

**T.C**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**GAZETECİLİK ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE DERS KİTAPLARINDA YURTTAŞLIK:  
CUMHURİYET'İN KURULUŞ YILLARINDAN BUGÜNE  
KAVRAMSAL DÖNÜŞÜM**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Fatma GÜRSES**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Nilgün GÜRKAN PAZARCI**

**Ankara-2010**



**T.C**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**GAZETECİLİK ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE'DE DERS KİTAPLARINDA YURTTAŞLIK:**  
**CUMHURİYET'İN KURULUŞ YILLARINDAN BUGÜNE**  
**KAVRAMSAL DÖNÜŞÜM**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Fatma GÜRSES**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Nilgün GÜRKAN PAZARCI**

**Ankara-2010**



## ONAY

Fatma Gürses tarafından hazırlanan “*Türkiye’de Ders Kitaplarında Yurttaşlık: Cumhuriyet’in Kuruluş Yıllarından Bugüne Kavramsal Dönüşüm*” başlıklı bu çalışma 19.03.201 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda *Oybirliği* ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Gazetecilik Anabilim dalında *Doktora Tezi* olarak kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Nilgün GÜRKAN PAZARCI

.....

Prof. Dr. Raşit KAYA

.....

Prof. Dr. M. Naci BOSTANCI

.....

Prof. Dr. Asker KARTARI

.....

Prof. Dr. Eser Köker

## ÖNSÖZ

Yurttaşlık, erdemli olmakla ilintilendirilen Antik Yunan'dan günümüze oldukça yol kat etmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendine yurttaş yetiştirme konusunda okul ve ders kitaplarının öncü olarak belirleyen ulus-devletle birlikte kavram, yasal dayanaklarına kavuşmuştur. Günümüzde ise, kavramın genişletilmesine yönelik çalışmalar dikkati çekmektedir. Türkiye de bu gelişmeler çerçevesinde fakat kendine özgü dinamikleriyle yurttaşlık kavramında dönüşüme maruz kalmakta ve ders kitapları bu değişimin açıkça görüldüğü bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüz Türkiye'sinde ulaştığı noktayı göstermesi bakımından ilk bilimsel örnek olması, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çalışma, küreselleşme süreciyle Türkiye'nin kendine özgü dinamiklerinin, "yurttaşlık" kavramına yansımaları ortaya koyabilmek ve hangi dinamiklerin kavram bağlamında baskın olduğunu ve kavrama etkilerini; hangi temaların ders kitaplarındaki temsil edilme biçimleriyle yurttaşlara benimsetilmeye çalışıldığını ortaya çıkarabilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, dünyada ve Türkiye'de yurttaşlık kavramının oluşumu ve gelişimi, modern Türkiye'nin doğuşuna kaynaklık eden 19.yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gelişmelerin tebaadan yurttaşa doğru evrilme süreci, yurttaş eğitiminde tarihsel olarak hangi aşamalardan geçildiği ve yurttaşlık kavramına etkileri; Türkiye'nin bu yaklaşımlardan nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmamızı kapsayan ikinci bölümde ise, 1930-2007 yılları arasındaki ders kitapları üç döneme ayrılarak incelenmiştir. Çalışma, araştırma bulgularının değerlendirildiği sonuç bölümüyle son bulmaktadır.

Bu çalışmanın oluşmasında çok önemli katkısı olan tez danışmanım Prof. Dr. Nilgün Gürkan Pazarcı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eleştirileriyle çalışmanın gelişmesini sağlayan Prof. Dr. Raşit Kaya'ya, Doç Dr. Mehmet Yüksel'e ve Prof. Dr. Eser Köker'e teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>vi</b>
<b>RESİMLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>I. BÖLÜM</b> .....	<b>15</b>
<b>YURTTAŞLIK KAVRAMININ VE YURTTAŞLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜREÇTE DÖNÜŞÜMÜ</b> .....	<b>15</b>
1.1.YURTTAŞLIK KAVRAMININ GELİŞİMİ .....	15
1.1.1. Yurttaşlık Kavramının Ortaya Çıkışı, Antik Çağda Yurttaş Eğitimi .....	15
1.1.2. Ulus-Devlet ve Yurttaşlık.....	22
1.1.3. Eğitimin Dünyevîleşmesi ve Yurttaş İnşasının Önemi.....	37
1.1.4. Eğitimde “Eşitlikçi” Yaklaşımlar ve Öğretmenlerin Yurttaş Oluşturma Misyonu.....	44
1.2. TÜRKİYE’DE YURTTAŞLIK KAVRAMININ VE EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜREÇTE DÖNÜŞÜMÜ.....	54
1.2.1. Osmanlı Toplumunda “Tebaa”dan Vatandaşa Doğru .....	54
1.2.2. Türkiye’de Yurttaş Eğitiminde Politik Dönüşümler: Sivil Okulların Açılması ve “Hoca”nın Alternatifi “Muallimler” .....	75
1.2.3. Cumhuriyet’in Nesnesi Olarak "Yurttaş" .....	86
1.2.4. John Dewey’in “İş Okulu” Önerisi ve Cumhuriyet Yurttaşına Vatandaşlık Bilgileri: “Malumat-ı Vataniye” .....	103

1.2.5. Cumhuriyet Yurttaşlığının Kült Metni: “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler”.....	112
1.2.6. “Türk-Tarih Tezi” ve “Türk-İslam Sentezi”nin Yurttaşlık Kavramına Etkisi .....	119
<b>II.BÖLÜM.....</b>	<b>130</b>
<b>TÜRKİYE’DE DERS KİTAPLARINDA YURTTAŞLIK SÖYLEMİ .....</b>	<b>130</b>
2.1.TEK PARTİLİ DÖNEM’DE “YURT BİLGİSİ” VE “YURTTAŞLIK BİLGİSİ” DERS KİTAPLARI (1930-1950).....	132
2.1.1. Milli Bilincin Uyandırılması .....	132
2.1.2. Çalışkan, Erdemli ve Yurtsever Yurttaş .....	140
2.1.3. Özel Alanda “Kadın”, Kamusal Alanda “Erkek” .....	149
2.1.4. “Medenî” Şehirli Karşısında “İlkel” Köylü Yurttaş .....	157
2.1.5. Vesayet Altında Yurttaş .....	163
2.1.6. Siyasal Rejim: Tek Partili Cumhuriyet.....	168
2.1.7. Yurttaşın Vazifeleri: “Mukaddes” Borcu Vergi, “Vatandaşlık” Borcu Askerlik, Hak ve Vazife Olarak Seçme/Seçilme.....	173
2.2. ÇOK PARTİLİ DÖNEM’E GEÇİŞ VE YURTTAŞLIK (1950-1980)...	183
2.2.1. Yurttaşlığın İki Boyutu: Vatan ve Millet .....	188
2.2.2. “Terbiyeli, İtaatkâr” Yurttaş .....	195
2.2.3. “Kadın-Erkek Eşitliği” Söyleminin Kitaplara Yansıması .....	206
2.2.4. “Demokrat, Eğitilmiş” Yurttaşa Karşı “Cahil” Yurttaş.....	213
2.2.5. Demokrasi Söyleminin Öne Çıkışı ve Yurttaşlık Tanımı .....	221
2.2.6. Mutlak Otorite Olarak “Yönetenler” Karşısında Yurttaşlık .....	224
2.2.7. Yurttaşın Ödevi: Milli Yararı Gözetmek, Vergi Vermek, “Vatan” Borcu Askerlik, “Yurttaşlık” Borcu Seçme .....	227



2.3. YURTTAŞLIK KAVRAMINDA DÖNÜŞÜM (1980-2007).....	234
2.3.1. “Türk-İslam Sentezi” Düşüncesinin Ders Kitaplarına Yansıması .....	239
2.2.2. “İyi” İnsan, “İyi” Vatandaş.....	246
2.3.3. “Süper” Anneler ve Eşler Olarak Kadınlar.....	254
2.3.4. Tehdite Karşı Millî Dayanışma .....	259
2.3.5. İnsan Hakları ve Demokratik Yurttaşlık.....	268
2.3.6. Yurttaşın Hak ve Ödevi: “Kutsal” Ödevi Vergi, “Savunma” Ödevi Askerlik, Siyasi Hak Olarak Seçme/Seçilme .....	278
<b>SONUÇ.....</b>	<b>283</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>297</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>317</b>
Ek 1. Analizde Yer Alan Kitaplar(1930-1950) .....	317
Ek 2. Analizde Yer Alan Kitaplar (1950-1980) .....	318
Ek 3. Analizde Yer Alan Kitaplar (1980-2007) .....	320
Ek 4 Mustafa Kemal Atatürk’ün Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabının Yayınlanmasına İlişkin Emri.....	322
Ek 5 İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi.....	323
<b>ÖZET .....</b>	<b>325</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>327</b>

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- ANAP : Anavatan Partisi
- AP : Adalet Partisi
- Bkz : Bakınız
- CHF : Cumhuriyet Halk Fırkası
- CHP : Cumhuriyet Halk Partisi
- Çev : Çeviren
- Der : Derleyen
- DP : Demokrat Parti
- Dr : Doktor
- Haz : Hazırlayan
- MHP : Milliyetçi Hareket Partisi
- Sf : Sayfa
- SSCB : Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
- TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
- t.y. : Tarih yok

## TABLOLAR

Tablo 1 Yurttaşlık İle İlgili Ders Kitaplarının 10 Yıllık Sürelere Göre Dağılımı	131
Tablo 2 Kitaplarda Yer Alan Kökensele Özellikler (1930-1950).....	133
Tablo 3 Kurucu Dönem Ders Kitaplarında Türk Vatandaşının Özellikleri ....	148
Tablo 4 Toplumsal Cinsiyet Olarak Kadın Ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1930-1950).....	150
Tablo 5 Kitaplarda Kurulan “Biz ve Onlar” Karşıtlığı (1930-1950).....	161
Tablo 6 Kurucu Dönem Yönetici ve Vatandaş Özellikleri.....	165
Tablo 7 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1930-1950).....	174
Tablo 8 Kitaplarda Yer Alan Kökensele Özellikler (1950-1980).....	192
Tablo 9 1950-1980 Döneminde Vatandaş Özellikleri.....	201
Tablo 10 Kadın ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1950-1980)...	212
Tablo 11 Kitaplarda Kurulan “Biz ve Onlar” İçin Kullanılan Kavramlar (1950-1980).....	220
Tablo 12 1950-1980 Döneminde Yönetici ve Vatandaş Özellikleri .....	225
Tablo 13 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1950-1980).....	231
Tablo 14 Kitaplarda Yer Alan Kökensele Özellikler (1980-2007).....	242
Tablo 15 Kitaplarda Yer Alan Vatandaş Özellikleri (1980-2007).....	248
Tablo 16 Yönetici Karşısında Vatandaşın Özellikleri (1980-2007).....	249
Tablo 17 Kadın ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1980-2007)...	257
Tablo 18 Kitaplarda “Biz ve Onlar” Olarak Kurulan Karşıtlıklar İçin Kullanılan Kavramlar (1980-2007).....	259
Tablo 19 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1980-2007).....	279

## RESİMLER

Resim 1 Ali Kâmi 1930:7 .....	152
Resim 2 Celâl Nuri, 1931:12 .....	157
Resim 3 Celâl Nuri, 1931:73 .....	159
Resim 4 Celâl Nuri, 1931:68 .....	159
Resim 5 Sevinç, 1931-1932:47 .....	164
Resim 6 Celâl Nuri, 1931:91 .....	175
Resim 7 Sevinç, 1931-1932: 58.....	176
Resim 8 Afet, 1931:145. ....	178
Resim 9 Pazarlı, 1970:51 .....	193
Resim 10 Yücel ve Çalapala, 1964:33.....	194
Resim 11 Akşit ve Eğilmez, 1963:62 .....	195
Resim 12 Akşit ve Eğilmez, 1963:40 .....	196
Resim 13 Yücel ve Çalapala, 1964:38.....	198
Resim 14 Pazarlı, 1970:24.....	199
Resim 15 Yücel ve Çalapala, 1964:13.....	200
Resim 16 Akşit ve Eğilmez, 1963:108; Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:107 ....	203
Resim 17 Akşit ve eğilmez, 1963:132.....	205
Resim 18 Yücel Ve Çalapala, 1964:11; Anıl Ve Beğen, 1951: 35 .....	209
Resim 19 Anıl ve Beğen, 1951:37 .....	209
Resim 20 Anıl ve Beğen, 1951:38 .....	210
Resim 21 Akşit ve Eğilmez, 1963:115 .....	211
Resim 22 Anıl Ve Beğen, 1951:76.....	214
Resim 23 Akşit ve Eğilmez, 1963:149 .....	215

Resim 24 Akşit Ve Eğilmez, 1963:146.....	223
Resim 25 Akşit ve Eğilmez, 1963:44, 70 .....	226
Resim 26 Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:100 .....	227
Resim 27 Akşit ve Eğilmez, 1963:36 .....	228
Resim 28 Pazarlı, 1970:15.....	229
Resim 29 Akşit Ve Eğilmez, 1963:81 .....	232
Resim 30 Akşit Ve Eğilmez, 1963:132.....	233
Resim 31 Yiğit Ve Turan, 1996:76.....	244
Resim 32 Taktak, Göçer Ve Dinçer, 2006:30, 45 .....	244
Resim 33 Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:52.....	252
Resim 34 Taktak, Göçer Ve Dinçer, 2006:11 .....	255
Resim 35 Uygun, 2002:11; Taktak, Göçer, Dinçer, 2006:38; Uygun, 2002:31.....	261
Resim 36 Uygun, 2002:16, 19 .....	262
Resim 37 Yiğit Ve Turan, 1996: 115, 118, 119.....	267
Resim 38 Uygun, 2002:56, 97; Çiftçi Ve Diğerleri, 2006:51 .....	273
Resim 39 Uygun, 2002:151 .....	276
Resim 40 Taktak, Göçer, Dinçer, 2006.51.....	277
Resim 41 Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:53, 171; Korkmaz, 1994:163....	281
Resim 42 Uygun, 2002:115 .....	282

## GİRİŞ

“Yurttaşlık”<sup>1</sup> kavramı, Atina ve Roma’da ortaya çıkmış; gelişimini ulus-devletle sağlamıştır. Antik Çağ’da kollektif bilinç oluşturmayı hedefleyen yurttaşlık, erdemli yurttaşları öngörür. Dünyevi ve ruhani iktidarlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinin farklı yorumları olan Ortaçağ siyasal düşüncesinde yurttaşlık kavramı, yerini Hıristiyanlığın inanç temelindeki aidiyetine bırakır. Ortaçağ Avrupa’sında, İtalyan kent devletleri dışında yurttaşlık statüsünün önemli bir yeri olmamıştır. Yurttaşlık kavramı, Fransız ve Amerikan devrimleri ile birlikte canlanmıştır; yükümlülüklerden çok medenî, siyasal ve sosyal haklar bağlamında tanımlanır olmuştur. İyi yurttaş, devlete bağlılık duygusu besleyen, görevlerini yerine getirme sorumluluğu taşıyan, kendini ulusla özdeşleştirirken, ulus sevgisi ve o ulusun geleneklerine dair bilinç taşıyan olarak tanımlanmıştır. Eğitim ise, ulus-devletin başlangıcından bu yana siyasal yapının belirlediği çerçevede ve iktidara göre belirlenmiştir. Batıda, 19.yüzyıldan itibaren eğitimin okul yoluyla kitleleşmesi, dolayısıyla yurttaşlık eğitiminin belirdiği ve geliştiği görülür. Batı aydınlanması, süreç içinde milliyetçi ideoloji temelinde kilise eğitimi yerine okul eğitimini koyarak, lâik bir karaktere bürünmüştür.

