeniliği temsil ettikleri ve iktidara geliş süreçleri tartışmalı olduğu için, “ders kitaplarına meşrutiyet yaratma işlevi”ni yüklemişlerdir. Asıl yapmak istedikleri öğrencilerin tarih algısına biçim vermektir. Zamanın ruhunu iyi kavradıklarına herkesi inandırmaları gerekmektedir. Bu kavrayış, devleti kurtaracak reçeteyi ve izlenecek yeni yolu bilmiş olma iddiasını içerir. Devr-i sabık yaratma ve kurtuluş reçeteleri sunma, bu dönemin kültürel ve sosyal derslerinin belirgin içeriğini oluşturur. Abdülhamit dönemi eğitim sisteminin iki ana değeri olan “din” ve “padişah”, Meşrutiyetçiler tarafından reddedilmiştir. Ders kitaplarında padişaha övgüler kaldırılır ve İslam’a karşı mesafeli bir tavır alınır. Başlangıçtaki ideolojileri Osmanlıcılıktır, ancak Balkan Savaşları sonrasında Türkçülük ideolojisini benimsenmişlerdir (Doğan, 1994: 166-7).

Türkçülük siyasetinin eğitimde belirginleşmesi, ders kitaplarında çelişkileri beraberinde getirir. Millet, tanımları arasında farklılıklar görülmektedir. Hakkı Behiç’in *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye* ders kitabında millet, “*aralarında dini ve kavmi farklılıklara rağmen, aynı siyasi sınırlar içinde yaşayan, ortak çıkarlarını sağlamak amacıyla birleşmiş siyasi topluluktur, başka bir deyişle vatandaşlar*

topluluğudur” biçiminde tanımlanmaktadır. Ahmet Ziya ve Ali Haydar’ın hazırladığı *Malumat-ı Medeniye* kitabında ise Türkler, “Osmanlı milletini tesis eden kurucu unsur”, “altı yüz yıl bu toprakların muhafızı”, “nüfusun çoğunluğu”, “Osmanlılar içinde en kuvvetli” ve “milletler içinde en cesur, en hamiyetli ve en temiz yürekli bir kavim” olmalarına vurgu yapılarak öne çıkarılır. İlk kitapta *sözleşmecî* millet anlayışının, ikinci kitapta ise *özcü/etnisit* millet anlayışının hâkim olduğu görülür. Sözleşmecî ve özcü ulus anlayışlarının ders kitaplarında eş zamanlı yer alması, II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e miras olarak kalacaktır (Üstel, 2004: 110-1, 322).

Bu dönemin ders kitapları vatandaş, birey olarak değil de daha çok siyasal topluluk içinde kurgulanmıştır. Vatandaşların girişimciliği, özyeteneckleri, kişisel farklılıkları değil; fedakarlığı, aileye, kardeşliği ve ulusa bağlılığı vurgulanmıştır (Üstel, 2004: 73).

II. Abdülhamit döneminin “İslam-Türk Sentezi”, II. Meşrutiyet döneminde “Türk-İslam Sentezi”ne dönüşür (Alkan, 2005: 82). Din ikinci planda yer alarak, ulusçuluk ekseninde araçsallaştırılır. Abdülhamit’in Batı’dan ilim ve teknoloji almakla sınırlandırılmış modernlik anlayışı, II. Meşrutiyet’te terk edilerek “Batı, bütün değerleriyle örnek” hale gelir (Doğan, 1994: 167). Bu dönemde müfredata giren *Malumat-ı Medeniye* derslerindeki “çocuğun uygar bir insan olarak yetiştirilmesi kaygısı”, kararlı ve geniş çaplı bir “davranış mühendisliği” örneğidir. Kamusal bir özneye dönüşen çocuk, “artık yalnızca ailesine ait değildir”; devlet veya toplum açısından üretici, asker ve vatandaşdır (Üstel, 2004: 54, 32).

Tek Partili Dönem (1923-1945):

Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar eğitim ideolojisi birkaç kez değişime uğramıştır. Cumhuriyet dönemini alt dönemlere ayırdığımızda, ilk dönemi “tek-partili dönem” olarak adlandırmamız aydınlatıcı olur. Tek-partili dönemde eğitim ideolojisi, giderek Türkçü, seküler, medeniyetçi ve Batıcı bir görünüm almıştır. Cumhuriyet döneminin başlarında okulların “yurtsever” ve “medenî” vatandaşlar yetiştirmesi amaçlanmıştır. Okul, medeni (çağdaş) ve yurtsever yurttaş oluşturmanın vazgeçilmez aracıdır (Caymaz, 2007: 24). Çağdaş-yurttaşlık, eğitim aracılığı ile “belli bir yaşam biçimi ve toplum projesinin” hayata geçirileceğini varsayar (Üstel, 2004: 322-3).

Cumhuriyet'in yeni insan ve yeni toplum projesi, mevcut toplumsal ve kültürel değerleri referans almaz, onun yerine tarihten, toplumdan ve Batı'dan bir değer sentezlemesi yapar. Tarih ve kültür bu anlayış tarafından yeniden inşa edilir. Resmi (kamusal) tarih ve kültürün inşa edilmesi, vatandaşlara bu alanlarda sahip oldukları mirasın bir kısmını geride bırakmaları gerektiğini hatırlatır. Politik bir tasarımla vatandaş medenileştirmek ve türdeş vatandaş yaratmak, ders kitaplarında ve okulda totaliter bir söylemle mümkün olacağı için, eğitim öğretmenin aracı olduğu kadar, unutturmanın da aracı haline gelmiştir. Organik bir tarzda düşünülen toplum ve ulus içinde farklılıklar yok sayılmış; ileri-çağdaş değerler ekseninde, çocuklar kültürel bir yeniden doğuma tabi tutulmuştur (Caymaz, 2007: 13). Toplumun kültürel özelliklerinden değil, zihinlerdeki ideal ulus ya da toplum tanımından hareket edilmiştir. "Cumhuriyet yöneticileri homojen yapıya sahip bir toplum oluşturmaya çalışmış" (Türkkahraman, 2000: 45) oldukları için, bu olgu-değer ikilemini Türk siyasi kültürüne miras olarak bırakmışlardır.

Dönemin yöneticileri, devlete ulusalcı-Türkçü bir ideolojiyi uygun bulmuşlardır. Türklük, inşa edilen ulusun tek tarihsel ve kültürel referansı olmuştur. II. Meşrutiyet dönemi ulusçuluğunun ve Gökbalp ulusçuluğun Türk-İslam sentezi biçimindeki ulus algısı terk edilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni rejime meşrutiyet sağlamak amacıyla okullarda güçlü bir Osmanlı karşıtlığı işlenmiştir. Bu durum, *Vatandaşlık Bilgileri* ve *Tarih* kitaplarında İslam ve Osmanlı'nın ötekileştirilmesi sonucunu doğurmuştur (Alkan, 2005: 236).

Yurttaşlık eksenli ulus ile etniseteye dayanan ulus anlayışı 1930'lara kadar ders kitaplarında birlikte yer almıştır. 1930'ların sonlarından itibaren etnisite (ve ırk) eksenli ulus anlayışı, daha belirgin biçimde vurgulanmıştır. Buna rağmen, dönemin ders kitaplarında yurttaşlar topluluğu olarak Türklük anlayışı ile etnisite olarak Türklük anlayışı hep eş zamanlı olarak var olmuştur: "Cumhuriyetin Türk ulusçuluğu, hukuksal, kültürel ve ırksal bir pragmatik bileşim üzerine kurulmuştur. Tek-parti dönemi boyunca değişik zamanlarda, bu bileşimlerdeki bir öge diğerine göre daha ağır basmıştır" (Alkan, 2005: 235).

Bu dönemde Türk ulusçuluğu, tek ulusal kimliktir. Türklerin tarihi, İslam öncesi dönem üzerinden anlatılır. Türkler tarihin en eski medeniyetlerini kurdukları için, tarihsel gelişimlerinde İslam

inanç ve kültüründen bir şey alma ihtiyacında bulunmamıştır. Modernitede seküler bir ahlak ortaya çıktığı için, yirminci yüzyılda İslam'ın ahlaka kaynaklık ederek kişiler arası davranışları düzenleme işlevi de gereksizleşmiştir (Alkan, 2005: 236, 83-4). Cumhuriyet eğitiminin empoze ettiği seküler ahlak, yurttaşların hem kamusal hem de özel alanını biçimlendiren ve denetleyen bilişsel bir otorite sunmaktadır (Üstel, 2004: 174). Tarih derslerinde, İslam ve Osmanlı'ya yer verilmeden, Orta Asya Türklük tarihi, Batı tarihi ve eski Anadolu uygarlıkları tarihinin okutulması ve Cumhuriyet ideolojisi-ni Türk tarihindeki "ilerleme fikri" çerçevesinde yeniden yorumlanmakla, gençlere laik ve reformları destekleyici bir kimlik kazandırmak amaçlanmıştır (Türkkahraman, 2000: 50).

Cumhuriyet seçkinleri açısından okul, "seküler toplum-laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek avantajı"nı sunmakla önemli bir ideolojik aygıt haine gelmiştir. "1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı*, amaç bölümünden başlayarak, ilköğretimin yurttaş inşa sürecindeki rolünü vurgular. Programa göre ilköğretimin başlıca amacı, genç nesli muhitine faal biçimde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaş yetiştirmektir". Okul aracılığı ile gerçekleşen sosyalleşme, gençlerin milletle bütünleşmesini sağlayan ve iktidarın egemenliğini kullanmasının bir ifadesi olan "kurumsal sosyalizasyondur". 1930'lu yıllarda okullardaki siyasal sosyalleşmenin niteliği, devleti önceleyen "militan bir yurttaşlık" halini almış, tekkültürlü bir toplum ve tek kimlikli bireyler oluşturulmak istenmiştir. Ders kitaplarında, tarih ve kültürün yeniden inşasının yanı sıra, toplumun sosyolojik gerçekliğinin de yadsındığı gözlemlenmiştir. Örneğin bu dönemin ders kitaplarında Anadolu'nun çokkültürlü ve çok inançlı heterojen yapısı yadsınarak köylüler ve kentliler tektip olarak sunulmuştur. Bu durum, inşa halindeki "Türk ulus-devletinin kültürel asimilasyon politikasını" ortaya koyar" (Üstel, 2004: 131-6, 326).

Ders kitaplarındaki Türklük anlatımlarında, "Türklerin Orta Asya kökenine doğrudan gönderme"de bulunan ve Türklerin tarihindeki Osmanlı Devleti'ni "istibdat yönetimi" olarak tanımlayıp "paranteze alan" bu yaklaşım, yer yer dile getirilen sözleşmecilik ulus anlayışından açık bir uzaklaştırmaktadır. "Osmanlı geçmişinin paranteze alınmasıyla yeniden icat edilen Türk tarihi, artık açıktan açığa özcü bir ulus anlayışına yöne-

lır. Türklük, organik/genetik bir topluluğun adıdır". 1927-1928 öğretim yılında okutulan Mithat Sadullah'ın *Yurt Bilgisi*'nde "Bizim milletimiz, Türk milletidir. Aynı soydan gelen, aynı lisanı konuşan, aynı adetlere tabi olan insan kümelerine millet denir" biçimindeki Türklük ve millet tanımı 1930'ların kitaplarında daha sıkça görülür. Örneğin 1939'da Maarif Vekilliği tarafından yayımlanan *Yurt Bilgisi Dersleri*'nde, "Türk Yurdu üzerinde yaşayan, Türk diliyle konuşan ve Türk kanını taşıyan insanların birliğine TÜRK MİLLETİ denir" ifadesi yer almaktadır. Burada milleti oluşturan unsurlardan ırk, yerini kan birliğine bırakmıştır Üstel, 2004: 167-9). Ulusun toprak, kan ve dil gibi özcü unsurlarına yapılan gönderme, İnönü döneminde "daha ırkçı bir ton" almıştır. Tarık Emin Rona'nın yazdığı 1941 tarihli *Yurt Bilgisi Dersleri-IV* kitabında "Türkoğlu" ifadesinin sıkça kullanılması, dönemin siyasal elitlerine göre Türklüğün irade ile kazanılan bir kimlik değil, tarihsel ve soya dayalı bir kimlik olduğunu göstermektedir. Bu, diğer uluslardan sadece farklı değil, aynı zamanda onlara üstün olan bir Türklüktür: Türkler "eskiden beri en uygar, en savaşçı, en bağımsız, kısaca en büyük"tür (Caymaz, 2007: 33-4).

I. Demokratikleşme Dönemi (1945-1980):

Tek-parti döneminde CHP ideolojisi giderek bir devlet ideolojisi haline gelmiş, devlet de bir parti-



devlet görünümü almıştır. Çok partili hayata geçiş sürecinde, CHP tedrici olarak parti-devlet ideolojisinden vazgeçmiş ve bunun eğitim alanında önemli sonuçları olmuştur. Tek-Parti döneminin eğitim ideolojisi, yaygın kanaatin aksine, 1950 seçimlerinden sonra değil, 1946 seçimlerinden sonra terk edilmeye başlanmıştır. 1946'dan itibaren tedricen ulus ve toplum inşa etme politikası yerini, zaten var olan ulus ve toplumun taleplerini anlama ve siyasal seçkinlerin halka yaklaşma politikasına bırakmıştır.

Konumuz açısından çok partili dönemde dört özellik dikkati çekmektedir. a) Din (İslam), ulusun kurucu unsuru olarak değerlendirilmekte, b) Türklük, yurttaşlık eksenli olarak tanımlanmakta, c) bireyin değerleri önem kazanmakta, d) insani (evrensel) değerlerin öğretilmesi müfredatta yerini almaktadır. Son özellik, Cumhuriyet döneminde hukuksal, ırksal ve kültürel bileşimler üzerine kurulan Türk ulusçuluğunun çok partili hayata geçişle birlikte "insan hakları" gibi dördüncü bir öğeye kavuştuğunu gösterir.

Çok-partili dönemde II. Meşrutiyet döneminde görülen Türk-İslam sentezi yeniden resmi ideoloji haline gelir (Alkan, 2005: 235). CHP hükümeti, 1947'de hükümetin denetimi altında okul dışında din eğitimi yapılmasına izin verir. 1948'de *Din Dersi* okullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanır. 1949'da dini duyarlılığı ile bilinen Şemseddin Günaltay başbakanlığa getirilir, İmam-Hatip Kursları faaliyete geçer ve İlahiyat Fakültesi açılmasına karar verilir (Üstel, 2004: 241-2). 1950'de tarih ders kitaplarındaki İslam tarihine ayrılan alan genişler ve İslam dini ve İslam Peygamberi hakkında saygın ifadeler kullanılmaya başlanır. Eski Türklerin dini inanç ve yaşamları ile İslam dini arasındaki benzerlikler vurgulanarak, Türklük ve İslam'ın birbirini tamamlayan unsurlar olduğuna dikkat çekilir. Türklerin İslam'ı kabul etmeleri, bu dinin "gelişmiş" ve "en son din" olması ile açıklanır. Dinin ulus-devletin sembolik-kültürel çerçevesine yerleştirilmek istendiği görülmektedir (Türkkahraman, 2000: 46-55).

Tek parti döneminin etnisist, kültüralist ve yer yer ırkçı renk taşıyan ulus anlayışı, 1950'lerden itibaren yerini coğrafya ve yurttaşlık temelli bir ulus anlayışına bırakır. Organik yurttaşlık ve total siyaset anlayışından uzaklaşarak "özel alan ile kamusal alan arasına belirli bir mesafe" konulur. Bu durum, hem güçlü bireylerin ortaya çıkması-

na hem de alt-kültürlerin meşruluk kazanmasına yarayacaktır. Bağımsız ve özerk bireyin gelişmesi resmi ya da laisist ahlak kodunun dışındaki ahlak kodlarını da meşrulaştıracaktır (Üstel, 2004: 327). Bireysellik vurgusundaki artış eğitim yoluyla "medenileştirme" misyonundan bir ölçüde vazgeçildiğini göstermektedir. Bireyler doğru davranış kurallarını düşünerek de bulabilir. F. S. Arsan'ın 1950'li tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı, Tek-partili dönemde siyasal cemaat (ulus) içinde eritilmiş olan kişilik anlayışından farklı olarak, "birey olmanın önemi-ne değinmektedir". Birey olmak, ulusa bağlılıktan uzaklaşma sonucunu doğurmaz, ulusu ve vatani sevmek "bireysel çalışkanlık ve sorumluluk bilinci" ile farklı bir biçim alır. Tek-parti döneminde yurttaşlık, "vatan için kendi varlığını feda etme zorunluluğuyla özdeş" sunulurken; burada, daha liberal bir vatan sevgisi vurgulanmaktadır. Bu dönemde vatandaşlar açısından temel değer, "devlet" değil, "toplum" olmuştur. Devlet tarafından var edildiğimiz söylemi yerini, toplum içinde var olduğum söylemine bırakır. Bu da "militan-vatandaş"lıktan "medeni-birey vatandaş"a geçiş anlamına gelmektedir (Caymaz, 2007: 23-4, 35-6). Bir bakıma eğitim, çocukları ve gençleri içinde yaşadığı toplumla daha barışık ve uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Demokrat Parti'nin eğitim anlayışı, parti programında "gelecek kuşakların yalnız bilimsel ve teknik bilgiyle değil, milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması" biçiminde ifade edilmiştir. Üstel (204: 242-3)'in vurguladığı gibi programdaki "insani değerler" kavramı yenidir. İnsani değer ile ulusal değere eşit vurgu yapılmış olması çok önemlidir. Zira insani değerler, ulusçuluğu aşırılıklarından koruyacak bir denge unsuru olabilir.

İnsani değerlere yapılan vurgunun yanı sıra, Menderes hükümetlerinin eğitim politikasında dikkat çeken unsurlardan biri de eğitimin "milli karaktere" ve "ananelere" uygun biçimde gerçekleştirileceği vaadidir (Üstel, 2004: 244). Anane ile birlikte vurgulanan "milli karakter", artık ulusun uzak tarihinde veya ulus inşa etmeye kalkışanların zihinlerinde aranmayacaktır. Bu karakter, o dönemde mevcut olan Anadolu halkının karakteri ve yücelttiği değerleri ifade eder. Sözü edilen vaat, iktidardaki elitlerin, halkı biçimlendirme yerine, onu anlamaya çalıştığının göstergesidir. 1910'larda başlayan siyasal erk aracılığıyla ulus inşa etme çabası, 1950'lere gelindiğinde zayıflama sürecine girmiştir.

1968 yılında yürürlüğe giren İlkokul Programı "siyasal liberalleşme ve demokratik bir yurttaşlık anlayışının inşası açısından" önemlidir. Bu programla, *Yurttaşlık Bilgisi* dersleri, ilkokul müfredatından kaldırılmış, yerine *Sosyal Bilgiler* dersi konulmuştur. Bu çerçevede "ödev" eksenli vatandaşlık anlatımı "hak" eksenli vatandaşlık anlayışına dönüşmeye başlamıştır. Programdaki bu değişikliklerle, iyi yurttaşın demokrasinin ilkelerini kavraması amaçlanmaktadır. Ancak programda bireyselliğin ulusal topluluğa bağlılık karşısında tali bir özellik olduğu dikkat çekicidir. Programın 6. Maddesinde "demokrasinin yalnızca bir yönetim biçimi değil, ama aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğu" vurgulanmıştır. Demokratik yurttaşlığa ve ulusal karaktere aynı anda vurgu yapılması bireysellik ile toplumsallık arasında denge arayışı olarak yorumlanabilir. 1968 Programı aktif vatandaşlığın özendirilmesi açısından "Cumhuriyet tarihinin en demokratik programı" olarak değerlendirilmektedir. Program, Türk toplumu veya ulusu adına duyulan "özgüven sendromu" ve "tehdit algısı"ndan arınılmış olması ile toplumun "çoğul yapısı"nın ifade edilmiş olması açısından dikkat çekicidir (Üstel, 2004: 251-3).

12 Eylül Rejimi:

Ulus-devletlerde olağanüstü dönemlerde eğitimde yoğun bir endoktrinasyon çabası gözlemlenir. 12 Eylül rejimi de böyle bir endoktrinasyona gerek duyduğu için, 1968 yılında kaldırılan *Yurttaşlık Bilgisi* dersi tekrar müfredata konulmuştur. Endoktrinasyon bu dersle sınırlı değildir. "*Milli Tarih*" ve "*Milli Coğrafya*" derslerini de buna ilave etmek gerekir. Bu derslerin adındaki "milli" ifadesi dönemin bir buluşudur. Bu düzenlemeler, tek parti-döneminin "militan yurttaşlık algı ve söylemine geri dönüş" olduğunu göstermektedir (Üstel, 2004: 278). Bu dönemde endoktrinasyon eğiliminin artmasının bir başka göstergesi de *Atatürk İlke ve İnkılapları* dersinin tüm ortaöğretim ve yükseköğretim programlarına zorunlu ders olarak girmiş olmasıdır (Türkkahraman, 2000: 46).

Bu dönemde siyasal sosyalleşme ve vatandaşlık eğitiminde en dikkat çekici unsur, "devlet, millet ve vatanın bütünlüğü vurgusu"dur. Milli egemenliğin kuvvetle vurgulanması, milli güvenlik bilincinin verilmesi ve devletin siyasi yapısına ve kurumsal yapısına geniş yer verilmesi, Türkiye'deki iktidarların meşruiyetinin "tek partili cumhuriyet idaresi"ne benzediği ölçüde sağlanabileceğini

hatırlatmaktadır (Caymaz, 2007: 50). Ders kitaplarında 1945 sonrası tarihin yer verilmemesiyle, zaman adeta dondurulmuş gibidir. Ders kitaplarındaki gönüllü millet vurgusu, çok partili dönemin özneleşmiş, bireyselleşmiş vatandaşını nerede ise unutturur (Üstel, 2004: 289).

Ders kitaplarında devletin ulus-devlet olduğu, sıklıkla vurgulanmakta ve ulusun nitelikleri belirlenirken, tek-parti dönemini hatırlatacak biçimde "ırk" vurgusu yapılmaktadır. Ulusun temel unsurları arasında "din" in yer alması ise 12 Eylül rejimi vatandaşlık eğitiminin tek-parti eğitim anlayışından farklılığını oluşturur. Dal, Çakıroğlu ve Özyazgan'ın 1986 yılında hazırladıkları Ortaokul 3. Sınıflar için *Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı*'nda ulusun maddi unsurları arasında "dil, din ve ırk" yer alırken, manevi unsurları arasında "tarih, psikolojik faktörler ve kültür birliği" olduğu belirtilmektedir (Caymaz, 2007: 48-8).

Ders kitaplarında "özcü" ulus anlayışı ile vatandaşlık ekseninde tanımlanan "hukuksal" yurttaşlık vurgusunun bir arada verilmiş olması dikkat çekicidir. Ulus dil, din ve ırk eksenli olarak tanımlandığında, aynı dili konuşmayan, aynı dine inanmayan ve aynı soydan gelmeyenler ulustan dışlanmış olur. Ders kitaplarında laiklik ilkesi açıklanırken din ve vicdan özgürlüğüne yapılan vurgu "din" e bağlı dışlamayı önleyici bir işlev görecektir. Bu ikili anlatım genç dimağlarda söyle bir sonuç doğurur: "Türkiye'de yaşayan tüm fertler milletin parçasıdır, fakat dini düzlemde bazıları daha fazla milleti meydana getiren guruba dahildir". Aynı çözümlemeyi "ırk" unsuru için de yaparsak, Türk ırkından (soyundan veya etnisitesinden) gelenler, "daha fazla milleti meydana getiren guruba dahil" olacaktır. Türk ırkına ve İslam dinine mensup olanların ulusu temsil kabiliyetinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Hukuksal eşitlik vurgusu ve özcü saflık vurgusu iç içe geçmiştir. Bu çelişki söylem ve pratik karşılaştırıldığında daha net görülür. Bu "söylem düzeyinde içerici, ama pratikte dışlayıcı" bir ulus tasarımıdır. Bu dönemde ırk ve dine yapılan vurgu, ulus inşa etme anlayışından ve toplum mühendisliğinden vazgeçilerek, yurttan yaşayan insan unsurunun sosyolojik gerçekliğinin (yani var olan ulusun) kabul edilmesi biçiminde yorumlanabilir (Caymaz, 2007: 49).

Sosyolojik gerçekliğin keşfedilmesi veya kabul edilmesi, vatandaş-ulus ilişkisinde avantajlı ve dezavantajlı sonuçlar doğurabilir. Bu sözleşmecilik ulus anlayışından, özcü ulus anlayışına doğru bir

yönelimdir. Ulusu "genetik ve kültürel özellikler nedeniyle tarihsel köken iddiasında birleşen, bir anlamda 'doğal' bir dayanışma içinde bulunan bir topluluk" (Üstel, 2004: 289) biçiminde algılamının toplumsal barışa ve bütünleşmeye, ulusal birlik ve beraberliğe katkı yapacağı umulmaktadır. Ancak 1980 sonrası dünyada gelişen kültürel haklar hareketi ve bunun Türkiye'deki yansımaları, ülkenin soy ve inanç yönünden homojen bir yapıya sahip olmadığı, vatandaşların önemli bir kısmının kendilerini farklı kültür ve inanç guruplarına ait hissettiğini göstermiştir.

Cumhuriyetçi geleneğin ulusun kurucu unsurları arasında kabul etmedikleri dinin, bu dönemde kurucu unsurlar arasında kabul edilmesi, 12 Eylül eğitim sisteminin "Türk-İslam Sentezi"ni benimsemiş vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığını (Güvenç ve başk. 1994; Copeaux, 2000) düşündürmektedir. Ulusun dinin de yer aldığı bir sentez biçiminde tanımlanması, ders kitaplarındaki tarih alanlarının hacminde de değişiklik oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde İslam tarihi alanına en geniş yer bu dönemde ayrılmıştır. 1950'li yıllarda İslam tarihine %41'lik bir yer ayrılırken, 1980'lerde bu oran %51'e çıkmıştır (Türkkahraman, 2000: 46-7).

Din unsurunun ulusun bileşenleri arasında sayılması, Cumhuriyet döneminde hep var olan dayanışmacı vatandaşlık vurgusunun olağan bir sonucudur. Ulus-inşa ideolojisinin zamanla pragmatizme yönelmesi din unsurunu öne çıkarıp, laiklik unsurunu ikinci plana itmiştir. Din toplumsal düzenin korunmasında bir araç olarak görülmüştür (Üstel, 2004: 290-1). Ulusal dayanışma ve bütünleşmede dinin araçsallaştırılması, önceleri seçmeli olan *Din Dersi*'nin 1982 Anayasa'sının 24. maddesiyle *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* adı altında zorunlu hale getirmiştir. Dersin adının "din bilgisi" değil de "din kültürü", olması laiklik adına duyulan endişeleri azaltmayı ve devletin din(ler)e karşı mesafeli olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

Her dönemde olduğu gibi bu dönemde de ders kitapları arasında önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. Vatandaşların hangi değer, ilke ve kimlik ekseninde yetiştirileceği konusundaki belirsizlik uç söylemlere zemin oluşturmuştur. 1994 yılında okutulan *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarından birinde devletin laiklik ilkesini kabul ettiği ve herkesin "istediği dine inanmakta serbest" olduğu vurgusu yapılırken, bir başka *Vatandaşlık Bilgisi* kitabında "bir milleti meydana getiren fertlerin aynı dine mensup olmaları; milleti oluşturan unsurlardandır. Dinin milleti bağlayıcı ve bütün-

leştirci etkisi büyüktür" ifadeleri yer almaktadır. Dini temel alarak ulusa sınır çizme yaklaşımı, 1994 yılının *Vatandaşlık Bilgileri* kitabında "ırk" konusunda da görülür. Irk, ulusu oluşturan unsurlar arasında sayılmakta ve değişmeyen bir öze dayalı üstün bir Türklük vurgusu yapılmaktadır: "Her millet, kendi ırkının üstünlüğüne inanır..." Türklerin ataları "Adriyatik'ten Çin Seddi'ne kadar geniş bir coğrafyada, asırlar boyu çok çeşitli devletler" kurmuşlardır (Üstel, 2004: 291-2). 1990'ların Türkiye'sinde Çin Seddi'nde atalarının ayak izleri bulunmayanların ulusa aidiyetleri sorunlu hale gelmektedir. 1993 yılında TTKB bütün ders kitaplarında "*Türk Dünyası*" haritasının bulunmasını zorunlu kılacak bir karar almıştır. Bu harita, Türkiye'nin dayanışma içinde olacağı coğrafyayı sembolize etmektedir. Bu sembolik haritanın İslam dünyası, Müslüman dünya, eski Osmanlı dünyası veya Avrupa dünyası yerine "*Türk Dünyası*"nı yansıtmayı, "Türkiye sözcüğünde gizlenmiş olan etnik fikri daha da pekiştirmek" arzusunun bir yansıması olduğu düşünülmektedir (Copeaux, 1998: 183). Söz konusu olan, Türk dünyası ile işbirliği kurmak değil, bu coğrafyayla derin bir manevi bağın olduğunu hatırlatmaktır. Öğrencinin, "ulus nedir?" sorusunun cevabını verirken, bu haritanın sembolik gücünden yararlanılması beklenmektedir.

1990'ların ortalarından itibaren ilköğretimde verilen *Vatandaşlık Bilgileri* dersi, BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı programı doğrultusunda *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* dersine dönüşür. Bu ders kitaplarında, özcü ulus anlayışı ile "din ve ırk temelli organik toplum anlayışından uzaklaşmaya dönük bir çaba" gözlemlenmiştir (Üstel, 2004: 293-4).

28 Şubat Dönemi:

Bir ülkede kimlerin veya hangi ideolojinin iktidarda olduğu, olağan dönemlere bakarak değil, olağanüstü dönemlere bakarak anlaşılabilir. Bir toplumda "egemen, olağanüstü hale karar verendir" (Schmitt, 2002: 13). Bu yargı, 28 Şubat için de aydınlatıcıdır. Bu süreçte belli bir elit gurubu kendini halkın üstünde ve halkın seçtiği temsilcilere siyasi program sunacak konumda görmüş, kanun koyucu gibi davranmıştır. Bürokratik ve ekonomik elitlerin "aşırı laikçi" ideolojilerinin bir ürünü olan bu anlayış, halkın desteğini almış "siyasal seçkinlere" ve demokrasiye yönelik tepki olarak değerlendirilmektedir. Sivil ve demokratik siyasetten uzaklaşma eğilimi, sivil ve demokratik görünüme

büründürülmeye çalışılmıştır. Dernekler ve vakıflar üzerine yoğun baskıların uygulandığı dönemde, bazı dernek ve vakıflara tüm halkı ve ulusu temsil misyonu verilmiştir. **28 Şubat 1997'de MGK'nın bildirisinde eğitim alanında alınan kararların, daha önceleri TÜSİAD tarafından hazırlanan "eğitim raporunda önerilen çerçeveye esas olarak uyması" dikkat çekicidir** (Kaplan, 2005: 397).

Kimin değerleri geçerli olmalı? İlk olarak "devletin değerleri" cevabı akla gelebilir. Burada demokratik toplumda devletin değerlerinin insan hakları ve hukuk devleti ilkeleri çerçevesinde iktidar partisi/partileri tarafından oluşturulduğu hatırlatmasını yapmak gerekir. Demokratik usullerle seçilmiş iktidarların meşruiyetinin sorgulandığı bu süreç Türk tarihinin olağanüstü dönemlerinden birini oluşturur. Bu dönemde yarım asırlık demokratik kazanımlar yok sayılarak, siyasal meşruiyeti olmayan bir elit gurubun görüşleri devlet ideolojisi haline getirilmeye çalışılmıştır. Türkiye "demokratlar" ve "laikçiler" arasında suni bir ikileme sürüklenmiştir.

28 Şubat dönemi laikçi eğitim ideolojisinin en önemli iki ilkesi, "kesintisiz eğitim" ve "karma eğitim"dir. Zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkartılarak, ilkokul ve ortaokulların "ilköğretim" adı altında birleştirilmesini geniş toplum kesimleri, İHL'lerin orta kısımlarının ortadan kaldırılmasına yönelik bir operasyon olarak değerlendirmiştir.

Bu süreçte ülkede eğitim aracılığıyla "pozitivist" maskenin arkasında totaliter ve hoşgörüsüz bir nesil yetiştirmek hedeflemiştir. Çocuğun devlet için olduğu hatırlatması yapılarak; çocuğun değer eğitiminde ailenin ve yakın çevresinin rolü yadsınılmış; çocuğun belli bir yaşa gelene kadar değer, kimlik ve ideoloji tercihinde bulunmasının bireysel gelişime zarar vereceği gerekçesiyle, 1999 yılında kış dönemi için 15, yaz dönemi için ise 12 yaşın altındaki çocukların Diyanet'e bağlı Kuran Kursları'na gitmeleri engellenmiştir. Sivil toplum kuruluşlarının bu tarz kurslar açmaları yasaklanmıştır. Din öğretimi tamamen devletin tekeline alınırken, din öğretimi 12 yaş sonrasına bırakılmıştır. Bireysellik adına din ve değer eğitimini ileri yaşlara erteleyen bu ideoloji, üniversite aşamasındaki gençlerin bireysel tercihlerini dikkate alma ve onlara kılık-kıyafet biçimi dayatma gibi bir çelişkiye üretmiştir. Sonuçta ilköğretim çağındaki çocukların anne-babalarının değerlerine saygı duyulmadığı gibi, üniversiteye giden gençlerin değerlerine de saygılı olunmamıştır.

28 Şubat hareketi, Türkiye'de meşru ve demokratik yollardan iktidar seçkinlerinin değişimine engel olma, diğer bir ifade ile devleti halktan koruma ve kollama hareketidir. Bu süreçte sekiz yıllık zorunlu eğitimin kesintisiz biçimde düzenlenmesi, o ana kadar verilen eğitimin laikçi seçkinlerin istemedikleri bir yoldan ülkeyi ileri bir noktaya taşımış olmasına verilen bir tepkidir. İHL ve diğer meslek liselerinden mezun olan vatandaşlar, bürokratik, siyasal ve ekonomik elitler arasına katılıp, burarlarda başarılı olması, yerleşik elitleri statükoyu koruma refleksine yöneltmiştir. *"Sistemin istemediği karnallardan, sadece asillere (işverenlere) hizmet etsin diye oluşturulan bu okullardan aslanlar, kaplanlar yetişmeye başlamıştı. Bu okullardan iş adamları, doktorlar ve akademisyenler yetişmeye başlamıştı. Çok düşünüp icat ettikleri modern kast sistemi yanlış imalat vermişti"* (Şekerci, 2011: 62). Kamusal alanın görünümü, yerleşik elitlerin hiç de arzu etmedikleri tarzda değişime uğradığında, kamusal alana yeniden düzen verilmeye kalkışılmış ve bu arada eğitime önemli bir işlev yüklenmiştir.

Bu dönemin bariz özelliklerinden biri, **"görüntü fetişizmi"**dir. Bu fetişizmle, tek parti döneminin ulusallaşmış ve medenileşmiş bireyler yetiştirme anlayışının yeniden devreye sokulmuştur. Eğitimin ve okulun alanı genişletilerek, eğitimcilerin gündelik yaşamdaki davranışları müfredatın parçası haline getirilmiş; eğitimciler ve öğrenciler okul dışındaki kıyafetleri ve davranışlarından dolayı "devlet"e karşı hesap vermek durumunda kalmıştır. Yönetmelikle belirlenen "doğru vatandaşlık" tipine uymayanların kamu kuruluşlarından hizmet almaları engellenerek steril bir "kamusal alan" yaratılmıştır. Kamu kurumları ile sınırlandırılmış olan kamusal alan, zaman zaman genişletilerek denetim ve gözetim faaliyetleri sokağa, bazı kurumlar da çalışanlar açısından eve kadar genişletilmiştir. 2007 yılına kadar, öğrencilerin okul-dışı serbest zaman faaliyetlerinden dolayı anne-babalara telkinde bulunulmuştur. Son telkin, 2007 yılında 27 Nisan bildirgesine yansımış, çocukların Kutlu Doğum Haftası etkinliklerine katılmalarının laiklik karşıtı bir tehlike olduğu belirtilmiştir.

Eğitim kurumlarında steril alan yaratma çabası, katsayı uygulamasıyla hak ihlali noktasına taşınmıştır. Devlet kendi liselerinden mezun olan öğrencileri avantajlı ve dezavantajlı olarak iki gruba ayırmıştır. Bu durum Fransız Devrimi'nin hemen ardından oluşturulan "aktif vatandaş", "pasif vatandaş" ayrımını çağrıştırmaktadır. İnsan Hakları

belgelerinde ve Anayasa'da "herkes" in hak öznesi olduğu belirtilirken, yönetmeliklerle herkes arasında bazılarının daha bir hak öznesi olduğu ortaya koyulmuş, diğer bir ifadeyle hukuku ikinci plana atan bir ideoloji yerleştirilmeye çalışılmıştır. Yüzbinlerce İHL mezununun İlahiyat Fakülteleri dışında bir okula girmeleri imkansız hale getirilirken, bu fakültelerin öğrenci kontenjanları da düşürülmüştür. İHL mezunlarının mağduriyeti sadece üniversite kapısında değil, bir kamu işine talip olduğunda da kendini göstermiştir.

II. Demokratikleşme Dönemi:

28 Şubat dönemi ne zaman sona erer? Bu dönemin arkasından gelen dönem, sosyal bilimciler, tarihçiler ve siyaset bilimciler tarafından nasıl adlandırılmaktadır? Biz eğitim açısından şimdiki dönemi "II. Demokratikleşme dönemi" olarak adlandırmayı uygun bulduk. Bu dönemin özelliği, hem 28 Şubat ideolojisinin eğitim alanındaki uygulamalarına son verilmiş olması hem de toplumun farklı kesimlerinin eğitim alanındaki beklentilerinin bugüne kadar alışık olmayan biçimde karşılanmaya başlanmasıdır. Türkiye tekkültürlü ulus paradigmasından çokkültürlü ulus paradigmasına evrilirken, eğitim alanında da çokkültürlü eğitimin ilk örnekleriyle karşılaşmaktayız.

28 Şubat rejiminin eğitim ideolojisi birkaç yıl öncesine kadar etkisini sürdürmüştür. O halde, eğitimde "II. Demokratikleşme Dönemi"nin de birkaç yıllık bir geçmişi vardır. Bu dönemde yapılanları şöyle sıralayabiliriz:

Ocak 2009'da TRT Şeş yayına başlamıştır.

2011 yılında Kuran Kurslarında yaş sınırı kaldırılmıştır.

2010-2011 öğretim yılında üniversitelerde kılık-kıyafet serbest hale gelmiştir.

2011-12 öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi'nde seçmeli Alevilik dersleri verilmeye başlanmıştır.

Mardin Artuklu Üniversitesi'nde Yaşayan Diller Enstitüsü kurulmuş ve Edebiyat Fakültesi Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde 2011-2 öğretim yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlanmıştır.

2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması kararı alınmış, bu sürenin 4+4+4 biçiminde düzenlenmesiyle ortaokulların ve İmam Hatip Liseleri'nin orta kısımları yeniden açılmıştır.

2012-2013 öğretim yılından itibaren *Yaşayan Diller ve Lehçeler* dersi seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

2012-2013 öğretim yılından itibaren *Siyer ve Kuran-ı Kerim* dersleri seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Ocak 2012'de yayınlanan genelgeyle *Milli Güvenlik Bilgisi* dersi müfredattan kaldırılmıştır.

2013-14 öğretim yılından itibaren tüm okullarda kılık-kıyafet serbestliğinin getirileceği Milli Eğitim Bakanı tarafından açıklanmıştır.

Üniversiteye girişlerdeki liselere göre uygulanan katsayı farkı 2011'de YÖK Genel Kurulu'nun aldığı bir kararla tamamen kaldırılarak bu alandaki eşitsizlik giderilmiştir.

2010'lu yıllarda merkez sağ ve merkez sol partiler Kutlu Doğum Haftası etkinliklerinde birlikte yer almaya başlamıştır.

Sonuç:

Modern toplumlarda temsili demokrasinin uygulanabilmesi ve kitlelerin siyasal katılımının sağlanabilmesi ideolojiler aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Ancak modern siyaset ideolojisi kaçınılmaz kılssa da, her yönetim aynı ölçüde ideolojik değildir. Siyaset pratiği, bir ucunda "ideoloji" diğer ucunda "hukuk" bulunan bir çizgi üzerinde gerçekleşir. İktidara gelen siyasi partilerin uygulamaları meşruiyetini ideolojilerden almaktaydı, günümüzde ise bu uygulamaların ideolojiden ziyade hukuka uygunluğu aranmaktadır. Bu durum, ideolojilerin sonunu olmasa da "ideolojik egemenliğin sonu"nu getirmiştir. "İnsan hakları" ve "çoğulcu demokrasi" ilkelerinin yaygınlaşması ve bu ilkelere bağlılığın, hukuksal olmasa da ahlaki denetiminin uluslararası ölçekte yapılması, "ideoloji devleti"nden "hukuk devleti"ne doğru bir geçişin olduğunu göstermektedir. Bireyler ya da vatandaşlar açısından bunun anlamı ise, sosyal ve kültürel alanda kendilerini daha rahat ifade edebilmeleridir. Siyasal iktidarın ideolojisini paylaşmayan bireyler, vatandaş veya salt insan oldukları için kendilerinin ve ailelerinin geleceğini planlama konusunda, yönetimdeki ideolojiden daha fazla söz sahibi olmaktadır. İdeolojik devletler tek tip insan yetiştirirken ve toplumları tekkültürlü hale getirmeyi amaçlarken, günümüzde kamu okullarında çokkültürlü bir eğitimin verilmesi ve farklı değer sistemlerinin aktarılmasına imkân tanınma-

si, ideolojilerin ortadan kalktığını değil, esnek bir hal aldığını akla getirmektedir. Zira tüm değişimlere rağmen, günümüzde kurumsal eğitim kitlesel olma özelliğini korumakta ve bu eğitim sistemlerine dâhil olanların sayısında her yıl artış görülmektedir. Kurumsal ya da milli eğitim bir politika işidir. İktidardaki partiler belli bir ideolojiye yakınlık duydukları ve eğitimin içeriği politikacılar tarafından belirlendiği ölçüde eğitim de ideolojik olmaya devam edecektir. O halde, eğitimin ideolojik olup, olmadığını anlamaktan ziyade, eğitimin insanların özgürlüklerini kullanabilecek bir ideolojik anlayış tarafından belirlenip belirlenmediğini anlamak daha önemli hale gelmektedir.

Kaynaklar

- Alkan, Mehmet Ö. (2005) "İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim", (İç.) Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si, Dr. H. Kemal Karpat, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss. 73-242.
- Aron, Raymond (1979) *Aydınların Afyonu*, Çev. İzzet Tanju, İstanbul, Tur Yayınları.
- Caymaz, Birol (2007) *Türkiye'de Vatandaşlık; Resmi İdeoloji ve Yanlımları*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Copeaux, Etienne (1998) "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık", Çev. Turhan Ilgaz, İç. Dersimiz Yurttaşlık, Haz. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayınları, ss. 167-187.
- Copeaux, Etienne (2000) *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, Çev. Ali Berktaş, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Doğan, Nuri (1994) *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, İstanbul, Bağlam Yayınları.
- Eagleton, Terry (2005) *İdeoloji*, Çev. Muttalıp Özcan, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Gellner, Ernest (1992) *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev. Büşra Ersanli-Behar ve Günay Göksoy Özdoğan, İstanbul, İnsan Yayınları.
- Güvenç, Bozkurt; Şaylan, Gencay; Tekeli, İlhan; Turan, Şerafettin (1994) *Türk-İslam Sentezi*, İstanbul, Sarmal Yayınları.
- Kaplan, İsmail, (2005) *Milli Eğitimin İdeolojisi*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Kodaman, Bayram, (1980) *Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi*, İstanbul, Ötügen Yayınları.
- Örs, Birsan [Ed.] (2007), *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler*, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özyurt, Cevat (2008) "Küreselleşme, Ulusal Eğitim ve Siyasal Toplumsallaşma", (İç.) 21 Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, Ed. Mustafa Safran ve Dursun Dilek, İstanbul, Yeni İnsan Yayınları, ss. 211-227.
- Schmitt, Carl (2002) *Siyasal İlahiyat, Egemenlik Üzerine Dört Bölüm*, Çev. Emre Zeybekoğlu, Ankara, Dost Kitabevi.
- Şan, Mustafa Kemal (2008) "Modernlik ve Postmodernlik Yolunda İdeolojilerin Dönüşümü", (İç.) İdeoloji, Ed. Kenan Çağan, Ankara, Hece Yayınları, ss. 85-121.
- Şekerci, Mehmet (2011) "Kesintili Eğitim Çağdaş Dünyanın Bir Gerçeğidir", *Eğitime Bakış*, sayı 21, ss. 61-8.
- Türkkahraman, Mimar (2000) *Türkiye'de Siyasal Sosyalleşme ve Siyasal Sembolizm*, İstanbul, Birey Yayıncılık.
- Üstel, Füsün (2004) *Makbul Vatandaşın Peşinde*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- CHP'den yeni kadrolar, alternatif çağdaş politikalar beklerken şap-kadan Kutlu Doğum Haftası çıktı (Gazanfer Gür, Baykal'ın Kutlu Doğum Haftası Açılışı, Posta Gazetesi, 19 Nisan 2010)

Toplum Mühendisleri/Mimarları: Öğretmenler

Dr. Yaşar UĞURLU
Eğitimci-Psikolog

Giriş

Tüm dünyada 19. ve 20. yüzyıllara modern anlamda okulun, öğrencinin, öğretmenin rol ve işlevlerinin olduğu dönemler olarak bakılmalıdır. Bu süreçte, aynı zamanda imparatorlukların yerini ulus devletlerin ulusal kimliği üzerine inşasının da başladığı söylenebilir. Bu anlamda Osmanlı İmparatorluğunu yıkılışa götüren en önemli etkenin de millet şemsiyesi altındaki etnik unsurların ulus devlet olma yolunda gösterdikleri -ayrılıkçı- eylemler olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti de Osmanlı İmparatorluğunun küllerinden geriye kalan millet varlığının eseridir. Doğaldır ki bir medeniyet bakiyesi olarak devraldığı sorunlarla/imkanlarla birlikte 20. yüzyılın genç devletlerinden biri olacaktır/oldu. Bu noktada Cumhuriyeti kuran kadronun eğitimden ekonomiye, siyasetten bürokrasiye her alandaki tercihlerini çağdaşları olan devletlerin izlediği politikalarla karşılaştırarak bir sonuca varmak daha gerçekçi olacaktır.

Bu iki asrın en belirgin özelliği ulus bilincinin bireysel kimliğe dönüşerek her alana sirayet etmiş olmasıdır. Bu sürecin en önemli yapı taşı da eğitim olmuştur. Yeni devletlerin örneği durumunda olan iki ülkenin; Almanya ve Fransa başta olmak üzere İtalya, Japonya vb. deneyimleri, diğer yandan; Amerika ve Sovyetler Birliği eksenini geçiren yüzyılın politik karakterini ve tercihlerini anlamada önemli göstergelerdir.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunda tercihini iki seçeneğe olarak yapmıştır:

1- Osmanlının devamı anlamına gelecek her türlü görüntüden uzak durmak,

2- Çağının başat ülkelerine öykünerek "ulus devlet" oluşturmak için gerekli politikaları uygulamaktır.

Denebilir ki bu tercih aynı zamanda 200 yıllık batılılaşma serüvenimizin devam ettiği anlamına da geliyordu. Cumhuriyetin ilk yıllarında Almanya, Fransa daha çok tercih edilen ve esin kaynağı olan ülkeler olarak dikkat çekmiştir. Ancak ellili yıllar ve sonrası ise Amerika Birleşik Devletleri'nin ağırlığı belirgin hale gelmiştir. Türkiye'nin diğer ülkelerle girdiği ilişkiler sosyal hayatı olduğu gibi, eğitim ve kültür yapısını da derinden etkilemiştir.

Devletlerin Eğitim Aygıtı: Çağdaşlaşmanın İdeolojik Aracı olarak Eğitim

Ulus devletlerin inşası beraberinde kendi anlayışlarına uygun kurumları da doğurmuştur. Rousseau, yurtseverlik duygusunun hem yaratılabileceğini hem de şekillendirilebileceğini söylemiştir. Bu anlayışa göre devletin görevi, toplumun çocuklarını şekillendirecek okulları biçimlendirmektir. Ulus devletler doğası gereği kendilerini ebedileştirmek için çocuklarını sadakatli yurttaşlar yapmak yolunu seçmiş ve okulu icat ederek, eğitimi kurumsal bağlamda devreye sokmuşlardır. Yukarıda ifade edilen görüşler Avrupa içinde ve dışında ulusal eğitim sistemlerinin oluşmasında çok etkili olmuştur (Wiborg, 2000). Dolayısıyla ulusalcı ideolojiyi benimseyen devletler eğitimi de bir araç olarak kullanmışlardır (Şimşek ve Ark., 2012). Tabii olarak eğitimin içeriği ve işlevi de buna göre şekillenmiştir. Bu yolla ulus devletler hem ideolojilerine uygun insan kaynağını yetiştirmekte hem de geniş halk kitlelerine ulaşarak meşruiyet alanlarını genişletmektedirler (İnal, 2004). Denebilir ki türü ve düzeyi ne olursa olsun okullar, siyasal sistemin kendini meşrulaştırma -ideolojik- gerekçelerinin

üretildiği, aktarıldığı ve pazarlandığı en önemli kurumlardır.

Ulus devlet felsefesinin ideolojik iki farklı anlayışla aynı sonuca ulaştığı; bunlardan birisinin Almanya örneğinde olduğu gibi; evrensel kültürün bir parçası olarak davranmak yerine daha çok devletini arayan Almanların organik kültür, dil ve ırka sahip bir topluluk olduğu kabulüne dayanan yaklaşımdır. Bu anlayış politik olmaktan çok etno-kültürel bir ulusçuluğu ifade eder (Brubaker, 1992).

Fransa örneğinde ise, ulusalcılık devlet merkezli ve homojen olarak görülür. Fransa geleneğinde ulus devlet siyasal ve kurumsal düzeyde bir söylemi ve yapıyı ifade etmektedir. Burada devrimci ve cumhuriyetçi yurttaşlık ve ulusçuluk düşüncesi öne çıkmaktadır. Bu anlayışta siyasal ve kültürel birlik adına kültürel asimilasyon kaçınılmazdır.

Özetle, Fransa ulusalcılığı devlet merkezli ve asimile edici, Alman anlayışında ise ulusa üyelik halk merkezli ve ayrıştırıcıdır. Bu anlayışlar aynı zamanda eğitim sistemlerini şekillendirmiş ve eğitimin de ürünü olmuşlardır.

Okullar ulusalcıların en önemli kurumları olarak görülür. J. J. Rousseau her insanda vatan sevgisinin var olduğunu ancak ulusal bilincin eğitim yolu ile güçlendirilmesi gerektiğini söyler. Eğitimin amacı erdemli yurttaşlar yetiştirmektir. Bu yaklaşımda çocukların eğitimi ailelere bırakılamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle eğitimin her türü -okullar, din, oyun, festivaller ve askeri- kendi haline bırakılamaz. Diğer bir ifade ile devlet eğitiminin amacı, öğrencinin kimliğinin cevherinin ulus olmasını sağlamaktır (Trachtenberg, 1993). Bu düşünceler Avrupa'da hızla yayıldı (Wiborg, 2000). Eğitim yolu ile tüm yurttaşlara ulaşılması, ulusal dil, tarih ve sembollerin oluşturulması ve yayılması son derece önemli hale geldi.

Bu doğrultuda Fransa'da 1880'lerde yapılan reformlarla ilköğretim genel ve zorunlu hale getirildi (McLaren, 1981). Eğitimde tek amaç (seküler aydınlanma), tek program (tüm okullara ve öğrencilere aynı içerik) ve tek dil (Fransızca) üzerine oturan ulusal eğitim çatısı kuruldu. Tüm ülkede standartlaştırılmış okul sistemi aracılığı ile Fransız ulusunu yaratmak için kültürün homojenleştirilmesi çalışması yapıldı (Brubaker, 1992).

19. ve 20. yüzyıllar boyunca yeni bir ulus inşa etme fikri dünyada büyük ilgi gördü. Bu durum aynı zamanda moderniteye yenilen ülkelerin de tercihi oldu. Ağır mağlubiyetlerle dağılan imparatorluklar coğrafyasında kurulan devletler eğitim kurumunu, ulus inşasının ve gelişmenin bir gereği

olarak gördüler. Eğitim olgusu tüm devlet biçimlerinde ola gelmiştir. Fakat toplumun tümünü kapsayan, zorunlu, parasız ve merkezi eğitim modern devlete özgü bir durumdur.

Toplumlar eğitimi, kendi vatandaşlarının entegrasyonu ve sosyalleşmesi için kullanır (Gaworek, 1977). Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışı ulus-devletlerin ideolojisine uygun tasarlanmıştır. Eğitim sistemi sahip olduğu devletin işleyişine uygun olarak;

1- İlgili devleti meşrulaştırmak ve ebedileştirmek,

2- Devletin sosyal olarak kabul edilebilir değer, norm ve ilkelerini içselleştiren, hayata katan ve destekleyen yurttaşlar yetiştirmektir (Gouttman, 1977). Modern devletler, eğitim aracılığıyla kendi ideolojik sembollerini, simgelerini ve dillerini topluma yayarak, toplumsal yapıyı kendi kurgularına göre kimliklendirirler (Çetin, 2001).

Burada Gramsci ve Althusser'i hatırlamak ve iki düşünürün toplumun aydınlanmasında görev alanlara ilişkin düşünceleri ile devletin ideolojik aygıtlarına ilişkin tespitleri oldukça örtüşür. Özellikle Althusser'e göre, bir toplumsal formasyon kaynaklandığı üretim tarzını sürekli kılmak istiyorsa, üretici güçleri ve varolan üretim ilişkilerini yeniden üretmek zorundadır. Emek gücünün hem nitelik, hem de itaat bakımından yeniden üretilmesi gerekir. Zaten devletin ideolojik aygıtları üzerinde egemenlik kuramayan bir sınıfın devlet iktidarını elde etse de, koruyabilmesi düşünülemez (Althusser, 1994). Bu anlayışa göre tarafsız eğitim süreci diye bir şey yoktur (Freire, 2013).

Türkiyenin Ulusal Eğitim İdeolojisi

Mustafa Kemal'in Modern Batıyı "eğitim" in ideolojik işlevi bakımından da anladığı, bu doğrultuda; ilerleme, entegrasyon, ulusçuluk, sekülerleşme ve **ulusal birliği**'ni temel alan pragmatik eğitim politikalarına yöneldiği görülmektedir. Bu bağlamda ilk iş olarak 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmıştır (Genç, 2005; Kazamias, 1966). Mustafa Kemal, **Eğitim birliği** konusundaki görüşlerini şöyle ifade ediyordu: "Büyük millet, cihan medeniyetinde mevkii ihtiram sahibi olmaya lâyık Türk milleti, evlâtlarına vereceği terbiyeyi mektep ve medrese namında birbirinden büsbütün farklı iki nevi müesseseye taksim etmeğe halen katlanabilir miydi? Terbiye ve tedrisatı tevhit etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir

millet oluşturmaya imkân aramak abesle iştiğal olmaz mıydı? (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1989)

Benzer şekilde beynelminel terbiye, dini terbiye ve ulusal terbiye olmak üzere üç farklı terbiye biçiminden söz eden Mustafa Kemal, terbiyenin bir ulusu hür, müstakil, şanlı ve âli bir heyeti içtimaiye halinde yaşatabileceğini ifade ettikten sonra, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni nesile vereceği terbiyenin **ulusal terbiye** olacağını kararlılıkla vurgulamıştır. "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1989) ifadesiyle de **Cumhuriyetin pozitivist yönünü** öne çıkartan Mustafa Kemal, bu yolla Türkiye-devlet eğitimine ilişkin ana parametreleri ortaya koymuştur. Tüm bu ifadelerden çıkarılacak sonuç **ulusal bir eğitim anlayışının** istenilen toplumu oluşturmada çok önemli görüldüğüdür.

Cumhuriyeti kuranlara göre, ulusal eğitimin programı ulusal kültüre göre şekillenmeli ve bunun yayılmasını sağlamalıydı. Çünkü ulusun düştüğü zor durumların nedeni olarak geleneksel eğitim anlayışı kabul ediliyordu. Mustafa Kemal, geleneksel eğitim anlayışına yaptığı eleştiriyi şöyle ifade eder: "şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanısındayım. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye milliyet ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü dehayı millimizin inkişafı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1989). Geleneksel eğitime yapılan bu eleştiriler genel olarak, onun ulusal olmadığı, dolayısıyla *ulusal dil, tarih ve sanata* yani topyekün **ulusal kültürün** yeşermesine olanak vermediği, sonuç olarak da **ulusal benliğin** gelişimine katkı sağlamadığı şeklindedir (Aytaç, 1984).

Cumhuriyeti kuranlar, Osmanlı-İslam geçmişi yerine seküler bir devlet oluştururken ulus anlayışına dayalı eğitim sistemi de geçmişle bağları koparmada en etkili kurum olmuştur. Mustafa Kemal'in **seküler temelli eğitim** sistemi öncelikli olarak siyasi ve felsefi olarak kendine özgü bir yapı gösteriyordu (Robinson, 1965).

Osmanlıdan geriye kalan toplumun, eğitim yoluyla dinsel ve geleneksel bağlamından koparılması, seküler okullar vasıtasıyla halkın uzak ol-

duğu; modernlik, sekülerizm, akılcılık ve modern bilimin ülke sathına yayılması isteniyordu. Burada eğitimin iki işlevi bulunuyordu:

1- Toplumdaki Osmanlı-İslam kimliğini zayıflatmak,

2- Seküler cumhuriyetçi kimliği ise güçlendirmektir (Szyliowicz, 1969).