Türkiye’de ise yurttaşın eğitim süreci, Tanzimat Fermanı ile başlar. Fakat Batı’dakine benzer biçimde yeni, “modern” ve lâik bir toplum projesi yaratma girişimi, Cumhuriyet döneminde gerçekleşir. 1930’lara kadar olan dönemde yurttaşlık tanımlamaları, Osmanlı İmparatorluğu’nun izlerini taşır. Türkiye’de tek parti yönetiminin yerleştiği 1930’lu yıllar, aynı zamanda rejime uygun yurttaş yetiştirmede eğitimcilerin etkinlik gösterdiği dönem olur. Bu dönemde Cumhuriyet’in yurttaş profili, bir yandan medenilik, diğer yandan

---

<sup>1</sup>Yurttaşlık (*citizenship*) , siyaset kuramı ve hukuk kuramında bir ulus devletin ya da şehir üyelerinin hakları ile ödevlerini anlatmak üzere kullanılır (Marshall, 2003: 833). Bu kelime, sivilizasyon ile yakından ilgilidir. Sivilizasyon bir anlamda kırsal kesimden şehre geçiş, yurttaş olma ile iç içe geçmiş bir süreçtir. 18. yüzyılın sonuna kadar cite, bireysel özgürlüklerin ön plana çıktığı, feodal düzenin hiyerarşik yapıların kırıldığı bir mekan olarak görülmüş yurttaş da bu değişimlerin itici gücü, tarihin öznesi olarak ön plana çıkmıştır (Kadioğlu, 1996a: 120-121).

yurtseverlik eksenleri üzerinde inşa edilmek istenmiştir. Amaç, Cumhuriyet'in kendi yurttaşını yaratmak istemesidir. Yurttaşlık kavramı, Türk modernleşmesinin devleti temel alan bir yapı içinde, milliyetçi, lâik ve eşit yurttaş tanımı çerçevesinde "ödevler"e öncelik tanıyan bir temelde ilerlemiştir. Cumhuriyet, kendi yurttaşını yaratma girişimine, ders kitaplarıyla yönelmiştir.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan uluslararası göç unsurunun yarattığı "etnik kimlik"<sup>2</sup>, kültürel çeşitliliğin etkileri ve çokkültürlülük<sup>3</sup>, küresel ısınma gibi çevre sorunları, iletişimin ve teknolojinin küresel boyutlar kazanması gibi etkenler, "yurttaşlık" kavramının algısını/tanımlamasını değiştirmektedir. Böylelikle yurttaşlık kavramı; yurttaşlara siyasete katılma, adil bir yasal sistem tesis etme ve ekonominin işleyişini sorgulama olanakları verme, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde sendikalar, mesleki örgütler ve baskı grupları gibi hükümet dışı örgütlerin sivil toplum alanında faaliyet gösterme olanakları verilmesini öngören bir içeriğe dönüşmektedir (Heater, 2007:167). Bu nedenle çalışmamız, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze, ders kitaplarındaki yurttaşlık eğitime/tanımına ilişkin söylem biçiminin ve bu biçimdeki dönüşümün; milliyetçilik, lâiklik, demokrasi, küreselleşme kavramları çerçevesinde, nasıl gerçekleştiğini konu edinmektedir.

Yurttaşlıkla ilgili geniş bir akademik tartışma alanı olduğu halde; Türkiye eksenli, Türkiye Cumhuriyeti tarihini kapsayıcı, yurttaşlık eğitimini inceleyen çalışmalar, yaptığımız literatür taraması sonucunda görülmemiştir. Bu

---

<sup>2</sup>"Etnik kimlik" kavramını Will Kymlicka şöyle tanımlamaktadır: "Kültürel çeşitlilik bireysel ve aile olarak göçten doğar. Bu göçmenler sıklıkla "etnik gruplar" adını verdiğimiz gevşek birlikler oluştururlar ve genel olarak büyük toplumla bütünleşmek ve bu toplumun tam üyeleri olarak kabul edilmek isterler. Bu göçmenler etnik kimliklerinin daha fazla tanınması peşine düştüklerinde amaçları büyük toplum yanında ayrı ve özyönetimli bir ulus olmak değil, kültürel farklılıklara daha fazla saygılı hale getirmek üzere büyük toplumun kurumlarını ve yasalarını değiştirmektir" (1998:38).

<sup>3</sup> Çokkültürlülük, çeşitli nedenlerle egemen toplumdaki dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alacak şekilde; sakatlar, kadınlar, işçi sınıfı, ateistler ve komünistler gibi grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirme gayretlerini ifade etmek üzere kullanılır. Bu çeşitli kültür anlayışları, çokkültürlülük terimine farklı ülkelerde yakıştırılan farklı anlamlarda kendini gösterir. Kanada'da kavram esas olarak göçmenlerin önyargı ya da ayrımcılık korkusu duymaksızın etnik kimliklerini ifade etme hakkı demektir; ABD'de sıklıkla marjinalleşmiş sosyal grupların taleplerini karşılamak için kullanılır (Kymlicka, 1998:48).

bağlamda şimdiye değin, çalışmamızın konusuyla doğrudan ilişkili çalışma, Osmanlı'dan 1990'ların son dönemlerine gelen süreci genel hatlarıyla inceleyen Füsun Üstel'in "*Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*" adlı çalışması olmuştur. Üstel'in çalışması, Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık eğitiminin tebaadan yurttaşa dönüşümünü incelemiş ve Osmanlı dönemi ile Cumhuriyet dönemi arasındaki geçişi ve ayrışmayı betimlemiştir. Üstel çalışmasını, II. Meşrutiyet yıllarından başlatmış, 1990'lar Türkiye'sinde ders kitaplarındaki yurttaşlık kavramını ele alarak sonlandırmıştır.

Bir başka çalışma Birol Caymaz'ın *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları* adlı çalışmasıdır. Çalışma, Türkiye'de ulus-devletin kuruluş sürecinde şekillenen resmi vatandaşlık anlayışını, dönemin "Yurt Bilgisi" derslerinden hareketle incelemiş; günümüzde vatandaşlığın, vatandaşlar için ne anlam ifade ettiğini, söz konusu statünün nasıl algılandığını ve yaşandığını vatandaşlarla yaptığı derinlemesine görüşmeler yoluyla değerlendirmiştir. Türkiye'de yurttaşlıkla ilgili tez çalışması ise, Aylin Kılıç Oğuz'un yayınlanmış olan "Fedakâr eş-Fedakâr Yurttaş" çalışmasıdır. Oğuz çalışmasında, 1970/1990 arası dönemde yurttaşlık bilgisi kitaplarındaki yurttaşlık anlayışını incelemiş, dünyada ve Türkiye'de yurttaşlık tarihine ilişkin bir anlatıdan sonra, Türkiye'de yaşanan modernleşme pratiği çerçevesinde yurttaşlık anlayışının gelişimini teorik bağlamda tartışmıştır. 1970 ve 1990 arasındaki kitaplarla sınırlı tuttuğu araştırmasında, Türkiye'de gelişen yurttaşlık anlayışını araştırmıştır. Bu nedenle Türkiye'de, siyasal alandaki dinamiklerin etkisinde "yurttaşlık" kavramının ders kitaplarında söylem dolayımıyla nasıl ele alındığını ve evrildiğini; kavramın içeriğinin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ulaştığı noktayı göstermesi bakımından ilk bilimsel örnek olması, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.



İnsanların, çeşitli gündelik pratiklerini yerine getirdikleri dil alanında gelişen söylem (discourse),<sup>4</sup> bu pratiklerin yerine getirilmesinde dünyanın anlaşılması için, dünyadaki nesnelere anlamlandırılabilir kavramlara dönüştürülmesini sağlar. Söylemler, şeylerin nasıl olabileceğinin temsilleri (imgelem) kadar, şeylerin nasıl olmakta olduğunun temsillerini içerir. Öznenin dünya bilgisini kapsayan söylem, toplumsal pratikler ve etkileşim yöntemleri içinde gelişir. Özne, söylemden eyleme ve eylemden söyleme doğru giden ilişki içinde, söylemsel pratikleriyle gerçeğin ve devamında söylemin kurgusal yapısının oluşmasını sağlar. Söylem; toplumsal pratik, söylemsel pratik ve metnin üretimi, dağıtımı ve tüketiminin karşılıklı ilişkisi içinde gelişir. İnsanın, dünyayı simgeler yoluyla anlamlandığı<sup>5</sup> alan olarak dilin metinlerdeki kullanımı, toplumsal ilişkiler ve süreçlerle çakışır (Fairclough, 2003a:158). Burada söylem, İktidarın gücüne dönüşebilir.<sup>6</sup> Karşısında ise, ideolojiler aracılığıyla muhalif söylemler oluşabilir. Bunun yanında ideolojiler için anlamlandırma pratiğini ele geçirmek önemlidir. Böylece rızaya dayalı bir

<sup>4</sup> Söylem özellikle kurumlaşmış ve örgütlenmiş, iktidar ilişkilerinde temellenen; dil ve ideoloji arasındaki ilişkiyi anlamakta geniş bir alan açan; ideoloji kuramının sorunları karşısında, alternatif bir yaklaşıma odaklanma gereksinimi duyan postyapısalcılık, postmarksizm ve postmodernizm gibi akımların merkezi kavramı olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla söylem, bir dizi farklı ideolojilerin var olduğu geniş bir terim olarak tanımlanabilir. Her birinin sonsuz şekilde birbirine bağlanabildiği, kendi kategorileri ve unsurları olan birçok düzeyde yapıyı sunduğu için de oldukça karmaşıktır. Teu Van Dijk, söylem kuramının eksikliklerini şöyle vurgular: “Düşünce ile maddi gerçeklik arasındaki fark atlanarak söylem kategorisi hayatın tamamına nüfuz edecek ölçüde şişirilir...fikirler ile maddi gerçeklik birbirinden ayrılmaz bir şekilde birlikte veriliyorsa toplumsal fikirlerin gerçekte hangi limandan kalktığını sormanın anlamı kalmaz. Diğer her şeyden önce gelen, yeni “aşkın” kahraman söylemin kendisidir”(2005:304).

<sup>5</sup> Okuma eyleminde şifrenin çözülmesi, karşılıklı bir uzlaşmaya bağlıdır; kelime işaretleri çifte işlev görür. Bir kültürde kullanılan herhangi bir dil için “herkesin kabul ettiği bir yorumlama sisteminin” bulunması zorunlu olduğu için, bunlar sadece paylaşılan anlamın daha geniş sistemlerine bağlantı sağlamakla kalmaz; aynı zamanda okuyucunun kendi tasavvurunu, insanın kişisel inançlar sistemini, değerlerini ve anlayışlarını da belirtirler. Bu nedenle bu anlamda alımlama, sadece metne yüklenen şeyi çözme sorunun ötesinde, Volosinov’un (1973) “bireylerarası alan” dediği yerde ideolojinin ideoloji ile karşılaşmasıdır(Bagley, 2001:447).

<sup>6</sup> İktidar, toplum içinde dolaşımdadır ve fark edilenden daha güçlü dağıtılmaktadır. Bu dağıtımda, iktidarın ideolojik aygıtları etkin bir role sahiptir ve öznelere söylem yoluyla biçimlendirebilir. Bunu ise, söylemin inandırıcılık ve güvenilirliğini sağlamak üzere, anlamları kapatarak sağlar. Egemen ideoloji, kendini korumak için karşıt ideolojilere göre kendini her defasında yeniden konumlandırır. Bunun için, kapanmalar yerini kısa süreli değişimlere bırakır. Sürekli kapalılık yaşayan toplumlarda, tepkilerin birikmesi ile patlamalar yaşanacaktır. Bu nedenle kriz anlarında, kısa süreli açılımlarla muhalefete ödünler verilir. Totaliter yönetimler ise tepkileri, baskıyı arttırarak sağlar. Bu patlama anlarında söylem, oldukça üretken ve değişken olur. Egemen ideoloji bu anlarda savunmaya geçerken, muhalif ideoloji saldırıya geçer. Burada söylem, iktidar olma yolunun kurulmaya çalışıldığı bir alanda yer alır (Mills, 2003:117-130).

süreçle alternatif anlam üretme yolları marjinalleştirilerek her söylemsel süreç, ideolojik ilişkiler yoluyla içeriden biçimlenebilir.<sup>7</sup> Kültürel yapı içinde varolan ve anlamlandırılan söylem, ideolojik alanlar dışında ekonomik, politik alanlarla da ilgilidir.<sup>8</sup> İktidarın kendini yeniden ürettiği söylem pratiği ile diğer toplumsal pratikler arasındaki diyalektik ilişki biçimi, söylemin öznelere tarafından içselleştirilmesine neden olur (Van Dijk, 1994:283-284). Bu durum rızaya dayalı bir kabullenme biçimini içeren söylemin hegemonik etkisinden kaynaklanır.

Ders programları, ders kitapları, eğitime dair malzemeler ve dersler, çoklukla çeşitli iktidar seçkini grupların değerleri ya da çıkarlarıyla tutarlı olma eğilimindeki eğitimsel amaçlar, konular, başlıklar ve öğrenme stratejileri tarafından çoğu zaman hegemonik bir ilişki biçimiyle yönetilir. Toplumda yeni bir kimlik ve aidiyet duygusunu yaratmak üzere oluşturulan yurttaşlık tanımlamaları, eğitim araçları olan ders kitaplarıyla topluma yerleştirilmeye çalışılır. Ders kitapları, oldukça özel bir tarihsel söylem biçimi olarak karşımıza çıkar. Eğitimin, ulusal ölçekte yapılmadığı ülkelerde bile okul kitaplarının içeriği, devletin ilgilenmekten vazgeçemeyeceği kadar önemli olmuştur. Devlet, eğitimin içeriğinin ortaklaşa kabul edilen ahlâkla ve çoğunluğun benimsediği inançlarla çelişmemesine özen gösterir. Çünkü ortaklaşa bellek, okul çağındaki söylemden beslenmektedir (Copeaux, 2000:1). Ders kitaplarının, çok kişi tarafından okunan kitaplar arasında yer alması, etkisini ve gücünü arttırır. Sadece yazarların düşüncelerini değil, resmi, yarı-resmi ya da

---

<sup>7</sup> Bu sürecin işleyişini Teu Van Dijk şöyle açıklar: “İktidar, söylem içinde dolaylı olarak ifade ve betimleme biçiminde temsil olarak gücünün eylem ve ideolojisini meşrulaştırır. Söylemsel iktidar, genellikle dolaylı ve dolaysız olarak ikna edicidir, alıcıların zihinsel tasarımları inşa etme ihtimalini arttıran nedenleri, argümanları, vaadleri, örnekleri ya da öbür retorik araçları içerir. İktidarın uygulanmasında hayati olan bilgi ve inançların ustaca yönlendirilmesi, inançlarını önceden formüleştirmesi ya da karşı-ideolojilerin sansür edilmesi yoluyla toplumsal bilişlerin oluşumu üzerinde denetim kurmaktır. İktidar, söylem içinde ve söylem tarafından yeniden üretilmektedir” (1994:313-314).

<sup>8</sup> Hoijer’a göre kültürel varlıklar olarak insanlar, belli bir ortamda diğer insanlarla birlikte çalışır, oynar, ibadet ve seyahat eder. Bilincimiz, hiç de küçümsenmeyecek oranda, ailesel varlığımızın psiko-dinamikleri olan bu şeylerden veya hayatımız boyunca filmlerden veya edebiyattan veya halk geleneğinden aldığımız anlatımlardan ve hatta bireysel varlıklar olarak, kendi eğilimlerimizden de etkilenir. Başka bir deyişle, bu şekilde kesişen bu ağlar, dinamik bilincimizi çeşitli söylemlerin karmaşık ve bireyselleşmiş bileşimi olarak kimliği/özü yaratır (Bagley, 2001:441).

en azından üzerinde uzlaşma sağlanmış bir görüş açısını yansıtan ders kitaplarındaki yazının etkisi, yavaş ama derinden işler. Çünkü, kitaplardaki söylem okunmakla kalmaz öğrenilir, zaman zaman da ezberlenir. Böylelikle kamusal alan içinde yer alan iktidar biçimi, ders kitaplarında söylem yoluyla üretilir. Van Dijk'a göre, bu durum şöyle gelişir:

Öbür birçok metin tiplerinden farklı olarak ders kitapları, zorunlu okuma kapsamına girer... Derslik içi diyaloglarla beraber ders kitapları, tüm yurttaşlar tarafından resmi eğitimleri boyunca yaygın şekilde kullanılır. Ders kitaplarının ve eğitimsel programların ilke olarak kamusal çıkarlara hizmet etmeleri beklenildiğinden, bunların 'tartışmalı' olmalarına nadiren izin verilir... Kültürel farklılaşma ve övünç tüm grupların, kültürlerin ya da ülkelerin bir boyutu olabilse de, Batılı ya da beyaz tahakküm 'bizim' üstün teknolojimize, kültürümüze ve siyasal sistemimize özel bir şekilde dikkat çekilerek gösterilir. Üçüncü Dünya ülkeleri ve (siyah) azınlıklar böylece 'ilkel' ve 'aptal' olarak değilse de 'bizim' konumumuz ve gelişimimize kıyasla 'geri' olarak tasvir edilir. ...medyalarla beraber ders kitapları ve öbür eğitim malzemeleri hem sembolik iktidarın çekirdeğini hem de toplumdaki metinsel yeniden üretimini ve meşrulaştırılmasını oluşturur (1994:312).

Van Dijk'ın da belirttiği gibi ders kitapları, sürekli karşılaşılan ve yinelenen metinler olarak güçlü bir etkiye sahiptir. Bireyin yaşamında çok önem taşıyan düşüncelerle birleşince zayıf düzeyde bir bakışla karşılaşan öğretmen, sözlerini biçimlendirirken ders kitaplarının bu etkisinden ve inanılabilirlik gücünden yararlanır. Sınıfta öğrenilen dersler, toplumun ortak belleğini inşa eder. Bu düşünceler, pek sorgulanmayan bir uzlaşma yaratırlar ve özellikle gerilim ya da bunalım anlarında duyumsanan refleks-düşüncelere kaynaklık ederler (Copeaux, 2000:5). Milliyetçilik ideolojisinin başlangıcından bu yana oluşturmak istediği "ulus" fikri, söylemin bu etkisinden yararlanmıştır. Eşitsiz kurumsal iktidarın insanları, öğretmenler-öğrenciler, akademisyenler-öğrenciler, işverenler/yöneticiler-çalışanlar, ebeveynler-çocuklar, doktorlar-hastalar arasındaki güç asimetrisi, söylemin "sözde" demokratikleşmesi yoluyla giderilmeye çalışılır. Bu eğilim, birçok değişik kurumsal alanda ortaya çıkar. Okulda öğretmenler, öğrencilerle olan söylemlerinde denetimi,

doğrudan emirler veya dolaylı yollarla (sözel olabileceği gibi yüzle ve bedenle) sağlamaya çalışabilir (Fairclough, 2003a:167). Bir “otorite” ve merkezi durumda yer alan öğretmen, söylemleriyle öğrenciyi yöneten, söylemsel alanda güçlü olan durumuna dönüşebilir. Bu durumda güçsüz ve güçlü arasındaki söylemsel pratikle bağlantılı bir öğretmen-öğrenci iletişimine neden olur.<sup>9</sup>

Söylem, kurgusal olana gönderme yapar. Kendi kapalı alanında kurgusal bir gerçeklik yaratır. Söylemi bu yanıyla kullanan devlet, tarihsel bir süreç içinde sürekli bir devinim içerisinde kendisini vareder. Dolayısıyla söylem içinde kurulan egemenlik ve temsil biçimlerinin, mümkün olan en büyük çoğunluğa seslenen ders kitapları göz önüne alındığında devlet için önemi ortadadır. Ders kitaplarındaki iktidarın metinsel yeniden üretimi, güçsüz olanın görmezden gelindiği metinlerin, belli kriterlerle oluşturulmasına yol açar. Amaç, ulus-devlete bağlılığıyla ortak aidiyet duygusuna sahip “vatandaş” yaratmaktır. Bu nedenle ulus-devlet ideolojisi, eğitimde tartışmalı konulardan kaçınma, egemen sosyopolitik ideolojilerle tutarsız olan radikal toplumsal ve siyasal görüşlerin çoğunu sansürleme yoluna giderek kendini korur. Başka bir dizi önlem ile hegemonyasını sürdürmeye çalışır. Bu bakımdan devlet örgütleri ve şirketler, ücretsiz eğitim malzemeleri sunabilir; hoca ve ders kitabı içeriğine etki edebilirler. Dolayısıyla denebilir ki eğitimsel söylem, içeriği denetleyen sembolik seçkinler söyleminin ideolojik yeniden üretimi ile ortaya çıkar. İşte bu nedenle, iktidara sahip olan ile diğeri arasındaki ilişkinin bu ilişkiye bağlı veya her zaman bu statüden kaynaklanan bir iktidar ilişkisi olmayabileceğini ancak

---

<sup>9</sup> Van Dijk’a göre, toplumda güçsüz olanların söylemsel alanda yer alma biçimleri şöyledir: “İnsanlar daha güçsüz oldukları sürece çeşitli metin ya da konuşma biçimlerine daha az erişme imkanına sahip olurlar. Nihai olarak, güçsüz olanların söyleyecekleri hiçbir şeyi, konuşabilecekleri hiç kimseleri yoktur. Çocukların, mahkumların, davalıların, kadınların durumunda görüldüğü gibi daha güçlü olanlar konuşurlarken sessiz kalmaları gerekir. Gündelik hayatta, konuşmacı olarak insanların çoğu ancak aile üyeleriyle, arkadaşlarıyla aktif bir konuşma imkanına sahiptir. Arasıra, daha biçimsel diyaloglarda kurumsal temsilcilerle ya da iş amirleriyle konuşabilirler, ama bu durumda daha pasif ve reaktif bir role sahiptirler. Karakolda, mahkemede, dersliklerde ya da toplumsal bürokrasinin öbür kurumlarında, insanların ancak kendilerinden istenildiği ya da öyle yapılması emredildiği zaman konuşmaları ya da enformasyon vermeleri beklenir... Daha güçlü gruplar ve bunların üyeleri artan bir yaygınlıktaki ve çeşitlilikteki söylem rollerini, türlerini, vesilelerini ve stillerini denetlerler ya da en azından bunlara erişme olanağına sahiptirler” (1994:5).

söylem çözümlemesi gösterebilir. Marksist bir çözümleme, daha yüzeysel kalırken; söylem çözümlemesi iktidar ilişkisi içindeki yapılarla daha çok ilintili olacaktır (Mills, 2003:117-123). Böylelikle benzer sözcük ve ifadeler farklı ideolojik yapılar içerisinde yeniden yorumlanabilecektir.

Söylem, dilsel pratiklerin dışında görsel, göstergesel, davranışsal pratikleri de kapsar. Hem dili, hem beden dili ya da görsel imgeler gibi göstergesel biçimleri içeren söylem, toplumsal pratiklerin diğer öğeleri arasındaki diyalektik ilişkinin çözümlenmesini sağlar (Fairclough, 2003b:173-174). Söylemin anlamı, söylemde yer alan sözcüklerin ve tümcelerin anlamlarıyla sınırlı olarak değerlendirilmemelidir. Söylemin konular ya da temaları kapsayan anlamları da vardır. Konuları tanımlama, kullanılan imalar, kurulan karşıtlıklar, örnekler, açıklamalar, yadsıma ifadeleri (özür dilerim, ama...gibi ifadeler), önerme yapıları, aktörler, kiplik, kanıtlama, dolaylı konuşma-anlaşılmazlık, geleneksel temalar, resmi yapılar, tümce dizimi, retorik<sup>10</sup> gibi faktörleri içerir (Van Dijk, 2003:13-74). Bu nedenle metnin ve söylemin çözümlenmesi, bunların her birindeki karşılıklı ilişkinin çözümlenmesini gerektirir. Temel bağlantılar, metinlerin özellikleri, metinlerin bir araya getirildiği ve yorumlandığı yöntemler, toplumsal pratiğin doğası içinde varolur.

Söylem çözümlemesi, veri çıktılarının ve onların bileşenlerinin ayrıntılı sınıflamasını sağlar. Savlayıcı, anlatıcı ve diğer amaçlarla ortaya çıkan anlamlı bütünler olarak tanımlanan söylemler, niteliksel veri çözümlemenin en büyük birimlerinden birini oluşturur. Söylemlerin çözümlemesinde amaç, dilin ve diğer işaretlerin (görsel vb) çözümlemesi, araştırma kanıtını iletişim sürecinde ortaya çıktığı noktada yakalamaya çalışmaktır (Geray, 2004:160-162). Söylem analizi disiplinlerarası olup, metnin görünen yüzünden çok onun

---

<sup>10</sup> Aristoteles retoriği “belli bir durumda elde var olan inandırma yetilerini kullanma” olarak tanımlar. Bunun için konuşan, dinleyenin karakteri ve söz kullanımının inandırma sürecinin önemli unsurları olduğunu savunur (Köker, 1998:88). Bu nedenle aliterasyonlar (ses yinelemeleri), metaforlar (eğretilmeler), benzetmeler, ironiler, örtmeceler, karşıt anlatım ve diğer biçim figürlerini kapsayan retorik, söylemsel çözümlemelerde anlamlar çerçevesinde incelenmelidir (Dijk, 2003:74).

alt metninin ne olduğunu; bir başka deyişle kelime veya cümleden öte “anlam”ı arayarak satır aralarını okur. Söylem çözümlemesi, nitel içerik analizi (çözümleme) ile yöntem bakımından benzeşmektedir. Her iki yaklaşımda da dökümanların toplanması, detaylı okuma yapılması, sınıflandırılması ve yorumlanması süreçleri vardır. Ancak içerik analizi için söylem, gerçeğin bir yansıması iken söylem analizi için gerçek söylemin ta kendisidir. En önemli farkı ise söylem analizinin, metni parçalara ayırmadan bir bütün olarak ele alması, metnin içindeki egemen söylemin nasıl inşa edildiğini ortaya koymasındadır. Bir başka deyişle söylem çözümlemesi metindeki kelime, cümle ve diğer işaretleri metnin tümüyle ilişkilendirerek açıklar (Baş ve Akturan, 2008:29-35). Söylem çözümlemesi, psikoloji,<sup>11</sup> sosyal psikoloji ve semioloji ekseninde gelişmiştir ve probleme ilişkin kesin çözümler sunmaz fakat problemin kavrayıcı bir bakış açısı ile algılanmasını sağlar. Amaç, söylemin kendisini, yapısını, fonksiyonlarını incelemek, farklı kişi ve zamanlara göre sonuçlarını saptamaktır. Verilen mesajların anlamının ne olduğu semantik (anlambilimsel), sentaks (söz dizinsel), göstergebilimsel (semioloji), yazılı, sözlü ve görüntülü mesaj üzerinden çözümlenmesi gerekir. Söylem çözümlemesi, metin çözümlenmeleri<sup>12</sup> içinde ağırlığı tek tek sözcük, cümlelerin incelenmesinden alarak dilin fiili kullanım biçimlerinin, yapılarının ve işlevlerinin çözümlemesine kaydırır (Mutlu, 1995:311). Eleştirel söylem çözümlenmeleri, metnin tümce düzeyinde (mikro) ve metnin bütünü düzeyinde

<sup>11</sup> Freud’u takip eden psikoanalistler, ego, id, süperegonun etkileşimlerinin, öznel deneyimlerde belirleyici olduğu savunurlar. Öznel deneyimler ise, nesnel deneyimler tarafından kavramsallaştırılır (Wolf, 1989:23). Söylem analizi bu kavramsallaştırmaları görünür kılar. Bu nedenle psikolojiden yararlanır.

<sup>12</sup> Bazı yaklaşımlara göre, metin çözümlenmeleri (analizi) veya örnekolay çözümlemesi, aslında bir çözümleme değil, çözümleme nesnesinin genel bir yeniden yorumu biçimde sentezlemesidir (Geray, 2004:160). Egemen ideolojinin iktidar ilişkilerinin sorgulanması ise, eleştirel söylem çözümlemesi ile yapılabilir. Eleştirel söylem çözümlemesi, dilin veya dil-benzeri diğer temsil sistemlerinin toplumsal ve ideolojik boyutlarını çözümlemeyle ilgilendirir. Dil içinde toplumsal eşitsizliklerin pekiştirilmesi; yarışma, çatışma ve müzakereyi ön plana çıkarır. Süreçler, çalışmalar, sözcükler arasındaki ilişkileri incelerken anlamsal, kavramsal ve sınıflandırıcıdır. Bu süreçler arasındaki geçici ilişkilerle tümceler arasında ve içindeki sözdizimsel ilişkilerin nasıl kurulduğunu göstermek amacıyla metinleri yorumlama ve çözümleme yöntemlerine gereksinim duyar (Fairclough ve Graham, 2003: 239). Özetle eleştirel söylem çözümlemesi, tüm maddi toplumsal süreçlerin vazgeçilmez ögesi olarak “süreç” anlayışına dayanır. Süreçle doğrudan ilişkisi olan “temsil etme” kavramıdır. Temsil etme bilebileceğimiz, inanabileceğimiz ve düşünebileceğimiz şeyleri temsil etmek için dilin farklı şekillerde nasıl işlediği sorununa gönderme yapar (Wilson, 2003:133-135).

(makro) incelenbilmesini sağlar. Söylem analizini eleştirel söylem analizinden farkı tarafsız bir yaklaşım sergilemesi, araştırmacının kendi yorum ve değerlendirmelerini içermesi, aynı metni farklı okuyucuların farklı yorumlayacağı öngörüsüyle hareket etmesidir. Söylem çözümlemesinde ana amaç, metnin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır (Baş ve Akturan, 2008:30-33). Tüm bu nedenlerle araştırmamız, ders kitaplarındaki yurttaşlık kavramını metnin bütünü içinde ele alan, ideolojinin söylem yoluyla nasıl kurulduğunu gösteren ve nitel bir analiz<sup>13</sup> olan söylem analizi yöntemini kullanmıştır.