Bu süreçte eğitim, "geleneksel inanç ve bakış açılarından kurtulmanın", "ulusal duyguları beslemenin" ve "bağımsız bir ulusal devlet yaratmanın" en iyi yolu olarak görülüyordu (Kazamias, 1966). Yaygın ulusal eğitim, hem modern devletin hem de ulusun yaratılmasında temel olacaktı. *Okullarda ve diğer kurumlarda bayrak törenleri, ulusal günler gibi ritüeller, ulusal dil, ulusal tarih ve ulusal literatür* ile zenginleştirilmiş programlar vasıtasıyla ulusallık duygusu yükseltiliyordu (Lister, 1995).

Okullar Cumhuriyet döneminin yeni kimliğini oluşturmada merkezi araçlardı. Mustafa Kemal'e göre "Mektep genç dimağlara, insanlığa hürmeti, millet ve memleket muhabbeti, şerefi, istiklâli öğretir..."

Bu haliyle okul, toplumsal mitosun yaratıcısı ve sürdürücüsüdür (Illich, 1985). Modern devlet anlayışının gelişmesiyle birlikte eğitimin merkezileştirilmesi geleneksel aidiyet biçimlerinin yerine yeni anlayışları gündeme getirmiştir. Bu yol ulus inşası sürecine eğitimin en büyük katkısı olarak görülmektedir. Özellikle okullar, hakim ideolojiyi en etkili biçimde çocuklara aktarma ve benimsetme işlevini yerine getirmektedirler. Resmi ideoloji eğitim ve öğretimin;

1- Amaç, hedef, politika ve sonuçları,

2- Okul ve çevresindeki davranış/değerleri,

3- Okulun müfredatını oluşturan bilgi ve yeterlikler üzerinde etkilidir (Guttek, 2006).

Görüleceği gibi devletin ideolojik söylemini kurgulama ve aktarma görevi, yani "uluslaştırma" işi geleneksel eğitim öğretimi işlevine paralel olarak okullara yüklenmiştir (Guttek, 2006). Bu durum bütün modern devletlerde görülmektedir.

Mustafa Kemal ve arkadaşlarının, ulus meydana getirmede özel bir önem atfettikleri "okulun", Cumhuriyetçi ideoloji ve özelde Fransız cumhuriyetçilerinin bu kurumdan beklentileriyle paraleldi. Okul, bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine entegrasyonunda ve yeni projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde, diğer bir ifadeyle *açıkça sınırları belirlenmiş, ortak bir kültüre, dile, dine ve et-*

nik mirasa sahip Türk seküler ulusunu oluşturmada merkezi bir yere sahiptir (Kazamias, 1966).

Görüleceği gibi eğitim, Cumhuriyetin yeni bir ulusal kimlik ve egemen kültür oluşturma kampanyasında merkezi bir yere sahiptir. Atatürk'ün amacı kendi ideolojik dünya görüşüne göre *disiplinli ve itaatkâr* bir Türk ulusu oluşturmaktır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tevhid edilen eğitim şekli, seküler ve yurtsever bir kolektif bilinç oluşturma amacını taşıyan ulusal bir eğitim sistemi meydana getiriyordu. *Cumhuriyet rejimi, tek tip hale getirilmiş tebaasından, geleneğin tüm yansımalarına düşman, seküler ve pozitivist ahlâkı ilke edinmiş yeni bir ulus icat etmek istiyordu* (Yavuz, 2005).

Modernleşme ile birlikte "eğitim" kurumu devletlerin bir ideoloji aktarım aracı olmuş ve 20. yüzyılda bu anlayış küreselleşmiştir. Başka bir anlatımla Cumhuriyeti kuran kadro devlet merkezli eğitimin, bireyleri ve toplumu dolayısıyla mevcut siyasi, sosyal ve ekonomik yapıyı dönüştürmedeki gücünü görmüştür. Bu nedenle toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek için ulusal eğitim kodlarını buna göre oluşturmuştur.

Cumhuriyetin Muhafızları: Öğretmenler

Eğitimi toplumsal değişimde bir araç olarak kullanmak siyasal iktidarların başvurduğu bir yöntemdir. Özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda toplumların –mikro- değerler ve yüceltilen sembollere dayalı olarak şekillendirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Denebilir ki, öğretilenlerin içeriği toplumu denetleyen kim olduğuna bağlıdır. Okulun toplumsallaştırma süreci, yönetici elitin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde biçimlendirilir (Spring, 2010). Cumhuriyetin kurucuları da eğitimin bu gücünden yararlanabilmek için büyük çaba harcamışlardır.

Atatürk ve Cumhuriyet Halk Partisi, modern Türk ulus-devletin kurulmasında belirleyicidir. Model ülkeler –Almanya, Fransa- örneğinde olduğu gibi Kemalizm yeni devletin resmi ideolojisi olmuştur. 1920'lerde oluşturulan Türk milli eğitimi sistemi de doğal olarak Kemalist felsefenin ürünüdür (Kaplan, 2011).

Bu dönemde öğretmenlik mesleği tüm dünyada "çağdaşlaşma"nın en önemli aracı haline getirilmiş ve süreçte öğretmenlere büyük roller verilmiştir (Duman, 2013). Okulda ve toplumda Cumhuriyet rejiminin birer temsilcisi olarak konumlandırılan öğretmenlerin yegane görevi yeni rejimin ilkelerini topluma benimsetmektir.

Bu bağlamda yeni nesillerin istenilen nitelikte yetiştirilmesi gereğine inanan Mustafa Kemal, öğretmenlere, "... Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seviyeli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir" ve "sizin muvaffakiyetiniz, Cumhuriyetin muvaffakiyeti olacaktır" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1989) diye seslenerek rejimin inşası sürecinde ve kökleşmesinde öğretmenliğin önemine vurgu yapmıştır.

O günlerin kudretli Maarif Bakanı Hasan Ali Yücel, "El koyduğumuz ilköğretim davasını gerçekleştirerek Türk Vatanı'nın dağlarında, bayırlarında ve kırlarında hatta en ücra yerlerinde kendi kendisine açıp solan çiçek bırakmayacağız" ifadeleri ile dönemin anlayışına uygun bir misyon ortaya koymuştur.

Cumhuriyet elitlerince, toplumun geçmişle bağlarını kesen kültürel devrimler; -dil, tarih, ideoloji, güzel sanatlar- yoluyla, Atatürk ilkeleri doğrultusunda, CHP'nin ve yeni devletin ana prensiplerine göre toplumun eğitilmesi isteniyordu. Bütün inkılâpların köylerde de uygulanması için yoğun çalışmalar yapıyordu. Bilindiği gibi bu dönemde nüfusun büyük çoğunluğu -%90- köylerde yaşıyordu. Halkevlerinin çalışmaları ise genellikle şehir ve kasabalarla sınırlı kalıyor, köycülük kollarının çalışmaları bu yolda yeterli sayılmıyordu. Bu nedenle **her köye bir öğretmen** gönderilmesi isteniyordu (Ergün, 2006). Bu nedenle Maarif Vekili Dr. Reşit Galip, Bakanlıkta bir "Köy İşleri Komisyonu" kurarak, "devletin köydeki adamı", *köyün en aydını olan öğretmenin* hangi özelliklere sahip olması ve hangi görevleri yapması gerektiği üzerinde ayrıntılı çalışmalar yaptırdı. Buna göre köylerde görev yapacak öğretmenlerin nitelikleri şöyle sıralanıyordu (Tonguç, 1947):

1- Köylüyü devrimci, laik ve cumhuriyetçi inançları benimseyecek şekilde yetiştirmek.

2- Köylünün sosyal hayatında etkili olmak, medenî kanunun hükümlerini hâkim kılmak ve modern görgü kurallarını öğretmek.

3- Köyün ekonomik hayatını etkilemek, ileri tarım ve pazarlama yöntemlerini anlatmak.

4- Köyün aydını olarak öğretmenliğin bütün özelliklerini hayata geçirmek.

Bir köy öğretmenin bunları başarabilmesi için kendine yol gösterecek rehberler ve yetenekleri kazandıracak bir eğitime ihtiyaç vardı. Yoksa köyde kendisinden beklenen düşünüş ve yaşayış inkılâbını gerçekleştiremezdi.

Köyleri dönüştürmek için yetiştirilecek olan öğretmenlerden beklentiler son derece yüksekti. Köy enstitüsü mezunlarına biçilen kimliği Hasan Ali Yücel, Millet Meclisi'nde Köy Enstitüleri konusunda yapılan görüşmeler sırasında şöyle açıklamaktadır: "Atatürk olmak güçtür. Biz onları -Köy Enstitülerinde okuyan öğrencileri- Atatürk'ün parçaları olmak üzere yetiştiriyoruz" (Yücel, 1993).

Yücel, benzer şekilde, Türk milli eğitim sisteminin ideolojik çerçevesini de açık bir dille ortaya koyar: "Bu mevzuda sağ veya sol temayüller bizim için başkalık ifade etmemektedir. Ciheti ve cephe-leri her ne olursa olsun, Kemalizm dediğimiz ve Atatürk'e, onun koyduğu prensiplere dayalı sistemin dışında her ne kalıyorsa bizim için zararlıdır. Bunlar, okula hatta memlekete sokulmaması gereken fikirlerdir" (Yücel, 1993).

Yücel'e göre, "Ebedi Şef yani, -Atatürk- aynı zamanda Türklerin ebedi başöğretmenidir". İnönü ise, "Cumhuriyet devrinin büyük yapıcı iradesi olan Milli Şef'dir Milli Şef'in emrinde çalışmak bir ibadettir" (Kaplan, 2011).

Hasan Ali Yücel, Türk okullarında Türk öğretmenleri tarafından verilen eğitimin kalitesini kanıtlamak için Hatice Altın adlı 14-15 yaşlarında bir öğrencinin yazdığı şiiri Meclis kürsüsünden gururla okur:

Atatürk Olmasaydı, İnönü Olmasaydı
Güneşimiz doğmazdı; Atatürk olmasaydı;
Yurtta bahar olmazdı; Atatürk olmasaydı.
Çiçekler deremezdik, sevince eremezdik;
Bugünü göremezdik; Atatürk olmasaydı.
Coşamaz taşamazdık, dik yarlar aşamazdık;
Bugünü yaşamazdık; Atatürk olmasaydı.
Düşmana salamazdık; intikam alamazdık;
Egemen kalamazdık; Atatürk olmasaydı.
Fabrika açamazdık, geceden kaçamazdık;
Işıklar saçamazdık; Atatürk olmasaydı.
Kaybettik yazık yazık, biz onu kalbe kazdık;
Teselli bulamazdık, İnönü olmasaydı.

Şiiri okuyan Yücel, konuşmasına şöyle devam eder: "Türk öğretmeni, elinden geldiği kadar, hatta kudretinin üstünde, memleket evlatlarını şiirde anlatılan ruhla yetiştirmek için gayret sarf etmektedir. *Zaten bu yönde gayret sarf etmeyi, yanlış yola sapanı gördük mü yakasına yapıyoruz, okuldan atıyoruz.*"

Bu anlayışta liderler özellikle yüceltilir. Öğretmenlere örnek olacak şekilde Hasan Ali Yücel şöyle bir ufuk çizer: "Atatürk hepimizindir. Atatürk ne muayyen insanların, ne muayyen zümrelerindir. Hatta Atatürk sadece biz yaşayanların değil,

şu anda doğmamış olan Türk çocuklarıdır da" (Kaplan, 2011).

Cumhuriyetin kuruluşunda eğitimden siyasete bu ideoloji, ve inanç sisteminin dışında kalan her düşünce zararlı ilan edilmiş, bu tek düşüncenin dışında kalan her görüş ve akım yasaklanmış, bu ideoloji dışında hiç bir düşüncenin okullara ve ülkeye sokulmaması istenmiştir. Bu rejimin adına çok şey denebilir ancak aydınlanma denemez (Kaplan, 2011). Bu döneme özgü oluşan totaliter eğitim kodları tüm haşmetiyle günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bu hali ile büyük bir mühendislik eseri olan yapının mutlaka incelenmesi gerekir.

Mete Tunçay'a göre özellikle Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde öğretmenler aracılığı ile eğitime, "eğitim-dışı, hatta eğitimin gerçek hedeflerine aykırı, bir rejim propagandacılığı işlevi yüklenmiştir" (Tunçay, 1981). Öğretmenlere okulda siyasi eğitim yapma görevi, devlet adamlarının sözleri, genelgeler ve ders programları aracılığı ile verilmiştir. Öğretmenlere bu görevin bizzat bakanlarca verildiği de bilinmektedir. Örneğin Maarif Vekili Şükrü Bey (Saraçoğlu) Kasım 1924 tarihli bir genelgede öğretmenlere şöyle seslenmiştir: "*Taassuba, cehalete, meskenete, maziye karşı açılan cihatta daima sizinle beraberim. Bu yolda mesainiz Cumhuriyeti tarsin edecektir*" (Akyüz, 1978). Maarif Vekili'nin direktifinden de anlaşılacağı gibi, geçmişin kimi değer yargılarına karşı mücadele verilirken öğretmenlerin en büyük destekçisinin bizzat bakanın kendisi olduğu anlaşılmaktadır.

Aynı şekilde Eğitim Bakanlarından Esat Sagay 1931 yılında yayınladığı bir talimatta "Türk mektebi eline teslim edilmiş olan her Türk çocuğunu Cumhuriyet rejiminin psikolojisi ve ideolojisini tamamıyla kavramış, Türk Milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derecede faydeli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur. Muhtelif dereceli mekteplerimizde her muallim ve her mürebbi bu milli ve bizim için hayati gayeyi elde etmek için Türk çocuklarının karşısına çıktığını unutmamalıdır" demektedir (Kaplan, 2011).

Yeni değerleri oluşturmak ve toplum yaşamına hakim kılmak oldukça zorlu bir süreçtir. Türk modernleşmesi ve buna bağlı olarak oluşan eğitim sistemi de liderden devlete, devletten öğretmene, öğretmenden topluma bir yolla gelişme kaydetmiştir.

Sonuç

Yukarıda çerçevesi çizilen yaklaşık doksan yıllık tek parti dönemi eğitim anlayışı; okul bahçe-

leri dahil, ders kitapları, öğrencilerin önlükleri/üniformaları, okulun davranış kalıpları; hiç mi hiç değişmeyen ritüel ve yüceltmelerle dolu okul yılları çocukların kişilikleri üzerinde en derin izleri oluşturmaktadır. Nurettin Topçu'nun deyimi ile "İnsan bir dereceye kadar öğrendiklerinin esiridir" (Topçu, 2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan eğitim kodları günümüze kadar hiç değişmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin resmi ideolojinin yüklediği görev ve rollerin dışına çıkmaları imkansızdır. Sadece öğretmenler değil aynı zamanda çok partili sistemle iktidara gelen farklı düşüncedeki partilerin de eğitim adına yeni yaklaşımları hayata geçirmeleri mümkün olamamıştır/olamamaktadır.

Özetle devlet okulları bünyelerinde reform yapabilir, gelişme gösterebilir; ancak temel yapısal değişikliklere kalkışamazlar (Spring, 2010). Ulus devletin temel eğitim paradigması olan; toplumu, kültürü ve kimliği homojenleştirme anlayışı değişmediği sürece eğitim adına yapılan tüm çalışmaların etkisiz kalacağı açıktır.

Mesela bu sistemin en iddialı olduğu konu, topluma okuma-yazma öğretme eğitimidir. Ancak geçen zamanda bu hedefine bile ulaşamadığı görülmüştür. Bu konuda Dünya Bankası verilerine göre Suriye, İran gibi komşularımız dahi hala bizden iyi durumdadırlar. Bunun sebebi Türk-ulus-devletinin en büyük projesi olarak sunulan harf devrimi olabilir mi?

İkinci dünya savaşının hem nedeni hem de ağır sonuçlarını yaşayan Japonya, İtalya, Almanya ve Fransa gibi ülkeler toplumsal yapıda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de önemli değişiklikler yapmışlardır. Bir yerde ulusalcı eğitim sistemlerinin ülkeleri içeride ve dışarıda çıkmaza sürüklediğini, koca bir dünya savaşına yol açan sonuçlar doğurduğunu görmüşlerdir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde gerekli düzeltmeleri yapma yoluna girmişlerdir. Avrupa Birliği kültürü de bu çabanın somut göstergesidir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti ulusal eğitim anlayışını değiştirmeme konusunda oldukça manidar bir yapı arz etmektedir. Toplumda herkes eğitimden şikayetçi olduğu halde; -katı, dogmatik, ezberci, yetersiz, ayırıcı vb- niteliklerine rağmen, politik olarak en sağından en soluna iktidarlar Milli Eğitimi yönetmiş ancak askeri kurumlar gibi eğitimin ulusalcı paradigmalarına etki etmeleri mümkün olamamıştır. Bu nedenle temel parametreleri değiştirmek yerine program, sınıf sayısı, öğrenci sayıları, okula devam oranları, okur-yazarlık düzeyi benzeri palyatif konularla süreç idare edilegelmiştir. Sizce neden?

Kaynakça

- ALTHUSSER, L. (1994). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Çev. Y. Alp, M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (1978). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940), Ankara: Doğan Basımevi.
- ATATÜRK, M. K. (1989). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, T.T.K Basımevi.
- AYTAÇ, K. (2001). "Atatürk'ün Eğitim Görüşü", *Atatürkçülük* (Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler), Cilt:2, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BAKER, C. (2006). Zorunlu Eğitime Hayır! (Çev. Ayşegül Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BRUBAKER, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge: USA: Harvard University Press.
- ÇETİN, H. (2001). "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:25, No:2, ss.201-211.
- DUMAN, D. (2013). *1925 Yılında İstanbul Erkek Lisesinde Öğrencilere Verilen Bir Sürgün Cezası ve Dönemin Eğitim Anlayışı*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/2, Winter 2013, p. 59-72.
- ERGÜN, M. (2006). *Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme*, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi Ve Uygulamaları Sempozyumu, Gazi Eğitim Fakültesi 16-17 Mart 2006, Ankara.
- FREİRE, P. (2013). Ezilenlerin Pedagojisi. (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- GAWOREK, N. H. (1977). "Education, Ideology, and Politics: History in Soviet Primary and Secondary Schools", *The History Teacher*, Vol. 11, No. 1. pp. 55-74.
- GENÇ, R. (2005). *Türkiye'yi Lâikleştiren Yasalar* (3 Mart 1924 Tarihli Meclis Müzakereleri ve Kararları), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- GOUTTMAN, R. (1977). "Educational Administration's Hidden Priority", *International Review Education*, Vol:23, No:1. pp.129-132.
- GÜTEK, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev. Nesrin Kale), Ankara: Ütopya Yayınları.
- INAL, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- KAPLAN, İ. (2011). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- KAZAMIAS, A. M. (1966). *Education and The Quest for Modernity in Turkey*, The University of Chicago Press, Chicago.
- LISTER, I. (1995). "Educating Beyond The Nation", *International Review Of Education*, vol. 41, No. 1/2, Moral Education, pp. 109-118.
- McLAREN, A. (1981). Revolution and Education in Late Nineteenth Century France: The Early Career of Paul Robin", *History of Education Quarterly*, Vol:21, No:3. pp.317-335.
- PARLA, T. (1995). *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları (Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u)*, Cilt:3, İstanbul: İletişim Yayınları.
- ROBINSON, R. D. (1965). *The First Turkish Republic: A Case Study in National Development*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SPRING, J. (2010). Özgür Eğitim. (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- SZYLIOWICZ J. S. (1969). "Education and Political Development in Turkey, Egypt, and Iran", *Comparative Education Review*, Vol:13, No:2, pp.150-166.
- ŞİMŞEK U. ve Ark. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 2809-2823.
- TONGUÇ, İ. (1947). Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- TOPÇU, N. (2010). Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergah Yayınları.
- TRACHTENBERG, Z. M. (1993). *Making Citizens; Rousseau's Political Theory Of Culture*, London, GBR, Routledge.
- TUNÇAY, M. (1981). Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931), Ankara: Yurt Yayınları.
- WIBORG, S. (2000). "Political and Cultural Nationalism in Education. The Ideas of Rousseau and Herder Concerning National Education", *Comparative Education*, Vol:36, No:2, Special Number (22), pp.235-243.
- YAVUZ, H. M. (2005). Modernleşen Müslümanlar, Nurcular, Nakşiler, Milli Görüş ve Ak Parti, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- YÜCEL, H. A. (1993). Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler. Ankara, T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Medeniyet Değişirme Aracı Olarak Cumhuriyet Dönemi Dil Politikaları

Doç. Dr. Güray KIRPIK
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

"Her medeniyetin bir dili vardır."

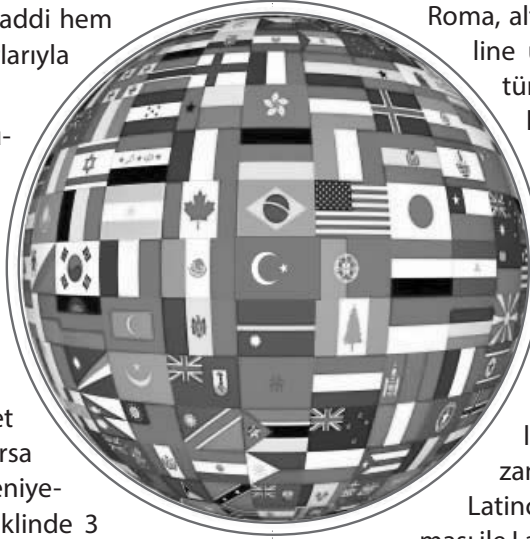
Baskın (dominant) olan zirve kültür unsurları diğer medeniyetler ve onların temsil ettiği kültürel yapılarla mücadele halinde olur. Hakiki ve gerçekten yüksek, kalıcı bir medeniyette birçok kültürü yaşatma unsuru varsa bu yüksek medeniyettir ve bu medeniyette baskın veya üstün kültür, piramidin üst kısmını oluşturur, diğerleri ise alt kısımlarda yer almıştır. Tarih içinde zirve yapan ancak zamanla değişen şartlara ayak uyduramayarak giden büyük medeniyetler olmuştur. Bunların birçoğunun gidişleri hem maddi hem de sosyolojik kültür unsurlarıyla birlikte olmuştur.

Medeniyetlerin temsil gücüne bakıldığında dinler ve diller etrafında dönen bir şekil ortaya çıkar. Bu şeklin görüntüsü adeta bir piramittir. Piramidin tepesinde medeniyetle beraber bütün bir kültür tabakası bulunur. Dünyada yaşayan medeniyet çerçeveleri sıralanacak olursa Batı Medeniyeti, İslam Medeniyeti, Uzakdoğu Medeniyeti şeklinde 3 büyük çerçeve göze çarpar. Bunlardan Batı Medeniyeti çerçevesi Hristiyanlık dini ve Latin dili esasına dayanır. İslam Medeniyeti çerçevesi tarihi süreçte farklı kültürlerle sentez halinde ve dağınık görünmekle birlikte Kur'an-ı Kerim ve Arap alfabesi esasına dayanır. Uzakdoğu medeniyetinde Japonca'nın, Çince'nin, Hintçe'nin ve Türkçe'nin ayrı ayrı medeniyet telakkileri ayrı diller ile temsil edilmektedir. Aynı şekilde Uzakdoğu medeniyetinin dinlerinde de bu renkler görülür. Gök Tanrı,

Hinduizm, Budizm, Maniheizm, Şintoizm dinleri buna örnek verilebilir.

Kendi dillerini birer medeniyet vasıtasıyla dünyaya empoze ederek büyük imparatorluklar haline gelmiş olan devletler arasında Fenikeliler, Büyük İskender ve Roma İmparatorluğu bulunmaktadır. Bunlardan Fenikeliler her ne kadar ilk defa alfabe kullanmış ise de rakamları Hint medeniyet ve kültüründen alarak geliştirmişlerdi. Fenikelilerin kullandığı alfabeyi Yunan filozofları ve Hellenistik medeniyet, onlardan alarak geliştirmiştir.

Roma, alfabeyi büyük oranda Latin diline uyarlamış, hakim olduğu bütün sahaya Latinlik ve Latin dili konuşma, yazma mecburiyeti getirmiştir. Bunun sonucunda Latince pek çok yerde kalıcı olarak yerleşmiştir. Latince Roma'nın hem resmi dili hem de empoze ettiği alfabe idi. Latince'nin tutunamadığı yerler Afrika, Doğu Akdeniz, Anadolu ve Balkanların bir kısmı olmuştur. Aynı zamanda bu dönemde İncil'in Latince olarak yazılması ve çoğaltılması ile Latince, Hristiyanlığın dili haline gelmiştir. Roma'nın Bizanslılaşması veya diğer bir deyişle Hellenleşmesi ile Latince ve Latin alfabesi yerini Grekçe'ye ve Grek alfabesine bırakmaya başlamıştır (M.s. 4. Yüzyıl). Fenikelilerin alfabeyi kullanmaları komşularını da etkilemiş, neticede Assurice çivi yazılı metinlerden hareketle Süryani (Süryanca), İbrî (İbranice) ve Arabî (Arapça) metinler ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylece iki alfabe ve iki ayrı dil olarak İbranice ve Arapça birbirinden ayrılmıştır. Çok temel benzerlikleri devam



eden bu dillerin ve kültürlerin en büyük ayrılık noktaları alfabelerinin farklı olması olmuştur. Dil bilgisi ve sözcük ortaklığı bakımından farklar olsa da bu alfabeyle bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Neticede bu iki yazı dili (alfabe) birbirinden ayrı şekilde tarihî gelişim kaydetmişlerdir.

Büyük farklar yaşayarak ayrılmış olan bu alfabeler, zamanla dilleri kullananları da öncelik sonralık, eskilik yenilik tartışmaları içine itmiştir. Öyle ki İbrani ve Arap dili üzerine çalışan filologlar halen bunlardan hangisinin daha eski olduğu konusunda anlaşamamaktadırlar.

Uzakdoğu medeniyet çerçevesi içinde yer alan dinler ve dillere bakıldığında Çin'in kendi içinde ayrı bir din ve medeniyet öbeği oluşturduğu görülür. Türkistan, Kore ve Japonya ise farklı dinler ve ortak dil şemasını göstererek dağınık bir şekil ortaya çıkarmaktadır. Hindistan ise dinler ve diller beşiği halinde olmakla birlikte, istilalardan nasibini almış dil ve alfabe konusunda ikilemli ve renkli coğrafyalardandır.

Uzakdoğu'nun ve bilhassa Asya'nın ortasının bozkırlı göçebe kavmi olan Türklerin kullandığı ilk alfabe Göktürk alfabesidir. Hunların kendilerine ait bir yazı kullandıkları ancak bunun bir alfabe olmayıp, bir şekil yazısı olduğu görüşü ağır basmaktadır. Konunun altaistik kavimlerden Çin'e komşu Kore ve Japonların dil ve kültürleri incelendiğinde daha kolay anlaşılacağı görülür. Türkler Göktürk alfabesinden sonra Uygur Alfabesini kullanmıştır. Daha sonra Türklerin Müslüman olması ile Karahanlı Çağatay alfabesi yani Arap elifbası esasına dayalı Türkçe alfabe gelir. Orta Asya'nın Rusya tarafından işgal edildiği XIX. yüzyıla kadar bölge büyük oranda bu kulvar üzerine devam eden bir dil ve medeniyet çizgisine sahiptir. Bundan sonra ise Rusya'nın sosyalist-komünist mühendislik uygulamaları neticesinde -din ve geleneksel bütün bağlardan uzaklaştırma adına- Kiril alfabesi kullanılmaya başlanmıştır.

Osmanlı Devleti, yıkılışı ile birlikte dünya siyaset sahnesindeki mirasını asgari planda kurtulmuş bir vatanda Türkiye'ye bırakıyordu. 1 Kasım 1928'de çıkarılan kanunla yeni alfabe Latin alfabesine eklenmiş yeni işaretlerle birlikte yürürlüğe konulurken, aynı zamanda Türk tarihinde beşinci bir yeni alfabe grubu kabul edilmiş oluyordu. Türk tarihinin genelinde 4 alfabe değişikliği olmuş ve farklı tarih dönemlerinde farklı alfabeler kullanılmıştır. Bunlardan bazıları (Latin esaslı alfabe ve Kiril alfabesi) kullanılmaya devam etmektedir. Alfabelerin tarihi dizilişini

yukarıda bahsi geçenlerle birlikte yeniden belirtmek gerekirse, birincisi Göktürk alfabesi, ikincisi Uygur alfabesi, üçüncüsü Osmanlı Türkçesi alfabesi (Karahanlılardan itibaren), dördüncüsü Kiril alfabesi (XVIII. yüzyıldan sonra Orta Asya'da) ve beşincisi ise Latin esasına dayalı alfabledir. Bunlardan zaman dilimi olarak en uzun süre kullanılanı ve etki sahası en geniş olanı Osmanlı Türkçesi alfabesi olmuştur. Çünkü bu alfabe Türklerin İslamiyet'e girişinden itibaren kullanılmaya başlayan bir geçmişe sahiptir. Bir başka deyişle İslam medeniyetine ad olmuş bir Osmanlı medeniyetinin dilidir. Osmanlı medeniyeti demek Osmanlı'nın dili demek idi. Bu kavramlar aynı zamanda İslamiyet'in de içinde bulunduğu bir medeniyet çerçevesini temsil etmekteydi.

"Osmanlıca diye bir dil yoktur, ancak Osmanlı Türkçesi gibi bir medeniyet dili vardır" şeklinde özetleyebileceğimiz tarihi gelişim, canlı bir dilin ölü dil haline getirilme süreciyle karşılaşmıştır. Tarihçi **İlber Ortaylı**'nın da belirttiği üzere artık gençlik Osmanlı Türkçesi'ni bilemez, anlayamaz, okuyamaz, yazamaz durumdadır. Birkaç nesil sonra durum daha vahim bir hal alabilir.¹

İngilizce'nin İncil'in Roma'dan bu yana kullanılan yaygın dili Latince'den soyutlanması ne kadar güç ise Osmanlı Türkçesi'nin de Kur'an-ı Kerim'in dilinden soyutlanması o kadar fuzûlidir. Türklerin Müslüman oldukları coğrafya İran ve Horasan bölgesi ile Türkistan olduğu için, Karahanlılar ve Selçuklular zamanında birçok dil unsurunu Farsça'dan almışlardır. Burada da bir tarihî dönem söz konusudur. **Karahanlılarla başlayan Osmanlı Türkçesi alfabesinin başlangıç örnekleri, zamanla Osmanlı Türkçesi'nin sahası olan Kaşgar'dan Saraybosna'ya, Lehistan (Varşova)'dan Cezâyir'e uzanan bir dil köprüsü, ve aynı zamanda bir medeniyet çatısı ortaya koymuştur.** Türklerin İslamiyet'e girişinden günümüze Osmanlı Türkçesinin gelişim ve değişim evrelerini şu şekilde vermek mümkündür:

1- Karahanlılardan Osmanlılara canlanma dönemi (820-1453))

2- Zirve çağı (1453-1789)

3- Gerileme ve fakirleşme (1789-1980)

4- Tarih olma dönemi (1980-....vd). Unutulan Osmanlı yazı çeşitleri: Matbû, Rik'a, Divani, Celi Di-

1. İlber Ortaylı'nın Gediz Üniversitesi'nde verdiği konferansta ve çeşitli basın yayın kuruluşlarında çıkan bu fikrinin yanı sıra Osmanlı Türkçesi öğretimi ile ilgili çalışma yapılması gerektiği görüşü de bulunmaktadır. Bkz. http://www.gediz.edu.tr/Haberler_Gediz_Sayfalar.php?id=656878 (20.05.2013).

vani, Ta'lik, Nesta'lik, Sülüs, Siyâkât... ve diğer ara şekilleri.

Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi ve beylikler zamanında Anadolu'da Osmanlı Türkçesinin yerleştiğini Aşık Paşa'nın (1272-1333) Garipnâme'sinden bir misal ile bakalım:

"Türk diline kimesne bakmaz idi

Türlere hergiz gönül akmaz idi

Türk dahi bilmez idi bu dilleri

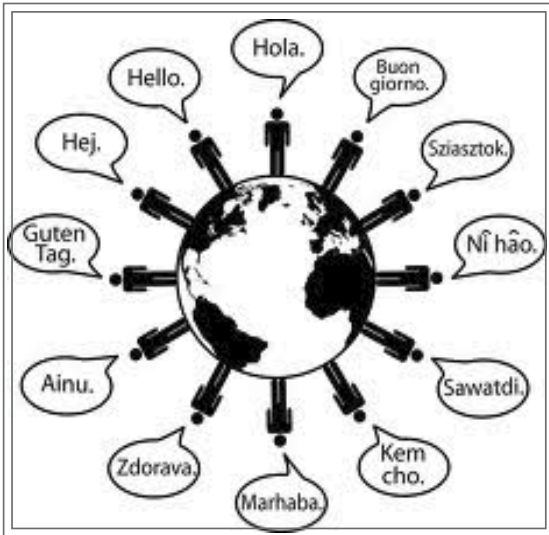
İnce yolu, ol ulu menzilleri

Bu Garipnâme anın galdi dile

Ki bu dil ehli dahi mana bile"

15. yüzyılda **Ali Şir Nevâî** (1441-1501) yazmış olduğu "Muhakemetü'l-Lugateyn" adlı eserinde Türkçe'nin Farsça ile karşılaştırmasını yapar ve Türkçe'nin Farsça'dan üstünlüğünü kanıtlamaya çalışır.

Osmanlı Devleti zamanının en parlak dönemlerini "Türkçe'nin istilâ altındaki tarihî dönemleri olarak nitelendiren **Enver Ziya Karal**, yazmış olduğu eserinde uzun uzadıya Türkçe'nin Osmanlı dönemindeki geriliğinden bahsederken, aslında fermanları, ahitnameleri, kanun dilini ve yazışma metinlerini yok saymışçasına yorumlar yapar.² Oysaki **Fatih Sultan Mehmet** ve **Kanunî** dönemlerinin ahitname ve fermanlarının o ağır diplomasi dilinde bile Türkçe 2013 yılının dilini esas alarak sayılsa bile yüzde ellinin altına düşmeyen bir anlaşılabilirlik, güncellik ve sadelik taşır. Çoğu fermanında bu rakam yüzde seksenlerin üzerinde ve hatta %95'leri aşan noktalardadır. Yani her 10 kelimedenden sadece



2. Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu Tarih Açısından Bir Açıklama*, Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, TTK, Ankara 2001, s. 37-39.

1 veya ikisi yabancı kabul edilebilecek durumdadır. Ayrıca dilbilimlerin çok bildiği ve çalıştığı bir konuya temas etmeden geçmemenin tam yeri gelmiştir. O da şudur: Dünyada nezuhr münkatı bir dil yoktur. Ancak ve ancak akraba diller ve canlı varlıklar söz konusudur. Yani dil de canlıdır ve her dönem akrabaları olmuştur. 1000 yıl öncesine, 2000, 3000 yıl öncesine gidilse de durum değişmeyecektir.³

1874 yılında **Süleyman Paşa** "İlk Türkçe Dilbilgisi" kitabını/metnini yazmıştır. 1876 Kanun-ı Esasî'nin 18'nci maddesi resmi dilin Osmanlıca değil, Türkçe olduğunu belirtmiştir. Şemsettin Sâmî (1850-1904) Kamus-ı Türkî adlı mükemmel bir Osmanlı Türkçesi sözlüğü hazırlamıştır. **Şemsettin Sâmî** haftalık yazılarından birinde "Osmanlıca" tabirini kabul etmeyerek, bunun yerine bu dili konuşan milletin adının dile verilmesi gerektiğini savunmuştur. Yazdığı sözlüğe de "Kamus-ı Türkî" ve diline de "Lisan-ı Türkî" tabirini kullanarak "Osmanlı Türkçesi" kavramının daha öne çıkmasını sağlamıştır. Böylece Osmanlı Türkçesi tabiri ile bu dilin millettan uzak olmadığı ifade edilmektedir. Çünkü Osmanlı medeniyetinin bir dili vardır ve o dil sadece Âl-i Osman'ın değil aynı zamanda İslamiyet'in de temsil edildiği dil olmuştur. Batıcılık ve öztürkçecilik hareketleri sırasında özellikle Yunanistan ile yapılan savaşlar zamanında (1897) yazılmış bir şiir olan **Mehmet Emin Yurdakul**'un "Türkçe Şiirler" adlı eseri değişimin haberini çeyrek asır öncesinden vermektedir:

"Ben bir Türküm dinim cinsim uludur

Sinem, özüm ateş ile doludur

İnsan olan vatanının kuludur

Türk evladı evde durmaz giderim."

Ziya Gökalp Kırgızca, Özbekçe ve Tatarca'dan son ekler alınmasını ve dilin bu şekilde yenilenmesini teklif ediyordu. Meselâ;

Hayatî yerine hayatki

Edebî yerine edebgi

Türkî yerine Türkgi... gibi.

Bu fikir daha sonra kabul görmemiş ve yerli Anadolu ve İstanbul Türkçesi daha çok benimsen-

3. Güray Kırpık, *Fatih Sultan Mehmet'in Diploması Dilinde Türkçe ve Diğer Dillerin Karşılaştırılması*, I. Uluslararası Hünkâra Vefâ Sempozyumu Bildirileri, 1-2 Mayıs 2013, Gebze/İstanbul; Güray Kırpık, Ahmet Cebeci, *Kanunî Sultan Süleyman'ın Diploması Dilinde Türkçe ve Diğer Dillerin Kelime Oranlarının Karşılaştırılması Üzerine Örnek Belgeler*, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Aralık 2010, İzmir.

miştir. Türkçenin sadeleşmesi ve “öze (tarihe, tarihteki bir döneme) dönüş” çabaları çerçevesinde birçok kelime dile yeniden başarılı şekilde kazandırılmış, Türkçe’nin İslamiyet ile kazandığı Müslüman merhaleler atlanmak istenmiştir. Hatta öz Türkçe gibi öz Türk dini de şamanlık olarak adlandırılarak, adeta İslamiyet ile eski Türklerin dini hayatları arasında hiçbir paralellik yokmuş imajı bilimsel olarak ispatlanmaya çalışılmıştır. Bu, esasen empoze bir bilimsel veya oryantalist bilim bakışından başka bir şey değildi. Bu süreçte Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında kullanılmakta olan sanatlı ve ağıdalı yabancı edebî türlerin baskısına karşı bir isyan gibi yazılmış olan aşağıdaki şiir çarpıcı bir medeniyet nitelmesi taşımaktadır:

“Arapça isteyen Urbana gitsin

Acemce isteyen İran’a gitsin

Frengiler Frengistana gitsin

Ki biz Türküz bize Türkî gerek”

(XIX. Yüzyıl sonları, Fuat Andıç)

Osmanlı Medeniyetinin Osmanlı alfabesi ile, örneğin XVI. yüzyılda Kaşgar’dan Bosna’ya Varşova’dan Kahire’ye birbirini anlayabilen, birbiriyle alışveriş yapabilen, birbirine pekçok açıdan bağlı ve makul bir sosyo-kültürel yapı ortaya koyduğu gözlenir. **Sultan Abdülaziz** zamanında 1863 yılında bir Azerbaycanlı yazar ve siyaset bilimcisi Osmanlı Türkçesi’ndeki sesli harflerin yazılışı ile ilgili sistematik bir yenilik önerisini getirmişti. Sadrazam tarafından Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye’ye aktarılan bu teklif incelendikten sonra verilen karar “mücerred icrasında derkar olan müşkilât-ı azîme” ve “eski âsâr-ı İslamiye’nin nisyanına da müeddi olacağından” uygun olmadığı şeklinde idi.⁴ Böylece denilmek isteniyordu ki, böyle bir yenilik İslam eserleri ve kaynaklarından uzaklaştıracaktır. Ayrıca uygulamasında da önemli güçlükler olacaktır. 1910’da **Şemseddin Sâmî** ve kardeşi **Abdül Bey** Latin ve Grek harflerinden esinlenerek 36 harflik Arnavut dili için a-be-ye adı verilen bir alfabe tasarlamışlardı. **Hüseyin Cahit Yalçın** bu girişimi överek Türkçe için de böyle girişim olması gerektiğini savunmuştur. Kendisi batıcılık akımının temsilcilerinden olan bu kişinin de görüşlerine karşı çıkan aydınlar olmuştu. Caetani’nin İslam tarihini çevirerek İslam Peygamberi’ne yapılan iftira ve eleştirileri övgüyle serdeden bu kişiye karşı **Asım Köksal**’ın yazdığı İslam tarihi bir cevap niteliğini taşımıştır.

4. Geoffrey Lewis, *The Turkish Language Reform A Catastrophic Success*, Oxford, 1999, s. 28.

Eleştiriler bu gibi mühendislik hesaplarının milleti ve ahaliyi İslam’dan uzaklaştıracacağı yönünde yoğunlaşmaktaydı.

Süleyman Nazif dil tartışmaları konusunda yazdığı bir cevabi yazıda:

“Lisanını seven bir Osmanlı Türkü, hiçbir vakit hatavât-ı terakki makamına ilerleme adımlarını is’ad edemez. Böyle yaparsak lisanın kabiliyet ve letafetini elimizle mahvetmiş oluruz. Lisanı sadeleştirmek, bizi yedi asır geriye ve dört beş bin kilometre uzağa atmaktır. Tekrar ederim ki, biz bugün Buhârâlı değiliz ve olamayız. O maziye iadeye çalışmak mühlik bir irticadır.” (Yeni Tasvir-i Efkâr, 12 Temmuz 1909; Levend, 1972: 305-306).⁵

Süleyman Nazif’in bu savunmasına **Kazanlı Ayaz**, Buhara’dan değil ama Kazan’dan cevap vermiştir:

“Bizim mesleğimiz avam taraftarı bulunmak olduğundan biz bütün efkâr-ı siyasiye ve ictimâiyeyi avâma anlatmak tarafındayız. Bizce bu meslek bir lisan için değil, bütün mesâil-i hayâtiye içündür... Memleketin ıslahı, milletin teceddüdü bütün efrâd-ı millet efkârının teceddüdü ile hâsil olacağından bizim nokta-i nazarımızdan milletini seven her Türk yazdığı her makaleyi Anadolu Türklerinin anlayacağı bir lisanla yazması lazım gelir. (Servet-i Fünûn 9 Temmuz 190; Levend 1972: 307).⁶

1913 yılında **Enver Paşa**’nın ve Osmanlı Genelkurmayının desteklediği bir yazı düzenlemesi daha görülür. Ancak bu düzenleme yeni bir sistem öngörmekle birlikte elif, vav ve ye’nin sessiz harflerle yazılışına dair birtakım kurallardan ibarettir. Bu yeni sisteme hatt-ı cedid, **Enver Paşa** yazısı, ordu elifbası ve hurûf-ı münfasıla gibi isimler verilmiştir. Başarılı olamayan ve bir denemeden ibaret kalmış olan bu sistem 1917’den itibaren büyük oranda terk edilmiştir.

Halide Edip Adıvar ve **Ruşen Eşref, Mustafa Kemal**’in dil reformu konusundaki fikirlerinin çok önceden 1918’lerde tartıştığı konulardan biri olduğunu, konuyla ilgili yazı ve görüşleri yakından takip ettiğini belirtirler. **Agop Dilaçar da Gyula Nemeth’in** Türkçe’nin Latince çeviri yazı ile basılmış bir örneğini **Mustafa Kemal’e** gösterdiğini ancak o sırada Mustafa Kemal’in bu çalışmayı pek başarılı ve hoş görmediğini belirtmiştir.⁷ **Hüseyin Cahit Yalçın** 1922’de Mustafa Kemal Paşa’ya yö-

5. Lewis, a.g.e., s. 23.

6. Lewis, a.g.e., s. 23.

7. Lewis, a.g.e., s. 31.

nelttiği bir soruda “Neden Latin alfabesini kabul etmiyoruz?” demiş, cevap ise “henüz sırası değil” olmuştur. Şüphesiz Birinci Meclis’in yapısı ve genel olarak milletin efkârı da buna hiçbir şekilde hazır görünmüyordu. 1923’te İzmir İktisat Kongresi’nde üç işçi delege Latin harflerinin kabulü yönünde bir önerge teklifinde bulundular. Kongreye başkanlık eden **Kazım Karabekir Paşa** İslam’ın birliğine zarar verdiği gerekçesiyle bu önergeyi reddetmiştir.

20 Mayıs 1928 tarihinde uluslararası rakamların kabulü sırasında yaşanan Meclis oturumunda bulunan konuşmalarda harflerin ne zaman değişeceği yönündeki soru üzerine bundan 3 gün sonra 23 Mayıs 1928’de Türkçe’ye Latin harflerinin uygulanması imkanını görüşmek ve karara bağlamak üzere bir “Dil Encümeni” kurulmuştur. Encümenin 9 üyesi içinde **Falih Rıfki (Atay)**, **Ruşen Eşref (Ünaydın)**, **Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)** ve **Fazıl Ahmet (Aykaç)** bulunmaktadır. Komisyon çalışmaları neticesinde ortaya çıkan alfabe 9 Ağustos 1928 günü Gülhane’de halkın da katıldığı bir kalabalık içinde Mustafa Kemal Paşa tarafından halka tanıtıldı. Artık alfabenin adı da bu gelişmelerle bağlantılı olarak “Gazi Alfabeti” adını almıştı. Mustafa Kemal alfabenin Enver Paşa’nın girişiminde olduğu gibi akîm kalmasına fırsat vermek istemiyordu. Bundan dolayı bütün gelişmeleri yakından takip etmiştir. Alfabe komisyonu, 5 veya 15 yıllık geçiş süreleri öngörmekteydi. Ancak bu durum alfabenin yarı Latin yarı Osmanlı Türkçesi alfabeti yayınlar şeklinde basılması anlamına geliyordu. Oysa halk yine bildiği dili okursa, **Enver Paşa**’nın girişiminden farksız bir durum ortaya çıkabilirdi. Nitekim bunu tecrübeyle bilen Mustafa Kemal 3 aylık bir sürenin yeterli olacağı kanaatindeydi. 8-25 Eylül 1928 tarihleri arasında bütün resmî görevliler yeni harfleri kullanabilme becerilerinin ölçülebilmesi için sınavdan geçirildiler. Ardında 1353 sayılı Yeni Türkçe harflerin kabulü ile ilgili yasanın da çıkmasıyla bu iş artık sesi kısalmış ve sığ kalmış muhalefet ortamında hızla kabul görmeye başlamıştı.

Türkiye’de okuryazarlık oranı 1924’te %9 iken 1995’te %82.3’e ulaşmıştır. 1995’te Türk alfabe reformunu değerlendiren **Massachusetts Teknoloji Enstitüsü** medya direktörü bir yazısında “Türkçe’de her harfin telaffuz edilmesinin İngilizce’ye karşı Türkçe’nin üstünlüğü ve kolaylığı olarak gösterilmesi dikkat çekicidir.” demiştir. Gerçekten Türkçe’de her harfin telaffuzu yeni Türk alfabetinin kuruluşunda tartışılarak karara bağlanmış bir husus idi. Bu bakımdan Avrupa ve dünyanın bir-

çok dilinden ayrı bir alfabe oluşturulduğu belirtilmelidir. Ancak en önemli sorun halkın okuryazar oranının 1928’de birdenbire sıfıra yakın bir düzeye inmiş olmasının verdiği güçlükler olmuştur. Diğer yandan Osmanlı birikiminden faydalanma imkânının da kısıtlanmış olması dikkatlerden kaçmamalıdır. Ezanın Türkçe okutulması noktasına kadar giden dilde reformun odağında dil politikaları ve bunun bir medeniyet dönüştürme aracı olarak kullanılmaya başladığı Mustafa Kemal Paşa tarafından 1935’te anlaşılmıştı.

Mustafa Kemal Atatürk, 9 Ocak 1936’da açılan Ankara Üniversitesi’nin ilk fakültesinin yasa tasarısında geçen Tarih-Coğrafya Fakültesi isminin başına “Dil” kelimesini de ekleterek, bu husustaki çalışmalara yükseköğretimde özel bir yer vermiştir.

Mustafa Kemal alfabede reform yapmakla birlikte yabancı kelimelerin atılması ile ilgili konulara ve yazım kurallarına pek değinmiyordu. Ancak sonraki tartışmalar içinde yer alan bu konu kelimelerin tire (-) ve apostrof (’), belirteçlerle inceltme ve uzatma işaretleri ile ilgili değişikliklerde görülebilir. Örneğin 1977 tarihli Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu inceltme iminin kullanımını kısıtlamıştır. Buna göre “Millî” kelimesi artık “Milli” şeklinde yazılacaktır. 1988 yılında ise bu kural heyet üyelerinin değişmesiyle aksi yönde değişmiştir. 1997’nin 28 Şubat süreci sonrasında yaşanan gelişmelere bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarında yer alan kavramlardan en çok tartışılan konular arasında dil konularının bulunması da dikkat çekicidir. Bu kapsamda “mücadele” yerine “savaşım” kelimesi kullanılmış, “Millî” kelimesi yerine de “Ulusal” kelimesi konularak “Millî Mücadele” kavramları “Ulusal Savaşım” ile yer değiştirmiştir.

Dil tartışmaları ve yeniden bir dil inşası çabaları sırasında yapılan denemeler arasında dikkat çekici denemeler yer alır. Örneğin Niagara kelimesinin “Ne yaygara” ve Amazon kelimesinin “Amma uzun” kelimesi ile alakası tespit edilmeye çalışılmıştır. Geoffrey Lewis İngilizce “ashlar” (yontulmuş taş) kelimesinin de bu şekilde yorumlanacak olursa Türkçe sayılarak “taş” anlamında kullanılabileceğini latifeli bir üslupla belirtir. Aynı şekilde Lewis “İngilizce “able” ile Türkçe –ible ekinin arasındaki benzerlik gibi bir konuda dikkat edilmiş olmasını bir eksiklik olarak “ti”ye alır.⁸ Çünkü Türkçe ile Avrupa dillerinin bu tür filolojik temelde buluşmasının nadir birtakım konularda olabileceği genel bir dilbilim kuralıdır.

8. Lewis, a.g.e., s. 43.

Dilde “Güneş Dil Teorisi” ve “Cennetin Dili hangisidir?” tartışmaları da ayrı bir yer tutar. Esasen yukarıda da belirtilen örnekler bu kapsamdaki tartışmalardandır. Dönemin dilbilimci değil ancak mesleği avukatlık olan bir dil araştırmacısı **Yusuf Ziya Özer**’in Yunanca ve Arapça’nın da Türkçe’den çıkma olduğu tezi konuyu biraz daha eğlenceli ve trajikomik hale getirir. **Özer, “firavun” kelimesinin Türkçe “burun” kelimesinden çıktığı, Yunanca Afrodit kelimesinin Türkçe “avrat” kelimesinden gelmiş olduğu gibi dil benzetmeleri ortaya koymuştur. Ancak “iktisab” ve “mükteseb” kelimelerinin karşılığı kazanım kelimesi anlamdaş mıdır konusu pek tartışılmamıştır.** Netice olarak Türkçe kendisinin tarihi gelişim içinde Arapça’dan aldığı ancak istilahi anlam verdiği pek çok değerli kelimesini tarihten silmekle karşı karşıya kalmıştır. Diğer yandan öteki dünyada hangi dilin konuşulacağı konusundaki anlaşmazlıklar aşılamamış, diller üstünde bir âlem ve medeniyet tasavvuruna ulaşamamış, olduğu devrin tartışmalarından anlaşılmalıdır.

1933 yılında **Hakimiyet-i Milliye’nin** dilde reformla ilgili yayınlamış olduğu 2 ilke söz konusudur. Bunlardan birincisi “*halk arasında geçerli olan sözcükler kökenleri ne olursa olsun Türkçe sayılacak*” ve ikincisi “*yeni teklif edilen sözcükler de mutlaka öztürkçe olacaktır*” şeklindedir. Zamanın şartlarına göre gelmiş bir orta yol önerisi olan bu teklif içinde önerilen Türkçe sözcük tutulmazsa halkın benimsediğinin kullanılmasının da önerilmesi dil mühendisliğinde milletin önünü bir nebze açan bir yol olmuştur.

Sadeleşme çabaları içinde görülen tekliflerde öyle garip eşleşme ve anlamdaş kelime teklifleri görülür ki bunlardan en dikkat çekici olanlarından biri “muasır” kelimesi yerine “çağdaş” kelimesinin teklif edilmesi, böyle bir durumda halkın her ikisini de bırakarak “modern” kelimesine yönelmesi örneğinde görülür. 1934 yılı içerisinde öztürkçe çabaları doruk noktalarına ulaşmıştı. Arapça ve Farsça sözcükler kovulmakla birlikte halkın konuşma dili yazı diline yabancı hale gelmekte idi. Aynı zamanda “bey” sözcüğünün yerine “bay” önerisinin getirilmesi de halkın dilinde yer etmemiştir.

Necip Fâzıl bu hali şöyle ifade eder:

*“Bir şey koptu benden, her şeyi tutan bir şey;
Benim adım Bay Necip, babamınki Fâzıl Bey.”⁹*

Dilde batılılaşma ve Batı dillerine akran olma çabalarına örnek verilebilecek olan “bey-bay” ke-

lime değiştirme çabalarının zaman içinde kabalık göstergesi olarak kullanılabileceği hiç düşünülmemişti. “Bey” kelimesi isimden sonra kullanıldığı için Avrupa dillerindeki isimden önce kullanıma uyarlanacak “bay” kelimesi denenmiştir. Ancak yeterli düzeyde kullanıma sıklığına ulaşmamıştır. Çünkü 2013 yılı itibarıyla artık bay kelimesi birçok yerde kullanımda “kaba” bir hitap şekli olarak algılanır. “Bay” kelimesinin dişil karşılığı “bay-an” ise Moğolca zengin demektir ve türeyişi bayla ilgili de değildir. “Bayan” kelimesinin “bay” ile ilgisi bakımından anlamca ve kökçe bir açıklaması yoktur. Yine de “bay”a göre daha çok kullanılmakta olduğu söylenebilir. Başarılı bir mühendislik çalışması olmakla birlikte dilde kopmanın öyküsünü burada görmek mümkündür.

“Araç” ve “gereç” kelimelerine bakıldığı zaman 1935 tarama sözlüğünde “araç” karşılığında “vasıta” ve “gereç” karşılığında “levâzım” ve “material” kelimeleri görülür. 2013 yılı itibarıyla bu sözcükler artık tutunmuş bulunmaktadır. Ancak diğerlerinin de tedavülde olduğu görülmektedir. “Devletler hukuku” tabiri yerine bir tabir olarak **Sadri Maksudi Arsal**’ın yanlış olarak kullandığı “budunun ara yargısı” ifadesi de tutunmamıştır. Burada “budun” kelimesinin “millet” yerine kullanıldığı ve “Milletlerarası hukuk” denilmeye çalışıldığı görülmekle birlikte, hukuk fakültesi öğrencileri bu kelimeleri anlayamadığı için öğretim üyeleri derslerini “devletler hukuku” tabirini kullanarak işlemeye devam etmişlerdir.

Batıya dilde uyum sağlama noktasında “universal” kelimesinin Türkçe “evirmek ve evren” (dönen, devinen) kelimesinden türetilen “evrensel” kelimesiyle karşılanması başarılı bir dil çalışması olmuştur.¹⁰ Ancak aynı şeyi “egemenlik” kelimesi için söylemek halen güçtür. “Hakimiyet” ve “Hegemonya” kelimeleri arasındaki benzerlik düşünülecek olursa aslında hangisinin daha eski olduğu tartışılması gereken bir dilbilimi konusudur. Bununla birlikte “egemenlik” kavramının “hegemonya”nın sonuna “-lik” yapım eki getirilerek kullanıma sunulması özel bir mühendislik gerektirmiştir. Bu örnek de trajik bir öykü olarak dilde yeni bir medeniyet inşası teşebbüsü içinde yerini almıştır. Akdeniz kelimesinin yerine Ege Denizi tabirinin kullanılması da yine bununla ilgilidir. Aynı mantık yürütme yöntemi ile güncel Türkçe’de artık bir Türkçe kelime imiş gibi kullanılan “ege-men” tabirinin “ege-adamı” anlamına geldiğini tez olarak

9. Lewis, a.g.e., s. 121.

10. Lewis, a.g.e., s. 4.

ileri sürmek artık mümkün görünmektedir. Ancak bu durumda kullanıldığı anlamdan oldukça uzaklaşmış olacaktır.

“Okul” kelimesinin 1934’teki tarama sözlüğünde “mektep” ve “medrese” karşılığında yer aldığı görülür. 1935’te cep kılavuzunda ise “okul:mektep=ekole” olarak verilmektedir.¹¹ 1987 ve 1988 yıllarında ise sözlüklerde “okul” kelimesi karşılığında “oku-maktan okul” şeklinde bir fiilden hareketle türetilme gösterilmiştir. Bu ikincisi Türkçe’ye yakın olmakla birlikte 1934’lerde yapılanın ne kadar aceleyle düşünüldüğünü ve batılılaşma kaygısı taşıdığını göstermektedir.

“İmkân” kelimesi yerine önerilen “olanak” ise daha çok dilde garipleşme ve soğukluk uyandırma çabalarının timsali olmuştur. Öyleki daha çok “bunak ve avanak” kelimelerine benzemesi dolayısıyla, ayrıca “nâ-” olumsuz önekinin bulunduğu halk dilindeki pek çok kelimeye benzemesi dolayısıyla pesimistik bir etki yaratmıştır. “uygarlık” kelimesinin “şehire/medineye ait” anlamına gelen “medeniyet” karşılığı kullanılması ise tamamen gereksiz bir girişim olmuştur. Çünkü uygarlık kelimesinin türetildiği “Uygurlar” kelimesinin kökünden aynı anlamı yükleyerek türetmek oldukça güç bir uğraş olmuştur.

1 Kasım 1928 tarihindeki Türk Dil reformuna da iki madde ile değinmekte yarar olacaktır. Öncelikle dünya tarihinde yankı uyandıran bir olaydır. Harf inkılabı İngiltere, ABD ve dünyanın diğer ülkelerinin basınında yankı uyandırmıştır. Benzeri şekilde İslam dünyasında da yankıları vardır. Elbette her tepki veya etkinin kendine göreliği söz konusu olmuştur. Yeni alfabeye geçişin gerekçeleri arasında birinci olarak, Osmanlı Türkçesi’nin Mors alfabesi ile kullanılmasının güçlüğü, haberleşmede çıkabilecek yanlış anlamaların ve iletişim kazalarının önüne geçilmek istenmesi, ikinci olarak da Latin esasına dayalı alfabenin fonetik bakımdan kolay olduğu tezinin etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak Tanzimat ile başlayan her alanda batılılaşma fikrinin dilde de yansımaları yaklaşık 90 yıl sonra olmuştur.