Bu bağlamda araştırmamızda ders kitaplarının, yurttaşlık algı ve tanımlamalarını söylemsel öğelerle sabitlemesi, neleri dışlayarak veya neleri bünyesine katarak inşa ettiği incelenmiştir. Çalışmamızda niteliksel veri çözümlemelerinin iletişim araştırmalarında en yaygın kullanılan yaklaşımlarından olan *tematik kodlama* yöntemi kullanılmıştır. Söylem çözümlemesi tematik kodlamalar için, hem sistematik ve işlemsel yaklaşımlar sunar; hem de nicel çalışmalarda kodlamalarda ortaya çıkan bağlamdan kopmayı engeller. Yurttaşın inşası, Türkiye tarihindeki politik dönüşümlerle yakından ilgilidir. Bu nedenle, araştırmamızın oluşumunda Türkiye tarihini dönemlere<sup>14</sup> ayırmak gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda, tek parti rejiminin yerleştiği ve Latin Alfabesi'nin kabulünden sonra ulus projesi için gerekli yurttaşlık kurumunun oluşturulmasında, eğitimde gerekli ön koşulların yerine getirilmiş olduğu 1930-1950 yılları arası *ilk dönem* (kurucu dönem), 1950-1980 *ikinci dönem*, 1980-2007 *son dönem* olarak tanımlanmıştır. Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları, *Medeni Bilgiler*, *Yurt Bilgisi*, *Yurttaşlık Bilgisi*, *Vatandaşlık Bilgileri* ve 1995-1996 ders yılından sonra *Vatandaşlık ve İnsan*

---

<sup>13</sup> Günümüzde içerik çözümlemesi dendiğinde “nicel” içerik çözümlemesi anlaşılmaktadır. Bu nedenle nitel çözümleme yapanlar kendilerini “metinsel çözümleme” veya “söylem çözümlemesi” yapan olarak tanımlar.

<sup>14</sup> Dönemleme, ne kadar keyfi ne kadar kişisel tercihlere bağlı olursa olsun geçmişini anlaşılır şekilde ifade etmenin kaçınılmaz hatta vazgeçilemez bir aracıdır. Aksi halde geçmiş birbirinden ayırtılamamış olaylar ve kişiler yığılı durumda kalacaktır. Dönemlemenin geçerli olması için, açıklayıcı ve tanımlanmakta olan dönemin gerçek gelişmelerini yansıtmaları gerekir (Zurcher, 1999:11-12).

*Hakları Eğitimi* adıyla ilköğretim okullarında okutulmuştur. Ders, Talim Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararı ile 2006-2007 eğitim-öğretim döneminden itibaren kaldırılmıştır (bkz. Ek 5). Bu nedenle araştırma 2007 yılında sonlandırılmıştır.

Çalışmamızın örnekleme, nitel araştırmaların sıklıkla kullandığı olasılıksız örneklem yöntemi<sup>15</sup> içinde yer alan, *Kota Örnekleme*<sup>16</sup> (Erdoğan, 1998:92-93) ile oluşturulmuştur. Bu yöntemi seçme nedenimiz, ders kitaplarının “vatandaşlık” kavramına ilişkin tanımlamaları ortaya çıkarma amacıyla olmamız ve bu amaç doğrultusunda rastlantısal olmayan örnekler seçme gerekliliğinden kaynaklanmıştır. 1930-2007 yılları arasındaki her on yıllık dönem için üç kitap seçilerek incelenmeye alınmıştır. Toplam 24 kitap incelememize dahil edilmiştir. Örneklem oluştururken özellikle seçilen kitap, Cumhuriyet'in kuruluşunda önemli bir metin olan Atatürk'ün 18.9.1931 tarihinde Reisicumhur olarak Hükümete ve Maarif Vekâletine gönderdiği tezkere ile kendisinin doğrudan müdahaleleriyle yazılmış olan ve “Afet” (İnan) adıyla yayınlanan, Atatürk'ün bizzat yazımında rol aldığı, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel Yurttaşlık Bilgisi kitaplarından biri olan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabıdır. Bu kitap, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında oluşturulmaya çalışılan yurttaşın istenen özelliklerini, Mustafa Kemal Atatürk'ün bizzat müdahalesi ile belirlemesi nedeniyle önemlidir. İncelenen ders kitaplarında yer alan söylemsel içeriklerden yola çıkılarak, analizimizde şu temalar belirlenmiştir:

---

<sup>15</sup> Nicel araştırmacılar, daha yoğun olarak olasılıkçı ve olasılıkçı olmayan örneklem türlerini kullanırken, niteliksel araştırmacılar, olasılıkçı olmayan ve niteliksel örneklem türlerini kullanırlar (Geray, 2004:95). Evrendeki birey ve objelerin örnekleme çekilmesinde “olasılık” yönteminin kullanılmadığı durumlarda başvurulan olasılık yönteminin tam tersi yöntem olarak olasılıkçı olmayan (olasılıksız) örneklem yönteminde, birey ve objelerin belirli özellikleri dikkate alınarak örnekleme alınması veya alınmaması temel ilkesi kabul edilir (Aziz, 1990:48).

<sup>16</sup> Amaçlı örnekleme belli bir kasıtlı örnekleme yapılıdır. Araştırma amacına uygun olarak bu amaçla önceden belirlenmiş ve tanımlanmış bir grup ele alınır Amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan kota örnekleminde belli kota veya kotalar belirlenir ve bu kotalara rastlantılı olmayan örnekler seçilir. Orantılı ve orantısız olmak üzere iki tür kota örnekleme vardır. Orantılı kota örnekleminde her kotadaki nüfustan orantılı olarak örneklem alınır (Erdoğan, 2004:93).



1. Biz kimiz?: Bu tema ile kitapların ulus-devlet ideolojisinin temel unsurlarını oluşturan öğeleri kullanma biçimleri, vatandaşın kökeni ve vatandaş olarak istenen özelliklerinin tasarlanma biçimi gösterilmeye çalışılmıştır.

a.Kökenimiz: Bu tema ile Türk Milleti'nin ortaklık veya birlik ifadesiyle kolektif bağını oluşturan öğelerin neler olduğu ve dönemler arasında bu öğelerden hangisinin daha fazla vurgulandığı incelenmiştir.

b.Özelliklerimiz: Bu bölümde vatandaşta oluşturulmak istenen özelliklerin neler olduğu, bu özelliklerin hangilerinin yüceltildiği, hangilerinin bastırıldığı; söylemsel olarak bu özelliklerin hangi kavramlar kullanılarak inşa edildiği incelenmiştir. “İyi vatandaş” nasıl olmalıdır? sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu tema içinde, kadın ve erkek olarak yurttaşın “toplumsal cinsiyet” dolayısıyla gösterilme biçimi ayrıca incelenmiştir. Yine bu başlık altında “Biz ve Onlar” kategorisi ile kurulan karşıtlıklar için hangi kavramların kullanıldığı gösterilmiştir. “Onlar” kavramı, “biz”den hareketle tanımlanan bir kavram olarak düşünülmüş, ders kitaplarında kurulan karşıtlıkların hangi önermeler ve kavramlara dayanarak oluşturulduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Kurulan karşıtlıkların, dönemler itibariyle değişim aşamalarına dikkat çekmek hedeflenmiştir.

2. Bizi kimler yönetir?: Bu tema, kitaplardaki “özne” olarak kurulan “yöneten” özelliklerinin neler olduğunu, vatandaş karşısında “yöneten”in hangi kavramlarla yüceltildiğini; vatandaşın ise yöneten karşısındaki “nesne” olarak konumlanma biçiminin nasıl temsil edildiğini incelemeyi hedeflemiştir.

3. Yönetim şeklimiz (siyasal rejim): Bu tema, siyasal rejim özelliklerinin ders kitaplarında hangi önermelerle tanımlandığı ve nasıl yer aldığı; dönemler arasında bu tanımlarda ne gibi farklılıklar olduğunu incelemeye çalışmıştır.

4. Haklarımız/Ödevlerimiz: Vatandaşın haklarının ders kitaplarında neler olduğu, hak ve ödev kavramlarının tanımlanma biçimi, neyin hak neyin ödev olduğuna dair açıklamalar ile hak ve ödevin dönemler

arasında kavramsallaştırmasındaki değişim araştırılmıştır. Bu tema başlığı altında, “Devletin Vatandaşa Karşı Görevleri” ve “ Vatandaşın Devlete Karşı Ödevleri/Vazifeleri: Vergi, Askerlik, Seçme/Seçilme” temel kavramlar olarak incelenmiştir.

Oluşturulan çözümler, vatandaşlık tanımlamaları için kullanılan kavramları, kurulan karşıtlıkları, örnekleri, açıklamaları, yadsıma ve yüceltme ifadelerini, önerme yapılarını, aktörleri, kanıtlama biçimlerini, yukarıda belirlenen temalar çerçevesinde biçimsel-anlatısal yapının ve dilsel ifadelerin yanı sıra, görsel ifadelerin belirli anlamları oluşturmak için örgütlenme tarzlarını ihmal etmemiştir. Bu nedenle araştırmamızda, birbiriyle ilişkili paragraflar açıkça-olduğu gibi verilmiş, çarpıcı görsel öğeler sırası geldikçe çalışmamızda yer almıştır.

Günümüzde modernizmin yurttaşlık kavramına yüklediği anlamlar, kavramın devlete aidiyetini sağlayan haklar-ödevler bağlamında tanımlanma biçiminin ötesine geçerek, haklara ilişkin yeni taleplerin içerdiği bir kavramsal dönüşüm içindedir. Yurttaş bireyin, pratikte hak ve sorumluluklar bakımından “eşit” olduğu önkabulü, sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulus-devlet üzerine kurulmuş geleneksel yurttaşlık kurumu, tıpkı ulus-devlet gibi, küreselleşen kapitalizm ile birlikte çözülme eğilimi içine girmektedir. Sermaye, iletişim, imajların ulusal sınırlar ötesine kayarak küresel boyutlara ulaşması, kendi kendine yetmekte olan ulus-devletin dokunulmazlıklarını belli ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Yerel nitelikteki etnik ve dinsel hareketler, bu devletlerin bütünlüğünü içeriden tehdit eden unsurlara dönüşmekte; çevre sorunları da insanların küresel düzlemde çözüm arayışlarını doğurmakta; ulus-devletin siyasal seçkinlerince ideolojik bir aygıt olarak kullanılan modern yurttaşlık kurumu, uluslararası göç, nüfus hareketleri ve küreselleşmeyle, çok-etnili ve çokkatmanlı bir nitelik kazanan toplumların ihtiyaçlarına tam anlamıyla karşılık verememektedir. Tüm bu çelişkiler ışığında, çalışmada şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçişte, Kemalist modernite projesi, yurttaşlıkla ilgili nasıl bir miras almıştır? Bu mirasın yurttaşlık anlayışına etkileri nelerdir? Bu soruyla yurttaşlık kavramının oluşma ve gelişmesinde geçmişten gelen düşünce birikiminin etkisi araştırılacaktır.

2. Cumhuriyet'in kuruluş dönemi yurttaşlık tanımlamalarında, ders kitapları aracılığıyla hangi kavramlar yerleştirilmeye çalışılmıştır? sorusu, ulus-devletin kuruluş aşamasında yurttaşlık tanımlamalarında hangi kavramları kullanmış olduğunu bulmak amacı taşımaktadır.

3. Kitaplarda yer alan egemen temalarda demokrasi, eşitlik, özgürlük kavramları nasıl yer almıştır? Vatandaşlık haklarının kitaplarda yer alışı hangi dönemde olmuştur? sorusu, Türkiye'de yurttaşlık kavramına haklar boyutunun hangi dönemde girdiğini göstermeyi hedeflemektedir.

4. Türkiye'de yurttaşlık, devlet-toplum-yurttaş ilişkisinde "haklar ve görevler" bağlamında belirlenen liberal anlayış ile "katılımcı, sorumlu" yurttaş anlayışından hangisine daha yakın bir çizgide ilerlemektedir? sorusu bir önceki sorunun devamı niteliğinde ders kitaplarında yurttaşın "özne" olarak tasarlanıp tasarlanmadığını bulmayı hedeflemiştir.

5. Türkiye'de değişen dönemlerde, politik dönüşümler ders kitaplarını etkilemiş midir? Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında çerçevesi belirlenen milliyetçi bakış olarak *Türk-Tarih Tezi*, son dönemde tartışılan ve Cumhuriyet öncesi döneme göndermede bulunan "*Türk-İslam Sentezi*" düşüncesinin izlerini taşımakta mıdır? sorusu ise, geçmişten miras kalan fikir hareketlerinin ders kitaplarındaki görünürlüğünün hangi dönemde olduğunu ve yurttaşlık kavramına etkisini göstermeyi hedeflemiştir.

6. Türkiye'deki politik dönüşümler ders kitaplarında hangi vurgularla kendini göstermiştir? Yurttaş tanımlaması, Cumhuriyet rejimine bağlılıkla beraber toplum içindeki çeşitli unsurları kapsamakta mıdır?

Bu soru ile toplumun tüm katmanlarını kapsayıcı bir yurttaşlık anlayışının kitaplarda yer alıp almadığını göstermek hedeflenmiştir.

Çalışma, yukarıda belirtilen sorular çerçevesinde iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, dünyada ve Türkiye’de yurttaşlık kavramının oluşumu ve gelişimi; modern Türkiye’nin doğuşuna kaynaklık eden 19.yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’ndaki gelişmelerin tebaadan yurttaşla doğru evrilme süreci; Türkiye Cumhuriyeti içinde yurttaşlıkla ilgili gelişmeler ve “*Türk-Tarih Tezi*”, “*Türk-İslam Sentezi*” düşüncelerinin yurttaşlık kavramına etkileri tarihsel perspektif içinde ortaya konmuştur. Eğitimde gelişen yaklaşımların, yurttaş eğitimine etkileri ve Türkiye’nin bu yaklaşımlardan nasıl etkilendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmamızı kapsayan ikinci bölümde, 1930-2007 yılları arasındaki ders kitapları incelenmiş; sonuç bölümünde ise, araştırma sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışma, ders kitaplarında yer alan temalarla bireyin oluşturulması/dönüştürülmesini temel bir veri olarak ortaya koymakta ve daha sonraki çalışmalara kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır.

## I. BÖLÜM

### YURTTAŞLIK KAVRAMININ VE YURTTAŞLIK EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜREÇTE DÖNÜŞÜMÜ

#### 1.1.YURTTAŞLIK KAVRAMININ GELİŞİMİ

##### 1.1.1. Yurttaşlık Kavramının Ortaya Çıkışı, Antik Çağda Yurttaş Eğitimi

Okuryazarlığın tarihi, yazının bulunmasıyla başlamıştır. Eğitim, yazıyla doğrudan ilintilidir. Bir şifreleme pratiği olarak yazı, varolan bilginin insan belleğinden bağımsız olarak saklanması ve aktarılmasını sağlar. Bu yönüyle yazının icadı, insanlık tarihini etkileyen en önemli tarihsel olaylardan biridir. Muhasebe işlemleri için oldukça basit bir amaçla ortaya çıkan yazı, Mezopotamyalılar için önce bir bellek yardımcısı, sonra da konuşma dilinin, hatta iletişim kurmanın, düşünmenin aracı olmuştur. İster çivi yazısı, ister hiyeroglif ya da Çin yazısı olsun, tümünün ortak özelliği sözleri ya da heceleri kaydetmektir. Dolayısıyla, bu sistemlerde okuryazar olmak, çok sayıda göstergeyi ve harfi tanımak demektir. Oysa alfabenin işleyişi bambaşkadır. Alfabeyle dayanan yazı sistemlerinin ortaya çıkışından sonra, yüzyıllar boyunca okuryazarlık, küçük bir elit grubun tekelinde kalmıştır. Bu yüzyıllarda yazı dini alanda, hesap yapmada, soy incelemelerinde ve bazı yönetim işleri gibi sınırlı alanlarda ve vatandaşların kısmen de olsa katılımını sağlayan hükümet sistemlerinin yaşamasını sağlamak üzere kullanılmıştır.

Yüzyıllar boyunca ayakta kalmış olan bu hükümetlerden Sparta'da, yurttaşlar birbirleriyle temel eşitlik koşullarında yaşama, güçlü bir yurttaşlık bilincine sahip ve ülkelerini savunmaya hazır olma amacını taşımışlardır. Sparta, Atina'ya göre yurttaşın askerlik ödevine daha fazla vurgu yapmıştır. Sparta'da birbirleriyle temel eşitlik koşullarında yaşayan, ülkelerini savunmaya her zaman hazır, güçlü bir yurttaşlık bilincine sahip olan yurttaş hedeflenmiştir.

Atinalılar ise, devletin örgütlenmesi ve eğitimin devlet eliyle yürütülmesine yönelik düşünce anlayışını benimsemişlerdir. Atina'nın en önemli merkezi, bütün vatandaşların yer almaya haklarının olduğu bir meclistir. Fakat köleler, kadınlar ve yabancılar, yurttaşlıktan dışlanmışlardır. Birkaç bireysel ve istisnai karar dışında yurttaşlık, kan bağı nedeniyle bu ünvanı hak edenler dışında kimseye verilmemiştir. Eski Yunan'da yurttaş olmak, halk meclislerinde yasaları tartışma ve oylamak, yöneticileri seçmek ve vergi ödemek, askerlik görevini yerine getirmek olarak algılanmıştır. Yurttaşlık, klasik Antik Çağ'da belli bir kimliğe hukuksal olarak nitelendirilen ve siyasal haklar da kazandıran bir aidiyet olarak belirir (Bounie, 1998:110-111). Antik Yunan'da yurttaşlık, bir erdemdir ve herkes yurttaş olamaz. Yurttaş, tartışarak siyasa ve yasaların oluşumuna katkıda bulunmalı ve kararlar alarak yasaları uygulamalıdır.<sup>17</sup> Bu görevi yerine getirmek için ya bir mecliste olmalı, ya devlet işlerinde hizmet etmeli, ya da bir jüriye üye olmalıdır.

Antik çağ boyunca yazı, geniş bir kesimi kapsamamış, eğitime ilişkin ilk uygulamalar, bu çağda ortaya çıkmıştır. Toplumsal olarak farklı iki grubun eğitimine yaklaşım iki tarzda olmuştur. Birincisinde, yönetici kadro yetiştirmeye dönük hedefler doğrultusunda kahramanlık duyguları, kibarlık, saray görgüsü ağır basmakta iken; ikincisinde, vatandaşlık bilincine sahip, saygılı, yasalara bağlı insanlar oluşturmak hedeflenmiştir.<sup>18</sup> Ayrıca eğitime ilişkin düşünceleri ile farklı yaklaşımları olan düşünürleri de bu çağ da görmek mümkündür. Bunlardan biri olan Sokrates, insan zihninin gerçekleri kavramaya, vatandaşlık erdemlerini yaşamaya yeterli olduğunu; bunun için de eğitimin gerekliliğini savunur. Platon'a göre iyi yurttaş, sosyal ve siyasal sisteme saygılı, yasalara uyan ve özdenetim uygulayandır. Bu nitelikler, devlet okullarında

---

<sup>17</sup> Aristoteles, *Politika* adlı eserinde yurttaşlık tanımlamasını şöyle yapar: "Gündelik amaçlar için yurttaş çoğu kere, hem anası hem babası yurttaş olan kimse olarak tanımlanmaktadır; başkaları daha ileri giderek, iki, üç hatta daha çok kuşakta yurttaşlık aramak isterler. Yurttaşlardan doğmuş olma tanıma, kısa ve kolay bir belirleme yöntemi getirmekle birlikte, bazıları üç ya da dört kuşak geriye gidilmesine karşı çıkar, bir büyük dedenin yurttaşlığının nasıl belirlenebileceğini sorarlar. Bunlara verilecek karşılık basittir: Bizim tanımımıza göre, yönetime katılmışlarsa onlar da yurttaştır" (1990:71).

<sup>18</sup> Atina'da yedi yaşına gelen çocuklar, evde ya da okulda gramer, edebiyat, müzik dersleri almaya başlar ve onları okullara pedagoğ denen bilge köleler götürüp getirir. Müzik ve jimnastik eğitimleri, kamu malı gimnazyum ve palestralarda verilir (Sakaoğlu, 2003:45).

pekiştirilmelidir. Platon<sup>19</sup> eğitimde; karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim ve felsefi eğitim olmak üzere dört aşama önerir. Yeni doğan çocuğun, anasından-babasından uzaklaştırılıp devlet bakımevlerinde, bu eğitim aşamasına göre yetiştirilmesini savunur. Ona göre devlet, yurttaşlarıyla ilişkide kamu yararı için yalan söyleyebilir ve sansür yapabilir. Örneğin anneler ve dadılar, çocuklara sadece devletçe izin verilen masalları anlatabilirler (Kaplan, 1999:24).

Platon'un öğrencisi olan Aristoteles'e göre yurttaş, askerlik işlevine ek olarak sürekli ya da belli bir dönem için seçim ya da kura çekme yoluyla, yargısal düzen içinde yargıç ve danışma meclislerinde üye olma işlevlerini yerine getirir. Ona göre yurttaşlık; sivil hayatı paylaşan, sırayla yönetim yönetilen, siyasal işbölümünde, alt sınıfların siyasal faaliyete katılımıyla doğmuş özgül bir biçimdir (Leca, 1998:19). Aristoteles, iyi bir yurttaşta<sup>20</sup> özdenetim, aşırılıklardan kaçınma, adalet, yurtseverliği de kapsayacak biçimde cesaret ve karar verme kapasitesini içeren akıl veya sağgörü olmak üzere dört yönlü erdemini olması gerektiğini savunur (Heater, 2007:19-49). Yurttaş bu erdemler bağlamında tanımlayan Aristoteles'e göre *polis*, ayrı yönetimler (*politea*) şeklinde örgütlenmiş yurttaşlar cemaatidir.<sup>21</sup> *Polites*'ler siyasal toplum şeklinde örgütlenmiş halklardan-*ethne*'lerden- ve modern terimlerle sivil toplum diyebileceğimiz, toplumun genelinden açıkça ayırt edilir. Ortaklaşa yaşamada özgür insanların belli ilkeler ve yasalarla yurttaşlığının gerekli olduğu düşüncesi sonucu *Polis*'te yaşayan insanlar, *polites* (yurttaş) olmanın koşullarını araştırırlar. Fakat köleler, çocuklar ve kadınlar<sup>22</sup> yurttaştan

<sup>19</sup> Platon yurttaşları üç sınıfa ayırır:İşçiler, temel görevi üretmektir, korucular, savaş yoluyla devletin sınırlarını genişletmek, ve son grup ise askerler ve yöneticilerdir (Kaplan, 1999:23).

<sup>20</sup> Aristoteles'e göre "...insanlar üç nedenden ötürü iyi ve erdemli olurlar. Bunlar doğa, alışkanlık ya da eğitim ve akıldır. Önce doğa: Bir adam doğmalıdır, başka bir şey olarak değil de bir adam olarak doğmalıdır; kendisinde bir adam vücudu ve zihni olmalıdır. Belli birtakım niteliklerle doğmakta hiçbir yarar bulunmayabilir; çünkü alışkanlık ve eğitim bunlarda değişikliklere yol açar" (1990:219).

<sup>21</sup> Cemaat, üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları genellikle de ortak bir kimlik duygusuna dayanan, özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal ilişkiler bütünüdür (Marshall, 2003: 90).

<sup>22</sup> Aristoteles, kölelerin düşünme yeteneğinden yoksun, kadınların ise düşünme yeteneğinde yetersiz olduğunu; çocuklarınsa düşünme yeteneğini kullanamadıklarını ileri sürmüştür. Kadınların yurttaşlık rolünü paylaşmak için, fizikî ve zihinsel niteliklere sahip olmamasına ilişkin yaygın görüş ve insan ırkının aşağı düzeydeki yarısı olduklarına ilişkin düşünce, kadınlara yurttaşlık hakkının verilmesini

sayılmamışlardır. Soylu erkeklerin *polisinde polites* olabilme, bir ayrıcalık olarak düşünülür. Yerleşik yabancılar, yasayla korunmuş ve bir ölçüde kurban ve halk şölenlerine, yani yurttaşlara özgü ayinlere katılma hakkına sahip olmuşlardır. Fakat *polis*, hukuksal olarak yalnızca yurttaşlarla sınırlıdır ve sorumluluk gerektiren görevler okullarda retorik görerek eğitilen zengin yurttaşlar tarafından üstlenilir. Yurttaşlardan oluşan cemaat, meşruiyetin tek kaynağı, tek siyasal ve hukuki karar verici alanıdır.

Aristoteles; insanın, devlet ve toplumun erdemli bir varlığı haline getirilmesini öngörür. İnsanın bilim, bilgelik, güzel sanatlar ve pratikler aracılığıyla erdemlere ulaşmasını ister. Hocası Platon'a karşı çıkararak aileyi eğitimde temel bir kurum olarak göstermiştir. Aristoteles, ahlâki karakter kazandıracak bir müfredat önerir. Aristoteles'e göre yurttaşlık erdemleri, dikkatle tasarlanmış bir eğitimle geliştirilmelidir. Bu amaçla, estetik ve özellikle de müzik eğitiminin önemini vurgular.<sup>23</sup> Uygun eğitim, iyi ödevcil bir yurttaş olma arzusu doğuracak; ancak tüm yurttaşlar, gerçek bir topluluk oluşturduğunda fiilen yaşanabilecek bir hayat geliştirecektir (Heater, 2007:36). Aristoteles, insanların yasalara göre eğitilmediği sürece, en mükemmel kurumların dahi hiçbir işe yaramayacağını belirterek, birey eğitiminin önemini vurgular. Beş yaşına kadar çocuğun eğitim süreci dışında olmasını; 5-7 yaş arasında başlayan eğitiminin 7-10 yaş arasında müzik ve entelektüel eğitim olarak geliştirilmesini; 10-21 yaş arasında da savaş temrinleri yanında cinsel

---

önlemiştir. Diğer yandan Platon, çağına ters düşen bir görüşe sahiptir. Platon'un *Devlet*'de önerdiği liberal görüşler uygulanmadığı için, kadınların eğitimi konusunda ilk uygulamalı kuramları getiren Rönesans çağı olmuştur. Rönesans'ta kadınlara yönelik eğitimin temel hedefi, estetik yönü ağır basan bir baş eğmeyi kapsar. Kate Millet'e göre, biraz okuma yazma bilenlerin, eli kalem tutmayanlara göre daha işe yarar olduğu savı, kadınların eğitim yolunu açmıştır. Erkeklerle oranla çok bilgisiz olan kadınlarla beraberlik, hem hiçbir şey bilmeyenlerin beraberliğinden daha oyalayıcı, hem de eşitliğin getireceği tehlikelerden uzak sayılmıştır (Millet, 1987:125). Kadınlar, başlangıçtan bu yana yurttaşlık statüsünde erkeklerin destek kuvvetleri olarak tanımlanmışlardır.

<sup>23</sup>Aristoteles *Politika* adlı eserinde gençlere okuma-yazma, beden eğitimi, müzik ve her zaman olmamakla birlikte resim çizmenin öğretilmesi gerektiğini belirterek, gençlere verilecek eğitimde yalnız bir nitelik yaratmak ve birini diğerlerinden daha çok geliştirmeye yöneltme anlayışının terk edilerek (Aristoteles gençlerin atlet yetiştirilmek üzere eğitilmelerinin yanlışlığına vurgu yapmaktadır) müzik, beden eğitimi ve jimnastik öğretilmesi gerekliliğinden bahseder. Fakat bunların yarışma amaçlı değil gencin zihinsel ve bedensel gelişimini olumlu yönde sağlamaya hizmet etmesini öngörür (1990:226-246).



dürtülerine karşı irade eğitimi ve zihinsel ahlâksal eğitimin yan yana götürülmesini; müzik, retorik, bilim, diyalektik, felsefe, politika, ahlâk derslerine de yer verilmesi gerektiğini savunur.

Eski Yunan'da Yurttaşlık, hep bir kent çevresinde tartışılır. Kentin dışındakiler tebaa olarak düşünölmüş; kent devletlerinin giderek çökmesiyle stoa ahlâkı evrensel yurttaşlığın tartışılmasını gündeme getirmiştir (İnam, 1996:10). Yunanlılar, demokratik<sup>24</sup> kurumlara katılan özgür yurttaşı, köleden ayrı tutarak bireyin özel alanda dilediği gibi yaşama özgürlüğüne sahip olması düşüncesini savunmuşlardır. Yurttaşların yasalar önünde eşit olmaları düşüncesini, yargılanmadan mahkûm edilmeme haklarını ve fırsat eşitliği düşüncesini, yani uzun süre modern liberal demokrasinin<sup>25</sup> temelinde yer almış olan biçimsel, hukuki ve siyasal eşitlik düşüncesini geliştirmişlerdir.

<sup>24</sup> Yunanca *demof* insanlar ve *kratos*/yönetmek sözcüklerini birleştirerek demokrasi ya da *demokratia* terimini ilk kullanan Atinalılar olmuştur (Dahl, 2001:11). Demokrasi, yurttaşlar ortaklığıdır; yurttaşların ortak iradesinin, uzlaşmayla yönetici iradeye dönüşmesidir. Yasalar önünde eşitlik, adalet ve katılımın gerçekleşmesidir. Farklılıkların (soy, kültür, inanç, düşünce, çıkar), kaba güç içermeyen yöntemlerle bağdaştırılması sürecidir. Resmi, kamusal, sosyal-kültürel ve bireysel alanları içeren toplumda demokratik sistem, iktidarın meşruiyetini bireyin özgür seçimine ve buna bağlı oluşan hukuka dayandırır. Her demokraside bulunması gereken üç zorunlu öge: Erkin sınırlandırılması, siyasal yöneticilerin temsilciliği ve yurttaşlıktır (Touraine, 2005:333).

<sup>25</sup> Modern demokrasi, toplumda bir iktisadi edimci biçiminde hareket eden bireyin özgürlük talebinden, özel insanın özgürlüğünü garanti altına almak için sarfedilen güçten doğmuştur. Aynı zamanda da ikinci bir entelektüel gelenek, yurttaşlığın kamu işlerine aktif katılımı ile devletin gücünü sınırlamayı önermeden önce devletin müdahale alanını daraltmıştır (Schnapper, 1995:101). Fakat demokrasiyi devletle sınırlandırmak, demokrasiyi dönüştürebilir. Bu da çoğulcu bir anlayışı içermesi gereken demokrasinin uygulanabilirliğini güçleştiren bir unsurdur. Ulus-devletin yurttaşlık bağı ile oluşturduğu “biz” kavramı, ulusa aidiyetleri sağlar ve “biz”den olmayanları dışlar. “Biz” ve “öteki”nin tanımı, ideolojik olarak değil, antropolojik ve kültürel verilere dayanarak yapıldığında, “öteki”ler “biz”im için siyasi rakip değil, bilgi nesnesi haline gelir. Bu durumda, kimlik ve farklılığın çatışmasını ortadan kaldıracaktır. Liberal yaklaşıma göre demokratik sürecin işlevi; devleti, toplumun çıkarları doğrultusunda programlamaktır. Bir liberal demokrasinin en temel taahhüdü, birey olarak yurttaşlarının özgürlük ve eşitliğidir. Liberal demokrasi, kısmen feodalizmin bireylerin siyasal haklarını ve ekonomik imkanlarını ait oldukları gruba göre tanımlanmasına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Kymlicka, 1998:71). Liberal demokrasinin “ortak ilkeler ve değerler” üzerine kurulması, çoğulcu toplumun yurttaşları tarafından kurulduğu varsayımına dayanır. Liberal demokrasi, toplumsal ilişkilerin öznesi olarak belli hak ve özgürlüklere sahip yurttaşı öngörür. Bireyler arasındaki farklılıkları içinde eriterek belli bir “aynı”lık yaratan yurttaş kavramı, liberal demokrasinin çelişkilerini normalleştirme işlevini yerine getirerek, toplumsal ilişkilerin hem bireyselleştirilmesine hem de yurttaş kategorisi yoluyla bütünleştirilmesine katkıda bulunur. Türdeşliğe işaret eden ulus, varolan çeşitlilik içinde, kendi kimliğini oluşturma çabasındaki bireyin taleplerini yadsır. Bu durum, ulus-devletin uyguladığı liberal demokrasinin meşruiyet krizine neden olmaktadır. Bunun temel nedeni, “aynılık” ekseninde hareket eden yurttaş kavramının farklılıkları dışlayıcı niteliğidir (Keyman,1997: 291).