Lewis’in deyişiyle “öztürkçeye dönüş çabaları 1983’ten itibaren oldukça yavaşlamıştır.”¹² Ancak bunun yerine özellikle İngilizce kelimelerin basın yayın yoluyla girdiği görülür. **Osmanlı Türkçesi’nde hürmet ve saygı ifadesi yerine kullanılan “hazret” kelimesi yerine “sayın” kelimesi yerleştirildiği gün-**

11. Lewis, a.g.e., s. 44.

12. Lewis, a.g.e., s. 140.

lerde (1935) yaşanan bir olay hala halkın dilinde fıkraya gibi dolaşmaktadır. Devrin Milli Eğitim Bakanı Sivas’ı ziyaret ettiği bir sırada yerel yöneticiler ve muhtarlar toplu halde bakan beyi karşılarlar. Milli Eğitim Bakanı bu heyete seslenirken “Sayın muhtarlar!” diye hitap edince muhtarlar “saymak” fiilinden gelen bu kelimeyi “sayı saymak” olarak anlar ve en soldan birinci sıradaki muhtardan başlayarak baştaki “bir” sonraki “iki” üçüncüsü “üç” diye bağırır ve böylece sayma işlemi tamamlanır.¹³ Elbette “hazret” kelimesi bugün 2013 yılı itibarıyla adeta “kutsî” bir anlama bürünmüş ve sadece peygamberler ve ermişlerin isimlerinden önceye gelen bir kelime olarak anlaşılır duruma gelmiştir.

Medeniyeti dil aracılığı ile değiştirme çabalarının oryantalistik açıdan da incelenmesi gerekir.



Mircea Eliade’nin “Şamanizm” adlı yapıtı incelendiğinde Türklerin eski dininin Şamanlık değil Gök Tanrı dini olduğunu söylemekten kaçınan bir oryantalist yorum görülür.¹⁴ **Dilde ve dinde İslâmiyet öncesine dönülmesi empozisi, bilimsel bir sosyo-filolojik mühendislik çabası değil ise, nasıl açıklanabilir? İslâmiyet’e giren Türklerin “şaman” etrafında yaşanan eski dinini vurgulamak çok önemli bilimsel bir mesele midir? Gerçekten “Şamanizm” eski dinin adıysa “İmamizm” de yeni dinin adı mı olmalıdır? Böyle bir adlandırma mantığı ile Hristiyanlığın “Papazizm”, Yahudiliğin “Hahamizm” şeklinde adlandırılması gerekirdi. İslâmiyet ile ortak bağların azlığının vurgulanmasındansa çokluğunun vurgulanması vicdan ve iyi niyet sahiplerinin tarih ve dil bilim dilinde ve söyleminde olması beklenir.**

Aşağıda İslamiyet öncesi diline dönüş çabasının bir cetveli görülmektedir. Burada yazım kılavuzunda önerilen bazı kelimelerin istenildiği gibi

13. Lewis, a.g.e., s. 121.

14. Mircea Eliade, Şamanizm, Çev. İsmet Birkan, İmge Yay., Birinci Basım, Ankara, 1999.

tutunduğu, ancak dikkati çeken bir şekilde önerilen sözcüklerin dışındaki kelimelerin çoğunlukla benimsendiği görülmüştür. Yani mühendislik çalışması, istenilen başarılı sonucu tam olarak vermemiştir.

Osmanlı Türkçesi	Yerine Kabul Edilen Yeni Türkçe
Ulûm-ı Tabiiye	Tabii İlimler
Meclis	Kurultay
Meb'us	Yalvaç
A'yân	Aksakal
Hâl	İdemük
Ruhiyyât	Psikoloji
Hikâye	Öykü
Asrî	Çağdaş, Modern
Muhterem	Sayın
Millet	Ulus
Timsal	Simge, İmge
Meselâ	Örneğin, Örnek
İhtimal	Olasılık
İmkân	Olanak
Mektep	Okul
Umûmî	Genel
Kebîr	Büyük, Yüce, Ulu
Tabiat	Doğa
Hedef	Utku
Baysal	Huzur ve Refah

İsveç veldiahtı **Prens Güstav Adolf** şerefine verilen ziyafette yapılan aşağıdaki konuşma Mustafa Kemal Atatürk'ün 1934 yılında öztürkçe denemelerinden en meşhurlarından biridir:

"...Avrupa'nın iki bitim ucunda yerlerini berkiten uluslarımız, ataç özlüklerinin tüm ıssıları olarak bay-sak, önürme, uygunluk kıldacıları olmuş bulunuyorlar. Onlar bugün, en güzel utkuyu kazanmaya anık-lanıyorlar: Baysal utkusu..."¹⁵

Öztürkçe metinlerin denendiği bir dönemin başladığı bir sırada **Mustafa Kemal Atatürk**, bu şekilde hazırlanmış konuşmaların anlaşılmadığını bizzat görmüştür. Bunun üzerine güneş-dil teorisi fikrini daha çok sahiplenerek esasen Arapça, Fars-

ça veya batı dilleri ile filolojik olarak bir noktada birleşildiği görüşünü benimsemeyi, geleneksel dille barışık yaşamayı tercih etmişti. Artık 1935'ten sonra da bu tür metinleri denemekten vazgeçmiş, Osmanlı Türkçesinin alışılmış ifadeleriyle konuşmuş ve yazmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarında Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'nun esas alınmasından dolayı dildeki gelişmelerin ders kitaplarını ve dolayısıyla öğrencileri ve gelecek nesilleri etkilemesi tabii bir sonuçtur. Diğer taraftan Latin dillerinden olan dillerde yabancı dil (Fransızca, İngilizce, Almanca) öğretiminde yaşanan yetersizlikler yönlü olmuştur.¹⁶ İstikrarsız ve meslekî eğitim planlamasına dahil edilmeden yapılan sünî tedbirler başarılı sonuç verememiştir. 1960'ların sonlarından itibaren bu konuda bir ivme kazanıldığı görülür. 1930'lu yıllarda Latin dillerinden İngilizce ve Fransızcadan kelimelerin oranları %6 civarında iken 1965'lerde bu rakamın %8,5'a çıktığı görülür. Günümüzde ise Türkiye'de yayın yapan basın yayın kuruluşlarının en önemlileri arasında Latin dilleri ailesinden yabancı isimler taşıyanları görülmektedir. Sonuçta dilde mühendislik önemli ölçüde hedeflerine ulaşmıştır. Artık eski yazı okuyan nesiller bulunmamaktadır. Osmanlı kültür ve medeniyetinden bî-haber nesillerin, üniversitenin sosyal alanlarından bile mezun olsalar, Osmanlı Türkçesi'ni okuyamayan, anlayamayan, yazamayan öğrencilerin sayısı bölüm mezunlarına oranla yüzde 90'ları bulmaktadır. Tabii devam eden eğitim öğretim çalışmaları içinde dil öğretimi ile ilgili tedbirlerin alınmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Ancak son 30 yıldır devam eden süre zarfında da görüldüğü üzere Türkiye'nin birkaç nesil sonra tarihten ve kültürden daha çok uzaklaşacağı muhakkaktır. Çünkü son 30 yıldan beri Osmanlı Türkçesi bilenlerin sayısı her geçen gün azalmıştır. Öte yandan yabancı dil öğretiminde ise ortaöğretimden itibaren hatta ilköğretim ikinci kademedan başlayarak meslekî eğitim kurumlarının oluşmasının gerektiği de artık daha iyi anlaşılacaktır. **Falih Rıfkı'nın** benimsediği dilde *"yıkmadan yapmak olmaz"* tezi ile **Hamdullah Suphi'nin** benimsediği *"yıkmadan da yapılabilir"* ifadesi arasında¹⁷ süren sosyo-siyasal mühendislik mücadeleleri neticeye ulaşmış değildir. Dilde geri dönüş olmayacağı gibi kesin kopuş da olmayacaktır. Çünkü her ikisi de insanın ve kullandığı bir ilim olan dilin tabiatına aykırıdır.

16. T.T.K. Karar Defteri Cilt:4/İkinci kısım, Karar Sayfası: 44, Karar No: 34, Ankara, 1928.

17. Hüseyin Sadoğlu, Zafer Toprak, Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları, Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi, İstanbul, 2009, s. 17.

15. <http://atam.gov.tr/isvec-krali-ve-turkiye-isvec-iliskileri-hakinda-konusma/> (26.05.2013).

Geçen Yüzyılda Türkiye’de Tarih Dersleri*

Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Tarih eğitiminin, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de “iktidar”ın “meşruiyet” araçlarından biri olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu durum devrin iktidarına hâkim olanların sahip oldukları zihniyet/ideolojinin tarih eğitimine yansımından kaynaklanmıştır. Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyetindeki tarih derslerinin dönemlere göre değişen genel amaçları ve bunları etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Cumhuriyetin hazırlayıcısı II. Meşrutiyetle Türkçü öncülerin liderliğinde biçimlenen romantik ve daha çok refleksif bir milliyetçi tarihçilik anlayışı ders kitaplarına yansımıştır. Cumhuriyetle birlikte “Türk Tarih Tezi”ne oturan tarih eğitimi, 1940’lı yıllarda Hümanistik bir yaklaşımın benimsenmesiyle Eski Yunan ve Roma vurgulu bir hal arz etmiştir. 1960’lardan sonra ise anlayış, adım adım evrilerek 1980 sonrasında “Türk-İslam Sentezi” yörüngesine girmiş, içerik olarak Türk tarihinin program ve ders kitaplarındaki yoğunluğu gitgide artmıştır. 2007’den sonra ise daha çok pedagojik temel dikkate alınarak bir düzenlemeye gidilmiştir. Sonuç olarak, 20. Yüzyıldan günümüze kadar geçen yüzyıllık süreçte tarih müfredat ve ders kitaplarında dönemlerin siyasal ve sosyal gidişatına paralel köklü değişikliklerin yaşandığını söylemek mümkündür.

Anahtar sözcükler: tarih eğitimi, tarih ders kitapları, tarih müfredatı.

Giriş

Türkiye’de tarih eğitiminin kurumsallaşması ve ders boyutunda okullarda yer almaya başlaması,

* Bu çalışmanın ana hatları, 15-18 Mayıs 2013 tarihleri arasında İstanbul’da yapılan “Avrasya Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle olmuştur. Tarih-i Osmani ve Tarih-i Umumi biçiminde verilen tarih dersleri, II. Abdülhamit döneminde kaldırılmıştır. Bu dönemde felsefe dersleriyle özgür düşüncenin tarih dersleriyle de aydınlanmacı ve devrimci düşüncenin canlanma ihtimali buna yol açmıştır. Bir anlamda II. Abdülhamit, Fransız okullarında bu fikirlere sahip olan gençlerin Fransız Devriminde çok etkilenmiş olduklarını ve hürriyet düşüncesini bu dersler aracılığıyla yayma çalışmalarına karşın bir önlem almıştır (Oral, 2006: 6).

Şüphesiz ki Osmanlı döneminde tarih öğretiminde meydana gelen en önemli değişiklik II. Meşrutiyetle birlikte gerçekleşmiştir. Bu gelişmenin ardında yatan kuvvetin eski yönetimin yasakladığı tarihçilik merakının bu kez de bir tepki olarak yaygınlık kazanması, Fuat Köprülü tarafından dile getirilmiştir (Oral, 2006: 7). Bu dönemde, özellikle 31 Mart Olayı’ndan Balkan Savaşı’na kadar geçen dönem ve sonrası siyasal gelişmeleri tarih derslerinin amacını belirleyici etkenler olmuştur. Örneğin Abdülhamit’in tahtan indirilmesinin ardından yazılan ders kitaplarında, Abdülhamit dönemi bir “istibdat” dönemi olarak gösterilmiş, 31 Mart olayı ise II. Meşrutiyet’e karşı yapılan “şeriatçı ve gerici” bir ayaklanma olarak ders kitaplarına girmiştir. Balkan savaşı sonrası ise milliyetçiliğin önemi artmış, Türkçülük, İslami bir söylemle birleştirilerek verilmiştir (Alkan, 2011: 158). Buna karşın II. Meşrutiyet’le birlikte ders kitaplarındaki Fransız etkisi fazlasıyla kendini göstermiştir. Örneğin, bu zamanlarda kaleme alınan ve Cumhuriyet döneminde de uzun süre okutulan Ali Reşad’ın lise tarih kitabının yüzde 82’si Avrupa ve kısmen dünya tarihine ayrılmışken, yüzde 18’inin Türkiye konusuna ayrılmış olması bu durumu açıkça göstermektedir (Toprak, 2012: 240).

Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi

Türkiye'de Cumhuriyetle birlikte tarih yazımının biçimlenmesinde yeni bir başlangıç sayılabilecek eser, zamanın Matbuat Genel Müdürlüğü'nün "Türkiye coğrafyasının eskiden beri Türklerin yurdu olduğu"nu anlatan *Pontus Meselesi* adlı kitap sayılabilir. Kitabın giriş kısmı daha sonra Türk Tarih Tezi'ne temel oluşturacaktır. Bu kitap, "Türklerin Anadolu ve Mezopotamya medeniyetlerinin eski saikleri olması görüşlerini" dile getirmesi ve "tarihsel kıdeme" ve "otoktonluğa" dikkat çekmesi bakımından önemlidir (Aydın, 2009: 72-75). Ancak bu konunun tüm tarih eğitimine şamil kılınması yerine eğitim alanında bir takım düzenlemelere gidilmiş, yeni bir yapının oluşmasının temeli atılmıştır. 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin millileştirilmesi ve laikleştirilmesinin sağlanmasına çalışılmış, 1924'te ise yeni bir Maarif-i Umumiye Kanunu'nun çıkarılmasıyla mevzuata ilişkin düzenlemelere önem verilmiştir. Bu çerçevede tarih derslerinde Eski Yunan, Roma, Mısır, Anadolu, İran ve İbrani medeniyetlerine, son arkeolojik bulguların da ışığında yer verilmesi, Türk medeniyeti tarihinin ise ayrıca ele alınması istenmiştir. Programda İslam Tarihine yer verilmiş, Osmanlı Tarihi ise hanedana bir övgü olmaksızın çıkarılmıştır (Oral, 2006, 240). 1924 programı, Osmanlı dönemi eğitim programlarından içerik anlamında çok farklı olmamasına rağmen, öncelikle kitaplardan Osmanlı dönemi ideolojisine bağlı olan görüşleri ayıklayarak yerine Cumhuriyetin temel ilkeleriyle uyumlu görüşleri koymuştur. Ancak Cumhuriyet döneminde tarih derslerinin hedeflerini net biçimde görmek için 1926 programını beklemek gerekmiştir. Bu programın amacı, "çocuklara Türk milletinin geçmişi hakkında bilgi verip onlarda milli bir tarih bilinci uyandırmak, çağdaş medeniyetin uzun bir geçmişin eseri olduğunu anlatmak, kahramanların hayat ve hareketlerinden çocuklara örnekler sunmak" olarak belirlenmiştir (İşçimen, 2007: 33). Bu çerçevede Ahmet Refik, İhsan Şerif, Fuat Köprülü, Süleyman Edip, Ali Tevfik, Hamit (Ongunsu) ve Muhsin (Tekel), tarafından tarih ders kitapları yazılmıştır (Aslan, 2004: 88). İlk ve ortaokullardaki tarih kitapları zamanla değişim gösterirken lise ders kitaplarının değişimi için Türk Tarih Tezinin belirleyici olduğu 1931 yılını beklemek gerekmiştir.

Türk Tarih Tezi ve Tarih Eğitimine Etkisi

Türk Tarih Tezi, yeni kurulan Cumhuriyet idaresinin Osmanlı tarihi ve onun inşa ettiği gelenekten

koparak yepyeni bir modern-laik Türk toplumu inşa etmek için giriştiği bir "yeni tarih" hareketi olarak nitelendirilebilir. 1928 yılından sonra, yeni devletin kültür politikalarına ağırlık verilmesiyle başlayan çalışmalar, Türk Tarih Tezi'nin kurgulanmasıyla, topluma "yeni bir geçmiş" inşa etme eğilimini göstermiştir. Tez, bir anlamda Osmanlı'nın son yüzyılında gerçekleşen askeri ve siyasi başarısızlıkların toplumsal hafızada yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırarak, "ulusal gurur"un yeniden inşasını amaçlayan bir resmi tarih söylemidir (Şimşek, Yazıcı, 2013).

Türkiye'de okutulan Fransızca bir ders kitabında karşılaşılan "Türklerin medeniyet yaratamayan barbar kavimler olduğu" ifadesine karşı, Afet İnan'ın Atatürk tarafından görevlendirilmesiyle başlayan süreç, yeni nesillere ulusal bir tarih bilinci vermek amacıyla okullarda okutulmak üzere bir milli tarih kitabı yazılmasını gerektirmiştir. Bu amaçla



Türk Ocakları bünyesinde Türk Tarihini Tetkik Heyeti oluşturulmuş ve bu çerçevede *Türk Tarihinin Ana Hatları* adı verilen ilk eser vücut bulmuştur. Kitaptan sadece 100 adet basılmış, değerlendirilmesi için ilgili kişilere gönderilmiş ve fikir alınması amaçlanmıştır. Fakat aldığı yoğun eleştiriler kitabın yayınlanmasının önüne geçmiş, sadece özeti çıkarılmış, *Türk Tarihinin Ana Hatları Methal Kısmı* (TTAHMK) başlığıyla 30.000 adet bastırılarak okullarda satışa çıkarılmıştır (Şimşek, 2012: 87-88).

TTAHMK adlı eserde Tez olarak öne çıkan görüşler özetle şöyledir: *Türkler, bütün insanlığın (uygarlıkların) beşiği olan Orta Asya'dan çıkmış, (s.3), beyaz, brakisefal kafatası yapısına sahip, Turanî bir ulustur. Orta Asya'nın zamanla yaşadığı iklimsel değişiklikler sonucunda gittikçe kuraklaşması sebebiyle (s.4)Türkler, "uygarlık yaratan yetenekleri ve sanatlarıyla birlikte" dalgalar halinde (s.5)Asya, Avrupa ve Afrika'nın çeşitli bölgelerine göç etmişler-*

dir. Çin, Hint, Ortadoğu'da Mısır, Sümer-Akad-Elam ve Anadolu'daki Etiler (Hititler) başta olmak üzere uygarlıklar Türkler sayesinde kurulmuştur (s.6-10). Mezopotamya Uygarlığının kurucusu Sümerler ile Anadolu uygarlıklarının kurucusu Etilerin (Hititler) Türk oluşu, Anadolu'nun ilk çağlardan beri bir Türk yurdu olduğunu kanıtlamaktadır (s.8). Bu bağlamda çok eski tarihlere kadar medeniyet yaratıcısı olan Türkler Batı medeniyetinin kurucu unsurları sayılan Yunan, ve Roma medeniyetlerinin de asıl kurucularıdır (s.10-13). Bu çerçevede liselerde okutulmak üzere Tarih I-II-III-IV kitapları Atatürk'ün gözetiminde yazdırılmıştır. Hemen ardından, hem yeni tarih tezi konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermek; hem bu kitaplarla yapılan bir yıllık eğitimin sonunda kitapları bilgi ve pedagoji bakımından denetlemek, hem de Türk Tarih Tezi'ne karşı olan muhalefete (Darülfünun'a) gereken cevabı vererek "kafa karışıklıklarını gidermek" için Birinci Türk Tarih Kongresi düzenlenmiştir (Birinci Türk Tarih Kongresi, 1932: V).



Anadolu'nun tarihin eski çağlarından bu yana Türk vatani olduğunu kanıtlamak olan Tez'in bu denli siyasal inşa edilmesi, akademik eleştirileri¹ beraberinde getirmiş olsa da, bunların uzun zaman tabiri caizse "kulak ardı edildiği", her şeye rağmen tezin pratikte tarih eğitimini uzun süre doğrudan biçimlendirdiği görülmüştür. Türk Tarih Tezi elbette ki her şeyden önce bir milli kimlik oluşturma kurgusu içinde anlam kazanan, zamanın şartları içinde biçimlenmiş konjonktürel politik bir tercihtir. Bu noktada Tez, hem Osmanlı gibi daha yakın tarihi dikkate almaması hem de tarih tasavvuruna bu denli katı inşacı bir biçimde yaklaşması bakımından eleştirilmiştir. Zira Tez, hem tarihsel bir miras olan Osmanlı'dan kopuşu içeriyor hem

1. Türk Tarih Tezi'ne ilişkin özellikle Zeki Velidi Togan ve Prof. Dr. Fuat Köprülü tarafından dile getirilen eleştiriler, daha çok metodolojik açıdan, bilimsel yönden olmuştur. Hem Zeki Velidi hem de Köprülü, Türk Tarih Tezi'ni ortaya atan Türk Tarihi Tetkik Heyeti üyeleri gibi Türk milliyetçisi tarihçilerdir. Ancak bu iki şahıs, yaptıkları eleştirilerde dönemin "romantik milliyetçiliği" dışında kalmayı başarmışlardır.

de bin yıldır oluşmuş Türk-İslam geleneğini de tabiri caizse reddi miras ediyordu. Bu durum Türk tarihinin bütünsel bir sürekliliği olduğu gerçeğini bilen Nihal Atsız gibi Türkçü, Yahya Kemal gibi milliyetçi-gelenekçi aydınlar için de rahatsız edici olmuştur.²

Türk Tarih Tezi paralelinde hazırlanan kitaplarda tek sorun bu değildir. Hazırlanan tarih ders kitaplarının dünya üzerinde yaşamın nasıl başladığını anlatan ilk bölümleri, insan ve maymunun ortak atalarına işaret eden Darwinist bir ideolojiyle işlenmiştir. Sonrasında ise "medeniyetin ilk tohumları"nın Türkler tarafından Orta Asya'da atıldığını ve milattan önce buradan dünyaya yayılan Türklerin Çin,

Hint, Mezopotamya, Mısır Akdeniz ve Avrupa medeniyetlerine kaynaklık ettiği şeklindeki bir tarih tasarımı, ders kitapları aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. İslam tarihi ise oryantalist ve seküler bir anlayışla ele alınırken, Hz. Muhammed dönemi ile Cumhuriyet arasında bir bağ kurma çabası dikkate değerdir. Tarih ders kitaplarının Türkiye Cumhuriyeti başlığını taşıyan 4. cildi ise lise tarih kitaplarının kaleme alındığı 1931 yılı itibarıyla, tarih olarak değerlendirilmesi tartışmalı sayılabilecek olan son 23 yıllık süreci konu almaktadır (Yazıcı, 2011: 207).

Atatürk döneminde, ders kitabı merkezli olarak gelişen ve Türk Tarih Tezi'ne dayanan tarih öğretim anlayışının, ulus-inşa süreci ile doğrudan bir ilişkisinin olduğu açıktır. Ders kitaplarının dayandığı Türk kimliğinin, İslam öncesi dönem ve Orta Asya üzerinden kurgulanması, ümmetçi toplum

Atatürk döneminde, ders kitabı merkezli olarak gelişen ve Türk Tarih Tezi'ne dayanan tarih öğretim anlayışının, ulus-inşa süreci ile doğrudan bir ilişkisinin olduğu açıktır. Ders kitaplarının dayandığı Türk kimliğinin, İslam öncesi dönem ve Orta Asya üzerinden kurgulanması, ümmetçi toplum

2. Bunlardan biri de Yahya Kemal'dir. Ona göre, "Burnumuzda Mo-haç ve Viyana'nın barut kokusu varken, (Kubilay Hanın Japonya'ya fethi gibi) beyhude fütihat hikayelerine" gerek yoktur. Yahya Kemal'in burada sadece duygusal değil, aynı zamanda rasyonel bir çıkarımda bulunduğunu söylemek mümkündür. Çünkü dönemin Türk çocuklarını ve gençlerini, uzak bir diyarda hüküm sürmüş, bugün Türklüğü meçhul bir hükümdarın yaptıklarından ziyade, daha düne kadar devlet olarak var olan ve doğrudan bağımızın olduğu Osmanlı'nın yaşadığı zafer ve fütuhatin daha çok ilgilendireceği aşikârdır. İlber Ortaylı. Gelenekten Geleceğe, (10. Baskı), Ufuk Yayınları, İstanbul, 2005, s.110.

yapısından ulus-devlete geçiş sürecini, eğitim yoluyla hızlandırma çabası olarak görülebilir (Yazıcı, 2011: 208).

Hümanist Anlayışın Hakim Olduğu 1940'lar

Atatürk'ün ölümünden sonraki gerek tek partili ve gerekse çok partili dönemler, kültür politikalarında önemli değişimlere sahne olmuştur. 1940'lı yıllarda hümanist aydınlanmacı/aydınlatmacı anlayış çerçevesinde kültür politikalarında görülen Batı medeniyetine ve onun kaynaklarına yönelme anlayışı, ders kitaplarının yeniden ve farklı bir tarih anlayışı çerçevesinde kaleme alınmasına neden olmuştur. Bunda 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurası'nda Avrupa'daki gelişmeler çerçevesinde tarih eğitiminin geliştirilmesi bağlamında özellikle barışçı tarih eğitimi girişimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Romantik milli tarih ile Hümanistik değerler arasında geçtiği görülen tartışmalar, dönemin yükselen değerlerini göstermesi bakımından anlamlı sayılmıştır (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012: 221).

Hümanistik yaklaşımın ders kitaplarına yansımaları, 1942'den itibaren Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal, daha sonra ise Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından yazılan tarih ders kitaplarıyla kendisini göstermiştir. Bunun yanında Türk Tarih Tezi'nin, medeniyetin kaynağını Orta Asya'ya dayandıran tarih tasarımının yanına, genel anlamıyla dünya medeniyetini, özeldense Batı medeniyetini Anadolu coğrafyasına dayandıran bir tarih kurgusu yerleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece tarih öğretim anlayışının kronolojik eksenini İlkçağ'da kalmaya devam ederken coğrafi eksenine ise Orta Asya'dan Anadolu'ya kaymıştır (Yazıcı, 2011: 210).

Köken'e göre 1947'den itibaren Tarih ders kitaplarında "hümanist" bir bakışla "genel tarih"e, Batı tarihine büyük yer verilerek ilkçağda Yunan ve Latin medeniyetine ayrılan bölümler iyice genişlemiştir. Örneğin 1947 yılında Emin Oktay ve Niyazi Akşit'in yazdığı *Tarih I* kitabında Türk Tarihi % 4, Eski Anadolu Tarihi %8, Yunan Tarihi %40, Roma Tarihi %40 ve diğer konular %8'dir. Kitapta M.Ö. 12. yüzyıldan itibaren Roma ve Yunan medeniyeti bütün yönleri ile ele alınmasına karşılık Türk eski çağına yok sayılacak derecede az yer verilmesi dikkati çekmektedir (Köken, 2002: 235). Bu anlayış Demokrat Parti iktidarından sonra da uzun süre devam etmiş, örneğin Emin Oktay ve Niyazi Akşit'in hümanist etkiyle kaleme aldıkları bu ders

kitapları herhangi bir içerik değişimine uğramaksızın 1970'li yılların ortalarına kadar okutulmuştur (Şimşek, Yazıcı, 2013).

Tarih Öğretiminde Türk-İslam Sentezi

1960'lı yıllardan itibaren hümanistik anlayışın akademik anlamda eleştirilmeye başlanması, tarihçilerin de konuya duyarlı yaklaşarak bu eleştiriyi sürdürmelerini beraberinde getirmiştir. 1961'de Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün kurulmasıyla birlikte milliyetçi Türk tarihçileri, Türk tarihinin öğretilmesi ve araştırılmasında, Atatürk'ten sonra aynı hassasiyetin gösterilmediğini vurgulayarak, tarih programlarında Türk tarihine yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir (Şimşek, Yazıcı, 2013). 1970'te Aydınlar Ocağı'nın kurulması, İbrahim Kafesoğlu gibi milliyetçi tarihçilerin Muharrem Ergin gibi Türkolog akademisyenlerin katkısıyla Hümanizm fikrinden ziyade tarihin milli olması görüşü ön plana çıkarılmıştır (Copenaux, 2000: 58-60). 1975'ten sonra kurulan Milliyetçi Cephe Hükümetlerinin de etkisiyle tarih ders programlarında Türk tarihinin oranı zaman içinde yükselmiştir. Bu çerçevede hazırlanan yeni lise tarih kitaplarında, Türk-İslam sentezinin öne çıktığı görülür. Örneğin, İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman tarafından hazırlanan ve İlkçağ tarihini konu alan *Tarih I* ders kitabında, hümanist akımın Türk tarihini, dünya tarihi içinde değerlendiren tarih öğretim anlayışına yerine, tarihi, Türklük ekseninde ele alan bir anlayış söz konusudur (Şimşek, Yazıcı, 2013).

12 Eylül askeri darbesi sonrasında da Türk tarihinin ders kitaplarındaki oranı yükselmeye devam etmiştir. 1983 tarihli programda "*Türk tarihine, kültür ve uygarlığına geniş biçimde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içerisindeki şerefli geçmişini, insanlığa yaptığı hizmetleri, dünya kültür ve uygarlığının gelişimindeki büyük payını öğretip kavratma*" amaç olarak belirlenmiştir. "*Diğer milletlerin tarihi işlenirken de... konulara Türk ve dünya tarihi açısından önemleri ölçüsünde ağırlık verilecek ve gerektiğinde Türk tarihi ile karşılaştırmalar yapılacaktır.*" Bununla birlikte tarih öğretim programı, 12 Eylül öncesi döneme gönderme yaparak öğrencilere "*sorunlar yaratmak yerine, sağduyu ile hareket eden... bir kişilik vermek*" amacındadır (MEB, 1983). Genel bir değerlendirmeyle 1940'lı yılların sonlarında Türkiye'deki tarih ders kitaplarında, Türk tarihinin oranı % 41 iken, 1982 programı ile % 80'e çıkmıştır (Genç, 1984: 54).

Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla başlayan Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlık süreçleri tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de iç ve dış siyaset dengelerini değiştirmiştir. Bu çerçevede daha çok Türk coğrafyasıyla bütünleşme fikirlerinin yoğunluk kazandığı bu dönemde Türk tarihinin öğretiminin nicel anlamda daha da ön plana çıktığı görülmüştür. 1993 programı, içerik olarak kendinden önceki tarih öğretim programlarının çok da ötesine geçemese de *Tarih I* ve *Tarih II* derslerinin yanı sıra *Genel Türk Tarihi*, *İslam Tarihi* ve *Osmanlı Tarihi* gibi dersler öngörülmüştür.

Türkiye'de Tarih Öğretiminin Bugünü

2000'li yıllar Türkiye'de pek çok siyasi ve ekonomik altüst oluşun yaşandığı dönem olmuştur. İnsan hakları ve özgürlükler olgularının geniş kitlelerce kabulü, sivil toplum örgütlerinin daha fazla kamuoyu oluşturarak siyasete ve kültüre etki etmesi, bürokrasinin kalıplaşmış tavrı dışına çıkmaya zorlanması gibi pek çok değişiklik yaşanmıştır. Bu anlayış değişimi eğitim ve öğretime de yansımıştır.

2003 yılında çalışmalarına başlanan ve ilköğretim için 2005 yılında ortaöğretim için ise kademeli olmak üzere 2007 yılından itibaren uygulamaya konan program değişiklikleri ve buna bağlı yazılan ders kitapları, eğitim amaçları ve yaklaşımları bakımından öncekilerden ciddi anlamda bir farklılık içermiştir. Bilişselci ve davranışçı öğretim yaklaşımı olarak belirtilebilecek eski anlayış yerine yapılandırmacı (oluşturmacı) öğrenme anlayışı benimsenmiştir. Bu çerçevede bilginin, sınıf ortamında öğrenci merkezli planlanan etkinlikler yoluyla öğrencinin zihninde inşasını ön görmüştür. Böylece öğretmen yerine öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım bilginin aktarımına değil, onu yapılandıracak olan becerilere önem vermiştir (Yazıcı ve Şimşek, 2013).

Yeni programın amaçlarında "*Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak*" gibi çağdaş ve evrensel değerlere gönderme yapılmış, "*Milli kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve milli kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak*", "*Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak milli birlik ve beraberliğin önemini kavratmak*", "*Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik,*

demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak" şeklinde önceki 1993 öğretim programdaki unsurlar devam ettirilmiştir (MEB, Tarih 9: 4).

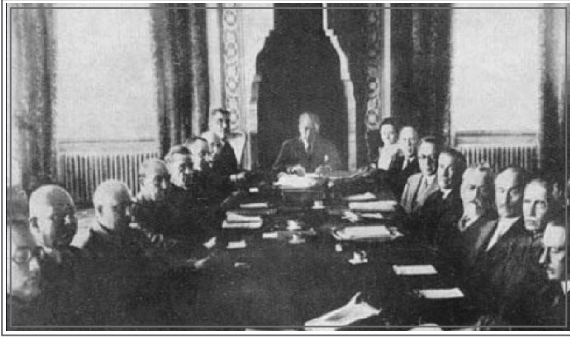
2007 yılından itibaren uygulamaya koyulan tarih programlarında sadece bilginin aktarımı yerine inşası değil, aynı zamanda bir kazanım türü olarak beceri, değer ve tutum da yer almıştır. Bu amaçla temel becerilerin yanında "kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma" gibi tarihsel beceriler, programın, tarih dersleri ile kazandırmayı amaçladığı beceriler olarak belirlenmiştir (MEB, 2007). Nitekim tarih programlarında 2011 yılında yapılan değişiklikle tarihsel becerilerin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması yoluna gidilmiş ve böylece becerilere yapılan vurgu arttırılmıştır (MEB, 2011).

1993 tarihli öğretim programıyla okutulmaya başlanan Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi dersleri kaldırılmış, "Tarih 9-10" dersleri ile "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersinin yanı sıra, 12. Sınıfta "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" dersi 2008 yılından itibaren programa eklenmiştir. Böylece Atatürk'ün ölümü ile bitirilen Çağdaş Türkiye Tarihi günümüze kadar getirilmiştir.

Sonuç

Türkiye'de modern anlamda tarih eğitimi, Türk modernleşmesinin bir aşaması olan II. Meşrutiyetle birlikte ivme kazanmıştır. Bu dönemde "okullaşma" ve eğitim olgularının toplumsal anlamda değişim/dönüşüm için arz ettiği önemin daha çok fark edilmesiyle, tarih dersleri de genel eğitim dizgesi içinde önemli bir konuma yükselmiştir. Bu durumu dönemin ders kitaplarında görmek mümkündür. Özellikle *Balkan Felaketi* sonrasında daha iče kapanık ve özcü olarak tabir edilebilecek bir tarihyazım deneyiminin, dönemin tarih eğitimi de biçimlendirdiği açıktır. Artık, Osmanlı unsurlarını dikkate alan daha kapsayıcı bir paradigmadan ziyade, daha refleksif ve romantik bir milli tarih inşasının tarih derslerini de etkilediği söylenebilir. Bu durum, tanımlanan yeni kimlikte İslami unsurların sürdürülmesini öngöreceğ şekilde İslam-Türk sentezi olarak tanımlanmıştır.

1923'te yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin, 1926 sonrası giriştiği toplumsal modernleşmeye dönük inkılâpların 1930'lu yıllarda kültür alanında da sürmesi ile tarih ve dil alanlarında pek çok yenilik gerçeğe ştirildi. Bunlardan konu bağlamında



önemli olanı 1931'de kurulan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ve sonrasında ortaya atılan Türk Tarih Tezi çerçevesindeki tarihyazımı ve öğretimidir. Asyatik ve profan bir Türk kavramı üzerinden tüm uygarlıkların kaynağını oluşturacak kadar kadim bir tarih tanımı öngören bu tez çerçevesinde yazılan ders kitapları ve bu kitaplardaki içerik ve yaklaşımı tarih öğretmenlerine kazandırmayı amaçlayan Türk Tarih Kongreleri ile dönemin tarih eğitimi anlayışı biçimlendirilmeye çalışılmıştır.

1945 sonrası İkinci Dünya Savaşı'nın son bulması ile yükselişe geçen "barış" anlayışının Türkiye'deki iç siyasette de Hümanizm düşüncesini güçlendirmesi söz konusu olur. 1950 yılı ile Türkiye'de çok partili rejim ve demokrasiye geçişle birlikte değişen iç siyaset dengelerinin ders kitapları üzerinde çok büyük bir değişimi öngörmek sizin bazı eksik bırakılan noktaları tamamlama gayretleri görülmüştür. 1970'li yıllarda Milliyetçi Cephe Hükümetleri'nin de katkısı ile tarih ders programlarında Türk Tarihinin ağırlığı, yoğunluk kazanmıştır. Bu durum 1980 askeri darbesi sonrasında Türk-İslam sentezi biçiminde tanımlanabilecek bir yaklaşımın tarih ders kitaplarında etkin olmasını sağlamıştır.

1990'lı yıllar ile birlikte soğuk savaşın son bulması ile tüm dünyada ülkeler arasında yeni dengeler ortaya çıkmış, bu durum ülkelerin iç siyasetini de etkilemiştir. Bu çerçevede Türkiye'de de sivil toplum kuruluşlarının etkililiği artmış, dünya ile bütünleşme bağlamında insan hak ve özgürlüklerinin ön plana çıkması söz konusu olmuş, hukukun üstünlüğü gibi değerlerin eğitim dizgesinde daha fazla yer bulmasıyla tarih ders kitapları ve programları da bu durumdan etkilenmiştir. Türkiye'de bu dönemde çağdaş dünya ölçeğinde tarih eğitiminin anlamı, imkânları ve çerçevesi pek çok akademik çalışmaya konu olmuştur. Yine buna paralel olarak Türkiye'de tarih eğitimi alanı üniversitelerde anabilim dalı olarak kurulmuş, bu da tarih eğitiminin akademik anlamda disipliniye olmasını sağlamıştır. Bütün bu yeni arayışların

eğitim alanında kendisini göstermesi için 2000'li yılların ortalarını beklemek gerekmiştir. 2005 yılında ilköğretimi, 2007 yılında ise ortaöğretimi etkileyen ders programlarının yenilenmesi süreci Türkiye'de tam bir eğitim reformunun gerçekleştiği izlenimini vermiştir. Tarih programları ve ders kitapları da bu süreçte yenilenmiş, daha gerçekçi bir tarih anlayışının bireylere kazandırılması amaçlanmıştır. Bugün tarih eğitimi alanı, pek çok doktoralı akademisyenleri ile lisans, lisansüstü eğitim faaliyetlerine devam etmekte, onlarca değerli akademisyenin katkıları ile bilimsel yayınlarına yenilerini katmaktadır.

Kaynakça

- Alaslan, Funda; Şimşek, Ahmet; Çamdeviren, Şenel.(2012). Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi,*Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(2): 189-225.
- Alkan, Mehmet Ö. (2011). "II. Meşrutiyet'te Resmi İdeoloji, Resmi Tarih ve Eğitim", *Türkiye'de Tarih Yazımı*, (ed.) Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek, İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Aslan, Betül. (2004). "Türkiye'de Milli Tarih Anlayışı Bağlamında Dünden Bugüne İnkılâp Tarihi Dersleri", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9).
- Aydın, Suavi. (2009). *Türk Kimliğinin Yaratılması ve Ulusal Kimlik Sorunu Üzerine*, İstanbul: Özgür Üniversite.
- Berktaş, Halil (1983). *Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuat Köprülü*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Birinci Türk Tarih Kongresi. Konferanslar ve Münakaşalar*, Maarif Vekaleti, İstanbul, 1932, s.V.
- Copeaux, Etienne. (2000). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, I. H. (2008). Türkiye'de Tarih Eğitiminin Tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Sayı 12, sayfa. 431-450.
- Ersanlı, Büşra. (2006). *İktidar ve Tarih*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- İşçimen, Sevcan. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlkokullarda Okutulan Tarih Ders Kitapları (1923-1931)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Köken, Nevzat. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- MEB, (2007). Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı,.
- MEB, (2011). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı.
- MEB, (1983). *Lise ve Dengi Okullar Tarih-Coğrafya Programları*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Şimşek, Ahmet. (2012). "Türk Tarih Tezi" Üzerine Bir Değerlendirme, *Türkiye Günlüğü*, 111.
- Şimşek, Ahmet; Yazıcı, Fatih. (2013). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü, TYB Akademi, (*Dil, Tarih ve Sosyal Bilimler Dergisi*)'nde Mayıs 2013 sayısında yayınlanması kabul edilen makale.
- Oral, Mustafa. (2006). *Türkiye'de Romantik Tarihçilik(1910-1940)*, Ankara, Asil Yayınları
- Ortaylı, İlber. (2005). *Gelenekten Geleceğe*, (10. Baskı), İstanbul: Ufuk Yayınları.
- Toprak, Zafer. (2012). *Cumhuriyet ve Antropoloji*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Yazıcı, Fatih. (2011). "Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Tarihyazımı", *Türkiye'de Tarih Yazımı*, (ed.) Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek, Yeditepe Yayınları, İstanbul.
- Yazıcı, F. ve A. Şimşek. (2012). "Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu", *Tarih Okulu Dergisi*, 11: 13-32. (Online) <http://www.tariho-kuludergisi.com>.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Biyoloji Müfredatı Hakkında Düşünceler

Prof. Dr. İrfan YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Biyoloji Anabilim Dalı, İzmir

Ülkemizin bilhassa son 150 sene içinde geçirdiği sayısız ihtilal, darbe ve kaoslarına baktığımızda, temel de ciddi bir inanç ve mâneviyât boşluğu olduğunu görebiliriz. Zâhiren ekonomik, siyasi veya askerî kaynaklı gibi görünse de, neticede her faaliyet toplumu meydana getiren insanların duygu ve düşünce dünyalarına göre şekillenmektedir. İster kaotik, ister huzurlu bir toplumu netice versin, yeryüzündeki her türlü beşerî hareketin temelinde bir düşünce dünyası, felsefi bir akım veya dünya görüşü yatar. Bütün temel fikir akımlarını da iki ana ekseninde ele alabiliriz: 1- İdealist ve mâneviyâta açık dünya görüşleri, 2-Materyalist ve mâneviyata kapalı dünya görüşleri.

Bu iki ana ekseninde dağılan insan toplulukları çok çeşitli ekonomik, sosyolojik, kültürel, dinî, ekolojik, siyasi v.s. akımlarla karşı karşıya kalırlar, fakat en sonunda verecekleri kararlarda veya davranış modellerinin şekillenmesinde ağırlıklı olarak temel dünya görüşleri belirleyici olur.

Bütün toplumlarda huzur, sükûn ve asayişin temini için insan nefsindeki kötülüklerin sınırlandırılması, başkasına zarar vermeme, hakkına rıza gösterme, empati yapma, insanlarla yardımlaşmanın tesisi, ülkenin geleceği için iyi nesiller yetiştirme v.s. şeklinde sayacağımız her türlü faaliyetin merkezinde bulunan insan hakları ve hürriyetleriyle beraber, bunların sınırlarının belirlenmesinde kanun, polis, ceza v.s. gibi unsurlar yer alır. Fakat bunların hiçbirisi tek başına toplumun huzurunun tesisinde belirleyici olamazken, sadece kalplerdeki Allah korkusunun ve başka bir âlemde hesaba çekileceği düşüncesinin, insandaki kötülükleri frenleyebildiği, yaratılan ilk insanın aynı zamanda ilk peygamber olmasıyla belirlenmiştir. Herkesin başına bir polis dikemeyeceğimiz için, polislin ve kanunları tatbik edicilerin de insan olduğunun

düşündüğümüzde, ancak vicdanlara hitap edebilecek bir eğitimin toplumlara huzur getireceği, geçmişte yaşamış birçok örnekle sabittir.

Mesele kalb ve vicdan kültürüyle irtibatlanınca, canlılar içinde sadece insana ait bir sahaya girmiş oluruz. Zira hiçbir hayvanın kalb ve vicdan kültüründen, duygu ve düşünce dünyasından, âhret ve hesap verme inancından bahsedemeyiz. Sadece insanın ruhu, beyni ile özel bir irtibat içinde yaratılmış, maddesiyle-ruhu, bedeniyle-zihni birlikte mânevî âlemlerle irtibat kurabilecek bir mâhiyete sahip kılınmıştır. Vücut yapısı ve bazı biyolojik kabiliyetleri itibarıyla hayvanlara benzer kılınması, insanın hayvanlarla ortak bir zeminde, aynı fizikî şartlarda yaşaması ve yeryüzünün bütün canlılara ortak bir mekân olması sebebiyledir.

Darwin'in 1859'de neşredilen "*Türlerin Menşei*" isimli eseriyile şuyû bulan ve revaç gören "*Evrin Teorisi*" insanlık çapında büyük çalkantılara sebep olmuş en temel düşüncelerin başında gelir. İnsanlık tarihi boyunca çok sayıda felsefi düşünce, ekol veya doktrinler gelmiş ve geçmiş, fakat bunların arasında en meşhuru, bilim veya düşünce dünyasını en çok meşgul eden, Darwin'in Evrim Teorisi olmuştur.

Teorinin, başlangıçta bilhassa inançlı Hristiyanlar tarafından çok saldırıya maruz kalmasına rağmen, giderek taraftarlarını artırması; medyatik güçlerden destek görmesi ve kamuoyunda çok iyi bir lobi faaliyeti ile süslenip, abartılarak sunulması sebebiyledir. Pek çok teori ve felsefe, tarihin çöplüğüne atılmasına rağmen, evrim teorisinin bu kadar dayanıklı çıkması ve hâlâ insanlığı meşgul etmesinin en birinci sebebi; teorinin içindeki biyolojik doğruların ön planda nazara verilerek, arka planda yapılan materyalist yorumlardaki büyük hataların ustalıklı gizlenmesidir. Biyolojinin çok

temel doğrularını veya genel geçer prensiplerini çok iyi bir gözlemlerle sunmuş olması, sanki teorisinin tamamı her yönüyle kesin doğruymuş gibi bir üslup ve metotla, özellikle de "bilimsellik" kılıfı giydirilmesiyle toplumların inanç ve düşünce dünyalarında ciddi sarsıntılara sebep olmuştur.

Evrim teorisinin dayandığı temel mekanizmalar olan "tabii seleksiyon", "varyasyonlar", "adaptasyon" ve "mutasyonlar"ın hem biyolojik olarak doğru yönleri, yani tabiattaki bir kısım gözlemlerle mutabakat içinde olması, hem de çok iyi bir senaryo faaliyetiyle takdimi neticesinde, özellikle ateist, Marksist ve materyalist dünya görüşleriyle ortak bir zemine oturmaları sebebiyle, birbirlerine destek olarak son yüzelli senede toplumları sarsmıştır. En büyük sarsıntıyı geçirenlerin başında da Osmanlı ve onun devamı olan Türkiye Cumhuriyeti gelmektedir.

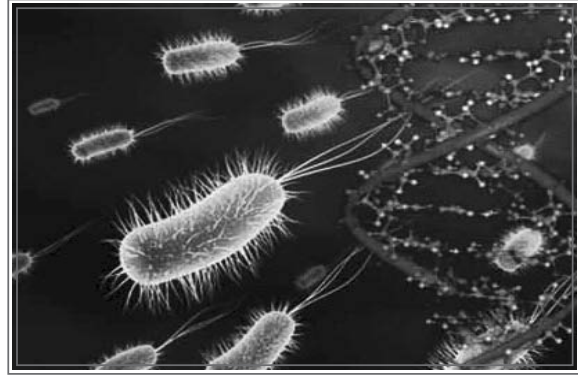
Büchner'in "Madde ve Kuvvet" isimli materyalizmin başta gelen kitapları gibi Darwin'in "Türlerin Menşei"de Türk entellektüelinin ilgisini üzerine toplamış; nihayet yaklaşık yarım yüzyıllık bir gecikme ile geçen yüzyılın başlarında Türkçeye çevrilmiş, gerek Türk maddecileri ve gerekse de karşıtları üzerinde büyük tesirler icra etmiştir. Büchner Türkiye'de özellikle pozitivist, materyalist ve ateist düşüncelerin ve Darwinizmin yayılmasında birinci derecede bir role sahiptir. Büchner aynı zamanda bilim'e din gibi tapan fanatik derecede katı bir pozitivist ve amansız bir din düşmanıdır. Nitekim Büchner'in kitabını tercüme eden Baha Tevfik başta olmak üzere Beşir Fuad, Abdullah Cevdet, Rıza Tevfik ve Celal Nuri gibi o günlerin birçok aydınında materyalist düşüncenin ayrılmaz bir parçası gibi olan evrim düşüncesi, Cumhuriyet döneminde daha da büyük destekler bularak gelişmesini sürdürmüştür.

Cumhuriyet döneminde yazılan tabiat bilgisi kitaplarında özel olarak üstünde durulan evrim düşüncesi, dinle olan açık çelişkisi sebebiyle ilk yıllarda halk arasında çok talep bulmadan sadece okul çevrelerinde gelişmesini sürdürmüştür. Ancak okullaşmanın yaygınlaşmasıyla ve dünyadaki bilimin tabulaşmasına paralel olarak, giderek güçlenen ve bir faraziye ve nazariyeden daha fazla, "kesinleşmiş ve ispatlanmış" bir biyolojik kanun gibi takdim edilen evrimci fikirler, genç nesillerin düşünce dünyalarında büyük yıkımlara sebep olarak materyalizme ve ateizme girişte temel bir esas olmuştur.

Uzun seneler rakipsiz olarak kitaplarda ateizme örtülü giriş dersleri olarak bilimi katlederek

yapılan yorumlara karşı çıkacak; kökü mazide, kalbi ve vicdanı mühürlenmemiş ilim adamlarımızın yokluğunu fırsat bilerek hüküm sürenler, çeşitli bilim mahfillerinde sadece tek taraflı propaganda ile evrimi anlattılar. Önceleri açık, bir müddet sonra da üstü örtülü olarak evrim teorisini kalkan olarak dine ve dindarlara karşı kullananlara cevap verecek, meslekten ilim adamlarımızın yokluğu maalesef büyük bir eksiklikti.

Ancak son 30-40 senedir bilhassa ABD'deki her branştan çok sayıda bilim adamı ateist bir formatta sürülen evrim teorisine karşı aykırı beyanlarda bulunmaya ve evrimi çok ciddi şekilde sorgulamaya başladılar. Genetik, moleküler biyoloji, biyokimya ve sitoloji gibi canlılığın en ince noktalarına kadar incelenerek moleküler seviyedeki nakışların gösterildiği bilim dallarındaki gelişmeler, evrimin ne kadar abartılarak, tamamen pozitivist ve materyalist yorumlandığını gözler önüne serdi.



Ülkemizdeki demokratik açılımlara ayak uyduramayan, çığırta azınlığın vulger materyalizmleri ve sözde pozitivistlikleri adına her zaman tepe tepe kullandıkları bir malzeme bir anda ellerinden çıkma durumuna gelince, bilim maskesi takılmış her türlü ideolojik argümanları temelsiz ve desteksiz durumda açığa düştü. Bilimi tekellerinde sananlar, işlerine geldiklerinde Batıyı methederek adres gösterenler, şaşırılmış bir durumda Batılı bilim adamlarını da suçlamaya başladılar. Geçmişte üniversitelerde "laiklik perdesi" arkasında "ateizm" propagandası yapanlar, evrime karşı görüşleri "irtica" tehdidi ile korkutarak susturanların bu kozları ellerinden gitmiş durumdadır. Çünkü başta internet ve arama motorları ile dünyanın her yerinden her türlü bilgiye ulaşılmakta, yapılan araştırmalar takip edilebilmekte evrimi hâlâ savunulara karşı çok sayıda evrimi kabul etmeyen aykırı düşünce sahibi bilim adamlarının çalışmaları da okunabilmekte, kitapları Türkçeye tercüme edilmektedir.

Bütün bunlar karşısında Milli Eğitim Bakanlığının biyoloji ders kitaplarında da bir değişikliğe gidilmesi zarureti doğmuştur.

Demokratik bir ülkede herkesin her görüşü savunma hakkı vardır, ama kendi imkânlarıyla bunun alt yapısını oluşturmak mecburiyetindedir. Devlet bu hususta tarafsız olmalıdır. Halbuki Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarında, bunun tam aksine yıllardır devlet imkânlarıyla ve devlet korumasında resmen belli bir ideolojinin borazanlığını yapılmaktadır.

Geniş anlamda evrim teorisi veya Darwinizm (bütün versiyonlarıyla) ise bilimsellikten çok uzak sadece bir hipotez üzerinde hareket eden inançlar bütünüdür. İçinde bilimi ilgilendiren bazı hususlara (tabii seleksiyon, adaptasyon ve mutasyon gibi) ait kısmî doğrular ise olmaları gereken bağlamlarından kopartılıp, aşırı yorumlanarak ideolojiye âlet edilmiştir. Canlılar âleminde bir değişme vardır, türlerin içinde çeşitlilik ve alt türlerin ortaya çıkışında bu mekanizmaların belli bir yeri ve önemi de vardır. Ancak biyolojinin laboratuara girmeyen, hayat, ölüm, ilk canlı, ilk insan ve yeryüzünün ilk hâline ait spekülâtif tartışmalar müspet ilim sahasına ait değil, bilim felsefesi ve biyoloji felsefesi gibi lisansüstü seviyesindeki derslerde ilgili akademisyenlerin tartışması gereken konulardır.

Hiç kimse böyle konuların tartışılmasına karşı çıkmaz, fakat ortaokul ve lise seviyesinde yapılan bilim değil, tamamen ideoloji ve dünya görüşü etrafında şekillenen inançların, bilim diye dayatılarak, gençleri materyalizme hazırlamaktır. Devlet eliyle herhangi bir inancın bilim kisvesiyle ders kitapları içinde dayatılması asla uygun değildir. Evrime bir din gibi inananlar ve tabu kabul ettikleri bu inanca asla söz söyletmek istemeyenlerin yaptıkları en büyük cerbeze "bilimsellik" iddialarıdır. Fakat bunu da artık aklı başında ve dünyayı takip eden hiç kimse kabul etmemektedir. Başta A.B.D. olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde evrime karşı itirazlar hızla yükselmekte yüzlerce bilim adamı bu hususta yapılan forumlara katılmakta ve imza kampanyalarıyla evrimin bilimsel olmadığını ve hayatı tesadüfi mutasyonlarla izah edemeyeceklerini söylemektedir. Meraklı olanlar internette kısa bir tarama yaparlarsa evrim aleyhine binlerce sayfa doküman bulabilirler. *Discovery Institute, Institute for Creation Research*, gibi birçok kuruluş bu hususta yüzlerce kitap çıkarmış ve çıkarmaktadır. Tabii ki, evrimi bir din gibi savunanların da binlerce sayfası ve kitapları var. Bilim felsefecileri neyin bilim, neyin bilim olmadığı hususunda binlerce yazı yayınlamışlar. Bilim bütün argümanlarıyla te-

melinden sorgulanıyor. Ne yazık ki, bizim ülkemizde hâlâ tek parti dönemindeki dayatmalarından vazgeçemeyen bir takım insanlar bilimi kullanarak materyalizm inançlarını savunma telâşındadırlar.

Bilim varlıklarda cereyan eden hâdiselerin 'nasıl'ını araştırmak için kontrollü ve tekrarlanabilen deneylerle ve gözlemlerle laboratuarda faaliyetler yürütür. Ölçümler ve testler yapar ve bunları objektif olarak da yorumlar. Elbette bu faaliyetin laboratuarda yürütülen bir pozitif yanı vardır, bunu kimse inkâr edip de bilim düşmanlığı yapmaz. Ancak bilimin söylemediklerini, kendi inançları doğrultusunda yorumlayıp, "*bundan başka yolu yok, ancak böyle yorumlanır*" diye dayatmak antidemokratik rejimlerde olur (bir zamanlar Rusya'da ve Hitler Almanyasında olduğu gibi). Türkiye ise bu dönemleri çoktan aşmıştır. Artık kimse Darwinizm'i bilimsel bir gerçek olarak dayatamaz. Hayatın ve insanın menşei hususunda yapılan çalışmalara saygı duyarız. Bu çalışmalardan çıkan objektif ilmî tespitler varsa, onları da inceleme sahamıza alırız. Fakat tamamen ideolojik kaygılarla üretilmiş sahte fosillere, yapılmamış deneylere, çarpıtılmış zaman ölçümlerine ve aşırı yorumlanarak ateist bir inanca destek olmak üzere inşa edilmiş düşünceleri "bilim" olarak kabul edemeyiz. Tabii ki, herkes kendi inancı doğrultusunda istediği her şeyi istediği gibi yorumlar, ama sadece kendisini ve kendisi gibi düşünenleri bağlar. Ateist ve materyalist inançlarına delil olarak bilimi yorumlamaları ise sadece kendi doğrularındır, fakat bunu "kesin ve tartışılmaz bir bilim kanunu" gibi kimseye dayatmamaları gerekir.

Dolayısıyla demokratik bir devletin resmî yayınlarında kimse tek taraflı olarak, sadece evrim inancını propaganda edemez, ille de gençlik bilgilendirilecekse, eğrisi ve doğrusuyla bu konudaki bütün iddia, gerçek ve çarpıtmalar bir arada verilmelidir. Özellikle bilim diye sunulan evrimin biyolojik yönünü açacak tarzda yapılan yorumlar var ki, işte ideolojik boyut burada başlamakta, birçok makalenin satır aralarında yapılan yorumlar hep evrimci ve ateist bakış açısına uygun yapılmaktadır. Evrime karşı çıkan akademisyenler bile kadro ve unvanlarını alamama tehditleriyle senelerce zulüm görmüşken, orta öğretim seviyesindeki savunmasız gençlere evrim teorisinin hâlâ materyalist ideolojilere destek yapılacak şekilde öğretilmesi büyük bir yanıltır.

Evrim teorisinin Milli Eğitim müfredatı içinde okutulup, okutulmaması hakkında bir hükme varmadan önce, acaba gerçekte durum nasıldır? Me-seleye bir de bilimin kendi metoduyla ve bugünkü

mevcut bilginin objektif çerçevesi içinden bakalım:

Bilim ne diyor?