Onlara göre, söz konusu sonuçların değil fırsatların eşitliği olduğu ölçüde, özgürlük ve eşitlik ilkeleri bir anlaşmazlık doğurmaz.

Romalı siyasetçiler ve düşünürler ise, siyasal toplumu hukukla tanımlamışlardır. Roma yurttaşları, kendilerini yurttaş-asker olarak görmüş; ancak büyük bir çoğunluğu kamu yaşamına hiçbir şekilde katılmamıştır. Çok az sayıda yurttaş, siyasal görevlere seçilmek için gerekli niteliğe sahip olarak görülür. Romalılar, yurttaşı hukuki terimlerle tanımlayarak yurttaşlığın potansiyel açılımı ve evrenselliği düşüncesini savunurlar. Roma'da yönetime katılma hakkı başlangıçta soylulara aittir. Roma halkının (plep veya plepyen), ayrıcalıklı sınıfa (patricia) karşı hakları için verdiği mücadeleye kazanılmış bir tür yurttaşlık statüsü vardır. Roma yurttaşlığı, bir görevler ve haklar modelidir. Başlıca görevler, askerlik hizmeti ve belli vergilerin ödenmesidir. Görevler, haklarla dengelenmiştir. Roma, M.Ö VI.yüzyılda diğer bölgeleri de kendine katarak ve de eski şehrin sınırlarının dışında fetihler yaparak genişlemiştir. Böylece Cumhuriyet, bütün İtalya'yı ve İtalya dışındaki fethedilen yerleri yönetmeye başlar. Fethedilen bölgelerde yaşayan halka, Roma vatandaşı olma hakkı verilir. Bu, onları önemsiz kullar olmaktan çıkararak vatandaşlık haklarına ve ayrıcalıklarına sahip Romalılar haline getirir (Schnapper, 1995:92-98). Bu dönemde yurttaşlık nosyonu, bir ahlâk-ahlâk dışılık, devletin iktidarını kabullenme-reddetme ve kolektiflik-bireysellik eksenlerinde ele alınır. Roma'da ise eğitim, ataerkil düzendeki ailenin işi olarak görülür. Amaç ise aynıdır: "İyi vatandaş" yetiştirmek. Devletin birey ile çatışmadığı varsayımına ve kolektif bilince dayandırılır. Bu bilinç, ulus-devlet yurttaşlığında da kendini gösterecek; ulus etrafında tüm farklılıkların yok sayıldığı bir yurttaşlık anlayışı ortaya çıkacaktır.

Devlet eliyle eğitim, İ.Ö. 425'de okul açma yetkisinin devlete verilmesinden sonra gerçekleşir (Sakaoğlu, 2003:45-46). Ancak, eğitimin devlet eliyle yapılmasından sonra yazının toplumun geneline yayıldığı görülür. Yönetici kadronun iktidarını pekiştirmede, önemli bir destekleyici unsur olarak tarih boyunca önemini koruyan ve okur-yazar olma işlevini yerine getiren

eğitimin temel hedefi, devlete karşı ödevlerini zamanında yerine getiren “iyi yurttaş” yetiştirmektir.

### 1.1.2. Ulus-Devlet ve Yurttaşlık

Ortaçağda kent, siyasal birim olarak kurulur. Kentsoylu ise, site'ye mensubiyetiyle tanımlanan hukuki ve siyasal açıdan özerk bir yurttaşdır. Ortaçağda feodal yapı; hiç kimsenin tam anlamıyla hükümran olmadığı, kral ile halkın; lord ile vassalın, bir tür mukavele ile birbirine bağlı olduğu bir oluşumdur. Bu mukaveleye aykırı hareket edilirse, karşılıklı hak ve görevler sona erer (Sander, 1992:53). Toprak sahibi soylular her türlü hakka sahip iken, onların topraklarını işleyen serflerin sadece yükümlülükleri vardır. Başta kral olsa da siyasal egemenlik, birbirlerine geleneksel sadakat borcu ile bağlı kral ile feodal beyler arasında paylaştırılmıştır. Avrupa'nın hemen her monarşisinde halkın temsili bir organı vardır.<sup>26</sup> Roma imparatorluğunda, kilisenin önem kazanmasıyla birlikte papazlıklar siyasal liderliği üstlenecek kadar güçlenir.

Batı'da büyük monarşiler, kilise<sup>27</sup> yönetimi ile kral arasındaki mücadeleye tanıklık eder. Yeni düzene uygun olarak gelişen dünyevî iktidar, Tanrı'dan ve Tanrı'nın temsilcisi Kilise'den bağımsızlaştırılmaya çalışılır.

---

<sup>26</sup> İngiliz ve Kıta Avrupa'sı parlemontalarını birbirinden ayıran bazı özellikler vardır. İngiliz parlemontosunun arkasında belirli ve temel evrensel hakları içeren belge ya da bildirimler vardır ve parlamento sadece toprak sahibi şovalyeleri değil, seçimle gelen kentlileri kapsamaktadır ve hemen hemen hepsi, mal-mülk sahibidir. Toprak sahiplerinin, tüccarlar tarafından desteklenmeleri, krala karşı gelmelerini de sağlamıştır. Tüm ülke için tek bir parlemontanın olması etkinliğini arttırmıştır. Bu nedenle İngiliz Parlemontosu 13. yüzyılda “Magna Charta” ile kralın, yurttaşın özgürlüğü ve kişisel malı üzerindeki yetkisini kaldırarak, İngiltere'yi bir hukuk devleti yapma yolunu açmıştır. Kıta Avrupası Katolik-Protestan çatışmalarını yaşarken, İngiltere dini olmaktan öte, özel mülk sahipleri ile kral arasındaki siyasal hesaplaşmayı yaşamıştır (Sander, 1992:79-80).

<sup>27</sup> Hıristiyanlık kendinden olmayanları, “vahşiler, ilkeller, masumlar” ya da “barbarlar” olarak tanımlar. Bu “ötekiler”, eğer masumlarsa Hıristiyanlığa döndürülmelidir; kötülerse bu kötülüğün yayılmaması için onları fethetmek ya da safdışı bırakmak gerekir (Connolly, 1991:65). Bu anlayış Aydınlanma Devrimi ile kırılmıştır.

*Magna Carta*<sup>28</sup> (1215) ile İngiltere’de monarşiye karşı yurttaşın kişisel malı üzerinde kralın yetkisini kaldırılır ve yurttaş özgürlüğünü sağlayan ilk adım atılmış olur. Seküler anlamdaki eğitimin ilk izleri 16. yüzyılda, birey özgürlüğüne ilişkin taleplerde görülmüştür. 17. yüzyılda birey özgürlüğüne, düşüncenin özgürlüğü de eklenir. 1689’da kralın yetkilerine sınır getiren “Haklar Bildirisi” ile parlamenter hükümet ve hukukun üstünlüğü ilkeleri ilk kez İngiltere’de yerleşir.

18. yüzyılın sonunda kent yurttaşlığı, mutlakiyetçi monarşilerden doğan modern devletlerin yıkmaya hazırlandığı ayrıcalıklardan biridir. Böylelikle sosyo-ekonomik koşullar doğrultusunda feodal devlet, çözülme süreci içine girer. İngiltere’de doğan ulus<sup>29</sup> fikri, Amerikan ve Fransız ihtilalleriyle birlikte, 18.yüzyılın sonuna doğru iradeci ve inşacı bir siyasal topluluğu, irade ve özgür katılımı ifade bulan bir yaklaşımı ifade eden, meşru ve evrensel bir siyasal örgütlenme haline gelir. Fakat Aydınlanma Çağı olan 18.yüzyıl sonuna kadar demokratik düşünceler çok yaygın olarak paylaşılmamış, hatta tam olarak anlaşılmamıştır. Batı’daki tüm bu gelişmelere karşın Doğu’da din, Hindistan’daki kast örgütü ve Çin’deki bürokrasi, yurttaşlar cemaatini temsil eden kolektif bir örgütlenmenin oluşumuna izin vermemiştir. Arap kentlerinde meclis mümkün olmamıştır. Meşru yetke bir tek Tanrı’dan gelmiş; yurttaş dinsel varlığın yerini alamamıştır. Yasal kişiliğin olmayışı, uyrukların hükümet siyasetine<sup>30</sup> katılmalarını sağlayacak bir konseyin ya da bir çeşit meclisin ortaya çıkmasını imkânsızlaştırmıştır.

---

<sup>28</sup> *Magna Carta Libertatum* (Büyük Özgürlükler Beratı) kralın, baronların onayı olmaksızın vergi sağlayamayacağı; kraliyet mahkemelerinin verecekleri kararlarda belli kural ve usullere uymak zorunda olacakları yolunda verdiği sözü, yazılı olarak güvence altına alması nedeniyle önemlidir.

<sup>29</sup> Latince *natio*’dan (doğum) gelen ulus/millet (*nation*), batı tarihi içinde başlangıçta aralarındaki, dil ve kültür birliği bulunan ama her zaman aynı toprağı paylaşması da gerekmeyen insan topluluğunu ifade ederken; daha sonraları, ortak köken, ortak dil gibi organik bağlarla tanımlanmıştır (Copeaux, 2000:31). Her insan topluluğu bir ulus değildir. Uyruk olanlar, hükümdar ya da önderin her dediğini buyruk sayanlar, her buyruğa boyun eğenler ulus oluşturamazlar. Ulus demokratik bir topluluktur. Ulusu oluşturan bireylerin “insan hakları” dediğimiz bir takım değişmez hakları vardır. İnsan haklarının olmadığı yerde ulus olamaz (Akşin, 1996:23).

<sup>30</sup> Siyaset, doğal dayanışmacı toplum üyelerinin birbirlerine bağlılıklarını benimseyecekleri ve devlet vatandaşı olarak var olan karşılıklı kabullenme ilişkilerini, iradeli ve bilinçli biçimde, özgür ve eşit hak sahipleri ortaklığına götürecekleri ve geliştirecekleri ortamı oluşturur. Liberal yaklaşıma göre siyaset,

Fransız Devrimi, sekülerleşme<sup>31</sup> konusunda Avrupa tarihinde bir dönüm noktası oluşturur. Fransa’da ulusal bütünleşme siyasal bir istencin ürünü olmuş, güçlü devlet kurumları tarafından hayata geçirilmiş; kamu yaşamında “Cumhuriyet modeli” şeklinde dile getirilmiştir. “Fransız usulü” bütünleşme modeli, diğer ülkelerden daha fazla, bireysel yurttaşlık düşüncesi ve yurttaş-bireyin hukukî ve siyasal eşitliği üzerine kuruludur.<sup>32</sup> Bu model, ideolojik olarak tüm insanların gerekli eğitimi<sup>33</sup> aldıkları takdirde, yurttaşlığın evrenselliği üzerine kurulu bir siyasal projeye katılabileceklerini savunan bir görüşe dayanır. Böylece vatanseverlikle, ulusal düşünce ve evrensellik iddiası bağdaştırılabilir. Fransızlar bunu, insan haklarının en somut biçimi olarak

---

yönetim gücünü ele geçirmek için yapılan iktidar kavgalarıdır. Bu mücadelenin başarısını vatandaşların kişi ve programlara, oylarla verdiği niceliksel destek göstermektedir. Doğu ülkelerinde bu durum sağlanamamıştır.

<sup>31</sup> Batıda din temelli bakış, 19.yüzyıl reformist hareketiyle, yerini siyasal iktidar ile dinsel iktidarın tek elde toplandığı “ulus-devlet”e bırakır. Din alanında en önemli gelişme, dinin toplumsal yaşamı düzenleyen, her bireyin ahlâklı bir insan olmasını ve yurttaşlık görevlerini sevmesini sağlayan bir amaca hizmet edeceğini öngören “sekülerizm” olur. Böylelikle inanç temelinde bir duygudaşlık yaratılmak istenmiş, bunun yurttaşlar arasındaki birlik ve devlete bağlılığı sağlam bir şekilde kuracağı düşünülmüştür. Toplumsal katmanların, sınıfların kendi aralarında yaşadıkları bir karşılaşmanın zorunlu sonucu olarak ortaya çıkmış sınıfsal bir boyutu olan sekülerizm, toplumsal ve siyasal ilişkilerde dinin yerini devletin almasına neden olur. Devletin toplum üzerindeki yönetsel gücünün genişlemesi ise, bireyler arasında ulusal bilinci oluşturma, toplumsal dayanışma-aidiyet duygularını artırma, “yurttaşlık” kavramını ve bilincinin geliştirilmesini sağlar. Sekülerleşme süreciyle beraber ulus-devlet, faaliyetlerini ulusal kimlik<sup>31</sup> ve ulusal bağımsızlık söylemleriyle meşrulaştırır. Özellikle sekülerleşme, modern devletin bir ayrıcalığıdır. Çünkü dinî mensubiyetlerin çeşitliliğini aşmayı, inanç ve ibadetlerin özel hayatın bir parçası olarak benimsenmesini, kamu alanını dini açıdan bağlı olduğu kiliseye bakmaksızın tarafsız olarak, tüm yurttaşların ortak alanı yapmayı olanaklı kılar. Toplumsal bağ artık dinî değil ulusal, yani siyasaldır.

<sup>32</sup> Yurttaşlara tanınan haklarla bu bütünleşme sağlanmıştır. Herkese oy hakkı (1848), askere alınma (1872), yabancı hakları (1849), vatandaşlık hakkı (1889), Fransa’da toplumun ulusallaşmasına paralel ve birbirine bağlı aşamalarını oluşturmuştur (Schnapper, 1995:118).