Hücrenin içinde iş gördürülen her bir organel, hususi bir yapıya sahip kompleks yapıdaki makineler gibidir. Ribozomda protein sentezi yapılıyor, mitokondride enerji üretiliyor, golgide özel salgılar yapılıyor, lizozomlarda organik moleküller parçalanarak sindiriliyor. Proteinlerin sentezi için gerekli şifreler DNA'dan alınıp, başka bir lisana çevriliyor. Hangi dokuya hangi protein lazım, gözümüze renk veren pigment ile derimize gerekli keratin, kanımıza gerekli hemoglobin, kemiklerimize gerekli kollagen vs. yüzlerce farklı proteinin her biri için gerekli şifreler ilgili hücrelerde aktif ediliyor, gerekmeyen proteine ait şifreler kapatılıyor. Milyonlarca insanın her birinin dokuları kendine ait şifreye göre çalışıyor. Hepimizin iki gözü, iki kulağı, kaşları kirpikleri var, ama, herkes parmak izlerine kadar ayrı özelliklere sahip ve bütün bu hâdiseler hiç karıştırılmadan müthiş bir ilim ve kudretin eseri olarak yaratılıyor.

Aminoasitlerin tesadüfen bir araya gelip özel bir şifreyle arka arkaya dizilmeleri mümkün olmadığı gibi, asıl zorluk bundan sonra başlıyor. Çünkü protein olması için bu uzun zincirin belli yerlerinden üst üste birkaç kere katlanarak belli bir fonksiyon görmesi için hususi bir şekil alması gerekir ki, işte protein molekülü budur. Her katlanmanın hiç hatasız ve tam olması gereken yerden yapılması gerekir. Aksi takdirde hatalı proteinlerle hücrede hiçbir iş yerine getirilemezdi. Her saniye milyonlarca sentezlenen proteinlerin katlanmasındaki hassasiyet, Sonsuz bir ilim ve Kudreti göstermekte, akılsız ve şuarsuz tabiat kuvvetlerinin tesadüfi müdahalesini reddetmektedir.

"Evrim" tabiri çok kirlenmiş ve haddini aşmış, çarpıtılmış bir mânâda kullanıldığı için canlılardaki belli sınırlardaki değişimleri ve zenginliği tarif için evrim tabiri yerine "biyolojik çeşitlilik ve değişimler" şeklinde ifade edilebilir. Canlılardaki bu çeşitlilik ve zenginlik farklı şekilde yorumlanabilir. Evrimcilerin tabiata ve tesadüflere verdiği mekanizmalar, aslında Yaratıcı olan Allah'ın canlılardaki zenginliğini gösterirken kullandığı sebepler perdesi arkasındaki biyolojik prensiplerdir. Tabii seleksiyonu da, adaptasyonu da yaratılış açısından farklı şekilde yorumlanabiliriz.

Tabii seleksiyon ilâhî takdir ile ekolojik dengeye canlıların rızkının temin edildiği gıda zincirinin işletilmesidir. Hiçbir canlıya sınırsız üreme ve ya-

ylama imkânı verilmediği gibi, bu prensip çerçevesinde her hayvan başka birisine gıda olmaktadır. Hayatta kalmak için bir mücadelenin olduğu doğrudur, ama bu çok hikmetli ve hassas bir şekilde yürütülen dengelerle yürütülür. Güçlü olanın yaşaması ve neslini sürdürmesi onu yeni bir türe dönüştürmez, sadece aynı tür içinde daha dayanıklı fertler çoğalır ve onların nesli sürer, bu da evrim değil, biyolojik çeşitliliktir.

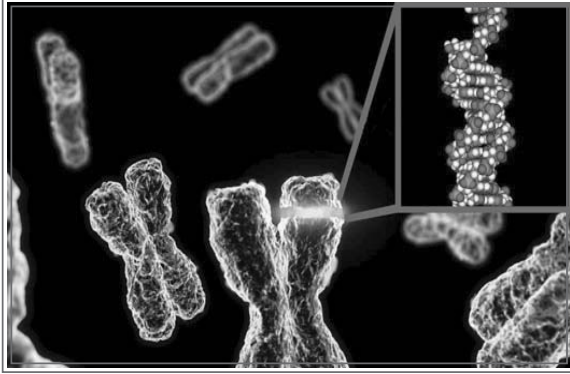
Adaptasyon mekanizması da değişen çevre şartlarına karşı türün hayatta tutunabilmesi için genetik sınırları ve kapasitesi çerçevesinde genetik programlarına konulmuş bir biyolojik prensiptir. Genetik sınırlar esnek değilse ve çevre şartları aşırı zorlamışsa dinazorlar gibi türler yok olabilir veya tür sınırları içinde bazı genlerin aktif ve pasif olma durumları çevre şartlarına bağlı olarak değişir, böylece o türe ait alttürler yahut ırklar meydana gelir. Hz Adem'in neslinden bugün yaşayan yüzden fazla insan ırkının yeryüzüne dağılması bu adaptasyonun neticesidir, ama hepsi de insan türüne dahildirler ve yeni birer hayvan türü değildirler.

Hamam böceklerinin böcek zehirlerine bağımsızlık kazanması, bakterilerde antibiyotiklere karşı direnç gelişmesi, hep Allah'ın bu canlılara nesillerini sürdürmeleri için verdiği genetik sistem şifreleriyle sınırlanmış bir sigortadır. Türün dayanıklılığı artar, ama yeni bir türe dönüşmez.

Bütün hayvanlar âlemindeki davranışlara baktığımızda bir hücreliden, balınaya kadar her türün kendisine has sahip olduğu belli kalıplar görüyoruz. Örümceklerin her türü belki yüzbinlerce seneden beri aynı ağlarını örüyor, kelekler gibi birçok böcek türü akılları durduracak kamuflaj ve taklit desenlerine sahipler. Arıların hayretengiz bir şekilde yaptıkları peteklerindeki mimarî, bal yapmadaki ustalık, yol bulmadaki ve kovanlarındaki nizamı devam ettirmedeki titizlik ve hassasiyet, tesadüfen kendi kendine kurulabilecek basitlikte değildir. Bazı hayvanların göç yollarını şaşırmadan bulmaları için kullandıkları navigasyon sistemleri, avlanmak için kurdukları tuzaklar ve yardımlaşma davranışları, sahip oldukları radar ve sonar sistemleri, hikmetli ve belli bir gâyeye yönelik olarak yapılmış enteresan duyu organları gibi sayılabilecek daha yüzlerce özellik, evrime verilemeyecek kadar indirgenemez kompleksliğe sahiptir, bütün bunlar sınırsız bir ilim ve kudret gerektirir. Bu yüzden bir Yaratıcıdan başkasına verilemez.

Hristiyanlık ve Yahudilikteki din-bilim çatışması İslâmîyette yoktur. Meselâ, altı günde yaratılma

ile ilgili âyetleri biz çok mâkul bir tarzda bilimin doğru ve çarpıtılmamış verilerine de ters düşmeden yorumlayabiliriz. Altı günü, altı dönem ve devir olarak kabul edebiliriz, her bir günün uzunluğu farklı olabilir, belki bazısı 500.000 sene, bazısı beş milyon sene v.s. olabilir. Ancak bu günlerin uzunluğu Allah'ın ilmindedir. Jeolojik açıdan prekambrien, paleozoik, mezozoik gibi devirlere ayırabileceğimiz gibi, astrofizik açısından "Büyük Patlama" ile başlayan atomların, moleküllerin, galaksilerin ve yeryüzünün yaratılması gibi devirlere ayırabiliriz. Biyolojik açıdan suda yaratılan ilk algler ve yosunlardan başlayıp, karadaki bitkiler, ot yiyen hayvanlar, onları yiyen et yiyen hayvanlar v.s. şeklinde canlı gruplarının hiyerarşik bir sistem halinde yaratılmalarını da anlayabiliriz. Bir canlı grubunun yaratılmasından önce ortam şartlarının biyolojik ve ekolojik açılardan hazırlanması devirler halinde olmuş olabilir.



Bazılarının "hem evrime hem Allah'a inanabiliriz veya Allah evrimle yaratıyor" gibi kendilerine göre uzlaşmacı bir yol teklif etmeleri aldatıcıdır. Belki de bunlar evrim teorisinin gerçekten ne teklif ettiğinin farkında değiller. Evrim teorisi en başta "tesadüf"lere dayanmaktadır. Evrim mekanizması olarak teklif edilen bütün süreçler akılsız ve şuursuz atomların, tesadüfi hareketleriyle ortaya çıkan kimyevi moleküllerin yine tesadüfen inşa ettikleri mükemmel sanatlı canlı vücutlarının kendi kendilerine ortaya çıktıkları iddialarına dayanmaktadır. Bu ise tesadüflerle işgören, ilmi ve kudreti çok sınırlı bir yaratıcıyı ima eder. Halbuki Allah'ın sınırsız ilim ve kudretinin ortaya koyduğu hikmetli ve bir gâyeye yönelik yaratılışlara tesadüf parmak karıştırılmaz.

Mutasyonlar milyonda bir nispetinde olmaktadır ve bunların da %99,9'u zararlıdır, yani mevcut genomdaki bilgiye faydalı ve yeni bir organ kazandıracak ilaveler yapamaz. Ancak tahrip edici, bozucu ve sisteme zarar veren neticeler meydana

getirir. Bir canlı grubunda mevcut özel bir organa farklı ve faydalı bir özellik kazandıracak veya o canlıda olmayan bir organ ilave edecek mutasyonların birikerek yeni bir canlı ortaya çıkarması mümkün değildir ve deneylerle de böyle birşey gösterilmemiştir.

Dobzhansky'den bu yana 70 yıldır yapılan mutasyon deneylerinde kullanılan *Drosophila* sineklerinde veya *Pneumococcus* bakterilerindeki çalışmalar sonunda evrimleşme adına hiçbir şey ortaya konulamamış, meyve sineklerinde hep arızalı, kusurlu ve eksik organlı fertler meydana gelmiş, bakteriler de başka bir türe dönüşmeden sadece direnç kazanmıştır.

Çok kısaca özetlersek, evrim teorisinin iddia ettiği gibi cansız inorganik maddenin, kendi kendine, fizikî ve kimyevi şartların tesadüfi tesirleriyle, canlılık ortaya çıkarması mümkün değildir. Canlılarda gördüğümüz biyolojik ve çeşitliliğin sebepleri açısından temelinde yatan genetik varyasyonlar, tabii seleksiyon ve adaptasyon gibi biyolojik prensipler Allah'ın tabiat kitabını yazarken kullandığı hikmetli nakışların tecellisidir. Darwin tabii seleksiyon ve adaptasyonu çok iyi keşfetmiş fakat özellikle kendisinden sonra gelenler Allah'ı inkâr için materyalist ve naturalist felsefelerine destek olmak üzere sınırlarını aşacak şekilde aşırı yorumlarla, ideolojilerine bilimsel bir görünüm vermede kullanmışlardır.

Evrincilerin iddialarına karşı birkaç şekilde karşı çıkılabilir:

1. Bilimsel olmayan, fakat bilimsel olduklarını iddia etmelerine karşı meselâ, Popper gibi bilim felsefecilerinin yaptığı tenkitlerle,
2. Ortak atadan türeme iddiasına karşı ara fosillerin eksikliğini göstererek,
3. İnorganik yeryüzü şartlarında hiçbir canlı yokken, ilk canlının veya hücreye ait süper kompleks makineler hükmündeki organelerin, DNA ve RNA moleküllerinin, enzimlerin kendi kendine tesadüfen oluşamayacağını matematik ihtimal hesaplarıyla gösterilmesiyle,
4. Tesadüfen oluşan mutasyonlarla hiçbir düzenli ve sistemli bir organ veya dokunun ortaya çıkmasının imkansızlığını gösterecek,
5. Fosiller hakkında yapılan çarpıtmaları ve sahtekarlıkları açıklayarak,
6. Evrincilerin homoloji ve ortak ata yorumlarına karşı, Yaratıcının aynı malzemeyi

- kullanarak, benzer şartlara uygun kısmen benzer planlar uyguladığını vurgulayarak,
7. Adaptasyonla türün neslinin devamı için dayanıklılık kazandığı, ırkların meydana geldiği fakat yeni türler oluşamayacağını göstererek,
 8. Tabii seleksiyonun mutlak olmadığını, güçlülerin yaşaması yanında tabiatın çeşitli canlılar arasında hikmetli yardımlaşma ve dayanışmaların da olduğunu belirterek, güçlülerin yaşaması ve zayıfların elenmesinin de ekolojik denge içinde her canlının rızasının temin edildiği bir gıda zinciri olduğunu belirterek, hasta ve zayıf hayvanların ölünce sağlıklı nesillerin devamının sağlandığını ve tabiatın da çöplük olmaktan korunduğunu söylemek gerekir.
 9. Geçmişte yapılan anatomik ve fizyolojik benzerliklerin evrimde delil olarak kullanılmayacağını da gösterilmesi gerekir. Bugün elektron mikroskopu seviyesinde incelenen canlıların moleküler biyolojik sistemlerindeki mükemmelliğin ve sanatlı yapıların evrime çok ters olduğu çünkü her türün özel olarak moleküllerle şifrelediği anlaşılmıştır.
 10. "İndirgenemez Komplekslik" prensibi çerçevesinde canlılara ait ister hücre seviyesinde, ister moleküler veya isterse makroskopik seviyedeki yapıların incelenmesinde her yapının bir bütün olarak her türlü aksamının birlikte bulunması gerektiğini, bir tanesinin bile eksik olması durumunda canlı için ideal olan şartların bozulması sebebiyle sistemin iş göremez hâle geleceğinin gösterilmesi gerekir.
 11. Evrimin izah edemediği ve evrimcilerin "içgüdü" şeklindeki mahiyeti meçhul bir kavramla geçiştirdiği, harika davranış şekillerinin, sevk-i ilâhî olarak isimlendirilmesi, hayvanlar akıl ve şuurdan mahrum yaratıldıkları için bu mükemmel beslenme, avlama, üreme ve korunma davranışlarının akılsız ve şuursuz evrimle izah edilemeyeceğinin vurgulanması gerekir.

Bütün bu bilgilerden sonra Milli Eğitim biyoloji müfredatlarına evrim teorisinin geçmişte yapıldığı şekliyle tek taraflı konulmaması gerekir. Milli Eğitimin Biyoloji müfredatı konusunda en önemli ve hayırlı teşebbüs Anavatan Partisinin Milli Eğitim Bakanı Vehbi Dinçerler zamanında yapılmış, ancak son noktası konulmadan, medyanın bira reklamlarının engellenmesine karşı yürüttüğü kam-

panyaya feda edilmiştir. Daha sonraları da giderek kısmî yumuşamalar görülse de bakanlığın ve talim terbiyenin hem kendi cesaretsizlikleri hem de akademik camianın Y.Ö.K. korkusu sebebiyle gerekli desteği vermemesinden iyi bir müfredat hazırlanamamıştır.

Geldiğimiz durum itibarıyla artık Y.Ö.K. baskısı mazereti kalmadığı için talim ve terbiye bürokrasisi bu konuda üniversitelerden yardım alabilirler. Yıllarca tek taraflı evrim propagandası yapmış akademisyenlere karşı, artık karşı düşüncedeki akademisyenlerin de fikirlerine yer verilmelidir, hiç olmazsa objektiflik açısından bütün görüşleri ve iddiaları dengeli bir şekilde, bağınazlıktan uzak, demokratik bir üslupla yazabilmek için her görüşe ait fikir temsil edilebilmelidir.

Bu maksada uygun biçimde canlıların yeryüzündeki varlığını izah etmek için deneylerle ve gözlemlerle ispatlanmış gerçekler anlatılmalı, ancak bunlarla ilgili yorumlar tek taraflı olarak, sadece materyalist ve pozitivist dünya görüşlerine destek yapılacak mülahazalarla değil; idealist, teleolojik ve metafizik âlemle bağlantılı şekilde yorum ve mülahazalara da açık olmalı, öğrencinin kanaatine göre bir hüküm vermesinin önü açılmalıdır. Ortaokul ve lise seviyesindeki gençlere bilim aşkı ve araştırma gayreti verilmek isteniyorsa, laboratuvar deney ve gözlemlerle ispatlanmış gerçekler anlatılmalı, biyolojinin insanlığa vaat ettiği kanser başta olmak üzere hastalıklara çare arama, açlıkla ve ekolojik bozulmalar gibi konulara merak uyandırılmalıdır. Varlıkların geçmişte ve bir kere yaşadıkları oluşumlara ve değişimlere ait objektif olarak bilinmeyen konulardaki her türlü görüş, iddia, delil ve tartışmalar mukayeseli olarak ortaya konularak, bilimin verileri ile yorumlar birbirinden kesinlikle ayrılmalıdır.

Kaynaklar

- Yılmaz, İ. (1994):** *Biyoloji Eğitiminde Yaratılış ve Evrim Tartışması. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 15-17 Eylül 1994*, Buca, İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir.
- Yılmaz, İ. (2003):** *Respecting the personal sensitivities of students in modern biology courses in İzmir, Turkey. Teaching Developmental Biology. American Society for Developmental Biology 62nd Annual Meeting, July 30-August 3, 2003. Boston Marriot Copley Place, Boston, U.S.A.*
- Yılmaz, İ. (1998):** *Biologische Veränderung. Die Fontäne. Jahrgang 1, Nr.2, s.12-16.*
- Yılmaz, İ., Mertek, M. (1998):** *Probleme der Evolutionstheorie im Bildungswesen-1. Die Fontäne. Jahrgang 1, Nr.3, s.12-16.*
- Yılmaz, İ., Mertek, M. (1999):** *Probleme der Evolutionstheorie im Bildungswesen-2. Die Fontäne. Jahrgang 1, Nr.4, s.12-16.*
- Yılmaz, İ. (1999):** *Biologische Systeme und das Leben in Gemeinschaft. Die Fontäne. Jahrgang 2, Nr.6, s.4-9.*
- Yılmaz, İ. (2009):** *Evolution: Science or Ideology? Tughra Books. The Light Inc., New Jersey. ISBN-10: 1597841188 ISBN-13: 978-1597841184*

Din-Devlet İlişkileri Bağlamında İlahiyat Fakülteleri

Prof. Dr. Ejder OKUMUŞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Giriş

Bu çalışma, Türkiye’de din-devlet ilişkileri bağlamında İlahiyat Fakültelerinin durumunu konu edinmektedir. Bu yazı kapsamında İlahiyat Fakültelerinin kuruluş amacı, tarihsel serüveni ve kritik dönemleri incelenip anlaşılmaya gayret edilmiştir. İncelemenin amacı, modern Türkiye’de din-devlet ilişkilerinin önemli bir boyutunu meydana getiren yüksek din eğitim-öğretim kurumları olarak İlahiyat Fakültelerinin nasıl toplumsal mühendislik anlayışıyla kuruldukları, yapılandırıldıkları ve gerekli görüldüğü durumlarda müdahalelere maruz kaldıklarını ortaya koymaktır. Esasen Osmanlı Devleti’nin çöküşünü müteakip kurulan yeni rejim, son zamanlara kadar bütün karar ve uygulamalarında, eğitim planında da genel anlamda ilkokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim-öğretim kurumlarındaki icraatlarında toplumsal mühendislik anlayışıyla hareket etmiştir. Fakat ilkokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim-öğretim kademelelerinde mevcut olan din eğitimi-öğretimi, din konusundan gelen bir hassasiyetten dolayı söz konusu toplumsal mühendislik anlayışı ve uygulamalarına daha ağırlıklı ve daha özel bir biçimde muhatap olmuştur.

Bilindiği üzere Türkiye’de din eğitiminin uygulanmasında izlenen din eğitimi politikalarına (Bkz. Kaymakcan, 2006: 21-36) bakılırsa, çeşitli dönemlerde farklılıkların olduğu görülür. Benzer bir durum İlahiyat Fakülteleri için de geçerlidir. İlahiyat Fakültelerinin tarihi, Cumhuriyet öncesi din eğitimi kurumları hariç tutulursa, Türkiye’de 1924’e kadar gider (Bkz. Ayhan, 1999: 255-268). Çeşitli sebep, süreç ve gerekçelerle İlahiyat Fakültesi 1933’te kaldırılır. 1949’da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fa-

kültesi açılır. Bu arada 1959’dan 1980’e kadar belli aralıklarla çeşitli illerde Yüksek İslam Enstitüleri açılır. Ayrıca 1971’de Erzurum’da İslami İlimler Fakültesi hizmete girer. 1982’den itibaren ise İslami İlimler Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüleri İlahiyat Fakültesi’ne dönüştürülür. 1998’e kadar İlahiyat Fakülteleri mezunları, hem Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde çeşitli din hizmetlerinde görev alabiliyor, hem de Milli Eğitim Bakanlığı okullarında din eğitimi ve öğretimiyle ilgili derslere girmek üzere öğretmenlik yapabiliyorlardı. Ancak İlahiyat Fakülteleri, 1998-1999 öğretim yılından itibaren yeni bir düzenlemeyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı (İDKABÖ) ile İlahiyat Programı olmak üzere iki farklı kategoride eğitim faaliyetlerine başladı. Bu uygulama her İlahiyat Fakülte’sini kapsamıyordu; bazı İlahiyat Fakültelerinde sadece İlahiyat Programı vardı. Bu düzenlemeyle birlikte İDKABÖ Programı’ndan mezun olanlar öğretmen olabilirken, diğer program mezunları bir buçuk yıllık tezsiz yüksek lisans eğitiminden sonra öğretmen olabilmekteydiler. Fakat 2006-2007 öğretim yılında yeni ve farklı bir uygulamayla öğretmenlik bölümleri İlahiyat Fakültelerinden alınarak Eğitim Fakültelerine devredilmiştir (Okumuş, 2007: 60).

Türkiye’de genelde din eğitiminin, özelde ise İlahiyat Fakültelerinin, öteden beri din-toplum ilişkileri, din-devlet ilişkileri ve laiklik çerçevesinde en ciddi “gerilim” alanlarından birini oluşturduğu (Bkz. Kaymakcan, 2006: 22 vd.) bilinmektedir. İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan günümüze kadar yaşadığı serüven incelendiğinde, bu durumu açıkça görmek mümkündür. Hiç kuşkusuz gerilim alanı olması, İlahiyat Fakültelerinin Türkiye’de belli amaçlar için olmazsa olmaz oluşu (Bkz. Subaşı,

2003: 151 vd.) ve “yerlerinin doldurulamayışı”yla doğru orantılıdır. Bu çalışmada, elbette İlahiyat Fakültelerinin mezkur serencamını ele almak amaçlanmamaktadır. Şunu belirtmek gerekir ki söz konusu “zor” tarihsel serüveni ve mevcut durumuna ilişkin özellikleri, İlahiyat Fakültelerinin Türk toplumu için çok önemli olduğunu ortaya koyması bakımından önemiyet arz etmektedir. O halde İlahiyat Fakülteleri, akademik açıdan önemli çalışma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Okumuş, 2007: 60-61).

Bilindiği üzere genel olarak eğitim, sosyal olaylar bakımından başat determinasyon ilkelerinden ve temel bağımsız değişkenlerden biri olarak kabul edilir. Toplumun eğitim düzeyi, olayların oluş biçiminde ve gelişim seyrinde temel bir rol oynar. Bu nedenle de sosyal bilimlerde eğitim, belirleyici bağımsız değişken olarak görülür. Gerçekten de eğitimin niteliği ve toplumsal yaygınlığı, sosyo-kültürel hayatın şekillenmesinde belirleyici etkenlerdendir. Eğitim, toplumda sosyalleşme, toplumsal uyum, bütünleşme ve dayanışmanın gerçekleşmesini ve kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını

sağlayacak zihniyeti, ortak değerleri ve davranış kalıplarını oluşturur. Eğitim; ekonomi, aile, hukuk, siyaset, din ve boş zamanlar gibi temel sosyal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkilerde de belirleyici bir konumdadır. Toplumsal değişimde de eğitimin çok önemli bir işlev gördüğü ve dolayısıyla çok önemli bir etken olduğu, hatta eğitimle toplumsal değişimin karşılıklı ilişkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Eğitim için geçerli olan bu hususlar, dinin toplumdaki etkisine göre din eğitimi için de geçerlidir. Din eğitimi, hem dinin hem de eğitimin başta gelen sosyal determinasyon ilkelerinden olmasından dolayı toplumsal olaylarda çifte bir belirleyicilik kazanabilmektedir. Bu hususlar ve ayrıca dinin eğitim, eğitimin de din alanında yansımaları olduğu düşünüldüğünde, Türkiye’de din eğitimi ve öğretiminin üniversite düzeyindeki, yani İlahi-



yat Fakültelerindeki sorunlarının incelenmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Bu makale, Türkiye’de din eğitimi-öğretiminin en önemli ayaklarından birini teşkil eden İlahiyat Fakültelerinin izlediği seyri kritik dönemeçler ekseninde din-devlet ilişkileri çerçevesinde eleştirel ve analitik bir yaklaşımla ele almaya çalışmaktadır. Araştırmada anlamacı yaklaşım temelinde *dökümantasyon tekniği* ile *dolaylı ve dolaysız gözlem* teknikleri kullanılmaktadır.

Din-Devlet İlişkilerinde Dinî Meşrûlaştırım

Dinin, toplum ve toplum yaşamının onsuz olmadığı bir sosyal kurum ve olgu olduğu bilinen bir gerçekliktir. Geçmişte ve günümüzde din, toplum hayatının bütün boyut ve kurumlarında etkili

bir varlığa sahiptir. Siyasetin de toplumda ağırlıklı bir yere sahip olduğu açıktır; toplumsal ilişkilere, toplumsal grup, olay, olgu ve süreçlere yakından bakıldığında, siyasetin sosyal hayatın vazgeçilmez bir yönünü teşkil ettiği görülür. Siyasetin devlet boyutu da, tarihte ve şimdi toplum hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kendini göstermek-

tedir. Denilebilir ki, pre-modern, modern ve post-modern toplumlarla bu kategorilerden birine dahil edilemeyecek özelliklerde olan toplumlarda, yani geçmiş ve günümüzdeki bütün toplumlarda din ve siyaset iki önemli unsur, kurum ve olgulardandır. Bu durum, elbette her toplumda, farklı biçim ve içeriklerde gerçeklik bulmaktadır. Fakat sonuçta dinsiz ve siyasetsiz bir toplumsal hayat bahsetmek zor görünmektedir. Durum bu olduğuna göre, din ile siyaset ve devletin toplumsal yaşamda birbiriyle etkileşim halinde olmalarının doğal olduğu anlaşılacaktır.

Din ile toplum ilişkilerinin tam bir sosyolojik incelemeye tabi tutulabilmesi; dinin, dinî duygu ve düşüncenin, grup ve toplumların hayatları açısından ne denli önem taşıdığına ilişkin anlaşılması için de, belki toplumsal ünitelerin en karmaşığını teş-

kil eden devletin, din ile nasıl bir ilişki içerisinde bulunduğunun incelenmesi şarttır. Kaldı ki devlet, pratik dünyamızda da dinin en çok söz konusu edildiği, en çok tartışıldığı, en çok problemli olduğu yerlerden biridir (Okumuş, 2013).

Görüldüğü gibi din-devlet ilişkileri konusu oldukça önemli bir konudur. Bu önemli konunun bu çalışmayla ilgili olarak anlaşılmasında ise dinî meşrûlaştırım olgusunun ayrı bir yeri vardır. Bu nedenle kısaca meşruiyet, meşrûlaştırım ve dinî meşrûlaştırımın anlam içeriklerinden bahsetmek faydalı olacaktır.

Meşruiyet, siyaset ekseninde çoklukla üzerinde durulan, ancak sadece siyasî alana özgü olmayıp hayatın çoğu, belki de bütün alanlarıyla ilgili olabilmekte ve çeşitli tiplerde ortaya çıkmaktadır. Meşrûluk, genel olarak konuşmak gerekirse, sübjektif yada objektif alanlarda ortaya çıkan veya var olan bir durumun gerçekliğinin, verili bir bilgi vasıtasıyla birey veya toplum katında geçerliliğini, izahını ve haklılığını ifade eden bir mekanizma veya kurumdur. *Siyasî bağlamda* sosyal sistemin, mevcut siyasî mekanizma ve kurumlarının, topluma, en uygun mekanizma ve kurumlar oldukları inancını oluşturup-yaşatmak yeteneğiyle ilgili olan meşrûiyet, egemenliğin sükûnet içerisinde elde edilmesini sağlayan sosyal-siyasal bir mekanizma olarak tanımlanabilir. Daha geniş anlamda ifade etmek istenirse, siyasî bağlamda meşrûiyet, yönetimi altındaki insanlar üzerinde yönetme hakkına sahip olduğu bilinciyle otoritesini kuran yönetimin, yönettiği toplum tarafından onaylanması ve tanınması şeklinde kendini gösteren yönetsel güç kurumu olarak tarif edilebilir. Bu anlamlara göre meşrûiyet elde ederek geçerlilik kazanmış olan düzen veya otoriteye sosyolojik anlamda meşrû düzen veya meşrû otorite diyebiliriz. Meşru düzen, toplumsal etkinlik veya toplumsal ilişkinin şekillenip yönlendirilmesinde merkezî öneme sahiptir. Zira toplumsal etkinlik veya ilişki, kendisine katılanlar tarafından meşrû bir düzenin varlığı tasarımına göre yönlendirilir. Düzenin meşrû olarak görülmesi, düzenin geçerliliğini sağlar (Okumuş, 2013).

Meşrû düzen, *meşrûlaştırım* yoluyla geçerlilik kazanır. Meşrûiyet kazandırma anlamında izah etme, haklılaştırma ve tasdik edip geçerli kılma süreci olarak meşrûlaştırım, kurumsal düzeni, objektifleşmiş anlamlarına kognitif onay vererek "izah eder; pratik zorunluluklarına normatif bir

değer atfederek haklılaştırır ve geçerli kılar. Bu bilgiler ışığında denilebilir ki, otoritenin iktidarını ve tabiatıyla otoritesini sürdürebilmesi, kendini yönetilenler katında bir şekilde meşrûlaştırmasına bağlıdır. Başka bir ifadeyle siyasî sistemin varlığını sürdürebilmesi için meşrûiyete ve *meşrûlaştırıcı desteğe* ihtiyacı bulunmaktadır. Devletin, meşrûiyet ve destek olmadan otoritesini ve iktidarını yürütmesi zordur. İşte bu meşrûiyet ve desteği siyasî sistem, çeşitli meşrûlaştırıcılarla çeşitli vasıtalarından, sözcelimi bir kurum, örgüt veya grup gibi meşrûlaştırıcılarla, gelenek, inanç, din, yasa, hukuk, ideoloji, rasyonel bir gerekçe, karizma, herhangi bir kültürel öge gibi meşrûiyet vasıtalarından alabilir. Devlet, meşrûiyetini sağladığı kaynak, faktör veya unsurlar vasıtasıyla toplumun, siyasî grup ve kurumların desteğini alarak meşrû bir iktidara sahip olur. Devlet meşrûiyetini söz konusu unsurların bir kaçıyla, hepsiyle veya temelde birini öne çıkararak sağlayabilir. Meşrûiyet aracı, toplum katında ne kadar bağlayıcı ise devlet de varlığını o kadar uzun sürdürür.

Meşrûiyet ve meşrûlaştırım çeşitli tiplerde ele alınabilirse de buradaki dinî meşrûiyet/meşrûlaştırım ve dinî olmayan meşrûiyet/meşrûlaştırımdan bahsedilmesi, konumuz açısından yeterlidir. Weber'in geleneksel meşrûiyet tiplerini de kapsayacak şekilde *dinî meşrûiyet*, meşrûluğun dinden ve dinî kaynaklardan, üstten, aşkın olandan, dinin renk verdiği gelenekten elde edildiği meşrûiyettir. Bu durumda Thomas Luckmann'ın (1972: 101) "üst"ten geleneksel meşrûlaştırım tiplerini de kapsamına alan dinî meşrûlaştırım, din ve dinî kaynaklar yoluyla haklılaştırma, açıklama ve geçerlilik kazandırma demektir.

İnsanlık tarihini, siyaseti, siyasal yaşamı, iktidar mücadelelerini, devletleri, siyasî olayları vb. anlayabilmede, dinî meşrûiyet ve meşrûlaştırımı kavramak, büyük önem taşımaktadır.

Bilindiği üzere işlevlerine indirgenemeyecek olan, fakat pek çok toplumsal işlevi bulunan dinin, en önemli işlevlerinden biri meşrûlaştırım, yani meşrûiyet kazandırma. Berger'in deyimiyle din, meşrûlaştırımın tarihî bakımdan en yaygın, en derinlikli ve en etkin aracı olagelmıştır.

Din, bireyin iç dünyasında olup bitenleri, bireyin inanç ve bilinçlerini, bilgi ve tezlerini, toplumsal kurumları, siyasal ve toplumsal düzeni, onlara nihaî olarak geçerli ontolojik statüler bahsetmekle, yani onları kutsal ve kozmik referanslar çerçes-

vesine yerleştirmek suretiyle meşrûlaştırır; başka bir ifadeyle beşerî açıdan tanımlanan realiteyi, nihaî, evrensel ve kutsal bir realiteye bağlayarak sübjektif ve objektif düzlemlerde haklılaştırır. Bu nedenle dinî meşrûlaştırım, toplumların düzenleri için çok önemli görülmüştür. Din, marjinal durumları dahi her şeyi kuşatan kutsal ve aşkın realiteye uygun olarak meşrûlaştırmak suretiyle toplumsal olarak tanımlanan gerçekliği muhafaza eder. Dinî meşrûlaştırım ile meşrûiyet kazanan bir toplum düzenine karşı gelmek ise büyük tehlikeleri göze almak demektir. Bunu yapmak, karanlığın ilkel güçleriyle sözleşme yapmakla eşdeğer görülür.

Dinin ve tabiatıyla dinî meşrûlaştırımın etkin işlevleri nedeniyle tümüyle büyük oranda veya belirli bir miktarda dinî meşrûlaştırımaya başvurmayan -isteyerek veya istemeyerek- bir sosyal ve siyasal düzen ya da devlet düşünmek imkansız gibi görünmektedir. Dine en uzak duran güç, iktidar, düzen veya devletler dahi dinî meşrûlaştırımaya başvurmak zorunda kalmışlardır.

Dinî meşrûlaştırımı devlet bazında düşündüğümüzde, diyebiliriz ki devletler, varlıklarını sürdürebilmek için dinî meşrûlaştırımaya şu veya bu şekilde başvurmuşlardır. Din, temelde toplumsal düzenin entegrasyonu ve meşrûlaştırımına hizmet eder. Bu bütün devletler için geçerlidir. Ama dinî meşrûlaştırım, dindar Hıristiyan, Yahudi, Budist, Hindu, İslam vb. toplumlarında devlet veya toplum düzeni için adeta bir zorunluluk olduğundan o toplumlarda meşrûiyet temelde dinden sağlanırken, dinin geri plana itildiği, laikliğin etkin olduğu devletlerde ve sekülerleşmenin yaygın olduğu toplum düzenlerinde meşrûiyet temelde dinden sağlanamamakla birlikte yine de az ya da çok dinî meşrûlaştırımaya başvurmak durumunda kalmışlardır. Bu durum, dinî meşrûlaştırımın rolünün muğlaklaştığı, meşrûiyet krizlerinin yaşandığı ve tartışıldığı modern laik devlet düzenleri için dahi geçerlidir.

Tipolojimizin ikinci türü *dinî olmayan meşrûiyet/meşrûlaştırım*dir. Bu, bir bakıma Luckmann'ın "iç-ten" meşrûlaştırımı anlamındadır. Bu tip meşrûiyet ve meşrûlaştırımda, esas olan din değil, din-dışı seküler bir faktördür. Dinî olmayan meşrûiyet, meşrûluğun dinin dışında başka bir etken tarafından sağlandığı bir meşrûiyettir. Bu durumda dinî olmayan meşrûlaştırım, gerçekliği din-dışı faktörlerle veya kaynaklarla haklılaştırma sürecidir. Bu meşrûiyet/meşrûlaştırımın daha ziyade modern

toplum ve devlet düzenleri için geçerli olduğu söylenebilir. Ancak birinci tipi izah ederken de söylemeye çalıştığımız gibi dinî olmayan meşrûiyetin geçerli olduğu toplumlarda esas itibarıyla din-dışı meşrûluk/meşrûlaştırım söz konusu olsa bile, yine de belli alanlarda, belli zaman, mekan ve durumlarda dinî meşrûlaştırımaya başvurulmaktadır.

Anlaşılmaktadır ki, din-devlet ilişkilerinde dinî meşrûlaştırım, dinin devlet katında önemli işlevler görmesinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı devlet, dinin haklılaştırımaya, geçerli kılma, izah etme gibi temel özelliklerinden yararlanma yoluna gitmektedir. Bu, farklı biçim ve içeriklerde olsa da geleneksel toplumlarda da modern toplumlarda da var olan bir durumdur. Türkiye örneğinde de bunun geçmişte ve günümüzde aynı şekilde geçerli olduğu muhakkaktır. Günümüz laik rejim yapısı içinde her ne kadar devlet meşrûluğunu temelde dinden almasa da, dinden azami derecede yararlanma, ihtiyaç duyduğu noktalarda dinî meşrûlaştırımaya başvurma yoluna gittiği görülmektedir. Nitekim Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam-Hatip Ortaokulu ve Liseleri, İlahiyat Fakülteleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve diğer benzeri dersler, devletin meşrûlaştırıcı bir kaynak ve etken olarak dine başvurduğunun açık göstergeleridir.

İlahiyat Fakültelerinin Kuruluş Amacı

İlahiyat Fakültelerinin kuruluş amacına yakından bakıldığında, onların din-devlet ilişkileri öne mi daha iyi anlaşılır. Hiç kuşkusuz sosyolojik açıdan Türkiye'de yüksek din eğitim-öğretiminin yapıldığı birimlere ihtiyaç vardı. Fakat bu ihtiyacın karşılanmasında devlet merkezi rolü üstlenmiş, din-devlet geriliminde İlahiyat Fakültelerinin, modernleşme sürecini aksatmadan, hatta o sürece dinsel bilimsel destek sağlama işlevini üstlenecek şekilde kurulması ve dizayn edilmesi amaçlanmıştır. "Laiklikle dinin bilimsel gerçekliğini dengede tutacak uygun platformu ülke genelinde yaygınlaştıracak projeler, devletin İlahiyat'a Tevhid-i Tedrisat içinde bir yer kazandırmasını mümkün kılmıştır" (Subaşı, 2003: 149).

Esasen İlahiyat Fakültelerinin kuruluş amacı, ihtiyaç olarak görülen diğer din kurumlarının devlet tarafından tesis edilme ve kurulma amaçlarından ayrı değildir. Zira İlahiyat Fakülteleri de dahil bütün dinî kurum ve mekanizmaların tesisi, din-devlet ilişkilerinden ve devletin din politikalarından bağımsız değerlendirilemez. Tersine onlar,

din-devlet ilişkilerinin, devletin din politikalarının önemli ve ayrılmaz bir boyutunu teşkil etmektedir. Dolayısıyla İlahiyat Fakülteleri, devletin din siyaseti içinde ağırlıklı bir yere sahip olan Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam-Hatip Ortaokulu ve Liseleri, son haliyle ilkokul ve ortaokul ile liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile diğer dinî içerikli dersler, din alanında yapılan ve teşebbüste bulunulan bir takım reform ve düzenleme çalışmaları, Türkçe ibadet, Kur'an'ın Türkçeleştirilmesi vd. ile doğrudan bağlantılıdır. Devlet, ilk öğretimden üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde ve uzmanlık alanlarında din eğitim-öğretimini doğrudan kendisi vermeyi tercih etmiştir.

Diyanet Teşkilatı ile genel olarak halk kitlelerinin dinî yönüne hitap ederken, dinî okullarla ve diğer okullardaki dinî içerikli derslerle de eğitim-öğretimde öğrencilere dinsel açıdan hitap etmektedir. Kuşkusuz İlahiyat Fakülteleri yüksek din eğitimi-öğretimi düzeyinde olup devletle halkın ona yüklediği anlam farklı olmuştur. İlahiyatlarda dinî alanda bilim adamı yetiştirmek esastır; bir yandan yüksek

düzeyde din eğitim-öğretimi yapılırken, bir yandan da akademik düzeyde dinî araştırmalar yapılmaktadır. Bu İlahiyatlara belli ölçülerde daha üst düzeyde bir saygınlık da kazandırmaktadır. Gerçekte dinsel kurumların Türkiye'de Cumhuriyet ile birlikte tesis edilmesinde iki boyut mevcuttur. Biri toplumsal zemin, diğeri ise devlet zemini. Türkiye'nin sosyolojisi, dinsel kurum, mekanizma, etkinlik vd. çalışmaları gerektirmektedir. Batılılaşma yönünde değişimi tercih eden modern ulus devlet, bu gerekliliği dikkate alarak dinî kurumların açılmasına yönelmiştir; ancak bunun tamamen kendi organları eliyle ve denetiminde gerçekleşmesini istemiş, öyle de yapmıştır. Bunu yaparak bir yandan toplumun çeşitli kesim ve aktörlerinin ihtiyacını karşılamayı; bir yandan dinî hayatı dinî, ilmi, entelektüel, kültürel, siyasal vd. açılardan denetlemeyi; bir yandan da kendini, yaptıklarını ve

yapacaklarını halk katında dinî meşrûlaştırım yoluyla geçerli kılmayı amaçlamıştır.

İlahiyat Fakültelerinin tarihsel serüvenine bakıldığında, devletin genel toplumsal mühendislik yaklaşımının üniversite düzeyinde din eğitimi boyutunu ifade ettiği görülür. Cumhuriyet'le birlikte yeni kurulan yeni rejim, toplumu, toplumsal hayatı, her yönüyle ve yeni bir din tanımı ve anlayışıyla dizayn etmeyi amaçladı. Toplumun gündelik hayatını din temelinden çıkarıp seküler temelde inşa etmeyi hedefledi. Ancak bu şekilde modernleşilebileceği ve çağdaş uygarlık düzeyine erişilebileceğine inanarak bunu amaçladı. Bu amaç doğrultusunda devletin müdahale etmediği bir alan neredeyse kalmadı. Müdahale alanlarından en başta geleni de belki din alanıdır. Devlet, laiklik anlayışı ve politikasıyla toplumun dinini dizayn etmeye, yeniden kurmaya çalıştı. "Geleneksel kurumların

beslendiği ana kaynak olarak ortaya çıkan dinsel yapıları dönüştürmeyi önceleyen ve yaygın bir şekilde "dinsel reform" şeklinde hatırlanan dikkatli ve hassas bir girişimin hayata geçirilmesinde, İlahiyat Fakültelerine

benzersiz bir görev yüklenmiştir. Dinin Protestanlaşması teması böylece ilk kez Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde İlahiyat Fakültesi'nin de içinde rol aldığı bir zeminde gündeme gelmiştir" (Aktay, 1999: 189; Subaşı, 2003: 151). "Devletle toplum arasında ortaya çıkan gerilimin husumete dönüşme potansiyeli, İlahiyat Fakültelerinin konumunu da belirlemeye başlamış olmalıdır. Artık din eğitimine ilişkin kurumların tesisi, devletle toplum arasındaki uzlaşma arayışının birer sembolü olarak öne çıkmaktadır. Bundan sonra İlahiyat Fakülteleri aracılığıyla toplumun dinsel terminolojisi yeniden biçimlendirilecek, dinî hissiyatlar elverişli bir şekilde kanalize edilecek, bir anlamda devlet-millet bütünlüğü fonksiyonalist bir din söylemi etrafında buluşturulacaktır" (Subaşı, 2003: 151).



İlahiyat Fakültelerinin Tarihsel Serüveni

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren Türkiye tarihinin din ile yaşanan gerilimler ve dine müdahaleler tarihi olduğunu söylemek mümkündür. Diğer dinî müesseselerin yanı sıra İlahiyat Fakültelerinin açılması ve sonrasında onlara yönelik düzenlemelerde mezkur gerilim ve müdahale psikolojisi ile politikasının etkisi açıkça görülebilir.

İlahiyat Fakültelerinin tarihsel serüveninin ana çizgi noktaları şu maddelerle ortaya konulabilir:

1. Türkiye'de ilk İlahiyat Fakültesi'nin açılışına giden süreç 1316/1910 yılına dayanır. II. Abdülhamid'in tahta geçişinin 25. yıldönümünde 1 Eylül 1900 tarihinde resmen açılan Darülfünun (Darülfünun-ı Şâhâne) Üniversitesi bünyesinde *Ulum-ı Aliye-i Diniye* şubesi adıyla yüksek din eğitimi-öğretimi kurumu ihdas edildi.
2. II. Meşrutiyet'ten sonra Darülfünun-ı Şâhâne'nin adı İstanbul Darülfünunu oldu. Bu isim altında yeniden yapılandırılan üniversitede yüksek din eğitimi-öğretimi yapan *Ulûm-ı Aliye-i Diniye* de *Ulûm-ı Şer'îye Şubesi* veya *Fakültesi* adını aldı (Bkz. Arslan, 2007: 11-13).
3. 1914'ten sonra *Ulûm-ı Şer'îye Şubesi* ilga edilip yerine Medresetü'l-Mütehassısın kuruldu; fakat bu müessese Darülfünun'dan ayrılarak Şeyhülislamlığa bağlandı.
4. Yüksek din eğitimi İlahiyat Fakültesi adıyla ilk kez 1924 yılında faaliyete başladı. İlahiyat Fakültesi, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesinin "Maarif Vekaleti, yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darü'l-Fünun'da bir İlahiyat Fakültesi te'sis ve imamet, hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesi ile mükellef memurların yetiştirmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir." hükmü gereği kuruldu (Ayhan, 2004: 65-66).
5. 1933 yılında İlahiyat Fakültesi kapatıldı, onun yerine Edebiyat Fakültesi bünyesinde İslamî İlimler Enstitüsü kuruldu, o da 1936 yılında kapandı.
6. 4 Haziran 1949'da TBMM'de kabul edilen bir kanunla Ankara Üniversitesi bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açıldı.
7. 1959-1960 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk Yüksek İslam Enstitüsü İstanbul'da açıldı. Bundan sonra sırasıyla belli

aralıklarla Konya, Kayseri, İzmir, Erzurum, Bursa, Samsun ve Yozgat'ta aynı Enstitü açıldı.

8. 1971-72 öğretim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi bünyesinde beş yıllık İslami İlimler Fakültesi tesis edildi.
9. 6 Kasım 1982 tarihli 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü İslami İlimler Fakültesine dahil edilip bu fakülte ile birlikte diğer Yüksek İslam Enstitüleri de bir yılı hazırlık olmak üzere 1+4 yıl eğitim-öğretim süreli İlahiyat Fakültesine dönüştürüldü.
10. 1989-1990 öğretim yılında iki yıl süreli İlahiyat Meslek Yüksek Okulları açıldı.
11. 1997 yılının 28 Şubat'ında yapılan Postmodern askerî darbesi ve ara dönemine kadar İlahiyat Fakültelerinde öğrenciler, 1+4 yıl içinde pedagojik formasyon derslerini de alarak öğretmenliği hak edecek şekilde mezun oluyorlardı. Ancak bu ara dönemde İlahiyat Fakülteleri öğrenci sayısı açısından çok küçültüldü. İlahiyat Meslek Yüksek Okullarına öğrenci alımı durduruldu. İlahiyat Fakültelerinin bir kısmının bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programları açıldı. Bu programların açılmasıyla İlahiyat Fakültelerindeki İlahiyat programlarından pedagojik formasyon dersleri kaldırıldı. Ayrıca hazırlık sınıfları da kaldırıldı. Aynı süreçte eşzamanlı olarak üniversitelere girişte katsayı uygulaması getirildi. Bu uygulamaya göre İmam-Hatip Lisesi mezunlarının pratikte İlahiyat Fakültelerinden başka bir bölüme veya fakülteye girebilme şansı kalmamıştı.
12. 28 Şubat darbesinden sonra İlahiyat Fakülteleri bünyesinde açılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları bir süre sonra Eğitim Fakültelerine aktarıldı (2006). Böylece İlahiyat Fakülteleri, resmen Diyanet Teşkilatına insan yetiştiren din eğitim-öğretim kurumları haline geldi.
13. 2002 yılında Ak Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte zaman içinde YÖK'te meydana gelen bir takım yönetsel değişikliklerden sonra İlahiyat Fakültelerinin sayılarında artışa gidildi. Ayrıca Eğitim Fakültesi bünyesindeki İDKABÖ (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği) sayıları da arttırıldı. 2013 yılı itibarıyla İlahiyat Fakültelerinin sayısı 90 civarındadır.
14. 2010 yılına kadar devlet üniversitelerinden bağımsız İlahiyat Fakültesi açılmasına onay veril-

memiş, sıcak bakılmamıştır, “modern cumhuriyetin istikametinden bağımsız olan arayışlara asla imkan verilmemiştir” (Subaşı, 2003: 149). İlk kez 2010 yılında (9 Aralık 2010 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile) sivil bir üniversitede, Fatih Üniversitesi’nde İlahiyat Fakültesi açılmıştır.

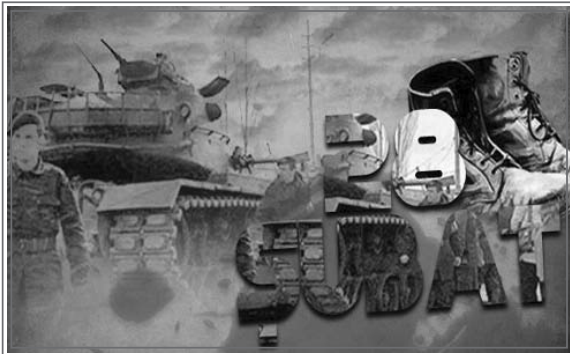
15.2012-2013 öğretim yılından itibaren İDKABÖ programları yeniden İlahiyat Fakültelerine bağlandı.

28 Şubat Postmodern Darbesi

Eğitimde mühendislik politikasının bir gereği olarak toplumu din üzerinden yeniden düzenleme, yeniden biçimlendirme, laiklik ve sekülerlik temelinde değiştirme, devletin önemli amaçlarından biri olmuştur. Türkiye’de İlahiyat Fakültelerini bu şekilde ve bu düzlemde ele almak daha doğru olacaktır. Nitekim belli kritik dönemlerde, özellikle ara dönemlerde dine ve ona paralel olarak İlahiyat Fakültelerine yapılan müdahaleler, yeniden düzenlemeler, din kurumunu işlevselci temelde söz konusu amaca daha iyi hizmet eder hale getirmeyi amaçlamıştır.

1924 yılından 1933 yılına kadar geçen sürede tek olan İlahiyat Fakültesine yüklenen anlam ve bu anlam kapsamında öğretim elemanlarına “dinde reform” doğrultusunda bazı raporlar hazırlatma gibi hususlar, bu tek İlahiyat Fakültesinin kapanmasının yolunu açmıştır. İlahiyat, tam anlamıyla dini dönüştürmenin yüksek din öğretimi ayağı olarak işlevselleştirilmek istenmiştir. Ancak bu işlevle hizmete sokulamadığı anlaşılınca kapatılma yoluna gidilmiştir.

Burada özellikle 28 Şubat Postmodern darbesinin İlahiyat Fakültelerine verdiği yönü üzerinde durmak faydalı olabilir. 28 Şubat 2007 tarihinde başlatılan askerî müdahalenin İmam-Hatip Liseleri, Kur’an Kursları ve İlahiyat Fakültelerine özgü yönleri oldu. Kur’an Kurslarına yaş sınırlaması ge-



tirildi; zorunlu eğitim 8 yıla çıkartılıp İmam-Hatip Liseleri 7 yıldan 4 yıla indirildi; İmam-Hatip ve diğer meslek lisesi mezunlarına üniversiteye girişte katsayı uygulaması getirildi. İlahiyat Fakültelerine ciddi müdahaleler oldu. 1997 yılının 28 Şubat’ında yapılan Postmodern askerî darbesi ve ara dönemine kadar İlahiyat Fakültelerinde öğrenciler, 1+4 yıl içinde pedagojik formasyon derslerini de alarak öğretmenliği hak edecek şekilde mezun oluyorlardı. Ancak bu ara dönemde bütün dinî kurum ve düzenlemelere müdahaleye paralel olarak İlahiyat Fakültelerine büyük bir operasyon başlatıldı. Önce İlahiyat Fakültelerine alınan öğrenci kontenjanları oldukça alt düzeylere çekildi (Büyük çoğunluğu 20, birkaç tanesi ise 30). Yüzcüncü Yıl, Akdeniz, Eskişehir Osmangazi ve İnönü Üniversiteleri bünyesindeki İlahiyat Fakültelerine de öğrenci alımı olmadı. İlahiyat Meslek Yüksek Okullarına öğrenci alımı durduruldu. İlahiyat Fakültelerinin bir kısmının bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programları açıldı (1998-1999 öğretim yılından itibaren). Bu programlarda müfredat İlahiyat müfredatına göre oldukça hafifletilmişti ve ayrıca pedagojik formasyon problemi söz konusuydu. Bu programların açılmasıyla İlahiyat Fakültelerindeki İlahiyat programlarından pedagojik formasyon dersleri kaldırıldı. Ayrıca hazırlık sınıfları da kaldırıldı. Böylece İlahiyat Fakültesi mezunları öğretmen olma hakkını kaybettiler. Fakat Liselerde ve İmam-Hatip Liselerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile meslek dersleri öğretmeni olabilmek için Ankara Üniversitesi bünyesinde pedagojik formasyon derslerini içeren üç yarıyıl süreli bir tezsiz yüksek lisans programı açıldı. Ancak bu programa girmeyi hak kazananların sayısı çok düşük düzeyde idi. Aynı süreçte eşzamanlı olarak üniversitelere girişte katsayı uygulaması getirildi. Bu uygulamaya göre İmam-Hatip Lisesi mezunlarının pratikte İlahiyat Fakültelerinden başka bir bölüme veya fakülteye girebilme şansı kalmamıştı.

28 Şubat Sonrasında İlahiyat Fakülteleri

Ak Parti’nin iktidara gelmesiyle birlikte 28 Şubat Postmodern darbesinin gücü ve etkisi zaman içinde sonlandı. Ak Parti Hükümetleri zamanında, söz konusu darbenin verdiği zararları, oluşturduğu travmaları ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli girişimlerde bulunuldu. Bu çerçevede YÖK tarafından İlahiyat Fakültelerine pedagojik formasyon konulmuş, ancak mahkemeye iptal edilmiştir. Ay-

rica başlangıçta mahkemelerle çözümüne izin verilmese de zaman içinde katsayı sorunu çözülmüş, İmam-Hatip Lisesi ve diğer meslek lisesi mezunlarının diğer okullarla eşit düzeyde üniversite sınavlarına girme hakkı yeniden getirilmiştir. Zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak İmam-Hatip Liselerinin ortaokulla birlikte 4+4 şeklinde 8 yıla çıkması sağlanmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları tekrar İlahiyat Fakültelerinin bünyesine dahil edilmiştir. Ayrıca İlahiyatların müfredat programı yeniden düzenlenerek bazı Temel İslam Bilimleri bünyesindeki derslerin kredileri arttırılırken Felsefe ve Din Bilimleri bünyesindeki derslerin kredileri azaltılmıştır. Buna ek olarak bazı İlahiyat Fakültelerinde bazı anabilim dalları, özellikle de Felsefe ve Din Bilimleri bölümü bünyesindeki anabilim dalları, bilim dalı düzeyine indirilmiştir. Bunun dışında İlahiyat Fakültelerinin birçoğunda Hazırlık sınıfları açılması sağlanmış ve Hazırlıklı İlahiyatlarda derslerin 1/3'nün Arapça okutulması zorunluluğu getirilmiştir.

Bütün bunların dışında önemli iki gelişme olmuştur. Bunlardan biri, İlahiyat Fakültelerinin sayısının artırılmasıdır. Bugün İlahiyat Fakültelerinin sayısı İslami İlimler Fakülteleri de dahil olmak üzere Türkiye çapında 90 civarındadır. Bunların çok az bir kısmı hariç tamamı devlet üniversiteleri bünyesindeki İlahiyat Fakültelerinin kurulmasına izin verilmesidir. Nitekim şimdi birkaç vakıf üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi mevcuttur.

Müdahalelerin Sonuçları

Toplumsal mühendislik yaklaşımıyla dinî hayata ve İlahiyat Fakültelerine müdahalede bulunulmasının önemli bir takım sonuçları olmuştur. Öncelikle din gibi hassas bir konuda devletin zor durumlarda kalması gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Bizzat devletin kendisinin resmen kurduğu dinî müesseselere ve İlahiyat Fakültelerine karşı farklı muamelede bulunması, oralarda çalışan ve bulunan vatandaşlarına olumsuz bir bakışla yaklaşma-

sı izahı güç bir durumdur. Elbette bu müdahaleler, İlahiyat Fakültelerinden “beklenen” ve “amaçlanan” hizmet veya işlevlerin gerçekleşmemesiyle doğrudan bağlantısı vardır. Müdahalelerle istenen şekle sokulmak istenmişlerdir. Tabii ki en önemli sonuçlardan biri, belki de en önemli sonuç, bu kurumlarla irtibatlı olan insanların, aslında halkın büyük bir çoğunluğunun hırpalanması, aşağılanması gibi bir fotoğrafın ortaya çıkmasıdır. Müdahalelerin getirdiği bir takım mağduriyetler, hak kayıp ve ihlalleri, eşitsizlikler, ayrımcılıklar, bazı insanlarda, özellikle İmam-Hatip Liselerinde ve İlahiyat Fakültelerinde, öğrencisiyle öğretmeni ve öğretim elemanı ile hemen herkeste büyük travmalara yol açmıştır. Bu travmaların bir kısmının kolayca tedavi edilebilmesi de mümkün olmamıştır. Gönüller kırılmıştır. Bu kırılan gönülleri tamir etmek o kadar kolay gözükmemektedir. Ayrıca müdahaleler, sağlıklı ve nitelikli yüksek din eğitiminin yapılmasını da engellemektedir.

Nitekim 28 Şubat sürecinde bu çok bariz bir biçimde gözlenmiştir.