<sup>33</sup> Kadınlar için eğitim hakkına dönük gelişmeler, öncelikle yüksek öğrenim alanında olmuştur. Gerek Amerika’da, gerekse İngiltere’de, kadınların yüksek öğrenim yapmalarındaki ilerleme, iki etmene bağlıdır: 1.Kadınların öğretmenlik yapmaya başlamaları ve feminist hareketin gelişimi. 2. 19.yüzyılın ulus-devletinin, ideolojisini yerleştirebileceği önemli bir kurum olan okulun; ilk ve orta öğrenimin dünya çapında yaygınlaşması isteği. İngiltere ve Amerika’da, devlet okullarının en ucuz öğretim yapabileceği kadın öğretmen tutmak olduğu için, çocukları yetiştirmek üzere, kadınların yüksek öğrenim yapmalarına razı olunmuştur (Millet, 1987:128). Kadınlar 19. yüzyıldan günümüze, uzun yıllar boyunca öğretmen olarak çalışmıştır. Okul sayısının artmasıyla daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Okulların yönetim kurulları sadece bekar kadınlara iş vermeyi yeğ tutmuş ve Protestan ülkelerde bile kadın öğretmenlerin davranışlarının çok sıkı kurallara bağlı rahibeler düzeyinde olması istenmiştir. Öğretmenler namus, itaat, yoksulluk andı içmişçesine davranmak zorunda bırakılmışlardır. 1880’lerde bir öğretmen okulu, sonraki yaşamlarında elde edemeyecekleri bir lüks olacağını ve alışmalarını gerektiğini ileri sürerek okula hamam yapılmasını bile reddetmiştir. Kadın öğretmenler, kadın hakları hareketinde öncü-bekçiler olmakla birlikte kadın hakları savunucularını güçlendirmek olanağına sahip olamamışlardır (Trever, t.y.:17).

görmüşlerdir (Schnapper, 1995:74-75). Cumhuriyet<sup>34</sup> yurttaşlığı, sadece haklarıyla tanımlanan bir insan değil, yükümlülükleri de bulunan bir insan tasarımına dayanır. Yurttaşlık kavramı, hem bir kamu alanını ve bunun dışını, hem de bu alanın içerisinde, çizgisi sürekli değişen iç sınırları ayırt etmekle düzenlenir. Yurttaşlık insanların karar, değerlendirme, danışma ve icra mekanizmalarına daha fazla katılım iradesi göstermelerini; karşı iktidarlar oluşturmalarını gerektirir. Bunlar, insanın azınlık konumundan çıkmasının koşullarıdır (Bilgin, 1998:139-141). Bu tür yurttaşlığın ön koşulu ise, hukuk devleti anlayışının sağlanmasıdır.

Cumhuriyetçi yurttaşlığın temel öngörüsü olan hukuk devleti anlayışı, tarihsel olarak milleti ve ulus-devleti yaratan unsurların, kentlerde gelişen orta sınıfların ekonomik faaliyet alanlarının sınırlarının çizilmesiyle ortak bir siyaset, kültür ve ticaret alanının ortaya çıkması sonucu milletin bütün bireylerini kapsayacak bir hukuk sisteminin yaratılmasıyla oluşur. Hukukun etkin bir yargılama sistemi aracılığıyla belirli bir toprak üzerinde yaşayan herkese uygulanması, milletin ortaya çıkması açısından en önemli adımlardan biridir. Böylelikle, siyasal bir topluluğa ait oldukları bilincine ve bu bilincin gerektirdiği haklar ve ödevlere sahip olan uyruklar, yurttaş olarak tanımlanır. Devletin eğitimi ve ulusal değerleri topluma yaygınlaştırmalarıyla, yurttaşların<sup>35</sup> kendilerini giderek daha fazla ait hissettikleri kamusal alanın sınırları

---

<sup>34</sup> Turner, vatandaşlığın sosyal mücadeleler sonucu gelişebileceği gibi devlet tarafından empoze edilebileceğini vurgular. Birinci oluşumu liberal/bireysel model olarak; ikincisini ise etkin, Cumhuriyetçi vatandaşlık olarak adlandırmıştır (Caymaz, 2007:159).

<sup>35</sup>1789 sonrası Avrupa'da gelişen farklı milliyetçilik akımları sonucu yurttaşlık, farklı biçimlerde kavramsallaştırılmıştır. Fransa'da milliyetçilik, ulus-devlet ile eş zamanlı olarak ortaya çıktığı için, siyasal ve sosyal birlik, devlet adamlarının hukukçuların ve yasama organlarının işi olarak gündeme gelmiştir. Fransa'da yurttaşlık, sadakat esasına dayanarak, hareketliliğe açık bir biçimde gelişirken, Alman yurttaşlığı, biyolojik belirlenimciliğe dayandırılmıştır. Almanya'da temel prensip kan bağı iken, Fransa'da kan ve toprak prensipleri (ülke topraklarında doğmanın vatandaşlıkla ilişkilendirilmesi) bir araya getirilmiş; ancak Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya gibi göç ülkelerinde, salt toprak prensibi üzerinden de yurttaşlık haklarının verilmesi gibi bir gelenek yerleşmiştir. Amerika'da yurttaşlık, etken ve kamusal alanda bireyin yerel gönüllü kurumlarda yer alması ile gündeme gelir. Amerikan federal sistemi yerellik ve bireyselliğe dayanan bir yurttaşlık nosyonuna işaret etmektedir. Edilgen ve kamusal alanı öne çıkaran yurttaşlık nosyonu ise, İngiliz yurttaşlarının tebaa olarak tanımlanmalarında ifadesini bulur (Kadıoğlu, 1996a:122- 124). Fransa'da, ulus ve yurttaş devletle birlikte ortaya çıkmıştır. Dünyadaki ilk yazılı anayasayı değiştirerek sivil haklarla takviye eden Amerika Birleşik Devletleri'nde ise yurttaş, I. Dünya Savaşı ertesinde oluşan ulus fikrinden önce de vardır.

genişlemiştir. Ulus yaratma ve devlet kurma süreçleri; siyasal, ekonomik ve kültürel bir dizi talep ve amacın, ortak yaşama isteği doğrultusunda bir araya gelmesinin sonucunda gelişir.

Ulus, bir dayanışma duygusuna sahip coğrafi bir alanda, “vatan”da yer alan, ortak bir dilden, ortak bir geçmişten, ortak kültürden ya da ortak çıkar veya tehlikeden doğan bir dayanışma duygusunun varlığıyla ortaya çıkmıştır. Ulus, ortak soy<sup>36</sup> düşüncesi, paylaşılan bir tarih yapısı ve dilbilgisel açıdan ortak bir yazı dili etrafında homojen bir topluluktur.<sup>37</sup> Ulus-devlet modelinde birlik, farklılıkları bağdaştıracak çoğulcu bir bakış açısıyla değil,<sup>38</sup> teklik/benzerlik arayışını ifade eden milliyetçilik<sup>39</sup> ideolojisiyle sağlanır. Milliyetçilik, yönetsel bir birime sahip olmak isteyen herhangi bir coğrafi grubun, bağımsız tek bir devlet kurma hakkının ideolojik boyutunu ifade eder.

<sup>36</sup> İdeolojik bağlam içinde devlet-sivil toplum-kamusal alan arasındaki gerilim hattında bir aktör olarak yer alan yurttaş, ulus-devlet modelinin dayattığı zorunluluklar ve devletin dayandığı felsefi geleneğe göre biçimlendirilmiştir. Her toplum farklı kültürlerden; soy, dil, ve din kümelerinden oluşan çoğul bir yapıya sahiptir. Çeşitlilikler içeren bu yapının, ulus-devlet önermesinde yeralan “*tek dil, tek soy (kan bağı), tek ideoloji*” gibi unsurlarla bağdaşmasında sorunlar bulunmakta ve her ulus-devlet modelinde, bu koşulların tümünün sağlanamadığı da görülmektedir (Ergil vd., 2006:145-149).

<sup>37</sup> Nagel’e göre ise ulus, kadınların ve erkeklerin “doğal” rollerini oynadıkları, başında erkek reis bulunan bir ailedir. Nagel, ulus-devletin ideolojisi olan “milliyetçilik”in, tanımı gereği siyasal, devlet ve onun kurumlarıyla yakından bağlantılı olduğunu savunur (Nagel, 2000:68, 77).

<sup>38</sup> Ulus üzerine yazılmış bir çok metin toplumsal cinsiyet olgusunu görmezden gelmiştir. Liberal politika ilkin, statü kazanımlarını cinsiyet kimliğinden bağımsız tutmak istemiş ve iş, sosyal itibar, diploma, siyasî güç vb. rekabet ortamlarında kadınlar için tarafsız bir fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamıştır. Fakat, kısmen gerçekleştirilmiş bu biçimsel eşitlik, kadınların maruz kaldığı fiili eşitsizliği daha da belirginleştirmiştir. Kurulmaya çalışılan denge, özgürlük güvencesini, özgürlük kısıtlamasına götüren yeni bir ayrımcılık yaratmıştır. Yasama ve yargı, geleneksel yorumlardan yola çıkarak, var olan kalıplarla cinsiyet kimliğini yalnızca pekiştirir. Toplumun kültürel öz-kavrayışına bağlı olarak cinsiyet rollerine getirilen sınıflandırma farklılaşır (Habermas, 2005:117,177-178). Bu noktada gelişen yurttaşlık kavramının cinsiyet, mekân/ülke, sosyo-ekonomik toplumsal sınıf aidiyetlerini içeren kriterleri içeren bir kimlik biçiminde tanımlanması söz konusu olacaktır. Bulunulan coğrafyaya bağlı olarak bu kriterlerden biri daha baskın olacaktır. Fakat tüm coğrafyalarda temel ve benzer olan kriter cinsiyettir. Cinsel kimlik, yeryüzünün her köşesinde diğer kolektif kimlik türleri karşısında kaçınılmaz olarak daha zayıf kalmakta ve olağan bir durum olarak kabul edilmektedir (Heater, 2007:9). Bu nedenle Habermas’ın da belirttiği gibi, kadınlara özel-özerk bir yaşam tarzını sağlayan önel haklar, eşit ve eşit olmayan davranışlara ilişkin örnekler mağdur kalanlarca, açıkça dile getirilip dayanaklarla temellendirilmediği sürece çözüm oluşturmak mümkün olmayacaktır.

<sup>39</sup> Milliyetçilik sözcüğü, Fransızca’dan çevrilirken bazı sorunlar yaratmaktadır. Fransızca’da *nationalisme* hiçbir yanlış anlamaya yer bırakamayacak şekilde sağ bir ideoloji anlatırken, karşılığı olan Türkçe sözcük kimi zaman *patriotisme* olarak da çevrilebilir. Oysa Fransızca’da *patriotisme* daha çok bir duyguyu anlatır ve politik yelpazenin bütününde kullanılır. Milliyetçilik sözcüğü, *nationalisme* olarak çevirmek tam doğru olmayabilir. Bununla birlikte, Türkçe’de yurtseverlik, vatanseverlik gibi *patriotisme* ile aynı anlama gelen ve aynı duygusal değeri taşıyan sözcükler de vardır; milliyetçilik bu kelimenin eşdeğeri olarak kullanılabilir.

Milliyetçilik, millet ve milli-devletlerin kurulma ve kendini idame ettirme süreci; bir millete ait olma bilinci ve milletin güvenirliliği ve refahıyla ilgili özlem ve hissiyata sahip olmak; “millet” ve rolüne ilişkin bir dil ve sembolizm; millî iradenin gerçekleşmesine dair reçeteleri de içeren bir ideoloji ve milletin amaçlarına ulaşacak ve millî iradeyi<sup>40</sup> gerçekleştirecek toplumsal ve siyasi bir hareket olarak tanımlanabilir (Smith, 1999:119). Milliyetçilik ideolojisi siyasi iktidar (devlet otoritesi) yoluyla, farklı aidiyetlerden oluşan birey topluluklarını görmezden gelir ve onları “ulus”un benzer unsurları olarak, resmî yani siyasî olarak tanımlar. Devlet, kapitalist ekonomik gelişme ile ulus-devlet arasındaki ilişkiyi şekillendirmek için milliyetçiliğe çeşitli işlevler atfeder: Bunlardan ilki, milliyetçiliğin devlet ve sivil toplum arasında yer alan siyasal egemenlik ilişkisi altında yurttaşlık kavramını yaratmaya dönük kurumsal ilişkiyi güçlendirmesidir. İkincisi, kültürel ve ekonomik olarak farklı bölgelerin içsel birliğini, daha homojen bir devlet yapısına yol açacak şekilde desteklemekte kullanılması iken; üçüncüsü bir devleti diğerinden, o devletin politik ve coğrafi sınırlarını belirleyerek ayırmasıdır. Bu yüzden ulus-devlet yurttaşlığı kavramı, insanlar ve siyasal kurumlar arasındaki karşılıklı hakları ve görevleri içerir ve bağlılık milliyetçilikle desteklenir. Bu durum, insanların kendilerini ait hissettikleri milletin siyasal otoritesine bağlı olmasını görelî olarak kolaylaştırırken devlet için ise, kontrol ve sömürü politikalarının uygulanmasını

---

<sup>40</sup> Özel iradeyi oluşturan “insan” ile, genel iradeyi oluşturan “yurttaş”ı birbirinden ayıran Rousseau, insan ile yurttaş arasında seçim yapılması gerektiğini aynı anda hem insanın hem de yurttaşın yaratılamayacağını savunur. Yurttaşı, toplumsal insan olarak tanımlar. Yurttaşın kişisel görüş ve çıkarlarını bastıran kendini bütünüün ayrılmaz parçası olarak gören ve salt ortak iyiliğe yönelen bir kimse olarak tanımlanmasını öngörür. Bu nedenle de bireysel çıkarların genel çıkarlarla uyum içine sokulmasını gerektiğini savunur ve yurttaşı devletin üyesi olarak tanımlar. Rousseau’ya göre temel sorun, devletin iyi kurulup iyi işlemesidir. Bu sayede yurttaşlar, kendiliğinden oy birliği içinde olacaklardır. Bu sağlanmadığı takdirde ise, özel iradeler hüküm sürer ve bireyler yurttaşlar haline gelmediği için genel irade oluşamaz (Ağaoğulları, 2006: 94-98). Genel iradenin oluşmasının yolu ise, demokrasiyle ilişkilidir. Rousseau, demokrasinin sağlıklı işlemesi için yurttaşların bilgi ve servet bakımından az çok birbirlerine yakın olmaları gerekliliğini vurgular. Kimileri çok bilgili çok eğitilmiş, kimileri kara cahil olursa; kimileri başka bir çok yurttaşlarını satın alabilecek derecede zengin, diğer bazıları da kendini satacak denli yoksul olurlarsa o demokrasi sağlıklı olamaz (Akşin, 1996:27).



sağlar (Boztemur, 2006:178). Bu kontrol mekanizması, Milliyetçilik ideolojisinin sonucu olarak gelişen “milli kimlik”<sup>41</sup> yoluyla desteklenir.