İlahiyat Fakültelerinin Sosyolojisi

Bütün bu toplum mühendisliği yaklaşımlarıyla yapılan müdahaleler,

dini salt meşrulaştırıcı işlevi temelinde bir anlamda destek gücü olarak siyasetin veya devletin hizmetine almaya yönelik düzenlemeler, bu müdahaleleri yapan elitist aktörlerin amaçladığı sonuçları doğurmuş mudur? Bu soruya olumlu cevap vermek zordur. Gerek diğer dinî kurumlara gerekse İlahiyat Fakültelerine yapılan müdahaleler, hassasiyet noktalarını daha da belirginleştirmiş ve kalıcı hale getirmiştir. Neden? Çünkü konumuzun sınırları içinde kalarak devam edersek, İlahiyat Fakültelerinin sosyolojik bir temeli vardır. İlahiyat Fakülteleri, bu toplumun yüksek din eğitimi-öğretimi düzeyinde eğitim-öğretim ihtiyacını karşılamaktadır. Bir ihtiyaca binaen bu fakülteler açılmış ve zaman içinde gelişerek bugünlere kadar gelmiştir. Son zamanlarda sayılarının artmasında da bu ihtiyacın yansımalarını görmek mümkündür. Çünkü toplum bu ihtiyacının karşılanmasını istemekte, başta



siyaset olmak üzere ilgili ve yetkili kurum ve aktörler de bu isteğe olumlu cevap vermektedirler. Hatta toplumun belli katmanları, İlahiyatları öyle sahiplenmektedirler ki, bu kurumlarda kendi istedikleri yerde durmadığını düşündüğü araştırmacı ve öğretim elemanlarıyla kendi aralarına mesafe koymaktadırlar.

Sonuç

Din-devlet ilişkileri açısından İlahiyat Fakültelerini ele alan bu çalışmada, toplum mühendisliği yaklaşımıyla İlahiyat Fakültelerine yapılan müdahaleler üzerinden İlahiyat Fakültelerinin hangi amaçla kuruldukları, onlardan devletin din-devlet ilişkileri çerçevesinde neler beklediği, İlahiyat Fakültelerine yönelik gerek doğrudan müdahalelerin, gerekse dolaylı müdahalelerin nasıl olduğu, ne gibi amaçlarla yapıldığı ve hangi sonuçlara yol açtığı gibi hususlar üzerinde durulmuştur.

Anlaşılmaktadır ki, din-devlet ilişkileri bağlamında İlahiyat Fakültelerinin, Türkiye’de sekülerleşme ve modernleşme gibi yenileşme süreçlerine dinî temelde meşruiyet sağlamaya katkı sunmaları beklenmiştir. İlahiyat Fakültelerine, diğer dinî kurumlara ve araçlara yüklenen misyonun benzeri veya aynısı yüklenerek onların yeni rejim ve yeni toplumun kuruluşuna dinsel düzlemde destek olmaları istenmiştir. Bu amaç, beklenti ve istek, karşılık bulamadığı zaman da bir takım engelleme, kapatma, değiştirme gibi müdahalelerle yeniden dizayn edilmeye çalışılmıştır. Bu müdahalelerde ne toplumun sosyolojisi, ne de İlahiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarının görüş ve yaklaşımları dikkate alınmıştır. Oysa bu ikisinin görüşleri doğrultusunda hareket edilmemesi durumunda, geçmişte görülen şeyler yine olacaktır. Hangi niyet ve amaçla müdahale yapılırsa yapılsın, halka tepeden inmece bir tutumla dinî müesseselere yaklaşılması, sağlıklı ve verimli sonuçlar doğurmamaktadır. Bu nedenle İlahiyat Fakültesiyle ilgili yapılması düşünülen ve yapılacak olan düzenlemelerin, bilimsel temelde, toplumun yapısı göz önünde tutularak ve İlahiyat mensuplarına, özellikle İlahiyat Fakültelerinde hizmet veren öğretim elemanlarının görüşleri alınarak o doğrultuda düşünülüp yapılması şarttır. İlahiyatçı olmayanların, üstelik de İlahiyatçılara sormadan İlahiyat Fakülteleri hakkında kararlar almaları, düzenlemeler yapmaları, müfredatı değiştirmeleri, anabilim dallarının pozisyonlarını değiştirmeleri,

bazı bölüm ve branşlar ile bu bölüm ve branşların öğretim elemanlarını ötekileştirmeleri, Fakülte ile ilgili çeşitli boyutlardaki görevlendirmelerde yok saymaları, çok acil ve zorunlu olan akademik kadro ihtiyaçlarını karşılamamaları, yüksek din eğitim-öğretimini olumsuz etkileyecek tutum ve politikalarıdır. Bu tür yaklaşımlardan vazgeçmekte fayda vardır; aksi halde yaklaşık 100 yıldır yaşanan gerilimler, farklı düzlem ve içeriklerle de olsa yaşanmaya devam eder. Bunun da hepimizi yine sürekli bir döngüsellikle hırpalanmalar, örselenmeler, kişiliksizleşmeler, travmalar, mutsuzluklar, güvensizlikler, niteliksiz eğitim-öğretimler vs. girdabına sokacağı açıktır.

Kaynakça

- Aktay, Yasin (1999). *Türk Dininin Sosyolojik İmkani*. İstanbul: İletişim.
- Arslan, Ali (2007). "Darülfünun İlahiyat Fakültesi, Fakülte Meclisi'nin Kurulması ve İlk Meclis Zabıtları (1911-1912)". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 5 (13), ss. 9-36.
- Ay, M. Emin (2000). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi Semineri*, İstanbul.
- Ayhan, Halis (1999). İlahiyat Fakültesi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 6, ss. 255-268.
- Ayhan, Halis (2004). *Türkiye’de Din Eğitimi*. 2. bs. İstanbul: Dem.
- Bardakoğlu, Ali (2001). İlahiyatçıların Din Söylemi. *İslamiyat*. 4/4, Ekim-Aralık.
- Berger, Peter L. (1993). *Dinin Sosyal Gerçekliği*. Çev., Ali Coşkun. İstanbul: İnsan.
- Fırat, Erdoğan (1989). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problem Olarak Değerlendirdikleri Eğitimleriyle İlgili Konular. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, İzmir.
- Kaymakcan, Recep (2006). Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *Ekev Akademi Dergisi*. Yıl: 10, Sayı: 27, ss. 21-36.
- Köylü, Mustafa (2004). "Çağdaş Bir Eğitim Yaklaşımı Olarak Aktif Eğitim Modeli (İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu: Bildiriler-Müzakereler*, 16-17 Ekim 2003. SDÜ İlahiyat Fak. Yay., Isparta 2004, ss. 27-45.
- Luckmann, Thomas (1972). *The Invisible Religion*. 2. bs. New York: The Macmillan Company.
- Mcguire, Meredith B. (1987). *Religion: The Social Context*. 2. bs. California: Wads Wordth Publishing Company.
- Okumuş, Ejder (2003). *Meşruiyet Ekseninde Din ve Devlet*. İstanbul: Pınar.
- Okumuş, Ejder (1999). *Türkiye’nin Laikleşme Serüveninde Tanzimat*. İstanbul: İnsan.
- Okumuş, Ejder (2007). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri -Dicle Üniversitesi Örneği-". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 5 (13), ss. 59-94.
- Okumuş, Ejder (2013). "Din ve Siyaset". *Din Sosyolojisi* (Ed. M. Bayyigit). Konya: Palet.
- Subaşı, Necdet (2003). *Öteki Türkiye’de Din ve Modernleşme*. Ankara: Vadi.

Pozitivizmden Radikal Sekülerizme Uzanan Felsefi Süreçte Cumhuriyet'in Yeni Nesli ve Eğitim

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Aydınlanma felsefesinin öncülerinden ve bilimsel yöntemin kâşiflerinden F. Bacon İngiliz Kraliyet Sarayında sorgu hâkimiydi. Suçluların işkence ile konuşturulduklarını göre göre, bunun tabiatın sırlarını elde etmek üzere kullanılacak geçerli bir yöntem olabileceği kanaatine vardı. Bacon "fizik çevreyi kendi arzularımız doğrultusunda değiştirmeye kalkıştığımız zaman, güç kullanımını kabul edilebilir sınırların ötesine taşıyor ve bu yolla tabiatı denetim altına aldığımızı düşünüyordu. Bilgiyi tatlı dil ve diyalogla da elde edebilir[dik], işkence ve zorbalıkla da" (Bulaç, 2012: 26).

İnsanın yaratıcısıyla ve tabiatla olan ilişkisinde de Rönesans'la birlikte yatay ve dikey yönelimli keskin dönüşümler meydana geldi. Cüz'î irade küllî irade yerine geçti ve yeni zuhur eden 'hümanite' her şeyin merkezine yerleşti. Böylece insan başta kendisini kendinden menkul aklıyla belirleme, geleceğini tayin etme ve çevresini değiştirme inanç ve hakkını elde etti. Artık insan en başta kendini ve sonra da çevresini düzene sokabilir ve durmaksızın ileriye koşabilirdi. En güvendiği cevher akıydı ve onunla elde ettiği pozitif bilgiydi. Bu sayede bu güne kadar kendini sınırlayan ilahî ve doğaüstü bütün güçlerin prangasından kurtulacak ve loş kilise salonlarında ruhbanların buğulu cennet vaatlerini bu dünyada bizzat kendisi inşa edecekti. Kilisenin boşalttığı kutsiyet tahtına insan ve onun rasyonel akli oturdu. Feodaliteye, Kiliseye, aristokraziye ve bütün maziye gösterilen bu başkaldırı ve direnç karşısındaki bütün odakları yerle bir etti ve neredeyse 19. yüzyılın sonlarında ebedî galibiyetini ilan etti. Bir Rönesans aforizması olan "insanın çevresi üzeri hâkimiyeti" pozitif bilimin teknolojiye tatbiki ile büyük ölçüde gerçekleşir gibi oldu. Böylece dünyanın yegâne hâkimi olmak yolunda bir düşünce ve siyaset zuhur etti.

İç içe geçen modern ekonomi (kapitalizm), modern devlet (ulus-devlet) ve modern eğitim ve askerlik kurumları el ele verdiler ve duyuş, düşünüş, seziş, davranış, inanç ve hayal dünyaları yepyeni bir insan ve "toplum" meydana getirdiler. Bu yeni oluşumun adı "modern dünya, insan ve toplumdu". Bu yeni süreç yüzyıllardır kısırıldığına düşündüğü kapandan fırlayarak, Empire State ruhunda tecessüm eden şekliyle kadim dünyanın Nemrut ve Firavunları gibi bütün değerlere ve tanrılara savaş ilan etti. Artık "tanrı ölmüştü", yaşayan her şeyin yegâne ölçüsü ve iktidarı hümanite, insan/lık idi. "Gelenek icat edildi", ötekileştirildi ve hemen her alanda mazi/kadim değerlerle bir kopuş söz konusu oldu. Bu süreç tabii halinde olabileceği gibi, Duara'nın belirttiği üzere yaratılabilirdi de: "Elbette modern öncesi siyasî özdeşleştirmeler illa ki, teleolojik olarak modern zamanların ulusal özdeşleştirmelerine dönüşmezler ve geçmişten dikkate değer kopuşlar yaşanır. Yeni bir kelime dağarcığı ve yeni bir sistem -ulus-devletlerin oluşturduğu dünya sistemi- eski tasavvuru seçer, uyarlar ve yeniden düzenler ve hatta onu yeniden yaratır" (Duara, 1995: 55-57'den akt.: Mardin, 2010:138).

Dünyanın bu güne kadar pek alışık olmadığı bu yeni düzen bir virüs gibi bütün dünyayı sarmaya başladı. Zira bir anti-virüs yoktu ve yeni yazılanlar pek işe yaramıyordu. Bu yeni düzende kadim insanlık değerlerinden çok farklı bir manzara belirmeye başladı. İnsanlık, toplum, iş alanları, yönetim, eğitim, ekonomi yeniden tasarlandı, biçimlendirildi ya da yaratıldı. Artık toplum kendi haline bırakılmayacak, geometrik mühendislik hesaplarının nesnesi olarak görülecekti. "Düzen içinde ilerleme sorunsalı giderek yerini düzen sorunsalına bırakacaktır" (Göle, 2008: 75). Burada en büyük pay, yeni dünyanın pozitivist sosyal mühendislerinin olacaktır.

“Yeni” Batı Düşüncesinin ve Osmanlıya İntikali

Bilimsel alandaki ilerlemelerin getirdiği yeniliklerle insanların düşünce dünyası her çeşit kadim kutsallık imgelerinden arınarak sekülerleşti ya da yeni kutsallıklar inşa edildi (Taburoğlu, 2008). Düşünsel dünyamızın sekülerleşmesiyle beraber metafiziksel evren bilgisi yerini pozitif bilgi yaklaşımına bıraktı (Yıldırım, 2004: 119). Pozitivist sosyal mühendislik, Batı dünyasının sanayileşmeyle birlikte girdiği buhrandan en güçlü ve etkili çıkış reçetelerinden biriydi. Pozitivizmin temel tanımlarından biri Bacon düşüncesinde olduğu gibi, “cansızları düzenleyen tabiat kanunlarının insanları ve insan topluluklarını da düzenlediğini öne süren doktrin olduğudur” (Simon, 1963:4’ten, akt. Mardin, 1990: 164). Bu tanıma göre, Batı toplumunun sanayi devrimiyle içine girdiği buhrandan çıkış için, zorunlu bir dış müdahalenin gerekli hatta şart olduğuna inanılmıştır. Ancak bütün bu reçetelerin Avrupa merkezli ve Avrupa için olduğuna dikkat çekmek gereklidir.

Osmanlı toplumu da 17. yüzyıldan itibaren başta askerî alanda olmak üzere, hayatın diğer alanlarında bir mağlubiyet hissetmeye, uzun süredir yendiği düşmanlarına önce hayret etmeye, sonra da hayran olmaya dönüşen bir süreç izledi. Bu sürecin sonunda batılı sosyal mühendislik projelerini tatbik etmenin bir seçenek hatta zaruret olduğuna karar verdi. Bu karara nasıl gelindi? Bu uzun ince bir yol hikâyesidir.

19. yüzyıl Osmanlı düşüncesini belki en derin bir şekilde etkileyen unsurlardan biri eğitim ve okul sistemindeki değişiklik olmuştur. “Okulun medreseden ayrı bir kuruluş olduğu bize çoktan beri anlatılan bir öğedir, fakat bu ayrılığın en aşağı üç yönü olduğu inceleme konusu yapılmamıştır: pedagoji değişikliği, program değişikliği ve örgütlenme değişikliği” (Mardin, 1990: 171). Bu değişimler aslında toplumsal düşüncenin, siyaset etme ve siyasete katılma biçimlerinin de değişmesi anlamlarına gelmektedir.

18. yüzyılın sonlarında yeni açılan askerî okullardaki kitaplarla batı dünyasının yeni düşünceleriyle tanışıldı. Materyalizm ve pozitivizm ile tanış

ılan Osmanlı öğrencileri, II. Mahmut ve Tanzimat dönemlerinde bu konularda ustalarını kışkırtacak maharet kesp etmeye bile başladılar. Mc Farlane Tıbbiye’yi ziyaretinde, buradaki kadar zengin bir materyalist kütüphane göremediğini şaşırarak anlatıyordu (Berkes, 2002: 232). Bu maharet II. Abdülhamid döneminde yayılmaya, genişlemeye ve intihar deneylerine kadar ilerledi! Başta Ahmed Rıza, Beşir Fuad, Ahmed Şuayb, Abdullah Cevdet, Hüseyin Cahit, Rıza Tevfik olmak üzere dönemin diğer pek çok önde gelen aydını pozitivist paradigmayla sermest olmuştu. Bu değişimde baş aktör büyük ölçüde Tanzimat’tan beri gün geçtikçe güçlenen ve genişleyen devlet destekli seküler eğitimdi. “Modernleşme rasyonalitesinin bazı unsurlarının yerleşmesinde eğitim sisteminin yapısının A. Comte’un müphem fikirlerine kıyasla çok daha etkili olduğu” (Mardin, 2010: 37) açıklı.



1908 Meşrutiyet devrimini kutlayan Tıbbiyeli talebelerin “Le salut de la nation c’est laScience=ulusun kurtuluşu bilimledir” (Hanoğlu, 1984: 190) bayraklarını taşımaları daha sonra kurulacak siyasal yapıya önderlik edecek bir kanal olarak belirdi. Tam da bu senelerden itibaren, başta Ziya Gökalp olmak üzere, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Necmettin Sadak, Mehmet İzzet, Ali Kami, Mustafa Namık, Mehmet Saffet gibi sosyologlar Comte ve Durkheim sosyolojisinin ithaline giriştiler. Bu günün koşullarında tam bir intihal hükmünde olan (Hanoğlu, 2005: 29) yayınlarıyla Batılı bilim, felsefe ve hukuk sisteminin intikaliyle, Batı normlarıyla düşünen ve başkalarını ötekileştiren bir nesil meydana geldi. Askerî cephede işler bittikten sonra sıra toplumsal alana geldi. Burada yapılacak operasyonda çok daha siyasî davranılacak, ideolojilerin seslerine kulak verilecekti.

1908 Meşrutiyet devrimini kutlayan Tıbbiyeli talebelerin “Le salut de la nation c’est laScience=ulusun kurtuluşu bilimledir” (Hanoğlu, 1984: 190) bayraklarını taşımaları daha sonra kurulacak siyasal yapıya önderlik edecek bir kanal olarak belirdi. Tam da bu senelerden itibaren, başta Ziya Gökalp olmak üzere, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Necmettin Sadak, Mehmet İzzet, Ali Kami, Mustafa Namık, Mehmet Saffet gibi sosyologlar Comte ve Durkheim sosyolojisinin ithaline giriştiler. Bu günün koşullarında tam bir intihal hükmünde olan (Hanoğlu, 2005: 29) yayınlarıyla Batılı bilim, felsefe ve hukuk sisteminin intikaliyle, Batı normlarıyla düşünen ve başkalarını ötekileştiren bir nesil meydana geldi. Askerî cephede işler bittikten sonra sıra toplumsal alana geldi. Burada yapılacak operasyonda çok daha siyasî davranılacak, ideolojilerin seslerine kulak verilecekti.

Toplumsal Mühendislik, Pozitivizm ve Eğitim

Yukarıda kısaca değinildiği üzere, Avrupa’ya hal çareleri olarak üretilen ideolojiler Osmanlı’ya Tanzimat’tan itibaren hızla akmaya başladı. Bir anlamda değişimin radikal devamı sayılan Cumhuriyet inkılablarıyla Osmanlı modernleşmesinin pek

çok benzer yönü vardır ve tam bir süreklilik içerir. Ancak arada ciddi bir üslup farkı vardır. Cumhuriyet inkılâpçıları büyük oradan bürokratik elitler arasından çıkmıştır ve halk için, halka rağmen anlayışı hâkimdir. Cumhuriyet reformları arka planını doğrudan son dönem Osmanlı elitlerinin ve İttihatçıların inşa ettiği jakoben geleneğin bütün karakteristiklerini fazlasıyla gösterir. Türkiye'nin iki yüz elli yıllık modernleşme tarihini yakın tarihlerde kaleme alan bir tarihçinin ifadeleri de Cumhuriyetin ideolojik düşüncesinin temellerine işaret eder: "Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî laiklik anlayışını şekillendiren ideolojik çekirdek, Osmanlı'nın sivil askerî elitlerinin eğitildiği okullarda kök salan 19. yüzyıl Avrupa'sının bilimsel materyalizmine dayanıyordu" (Findley, 2012: 9). Atatürk nesli, Batının Büchner gibi materyalist düşünürlerinin, müspet bilimlerle toplum problemlerinin çözülebileceğine inanan pozitivistlerin ve Darwin'in evrim teorilerinin sosyal bilimlere yansımalarının etkisi altında yetişti (Mardin, 1990: 160).

Cumhuriyet jakobenlerinin ve inkılâp avantgardlarının mümeyyiz vasfı *kararlılık ve acımasızlıklarıydı*. Bu kararlılığın ve gözü peklığın nedenini Lewis, "millî kuvvetlerin İstanbul'a rağmen kazandığı zaferden doğan kılıç hakkı (Lewis, 2000: 373)" olarak değerlendirmiştir. Bu kararlılıkla birlikte, geçmişi kökünden silip süpürerek yeniden inşa edilen devlet ve toplumun millî karakterde tanımlanması ve sosyal hayatın biçimlendirilmesi zarurî bir ihtiyaç olarak görülmeye başlandı ve geometrik toplumsal mühendislik iş başına geçti. Son elli altmış senedir, Avrupa'nın vülger felsefi düşünceleriyle âdeta sermest olan yabancılaşmış asker ve bürokrat elitler, yeniden inşa projesinde yabancı uzmanların desteğini almayı da göz ardı etmediler. Eğitimden dine, mimariden moda, üniversiteden tarih ve dil inkılâplarına varıncaya kadar lider kadronun ideolojisine muvafık düşünceler alelacele tatbik başlandı.

Toplumun hemen her bakımdan biçimlendirilmesi sürecinde, en temel meşruiyet kaynaklarından biri, pozitif bilimin şımarık çocuğu olarak bilinen Sosyoloji idi. İttihat Terakki'nin ideoloğundan Cumhuriyete müdevver Ziya Gökalp, Durkeim'in korporatist düşüncelerini yerelleştirmeye ve Türkiye için uygun hale getirmeye ziyadesiyle gayret göstermişti. Ama aynı dönemde Durkheim karşıtı ferdiyetçi Le Play, mistik M. Blondel ve ruhçu muhafazakârlığın savunucusu H. Bergson ekolünün temsilcileri ikinci plana atılıyor ve projeleri dikkate alınmıyordu.

Erken cumhuriyet dönemi sosyologları ve siyasî avantgardları 'tıpkı doğa yasalarında olduğu gibi toplumsal dünyanın doğasında da olguların belli bir nesnellik ve düzenlilik ilkesine göre meydana geldiğini var sayıyor ve toplumu biçimlendirmek için yarım yamalak sosyoloji bilgileriyle var güçleriyle hareket ediyorlardı. Pozitivist sosyolojiye göre, toplumun yasa ve olguları akılla keşfedilebilirdi ve istenildiğinde bu yasalar değiştirilerek topluma istenildiği gibi hükmedilebilirdi. Böylece istenilen toplum da yaratılabilirdi. Bu tam anlamıyla pozitivist felsefenin özünü oluşturan bir sosyal mühendislik kalıbıydı ve toplum mühendisleri için aradıklarını tam olarak sunuyordu.

Bunun için dünyada Fransa'dan bile önce Sosyolojiye toplumsal biçim verme misyonuyla Türkiye'de itibar edildi ve 1924'ten sonra liselerde mecburi dersler arasına sokuldu. Bu dönemde sosyolojiye siyasal pozitivist yaklaşımın gereği olan 'ordre and progres=düzen içinde birleştirme, bütünleştirme ve ilerletme' görevi verildi. Bu aforizmayı kendine rehber edinen siyasal irade bilgiyi, egemen olmanın ve düzene koymanın emrinde araçsallaştıran bir siyaset üretti. Düzen içinde değişme, hem devrimci hem de muhafazakâr bir uygulama biçimi olmasıyla Cumhuriyet reformistlerine son derece uygun bir paradigmaydı. Ergün'ün de sarahatle belirttiği üzere, "Türkiye'de sosyologların metinlerinde kullandığı ortak dil Pozitivizmdi" (Yıldırım, 2004: 111). Kendini modern dünyanın yeni dini olarak taktim eden pozitivismin en büyük rakibi kadim dinlerdi. O halde öncelikle onun önce tağyir edilmesi sonra da ortadan kaldırılması gerekiyordu.

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde Batı dünyasının popüler bilim, felsefe ve ideoloji dünyasında yaygın bir şekilde dinlerin ve metafizik yorumların sonunun geldiği, yeni dünyanın inanç alanının artık pozitif bilim olduğu hâkim bir kanaat ve savunma alanı haline gelmişti. Bu yeni inanç alanının temel aracı pozitif bilim, ibadet alanı/mekânı üniversiteler, müntesipleri de bilim adamlarıydı. Batılı bir icat olan bu durum son dönem Osmanlı ve Cumhuriyet aydınları arasında da geniş bir şekilde tutuldu ve doğrudan dini hedef alamayanlar çevirme harekâtına giriştiler. Burada asıl sorun 'bilim'in temel öge olarak 'din'in yerine nasıl geçirilebileceğiydi. Din, Müslüman toplumlarda evrenle bağlantılı en yüksek meşruiyet kaynağını oluşturuyordu. Kurucu lider Atatürk'ün evreni ise doğa yasalarının evreniydi. O, bu görüşünü, 1938 Meclis açış konuşmasında şöyle özetliyordu:

"Aziz milletvekilleri; dünyaca malum olmuştur ki, bizim devlet idaresindeki ana programımız CHP programıdır. Bunun kapsadığı prensipler idare ve siyasette bizi aydınlatıcı ana hatlardır. Fakat bu prensipler gökten indiği sanılan kitapların doğmaları ile asla bir tutulmamalıdır. Biz ilhamımızı gökten ve gaipten değil, doğrudan doğruya hayattan almış bulunuyoruz" (M. Kemal, 1937: 9).

Burada açık bir şekilde devlet, toplum ve eğitim alanında değerler dünyasını tanzim eden ilhamın kaynağına yapılan referans Comte Pozitivizmine ve onun takipçisi Durkheim'in laik ve pozitif eğitim ahlâkına dayanmaktadır. Şöyle ki, Durkheim laik ahlâk kavramını "vahye dayalı dinlerin dayandığı ilkelerden hiçbir şey almayan ve kesin olarak aklın yargılayabildiği, düşüncelere, duygulara ve uygulamalara dayanan" (Korlaelçi, 2002: 40) biçiminde açıklamaktadır. Mustafa Kemal'in ifadeleriyle Durkheim'in tanımın ne kadar paralel olduğu açık. Ancak bütün bunlara rağmen M. Kemal *Sahih-i Buhari*'yi Türkçeye tercüme ettiriyor, *Kur'an* meali ve tefsiri için projeler yaptırıyordu. Zira O, "tıpkı fikir öncülerinin projelendirdiği gibi, dini toplumsal bir olgu saymakta ve bilimi dinin bu toplumsal işlevinin yerine koymaya çalışıyordu" (Mardin, 1990: 199). Mustafa Kemal'in, "İslâm'ı, bir katılımcı yurttaşlık tasarısının dayanak noktası olarak kullanmak istediğine kuşku olmadığı" gibi, ezanın Türkçeleştirmesine karşı çıkanlara şöyle demişti: "Mesele din değil, dil meselesidir. Türk milletinin millî dili ve benliği bütün hayatına hâkim esas kalacaktır" (Mardin, 2010: 75,127).

1928'de "devletin dini dîn-i İslâm'dır" ibaresinin Anayasa'dan çıkarılmasıyla laik toplum ve eğitim sistemine gidişte önemli bir adım atıldı. Bu gelişmeden sonra eğitimci İsmayıl Hakkı artık "dîn-i devlet lâdini devlete inkılâp etmiştir" (İ. Hakkı, 1938: 79) dedikten sonra, 'yeni adam'ın yaratılacağı devreye girildiğini söyler. Artık "laiklikle dinin memleket işleri üzerinde nüfuz sahibi olmasını önlemek ve dinin vicdanlarda ve mabetlerde kalarak, maddî hayatın ve dünyanın işlerine karıştırılmaması" (Jaschke, 1972: 97) temel amaç edinilir. Baltacıoğlu'na göre, bu cemiyeti tanımayan fertler bu cemiyetin istediği 'yeni adam'ları yetiştiremeyeceklerdir. Ona göre, bu cemiyet lâdini bir cemiyettir. Bu cemiyette bütün sınıflar kaybolmuş, meslek zümreleri gelişmiş, ilim ve ilim adamları söz sahibi olmuştur. Ahlâk ve hukukta dinin yerine ilmi tecrübe ve insan şahsiyeti geçmiş, iktisadî hayat, büyük sanayii, ticaret ve ziraat halini almıştır (Tozlu, 1989:123).

Yeni kurulan devletin yeni toplum oluşturma projesi için eğitimi hemen her bakımdan yeniden düzenlemek gerekiyordu. Bunun için ilham alınan felsefi doktrinlerin eğitim ve toplum teorilerine başvuruldu. Dönemin hâkim paradigması Fransız ve Alman Aydınlanma zihniyeti odaklı 'bilim ve aklın aydınlığı'nda müttehit bir gelecek inşa etmek gerekiyordu. Söz konusu paradigma 19. yüzyıl başlarında Avrupa'da modası geçmeye başlamış "ilerleme=terakki" zihniyetinin, bir görünümüydü (Hanioglu, 2005; Gündüz, 2010). Ancak gerek II. Meşrutiyet gerekse erken Cumhuriyet aydınları aşırı sayılabilecek düzeyde Fransız ve Alman ilerlemeci, pozitivist felsefe ve ideolojilerine o denli bağlandılar ki, modernleşme ve toplumsal mühendislik planlarını tam anlamıyla bunlar üzerine inşa ettiler.

Toplum Mühendisliğinin Felsefi ve Terbiyevi Tatbiki: "Tevhîd-i Tedrisât"

Türk modernleşmesinin öncülerinden Namık Kemal, "itikadımca maârifin faydasından bahsetmek güneş için kaside söylemek gibidir (Kemal 2010: 110)" derken, eğitimin cemiyet için zarureti ve önemine işaret ediyordu. Ancak N. Kemal'in ifade ettiği "maarif" kavramı ulus-devletlerin meşruiyet aracı olarak icat ettiği "laik", "zorunlu", "ücretsiz", "devlet kontrollü", "merkezî" ve elit değerlerini bütün toplum kesimlerine hâkim kılmaya çalışan "modern eğitim" kavramından farklıydı. Zira o, ilk önceleri mecburi eğitime ihtiyatla bakmaktaydı.

Tanzimat'tan beri devam eden ve batı dışı modernleşme örneklerinden biri olan "Türk usulü modernleşmesinin" kendine özgü avantajlarının yanında yine bu özgünlükten kaynaklanan derin sorunlar ürettiği gerçeğidir. Eğitimin sürekli ve keskin uçlarda tartışılmaya devam etmesi yıllardan beri birikmiş derin sorunların değişimin dinamizminin tazyiki altında bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple de bazen aceleci, bazen boşvermişlik ve göstermelik tarzda eğitimin teşkilat, personel ve müfredat yapısında değişimlere gidilmektedir. Öyle ki, bunlardan bazılarının tartışılmasına ve bir kamuoyu oluşturulmasına bile imkân tanın(a)mamaktadır. Ancak bütün bunlar eğitimin hemen her alanında ciddi reformlara ihtiyacının olduğunu hatırlatmaktadır.

Modernitenin ürettiği merkezî, zorunlu, laik, yoğun ve sanal eğitim sürecinin zorunlu bir gereği olarak ortaya konulan modern kamu eğitiminde tek tip giyim ve üniforma Anglo-Sakson eğitim

dünyasında ortaya çıkmış ve sonrasında da bütün Avrupa'ya ve dünyaya yayılmıştır. Erken Cumhuriyet liderleri ve aydınları bu konuda diğer pek çok devletten daha hevesli davranarak Fransız jakoben laikliğinin ve pozitivist toplumsal mühendisliğinin aşırı talepkârlarından olmuşlardır. M. Şükrü Hanioğlu'nun ifadesiyle 'Türk usulü oryantalizm projesi olan Kemalizm'in hayata geçirilebilmesi için en sağlam araçlardan birinin monist karakterde bir eğitim teşkilatından başka yolu elbette yoktu.

Alvin Toffler'in standardizasyon, merkezileştirme, senkronizasyon, uzmanlık ve yoğunlaşma (Toffler, 2012) olarak biçimlendirdiği modernleşmeyi Cumhuriyet reformistlerinin Tevhîd-i Tedrisât'la eğitim alanında hayata geçirmeye çalıştıklarını görmek mümkündür. "Öğretim birliği" adıyla şöhret bulan ve kısa beş maddeden oluşan kanun, gerekçesinde yazılanlardan anladığımızı göre, eğitim yoluyla belirgin bir zaman diliminde duygu ve düşünce bakımından merkezî idarenin (seçkinler) değerleriyle biçimlenmiş, standart ve iş bölümüne (uzmanlaşmaya) muvafık bir toplum hayatının teşekkülünü öngörmüştür.

Bunun için Cumhuriyet'in keskin laikleştirici ve sekülerleştirici üç inkılâp, 3 Mart 1924'te kabul edildi. Tevhîd-i Tedrisât gereğince, mevcut bütün okullar bütçe, teşkilât ve personelleriyle birlikte Maarif Vekâletine bağlandı. II. Mahmut'la başlayan ulemanın her düzeyde devlet katındaki nüfuzunu kırma operasyonu böylece nihayete erdi ve devlete eğitim tekeli verilmiş oldu. Kanunda medreselerin kapatılması zikredilmese de, kanunun kabulünden hemen sonra bakan Vasıf Çınar'ın ilk icraatı medreselerin kapısına kilit vurmaktır. Zira erken Cumhuriyet reformistlerine göre, farklı eğitim kurumları (başta medreseler ve tekkeler) "batıl hurafelerin" ve "muzır fikirlerin" kaynağı idi ve bir an önce bunlardan kurtulmak 'halkı kurtarmak!' gerekiyordu. Meseleye tam da bu zaviyeden bakan, Tevhîd-i Tedrisât üzerine yazılan önemli makalelerden birinin müellifi İhsan Sungu,



"Tevhîd-i Tedrisât ve sonrasında kabul edilen kanunlar ile *batıl hurafelerin ve muzır fikirlerin kaynaklarının* kurutulduğunu ve bu suretle Türkiye'de asırlardan beri fertlerin *ilmî zihniyetle düşünmelerine engel olan amillerin* birer birer ortadan kaldırılarak *Türkiye'nin manevî havasının temizlendiğine* (Sungu, 1938: 431)" dikkat çekmiştir.

Kanunla birlikte ihtisasa yönelik eğitim veren bütün eğitim kurumları devlete bağlanırken, devletin denetimi haricindeki bütün eğitim süreçleri de bilfiil yasaklanmıştır. Burada asıl mesele 19. yüzyıl sonlarında Avrupa entelektüel dünyasının büyük bir yanılgısı olan dinlerin sonunun geldiği ideolojisiydi ve bu ideoloji sorgulanmadan Türkiye'de yeni toplumsal yapının inşasında tatbik konuldu. Sadece eğitim sürecinde değil, bütün kamu hayatında 'din'in devre dışı bırakılması, yerine ikame olunabilecek bir başka değerın itina ile yükseltmesini, Şerif Mardin'in yerinde ifadesi ile

'monist bir kültür kuramı'nın yerleştirilmesini zaruri hale getirmiştir. Ancak, "Kemalizm yaygın olan İslâmî üslubun yerine koyulabilecek hiçbir şey önermedi; var olan mekân zaman yapılanmasının ne kadar derinlere kök salmış olduğunu bilemedi; ve kitlelere sunabileceği,

her gün olanın (*quotidian*) stratejilerini geliştiremedi (Mardin, 2010: 161).

Tevhîd-i Tedrisât kanununun kabulünden sonra Mustafa Kemal bir konuşmasında "terbiye ve tedrisâtı tevhid etmedikçe *aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yaratmaya* imkân aramanın abesle iştil" olacağını vurgulamıştı. Cumhuriyetin eğitim mimarlarından Tonguç da bir başka toplumsal mühendislik projesi sırasında "sınırlarımız içinde yaşayan insanların ister şehirli ister köylü olsun, *topunun aynı hayat telâkkileriyle bezenmeleri*, millî hedeflere koşmaları siyasî bir zaruret haline gelmiş bulunmaktadır" (Tonguç, 1941: 2) diyerek, tek-tip bir millet yaratmanın mecburiyetine vurgu yapmıştı. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tedrisâtın tevhid edilmesi eğitimde idarî birliğin sağlanmasından

ziyade, eğitim felsefesinin tekçi ve standart forma kavuşturulması amacını gütmektedir. Zaten idarî tevhid de hiçbir zaman gerçekleşmemiştir. Paradoksal biçimde, bireyselliğe, özgünlüğe vurgu yapan modern söylem, Türk modernleşmesi özelinde bütün dehşetiyle sivil inisiyatifi ve farklılıkları yok ederek ters istikamette bir siyaset benimsemiştir.

Tevhîd-i Tedrisât sonrasında medreselerin kapatılmasından daha önemli olan durum bundan böyle eğitimde "monist" felsefenin hakim kılınacağı planlamadır. "Tevhîd-i Tedrisât, gelişme yolunda atılan bir adım olarak sunulmaktadır ki, bunu gelişme ve demokratikleşme olarak algılamak mümkün değildir. Verdiği eğitim kalitesi ve kalibrasi ne olursa olsun sivil inisiyatifle kurulan ve işletilen eğitim kurumlarını ve onlara finansman sağlayan kuruluşları kapatarak devlet bünyesine katmanın laiklik ve demokrasiyle ilişkili olduğunu iddia etmek ancak 'maziye güzelleştirmek' arzusuyla izah olunabilir" (Türk Eğitim Sistemi, 1996: 46-7).

Kanunun adında 'tevhid' gibi İslâmî ve tasavvufî derinliği olan bir kavramın kullanılması, bu terimin sekülerliğe alet edilmesi anlamına da gelir. Bu gün söz konusu farklılığın hiç gündeme bile gelmemesi, Cumhuriyetle birlikte gerçekleştirilen "kavramsal kopuşun" ne kadar başarılı olduğuyla izah edilebilir. "Cumhuriyet'in İslami temel kavramları benimserken bunların geldiği kültürü silmeye çalışması, bu kavramların sadece güncel kullanımlarından anlam çıkarmaya çalışan herkes için bir çıkmaz yaratması[na] (Mardin, 2010: 140) en iyi örneklerden biri kuşkusuz Tevhîd-i Tedrisât kanunudur.

Aradan belli bir zaman geçtikten sonra, arka planını doğrudan İttihatçı geleneğin inşa ettiği erken Cumhuriyet dönemi jakoben inkılâplarının çoğu çeşitli şekillerde eleştirilirken, toplum hayatını derinden etkileyen ve zihinleri cendereye koyan, aynılaştıran öğretim birliği kanununun *tartışılmaması* hayli manidardır. Siyasete ve eğitime hâkim sınıfların özgürleştirici ve bireyselleştirici söylemlerinin ve bu konuda öncü oldukları tezinin tam aksine, çeşitlenmenin bütün yollarını tıkamaları izahı zor bir haletiruhiyedir.

Son Devrim: Darülfünûn'un İlgası ve İnkılâpların Emrinde Üniversite

Toplumsal biçimlendirmenin kalın çizgilerini oluşturan ve "öldüren başarı" olarak anlatılan alfa-

be değişimi ve dil devrimiyle hukuk, kültür, tarih inkılâpları yanında en acıtıcı olanlardan biri din/İslâm üzerinde yapılan operasyonlardı. Bu konuda hayli tedbirli davranıldı ve dengeler korunmaya çalışıldı. İsmail Kara'nın ifadesiyle "din ile olmuyor, dinsiz de olmuyordu!(Kara, 11). Buna rağmen yeknesak millî bir devlet ve toplum vücuda getirebilmek için, eğitimin tamamen laikleştirilmesi, dinî tedrisâtın külliyen yok edilmesi, ezan ve namazın Türkçeleştirilmesi gibi Müslüman halkı ziyade rencide eden işlerden geri kalınmadı. Bütün bunların üzerine, bilgi üretim merkezinin/yükseköğretimin dizayn edilmesi geldi.

İnkılap tarihi derslerinde çok fazla üzerinde durulmayan ama toplumsal algı ve eğilimleri derinden etkileyen inkılâpların sonuncusu ama en önemlilerinden biri kuşkusuz Osmanlı modernleşmesinin kendine özgü geliştirdiği yükseköğretim kurumu Darülfünun'un ilga edilerek yerine İstanbul Üniversitesinin kurulmasıdır. Bu durum, Cumhuriyet reformistlerinin açık bir şekilde seleflerinin modernleşme yöntem ve kurumlarını asla kabul etmediklerini ve her şeyi yeni baştan tanzim etmek istediklerinin bir başka göstergesidir.

Batı toplumunda üniversite kilise karşıtlığının bir sembolü olarak yeni bilginin meşru kaynağı ve temsilcisi olarak vücut buldu. Laik ve seküler bir ontolojisi olan üniversite devlete rağmen ama devlet ve toplum için çalışan bir kurum olarak gelişti. Oysa Osmanlı Darülfünununun temel hedefi "münevver bendegân" yetiştirmektir. Başka bir şekilde zaten ne var olabilir ne de yaşayabilirdi. Ancak uzun süren deneme yanılma süreci sonrasında Cumhuriyet'in ilk yıllarına gelindiğinde batı standartlarına hayli yaklaşmış, özgürce bilginin üretilebildiği, muhtariyet kazanmış bir kurum olmuştu. Bunun için de yapılan radikal toplumsal değişimlere fiilen karışmıyordu. Bu durum inkılâpçıların tasvip edecekleri bir şey olamazdı. Ateşin inkılâpçı Reşit Galip, Darülfünununun 1933'teki kapatılma gerekçesini "söz konusu kurumun, inkılâplar karşısında olup biteni bitaraf bir müşahit gibi seyretmesine" (Arslan, 356) bağlayacaktı. Bir memleketin yükseköğretimi tarafsız olamazdı! Cumhuriyet için giderek tehlike arz etmeye başlayan kurumun, "bir inkılâp tedbiri olarak kökünden halledilmesi" gerekiyordu. Zira bir zamanlar eminliğini/rektörlüğünü yapan meşhur pedagog, "üniversiteler ulus hayatını bilim ile yöneltme yerleridir (Baltacıoğlu, 1945: 90)" diyordu. Cumhuriyet liderleri, bütün kurumlardan kendileriyle işbirliği yapmalarını ta-

viz vermeden istiyorlardı, bu arzudan Darülfünun da istisna edilemezdi. Falih Rıfkı, "inkılâplar, imanlı, titiz ve yüzde yüz müesseseleridir: Onlar ne kayıtsızlığı, ne alakasızlığı ne de bitarafılığı kabul ederler. İnkılâp kendi nizamını çabuk ve esaslı kurmak ve esaslı kurmak ister ve elinin altında ne kadar müessese varsa hepsinin bu kurtuluş davasında kendisiyle elbirliğini hiç müsamahasız talep eder" (*Hâkimiyet-i Milliye*, 21.07.1932'den akt.: Yıldız, 2011: 129) derken, mevcudiyetlerini inkılâplara medyun olan aydınların inkılâpların emrinde nefer olmalarının sözcülüğünü yapar gibidir.

Darülfünununun ıslahı için öncelikle 1931'de Almanya'dan davet edilen A. Malche uzun bir rapor hazırladı ve kuruma karşı eleştiriler başladı. Tam bu sıralarda *Vakit* gazetesinin düzenlediği 'en güzel bacaklı kadın yarışması'nı tenkit eden Edebiyat Fakültesi Reisi Köprülüzade Mehmed Fuad'ın şahsının cahillikle suçlanmasına, medrese dersiamlığını hortlatmakla itham etmesine kadar varan düzeysizliğe ulaştı (Arslan, 1995: 193). Yine tam bu sırada, *Kadro* dergisinden Burhan Belge "Darülfünun'un özellikle Türk tarih tezi karşısında ilgisiz kaldığını, takındığı tavrın ne kadar hazin olduğunu belirterek, üniversite sorununun kökten çözülebilmesi için kendi özgün önerisini sundu: Bir 'Fırka Mektebi kurulmasını' öneriyordu. Bu okul her şeyden önce Ankara'da kurulmalı ve misyonu: inkılâbın *cihan telakki tarzını* vermek, iktisat, idare, maliye ve politika sahalarında ileri görüşlü gençler yetiştirmek olmalıydı" (Yıldız, 2011: 130).

Malche'in raporunda Darülfünunun kapatılmasına ilişkin bir teklif yer almazken, siyasi irade, buradaki eleştirileri ve ıslah teklifini kapatma ve tasfiye yönünde kullandı. 1933 yazına gelindiğinde Darülfünun kapatıldı, hocaların büyük kısmı tasfiye edildi. Üniversite reformu, Cumhuriyet inkılâplarının amaç ve özünü, eğitim sisteminin yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirme yönünde önemli bir aşamadır. Reformun yeni nesillerin yetiştirilmesinde ve böylelikle Cumhuriyet rejiminin yapılandırılmasında rolü büyüktür. Darülfünun reformuyla getirilen pek çok Alman bilim adamı, II. Dünya savaşı sonrasında Türkiye'yi terk etti. Birçoğu üniversite inkılâbının niçin başarısız olduğuna dair anılar yazdılar ya da raporlar hazırladılar. Ancak bütün artı ve eksileriyle 1933 sonrasında Türk yükseköğretiminde pozitivist paradigmatı günün ve sahiplerinin emrinde bir üniversite meydana geldi. Bu üniversite hâlâ yaşıyor!

Özgün Bir Toplum Mühendisliği Örneği Olarak Köy Enstitüleri

Osmanlı Türk modernleşmesini ideolojik bir zihniyetle ustaca anlatan Lewis, Köy Enstitüleri hakkında şöyle der: "Kemalizm Türkiye'nin kentlerine ve kentlilerine devrimi getirmiş, fakat köylere hemen hiç el dokunduramamıştı. İkinci sessiz bir devrim şimdi ülkenin daha derin katlarına erişiyor ve yeni bir değişimi başlatıyordu" (Lewis, 2000: 472). Sırf pedagojik bazı olumlu yönleriyle etkin bir sempati kitlesi olan ve bir zamanlar özellikle sol düşünceye mensubiyetin turnusolü ve test mekanizması olarak görülen Köy Enstitüleri makro planda cumhuriyet reformistlerinin ve tek parti iktidarının bir modernleştirme projesidir. Sayıları 21'i bulan bu kurumlardan 'iş'i'ne adanmış, rejimin milisleri gibi çalışan, samimi inkılâp müdafii binlerce öğretmen, sağlık memuru ve ziraatçı yetişti. Köylüye rağmen, köylü için, köylüyü köyde tutmak amacıyla açılan bu kurumlara yerleşik ataerkil yapının karşı gelmesi yanında asıl direnç geniş toprak sahiplerinden gelmiştir.

İlginç bir şekilde bu gün bu kurumların CHP iktidarı tarafından kurulduğu ama DP ve "yandaşları" tarafından kapatıldığı inancı yaygın bir kanaattir. Oysa bu tam bir aldatmacadır. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940'ta eleştiriler eşliğinde CHP iktidarı tarafından kurulmuş ve yine bu iktidar döneminde 1946'da en önde gelen temsilcileri görevden alınmış, programı değiştirilmiş ve iki sene sonra yapılan yeni düzenlemelerle bütün anlam ve önemi bitirilmiştir.

Modernleşmenin temelinde endüstrileşme, kitlesel üretim, şehirleşme, bilim ve teknik verileri ışığında realist planlara dayalı bayındırlık alt yapısı, özgün üniversite ve özgür birey vardır. Osmanlı modernleşmesi de bu temellerden büyük oranda yoksundur. Ancak Avrupa merkezli modernleşmenin kaçınılmazlığına karşın devlet bir takım önlemler almaktadır. Cumhuriyetle birlikte bu önlemlerde ciddi bir radikalizm, pragmatizm ve yön değiştirme meydana gelmiştir. Köy enstitüleri radikalliğin, pragmatizmin, zorbalığın ve yön değiştirmenin özgün örneklerinden biridir. Öncelikle Türkiye'de sağ'ın sol, sol'un da sağ olduğunu izah eden İdris Küçükömer'e kulak verelim:

CHP'nin yurt sorunlarını çözmekte, sözünü çok ettiği bir metot vardır: Pragmatik Metot. Bu ad, Anglosakson dünyasından ithal edilmişti. Fakat bürokrat tutuma uyan bir biçimde ele alınmaktadır. Ve şöyle denilmektedir: 'Biz yurdun ihtiyacında olduğu

şeyleri arayacağız ve gerekeni gerektiğinde o zaman yapacağız!

Burada temel mesele bürokratin denge arayan temel tutumudur. Gerektiğinde sosyalistleri öldürecek, süreceksin; gerektiğinde uluslararası sosyalist kongrelere katılmak isteyeceksin; gerektiğinde üst düzey bürokratlara komünist partisi kurduracaksın, sırasında liberal, sırasında devletçi, vs. olacaksın. Köy enstitülerini kuracaksın, sonra yıkacaksın ve zamanı gelince tekrar savunacaksın (Küçükömer, 2004: 113).

Küçükömer'in pragmatist siyaset ürünü olarak değerlendirdiği Enstitüleri Kemal Tahir de anti-modernist bir teşebbüs olarak yorumlamış ve enstitü savunucuları tarafından eleştirilmişti. Köy Enstitüleri ile sağlıklı bir modernleşmenin -şehirleşme, sanayileşme ve buna bağlı olarak diğer alt yapı imkânlarının- gelişmesi durdurulmuştur. Oysa toplumsal hareketler palyatif önlemlerle ancak ötelenebilir, yok edilemez. Nitekim Batılı toplumlarda 19. yüzyılın başından itibaren başlayan tarımda makinalaşma, ulaşım kolaylığı, aşırı şehirleşme Türkiye'de de 1950 sonrasında hızlanmıştır. Türkiye'nin bir tarım toplumu olması gerçeğinden hareketle, köylülerin eğitilmesine, toprağın verimli işlenmesine imkân tanınması hasebiyle Köy Enstitülerine anahtar rol biçip değer atfedenler, ya modernleşmenin tabii saiklerini anlamamışlar ya da bu millete bile zarar vermişlerdir. [Konuyu bu şekilde izah etmekle birlikte, Batı tarzında bir modernleşmeyi insanlık için önemsiyor, yüceltiyor ve asla kabul ediyor değilim. Sadece, "bari adam gibi modernleşseydik" diyorum].

Toplumsal mühendisliğin eğitimle harmanlanan temel tezahürlerinden biri de II. Meşrutiyet dönemi milliyetçi örgütlenmenin merkezi Türk Ocaklarının kapatılarak yerine inkılâbın emrinde Halk Evlerinin kurulmasıdır. Öyle ki, 1950'lere geldiğinde 500'ün üzerinde halk evi, 4000'den faz-



la da halk odası vardır. Hiçbir farklılığı kabul etmeyen tek parti ideolojisinin aracı olan bu kurumların temel amacı her "şeyden önce halka CHP programının öğretmekti. Ne olursa olsun, bu seferberlik çabaları çoğunluğa ulaşmaktan uzaktır ve halkçı bir retorikleri bulunsa da şehirli orta sınıfların hareketlendirilmesi ve öne çıkmasından başka bir işe yaramamaktadır" (Göle, 2008: 95).

Ahmet Hamdi Tanpınar inkılâp senelerini derin bir ironi ile anlattığı *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nde kahramanlarından birine "tarih günün emrinde dir" dedirtir. Aslında erken cumhuriyet dönemine baktığımızda günün/(zımmamdarân-ı umûrun) emrinde olan sadece tarih değil, din, dil, üniversite, eğitim, ders kitapları, basın, gazeteciler ve aydınlarla diğer bütün kesimlerdir. Ancak Reşat Nuri Güntekin'in erken bir inkılâp eleştirisi olarak okunabilecek *Yeşil Gece*'si de "inkılâp denilen şey bir günde olmuyor" mottosuyla biter. Tanpınar'ın ironisi ve Reşat Nuri'nin karamsarlığı hâlâ devam ediyor.

Bu Güne Gelirsek: Tevhid-i Tedrisât'tan Teksir-i Tedrisâta

Tanzimat'tan itibaren "Avrupa uluslarının tersine içsel ve kendiliğinden değil, dışsal ve iradi bir değişim yaşayan bir toplumla karşı karşıyayız (Göle, 2008: 87). Bu paradoks bu güne kadar çözülemeyen kavramsal ve zihni bir dünyanın oluşmasına sebep olmuştur. "Temel cumhuriyetçi kavramların anlamları hiçbir zaman ciddi bir şekilde tartışılmadığı için, bunların etrafında kurulan ideoloji rahatça bir tür hikâyeciliğe dönüştü. Kemalist-cumhuriyetçi ideolojinin kavramsal çekirdeğini oluşturan şey bu hikâyeciliktir." (Mardin, 2010: 141). Bütün canlılığıyla yaşayan bu hikâyecilik sebebiyle, Türk milli eğitim sistemi kendi içinde, kendisi için belirtilen dâhili amaçları bakımından son derece verimli, başarılı, tutarlı ve istikrarlı bir kurumdur. Temel amacına hizmet edici personeli, araçları ve programı farklı görünüm ve yanıltıcı söylemlerle yeniden üretebilme potansiyeline sahiptir.

Oysa öğretim birliği kanunu açık biçimde "yekpare his, efkâr ve zihniyet dünyasından mürekkep fertlerden müteşekkil bir millet ethosu" inşa etme ruhunu taşımakta ve yaşatmaktadır. Eğitimde mahiyete, öze, programa, bireysel kabiliyetlere, ferdiyete, özgünlüğe, özgürlüğe, üretime, dünya bilim arenasına katılım payına ve buralardaki millî temsiliyete, toplumsal geliri arttırma ama gelir dağılımını makul hale getirme rolüne, toplumsal de-

ğişimi müspet yönde tetikleme dinamiğine, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanma düzeyine değil de, sürekli olarak şekille ilgilenerek özün ıskalanmasını, 3 Mart 1924'te amaçlananların ne kadar başarılı bir şekilde icra edildiğini göstermektedir. Bu güne gelindiğinde ise eğitim sistemi modernist ve monist ruhunu hızlı bir şekilde yeniden üretmekte ve gizil *soft power* etkisini sürdürmektedir.

Zorunlu eğitim süresinin uzatılması, İmam Hatiplerin yeniden açılması ve kıyafet serbestisinin getirilmesi yanında Türk milli eğitim sisteminde şimdi asıl yapılması gerekenlerden biri, eğitiminin tekçi ve monist felsefesinin ve bunun ete kemiğe büründüğü müfredatın tartışılmasıdır. Diğer ise, Tevhîd-i Tedrisât'la başlayan, zaman içinde âdeta kemikleşerek kronik hale gelen felsefi zihniyetin iliklere kadar işlendiği eğitim fakültelerinin ciddi ve kalıcı reorganizasyonudur ve kanaatimce bu, meselenin en zor tarafıdır. Zira monist, pozitivist bilimci eğitimci kadrolar sürekli olarak buradan yetişmektedir.

Farklı düşüncelere, yeteneklere, felsefelere, projelere imkân tanıyan demokratik ruhlu bir eğitim müfredatı öncelikle öğretmen yetiştirme sisteminin/programının ve eğitim fakültelerinin bir meselesidir. Bu da köklü müfredat değişikliği, sıkı bir personel eğitimi ve yetiştiriciliğiyle mümkündür. Bu gün Türkiye, din, dil, felsefe, hukuk, ideolojiden fariğ bir tarih, edebiyat, sinema vb. konularla ilgilenen değil, kendi yazdığı metni bile okumayan, temel akademik alanındaki yayınları takip etmekten aciz, sırf akademik yükselme kaygısıyla kopyala-yapıştırma puan devşirmeye gayret eden, makale diye uyduruktan anketlerle saymaca oynayan, sayıları yüzü geçmiş eğitim fakülteleriyle doludur. Elbette bu tabloya öğretmen yetiştiren diğer fakülteler de dâhildir. Manzara, ekseriyet itibarıyla Necip Fazıl'ın "komik üniversitesi, hokkabaz profesörüne" dönüşmüş durumdadır.

Bu manzaradan halasın, insanı gerçek anlamda özgürleştirici, kendini tanıtıcı bir mana iklimine kavuşturucu, monist kuramdan çoğulculuğa, farklılığa ve renkliliğe ulaşmanın yolu, sahipsiz üniversitelerin ve alternatif eğitim-öğretim kurumlarının mevcudiyetinden ve buralarda farklı derslerin, mesleklerin, yöntemlerin öğretilmesinden geçmektedir. Bu da öncelikle ilk ve orta öğretimde devletin eğitim programları üzerindeki baskıcı tekelinden feragat etmesi ve üniversitede *liyakatın* her aşamada ciddi bir değer haline gelmesiyle mümkündür.

Kaynakça

- Arslan, Ali. **Darülfünun'dan Üniversiteye**, İstanbul: Kitabevi Yay., 1995.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. **Batıya Doğru**, İstanbul, 1945.
- Berkes, Niyazi. **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, İstanbul: YKY, 2. Baskı, 2002.
- Bulaç, Ali. **Postmodern Kaosta Kible Arayışı**, İstanbul: İnkılap Yay., 2012.
- Findley, Carter V. **Modern Türkiye'nin Tarihi (1789-2007)**, (Çev.: Güneş Ayas), İstanbul: Timaş Yay., 2. Basım, 2012.
- Göle, Nilüfer. **Mühendisler ve İdeoloji, Öncü Devrimcilerden Yenilikçi Seçkinlere**, Ankara: Metis Yay., 4. Baskı, 2008.
- Gündüz, Mustafa. "Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Değerler ve İdeal Tipler", **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, DEM**, 16-18 Kasım 2012, İstanbul.
- . **Osmanlı Mirası, Cumhuriyet'in İnşası, Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar**, Ankara: Lotus Yay, 2010.
- Hanioglu, M. Şükrü. "Blueprints For a Future Society: Late Ottoman Materialist on Science, Religion and Art", **Late Ottoman Society, The Intellectual Legacy**, (Ed.: Elisabeth Özdalga), RoutledgeGurzon, London and New York, 2005.
- . "Osmanlı Aydınındaki Değişme ve 'Bilim'", **Toplum Bilim**, S.27, 1984.
- II. Maarif Şurası, Çalışma Programı, Raporlar, Konuşmalar**, (1943). (Yayın yeri yok).
- Jaschke, Gotthart. **Yeni Türkiye'de İslâmlık**, (Çev.: Hayrullah Örs), Ankara: Bilgi Yay., 1972.
- Kafadar, Osman. "1933 Üniversite Reformu'nun Felsefe Eğitimine Etkileri", **Felsefe Dünyası**, 2001, S.31.
- Kara, İsmail, **Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam**, İstanbul: Dergâh Yay., 2008.
- Korlaelçi, Murtaza. **Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi**, Ankara: Hece Yay, 2002.
- Küçükömer, İdris. **Düzenin Yabancılaşması, Batılaşma**, İstanbul: Bağlam Yay., 3. Baskı, 2004.
- Lewis, Bernard. **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, (Çev.: Metin Kıratlı), Ankara: TTK Yay., 2001.
- Mardin, Şerif. **Türkiye, İslam ve Sekülerizm**, (Çev.: Elçin Gen, Murat Bozluolcay), İstanbul: İletişim Yay., 2011.
- . **Türkiye'de Toplum ve Siyaset**, (Der.: Mümtaz'er Türköne, Tuncay Önder), İstanbul: İletişim Yay., 1990.
- Mustafa Kemal. "Meclis Açış Konuşması", **TBMM Zabıt Ceridesi**, (1.11.1937), C.20.
- Namık Kemal. **Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri 1**, (Yay. Haz.: Nergis Yılmaz Aydoğdu, İsmail Kara), İstanbul: Dergâh Yay., 2010.
- Sungu, İhsan. "Tevhîd-i Tedrisât", **Belleten**, S.7-8, 1936.
- Taburoğlu, Özgür. **Dünyevi ve Kutsal, Modernlerin Maneviyat Araştırmaları**, İstanbul: Metis Yay., 2008.
- Toffler, Alvin. **Üçüncü Dalgâ**, (Çev.: Selim Yeniçeri), İstanbul: Koridor Yay., 2012.
- Tonguç, İsmail Hakkı. "Nutuk Dolayısı ile, Köy Enstitüleri", **Ülkü**, C.1. S.5, 1941.
- Tozlu, Necmettin. **İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**, İstanbul: MEB Yay., 1989.
- Türk Eğitim Sistemi, Alternatif Perspektif**, Ankara: TDV Yay., 1996.
- Ünder, Hasan. "Tevhîd-i Tedrisât: Gerekçe ve Uygulama", **Öğretim Birliğinin 75. Yılı, Eğitim Bilimlerinin Dünü, Bu Günü ve Yarını, Sempozyum Bildirileri ve Tartışma Panelleri**, Ankara: A. Ü., Eğt. Bil. Fak. Yay., 1999.
- Yıldırım, Ergun. "Türk Sosyolojisinde Pozitivizm: Bilginin Sosyolojik Tasarımı (1908-1945)", **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, S.1, 2004.
- Yıldız, Aytaç. **Üç Devir Bir Aydın: Burhan Asaf Belge, (1899-1967)**, İstanbul: İletişim Yay., 2011.

Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı

Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Giriş

Türkiye’de Tek Parti döneminde (1925-1945) eğitim kurumuna önemli bir misyon yüklenmiştir. Bu misyon, Cumhuriyet seçkinlerinin ideolojisini geniş kitlelere yaymak olmuştur. Bunun için de eğitim yoluyla kendi seçkinlerini oluşturmak öncelikli projelerden biri olarak görülmüştür. Bu projelerin en önemli ayağını Halkevlerinin yanında Köy enstitüleri uygulaması oluşturmuştur. Köy enstitüleri genel eğitim kurumları içerisinde kendine özgü özellikleri bulunan farklı bir okul modelidir. Enstitüleri farklı kılan en önemli özelliklerinden biri “toplumsal inşa aracı” rolüdür. Köy toplumunun sosyalizasyonunu amaçlayan Köy enstitüleri, Tek Parti iktidarının 1940’lı yıllarda uygulamaya koyduğu son eğitim hamlesi olarak da değerlendirilebilir. Bu uygulama, tepeden inme bir yaklaşım içerisinde toplumu zoraki tek tipleştirme ve dönüştürme projesi olarak tanımlanabilir. Bu makalenin amacı, bir toplumsal inşa aracı olarak Köy enstitülerini doğuran nedenleri, bu okulların amaçlarını, eğitim uygulamalarını ve enstitü algısını yazılı kaynaklar ve sözlü tanıklar üzerinden tartışmaktır.

Toplumsal İnşa Aracı Olarak Eğitim

Türk toplumunun Batılılaşma serüveninde eğitim, daha çok toplumsal inşa aracı olarak görülmüştür. Bunun en önemli nedeni toplumu değiştirme ve dönüştürme kaygısı içinde olanların tepeden inme yaklaşım ve direktifleridir. Çünkü ileri gelen devlet adamları ve aydınları devletin ve toplumun çöküşten kurtuluşunun ancak Batılı anlamda çağdaşlaşması ile mümkün olacağını ileri sürmüşlerdir. Bunun için seçkin ve ulusalcı ide-

olojilerin dayatmaları daha çok eğitim alanında görülmüştür.

Türkiye’de devlet otoritesinin eğitim konusuna atfettiği önem, her şeyden önce araçsallaştırılan eğitimin siyasal anlamda ileri derecede işlevsel olmasından ileri gelmektedir (Kaya, 2011). Eğitimin siyasî misyonu ya da arzu edilen sosyalizasyonu hep tepeden inme yaklaşım içerisinde organize edilmiş ve bireyler devlet otoritesinin biçtiği kalıplar içerisinde şekillendirilmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumunun bireyleri şekillendirebilmesi için diğer kurumların (aile, siyaset, basın, sivil toplum kuruluşları, vb.) çoklu katılımı da göz ardı edilmiştir. Ancak motor güç olarak eğitimin önceliği her zaman önemini korumuştur.

Eğitimin kitleleri sosyalize etme adına politik bir araç olarak kullanılması daha çok otoriter idare biçimlerinde söz konusu olsa da demokrasilerde de yaygın bir uygulamadır. Osmanlı’dan Cumhuriyete Batılılaşma projesi hep tepeden inme bir yaklaşım içerisinde ele alınmıştır. Her ne kadar Cumhuriyet döneminde monarşi düzeninden demokrasiye geçilse de bu süreci idare edenler az sayıdaki seçkin ve bürokrasi kesimi olmuştur. Bunların çoğunluğunu da askeri bürokrasi oluşturur. Devleti idare edenler demokrasi adına zaman zaman otoriter idare biçimini kullanmaktan da geri durmamışlardır. Bu türden idarelerin kontrolündeki merkezî eğitim, rejimin makbûl vatandaş ilan edip yücelttiği tipolojiyi yaygın hale getirebilmek için kullanıldığı bir süreç durumundadır (Kaya, 2011). Bu süreçte eğitim kurumları yoluyla Batı kültürü veya onun bazı unsurları mecburî ve empoze yoluyla halka benimsetilmeye çalışılmıştır. Bunun öncülüğünü ise, bu toplumun içinden seç-

kinici bir grup veya aydın olarak öne çıkan devlet otoritesine sahip kimseler yapmıştır. Bunlar Batı kültür ve medeniyetinin üstünlüğüne inanmışlar ve çağdaşlaşma adına toplumu kendi arzuları doğrultusunda tek düze değiştirmeye çalışmışlardır. Bunun için eğitimi araçsallaştırmışlardır.

Eğitim kurumunun en önemli işlevlerinden biri hem kültürel değişimi, hem de yerleşik kültürün gelişerek devamlılığını sağlamaktır (Tezcan, 1992). Eğitimin en önemli işlevi, bireylerde "bilinç" oluşturmaktır. Ancak eğitimin bir toplumsal inşa aracı olarak görüldüğü ortamlarda "bilinç dışı" öğrenmeler söz konusudur. Elbette bir kültürde günlük hayatın akışı içinde "bilinç dışı" öğrenmeler yok değildir. Kültürü oluşturan birçok yaşam şekillerinin, örflerin, adetlerin, geleneklerin "bilinç dışı" öğrenme ve davranış kalıpları olduğu bir gerçektir. Ancak bu öğrenmeleri

kullananların "bilinç dışı"lıkları, tüm bu yaşam bilgilerinin "bilinç dışı" üretimler olduğunu göstermez. Çünkü bunlar tarihin derinliklerinde bilinç süzgecinden süzülüp gelen toplumsal yaşam bilgi ve tecrübelerinden ibarettir. Değişimi gerçekleştirmek isteyenlerin tüm bunları gözardı edip toplumun yerleşik kültür ve inançlarını yok sayarak veya bunları geçmişin karanlıklarına gömme isteğine uygun olarak yeni bir kültür veya ideolojiyi dayatması, eğitimin toplumsal inşa aracı olduğunu gösterir ki bu da toplumda arzu edilen bir durum olmadığı gibi demokratik de değildir.

Tanzimat'ın ilanından (1839) sonra Osmanlı toplumu Batılılaşma politikası çerçevesinde değiştirilmeye ve dönüştürülmeye çalışılmıştır (Kafadar, 1997). Ancak Tanzimat okullarında pozitif derslerin yanında din derslerine de yer verildiğinden her ne kadar tepeden inme bir yenilik hareketi olsa da eğitimin toplumsal inşa aracı rolü tam anlamıyla hayata geçirilememiştir. Meşrutiyet döneminde politik kararsızlık ve istikrarsızlık yüzünden ne İttihatçılar, ne İslâmcılar ve ne de Batıcılar eğitimi toplumsal inşa aracı olarak görseler de bunda et-



kili olamamışlardır. Ancak geçen bu süreçte dinî düşünce geri çekilirken modernitenin en önemli argümanı olan pozitivizm ve eğitimin toplumsal misyonu güçlenmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitime daha güçlü ve yeni bir misyon yüklenmiştir. Bu misyon "Cumhuriyetçi insan" yetiştirmektir (Akkutay, 2001). Ancak bu insanın özelliklerini belirleyen yine tepeden inme anlayışlar olmuştur. Özellikle "kadro hareketi" (Ünder, 1998) olarak bilinen seçkin azınlığın ideolojisi Atatürk'ün şahsında meşruiyet arayışları içerisinde topluma dikte ettirmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet döneminde eğitimde birlik, dil, alfabe, okul programları konularında yapılan reformların tamamı yeni bir toplumun inşa aracı olarak tasarlanmıştır (Karatepe, 2001). Atatürk'ün bıkmadan usanmadan her gitti-

ği yerde öğretmenlere ve eğitimcilere seslenmesinin arkasında yatan neden de eğitime yüklediği bu anlamdır. Onun yegâne amacı, İmparatorluğun kalıntıları arasından yeni bir ulus inşa etmektir. Bunun için de eğitime atfettiği anlam büyüktür. O, 25 Ağustos 1924'te Muallimler Birliği Kongresinde öğretmenlere şöyle seslenmiştir

(MEB, 1946): "Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyetin fedâkâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedâkârlığınız derecesiyle oranlı bulunacaktır."

Cumhuriyetin başlarında yeni bir toplum oluşturulmak istenmiştir. Bu toplum, ulus temelinde inşa edilecektir. Onun için eğitim amacının "millî" olması arzu edilmiştir. Ancak bunun ne şekilde gerçekleştirileceği konusunda ileri sürülen düşünceler toplumsal bir mutabakatın ürünleri değil, tepeden inme bir anlayışın sonuçları olarak ortaya konmuştur. Öyle olmasına rağmen Cumhuriyetin ilk yıllarında yetiştirmek istediği insan tipi toplum dinamiklerine çok da ters değildir.

Yeni toplumun oluşturulmasında her ne kadar toplumsal inşa aracı işlevi söz konusu olsa da eği-

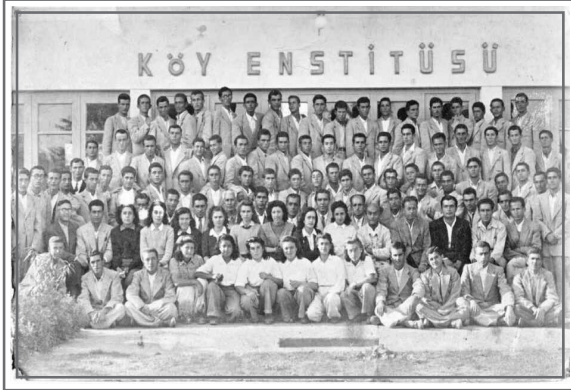
tim kurumu, aslı misyonunu kaybetmemiştir. Çünkü yetiştirilmek istenen “Cumhuriyetçi insan” tipi demokratiktir ve eğitim yoluyla bireylere seçme ve her fikre saygılı olma yönünde bir eğitim düşüncesi amaçlamaktadır. Örneğin Eğitim Bakanı **İsmail Safa Özler**, 8 Mart 1923’te çıkardığı bir genelgede “eğitimin amaçlarını” özetle şöyle belirtmiştir (akt. Akyüz, 2012):

*Nesillerin millî varlıkları ile çatışmayan
her fikre saygılı olarak yetiştirilmesi*

*Okulların, ülkeyi iktisadî esaret altında
bırakmayacak kafalar yetiştirmesi*

*Her şeyde güçlü ve azimli nesiller
yetiştirmesi.*

Teşhis, öneri ve direktifleri ile Cumhuriyet eğitime yön veren Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün eğitim ideali, toplumun fikrî, hissî ve iradî birlikteliğini sağlayacak bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Ancak bunun ne şekilde, araç ve yöntemlerinin neler olacağı sorusuna Atatürk’ün de cevap vermesi beklenemezdi. Çünkü Atatürk meslekten bir eğitimci değildi. Ancak



eğitim adına yapılanlara meşruiyet kazandırmak için Atatürk’ün farklı zamanlarda söylemiş olduğu söz ve eylemlere güçlü şekilde atıflar yapılmıştır. Bu atıflar, bilimsel anlamda eğitimin demokratikleşmesine hizmet etmemiş, aksine iktidarı ele geçiren otoritenin eğitim kurumunu araçsallaştırmasını sağlamıştır. Bundan dolayı eğitimin sosyalizasyon rolü her geçen gün güçlenmiştir.

Köy enstitülerine Doğru

3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanununun ardından tüm eğitim işlerinin Bakanlık çatısı altında toplanmasıyla birlikte 1930’larda dünyada yükselen faşizan gelişmelerin de tesiri altında

merkezi yönetimin yeni bir öğretim kadrosu oluşturma, ders kitaplarını yeniden yazma ve yeni nesilleri bu kadro ve materyaller aracılığıyla sosyalize etme yoluna gittiği söylenebilir. Başka bir ifade ile eğitime yön verenler devlet gücünü de arkasına alarak toplumu kendi idealleri doğrultusunda tek tipleştirme çabası içerisine girmiştir. Kadro Dergisi kurucularından **Şevket Süreyya Aydemir**’in 1932’de yazdığı makalesindeki bir değerlendirmesi şöyledir:

“Tüm yurdun her bucağına serpilmiş, yüz binlerce, milyonlarca Türk çocuğunun aynı teşkilât içinde, aynı kıyafet, aynı hareket temposu, aynı telâkki altında vereceği şen, kendinden emin ve muhteşem birliğin manzarası ruhu sarsan bir şeydir.” (akt. Kaya, 2011).

Aydemir’in işaret ettiği bu tek tipleştirme projesi için Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen devrimlerin kalıcı olması ve halkın yeni değerleri kazanması gerekçesiyle öncelikle okur-yazarlık ve temel eğitimin yaygınlaştırılması düşüncesi öne çıkmıştır. İşte bu gerçeği gören Cumhuriyet kadrosu, 1930’ların başında “köycülük” hareketini başlatmıştır. Özellikle 1932’de kurulan Halkevleri önderliğinde ve ev sahipliğinde yurdun çeşitli bölgelerinde halkın eğitimi için kurslar düzenlenmiş ve çeşitli yayınlar yapılmıştır (Uygun, 2006). Tek merkez tarafından yönetilen bu yayınlarda özellikle “köy eğitimi” üzerinde durulmuştur. Tüm bu eğitim etkinliklerinde eğitimin siyasî işlevi nihai hedef olarak görülmüştür. Ancak Halkevlerinin kültürel faaliyetleri ve yayınları toplumun yeniden inşası için yeterli olmamıştır. Onun için özellikle köylerde kalıcı ve etkili olabilmek için örgün eğitim kurumları olmalı ve bu vasıta ile nüfusun ekserisinin köylerde yaşadığı geniş bir kitle yeniden inşa edilmeliydi. Oysa o yıllarda hemen hemen köylerde okul yoktu.

Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip zamanında, 1933’te, “Köy İşleri Komisyonu” kurularak köyün eğitim sorunları üzerinde ciddi çalışmalar yapılmıştır. Eğitim Bakanı **Dr. Reşit Galip**, 19 Haziran 1933 tarihli Hâkimiyet-i Millîye gazetesinde çıkan bir demecinde bu komisyonlardan bahsederek şunları söylemiştir (Binbaşıoğlu, 2005):

“Bir komisyonumuz, bütün millî eğitim kurumlarında, gerek okulu kendi çatısı içinde, gerek okulun çevresinde, “devrim eğitimi” noktasında neler yapılması

gerekeceği ve neler yapılabileceği hususları üzerinde çalışmaktadır. Bu çalışmaların varacağı sonuçlara göre, okulların öğretim programlarında ve öğretmen okulları programlarında gereken değişiklikler yapılacaktır.”

1935 yılına gelindiğinde devrin tek partisi CHP'nin kurultayında da gündemin önemli konularından birini, nüfusun %80'ini oluşturan köy eğitimi sorunu oluşturmuştur. Kâzım Nâmi Duru'nun (1937) ifadesiyle “köylerin kalkınması, köylünün okur-yazar olması nasıl sağlanacaktı? “Tabea”dan “yurttaş”a geçen Türk insanına hakları ve ödevleri nasıl öğretilicekti? Şehir ve kasabalardaki okullar bile yeter derecede öğretmen bulmazken otuz beş bin öğretmen nereden sağlanacaktı?” Tüm bu sorular, o yıllardaki aydın ve yöneticilerin cevap aradıkları sorulardı. Bu sorular ışığında yeni bir okul tipi olan Köy enstitüleri modeline doğru bir süreç başlatıldı. Bu süreci başlatan halkın cehaletinin giderilmesi düşüncesi olmakla birlikte esas etken seçkin bürokrat kadronun yeni bir toplumun inşası amacıdır.

Cumhuriyetin başlarında gerçekleştirilen kültür inkılabları süreç içerisinde seçkin kadronun elinde yeniden üretilip biçimlendirilmiştir. Artık Tek Partinin elinde tek tipçi insan yetiştirme anlayışı egemen olmuştur. Dinî ve kültürel bağı kuvvetli olan geniş kitlenin eğitimi, lâik kimliği ile kendilerini halktan farklı ve üstün olmanın ayrıcalığını yaşayan seçkin kadronun kaderi için de önemlidir. Bu kitle köy insanıdır. Kadro Hareketi, geniş köylü kitlesini kendisine benzeyen bir kitle haline getirebilirse işte o zaman gerçek başarıya ulaşabilecektir. Çünkü medreseler kapatılıp yerine ihya edilen mektepler, her ne kadar reformdan geçirilse de bunlar toplumsal inşa aracı işlevini gerçekleştirememiştir. Bunda hem okulların geleneksel yapılarının tam anlamıyla değiştirilememesi hem de bu okulların şehirlerde olması önemli engellerden birisidir. Ayrıca bu okullar yoluyla geniş kitlelere de ulaşamıyordu. İşte bu noktada en pratik çözüm yolu nüfusun önemli bir kısmını oluşturan köy toplumunu dönüştürecek ve değiştirecek köy enstitüsü modeli olarak düşünülmüştür. Çünkü bu yeni okul modelinin açılması için toplumu ikna edecek haklı gerekçeler de yok değildir. Bu gerekçeler şöyle sıralanabilir (Tonguç, 1939):

- Köylerin önemli bir kısmı hâlâ okulsuzdur.
- Okulu olan köylere mevcut ilköğretmen

okullarından mezun olanlar gitmek istememektedir. Gitseler de bir yolunu bulup tekrar şehir merkezlerine tayinlerini çıkarılmaktadır.

- Köy çocuklarına öğretilen bilgiler onların işini kolaylaştırmamaktadır. Köylerde verilen eğitim hayata dönük değildir.
- Köy insanı yalnız eğitim yönünden değil, tarım, teknik, sanat ve kültür yönünden geri kalmıştır.
- Cumhuriyet devrimlerinin halka tanıtılması zorunludur.

Köy enstitüleri ve Enstitülü Öğretmenlerin Rolü

Şehirlerden uzak kırsal alanlarda komünal yaşama uygun geniş araziler üzerinde kurulan köy enstitüleri, 1936'da hayata geçirilen “eğitmen kursları” ve ardından 1937'de denemeye sokulan “köy öğretmen okulları” uygulamalarından sonra 17 Nisan 1940'ta çıkarılan bir kanunla resmen açılmıştır. Bu okulların kuruluşunda Bakan Hasan Âli Yücel ve ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un önderliği söz konusudur (Kırby, 1962). Tonguç'a (1998) göre köy enstitüleri, “hoca öğretmen tipinin Cumhuriyetçi veya devrimci öğretmen tipine dönüştürüldüğü” eğitim kurumları olacaktır. Bu kurumlardan çıkan öğretmenler de toplumu dönüştüreceklerdir.

Tornadan çıkar gibi yeni insanlar yetiştirebilmenin en etkili yollarından birisi üretim ilişkileridir. Üretim ilişkileri toplumsal yaşamın bilgilerini saklar ve bu bilgiler insanlar arasındaki ilişkilerle kayıt altında tutulur. İşte Köy enstitülerinin en önemli özelliği üretim ilişkilerini değiştirerek yeni bir hafıza yaratmak olmuştur. Sadece köy çocuklarının eğitim gördüğü, şehir merkezlerinden uzak kırsal alanlarda kurulan Köy enstitülerinde “iş içinde, iş yoluyla iş için eğitim” anlayışı çerçevesinde yapılan eğitimle aynı zamanda üretim ilişkilerinin değiştirilmesi de amaçlanmıştır. Aslında bu amaç, bu okulların resmî amacı değildir. Bu amaç tamamen enstitüleri kuran ve yöneten kadronun amacı veya stratejisidir. Köy enstitülerinin kurucusu İ. Hakkı Tonguç'un oğlu **Engin Tonguç** (1970), “Devrim Açısından Köy enstitüleri ve Tonguç” adlı yapıtında Köy enstitülerinin bu sosyalizasyon rolünü doğrularcasına enstitülerin amacını şöyle telif etmiştir: “Köy enstitüleri sistemi, başlı başına ne bir okuma-yazma

kampanyası, ne de köy kalkınması problemi, ne de bir öğretmen yetiştirme çabası, ne bir okul yapma girişimi idi. Temel amacı bakımından, tarih şartlarının hazırladığı bir imkândan yararlanarak iktidara katılıp elde edilen yürütme gücü ile emekçi sınıfları bilinçlendirmek ve devrimsel süreci hızlandırmak için girişilmiş bir devrim stratejisi ve taktiği idi.” Kuşkusuz köy enstitülerini yalnız bu bağlamda değerlendirmek doğru olmayabilir. Çünkü bu kurumlar, başlangıçta eğitim hizmetini yaygınlaştırma amacı ile Türkiye Büyük Millet Meclisi’nden neredeyse oy birliği ile yasalaşmıştır. Ne var ki iktidara sahip olan kadro, kendi ideolojileri çerçevesinde bu kurumların kaderinde kısmen belirleyici olmuşlardır. Bu kadronun çekirdeğini de Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç oluşturmuştur.

Köy enstitüleri Kanununun çıkarılmasında, Enstitü yerleri, programları, yöneticileri ve öğretmenlerinin belirlenmesinde ise bu kadro etkili olmuştur (Kirby, 2000(ilk baskı 1962); Gedikoğlu,1971; Tonguç, 2001). Dolayısıyla Cumhuriyet insan tipi anlayışı, Atatürk ilke ve inkılabları göreceli olarak yeniden anlamlandırılmış ve Engin Tonguç’un ifadesiyle köy enstitüleri *“bir devrim stratejisi ve taktiği”* algısına maruz kalmıştır. Bu algı köy enstitülü öğretmenlerde büyük ölçüde etkisini göstermiştir. Kendilerini *“enstitülü öğretmenler”* olarak niteleyen bu kimseler, toplumu kültürel yönden değiştireceklerine inandırmışlardır (Uygun, 2003). Köy enstitülü öğretmenler kendilerine belletilen kurgusalılıkları yıllarca tekrarlamışlar ve ezberlerini 17 Nisanlarda tazeleme yoluna gitmişlerdir.

Enstitülü öğretmenler, Tek Parti iktidarını ve bu iktidarın en güçlü adamı olarak bilinen Millî Şef olarak adlandırdıkları İsmet İnönü’yü ve bu kadronun en güçlü isimleri olarak bilinen H. Âli Yücel’i, İ. Hakkı Tonguç’u ve tamamen bu kimselerin belirleyici olduğu köy enstitüleri yönetici ve öğretmenlerini kendilerinin kurtarıcıları olarak görmüşlerdir. Kendilerini de toplumun kurtarıcısı olduklarına inandırarak *“eğer köy enstitüleri kapatılmamış olsaydı bugün Türkiye daha farklı olurdu...”* şeklinde söylemler geliştirmişlerdir (Uygun, 2003).

Köy enstitüleri ve enstitülü öğretmenler aracılığıyla bir tür *“kültür ihtilali”* yapılarak toplum yeni bir kalıba sokulmak istenmiştir. Bu süreçte toplumun kültürel birikiminin aksine yemeden içmeye, giyimden kuşama, dinlenen müziğe, konuşulan dil ve söyleme kadar her şey yeni yaşam bilgilerine uygun hale getirilmek amaçlanmıştır. Bu yeni

yaşam bilgilerinin kaynağı köklerinden koparılmış yeni bir ulus yaratma kaygısıdır. Bunun için de devlet otoritesi en büyük güç olarak kullanma yoluna gidilmiştir. 17 Nisan 1940’ta çıkarılan 3803 sayılı Köy enstitüleri Kanunu ve 19 Haziran 1942’de çıkarılan 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu vb. yasal düzenlemeler ve genelgelerle Türk eğitim sistemi içinde ayrıcalıklı bir okul haline getirilen Enstitülerin eli güçlendirilmiştir. Bu yasal düzenlemeler ile Enstitülü öğretmenler de eğitim yönetimine sahip olan bu kadrolar tarafından el üstünde tutulmuştur (Uygun, 2003). Bunun nedeni köy enstitülerine ve bu kurumlardan mezun öğretmenlere atfedilen önemden kaynaklanmaktadır.

Enstitülerde planlı ve programlı eğitimin yanı sıra eğitimin *“istendik”* özelliği ağır basmıştır. Toplumun yerleşik değer ve inançlarından uzak seçkinlerin veya iktidarı elinde tutan kurucu kadronun istediği ve öngördüğü davranış kalıpları, dondurulmuş şekilde bireylere kazandırılmak istenmiştir. Eğitim yoluyla arzu edilen bu istendik özellikler genç kuşakları (enstitülü öğrencileri) kendilerini eğitenlerin bir kopyası olmaya mahkûm etmiş; bu da beraberinde *“statükocu”* anlayışın oluşmasına neden olmuştur. Bu anlayış, onların en çok ulusalcı kimliklerinde kendini göstermiştir denilebilir. Bunun nedeni de kültür anlayışında dinsel olanla ulusal olanı ayırma çabasıdır. Oysa Eliot’a göre *“birbirinden farklı kültürlere sahip olan kültürlerin ortak vasıflarını yaratan hâkim güç dindir. (...) Eğer Asya gelecekte Hıristiyanlığı kabul etseydi bile Avrupa kültürünün bir parçası olamazdı”* der (akt. Doğan, 2011). Bu açıdan değerlendirildiğinde köy enstitülerine yön verenlerin düşüncesi tartışmaya açıktır. Yücel’in klasikler yoluyla enstitülerde yaymaya çalıştığı hümanizması, Tonguç’un köy hocasını tehdit gösteren ulusalcı telkinleri, bir dayatma olarak algılanmış ve halk tarafından kabul görmemiştir. Ancak enstitülü öğretmenler üzerinde bu kişilerin veya Tek Parti ideolojisinin tektipleştirici politikası önemli ölçüde başarılı olmuştur.

Bazı araştırma bulgularına göre köy enstitüleri, Halkevleri gibi, Tek Parti döneminde açılmış ve Tek Parti rejiminin devam edeceği düşüncesiyle oluşturulmuştur (Yiğit, 1992). Ancak II. Dünya Savaşı’nın etkileri ile birlikte Çok Partili Siyasî hayata geçiş, enstitülerin toplumsal inşa aracı işlevini boşa çıkarmıştır. 1946’dan sonra ismi köy enstitüleri ile özdeşleşen Yücel ve Tonguç görevden uzaklaştırıl-

mış, 1947'de Enstitülerin program ve kadrolarında önemli değişikliklere gidilmiş ve bu gelişmeler neticesinde enstitülerin toplumu kurtarıcı rolü yerine toplumsal ve kültürel gelişimi sağlayan esas eğitim ve öğretmen yetiştirme görevi önplana geçmiştir. Bu süreçte en çok hayal kırıklığını ise Enstitülerden mezun olanlar yaşamıştır. Bu yüzden onlar, çok sevmelerine rağmen devlet gücünü elinde bulunduran Millî Şef olarak adlandırdıkları İsmet İnönü'ye sitemle yaklaşmışlardır (Türkoğlu, 2000).

Kurucu kadronun izlediği politika ve eğitim uygulamaları sonucunda enstitülerde uygulanan "iş eğitimi" yönteminin Doğu Bloku ülkelerinde Marksist rejimin emrinde olan "üretim okulu" modeline benzetilmeleri, enstitülü öğretmenlerin ideolojik anlamda keskinleşmelerine de neden olmuştur. Bu bilinç dışı bir kamplaşma ve yeni bir kalıplaşma sürecini doğurmuştur. İktidara gelen Demokrat Parti'nin kurtarıcı devlet rolünü oynayan seçkinlerin politikasından farklı olarak toplum temelli izlediği kültürel politikalar sonucu enstitüler eleştirilmiş ve ötekileştirilmiştir. Nihayetinde 1954'te köy enstitüleri, geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilerek kurucu kadronun kendilerine yüklediği misyondan tamamen uzaklaştırılmıştır. Ancak bu süreçte enstitülü öğretmenlerin değer algıları değişmemiş, aksine bir kalıp içerisinde iyice belirginleşmiştir. Köy enstitüleri ve enstitülü öğretmenler solculuk ve komünistlikle itham edilmiştir (Köy enstitüleri ve Koç Federasyonu, 1966). Hatta köy enstitüsü mezunu birçok yazar solculuğu bir kimlik olarak benimsemiş, "köy enstitülerinden yana olmak gerçekte Sosyalizm'den yana olmaktır" şeklinde görüş belirtmekten de geri durmamıştır (Ertuğrul, 2002). Ancak 1950'lerde Demokrat Parti tarafından izlenen politikalar sonucunda enstitülü öğretmenlerin kolu kanadı kırılmıştır denilebilir. Ancak 27 Mayıs İhtilâli ile Enstitüler yeniden kurulamamış ama Enstitülü öğretmen ruhu canlandırılmış ve birçok enstitülü öğretmenlere önemli görevler verilmiştir (Uygun, 2006).

Enstitülü öğretmenlerin anlatılarında, köy enstitüleri söz konusu olduğunda genelde ortak bir dil kullanılır. Onlara göre sağ görüşlü politikacılar ve bunlara taviz veren Cumhuriyet Halk Partili yöneticiler, büyük toprak ağaları, enstitü felsefesini kavrayamayan bürokratlar, din simsarı olarak tanımladıkları hocalar ve kendilerince tanımladıkları gerici güçler, toplumu kalkındıracak ve çağdaşlaş-

tıracak köy enstitülerini var güçleriyle kapatmak için uğraşmışlar ve bunda da muvaffak olmuşlardır. Onların anlatıları, köy enstitülerinin bir eğitim veya bir öğretmen yetiştiren kurum olmanın ötesinde bir toplumsal inşa aracı olarak kuruldukları ve yönetildiklerine işaret etmektedir.

Enstitülü Öğretmenlerin Anlatıları ve Köy Enstitüsü Algısı

Bir eğitim kurumu olmanın ötesinde köy enstitülerinin toplumsal inşa aracı olduklarına ilişkin bazı uygulamalar bizzat bu kurumlarda öğrenim görmüş tanıkların anlatıları üzerinden tartışılabilir. Onların anlatılarında geçmişe duyulan özlemin etkisi olsa da konuyla ilgili zengin, anlamlı ve öze yönelik bilgilere ulaşılabilir. Köy enstitülü öğretmenlerin yeni bir toplum inşasında görev almaya motive eden özelliklerin başında evvela onların



köy çocuğu olmalarının pozitif bir etkisi söz konusudur. Çünkü onların birçoğu köy enstitüleri aracılığıyla okuma şansı bulmuşlardır. Buna ilişkin Pazarören Köy Enstitüsü'nden mezun (1945) **Gültekin Oyar**'ın bir anlatısı şöyledir (Uygun, 2007)

"Okuma imkânımız yoktu. Eğer köy enstitüsü olmayaydı bizim olacağımız...? Köyde, Hacıbektaş'ta ya bir amele yahut çiftçiden başka bir şey olmayacaktık."

İşte bu duygular içinde Enstitüye gelen öğrenciler farklı bir okul modelinde üretim ve iletişim ilişkilerinin farklılaştığı yatılı bir ortamda yoğun bir propaganda sürecine sokulmuşlardır. Gerek kültür dersleri gerekse tarım ve iş dersleri içinde küçük kümeler halinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin metodu paylaşım ve demokratik ilkeler çerçevesinde olsa da, enstitü toplumu içerisinde egemen değerler, eğitim şefleri ve küme başkanlarının yönlendirmesi ile baskın bir şekilde öne çık-

rılmıştır. Bu süreçte ailesinden uzaklaştırılan köy çocuklarının duyguları hedef alınmıştır. Onlara devlet tarafından verilmesi gereken eğitim, sanki Enstitü vasıtasıyla bir lütuf gibi sunulmuştur. Tüm Enstitü faaliyetleri bu çerçevede yapılandırılmış ve enstitülerin kendilerine özgü bir kültürü oluşturulmuştur. Bu kültür, kasıtlı enstitü faaliyetleri ile tüm öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Küçük kümelerle, gerçek toplumdan soyutlanarak enstitü toplumunca organize edilen faaliyetlerin içinde yer alan enstitü öğrencileri, bu kültürü içselleştirmişlerdir. Onların bu kültürü içselleştirmelerinde şehirlerde uzak kırsal kesimde küçük yaştan itibaren yatılı kalan bu öğrencilerin üzerinde öğretmenlerinin belirgin etkisi vardır. Savaştepe köy enstitüsü mezunu **Halil Akgün**'ün (Enstitü mezuniyeti 1948) enstitü yaşamına ilişkin anlatısı şöyledir (Uygun ve Kıncal, 2006):

"İş, eğlence, sanat etkinliklerinin insanları toplumsallaştırdığı, kaynaştırdığı gerçeğinden hareketle eğitim-öğretim çalışmalarının yürütüldüğü okullardır köy enstitüleri. 17 Nisan 1940'ta yasalaşan köy enstitüleri; yalnız bir okul değil, aynı zamanda modern bir çiftlik; öğrencilerin kendi binalarını bizzat kendilerinin yaptığı; inşaatçılık, demircilik, marangozluk, tarım, hayvancılık, biçki, dikiş, sağlık alanında yetişmelerini, başlangıçta lise derslerinden farklı olmayan derslerini izlerken bir yandan da yaşantılarını düzenledikleri birer eğitim kurumlarıydı. (...) Bu okullar, o yıllardaki köy enstitülerinde çalışan fedakâr öğretmenler ve köylerden seçilip giden biz halk çocukları tarafından kurulmağa başlandı."

1947'ye kadar köy enstitülerinde görev yapan öğretmenler özellikle İ. H. Tonguç veya onun atadığı müdürler tarafından seçilmiş kimseler olduklarından tek bir ideoloji çerçevesinde öğrencilerin yaşam ve söylemlerinin tek tipleştirilmesi zor olmamıştır. Bu öğretmenlerin ve yapılan eğitim ritüellerinin etkisiyle kendilerini toplumsal değişimi ve dönüşümü gerçekleştirecek öğretmen adayları olarak gören Enstitülü öğrencilere toplumun sosyalizasyonu duygusal yolla içtenlikle benimsenmiştir. Bu değerlendirmeleri doğrulayan bazı anlatılar şöyledir (Uygun ve Kıncal, 2006):

"Köy enstitüsü bize adam olmayı öğretti. Bir toplumun sorumluluğunu üstlenecek, gittiği yerde toplumun liderliğini, lokomotifliğini yapacak insanlara nasıl davranması gerektiğini, toplumun beklentileri neler, biz bunlara nasıl cevap vereceğiz bunun yönemini bize anlattı." (Rahmi Eryiğit)

"Enstitüler bize Milliyetçiliği aşıladı; ama ulusal milliyetçiliği aşıladılar. Bizim bütün amacımız enstitüleri bitirip köye gitmek ve köylüyü kaldırmaktı ve bunu devam ettiriyorduk." (Mustafa Kemal Özyayla)

Her ne kadar köy enstitülü öğretmenler "toplumun beklentilerinden" söz etseler de bu beklentileri nihai amacı gerçekleştirmenin bir aracı olarak görmüşlerdir. Köy enstitülerinde öğrencileri etkileyen en önemli özellik iş ve faaliyetlerin kolektif yapılmasıdır. Enstitü topluluğu içerisinde oluşturulan kolektif şuur, bilincin ötesinde bir ezber şeklinde hayata geçirilmiş ve öğrenciler arasında güçlü duygusal bir bağ kurulmasını sağlamıştır. Enstitülü öğretmen **Halil Akgün**'ün (Enstitü mezuniyeti 1948) bu kolektif yaşamı anlatan bir anlatısı şöyledir (Uygun ve Kıncal 2006):

"Şaşkınlık içinde yüzlerce öğrencinin arasına biz de katılıyoruz. İlk yediğimiz akşam yemeğiydi. Uzun masalar etrafında öğrenciler 12'şerli dizilmişler, çatal, kaşık sesleri çın çın ötüyordu. Oysa biz o yıllarda evlerimizde tahta kaşık ve toprak çanaklardan yemek yiyorduk. İlk akşam yemeği patates, patlıcan, fasulye, etten oluşan türlü yemeği ve şehriye çorbasıydı. Karnımızı doyurmuş hemen okula alışverişimiz. İlk gecemizi bizim gittiğimizde henüz birinci katı tamamlanan 'L' harfine benzediği için Enstitü düşmanlarınca 'Lenin'e çağırışım yapılarak son yıllarda yıktırılan 'L' binasının demiryoluna bakan kısmında ilk gecemizi geçirdik. Çarşaf ve neversimler içine ilk defa giriyoruz... Beş yıllık öğrencilik hayatımızın büyük bölümü bu bina içinde geçti. Diğer katları, hemen işe koyularak sırtımızla taşıdığımız taş, tuğla, kum, kireç, betonlarla yapıldı. Bizi en çok etkileyen de en üst kattaki kütüphaneydi. Raflara dizilmiş kitaplardan seçtiklerimizi masanın üzerine serilen beyaz örtüler üzerinde okumak bizim için büyük zevkti. Önceleri, Mercan Adası, Define Adası, Robenson, Leyla ile Mecnun, Ömer Seyfettin Külliyesi, Kırallık Konak, Yaban gibi değerli eserleri okurken sonra ufkumuz gittikçe genişliyordu. Daha sonraları ak ak karton kitaplarını, dünya klasiklerini okumağa başladık. Artık bizi uygarlığın kaynaklarına ulaştıracak olan Jean Jacques Rousse'yu, Balzac'ı, Sophocles'i, Shakesper'i, Tolstoy'u, Puşkin'i bile okuyorduk..."

Köy enstitülü öğretmenler enstitüde almış oldukları ruhla köylere atanmışlardır. Atandıkları köylerde kendilerine yüklenen ideal ile, yalnız öğrencileri değil toplumu kültürel yönden ve her

bakımdan dönüştürmeye ve değiştirmeye çalışmışlardır. Idealistler ama, onlar bu görevlerini yerine getirirken bazı kültürel birikimleri görmezden gelmişler ve kendilerine kazandırılan kalıp yargılarla olaylara yaklaşmışlar ve izledikleri yöntem neticesinde çoğu zaman dirençle karşılaşmışlardır. Onların toplumsal değişim ve dönüşümde en çok karşılaştıkları sorunlardan birisi halkın yerleşik değer ve inançlarıdır. Bunlara karşı seküler, hatta devrimci bir anlayış içerisinde yetiştirilen bu öğretmenler kendilerini kurtuluşa ermiş çağdaş aydınlar olarak tanımlamış ve bu çerçevede toplumsal kalkınmayı sağlayacak yegâne kimseler olarak da yalnızca kendilerini görmüşler ve bu şekilde davranmışlardır. Özellikle birçoğunun dine karşı tutum ve davranışları, hatta köylü nazarında hükümetin köydeki ajanı gibi görülmeleri onların enstitülerde kendilerine belletilen rolü yeterince oynayamamalarına neden olmuştur.

4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanununun yaptırımı ile başlangıçta köylüyü zorlayan enstitülü öğretmenlere dış geçiremeyen köylüler, Tek Parti iktidarının el değiştirmesiyle birlikte enstitülü öğretmeni yalnızlaştırmışlar ve ötekileştirmişlerdir. Elbette enstitülü öğretmenlerin içinde toplumsal uzlaşa içinde kültürel gelişimi sağlamaya çalışan öğretmenler çıkmıştır. Ancak Enstitülü öğretmenler, genelde *“acayip fikirlerin tesiriyle köylüyü, örf ve adetleri hakir gören kimseler”* imajından sıyrılamamıştır. **Mümtaz Turhan** saha araştırmasında enstitülü öğretmenlerle ilgili köylülerden tepkiler aldığını **Kültür Değişmeleri** adlı eserinde şöyle belirtmiştir (Turhan, 1994: 97):

“Bir de öğretmenleri görmemiz lâzım. İşleri güçleri bir araya gelip içmek, mütemadiyen şarkı söyleyip oynamaktır. Adetlerimize, ahlâk kaidelerine riayet etmiyor, bizleri hakir görüyorlar. Bunlar geleli köylerde hürmet diye bir şey kalmadı. Umumiyetle tahsil ve terbiyenin insanı böyle yapacağını zannetmiyoruz, çünkü onlardan daha yüksek mekteplerden mezun olmuş başkalarını görüyoruz...”

Kendilerine verilen yasal hakların da etkisiyle kültürü geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetlerinden çok kendilerine dikte ettirilen kültürü empoze etmeye çalışan bu tür enstitülü öğretmenlere halkın tepkisi sert olmuştur. Onlar enstitülerde kazandıkları bazı kalıp yargıları da aşamamıştır. Onun için köy enstitüleri ve enstitülü öğretmenler bazen hak etmedikleri tutum ve davranışlara da sırf bu yüzden maruz kalmışlardır. Köy Okulları ve

Enstitüleri Teşkilat Kanununa göre enstitülü öğretmen ihtiyar heyetinin doğal bir üyesidir. Buradaki varlığı ile toplumu yönetmeye, yönlendirmeye adaydır. Pazarören Köy Enstitüsü'nden mezun (1944) Turgut Kavraal'ın anlatıları şöyledir (Uygun, 2007):

“Baktılar ki, köyü de idare edecek, yönetecek onlar (enstitülü öğretmenler)! Zenginlikten öte geçiyor bu; çünkü öğretmen ihtiyar heyetinde. (...) Köyü yönetmede öğretmen yetkili; muhtar değişir, azalar değişir, fakat öğretmen süreklidir. Köyü yönetmede yetkili; üstelik tahsilli olduğu için de cahil muhtarları veya azaları rahatlıkla yönetebilir.”

Kavraal'ın bu anlatısında da görüldüğü gibi bazı enstitülü öğretmenler, siyasî iktidarı arkasına alan enstitü ve enstitülü öğretmenlere yönelik çıkarılan özel kanunlara dayanarak toplumun inancını, değerlerini hor görüp veya yok hükmünde sayıp kendilerince çağdaş olarak tanımladıkları fikirleri dayatmışlardır. Örneğin din eğitimi konusunda kurucu kadronun tavrı enstitülü öğretmenlere de yansımıştır. Bazı enstitülü öğretmenler köylülerin kendi imkânları ile çocuklarına cami derslerinde aldıkları istedikleri Kur'an eğitimi okula alternatif bir eğitim olarak görmüş, bundan rahatsız olmuş ve din eğitimi engelleme yoluna gitmiştir. Tüm bu olumsuz tutum ve davranışlar okul-öğretmen ile toplumun arasına set çekmiştir. Enstitülü öğretmen Mustafa Kaynar'ın (Enstitüden mezuniyeti 1948) bir anlatısı şöyledir (Uygun ve Kıncal, 2006):

“Karşıdan iki köylü geliyor bana doğru; ikisi de beni görünce biraz sağa sola bakınmaya başladılar. Yaklaştık, selamlaştık meğer birisi köyün muhtarı birisi de azası imiş. İkisi de gençleri askerlik yoklamasına götürüyormuş. Onlar arkadan gelmişler tanıştık ama benim de köye öğretmen olarak geldiğimi duyunca bunlar bir endişe gösterdiler. Ben anlam veremedim bu endişelerine. Ayrıldık onlardan, fakat giderken arkalarına baktığımda, 20 metre sonra bizim muhtar dönmüş avlunun dibinden eğilerek böyle koşa koşa köye gitmeye çalışıyordu. Niye? Tabi bunu çözdüm ben... Cuma günü, okullar açılacak ilkokul açılacak bu köyde, 1947-1948 ders yılı. Kur'an kursları açılıyor köylerde. (...) O gün Kur'an kursu varmış ilkokul çağındaki çocukların. Tabii izin almamışlar. Korkuları, muhtarın da endişesi bu imiş. İzin almadan Kur'an kursu açtığı için belki benim öğretmen olarak bunlar hakkında olumsuz tutum içinde olacağımı, ceza göreceklerini düşünmüşler. Endişe bu

imiş. Yani muhtar kursunu erteletmiş öğretmen bir şey yapar diye. Ben bunu duyunca hafıza dedim ki, "çağır hocayı." Hoca ile hafız ayırdı; "Niçin izin almadınız?" Biraz çekiştik, ciddi olarak çıktık. "Niye çekiniyorsunuz?" "Efendim biz hükümetin kapısından korkarız" dediler. "Alamadık, hükümet kapısını bilmiyoruz.", "Kusura bakma muallim bey" dediler. O zaman muallimiz tabi. Mesele bu imiş..."

Enstitülü öğretmenlerin anlatıları daha da uzatılabilir. Bu anlatılar üzerinden onların toplumsal inşa sürecine yönelik tutum ve davranışları, algıları yansıtılmaya çalışılmıştır. Türk eğitim tarihinde bir enstitülü öğretmen profili veya algısından söz edilebilir. Bu algıyı oluşturan enstitülü öğretmen prototipidir. Bu öğretmenin en önemli özellikleri idealist, katı ve tektipleştirici olmalarıdır. Köy enstitülerinde öğrencilikleri sırasında belletilen doğruları bir ömür boyu sürdürme konusunda ısrarcılıkları da ayrıca değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Türk eğitim sisteminde köy enstitüleri, bir toplumsal inşa aracı olarak eğitim veren en özgün eğitim kurumları olarak kabul edilebilir. Buradan mezun olan öğretmenler, kendilerini toplumsal değişimi sağlayacak kimseler olduklarına inanmışlardır. Enstitülerde öğretmen adaylarının dış dünyayı algılama ve anlamlandırmaları, o yıllarda idareye sahip olan resmî ve egemen fikirler tarafından şekillendirilmiş ve bir kalıba sokulmaya çalışılmıştır. Bunda önemli ölçüde başarı da sağlanmıştır. Çünkü Enstitülü öğretmenler üzerinde egemen ideoloji duygu ve düşünce kontrolünü önemli ölçüde sağlamıştır. 2000'li yıllarda hâlâ enstitülü öğretmenlerin ekserisinin olaylara belli bir perspektiften bakıyor olmaları bu başarının delili olarak görülebilir. Bu perspektif, tek tipçiliği yücelten ulus-egemen devlet anlayışıdır. Ancak enstitülü öğretmenler vasıtasıyla toplumun genelinde önceden ve tepeden belirlenmiş normlar çerçevesinde şekillendirilmesinde ise gerek izlenen metodoloji gerekse siyasî değişimlerden dolayı etkili olunamamıştır. 2000'lerin Türkiye'sinde eğitim yoluyla sosyalizasyon ve düşünce kontrolü algısı hâlâ güçlüdür. Köy enstitüleri uygulamasında görüldüğü gibi bunun doğru bir strateji olmadığı söylenebilir. Onun için toplumumuza ve insanlığa daha geniş bir perspektiften bakabilmek için otorite, ulus ve modernitenin ileri sürdüğü verileri

belletmek yerine eğitim yoluyla sorgulayabilmeyi öğrenmek gerekir.

Kaynakça

- Akkutay, Ü. (2001). "Cumhuriyet Döneminde İzlenen Eğitim Politikaları, Gelişmeler, Sorunlar, Öneriler." Eğitimde Yansımalar VI. (11-13 Ocak 2001) Ankara, Tekişik Yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2011). Eğitim Sosyolojisi. Ankara, Nobel yayınları.
- Duru, K. N. (1937, Son Kânun). "Kültür Sahasında Bir Deneme". Kültür Bakanlığı Dergisi.
- Ertuğrul, F. (2002). Köy enstitüleri Sistemi ve Düşündükleri. Ankara, Güldiken Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy enstitüleri. Ankara, İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Kafadar O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. İstanbul, Vadi Yayınları.
- Karatepe, Ş. (2001). Tek Parti Dönemi. İstanbul, İz Yayıncılık.
- Kaya, S. (2011). Endokrinasyon ve Türkiye'de Toplum Mühendisliği. Ankara: Nirengi Kitap.
- Kırby, F. (2000, ilk baskı 1962). Türkiye'de Köy enstitüleri. Ankara, Güldiken Yayınları.
- Köy enstitüleri ile ilgili Yasalar Cilt 1-2 (2000), Ankara, Köy enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Köy enstitüleri ve Koç Federasyonu – İyüzleri (1966). Ankara, Komünizme ve Komünistlere Karşı Türk Basını Yayınları.
- MEB (1946). Millî Eğitimle ilgili Söylev ve Demeçler (Cilt 1-3). Ankara, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara, Zirve Ofset.
- Tonguç, E. (1970). Devrim Açısından Köy enstitüleri ve Tonguç. İstanbul, And Yayınları.
- Tonguç, E. (2001). Bir devrim eğitimcisi İsmail Hakkı Tonguç. Ankara, Güldiken Yayınları.
- Tonguç, İ.H. (1939, yararlanılan baskı 1998). Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy. Ankara, Köy enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Turhan, M. (1994). Kültür Değişimleri. İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul, İş Bankası Yayınları.
- Uygun, S. (2003). Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, S. ve Kıncal, R. (2006). Köy enstitülerinin Canlı Tanıkları. Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Uygun, S. (2006). "Eğitim Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Yaklaşımı ve Sözlü Tarihte Bir Öğretmen: Hayrettin Uysal." Çağdaş Eğitim Dergisi. Yıl 35, sayı 171, s.31-32.
- Uygun, S. (2007). Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uygun, S. (2007b). "Antalya Halkevinin Yaygın Eğitim Faaliyetleri." 20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu (22-24 Kasım 2007). Antalya, Akdeniz Üniversitesi Yayınları, s. 197-215..
- Ünder, H. (1998). Kemalizm Işığında Atatürk Döneminde (1923-1938) Eğitsel Değerler. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, A. A. (1992). İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası. İstanbul, Boğaziçi Yayınları.

Edebiyat Eğitimi ve İdeolojik Bağlanma

Şaban BIYIKLI

Nereye Gitti Bu Şiir?

Ahmet Hamdi Tanpınar, "Yahya Kemal" adlı kitabının bir yerinde, sık sık yaptığı gibi, sözü *eski şiirin kabahatine* getirdikten sonra İkinci Mahmud devrinde (1808-1839) *Cemiyet-i Felasife'nin* en güzel mısra müsabakasında birinci olan "Bugün şadım ki yâr ağlar benimçün" mısraıyla Yahya Kemal'in sık sık tekrar ettiğini söylediği "Ağlarım hatıra geldikçe gülüştüklerimiz" mısraını yetkin Türkçenin örnekleri olarak verir ve "Namık Kemal ile arkadaşları, başkaları yerine bu mısraları örnek alsalardı gelecek nesiller açısından Türk dili ve şiiri bambaşka olacaktı" der.¹ Bize kalırsa bu, edebiyat tarihimizin çağdaşlaşma dönemini anlamakta bir hareket noktası oluşturabilecek kadar güçlü bir tespittir. Ancak 19. yüzyılın ilk yarısında bu kadar yetkin örnekler ortaya koyan bir şiirin (divan şiiri) aynı yüzyılın ikinci yarısında, aradan 50 yıl bile geçmeden nereye gittiği sorusunun Tanpınar'ın eserlerinde yer almaması oldukça ilginç bir durumdur.

Cumhuriyet döneminde edebiyat eğitimi ve bu alandaki eğitim politikalarını belirleyen zihniyete ilişkin kısa değinilerde bulunmaya çalışacağımız bir yazıya Tanpınar'ın edebiyat tarihçiliğine dair bir tespitle girişimizin sebebi, bu yazarımızın Türk dili ve edebiyatı üzerine canlı tartışmaların sürdüğü ve etkileri günümüzde de devam eden çeşitli uygulamaların yapıldığı bir dönemde üstlendiği ve kendi kariyeri açısından da belirleyici olduğu anlaşılan rolle ilgilidir. Bilindiği üzere Tanpınar, Tanzimat'ın 100. yıldönümü dolayısıyla Eğitim bakanı Hasan Âli Yücel'in emriyle Edebiyat Fakültesi bünyesinde teşkil edilen (1939) Yeni Türk Edebiyatı kürsüsünün başına tayin edilen ilk kişidir ve bu itibarla en

azından bu kürsüde görev yaptığı süre boyunca bu alanda bir nevi "resmî görüşü veya zihniyeti" temsil etmiş bir otoritedir. Gerçekten de o zamana kadar birkaç şiir ve yazıyla (bunlar aralarında Tevfik Fikret ile Yahya Kemal'in de bulunduğu çeşitli şairler hakkındaki denemeler ve kitap tanıtımlarının yer aldığı yazılarından ibarettir) matbuatta arz-ı endam etmiş olan bir edebiyat mualliminin doktorası olmadığı hâlde² Türk edebiyatı tarihi ve eğitimi açısından (uhdesine bir Tanzimat sonrası Türk edebiyatı tarihi yazma görevi tevdi edilerek) stratejik bir pozisyona Yeni Türk Edebiyatı profesörü olarak atanması, herhalde bilimsel yetkinlikle veya dönem açısından onun da etkisi olduğu düşünülebilirse de bir "kaht-ı rical" hadisesiyle değil, daha çok iktidar çevreleri açısından muteber bir şahıs olmakla bağlantılıdır. Bizce bu itibar, başka şeyler yanında Tanpınar'ın özellikle edebiyat eğitimi ve benzeri konularda iktidarda olanlarla aynı zihniyeti paylaşmasından kaynaklanmaktadır.

Cumhuriyet döneminde edebiyat eğitimi politikalarına yön veren zihniyetin Türk edebiyatı tarihine ilişkin yaklaşımı 1930 yılında toplanan Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi'nde "birkaç genç muallimin divan edebiyatını külliye reddetmesi ve edebiyat tarihinin bugünkü fikri cereyanlara varan Tanzimat edebiyatıyla başlatılması taleplerinde ortaya çıkmıştır."³ Anılan genç muallimlerden biri, "ölmüş bir zihniyetin insani değeri şüpheli" bir ürünü olarak nitelediği divan edebiyatının lise programlarından kaldırılarak edebiyat tarihi eğitiminin Tanzimat'tan sonraki devreyle sınırlanması gerektiğini ileri süren ve yoğun tartışmaların ya-

1. Ahmet Hamdi Tanpınar, *Yahya Kemal*, Dergâh yay. İst 2011, s.114-5

2. Emrah Pelvanoğlu, *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Şiir Eleştirisinde Avrupa Merkezilik*, Basılmamış Yüksek Lisan tezi, Bilkent Üniversitesi, Türk Dili Edebiyatı Bölümü, Ank. 2006, s.13

3. Kazım Nami, *Cumhuriyet Gazetesi*, 16 Ekim 1930.

şanmasına sebep olan Ahmet Hamdi'dir.⁴ Her ne kadar kongrede resmen kabul edilmediyse de Ahmet Hamdi'nin dillendirdiği bu görüşün, fiiliyatta o tarihten itibaren edebiyat tarihi eğitimine egemen olduğunu söylemek yanlış olmaz. Tanpınar'ın adı geçen kuruma atanmasını sağlayan da bize kalırsa divan edebiyatı dolayısıyla bin yıla yakın bir edebiyat geçmişine yönelik resmî görüşle veya zihniyetle bu fikir birliğidir. Nitekim Tanpınar'ın kongrede seslendirdiği görüşlerin ondan bir süre önce devrin maarif müfettişi olan Hasan Ali Yücel tarafından savunulduğu görülmektedir.⁵

Cumhuriyet döneminde uygulanan genel eğitim ve kültür politikalarının da temel belirleyicisi olan geçmişe yönelik bu menfi tutum ne edebiyat tarihiyle ne de sadece eğitim alanıyla sınırlı değildir.

Yabancılaşma, Batılılaşma, İslamsızlaştırma

Harf inkılâbından kısa bir zaman sonra gerçekleştirilen ve edebiyat eğitimi alanında yapılması planlanan uygulamalara bir başlangıç oluşturmak maksadıyla toplandığı anlaşılan edebiyat öğretmenleri kongresi; din, dil, tarih veya en genel anlamıyla ifade edilecek olursa tüm kültür katmanlarında çeşitli inkılâpların yapıldığı ya da konuşulduğu bir dönemde toplanmıştır. Bilindiği gibi kültüre yönelik bu değiştirme/dönüştürme operasyonları "muasır medeniyet seviyesine yükselme" veya "batılılaşma" hedefiyle akla uygunlaştırılmıştır. Dolayısıyla edebiyat eğitimi alanında uygulanan eğitim politikalarına egemen olan zihniyet, inkılâpçıların batılılaşma fikrinden ne anladıklarıyla yakından ilgilidir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden hemen sonra girilen faaliyetlerde ortaya çıktığı şekliyle bu algının, Osmanlı-İslam kültür ve mirasının silinip süpürülmesi etrafında döndüğü anlaşılmaktadır.

Zaman zaman (1926'da Türk musikisinin icrasının resmen yasaklanması 1927'de Osmanlı eserlerinde birçok kitabenin ve tuğranın kazanarak yok edilmesi gibi) bir kültür düşmanlığı şekline bürünen bu batılılaşma anlayışını, Prof. Teoman Duralı, inkılâpçıların batılı eğitim kurumlarından yetişmiş olmalarıyla izah eder: "Milli mücadeledeki zaferimizin ardından bize Lozan'da takas teklif edildi. Bedeninizi geri vereceğiz buna karşılık ruhunuzu bize teslim edeceksiniz!" denilmiştir. 1840'lardan

4. Ömer Faruk Akün, *Ahmet Hamdi Tanpınar*, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi-XII, 1962.

5. Mehmet Kaplan ve Ark., *Atatürk Devri Fikir Hayatı*, Kültür Bakanlığı yayınları, Ank. 1981, s.147-8.

itibaren Fransa'dan alabildiğine idhal olunan aydınlanmacı pozitifcilik çerçevesinde, Harbiye-Mükiye-Tıbbiye-Mektebisultaniye (Galatasaray) ve Amerikan misyon okullarında (Robert Koleji mesela) yetiştirilmiş "aydın" takımımız için 'ruh' içi boş bir kavram, dolayısıyla bir vehimdi. Bundan ötürü de bu takas teklifine bir mana verilemedi. Sonuçta ruhun teslim edilmesi teklifinin gerektirdiği bütün öldürücü ameliyeler eksiksizce yerine getirildi: Halifelğin ilgası, yazı ile dil devrimi ve nihayet köklü bir 'İslamsızlaştırma' (déislamisation) hareketi..."⁶

Türk tipi batılılaşmanın geçmişle her türlü uzlaşma veya senteze neden kapılarını kapattığını bir tür kültürel yabancılaşmaya işaret ederek çok veciz bir şekilde ortaya koyan bu alıntı, bundan başka bu batılılaşma tarzının evveleminde, Türk kültür ve medeniyetinin özünü oluşturan İslam'dan topyekûn kurtulmayı hedeflediğini de tazammun etmektedir. Gerçekten de Cumhuriyetin ilk yıllarında bir ara din değiştirmenin de tartışıldığı, muhtemelen Müslüman ahali arasında uyandıracığı tepkiler göze alınmadığından bunun uygulanmadığı, 1928'de ise "din inkılâbı" adı altında, yine uygulamaya konmayan bir İslam reformu tasarlandığı bilinmektedir.⁷ Bu başarısız girişimlerin ardından din sıkı bir şekilde denetim altında tutulurken, inkılâplar yoluyla batı kültürünün topluma benimsetilmesi cihetine gidilmek yolunun tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen inkılâplara devlet eliyle ihdas edilmeye çalışılan "kültürel yabancılaştırma" demek pek de abartılı olmamalıdır. Nitekim Harf inkılâbı konusunda İsmet İnönü'nün harf değişikliğini, iddia edilen aksine eğitimin kalitesini arttırmaktan çok, kültür değiştirmeye bağlaması ve İslam kültürünü kastederek "ister istemez Arap kültüründen koptuğumuzu" söylemesi bu "yabancılaştırma ameliyesi" ile ilgilidir.⁸

Eğitimin İslamsızlaştırılması, Harf ve Dil Devrimleri

Elbette bu batılılaşma anlayışının eğitimi ve ona dayanak teşkil eden yasal ve kurumsal yapıları İslami içeriklerden boşaltmayı hedeflemesi kaçınılmazdı. (Bu dönemde "eğitime eğitim dışı, hatta eğitimin gerçek hedeflerine aykırı bir rejim propagandacılığı işlevi yüklenmesi"nin eğitim

6. Ş. Teoman Duralı, *Sorun Nedir*, Dergâh yayınları, İst. 2006, s. 339.

7. Osman Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi V*, Eser Matbaası, İst. 1977, s.1958 vd.

8. Sebahattin Seleğ, *İnönü'nün Hatıraları*, Bilgi yayınları, Ank, 1985, II. C. s.223

alanında ortaya çıkan bir diğer sapma olduğunu belirtelim.)⁹ Nitekim Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim alanında inkılâp adı altında yapılan değişikliklerde İslamsızlaştırma net olarak izlenebilmektedir. Din derslerinin her seviyedeki okul programlarından tamamen çıkarıldığı bu dönemde, laiklik prensibinin adeta bir tür “dinsizlik” imajı verilecek şekilde uygulandığı da söylenmektedir.¹⁰ Bu hususta daha net bir tablo elde edebilmek amacıyla çok kapsamlı sonuçları olan (İslam kültürünün taşıyıcısı olduğu düşüncesiyle Arapça ve Farsçanın okul programlarından kaldırılması gibi) Tevhid-i tedrisat yasasından başlanması gerekse de, biz olayların kronolojik bir seyrini vermekten sarf-ı nazar ederek sadece edebiyat eğitimini doğrudan ve derinden etkilediğini düşündüğümüz Latin harflerinin kabul edilmesi (1928) ve 1930'lara damgasını vuran dil devrimi hadiseleri üzerinde durmak istiyoruz.

Yukarıda belirtildiği üzere dini zayıflatmaya yönelik bir önlem olarak düşünülen ve aynı zamanda öteden beri süregelen okuma-yazma bilmeme sorununu da bir çırpıda çözecek sihirli bir çare gibi görülen harf değiştirme hadisesinin,¹¹ Türk kültürü üzerinde telafisi güç bir yıkım meydana -açık veya örtük olarak- getirdiği çeşitli kaynaklarda dile getirilmektedir. Örneğin tarihçi Firuz Ahmed, bütün bir ulusu bir gece içinde ve tek bir hamleyle mazisinden koparan bu uygulamanın diğer sonuçları yanında, Türkiye'nin İslam dünyasıyla bağlarını da diğer reformlardan daha çok gevşettiğini söylemektedir.¹² Gerçekten de toplumun tarih içinde kültürün tüm alanlarında husule gelmiş (bilim, sanat, siyaset, edebiyat, askerlik vb.) her tür yazılı ürüne ulaşmasını engelleyen harf inkılâbı, onu zorunlu olarak başka bir kültürün ürünleriyle yüz yüze bırakmış bir hadisedir. Sonuçları, çok derin ve uzun vadeli olan bu tür bir olayın edebiyat ile edebiyat eğitimini de o derece olumsuz etkilediğinde kuşku yoktur. Bir İngiliz veya İranlının istediği an kendi klasiklerinin asıllarını okumalarına hiçbir engel, bir Türk'ün ek bir eğitim sürecine

9. Mete Tunçay, *T.C.nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, Cem Yayınevi, İst.1992, s.237.

10. Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi yayınları, Ank. 1997, s.155.

11. İsmail Kaplan, *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi*, İletişim yayınları, 2005, İst., s.160. Kaplan, 9 Ağustos 1928'de verdiği demeçte Mustafa Kemal Paşa'nın büyük bir güvenle “en nihayet bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu okuma yazma öğrenecektir” diye ilan ettiğini söyler. Oysa Mete Tunçay, istatistikî olarak değişikliğin çok da kayda değer bir sonuç getirmediğini ifade etmektedir. Benzer istatistikî sonuçlar için aynı zamanda bk. Osman Kafadar, *age*, s.149-50.

12. Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Kaynak yayınları, İst, 2002, s.102-3.

girmeden bir Şeyh Galib veya Fuzuli okumasına imkân yoktur. Dolayısıyla bir milleti bin yıllık yazılı mirasından dolayısıyla hafızasından eden bu hadisenin kültür üzerinde yarattığı tahribatın boyutları ve günümüzdeki etkileri ortaya konmadan, millî bir eğitim sistemi hakkında söylenecek her sözün ayaklarının havada kalacağı izahtan varestedir.

Geçerken belirtelim ki harf değiştirmenin en önemli gerekçelerinin başında Arap harflerinin zorluğu gösterilmiş ve buna bağlı olarak halkın okumadığı iddiası ileri sürülmüştür.¹³ Zamanın bu iddiayı boşa çıkarmasının hazin bir örneği, Arap harflerine karşı çıkanların sık sık başvurdukları gazete satışlarında, Avrupa'dan çok geri olduğumuz iddiası üzerinden takip edilebilir. Meselâ Latin harfleri müdafii **Hüseyin Cahit**'e göre, “*Bütün bir Türk matbuatının bastığı gazete sayısı Avrupa'nın bir vilayet merkezindeki tek bir gazetenin adedi tab'ına uzaktan bile yaklaşamaz*” ve bunun sebebi Arap harfleridir.¹⁴ Oysa alfabe değiştirildikten ve



aradan uzun bir zaman geçtikten sonra, mesela 1986'da bile gazete satışlarına ilişkin yakınmaların üstelik Hüseyin Cahit'inkine çok benzer bir kıyaslamayla sürmesi bu iddianın temelsiz olduğunu göstermektedir.¹⁵

İslamsızlaştırmanın harf devrimiyle bağlantılı ileri bir safhasını oluşturan dil devrimi hadisesinden birkaç cümleyle bahsetmek gerekiyor. Türk lisansı üzerinde girilen operasyonlardan müteşekkil olan ve harf değiştirmede olduğu gibi lisanda

13. Bu iddianın savunulduğu sayısız örnekten biri olarak bk. Dr. Neriman Tongul, *Türk Harf İnkılâbı*, Ank. Üni. Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, Sayı 33-34, Mayıs-Kasım 2004, s.103-130.

14. Agm, s.113.

15. Demirtaş Ceyhun, *Babialinin Şu Son Kırk Yılı*, Milliyet yayınları, İst. 1985, s.5-6. Yazar Türk gazetelerinin günlük toplam satışının 2,738,732 olduğunu ve bu rakamın tek bir batı gazetesinin, örneğin günlük 4 milyon olan Alman Zeitung'un satışından geride olduğunu söyler ve mukayesesini Time vs diğer gazetelerle sürdürür. Günümüzde de ülkemizin gazete satışlarında Avrupa'ya nispetle geri olduğu bilinmektedir.

Osmanlı-İslam mirasının tasfiye edilmesini hedefleyen bu süreç, daha önceden başladığına dair karineler olsa da, resmen 1932'de **Türk Dilini Tedkik Encümeni**'nin kurulmasıyla başlanır. **Başlarda Türkçede hiçbir yabancı kelime bırakmama şeklinde ortaya konan dil tasfiyesi sürecinde, sonradan Batı kökenli kelimelerin alınmasında beis görülmemesi, inkılâpçıların yabancı kelime anlayışlarının İslami doğu dilleriyle sınırlı olduğunu, diğer bir deyişle burada da kapsamlı bir İslamsızlaştırma gayesi güdüldüğünü ortaya koymuştur.**¹⁶ Nitekim sonradan **Şemsettin Günaltay**'ın "Güneş Dil Kuramı" hakkında söylediği, "Güneş-dil teorisiyle Türk dili İslam'ın boyunduruğundan kurtarılmıştır,"¹⁷ sözü tüm bu faaliyetlerdeki maksadın net bir ifadesidir.



Bu dönemde İslamsız Türk tarihi ve lisanının adeta simgesi olarak ortaya çıkan "Güneş Dil Kuramı" (1935) üzerinde durmayı gerekli görmüyoruz. Şu kadarı söylenmelidir ki bilim dışılığıyla dikkatleri üzerinde toplayan ve bir toplumsal mühendislik işi olan bu nazariyenin inşası ve bunda belirli bir dönem de olsa ısrar edilmesi, Osmanlı-İslam kültüründen uzaklaşma güdüsünün gücünü göstermesi bakımından önemlidir.

İnkılâblar ve Edebiyatçılar

Şu ana kadar Cumhuriyetin ilk yıllarında genelde eğitim, özelde edebiyat eğitimi politikalarına yön veren zihniyeti tebarüz ettirmek maksadıyla kültür alanında onun da kalbi mesabesindeki li-

16. Kadir Mısıroğlu, *Doğru Türkçe Rehberi Yahud Bin Uydurma Kelimeyi Boykot*, Sebül yayınevi, İst. 2011, s.40 vd. Yazar, "İslam'a nefretle yola çıkılınca onun icap ettirdiği her şeye karşı olmak tabii sayılacaktı," diyerek dil devrimindeki iki temel saiktan birinin İslamsızlaştırma olduğunu – diğeri Batı âlemine duyulan hayranlık – olduğunu vurgular.

17. Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, İletişim yayınları, İst. 1996, s.209

san üzerindeki icraatlarının doğasını vurgulamaya çalıştık. Bütün bu faaliyetlerde üstünlük siyaset kurumuna aittir. Fakat olumsuz etkileri günümüzde de süren bu kültürel altüst oluşlarda, genelde aydınların özellikle de edebiyatçıların etkin roller üstlenmeleri üzerinde durulması gereken ilginç bir durumdur. Elbette bu durumda ilk akla gelen bu kişilerin bir mecburiyet veya zorunluluk nedeniyle kültüre yönelik menfi uygulamalarda rol almış olmalarıdır ve muhtemelen bu, tek tek bazı kişilerin durumunu izah edebilir. Nitekim **Büşra Ersanlı, Birinci Türk Tarih Kongresi**'nde (1932) ciddi tarihçilerin maruz kaldıkları mecburiyet hâline işaret etmiştir. Örneğin **Mehmet Fuat Köprülü**'nün **Afet İnan**'ın tebliği üzerine yaptığı eleştiri kongre boyunca birkaç safhada ortaya çıkmış ve uyardığı infial nedeniyle her safhada bilimsel niteliğini biraz daha kaybetmiş, nihayet **Hasan Cemil Çambel**'in keskin sözleri karşısında **Köprülü**, tümüyle teslim olarak **Afet Hanım ve Cemil Beyle** aynı görüşleri paylaştığını açıkça ifadeye mecbur kalmıştır.¹⁸

Fakat edebiyatçıların durumu bilim adamlarınıninkinden farklıdır. Her şeyden önce bu zümre Tanzimat'la başlayan batılılaşma hareketlerinde modern fikirlerin taşıyıcıları olmuş ve hatta cumhuriyette uygulamaya konan birçok fikri evvelce zaten eserlerinde savunmuşlardır. Yani bir bakıma bu kesim, devlet adamlarına yönelik yukarıda söz ettiğimiz kültürel yabancılaşmaya daha erken bir zamanda maruz kalmışlardır denebilir. Bu durum onların inkılâp hareketlerindeki rollerine daha net bir izah teşkil eder ve kuşkusuz bunda bu edebiyatçıların modern okullarda okumalarının da etkisi olmuştur. Nitekim cumhuriyet döneminin önemli romancılarından ve ideologlarından olan **Yakup Kadri Karaosmanoğlu**'nun hatıralarında edebiyat konusunda maziye ilişkin söyledikleri "*Hangi mazi? O vakte kadar bizim için mazi Namık Kemaller, Hamitler ve Recaizade Ekremlerle başlayıp Cenaplara son bulan bir devirdi. Bundan ötesini mekteplerde okuduğumuz derme çatma edebiyat tarihi kitaplarından üstünkörü öğrenmiş bulunuyorduk ve üzerinde durmaya değerli saymıyorduk*"¹⁹ sözleri bu konuda iyi bir örnektir. **Karaosmanoğlu**'nun sözünü ettiği dönemde bir ara **Yahya Kemal**'le birlikte "**Nev-Yunanilik**"²⁰ akımını savunduğu akla getiril-

18. Büşra Ersanlı, *age*, s.156 vd.

19. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Gençlik ve Edebiyat Hatıraları*, İletişim yayınları, İst. 1990, s.151.

20. Nev-Yunanilik akımının sadece estetik değil Yunan kaynaklarına dayalı yeni bir medeniyet projesi olarak düşünülmesi hakkında bk. Şaban Bıyıklı, *Yahya Kemal'in Din ve Medeniyet Algısı*, TDK dergisi, Mayıs 2013, s

diğinde bu sözlerin anlamı daha da netleşecektir. Eklenmelidir ki meşrutiyet dönemi gibi erken bir tarihte bile Osmanlı aydınlarının kendi kültürlerine ne derece yabancılaştıklarını gösteren örnekler istisnai olmaktan uzaktır. **Cemil Meriç**, “*Bu Ülke*” adlı kitabında batan bir gemiye benzettiği İmparatorluğun son döneminde her biri batı düşüncesinin çeşitli yönlerinde entelektüel sığınaklar bulan, doğuya yani kendi kültürüne düşman aydınları Müstağribler (Batılılaşmışlar) başlığı altında anlatır. **Meriç’e göre bunlar, adeta Türkçe konuşan birer Fransız’dır ve doğuyu bile batı üzerinden tanıyacak kadar yabancılaşmış bu aydınların imparatorluk çökerken tek amacı vardır: İslamiyeti unutturmak.**²¹

Bu tespitler, Cumhuriyet döneminde eğitimin İslamsızlaştırılması operasyonlarına iştirak eden edebiyatçı zümresinin zihniyet yapısına ilişkin bir fikir verecek niteliktedir. Dolayısıyla kendi kültürüne az çok yabancılaşmış bir azınlığın eğitim politikalarında belirleyici olduklarını ve çeşitli yollarla yeni sistemin ideologları, propagandistleri söylemek pek abartı olmasa gerektir. Dergiler bu yollardan biridir ve ilk sayısı Temmuz 1933’te çıkan **Varlık Dergisinin** çıkış maksadını “*İnkılâplar doğrultusunda gerçek bir sanat ve edebiyat dergisi olmak ve memleket davasına hizmet etmek; inkılâp neslinin edebiyat alanında da var olduğunu kanıtlamak...*”²² gibi ifadelerle beyan etmesi bu konuda iyi bir örnek teşkil eder.

Öte yandan her alanda eskiyi eleştirmenin teşvik edildiği bir dönemde geçmiş düşmanlığının yeni kurulan sistemde çeşitli pozisyonlar için bir giriş bileti görevi gördüğü anlaşılmaktadır. **1930 “Muallimler Toplantısı”nda divan edebiyatının liselerde öğretilmemesini önererek dikkatleri çeken genç muallim Ahmet Hamdi’nin dokuz yıl sonra Yeni Türk edebiyatı kürsüsüne profesör olarak atanması buna güzel bir örnektir.**²³ Bu tavrın edebi eser düzeyinde akla gelen ilk örneklerinden biri -yazarını maksadına erdiremediği anlaşılrsa da- kuşkusuz **Halide Edip’in Vurun Kahpeye** isimli romanıdır. **Halide Edib’i şahsen tanıyan Münevver**

21. Cemil Meriç, *Bu Ülke*, İletişim yayınları, İst. 2002, s.129.

22. Arş. Gör. Hilmi Demiral, Cumhuriyetin İlanından 1960’a Kadar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Eğitim Programındaki Düzenlemeleri Varlık Dergisine Yansımaları”
http://www.academia.edu/984895/Cumhuriyetin_Ilanından_1960a_Kadar_Turk_Dili_ve_Edebiyatı_Dersi_Egitim_Programlarındaki_Duzenlemelerin_Varlik_Dergisine_Yansimalari

23. Cumhuriyet gazetesinde (16 Ekim 1930) Kazım Nami Duru’nun bir yazısından tecrübeli muallimlerin bu işe karşı çıktığını öğreniyoruz. Kazım Nami, gençlerin iddialarını yeterince destekleyemediklerini söylemektedir.

Ayaşlı hatıralarında bu eserle ilgili olarak “*zafer elde edildikten sonraki rota ve tandans gösteriliyor. Din düşmanlığını, fanatizmi, tutulacak sakat yolun önderliğini bu kitap yapıyordu,*”²⁴ sözleri tespitlerimizle uyumludur. Son olarak ilk baskısı 1928’de yapılan Reşat Nuri’nin *Yeşil Gece* adlı romanını, yazarı 1929 yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir öğretim programı düzenlenmesine **İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem ve Hasan Ali Yücel** ile iştirak ettiğinden dolayı anarak geçelim.

Günümüzde Durum

“Kültür” ile “millet” kelimeleri arasındaki semantik karabetten hareketle milli olması gereken bir eğitim sisteminin içinde doğduğu kültürden beslenmesi gerektirdiğini söylemek yanlış olmaz.²⁵ Türk eğitim sisteminin bu mantıksal gerekliliğe uyduğunu söylemek zordur. Türklerin Anadolu’yu mesken tutmalarının üzerinden bin yıla yakın bir zaman geçmesine ve bu sürede yaratılmış çok zengin kültürel mirasa rağmen eğitim sistemimiz maalesef son 85 yıl hariç milli geçmişimizi tali öneme sahip bir dönem gibi algılamakta ve çocuklarına öyle öğretmektedir. Bu durumda Türk toplumunun milli hafızasıyla ilişkisi, ömrünün sadece son onda birlik kısmını hatırlayan ve kendisini o yaşta görüp bununla gurur duyan bir yetişkinin (mesela maruz kaldığı hafıza kaybından dolayı ömrünün son beş yılını hatırlayan ve bu nedenle 5 yaşında olduğunu iddia eden elli yaşındaki birinin) patolojik durumuna benzemektedir.

Bu marazi hâlden dolayı bugün ortaöğretimi bitiren bir gencin geride bıraktığı uzun okul yılları, kendisine bırakın uzun Türk tarihinin her hangi bir anına ait bir yazılı metinle temas kurmayı, 1928 öncesine ait en basit bir gazete haberini okuma ve anlama melekesi bile kazandırmamaktadır. Resmî arşivlerinde yüz milyondan fazla belge olduğu söylenen, kütüphanelerinde yüksek edebiyat ürünü kabul edilmesi gereken on binlerce sahife bulunan bir ülkenin vatandaşlarının bu tarihsel

24. Münevver Ayaşlı, *İştiklerim, Gördüklerim, Bildiklerim*, Timaş yayınları, İst. 2002, s.87. Yazarın, devamında söylediği “Evet. Anadolu’nun vuracağı kahlbeler vardı, vardı ama vuramadı, otobüsü kaçırdı” sözleri ilginçtir.

25. Merhum Şakir Kocabaş, *İslam’da Gerçeklik* adlı kitabında Osmanlı-İslam medeniyetinde “millet” kavramının bugün “kültür” diyebileceğimiz “gelenekler / davranış biçimleri” anlamında kullanıldığını, kelimenin o dönemlerde hazırlanmış Fransız ve İngiliz lügatlerine “kültür” manasında milieu olarak girdiğini fakat Odo-kuzuncu yüzyıl sonlarında Ziya ve takipçilerinin bu kelimeyi esas anlamından çıkarıp Fransız İhtilali’nin temel kavramlarından “ulus” manasında kullanmaya söyler. Bu eser ve Kocabaş’ın diğer eserleri için <http://www.sakirkocabas.com/published.html>

mirasa, gerçekleştirdiği harf devriminden dolayı erişememesi, gerekçesi ne olursa olsun çok tuhaf bir durumdur ve herhalde bunun kültürün her alanındaki yaratıcılık ve özgünlük üzerinde devasa menfi etkileri bulunacaktır.

Yine bu halkın veya devletin on yılı aşkın eğitim süresi içinde çocuklarına yabancı bir dili öğretmemesi, emsalleri arasında belki de sadece Türk eğitim sistemine has bir durumdur. Bunun nedenlerinden birinin dilimizdeki kısırlaşma olduğunu anlamak için dil âlimi olmaya da gerek yoktur. Bir örnek üzerinden gidersek bugün pek çok çeviri metinde mesela İngilizce hususiyet, nitelik vb. ifade eden *special, particular, private, specific, exclusive* gibi pek çok kelimenin karşılığı olarak *hususî, müstesna, mahsus, mahrem, muayyen, münhasır, müstakil* gibi çok sayıda Türkçe kelime kullanılabilecekken, genellikle tek bir kelime (özel) kullanılmaktadır. **Onlarca anlam ayırtısının tek bir kelime ile ifade edilmeye çalışıldığı kısır bir dil ortamında yabancı dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde verilebilmesi umulabilir mi?** Yabancı dil öğretimine ilişkin verdiğimiz şu örnek bile lisanımızda Osmanlı-İslam geçmişimizden gelen kelimelerin tasfiye edilme sürecinin sürdüğünü göstermektedir. Örnek verdiğimiz aynı kelimelerin (especially, particularly, privately, specifically ve exclusively şeklindeki) zarf halleri için karşılık olarak kullanılabilecek olan (bilhassa, hassaten, bahusus, hususen, hususiyetle, münhasıran, mahsusen gibi) çok sayıda kelime artık unutulmaya yüz tutmuştur ve bu durum bir lisanda görülebilecek kısırlaşmayla ilgili çarpıcı bir garabet örneğidir. Yaşanan kültürel hercümecle doğrudan alakası meydandadır.

Kültürel kopukluk ve lisandaki fakirleşmenin en çok kendisini hissettirdiği yerlerden biri herhalde Türk şiiri olmalıdır. **Gün geçmiyor ki Türk şiirinin bittiğini söyleyen şairler kervanına bir yenisi eklenmesin.** Üstelik bu yeni bir durum da değildir. Belki 60'lı yıllardan sonra daha yoğun olarak gündeme gelen bir yakınmadır. **Şiirimizin bugün içinde bulunduğu şikâyetlere konu olan durumun acaba divan şiirinin genç nesillere öğretilmesinin engellenmesiyle alakası yok mudur?** Üstelik bu konu sadece şiire de has değildir. Yüzlerce yılda incelenmiş bir zevkin ürünü olan divan estetiği hak ettiği şekilde öğretilseydi bugün kendi içimizde ve batı karşısında başta müzik ve mimari olmak üzere tüm sanat dallarında yaşadığımız kültürel fakirlik bu derece olmayacaktı.

Tarihe yönelik menfi bir tutumdan kaynaklanan edebiyat eğitimi politikaları, okul sıralarındaki öğrencilere dün bütün geçmişin reddi, inkârı ve küçümsenmesi olarak yansımıştı; bugün ise alabildiğine lakaydi şekilde yansımaktadır. Anılan menfi tutumun gerekçesi olarak ileri sürülen tuhaf bir batılılaşma anlayışının saiklerinin, yönteminin ve uygulamalarının bugün yeniden tartışılması ve titiz, tenkidî bir bakışla gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu batılılaşma anlayışında edebiyatçıların oynadıkları rolün ortaya konmasında edebiyat tarihçilerine önemli bir görev düşmektedir ve bu ise edebiyat tarihçiliğinde cumhuriyetin ilk yıllarında açılan ideolojik ve bu nedenle de bilim dışı anlayışın terk edilerek, tarihçi olmanın gerektirdiği bilimsel ve disiplinler arası bir yaklaşımla hareket etmeyi gerekli kılmaktadır.

Kaynaklar

- Ahmet Hamdi Tanpınar, *Yahya Kemal*, Dergah yay. İst 2011
- Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih*, İletişim yayınları, İst. 1996
- Cemil Meriç, *Bu Ülke*, İletişim yayınları, İst. 2002
- Demirtaş Ceyhun, *Babalinin Şu Son Kırk Yılı*, Milliyet yayınları, İst. 1985
- Emrah Pelvanoğlu, *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Şiir Eleştirisinde Avrupa Merkezilik*, Basılmamış Yüksek Lisan tezi, Bilkent Üniversitesi Ank. 2006
- Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Kaynak yayınları, İst. 2002
- Hilmi Demiral, *Cumhuriyetin İlanından 1960'a Kadar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Eğitim Programındaki Düzenlemelerin Varlık Dergisine Yansımaları*
- İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim yayınları, İst 2005
- Kadir Mısıroğlu, *Doğru Türkçe Rehberi Yahud Bin Uydurma Kelimeyi Boykot*, Sebil yayınevi, İst. 2011
- Kazım Nami, *Cumhuriyet Gazetesi* 16 Ekim 1930
- Mehmet Kaplan ve Ark., *Atatürk Devri Fikir Hayatı*, Kültür Bakanlığı yayınları, Ank. 1981
- Mete Tunçay, *T.C'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*, Cem Yayinevi, İst.1992
- Münevver Ayaşlı, *İşittiklerim, Gördüklerim, Bildiklerim*, Timaş yayınları, İst. 2002
- Neriman Tongul, *Türk Harf İnkılabı*, Ank. Üni. Türk İnk. Tar. Ens. Atatürk Yolu Dergisi, May-Kas. 2004
- Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi yayınları, Ank. 1997
- Osman Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi V*, Eser Matbaası, İst. 1977
- Ömer Faruk Akün, *Ahmet Hamdi Tanpınar*, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi-XII, 1962
- Sebahattin Sele, *İnönü'nün Hatıraları*, Bilgi yayınları, Ank, 1985
- Ş. Teoman Duralı, *Sorun Nedir*, Dergah yayınları, İst. 2006
- Şaban Bıyıklı, *Yahya Kemal'in Din ve Medeniyet Algısı*, TDK dergisi, Mayıs 2013
- Şakir Kocabaş, *İslam'da Gerçeklik*, Pınar yayınları, İst. 2004
- Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Gençlik ve Edebiyat Hatıraları*, İletişim yayınları, İst. 1990

Toplumsal Mühendislik Örneği Olarak Alfabe Devrimi

Dr. Mehmet UZMAN

National Chengchi University, Türk Dili ve Kültürü, Tayvan

*Siyasî ve tarihi değişimler, insanlara kim olduklarını, kime veya neye sadakat ve itaat borçlu olduklarını söyleyen ideolojik ve söylemsel pratiklerden bağımsız anlaşılabilir.*¹ Allen Webb

Özet

Türkçe, cumhuriyetin ilanı ile beraber köklü değişikliklere ve kuşakları birbirlerinden koparan dönüşümlere maruz kalmıştır. Dil devrimi olarak adlandırdığımız bu değişikliklerle beraber Türkçeye yapılan müdahalelerin en önemli özelliği kalıcı olmasıdır. Alfabe değişikliği yanında dilin genetiği sayılabilecek unsurlarıyla da oynanması - zamanla dilin bir parçası haline gelse de- uzun yıllar Türkçede bir huzursuzluk ve uyumsuzluk nöbeti yaşanmasına sebep oldu. Bu huzursuzluk hâlâ devam etmekte. Alfabe devrimi, devrimci rejimler tarafından hem küresel iletişim ve gelişim ortamına dahil olmak, hem de küreselleşen bir modelin ödünçlenmesini kolaylaştırmak amacıyla yürürlüğe konmuştur. Bu yüzden değişimin en uç, en aşırı noktasını temsil etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Matbaa, kitlesele eğitim, okuryazarlık, alfabe devrimi.*

Kitlesele eğitimin ortaya çıkmasıyla birlikte okullar ve eğitim kurumları modern devlet için gerekli olan benzer duygu ve düşüncelere sahip yurttaşları yetiştirme, eğitme ve örgütleme şebekesi olarak işlev görmüştür.

Türkiye’de Cumhuriyeti kuran yönetici seçkinlerin devrimci karakteri toplum mühendisliğini gerekli kılmıştır. Devrimci yönetimlerin en belirgin

1. 1998, *Making Subject(s): Literature and the Emergence of the National Identity*, s. 8.

özelliklerinden biri de geleneğe mesafeli durmaları, hatta ondan uzaklaşmaya çalışmalarıdır. Bunun en önemli sebebi, ülkelerinin içinde bulunduğu olumsuz koşulların başat müsebbibi olarak geçmişi, diğer bir deyişle geleneği görmeleridir. Bu yüzden elden geldiğince gelenekle olan bağları koparmaya ve toplumu da o gelenekten uzaklaştırmaya çalışırlar. Bunun en iyi örneklerini eğitim sistemindeki değişikliklerde ve eğitim sürecinde görmekteyiz.

Eğitim sürecinin, modern devlet için gerekli olan benzer duygu ve düşüncelere sahip yurttaşları yetiştirme, eğitme ve örgütleme şebekesi olarak işlev görmesi kitlesele eğitimin ortaya çıkmasıyla birlikte başlamıştır. Eğitim sistemi ve sürecinin nasıl böyle bir görev üstlendiğinin tarihçesine göz atmak faydalı olacaktır.

Kitlesele eğitimi bir tür seri üretim olarak da düşünebiliriz. Bu seri üretim için gerekli malzemelerin başında ise eğitim-öğretim malzemeleri olan kitaplar gelmektedir. Matbaanın verimli bir şekilde kullanılmaya başlamasıyla bu malzeme elde edilmiş oldu.

Matbaa ve Kitlesele Eğitim

Hareketli matbaanın icadıyla, birkaç yüzyıl sonra bütün dünyayı etkisi altına alacak olan bir değişim süreci de başlamış oldu. Elizabeth Eisenstein’in, “Değişimin Bir Faili”² olarak nitelediği bu “baskı”³ makinesi İtalyan Rönesansı’nın yayılıp sürekli bir Avrupa Rönesansı’na dönüşmesine;

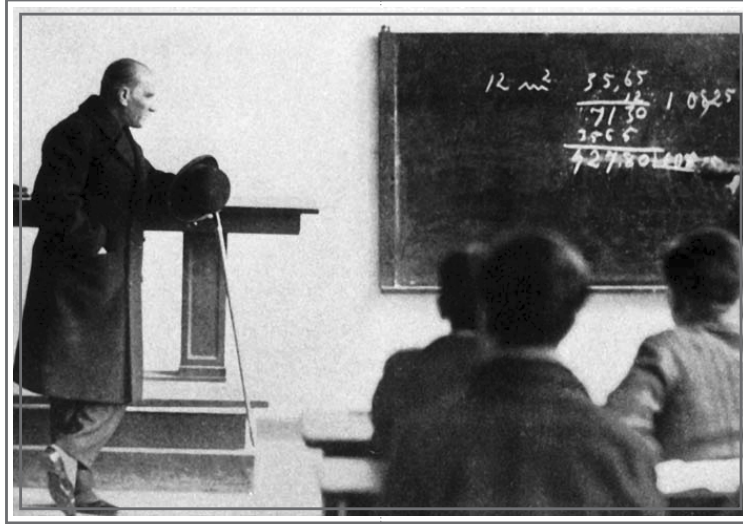
2. *The Printing Press As An Agent Of Change*, Cambridge Üniversitesi yay., 1980.

3. İlginçtir, bu alet zamanla, oluşumunda etkili olduğu modern rejimlerin en etkili baskı ve denetim aracı haline gelmiştir.

Protestan reform hareketinin başlayıp yayılması; ilk seri ve kitlesel üretim aracı olarak modern kapitalizmin gelişmesine; Batı Avrupa'da keşifler devrinin açılmasına; aileden siyasete kadar toplumsal örgütlenmenin değişmesine; halk dilleri temelinde ulusal iletişim ağlarının kurulmasına; evrensel okuryazarlığın kurumlaşmasına; modern bilimlerin önünün açılmasına yol açmıştı.⁴ Bu maharetli âlet, sadece siyasî, iktisadî ve toplumsal hayatı değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda insan bilincini önemli bir dönüşüme uğratarak, tarihte ilk defa "tipografik" olarak adlandırılan yeni bir bilinç türü yaratmıştı.⁵ Bu varoluşsal etkisinin dışında matbaanın modern toplumlar açısından diğer bir etkisi de okuryazarlığın ve dolayısıyla kitlesel eğitimin evrensel bir değer haline gelmesi olmuştur.

Avrupa'da matbaanın icadından sonraki yıllarda ortaya çıkan reform hareketleriyle birlikte yeni bir toplumsal güç ortaya çıktı. Bu, ileriki yıllarda, özellikle de Aydınlanma'yla birlikte, büyük umutların bağlandığı "kitle" idi.⁶ Matbaa, kitlesel

seri üretimi gerçekleştirerek bir yandan kitlenin doğuşuna, diğer yandan bu kitlenin biçimlenmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Bu, kuşkusuz yazının icadından sonra dile dayalı iletişim alanının



da yapılan en büyük icattı. Bilginin basılıp depolanmasını çok daha basit hâle getirmesinden ve çok daha ucuza mal etmesinden dolayı, üretilip yayılmasını da basitleştirip kolaylaştırmıştı.⁷ Böylece istinsah devrindekiyle mukayese edilemeyecek ölçekte muazzam bir iletişim ortamı doğmuştu. Bu yüzden matbaa, yeni bilgi ve fikirlerin yayılmasında, modern Avrupa'nın doğuşu ve gelişiminde önemli bir rol oynamıştı.

Fakat matbaa etkisini hemen göstermemişti; her şeyden önce mevcut yazı dilinde (Latince) okuyazar olanların ötesindeki kitlelere ulaşması gerekiyordu. Bunun için de bir dizi düzenlemeler yapılması gerekiyordu ve bu birkaç yüzyılı aldı. Madem yazılı bir malzemenin çoğaltılması elle yazma devrindekine göre son derece kolay, çabuk ve ucuzdu, o

halde bunların alıcılarının da bir şekilde artırılması gerekiyordu. Artık talep edilen çok fazlasını üretme imkânına sahip olan matbaa sahipleri ve yayıncılar da kendilerine daha geniş pazarlar aramaya başladılar. Bu yüzden, ileriki yüzyıllarda "mümkün

olduğunca geniş bir hedef kitleye ulaşabilme arzusundaki editörler, pek çok alanda halk dillerini kullanmaya" yönelmişti.⁸ Böyle geniş bir pazarı kendi dilinde okuyazar olacak kitleler sağlayabilirdi.

Geniş kitlelere ulaşma isteği sadece pazar paylarını artırmaya çalışan matbaa sahipleri ve yayıncılara ait değildi. Bu, onlardan daha çok, toplumun desteğine ihtiyaç duyan aydınların da isteğiydi. Fakat matbaa, modern toplumsal örgütlenme için tek başına yeterli bir araç değildi. Kitlelerin belli amaçlar etrafında harekete geçirilmesi için gerekli olan çağrının her şeyden önce onların anlayabilecekleri bir dil ile yapılması gerekiyordu. Bu yüzden iki önemli düzenlemeye ihtiyaç vardı: Toplumu

4. ONG, W. J., 1995, *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözü'nün Teknolojileşmesi*, çev. S. Banon, Metis yay, s. 140.

5. Matbaanın bu özelliği, belki de daha önemli olmasından ve ancak görüntülü-elektronik iletişim ortamlarının ortaya çıkmasıyla anlaşılmasından dolayı, günümüzde daha fazla inceleme konusu olmuştur. Örnek olarak bk. Neil Postman, *Televizyon: Öldüren Eğilence*, Ayrıntı yay.

6. Kitle, kendisine bağlanan umutları, özellikle 19. yüzyılın sonlarına kadar Avrupa'da büyük oranda yerine getirmişti. Fakat, o tarihlerden itibaren iletişim araçları ve ortamlarında meydana gelen değişiklikler, kitlenin mahiyetini ve konumunu da değiştirmiştir. Gerek liberal, gerekse sosyalist düşünürler, tasavvur ettikleri geleceğin toplumunda kamuya önemli görevler yüklüyorlardı. Özellikle matbuatın yaydığı düşünce ve kültürle bu kitle bilinçlenecek ve ülkedeki siyaseti denetleyecek, hatta komünizmde olduğu gibi, gün gelecek yönetici sınıfa son verecekti. Fakat, özellikle 19. yüzyılda hakim olan bu fikirler, 20. yüzyılda kitle desteğinin her zaman insanlığın ve özgürlüğün yanında olmadığını gösteren acı tecrübelerle zaafa uğramıştır.

7. Bu konuda geniş bilgi için bk. DUDLEY, L. M., 1997, *Kalem ve Kılıç*, çev. M. Günay, Dost yay., Ankara.

8. FEBVRE, L. ve H. Martin, 2000, *Kitabın Doğuşu*, çev. G. Batuş, Avcıol yay., İstanbul, s. 234

harekete geçirecek olan mesajların, toplumun en iyi bildiği dilde yayınlanması ve yayınlanan mesajları okuyup anlayabilecek insan sayısının artırılması. Kitleleri böyle can damarından kavrama yolunu açan matbaa, dilin doğrudan yazılı biçimine dayandığı için modern millî dillerin ortaya çıkmasında, başka diğer icatlardan daha fazla etkili olmuştur.

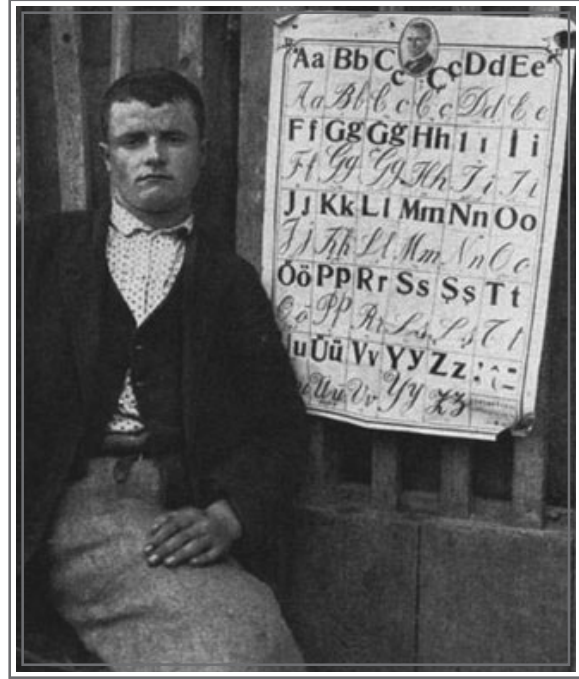
Halk dillerinin, yeni oluşmaya başlayan millî devletlerin resmî dilleri statüsüne yükselmesi bir yandan okuryazarlığı kolaylaştırdı, diğer yandan insanların "öteden beri mütevazı bir tarzda her gün konuştukları dilin bir yayın diline yükseltilmesinde yeni bir ihtişam keşfetmeleriyle" çocuklarını okula göndermedeki istekleri arttı.⁹ Okuryazarlığa ve dolayısıyla basılı mesajlara yönelik bu temayül gittikçe arttı ve kitle ile kanaat önderleri arasında ortaya çıkan iletişim ve etkileşim, pek çok konuda halkın desteğini hemen her yerde kolaylaştırdı.

Okuryazarlığın yaygınlaşması ve matbaanın kitlesel seri üretimi bir araya gelince bilginin/malumatin/haberin daha kolay alınıp verildiği ulusal ölçekte iletişim ağları da kurulmuş oldu. Bu ulusal iletişim şebekesine bir şekilde (yayıncı, yazar, okur, teknik eleman, vs. olarak) dahil olmayı başarılar için yeni fırsatlar doğmuş ve elde ettikleri kazanç artmıştı. Zamanla bu yoğunlaştırılmış ve genişletilmiş iletişim ağına dahil olmanın avantajını kavrayan insanlar eğitimin önemini daha fazla anlayarak, çocuklarının okumalarını daha fazla teşvik etmeye başladılar. Tabii, bu yeni fırsatlar ve kazançların vergilendirilmesi kamu gelirlerini de artırmış, böylece eğitim devletlerin de desteklediği bir kamu siyaseti haline gelmişti.¹⁰

Eğer bir domino taşı oyununa benzetirsek, ilk taş olarak matbaanın başlattığı bu oyunun neticesinde Avrupa'da meydana gelen yeni siyasî, iktisadî, bedîî ve toplumsal şekil, yüzyıllar sonra dünyanın diğer ülkelerinde de benzer reformların yapılmasını zorunlu kılmıştı. Diğer bir deyişle dünyanın bir köşesinde hareketli matbaanın icadıyla sessiz sedasız başlayan reformlar süreci, yüzyıllar sonra dünyanın geri kalanında da benzer reformların başlatıcısı olmuştu. Matbaa, dil reformlarında fizikî olarak da etkili olmuştu. Özellikle Latin alfabesinin kullanıldığı ülkelerde üretilip geliştirilmesi sebebiyle, başından beri dil tartışmalarında

9. ANDERSON, B., 1995, *Hayali Cemaatler, Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İ. Savaşır, Metis yay., İstanbul, s. 94-96

10. DUDLEY, L. M., 1997, *Kalem ve Kılıç*, çev. M. Günay, Dost yay., s. 23.



önemli bir mesele olan alfabe değişikliği tartışmalarını da etkilemişti. İlk zamanlardaki işlevsel seviyedeki teknik ve askeri bazı yetersiz ıslahat denemelerinden sonra daha temel kurumlara ihtiyaç duyulmaya başlandı. Yapılacak reformların temelinde ise ulusal iletişim ağlarının kurulması ve bu ağlarda iletişimi kolaylaştıracak dilin ıslah edilmesi geliyordu. Karl Deutsch'un "stratejik basitleştirme" dediği, gelişen yeni bir devlet mekanizmasında önemli bir çark olarak iş görecektir bir dilin, mesajların dolaşımını yavaşlatan eski özelliklerden kurtularak yeni görevlerini en iyi bir şekilde yerine getirmesi amacıyla yeniden şekillenmesiydi.¹¹

19. yüzyılın son yarısı ile 20. yüzyılın ilk yarısında yeryüzündeki pek çok dil yeni iletişim ortamlarına hazırlanmak amacıyla bir ıslahat sürecinden geçmiş, hatta birçok yeni millî dil, kendilerini üreten millî devletlerin resmî dilleri olarak dünya dil literatüründeki yerlerini almışlardır.¹² Türk dünyasındaki dil reformları ise iki önemli devrimden sonra (Türkiye'de ve Rusya'da) vukuu buldu ve ıslahattan inkılabı doğru bir seyir izledi.¹³ Dil alanının

11. zikreden TWINE 1991, *Language and the Modern State: The reform of written Japanese*, Routledge, s. 2

12. K. Deutsch, "1900 ile 1937 yıl arasında, 37 yılda, geçen bin yıl zarfında ortaya çıkan millî dillerden daha fazlası Avrupa'da ortaya çıkmıştır" demektir (zikreden JACOB, E. J. ve W. R. Beer (der.), 1985, *Language Policy and National Unity*, Rowmen & Allanheld, s. 1)

13. "İslah" veya "reform" terimleri, mevcut ve geleneksel olanın çeşitli yönlerden güncelleştirilmesi, yeni ihtiyaçlara uyarlanması olduğundan köklü bir değişikliği ifade etmez. Dil alanında ıslah ise, mevcut dil sistemindeki sınırlı değişim ve yenilikleri ifade eder. Bu yüzden de daha çok yazım kuralları, yani imlâ ile ilgilidir. Yeni bir yazı sisteminin kabulü ise, imlâ da dahil dilin yazı alanındaki kök-

daki bu değişimin devrimsel nitelik taşıması, bu ülkelerde yönetime gelen devrimci iktidarların bir ürünü olarak görülebilir. SSCB'deki süreci bir tarafta bırakırsak, Türkiye'deki devrim dalgası, Türkiye Türkçesini iki önemli alanda derinden etkilemiştir. Bunlardan biri "saflaşma hareketi"¹⁴, diğeri ise alfabe inkılabıdır. Bugüne kadar alfabe inkılabının merkezi süreciyle ilgili geniş tafsilatlar verildiğinden burada tekrarlamayı gereksiz görüyoruz.¹⁵ Üzerinde durmak istediğim daha çok, 20. yüzyılın başlarında alfabe değişikliği, Latin harflerini kullanmayan bütün toplumlarda tartışılmış olmasına rağmen neden sadece buna Türk dünyasının cesaret etmiş olduğudur.



lü değişikliğini ifade etmesinden dolayı diğer pek çok dildekinin aksine Türkçe'de "inkılap" veya "devrim" kavramlarıyla karşılaşılır. Örneğin, bu konuda önemli bir bilimsel külliyata sahip Batı dillerinde her iki durum da "reform" kelimesiyle karşılaşılır. Bir başka ifadeyle, bu dillerde –belki diğer dillerde de– bu hadise "revolution" terimiyle karşılaşmaz. Bunun belki en önemli sebebi, onlarda bu tarz köklü bir dil değişikliğinin meydana gelmemiş olmasıdır.

14. Genelde bu harekete "sadeleşme" denmesinin aslında tam anlamıyla "saflaşma"dır. "Sadeleşme" sıfatının kullanılması ise "Genç Kalemler Hareketi"nden kalan bir alışkanlıktır. Zira, "Genç Kalemler Hareketi" gerçekten sadeleşmeyi, Cumhuriyet sonrası ise saflaşmayı karakterize eder.

15. "Merkezi süreç"ten kastım, yapılan çalışmaların tamamen İstanbul ve Ankara'daki faaliyet ve kararları ele alması, taşrada neler olup bittiğinden bahsedilmemesindedir. Örneğin, altı ay gibi akıllara ziyan bir sürede –ki bu süreç SSCB'deki Türk dillerinde 4-5 yıldır– yeni alfabe yürürlüğe giriyor ve bizler hâlâ Urfa'da veya Trabzon'da bu esnada neler olup bittiğini bilmiyoruz.

Kendi "şimdi"lerini benimsedikleri modernliğin normlarıyla açıklamaya çalışan bütün Batı dışı toplumlarının aydınları, kendilerini bir anda birbiriyle çelişen ikili karşıtlıklar girdabında buldular: Doğu-Batı, geleneksel-modern, eski-yeni, ileri-geri, vs. 19. yüzyılın son yarısından itibaren iletişim teknolojisinde meydana gelen yeniliklerin Latin harfleri temelinde olması, diğer yazı sistemlerini kullanan bütün toplumlarda geleneksel yazı sistemlerine yönelik kuşkulara sebep olmuştu. Batı'nın başarısını daha çok kullandığı araçlarda gören bu araççı anlayış, Batı'yı yakalama yönündeki başarısız çabalarının, Batı'nın tikel tecrübesinin tekrarlanamazlığından değil de, kendi "geçmiş"lerinin bir sonucu olduğunu düşünüyordu. Haliyle bu toplumlar "şimdi"lerini Batı modernliğinin izinde yeniden kurmaya yoluna gittiler. Bir başka deyişle, kendi "şimdi"lerinin muteberliğinden kuşku duydukları için geleceğe, kendi gelenekleri üzerinden değil de, örnek aldıkları ülkelerden ithal ettikleri araç, kurum ve özellikler üzerinden ulaşma yoluna gittiler. Bu yolda harcadıkları bütün gayretler onları kendi tarihlerinden ve geleneklerinden biraz daha uzaklaştırıyordu. Devrimci modern iktidarların tarihlerine ve geleneklerine karşı tahripkâr ve umursamaz olmalarının önemli bir sebebi bu idi. Zaten bu yabancılaşma girdabına en fazla kapılanlar da bu devrimci aydınlar olmuştu. Bu yüzden iktidara geldikleri ülkelerde siyasetin ötesine geçerek dil de dahil bütün toplumsal alanda devrimci sonuçlar almaya çalışmışlardır. Richard Rorty'nin ifade ettiği gibi,

Fransız devriminden bu yana politik ütopyacıların sezdikleri şey (...) dilleri ve öbür toplumsal pratikleri değiştirmenin, daha önce asla var olmamış bir türde insanlar üretebileceğiydi.¹⁶

Fakat, Türklerin aksine, Çin gibi, Rusya gibi kendinden önceki döneme karşı düşmanca yaklaşan totaliter devrimci rejimlerin bile alfabe değişikliğini neden göze alamamışlardı? Bunun en önemli sebeplerinden birini 1957'de Çin yazısının ıslahı üzerine yapılan bir tartışmada bir katılımcının, okunup yazılması çok zaman alıyor olmasına rağmen bazı Çin yazı karakterlerinin atılmasına neden karşı olduklarına verdiği izahta bulabiliriz: "Eğer Çin yazısı zengin bir kültür mirasını kaydetmede kullanılmamış olsaydı onları atmak ciddi bir sorun yaratmazdı." Karakterlerin atılmasına karşılardı; çünkü o

16. Richard Rorty, 1995, *Olumsuzluk, İroni ve Dayanışma*, çev. M. Küçük, Ayrıntı yay, s. 30.

zaman büyük şair Li Bo ve Tao Yuanming'i okumak imkansız hale gelecekti.¹⁷ Alfabe değiştirmenin önündeki en önemli iki engelden biriydi buydu; yani mevcut ve kadim yazılı mirasla irtibatın kopmasıydı. Diğeri ise mevcut okuyazarların durumu ve yeni alfabeyle intibak sorunu ki, bu sonuncusu birinciye göre daha göze alınabilir görünmekteydi ve birkaç yıllık planlı uygulamalarla halledilirdi.

Burada diğeri bir soru akla gelmektedir: Türklerin "mazi"lerine, onu unutmaya göze alabilecek kadar yabancılaşmalarının sebebi ne idi? Türkler için böyle kritik bir tercihi makulleştiren en önemli sebep, yaşadıkları "özgünlük" sorunuydu denebilir.¹⁸ Bu sorunun Türkler tarafından bir zihniyet krizi şeklinde yaşanmasında en önemli itki ise, "ilk" ve "benzersiz" olmayı kutsayan modernite paradigmasını üreten ve dünyayı bu paradigma çerçevesinde yeniden tanımlama imtiyazını elde eden Avrupalı Şarkiyatçılar ve onların "medeniyet" ve "özgünlük" tanımlarından geldi. Medeniyeti, doğaya ve diğeri toplumlara daha fazla hükmetme; özgünlüğü ise sıfırdan yaratma olarak gören modernist Avrupalı aydınlar ve Şarkiyatçılar, Türkleri, buldukları medeniyet coğrafyasında hiçbir varlık gösterememiş bir halk olarak görüyorlardı. Onlara göre medeniyet tek bir kaynaktan doğmuş ve bazı sapmalar gösterse de (mesela Sümerler) temelde çizgisel olarak hareket eden tek bir hat-tan Batı medeniyetine ulaşmıştı.

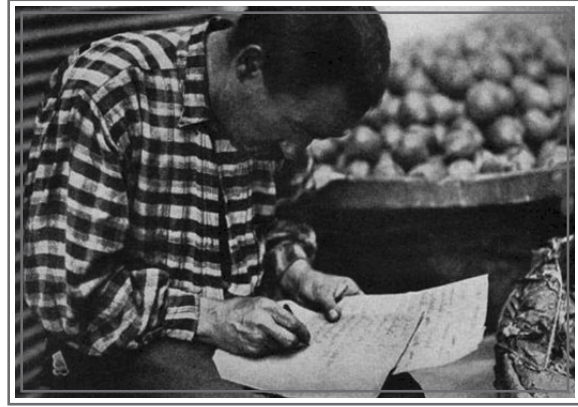
Şarkiyatçı anlayışın, Batı'nın "şimdi"sini kadim medeniyetlere yaslaması kendi tarihselliğini güçlendirirken, bu süregelen medeniyet hattının dışında kalan toplumların "tarihselliğini zayıflatmış"¹⁹, hatta pek çoğunu tarihin dışına itmişti. Fakat, bu "eşsiz" medeniyetin doğuş hattında yer almasalar da diğeri bazı toplumlar geçmişte bir şekilde, modernitenin onayladığı özelliklere sahip görünüyordu.²⁰ Bu medeniyet oyununda en avantajlı olanlar Türklerdi. Tarihlerine olan güvensizlik onları kökenlerini, içinde buldukları

17. FIERMAN, W., 1991, *Language Planning and National Development: The Uzbek Experience*, The Hague: Mouton yay., Berlin-New York, s. 21.

18. Burada "özgünlük" (orijinalite) terimi daha uygun düşmektedir, zira Türklerin kendi geçmişlerinden ve şimdilerinden kuşkuya düşmelerindeki en önemli etki genelde, bu terimin kritik bir anlam taşıdığı kültürel alandan gelmişti.

19. Zayıf tarihsellik kavramı için bk. GÖLE, N., 1998, *Mühendisler ve İdeoloji: Öncü Devrimcilerden Yenilikçi Seçkinlere*, Metis yay., s. 12

20. Fakat, yine de bu toplumlar mevcut geleneksel durumlarından ve diğeri özelliklerinden dolayı oryantalist kibrin eleştirilerinden kurtulamamıştır.



yakın geçmişlerini atlayarak, müphem mazilerde (Hitit, Sümer) aramaya sevk etmiştir. Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi bu arayışın ürünüdür.

Peki Batı'nın aydınlarının savları, diğeri toplumların aydınları –daha çok da devrimci aydınları– üzerinde niçin bu kadar etkili olmuştur? Bunun en önemli sebebi, Batı toplumlarının içinde buldukları somut avantajlı durumun, aydınlarının Batı dışı toplumlarla ilgili ileri sürdükleri görüşlerde güçlü bir hakikat efekti yaratmasıydı. En azından Batılı ve Batı dışı toplumların aydınları o dönemin hakim paradigmasından bakıyorlardı dünyaya.

Sonuçta, Türkiye'de alfabe değişikliği istikrara kavuşmuş olsa da eski SSCB'deki Türk toplumları için bu mesele henüz halledilmiş değildir.

Kaynaklar

- ANDERSON, B., 1995, *Hayali Cemaatler, Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İ. Savaşır, Metis yay., İstanbul.
- DUDLEY, L. M., 1997, *Kalem ve Kılıç*, çev. M. Günay, Dost yay., Ankara.
- FEBVRE, L. ve H. Martin, 2000, *Kitabın Doğuşu*, çev. G. Batuş, Avcıol yay., İstanbul.
- FIERMAN, W., 1991, *Language Planning and National Development: The Uzbek Experience*, The Hague: Mouton yay., Berlin-New York.
- GÖLE, N., 1998, *Mühendisler ve İdeoloji: Öncü Devrimcilerden Yenilikçi Seçkinlere*, Metis yay.
- JACOB, E. J. ve W. R. Beer (der.), 1985, *Language Policy and National Unity*, Rowmen & Allanheld.
- ONG, W. J., 1995, *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözen Teknolojileşmesi*, çev. S. Banon, Metis yay.
- RORTY, R., 1995, *Olumsuzluk, İroni ve Dayanışma*, çev. M. Küçük, Ayrıntı yay.
- TAHİRİ, İ., 1929, *Yazı Tarihine*, Özneşir, Semerkant-Taşkent.
- TWINE, N., 1991, *Language and the Modern State: The reform of written Japanese*, Routledge.

Milli Eğitim ve Toplum Mühendisliği

Ali Haydar Taner'in "Milli Terbiye" Programı

Alpaslan DURMUŞ

Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, EDAM

Belli bir grubun ön görüşleri, kabulleri ve istekleri çerçevesinde toplum algısını, tutum ve davranışlarını değiştirme hedefli uygulamalar bütünü şeklinde özetlenebilecek "toplum mühendisliği" yakıştırması, Cumhuriyet dönemi değerlendirildiğinde herhâlde en çok eğitim çevresinde söz konusu edilebilir.

15 Temmuz 1921'de iki-yüze yakın kişinin katılımıyla Birinci Maarif Kongresi'nin gerçekleştirilmesi ve bu kongrede Türk millî eğitiminin felsefe, hedef ve politikalarının yapılandırılmaya çalışılması; 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhîd-i Tedrisat Kanunu ile ülke genelinde farklı kişi ve kurumlar eliyle sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinin birleştirilerek tek elden -devlet kontrolünde- sunulmasının programlanması; 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile eğitim sisteminin yapılandırılması ve bu yapılandırma çerçevesinde özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim öğretim yapı ve süreçlerinde belirleyiciliğinin tahkim edilmesi; *Dil Heyeti, Talim ve Terbiye Kurulu, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu* gibi düzenleme ve yönlendirme amaçlı kurumların oluşturulması cumhuriyet dönemi toplum mühendisliği çalışmalarının ilk örnekleri olarak rahatlıkla okunabilir.

Heyet-i İlmîyeler, Millî Eğitim Şuraları, harf inkılabı, müfredat çalışmaları, öğretmen yetiştirme sistemi, müzelerin açılması bu minvalde zikredilebilecek diğer çalışmalardan bir kısmıdır.

Toplumun bir görüş çerçevesinde kurmaya çalışmak, belli bir iktidar ve idare tarzını benimseyen ve bu tarzı sürdürmeye yönelik bir toplum düzenini hedefleyen ideolojilerin kaçınması imkânsız bir neticesidir. Zira toplumsal belleğin, eylemin ve hedeflerin inşa edilmesi, hâkim ideolojinin ha-

yatiyetinin garantisidir. Nitekim Kurtuluş Savaşı sonrasında yapılan inkılapların ve faaliyetlerin izahı sadedindeki cümlelerin bir yerlerinde mutlaka rastlayacağımız "*yeni bir millet oluşturma süreci*" ifadesi de bunun en tabii dile vuruşudur.

Aşağıda sunulan metin, gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet döneminin önemli ve etkili bir eğitimcisi olan **Ali Haydar Taner** tarafından **Muallimler Birliği**'nin 1926 yılındaki Umumi Kongresinde okunmak üzere hazırlanmıştır. Bir toplum mühendisliği programı olarak okunabilecek metin, dönemin bakış açısını ve daha sonra gerçekleştirilen çeşitli faaliyetlerin temellerini anlamak açısından son derece manidardır.¹

1. Ali Haydar Taner, 1883 yılında Bulgaristan'ın Kızanlık kasabasında doğmuştur. Bir süre mahalle mektebine devam ettikten sonra önce dört senelik Türk Rüştiyesini bitirmiş, ardından Bulgar Rüştiyesine iki sene devam etmiş ve takiben Bulgar Öğretmen Okuluna girmiştir. Kadrosunun çoğunluğu Avrupa'da öğrenim görmüş hocalardan oluşan dört senelik Bulgar Öğretmen Okulundan 1905'te mezun olmuş ve Rusçuk Türk Rüştiyesinde öğretmenliğe başlamıştır. Aynı dönemde Rusçuk'ta yayımlanmaya başlayan, Türkçülük akımı çerçevesinde önemli olan Tuna adlı günlük gazetenin ikinci yazarlığını yapmış, bir yandan da Almanca öğrenmiştir. İki yıl öğretmenlik yaptıktan sonra yüksek öğrenim görmek için 1907'de kendi imkânlarıyla Almanya'ya giderek Jena Üniversitesinin Felsefe Fakültesine kayıt yaptırmıştır. İkinci meşrutiyetin ilânı üzerine İstanbul'a gelerek Türk tâbiyetine girmiş ve eğitimini tamamlamak üzere bu kez hükümet tarafından aynı üniversiteye gönderilmiş, 1910 senesinde mezun olarak İstanbul'a dönmüştür.

Selânik Sultanisi ders nazırlığıyla tekrar başladığı meslek hayatında Selânik İdadisi, Balıkesir Sultanisi, İzmir Lisesi, Ankara Musiki Muallim Mektebi, Bezm-i Âlem Kız Sultanisi, İstanbul Darülmualimâtı/İstanbul Kız Öğretmen Okulu ve Darülfünun'da görev yapmıştır.

İzmir Lisesi müdürlüğü, Birinci Dünya Savaşı esnasında Almanlar adına eğitim reformu çalışmalarında bulunan Franz Schmidt'in Müşavirlik Kalemî Baş Kâtipliği (1914), Almanya'da okuyan Türk öğrencileri teftişle görevlendirilen heyetin başkanlığı (1918) gibi idari görevlerini Maarif Vekili Mustafa Necati tarafından 11.03.1926'da Millî Talim ve Terbiye Heyeti üyesi olarak atanması takip etmiştir. On iki yıl sürdürdüğü Millî Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği sırasında Tevhîd-i Tedrisat kanununun hazırlanmasında,

Millî Terbiye²

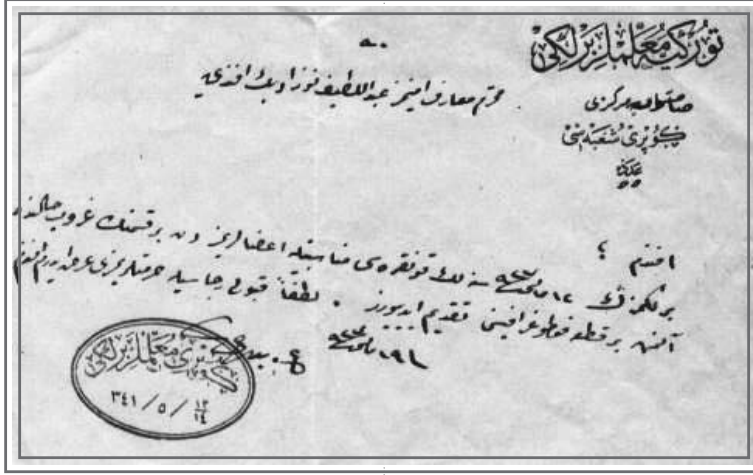
Müderri Ali Haydar

[434] Millî terbiye denince ne anlıyoruz? Bu suale cevap verebilmek için, millî terbiyenin muhtelif gayelerini ruhiyat nokta-i nazarından kısaca izah etmeye lüzum vardır.

Millî terbiyenin başlıca üç mühim gayesi vardır:

1. Fikrî gâye
2. Hissî gâye
3. İradî gâye

Fikri Gâyenin İzahı: Bir insanın bir şeyi sevebilmesi için onu tanıması lazımdır. Meçhule muhabbet olmaz. Bir kimse, meçhul ve müphemî hayalen sevsen bile, o kimse, ne işlediğini ve ne duyduğunu layıkıyla anlayamaz. Türk gençliğinin, Türklüğü sevebilmesi ve bunun uğruna çalışabilmesi için iptidâ millî benliğini tanıması, kendi şuuruna



ilkokullardaki müfredat programını geliştirme çalışmalarında, basma eserler derleme kanununun çıkarılmasında görev üstlenmiştir.

1938 yılında Talim Terbiye Kurulu'ndaki görevinden ayrılıp 1948'de emekli oluncaya kadar İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda Terbiye ve Ruhیات dersleri vermiştir. Emekliliğinden sonra "Yabancı Kelimeler Lügati" adlı eseri üzerinde çalışmıştır. 30 Aralık 1956'da bir kalp krizi sonucu hayatını miş ve Edirnekapı Şehitliği'ndeki aile mezarlığına miştir.

Eğitim, dil ve edebiyat konularında çok sayıda yazısı ve kitabı yayımlanmış olan Taner, Almanca, Fransızca, Arapça, Bulgarca biliyordu. Çevirilerinden özellikle ikisi oldukça meşhurdur: Rus yazar Grigory Petrov'un *Beyaz Zambaklar Ülkesinde* ve *Mefkûreci Muallim*. Taner'in Bulgarcadan Türkçeye çevirdiği bu iki eser, bir mektupla birlikte Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey tarafından, öğretmen okulunu bitirip göreve başlayan her öğretmene rehber kitap olmak üzere hediye edilmiştir.

2. "Muallimler Birliği'nin 1926 Umumî Kongresinde okunmak üzere hazırlanmış" notuyla, "Ankara'da Türkiye Muallimler Birliği umumi merkezi tarafından ayda bir neşr" olunan *Muallimler Birliği* dergisinin 10-12. sayılarında tefrika edilmiştir: Nisan 1926, Sayı 10, s. 434-449; Mayıs 1926, Sayı 11, s. 482-492; Haziran 1926, Sayı 12, s. 514-531. Metinde herhangi bir sadeleştirilmeye gidilmemiş, sadece Lâtin harfleriyle çevrim yazısı yapılmıştır. Özgün metindeki sayfalar metin içinde köşeli parantezle gösterilmiştir. Uzunluğu sebebiyle buraya özgün metnin tamamı alınmamış, atlama yapılan kısımlara parantez içinde üç nokta ile işaret edilmiştir.

mâlik olması lazımdır. Türk çocuklarına millî terbiye verebilmek için onların fikirlerini beslemeli, onlara Türk büyüklerini, Türk milletinin mazisini ve medeniyetini, Türk vatanının şimdiki topraklarını[,] ormanlarını, denizlerini, göllerini, çayırlarını, bayırlarını velhasıl Türk vatanının eşkal ve avârızını öğretmeli ve aynı zamanda Türklerin asil, necîp ve her hususça sevimli lâyık bir millet olduğu fikirlerini telkin etmelidir.

Hissî Gâyenin İzahı: Millet ve vatan hakkında yeni nesle verilen malumat kuru kalır, kalbe müessir olmaz, gençlerin ruhunda hisler ve heyecanlar alevlendirmezse bundan bir fayda hâsıl olmaz. Fikirlerle hislerin iştiraki insanın hayatına hakiki kıymetini verir. Aynı zamanda âlim, fakat hisden mahrum olan bir zât, tam sayılmaz. His ve heyecanları fazla olan bir zat da hislerini hakiki ve mantıki fikirlere istinad ettirmezse, kendini tesadüfi rüzgârların cereyanına kaptırılmış bir gemiye benzer. Gençlere millî terbiyenin verilmesinde fikirler kadar, hislerin de nazarı itibara alınması lazımdır.

İradî Gâyenin İzahı: Kuru malumat, insan için kıymetdâr olmadığı gibi, saman [435] alevi gibi birden parlayıp sönen, fiil ve hareketlerimizin müdürü olamayan sathî ve muvakkat hislerin de faydası yoktur. İnsanın efâlinde mühim bir kısmının sâiki hislerdir. Hubb-u nefis, ferdî hareketlerimiz için faydalı olduğu gibi, millet sevgisi de içtimâî faaliyetlerimiz için nâfi olur. Türklüğü yükseltmek için gençlere fiil ve irâdeye müessir olabilecek sağlam fikirler ve kuvvetli hisler vermek lazımdır. Alelumum terbiyenin ve bilhassa millî terbiyenin en yüksek hedefi, terbiye edilen fertlerde **metin bir seciye** husule getirmektir. Seciye sahibi bir şahsiyet, bütün fiil ve hareketlerini kâinat hakkında edindiği iman ve kanaatlere, müddet-i hayatınca tağayyür etmeyen ahlaki ve ictimâî düstürlara tevfik eder. Seciyesi [436] hâl-i tekevvünde bulunan adamların bazı kanaatleri iktisâp olunan yeni malumata göre kısmen tahavvül edebilir. Fakat her

halde mizâcın televvünü, kararsızlık, sebatsızlık, dalkavukluk, idâre-i maslahat metîn seciyenin zıddıdır.

Bu kısa izahattan sonra millî terbiyenin gayesini şöyle hülâsa edebiliriz:

"Millî terbiye alan bir Türk genci, yalnız şahsî menfaatlerini gözeten bir fert olmamalı, zâtî menfaatlerini içtimaî menfaatlerin içinde görmelidir. Mensup olduğu cemiyete karşı muhabbet ve fedakârlık hisleri beslemeli, her zaman, her yerde ve her türlü şerâit altında Türk vatan ve milletinin terakki ve yükselmesi için daima düşünen, duyan ve işleyen samimi bir vatandaş olmalıdır."

(...)

[445] ÜÇÜNCÜ FASIL

Millî terbiye meselesi gayet şümüllü bir bahistir. Bunu yalnız mektep terbiyesine inhisar ettirmeyerek daha vâsi bir mukayesede ve bir kül halinde düşünmek mecburiyetindeyiz. Bu noktadan nazardan meseleyi şu kısımlara ayırabiliriz.



1. Ailede çocuklara millî terbiye vermek.
2. Mektepte çocuklara millî terbiye vermek.
3. Mektep haricindekilere millî terbiye vermek.

Bu meseleleri de kısaca mevzubahis edelim.

1. Ailede Çocuklara Millî Terbiye Vermek

Yeni yetişen çocuklara daha valide kucağında ve aile ocağında millî terbiye vermek lazımdır. Fakat malum olduğu üzere bizdeki aileler mütecanis bir surette teşekkül etmemiştir. Yeni yetişen nesle verilecek millî terbiyenin tarzlarını düşünürken

bu teşekkülleri nazar-ı itibara almamız lazımdır. Bu hususta hatıra gelebilen şemayı bervech-i ati çiziyorum. Her ne kadar milliyet, kankardeşliğinden ziyade hars birliğine istinat etmekteyse de bir memlekette yetişen, ırk ve mezhep itibariyle muhtelif zümrelere mensup olan çocuklara verilecek millî terbiyeyi mezkur zümrelere göre ayrı ayrı düşünmek mecburiyeti vardır. Ailevi teşekkülleri itibariyle Türkiye Cumhuriyeti tebasını aşağıdaki kısımlara ayırmak mümkündür:

a. **Tam Türkler:** Yani anası babası Türk olan ve evlerinde Türkçe konuşan çocuklar. Bunlara ailede millî terbiye verebilmek için en müsait şerait mevcuttur. Yalnız bu yanda henüz millî şuur uyanmamışsa münasip vasıtalarla bunu bir an evvel uyardırmak lazımdır. Bunun için en münasip vasıtalar konferanslar, mevkut ve gayri mevkut matbuattır.

b. **Anası babası Türk, fakat ecdadının kanı karışık ve harsı tamamen veya kısmen başka evlatlar:** Bunları da Türk milletine temsil etmek nisbeten kolaydır. Dedesinin veya büyük anasının mesela Çerkez veya Arnavut olmasıyla iftihar

edenlere karşı efkâr-ı umumiyede lakaydı veya nefret uyandırmak ve bu gibilere devlet işlerinde hizmet ve memuriyet vermemek lazımdır.

c. [446] **Dince müslüman fakat ırkça Türk olmayan çocuklar:** Bunları Türkleştirmek için en ziyade gayret sarfetmek icabeder. Malum olduğu üzere memleketimizde eskiden beri yerleşmiş ve yahut muhaceret suretiyle gelmiş bir çok gayri Türk müslüman vardır. Bunlar en iyi bir müslüman olmakla beraber milletlerini de az veya çok müdriktirler. Millî anelerini, adetlerini, lisanlarını ve kıyafetlerini muhafaza etmekle adeta iftihar duyarlar. İşte bunun önüne geçmek lazımdır. Bunun için bunları;

i. evde ve hariçte kendi lisanlarını kullanmaktan,

ii. kendi millî kıyafet ve adetlerini muhafaza etmekten,

iii. sırf kendi aralarında görüşmek ve izdivaç etmekten,

iv. toplu bir halde köylerde veya kasabaların mahallelerinde yerleşmekten men etmeli ve

v. hiçbirine ticari, iktisadi ve içtimai hayatta bir mevki vermemeli ve devlet hizmetlerinde kullanmamalı,

vi. müslüman olmakla beraber milliyetini muhafazada fazla ısrar edenlerden birkaçını sairlere ibret olmak üzere hudut haricine çıkarmalıdır,

Memleketimizin ötesinde ve berisinde yerleşmiş bulunan Türk tabiyetindeki Araplar, Çerkesler, Arnavutlar, Boşnaklar, Pomaklar, Dönmeler vesaire bu kabildendir.

d. Türk tabiyetinde bulunup da dince ve ırkça Türk olmayanlar: Bunlar da çeşit çeşittir: Ermeniler, Rumlar, Yahudiler vesaire bu zümreye dahildir. Bunları halis Türk yapabilmek hususunda hayalâta kapılmamak lazımdır. Bir kere bunlar, dinlerine kuvvetle merbutturlar ve asırlardan beri kilisede papazlardan ve mektepde daskallardan aldıkları telkinler sayesinde milliyetlerini kuvvetle müdriktirler. Bunları samimi bir Türk vatandaşı yapmak bile müşkildir. Hamdolsun devletimizin aldığı son Cumhuriyet şeklinde ve istiklal harbinin yaptığı tasfiye neticesinde bunlar küçük bir ekalliyet teşkil etmektedirler. Onlar da iktisadi menfaatleri iktizasınca bu memlekette kalmak niyetinde iseler, hiç olmazsa zahiren Türklüğe karşı muhasım bir vaziyet almamak mecburiyetindedirler. Türklüğe karşı gösterecekleri merbutiyet ve samimiyeti pek büyük bir hayırhahlıkla fakat ihtiyatla kabul ederiz. Türklüğe karşı bariz düşmanlık eserleri gösterenler hakkında da münasip tedbirlerin ittihaz olunacağı tabiidir.

[447] Şimdi, Türkiye'deki ailelerin teşekkül tarzlarını tetkik ettikten sonra suret-i umumiyede **ailelerde çocuklara verilecek millî terbiyenin tarzlarını ve vasıtalarını tetkik edelim.**

Çocuğun hayatının ilk senelerinde içinde bulunduğu ve sonraları da ekser zamanlarını içinde geçirdiği yer aile ocağıdır. Aile muhitinde tabii bir muhabbet ve samimiyet hükümandır. Bu muhitte çocuğa meş'ur veya gayri meş'ur bir surette verilen fikirler, yapılan telkinler, kazandırılan itiyatlar ekseriyetle bütün hayatı müddetince baki kalır. Çocuk, dünya ve ahiret hakkındaki ilk fikirlerini iptida ailesinden alır. Ailesinden aldığı fikir ve tel-

kinlere göre kainat ve hayat hakkında bir nokta-i nazar edinir.

Aile hayatında çocuğun terbiyesine müessir olan şeyler nedir?

Masallar: Hepimizce malum bir hakikattir ki, çocuk, masalları çok sever. Masallar küçük çocuklar için mühim bir terbiye vasıtasıdır. Bu itibarla kendisine anlatılan masalların mutlaka millî olması lazımdır. Her milletin kendisine mahsus efsaneleri ve millî masalları vardır. Mütemeddin milletlerin lisan ve edebiyat alimleri bu masalları evvela toplamışlar, sonra tetkik etmişler, nihayet bunları çocukların anlayabileceği şekillere sokarak kitap halinde neşretmişlerdir. Mesela Almanya'da Grimm Biraderlerin bu husustaki mesaisi ehemmiyetle nazarı itibara alınmaya layıktır. Grimm Biraderler, Almanların halk masallarını toplayarak onları lâyemut bir hale getirmişlerdir. Bu masallar çoktan Almanya'nın hudutlarını tecavüz ederek muhtelif lisanlara tercüme edilmişler ve adeta beynelmilyet kesbetmişlerdir.

Maatteessüf Türklerin millî masalları ne toplanmış ve ne de ilmi bir surette tetkik ve tasfiye edilmişlerdir. Şark masallar memleketidir. Bizim memleketimizde de pek çok masallar söylenir. Fakat bunları cem etmek, Arap, Acem ve Hint unsurlarını ayırmak ve bundan sonra da hakiki Türk masallarını çocuklarımızın anlayabilecekleri ve lezzetle dinleyebilecekleri bir şekle sokmak lazımdır.

İnsan isimleri: Çocuğun her gün muhatap olduğu ism-i hasların da millî terbiyeye tesiri vardır. Biz hâlâ çocuklarımıza İbrahim, İsmail, İshak, İsa, Musa gibi Yahudi isimleri; Selahattin, Celalettin, Cemalettin, Mustafa gibi Arap isimleri; Pertev, Haydar gibi Acem isimleri veriyoruz. Bize nazaran bu isimlerin Yuhan ile Petro, Marika ile Eleni isimlerinden hiç farkı yoktur. Arap ve Acem isimlerinin yerine dile ve kulağa hoş gelen Türkçe çocuk isimlerini bulmalı ve çocukları yaban isimlerle tesmiye etmekten içtinap etmeliyiz.

[448] **Coğrafi isimler:** Aile isimlerimiz gibi şehir, kasaba ve köy isimlerimiz de berbatır. Burada her ne kadar yeri değilse de bilmünasebe onları da zikrederim.

Memleketimizin muhtelif kısımlarına, Anadolu, Trakya gibi isimler veriliyor. Eskiden hükümet merkezi olan yere bile *Konstantiniyye, İstanbul, Der-aliyye, İslambol, Darulhilafe, Dersaadet* gibi isimler verildi.

Bu şehir için Türkçe bir ad bulunamadı. Bir takım şehirlerin, kasabaların ve köylerin isimleri Türkçeleştirilecek olursa, birkaç gün posta memurları zahmet çeker. Dağlar ve derelerin isimleri değiştirilirse ona göre coğrafya kitapları yazılır ve nihayet yavaş yavaş cihan da bu isimleri kabul etmeye mecbur kalır. Şu asırda birçok ecnebi memleket isimlerinin tebeddülüne şahit oluyoruz. Küçüklüğümüzde coğrafya kitaplarında gördüğümüz ve bir türlü doğru okuyamadığımız Petersburg şehri büyük harp esnasında Petrograt oldu. İnkılaptan sonra Leningrat ismini aldı.

Aile tarihçesi: Türkler, tarihe çok meraklı bir kavim olmakla beraber, şimdi yetişen nesil, yeni olanlar ve geçmişlerle alakasını çok çabuk kesmek istiyor. Evden cenaze çıktıktan sonra müteveffanın resmi ve fotoğrafı ekseriyetle duvardan indiriliyor. Ölen zatın kıymetsiz eşyası ve elbisesi rastgele fukaraya tevzi olunuyor. Şayet kıymetli eşyası varsa bunların kıymetine bakılmayarak mirasçılar tarafından mezat mahallinde satılıyor. Velhasıl aile mukaddesat ve hatıratına riayet edilmiyor. Bunun neticesinde öyle bir vaziyet hâdis oluyor ki, bugün büyük babasından veya büyük anasından öteye aile tarihini bilen kimselere pek az tesadüf olunuyor. Halbuki bugün hâlâ çadır hayatı yaşayan Arap bedevisi bile kendi nesebini – doğru veya yanlış- Hz. Adem'e çıkardıktan başka, atının veya devesinin bile silsilesini sayıyor.

Çocuklara mensup oldukları ailelerin mazisi hakkında bir fikir verebilmek için her bir ailenin bir şecere tutması, ölen aile nesillere irae etmesi lazımdır.

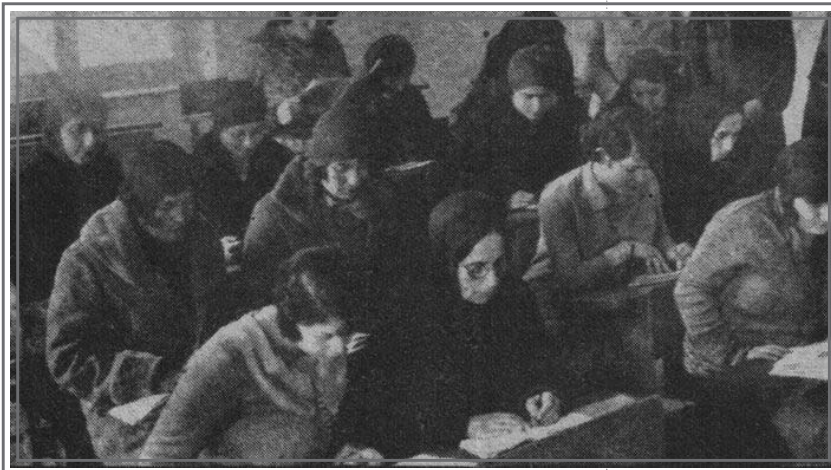
Ev eşyası ve evin tezyinatı: Çocuğun doğduğu muhiti de millileştirmek ve medenileştirmek lazımdır. Türk evinin gerek tarz-ı inşası ve taksimatı;

gerek mobilyası asri ve medeni olacaktır. Medeni kıyafet nasıl ki millî harsımıza mugayir değildir, medeni ve asri mobilya da çocukların millî terbiyesine mani değildir. Evin tefriş, tezyin ve tertibinde millî ve medeni ihtiyaçları birleştirmek pek ala mümkündür. Halılar, nakışlar, kartonpiyerler, oymalar ve çiniler hem evlerimizi süsler [449] hem de medeni ihtiyaçlara tekabül edebilir. Bir kere bütün Türkiye halkını kuru toprak, hasır, kilim veya şilte üstünde bağdaş kurup veya diz çöküp oturmak itiyadından vazgeçirmek için şiddetli bir mücadeleye girişmek ve köy halkına varıncaya kadar Türkleri masa ve sandalye ile istinas ettirmek lazımdır. Ekser halkın yerlerde bağdaş kurup oturması yalnız bir çirkinlik ve zevksizlik teşkil etmekle kalmaz, bu itiyada sahip olanların amudufikarîlerinin çarpılmasına ve sırtlarında çirkin bir kamburluk peyda olmasına sebep olur.

Her bir Türk ailesi masa üstünde ve ayrı ayrı kaplarda kaşık ve çatalla yemek yemek itiyadını kazanmalıdır. Her bir Türk, geceleyin topraktan ve evin döşemesinden yüksek bir yerde yatmaya alışmalıdır. Karyola bulamazsa tahtadan veya gaz sandıklarından bir kerevet yapmak ihtiyacını duymalıdır. Evlerin ve odaların tezyinatı sade fakat zevkiselime muvafık bulunmalıdır. Odanın duvarlarını çıplak bırakmalıdır. Lakin tezyinat makamında ne Avrupa'nın yüz paralık kartpostallarını ne de "Tevekkeltü ala'llah", "El-kanaatu kenzün lâ yefna" gibi Arapça levhalarını istimal muvafık değildir. Duvarlarda cumhurreisimizin ve sair Türk büyüklerinin resimlerinin yanibaşında Türkiye'nin güzel manzaraları, tarihi levhaları ve aile fotoğrafları bulunmalıdır. Her bir Türk evinde, küçük mikyasta bile olsa bir Türkiye vatani haritası mevcut olmalıdır.

Kıyafet: Medeni kıyafet, millî kıyafetimizdir. Bu mesele artık halledildiğinden tafsilinden sarf-ı nazar olundu. Millî ve mahalli kıyafetler artık etnografi müzelerinde teşhir edilmeli ve ancak kostüm şenliklerinde giyilebilmelidir. Türk olmayanlardan bazılarının millî kıyafetleri[ni] menetmek, kendilerini medeni kıyafete girmeye mecbur etmek lazımdır.

Hanenin bahçe avlusu: Tabiat muhabbeti ile millet muhabbeti birbirine yakın



şeylerdir. Muhitin tabiatını sevmeye alışan çocuk, bilvasıta milletini ve vatanını da sevmeye başlar. Evlerin bahçelerini çıplak bırakmamalı, onları çiçeklerle tezyin etmelidir. Küçük yaştan itibaren Türk çocuğu bahçe işleriyle alakadar olmaya alıştırılmalıdır. Her bir aile münferiden kendi bahçesini çiçekler ve ağaçlarla tezyin ederse neticede bütün köy veya kasaba yeşillenir ve güzelleşir ve cidden sevilmeğe layık bir şekil alır.

Evde temizlik: Temizlik ile Türklük tev'em olmalıdır. Temiz olmayan bir şey güzel ve sevimli değildir. Vücutta, elbisede, ev eşyasında ve bütün hanede Türkün en ziyade itina ettiği şey temizlik olmalıdır.

2. [482] **Mektepte Millî Terbiye**

Mektep, aileye nisbetle oldukça muttarit, muntazam bir surette çalışan bir müessesedir. Bu itibarla yeni yetişen nesle millî terbiye vermek ve neticede bütün milletin içtimai ve iktisadi bünyesinde bir inkılap yapmak istidadını haizdir. Mektepte çocuklara verilecek millî terbiyenin izahına geçmeden evvel, memleketimizdeki mektepleri cinsi, gaye ve dereceleri itibariyle muhtelif kısımlara ayırmak lazımdır. Bunları birer birer sayalım: Mekteplerin cins itibariyle taksimi şöyledir:

1. **Millî mektepler:** Türk lisaniyla Türk harsını talim eden mekteplerdir. Bunlar da ya resmî veya hususi olur. Resmîlerin bir kısmı muvazene-i umumiyeye ve bir kısmı muvazene-i hususiyeye dâhildir.

2. **Ekalliyet mektepleri:** Gayr-ı müslim cemaatler tarafından açılan ve idare olunan mekteplerdir. Bunlar da mensup oldukları cemaatlere göre Rum, Ermeni, Yahudi, Bulgar mektebi tesmiye olunurlar.

3. **Ecnebi mektepleri:** Ecnebi tabiyetinde bulunan şahıslar, şirketler, cemiyetler ve cemaatler tarafından tesis ve idare olunan mekteplerdir. Bunlar da tabiyetlerine nazaran Amerikan, İngiliz, Fransız, İtalyan, Alman mektebi gibi isimler alır.

Gayelerine nazaran mekteplerin taksimi şöyledir:

1. **Malumat-ı umumiye veren mektepler:** Bu mektepler, talebeyi muayyen bir meslek ve sanata ihzar etmek gayesini takip etmezler. Gençlere alelumum hayat ve her meslek için lazım gelen fenni ve insani malumatı vermek isterler. Bittabi cinsleri ve dereceleri muhtelifdir.

2. [483] **Malumat-ı meslekiye veren mektepler:** Bu mektepler talebesini muayyen bir meslek veya sanata hazırlamak gayesini takip ederler. Bunların da cins ve dereceleri muhtelifdir. Sanayi mektepleri, ziraat mektepleri, muallim mektepleri, ticaret mektepleri bu kabildendir.

Derecelerine nazaran mekteplerin taksimi şöyledir:

1. **Ana mektepleri:** Henüz tahsil çağına yani yedi yaşına varmayan çocukları terbiye etmeye ve eğlendirmeye mahsus mahallerdir.

2. **İlk mektepler:** Köy, kasaba ve şehir çocuklarının tahsiline mahsus mekteplerdir. Burada çocuklar, hayat için kendilerine mahsus asgari fakat esas malumatı alır. Şimdilik memleketimizde ilk tahsilin mecburiyeti beş senedir.

3. **Orta mektepler:** İlk tahsil müesseselerine istinat ederler. İlk tahsil mezunlarını kabul ederler. Tedris müddetleri umumi ve mesleki olduğuna nazaran üç, dört veya beş senedir.

4. **Liseler:** Talebesini âli tahsile hazırlamak ve memlekete milliyet his ve fikirleriyle meşbu bir ehliyet yetiştirmek gayesiyle mükellef mekteplerdir. Burada dersler oldukça ihtisasa takarrup ettiğinden son sınıf talebesi fen ve edebiyat namıyla iki kısma ayrılır.

Bu taksimat umumi tahsil veren mekteplere göredir. İhtisas ve meslek mekteplerinin de muhtelif dereceleri vardır. Esas itibariyle her derecedeki umumi tahsil mektebine mukabil bir ihtisas ve meslek mektebi bulunmalıdır. Yani meslek mektepleri de üç derece üzerine mürettep olmalıdır.

İptidai derecede meslek mektepleri: Bunlara iptidai mekteplerinde tahsil-i umumisini görenler kabul olunur. Bir, iki veya üç senelik ameli bir tahsil neticesinde okumuş çiftçi, sanatçı, küçük tüccar, küçük memur vesaire yetiştirilir. Tedrisat-ı iptidaiye kanun-u muvakkatında zikredilen ikmal sınıfları ve hırfet mektepleri de bu kabildendir. Hatta gece dersleri ve çırak mektepleri de bu vazifeyi görebilir. Maatteessüf memleketimizde henüz bu nevi müesseseler, layık olduğu derecede inkişaf etmemiştir. Mektepten çıkanların kısm-ı azamı iptidai mezunu olduğundan iptidai meslek tahsilini kuvvetlendirmek icap eder. Zira ilk [484] mekteplerimizin tahsil müddeti kısa, kıraat ve yazının müşkilatı fazla olduğundan bu müddet zarfında iptidai mektebi talebesini hayata ve hayatta muayyen bir mesleğe hazırlamak mümkün değildir.

Tali derecede meslek mektepleri: Bunlara umumi orta mektep mezunları alınıp iki, üç veya dört senelik ameli ve nazari bir tahsil sayesinde memlekete bir derece daha yüksek ziraatçı, ticaretçi, muallim, memur ve zabıt yetiştirilmelidir.

Âli derecede meslek mektepleri: Bunlara lise mezunları alınır. Dört veya beş senelik nazari ve ameli bir tahsil sayesinde memlekete lazım olan tıp [tabip], hukukçu, yüksek muallimler, yüksek memurlar vesaire yetiştirilir. Tabip [tıp], hukuk, edebiyat, fen veya ilahiyat fakültelerini ihtiva eden darülfünûn, ziraat mekteb-i âlîsi, mühendis mekteb-i âlîsi, tüccar mekteb-i âlîsi yüksek meslek mekteplerinden maduttur.

Umumi veya mesleki olsun her üç derecedeki mekteplerde verilecek millî terbiyenin tetkikine girişecek olursak söz çok uzar. Bunun için meseleyi (1) Millî Türk, (2) Ekalliyet, (3) Ecnebi mekteplerine göre düşünelim:

1. Millî Türk mekteplerinde millî terbiye: Bunlar ya devlet tarafından tesis edilen veyahut şahıslar, cemiyetler veya şirketler tarafından açılan mekteplerdir. Muvazene-i umumiye veya hususiyeler tarafından tesis ve idare olunan mekteplerde millî terbiye prensiplerini tatbik ettirmek nisbeten kolaydır. Çünkü bunların programları, nizamname ve talimatnameleri doğrudan doğruya Maarif Vekâleti tarafından yapılmakta ve bu mekteplerde okutulacak kitaplar, istimal edilecek tedris vasıtaları ve aletleri yine Vekalet tarafından tesbit edilmektedir. Hususi Türk mekteplerinin müessisleri ve muallimleri de umumiyetle vatanperver ve milliyetperver zevattan mürekkep olduğundan ve mektepleri sıkı bir teftişe tabi tutulduğundan çocuklara millî terbiye verme hususunda devletçe ittihaz edilecek kararları aynen tatbik ederler.

2. Ekalliyet mekteplerinde millî terbiye: Yukarıda da zikrettiğimiz veçhile, ekalliyet mektebi denince memleketimizdeki Ermeni, Rum ve Yahudi mekteplerini anlıyoruz. İşte bu mekteplere devam eden çocuklara Türk millî terbiyesini vermek güç bir iştir. Zira biz vaktiyle medreselerin sayesinde sâyebân olduğumuz senelerde tebamızdan olan Ulah, Sırp, Bulgar, Rum ve Ermeni gibi gayr-ı müslim unsurlar, mezhepleri iktizası daha evvel Avrupa ile temasa gelmişler [485] ve Fransa inkılabının tesiriyle mekteplerini bizden daha evvel dini şekilden millî ve dünyevi şekle inkılap ettirmişlerdir. Devletten hiçbir muavenet ve müzaharet

görmedikleri halde bizim memleketimizde veya hariçte para kazanmak ve zenginlerinin hamiyeti sayesinde mensup oldukları millete mahsus mektepler tesisine muvaffak olmuşlardır. Birtakım imtiyazları haiz cemaatler tarafından [486] açılan mekteplerde çocuklarına kuvvetli bir millî terbiye vermişler ve şiddetli bir Türk aleyhtarlığı telkin etmişlerdir. Vaktiyle Makedonya'daki Rum, Bulgar ve Sırp mekteplerinde çocuklara verilen millî terbiye neticesinde ihtilalci ve iftirakçı bir nesil yetiştirmişler, koskoca Rumeli'nin zıyaı bu yüzden olmuştur.

Umumi harp esnasında millet ve devlet, ekalliyet mekteplerinde devletin kontrolünden azade olarak verilen terbiyenin seyyiatını çekmiştir. Tanzimatçılar ve ondan evvel gelen devlet adamları bütün devlet tebası çocuklarının tahsilini ellerine almadıklarından dolayı hataya düşmüşlerdir. Bunun imkân-ı maddisi olup olmadığı da ayrıca cây-ı münakaşadır.

Hele mütareke senelerinde ekalliyet mekteplerinde yapılan taşkınlıkları hiçbir zaman unutamayız. Mektep ve dersaneler Yunan ve Ermeni bayraklarıyla süslenir, dersanelerde Venizelos'un resmi bulundurulurdu. Yahudiler bile kendi bayraklarını istimal ederlerdi.

Lozan sulhunun akdinden sonra bittabi vaziyet çok değişti. Cumhuriyet hükümeti ekalliyet mekteplerinde Türk lisanının ve Türkiye tarih ve coğrafyasının tedrisini mecburi yaptı. Bu hareket Türkiye vatanında millî terbiyenin inkişafı hesabına kaydedilecek bir kârdır. Fakat bundan sonra da bu yolda katıyetle devam etmek ve bilhassa ekalliyet mekteplerine tayin edilecek muallimlerin evsafına ve okutulacak mevaddın müfredatına dikkat etmek lazımdır.

3. Ecnebi mekteplerinde millî terbiye: Ecnebi mekteplerinin alelumum memleket için bir afet olduğunda şüphe yoktur. Zira bunlar eskiden beri bir maksad-ı mahsusla açılan mekteplerdir. Maksad-ı tesisi, ya dinî veya siyasidir. Her ikisi de bizim için muzırdır. Dinî maksatla açılan mekteplerin başına çok fedakâr ve feragatkâr insanlar geçmiştir. Bunlar az zaman zarfında hedeflerine vasıl olamazlarsa bile, me'yus olmazlar. Kendilerince mürettep plan dairesinde çalışmaktan usanmazlar. Siyasi maksatla açılan mektepler de resmî ve hususi bütün muavenet ve müzaharetlere malik olduklarından gittikçe inkişafa mazhar olmuşlardır. Her iki maksatla [486] açılan mektepler de bu

memleketin öz Türk evlatlarını terbiye etmekten ziyade gayr-ı müslim ve gayrı Türk unsurları bizim zararımıza olarak yetiştirmek gayesini istihfaf etmişlerdir. Bunlarla mücadele edebilmek için bizzat devletin aynı derecede mükemmel ve mücehhez mektepler vücuda getirmesi lazımdır. Bu mekteplerin programlarına birkaç saat Türkçe dersi ilave etmek, Türk tarih ve coğrafyası tedris ettirmek kâfi bir çare değildir. En mühim mesele ecnebi memleketlerinde verilen umumi terbiyenin ruhudadır.

Şimdi alelumum mekteplerde çocuklara verilecek millî terbiyenin çarelerini ve vasıtalarını düşünelim:

1. Mektep programları: Umumi ve mesleki mekteplerin programlarının tertibinde millî terbiye gayesini daima göz önünde bulundurmak lazımdır. Mektep programlarında çocuklara millî terbiye vermeye hadim olacak birçok dersler vardır. Mesela ilk mekteplerde çocuklara anlatılacak masalların millî olması lazımdır. Aile terbiye bahsinde bundan bir nebze bahsetmiştik. Hayat bilgisi dersi çocuğa yaşadığı muhitin tabiatını ve bu muhitteki insanları tanıttırarak ve sevdirecektir. Tarih ve coğrafya derslerinin tedrisinde vatanın tarih ve coğrafyası mihver ittihaz edilmelidir. Malumat-ı medeniyye ve vataniye dersleri çocuğa mensup olduğu cemiyetin ve devletin teşkilatını ve fertle devlet arasında[ki] münasebetleri öğretecektir. Resim ve el işleri gibi dersler, mevzularını ekseriyetle çocuğun içinde yaşadığı millî muhitte alacaklardır. Mektep ve çocuk şarkıları genç ruhlarda şetaret uyandırmak için en iyi vasıtalarıdır. Hep bir ağızdan söylenen marşlar küçük vatandaşlar arasındaki tesanüdü artırır. Vezin ve kafiye verildiği zevkten istifade ederek çocuklara millî ve vatani manzumeler inşaat ettirmelidir.

2. Mektep kitapları: Basma kitaplar, yazıları ve resimleriyle muallimin takrirleri kadar talebe üzerine müessirdir. Bunların tahrir ve telifinde de

millî terbiye umdesini daima göz önünde bulundurmak lazımdır. Bilhassa kıraat, tarih ve coğrafya kitapları talebeye millî terbiye vermek için mükemmel vasıtalarıdır.

3. Mektepte terbiye ve inzibat: Mektepte Türk çocuklarına miskinane mutavaat [487] ve inkıyat itiyadı yerine istiklal ve teşebbüs fikirlerini vermeye çalışmalıdır. Gençlerde ahlaka müstenit kuvvetli bir seciyenin teşekkülü millî terbiyenin en yüksek gayesi olmalıdır.

4. Mektep binası ve müstemilatı: Her köy, kasaba ve şehirde mektep binaları, en asri ve muntazam binalar olmalıdır. Bu binalarda medeni hayat yaşamaya alışan çocuklar, büyüyünce inşa ettirecekleri meskenlerde de aynı sıhhi ve bedii şeraiti arayacaklardır. Bilhassa mektep fena yapılmış sıralarına rağmen bütün efrad-ı milleti masa ve sandalye istimaline alıştıracaktır.

5. Mektepte kıyafet ve temizlik: Kıyafetin tebdili hususunda mektebin yaptığı inkılabı da istisgar etmemek lazımdır. Nerede muntazam bir mektep açılmışsa birkaç ay sonra talebe yeknesak ve medeni bir kıyafet ile gezmeye başlar.

Mektepte mütemadiyen yapılan temizlik muayenesi sayesinde yüzler yıkanır, tırnaklar temizlenir, saçlar taranır.

Haşarat ile mücadele hususunda da mektepler mühim rol oynayabilirler. Velhasıl aile terbiyesinde olduğu gibi mektep terbiyesinde de temizlik millî terbiyenin bir şiarı olmalıdır.

Mektep haricindekilere millî terbiye vermek: Alelumum muallimler ve bilhassa ilk mektep muallimleri, millî terbiyenin tatbikatçıları ve tamimcileri olmalıdır. Bunlar mektepte yeni yetişen nesle kuvvetli bir millî terbiye vermekle beraber, münaşip vasıtalarla muhitlerindeki yaşlılara da cumhuriyeti öğretmek, sevdirmek vazifesiyle mükelleftir. Tahsil çağının fevkinde bulunan yaşlılar tahsil nokta-i nazarından iki kısma ayrılırlar:



1) Hiç mektep görmemiş olan köy ve şehir ahalisi,

2) İstibdat ve Meşrutiyet devrinde az çok tahsil görmüş, fakat okudukları mekteplerde milliyet ve cumhuriyet terbiyesi almamış olanlar.

Muallimin bu iki sınıf halka karşı muamelesi başka başka olacaktır. Evvela birinci sınıfa karşı nasıl hareket edeceğini tetkik edelim:

Muallim, kibirli bir adam olmamalıdır. O, haki ki bir halk adamı olmalı; köylü ile beraber oturup kalkmalı, zamanında onunla beraber yiyip içmeli, sokakta, kahvede halkla hasbihal etmeli, onların dertlerini dinlemelidir. Bir kere muallim kendini halka sevdirebilir, itimat kazanırsa vazifesi kolaylaşır. Münasip fırsatlar icat ederek halka millî ve medeni fikirleri telkin edebilir. Bilhassa muallimin, talebenin ebeveyniyle temasa gelmesi çok şayan-ı [488] temennidir. Gerek cahil, gerek alim herkes evladını sever. Terbiyesini ellerine tevdi ettiği muallime karşı hürmet besler. Bu itibarla muallimin talebe ebeveynine yapacağı telkinler kuvvetli olur. Müsamere ve sair merasim vasıtasıyla talebe ebeveyninin mektebe davet edilmesi, yakınlaşmaya vesile olur.

Halkın cahil kısmı, dinin mahiyetini bilmediği halde mütedeyyindir. İbadetini icra eder. Eskiden camideki vaiz kürsüleri halka telkin yapmak için kuvvetli vasıtaydı. O makama layık olmadıklarından softalar bu mevkiden sukut ettiler. Fakat bu mevkiyi boş bırakmak caiz değildir. O mevkiyi, köyün veya kasabanın münevver muallimi pek güzel işgal edebilir. Böyle yerlerde çalışan arkadaşlarımız, mektepte muallim, camide halk vaizi olurlar. İyi idare edilmek şartıyla bu vaazlar esnasında halkımıza faydalı devlet, medeniyet ve sağlık bilgisi verilebilir.

Bundan mana bir mahalde bulunan muallimler halkı okutmak ve öğretmek için dershaneler açarlar. Muallimler birliğinin muhtelif mıntıkalarda giriştiği bu teşebbüsler henüz başlangıcında olmakla beraber çok nafi semereler vermeye başlamıştır. Şimdi bütün arkadaşlarım el ele vererek bu faaliyeti fevkalade tevsi ve her tarafa teşmil etmesi lazımdır. Öyle bir program yapılmalıdır ki, on onbeş sene sonra bu memlekette okuma yazma bilmeyen fertler hadd-i asgariye inmiş olsun.

İkinci sınıf halka gelince; bunlar okur yazar takımından oldukları için, onlara karşı daha başka vasıtalarla telkinler yapılabilir. Hatıra gelenleri sayalım:

a) Muallim bunlarla da fırsat düştükçe görüşür, dost olur, konuşur.

b) Münasip vesilelerle umuma mahsus konferanslar tertip eder. Konferans mevzularının cazip ve hayat-ı ameliye ile alakadar olması gözetilir.

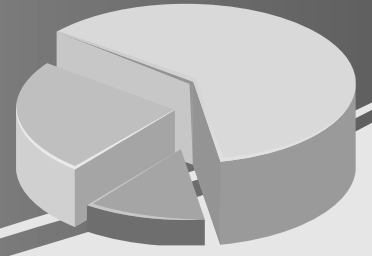
c) Muallim neşriyat ve matbuat vasıtasıyla tedrici telkinler yapar. Ekser yerlerde mahalli gazeteler ve mecmualar intişar ediyor. Maatteessüf bunların mündericatı pek sönüktür. Sudan birkaç makale dercediliyor, o muhitlerde bunları alaka ile okuyanlar azdır. Maksat iktidar göstermeye özenmek değil, seviyeye göre yazılar yazarak millete hizmet etmektir. Buna nazaran muallimler, muhitlerindeki matbuatta mühim bir mevki ahzedebilirler.

[489] DÖRDÜNCÜ FASIL

Türklüğe hadim sair müesseseler:

Şimdi bütün memlekette millî terbiyeyi inkişaf ettirmeye hadim ve müessir olabilecek müesseseleri ve amilleri, sıra gözetmeyerek muhtasar olarak gözden geçirelim. Bu fasıl şu maddeleri ihtiva edecektir:

1. Türkiyat enstitüsü. Darülfünûnda Türkiyat'a ait kürsülerin takviyesi.
 2. Millî kütüphane
 3. Şehir kütüphaneleri
 4. Halk kütüphaneleri ve millî kıraat salonları
 5. Millî tiyatro, şehir tiyatroları, sinema
 6. Millî mimarlık
 7. Ressamlık ve millî sanayi-i tezyiniye
 8. Millî müzeler
 9. Musiki konservatuarı, millî nâgmeler
 10. Millî tarih encümeni
 11. Millî coğrafya enstitüsü
 12. Millî terbiye darülmesai
 13. Millî lisan
 14. Spor ve turizm
 15. Ordu ve kışla mektebi
 16. Türk ocakları
 17. Muallim birlikleri
- (...)



Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasının Değerlendirilmesi Araştırması Şubat 2009

Web sitesinde yapılan bu araştırma, Türkiye genelinde bin 652 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, Yeni Öğretim Programlarının Uygulanması sonucunda, uygulamanın nasıl bir etki oluşturduğunu ve sonuçlarının nasıl olduğunu değerlendirmişlerdir.



Yabancı Dil Öğretim Programlarının Etkinliği Araştırması / Şubat 2009

Araştırma, 22 ilde 318 öğretmenle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretimi, okul öncesi eğitimden itibaren verilmesi için çalışmalar başlatılmış bulunmaktadır. Bu süreç, ilk ve ortaöğretimde devam etmektedir. Araştırmayla, "Ortaöğretimden mezun olan veya yükseköğretime geçen bir öğrenci, söz konusu yabancı dilin ne kadarını bilmekte ve ne kadarını kullanabilmektedir? Bu süreçte eksiklikler ve hatalar var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.



İLKSAN'ın Değerlendirilmesi Araştırması / Mart 2009

Web sitesinde yapılan bu araştırma, Türkiye genelinde İLKSAN'a üye bin 163 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden, İLKSAN'ın yönetimini, seçimlerini ve sosyal yardımlarını değerlendirmeleri istenmiştir.



Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi Araştırması / Nisan 2009

Web sitesinde yapılan bu araştırmaya 78 ilden bin 918 ilk ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden, kendi okullarındaki öğrenme ortamlarının yeterliliğini ve önemini değerlendirmeleri istenmiştir.



Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Uygulamasının Değerlendirilmesi Araştırması / Mayıs 2009

Araştırma, Türkiye'yi temsilen NUTS II düzeyinde 26 ilde 400 öğretmenle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulamasındaki görüşlerine ilişkin genel bir tutum belirlemek, mağduriyetlerini tespit etmek ve yeni düzenlemede sendika olarak Bakanlığa tespit ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.



Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) Değerlendirilmesi Araştırması / Mayıs 2009

Web sitesinde yapılan araştırmaya bin 103 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. SBS'nin yeni bir uygulama olmasından dolayı, ilköğretim öğretmenleri gözüyle bu sınava nasıl bakıldığı ve hangi sorunları beraberinde getirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.



Yükseköğretime Geçişin Değerlendirilmesi Araştırması

Haziran 2009

Web sitesinde yapılan bu araştırmaya 504 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. ÖSS'nin 2009 yılında son kez yapılması ve 2010 yılında iki aşamalı yeni bir sınav uygulamasına geçilmesi nedeniyle, yükseköğretime geçiş sistemine, ortaöğretim öğretmenlerinin nasıl baktığı ve hangi sorunları beslediği tespit edilmeye çalışılmıştır.



Öğretmenlerin Tatil Alışkanlıkları Araştırması

Haziran 2009

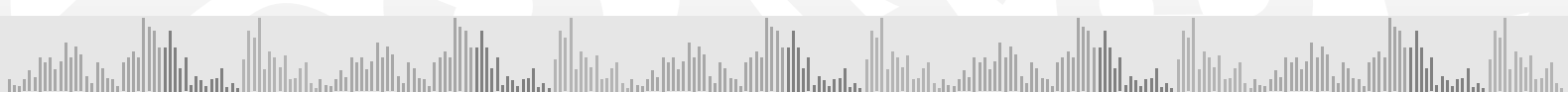
Araştırma, 12 ilde 157 okulda 599 ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenlerle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin tatil alışkanlıklarının neler olduğu tespit edilerek, tatil profilleri ile tatil haritalarının ortaya çıkarılması ve Türkiye'deki tatil yerlerinin öğretmenler tarafından tercih edilme nedenlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.



Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Bakış Açıları, Sorunları ve Beklentileri Araştırması

Haziran-Temmuz 2009

Araştırma, 27 Haziran'da 12 ilde 15 üniversite giriş ve bahçesinde KPSS'ye girecek/giren 599 öğretmen adayıyla yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Bu araştırma ile, her yıl artan öğretmen adaylarının, atanabilmeleri için önlerine konulan KPSS engeline bakış açıları, sorunları, beklentileri ve çözüm önerileri saptanmaya çalışılmıştır.





Kademeler Arası Geçiş ve Yönlendirme Araştırması / Haziran-Ağustos 2009

Araştırma, 12 ilde 157 okulda 599 ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenlerle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmayla, eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve yönlendirme uygulamalarına yönelik sorunların tespit edilmesi, öğretmenlerin bu uygulamalar hakkında bilgi, tutum ve davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.



Türkiye’de Ortak Bir Kimlik Olarak Ötekilik Araştırması / Nisan 2009-Şubat 2010

Araştırma iki aşamalı yapılmıştır. Birincisi, 14 ilde 78 kanaat önderiyle derinlemesine görüşmeden oluşurken; ikincisi ise Türkiye’yi temsilen NUTS I düzeyinden 16 ilde 2 bin 190 kişiyle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. İçinde barındırdığı etnik, dini ve kültürel grupların çeşitliliği nedeniyle bir “mozaik” olarak tanımlanan Türkiye, bu çok kültürlü yapısından kaynaklanan birtakım avantaj ve dezavantajlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Günümüz Türkiye’sinde insanlar geçmişte hiç olmadığı kadar birbirleri ile iç içe yaşamakta, ötekiyle her an yüz yüze gelme risk ve imkânı ile bağışık bir hayat sürmektedir. Söz konusu riskleri en aza indirmek, bir arada yaşama imkânını artırmak ve farklı kimlikler arasındaki sosyal birlikteliği güçlendirmek için, bu kimliklerin hem birbirlerine hem devlete yönelik hem de eğitime bakış açıları objektif bir biçimde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.



Sözleşmeli Öğretmenlerin Kadro Sorunu Araştırması / Ocak-Şubat 2010

Web sitesinde yapılan bu araştırmayla; sözleşmeli öğretmenlerin kadro sorunları ele alınarak, hangi şartlarda ve nasıl kadroya geçmeleri gerektiği, kendilerinden öğrenilip, sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı, hükümet ve Meclis gündemine taşınarak acilen çözüme ulaştırılması amaçlanmıştır. Ankete 81 ilde 2 bin 500 sözleşmeli öğretmen katılmıştır.



Sınıf Yönetimi ve Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırması / Şubat 2010

Araştırma, 12 ilde bin 532 ilk ve ortaöğretim öğretmeniyle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmada, eğitim sisteminde sınıf yönetimi ve yapılandırmacı yaklaşımın nasıl işlediği ve sonuçlarının nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.



Okul Ortamının Güven ve Sağlık Yönünden Değerlendirilmesi Araştırması Haziran-Eylül 2010

Araştırma, 12 ilde, 300 okulda, 600 öğretmen ve bin 200 öğrenci ile yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Türkiye’deki okul ortamlarının güven ve sağlık yönünden hangi durumda olduğu; okul ortamının güvenliği, okulların temizliği, okul kantinleri ve okul servis araçları olarak dört alt ana başlık altında ele alınmış olup sorunlu olan uygulama ve yöntemlerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.



Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler Araştırması / Haziran 2011

Araştırma, 12 ilde, bin 200 ortaöğretim son sınıf öğrencisi ile yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) arifesinde öğrenciler, mesleki alanlarını belirleme konusunda en yoğun dönemlerini yaşamaktadır. LYS’ye ilk kez girecek öğrencilerin, meslek seçiminde nelere önem verdiği ve nelere dikkat ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır.



Öğretmen ve Yöneticilerin Gündeme ve Gündelik Hayata İlişkin Değerlendirmeleri Araştırması / Kasım 2011

Araştırma, 12 ilde, 200 okulda, 1200 öğretmen ve yöneticiyle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Türkiye’nin geleceğini inşa eden ve en önemli meslek grubuna sahip olan öğretmen ve yöneticilerin, gündeme ve gündelik hayata ilişkin görüşleri, fikirleri ve önerileri, hem kamuoyunu aydınlatma açısından hem de eğitim camiasının görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi açısından tespit edilmeye çalışılmıştır.



4+4+4 Yeni Eğitim Sistemine İlişkin Öğretmen Ve Veli Algısı Araştırması / Mayıs 2012

Araştırma, 12 ilde, 1200 ilk ve ortaöğretim öğretmeni ile 1200 veliyle yüz yüze anket tekniği uygulanarak yapılmıştır. Yeni eğitim sisteminin hem öğretmenler hem de veliler tarafından nasıl algılandığı, bu sistemde nelerin olması, nelerin olmaması gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır.



4+4+4 Eğitim Sistemini İzleme ve Değerlendirme Araştırması / Haziran 2013

Araştırma, Çalışma, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğretmenleri ve ilgili okul yöneticileri ile derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. 46 farklı özellikteki okulda 52 idareci ve 104 öğretmen ile görüşülmüştür. Ayrıca altı ilde 53 veliyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Kamuoyunda çeşitli tartışmalara yol açan 4+4+4 zorunlu eğitim düzenlemesinin başarılı yönleri ortaya konulmuş, sorun alanları tespit edilip; mevcut sorunların çözümüne yönelik çeşitli öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Kızılderili Reis İle Torunu

Ak saçlı ve yaşlı kıızılderili reisi kulübesinin önünde torunuyla oturmuş, az ötede birbiriyle boğuşup duran iki köpeği izliyorlardı. Köpeklerden biri siyah, diğeri beyazdı ve on yaşındaki çocuk kendini bildi bileli o köpeklerin dedesinin çadırının önünde boğuşup durduklarını hatırlıyordu.

Dedesinin her zaman göz önünde tuttuğu, yanından ayırmadığı iki iri ve diri kurt köpeğiydi bunlar. Çocuk, dedesinin çadırını ve diğer hayvanlarını korumak için aslında bir köpeğin yeterli olduğunu düşünüyor, dedesinin ikinci köpeğe neden ihtiyacı olduğunu ve renklerinin neden illa da siyah ve beyaz olduğunu anlamak istiyordu. Bu hevesle sordu dedesine: Ak saçlı reis, sakin ve arifane bir gülümsemeye torununun sırtını sıvazladı.

- “Onlar” dedi, “benim için iki ve zıt semboldür evlat.”

- “Neyin sembolü” diye sordu çocuk.

- “İyilik ile kötülüğün sembolü. Aynen şu gördüğün köpekler gibi, çirkin olanla ve güzel olan; iyilik ve kötülük devamlı içimizde mücadele eder durur. Onları izledikçe ben hep bunu tefekkür ederim. Onun için onları yakınımnda tutar hep izlerim.

Çocuk, sözün burasında; ‘mücadele varsa, bu işin hem galibi hem de mağlubu da olmalı’ diye düşündü ve bitmeyen merakıyla sorulara bir yenisini daha ekledi:

- “Peki” dedi. “Sence hangisi kazanır bu mücadeleyi?”

Bilge reis, sakin bir gülümsemeye baktı torununa.

- “Hangisi mi evlat? Ben, hangisini daha iyi besler ve bakarsam!”