Milli kimlik, “hayalî cemaat” veya “icat” edilmiş bir gelenek olarak siyasal iktidarın, baskıcı iktidarını pekiştirmede kavramsal-ideolojik bütünlüğü ifade eder (Köker, 1996:154). İnsanlık tarihi boyunca sırasıyla feodalite, monarşi, tiranlık, ulus sistemlerinde görülen yurttaş, sosyopolitik bir kimlik biçimidir. “Milli kimlik” bağlamında oluşturulan yurttaşlık, kolektif kimliğe işaret eder. Dolayısıyla ulus-devlet modeli; ülke sınırları içinde yaşayan bireyleri “*yurttaşlık bağı*” ile bütünleşmiş homojen bir kitle sayan milli kimliği kullanır. Bireyler, birbirinden farklı kültürel aidiyetlere sahip olabilir, ama yurttaşlık hukuku (haklar, sorumluluklar ve görevler) temelinde, “ulus” denen siyasal ortaklığın üyesi olarak kolektif bir kimliğe de sahiptirler. Ulusçu öz-kavrayış, yönetilenlerin siyasî anlamda aktif birer yurttaşta dönüşebileceği yapıyı sağlayan kültürel içeriği oluşturur. Artık bir “ulus”a ait olmak düşüncesiyle, o ana kadar birbirlerine yabancı olan kişiler arasında dayanışmacı bir ilişki kurulur. Toprakları üzerinde yaşayanlara, hukuksal ve siyasî yollarla yeni bir bilinç yani birbirine ait olma bilincini kazandıran, ancak ortak köken, dil ve tarih anlayışı etrafında birleşen ulus bilinci, başka bir deyişle “aynı” halka ait olma bilinci; yönetilenleri, tek bir siyasî kamunun yurttaşlarına, birbirlerine karşı sorumluluk duyabilen üyelerine dönüştürür. Ulus ya da millî ruh, kolektif kimliğin bir bakıma ilk modern biçimidir. Devlet yurttaşlığı, hem yurttaşlık

---

<sup>41</sup> Kimlik tartışmaları, ilk kez 1955’lerden itibaren özellikle Amerikalı psikanalistler tarafından başlatılmıştır. Bu yıllar Soğuk Savaş yılları olması bakımından önemlidir. Kişinin kimlik duygusu, kendi istencinin değil, toplumsal ilişkilerin bir ürünü olmuştur. Kimlik (*identity*), sosyolojik ve psikoanalitik kuramlara göre yaratılan ve kurulan bir karaktere sahiptir. Ferdinand de Saussure, kimlik duygusunu şekillendirenin kişisel yetenekler, nitelik ve davranışlara atfedilen anlamlar olduğunu belirtirken, Michel Foucault, belli bir nesneyi temsil etme, onun hakkında konuşma olarak *söylemin* içinde kimliklerin oluşarak bireyler tarafından benimsenmesiyle içselleştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Kültürel kimlikler, özellikle ırksal ve etnik kimliklerin iç içe geçerek, karışarak *melez* bir karaktere büründüğü, kültürlerin karıştığı savıyla değişen toplumsal yapının bir ürünü olmuştur. Modern sosyolojide kimlik, insanın kendi benlik duygusuna, kendisi hakkındaki duyguları ve fikirlerine (örneğin toplumsal cinsiyet gibi) atfı yapılarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda bazen kimliğimizin toplumsal rollere atfı yapılarak oluştuğu varsayımı söz konusu olmaktadır (Marshall, 2003, 407-408). Kimlikler kendi içine kapanma yolunu seçerse totaliterleşme ve parçalanma söz konusu olur (Kentel, 1996:186). Başlangıçta psikanalistlerin “ben, benlik, benlik kimliği, kendilik, kişilik, öteki, vb” gibi bireye ilişkin kavramlar çerçevesinde ele aldığı kimlik tartışması, 1970’lerde birden “yeni bir kimlik arayışı” haline dönüşmüştür. Türkiye’de ise bu tartışmalar, 12 Eylül’den sonra başlamıştır (Ceyhun, 1999:12-15).

haklarına sahip olma, hem de kültürel tanımlanmış bir topluma ait olma statüsünü içerir (Habermas,2005:19-21). Böylelikle geliştirilen kolektif kimlik aracılığıyla devlet, tüm tikelliklerinin üstünde bir kimlik modelini benimseyerek yurttaşını inşa eder.

Kolektif kimliğe karşı iç ve dış tehditler<sup>42</sup> ortaya çıktığında başvuru alan, ulusal sadakâti içeren milliyetçilik olmaktadır. Milliyetçilik ideolojisinin, siyasal alanda oluşan ve hukuk ile güvence altına aldığı yurttaşlık, merkezi otoriteyi yani devlete bağlı niteliğiyle resmî bir sıfattır. Yurttaşlık; yalnızca resmî kimlik, siyasal hak, yetki, sorumluluk ve zorunlulukları belirlemekle kalmaz, bireyi sahip olduğu değerlerden başka ve onlardan üstün bir “*aidiyet ölçütü*” ile yeniden tanımlar. Birey artık kendinin değil, ona tüm sıfatlarını veren ulusun ve onun otoritesini temsil eden devletindir. Böylelikle kişisel kimlik, özgür bireyin toplumsal roller ile amaçları arasında tutarlılığının olmasını gerektirirken; kolektif kimliği temsil eden halk, kolektif amaçları teşvik edecek etkiyi barındırır(Walby, 2000:57). Böylece kolektif kimlik türü olarak yurttaşlık ırk, etnisite, cinsiyet ve inanç gözetilmeksizin tüm yetişkinlerin katılımına dayanan ulusal bir proje olarak tasarlanır.

Ulus-devlet ideolojisi olarak milliyetçilik,<sup>43</sup> devletin parçalanmasına neden olacağı gerekçesiyle kolektif kimlik dışında yer alan farklılıkları kabul etmez. Yani çoğunluğun egemenliğine dayalı bir demokrasiyi öngörür. Böylesi bir demokrasi içinde ulus ortaya çıkışından itibaren hayal edilmiş bir siyasal topluluk yani yurttaşlar cemaatidir (Anderson, 2007:20). Milli kimlik içinde millet (yurttaşlar topluluğu), birden fazla sınıfı kapsayan, tarihi bir toprak/ülke ya da yurt, ortak mitler ve tarihi bellek, ortak bir kitlesel kamu kültürü, topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal “hak ve görevler”, topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir

---

<sup>42</sup> Connolly’ye göre devlet, kolektif kimlik dışına itilen işsizler, çalışan yoksullar, uyuşturucu kullananlar, yabancılar ve okuldan ayrılmış öğrencilerden oluşan heterojen sınıfın seviyesinin yükseltilmesi, siyaset dışına çekilmesi, damgalanması ve gizlenmesi için yollar bulur. Bu yollardan biri temsil ettiği kimlikleri korumak için çatışma nesnelere oluşturması; sonra da seçmen kitlesi tarafından oluşturduğu nesnelere çatışma yaratmasıdır (Connolly, 1991:251, 266).

<sup>43</sup> 19. yüzyılın ortalarından itibaren milliyetçilik muhafazakârlıkla eklenmiştir (Bora, 1997:10).

ekonomiye gereksinim duyar (Heater, 2007:9). Ekonomisi ve hukuk sistemiyle ulus-devlet, üyelerini yurttaşlara dönüştürerek homojen, hukuksal ve siyasal alan yaratır. Buna yardım eden paradigma ise “modernleşme”dir. Modernleşme,<sup>44</sup> ekonomik anlamda kapitalizmi ve endüstriyel gelişimi, siyasal bakımdan ulus-devleti ve liberal demokrasiyi, kültürel açıdan bireyciliği<sup>45</sup> ve lâik bir dünya görüşünü ifade eder (Yüksel, 2001:21).

Ulus, kendini yurttaşlık yoluyla tikel mensubiyetleri- bunlar tarihi, ekonomik, toplumsal, dini ya da kültürel olabilir- aşma ve yurttaşı, somut belirginliklerin dışında hiçbir tikel kimliği ve niteliği olmayan soyut bir birey şeklinde tanımlama iddiasındadır. Ulus projesi, aynı ulusta toplanmış olan herkese hitap ettiği için değil; bazı tikelliklerin aşılması her toplumda mümkün olduğu için evrensel olarak tanımlanır. Evrensellik, ulus düşüncesini temellendirmekte ve bireylerin varsayımsal özgürlük<sup>46</sup> ve eşitlik ideolojisini

---

<sup>44</sup> Modernleşme, bir toplumun tamamında ortak ekonomik, politik ve eğitsel kurumlarda somutlaşan standartlaşmış bir dil dahil olmak üzere ortak bir kültürün yayılmasıyla ilgilidir.

<sup>45</sup> Liberal kuramda bireycilik, varolan her benliğin davranış tarzının ve iç dünyasının değerlendirilmesini sağlayan normal ve rasyonel bir birey modeli öngörür. Liberal bireycilik kuramları, kimlik ve farklılık siyasetinin değerini düşürmüştür. İdealleştirdikleri kültüre çoktan işlemiş olan bir normal-anormal ikilikler grubunu tanımlamayı ya da bununla mücadele etmeyi başaramayarak, normal benliğin kimliği içine gizlice, yoğun standartlar, basmakalıp davranış ve düşünce biçimleri, beklentiler dizisi sızdırırlar. Liberal bireycilik önce, normal bireyin kimliğine, belli bir düzene ait çok fazla buyruk sızdırarak, sonra da sağlamlaştırdığı kimliği doğallaştırarak, diğer kimlikleri ve farklılıkları yokeder. Kimlik, hem siyasallaştırılması gereken birçok kopuklukların, hem de hayatı elverişli kılan birlik ve bütünlüklerin alanıdır. Hedefi, bir toplumdaki kendi formasyonlarını idealleştiren kalıpları saptamak ve sonra da kurumsal idealleştirmelerle sınırladıkları ya da boyun eğdirdikleri şeyler arasındaki birçok farklılık noktasını, sergilemeye yarayacak karşı stratejiler tasarlamaktır (Connolly, 1991:104-105, 120-121, 204, 205, 211).

<sup>46</sup> Özgürlüğün sağlanmasında bireylerarası sözleşmeye dayalı bir sivil toplum anlayışının gerekliliğini vurgulayan Locke, bireylerin kendi mülkiyetlerini koruyabilecekleri bir siyasal yapı öngörmekte ve ulus-devletin devamlılığını bireyin temel haklarını güvence altına alarak sağlayabildiği bir yapıyı talep etmektedir. Birey devlet ilişkisi hukuksal temelde, “rıza” ya dayalı olarak devam eder. Rousseau, insanın hem özgür hem de yasaya bağımlı olmasının, çelişkili olmadığını savunur. İnsanın doğadakinine benzeyen bir zorunlulukla bağlı olduğu yasalar sayesinde yarattığı birlik ile özgürlüğünün olabileceğini iddia eder. Rousseau'ya göre, yasalara itaat etme anlamında özgürlüğün ve bireysel iradelerin genel iradeye uyumu anlamındaki erdem olabilmemesi, kısaca devletin varlığını sürdürebilmesi için, insanlarda “bir özgürlük ve erdem” doğasının yaratılması, yani insanların yurttaşlara dönüştürülmesi gerekir. Yurttaş olduğunun bilincine varmış insan, kendi varlığını devletin varlığının bir parçası olarak algılayan, böylece büyük bir bütün ile bir anlamda özdeşleşen insandır. Rousseau, devletin bütün üyelerinde ortaklaşa bulunması gereken bu yurttaşlık bilincinin, sadece yasalarla oluşturulamayacağını savunur. İnsanlara, yasaları “egemen halk veya halkın bir parçası” olarak yaptıkları duygusunu yaratarak bir yurttaş olduğu hissi verilmesinin mümkün olamayacağını savunur. Bu nedenle de birey ancak yasaları içselleştirebilirse tam bir yurttaş olabilir. Ona göre bunu başarmanın yolu, devletin üyelerinde yurttaşlık bilincini yaratacak “vatansızlık” ve “dindaşlık” duygularını yaratmaktır (Ağaoğulları,

hedeflemektedir. Bu nedenle modern devlet; bireyin üyeliğini devlet mensupluğu statüsünden, devlet *vatandaşlığına* dönüştürmüştür. Modernleşme, modern bir ekonominin hareketli, eğitilmiş ve okuryazar bir işgücü ile işleyebilmesinin bir koşuludur. Bu durum, dayanışmayı gerektirir. Bu dayanışma, yurttaşların karşılıklı fedakârlıkta bulunabilmesini sağlayacak güçlü bir ortak kimlik ve ortak üyelik duygusu taşımalarını gerektirir. Bu ortak üyelik, ortak kültürün yayılmasının ön koşuludur ve fırsat eşitliği<sup>47</sup> temelinde gelişir.

Endüstri devrimi; milliyetçilik ve liberalizm, Avrupa'da ulusal birliklerin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Liberalizm ve milliyetçiliğin Avrupa'ya yayılması, ulus-devlet anlayışının tam anlamı ile yerleşmesini sağlamıştır. 19. ve 20.yüzyıllar boyunca Doğu Avrupa'da, sonrasında da dünyanın geri kalanında baş gösteren ulusçu hareketlerde, bağımsızlığın ve ulusal egemenliğin talep edilmesi, demokrasiye duyulan büyük özlemden ve insanları özgürlüklerine kavuşturma umuduyla ilişkilendirilmiştir. Birinci Dünya Savaşı'na kadar ulus, insanın gerçekten insanî olan yanının, yani "eşitlik ve özgürlük" değerlerinin temsil ettiği özerkliğinin korunması için bir araç olarak görülmüştür. Bu dönem demokrasisi, günümüz demokrasilerinden farklı olarak, eşitlikten çok özgürlüğün savunuculuğunu yapar. Sanayi toplumunun kalkınmasıyla bu model de değişir, ancak doğası değişmez. Hatta sanayi demokrasisi<sup>48</sup> ve refah devletiyle birlikte en olgun biçimini alır. Bu toplum

---

2006:151-153). Bu nedenle Rousseau'cu yaklaşımla yurttaşlık, kolektif kimlik unsurunun bireyin içselleştirdiği ve kendi öznel kimliklerini ortadan kaldırdığı bir alanda yer alır. Oluşturulan yurttaşlık nosyonu "ülke/vatan" ile sabitlenir. Mill ise, özgürlüğün mutlak anlamda elde edilmesinin yolunun çeşitlilikten geçtiğini ileri sürerek devletin çeşitliliğe ve farklılığa yol açacak nitelikte politikalar takip etmesini önerir. Mill'in bireysel özgürlüklerin teminatı olarak vurguladığı "çeşitlilik" ve farklılık" kavramları sivil toplumun önünü açıcı niteliktedir. Isaiah Berlin özgürlüğü, bir aktörün başkasının müdahalesine maruz kalmaksızın istediğini yapabilmesi anlamına gelen "negatif özgürlük" ve bireyin yaşamını başkasına bağlı kalmaksızın belirleme yetkisine sahip bir aktör olarak aktif olduğu "pozitif özgürlük" olarak ayırır. Hayek ise özgürlüğü, başkasının sınırlanmasına maruz kalmadan kendi isteklerine göre hareket edebilme kapasitesi olarak tanımlar (Çaha, 1996:194-201).

<sup>47</sup> Örneğin toplumdaki farklı sınıflar, ırk ve bölgelerden gelen insanlara fırsat eşitliği sağlamak için standart bir genel eğitimin toplumun tamamına yaygınlaştırılması zorunludur.

<sup>48</sup> 20.yy sonlarına doğru demokrasiye ilişkin bilincin gelişmesi ve giderek artan sayıda ülke tarafından bir yönetim tarzı olarak benimsenmesi sebebiyle yurttaş statüsü, tarihinin neredeyse tamamında bir

modeli, yüzyıllarca “Batı”nın iç kalkınma yaşamasına ve dünyaya egemen olmasına yol açmıştır (Touraine, 2005:34- 37-38).

Bir “yurttaşlar topluluğu” oluşturma ideali, öncelikle söz konusu topluluğa ait bir “mekân” (vatan/yurt) tasavvurunun ulus-devlet bağlamında kurgulanması ve kurgulanan bu mekâna yönelik sadakat duygusunun (yurtseverlik) uyarılmasını gerektirir. Bu nedenle ülke/vatan, kişinin doğduğu yere göndermede (memleket) bulunabildiği gibi, bir topluluğun yaşadığı sınırları belirlenmiş, bir coğrafi gerçeklik oluşturan “toprak” (*territoire*) olarak da tanımlanabilir. Kısacası vatan ve “millet/ulus” kavramları, bağlamları açısından en subjektif dolayısıyla da en duygusal kavramlardır. Öte yandan “vatan/yurt” a yönelik bağlanma duygusu, hemşehriliğin yanısıra dinsel aidiyeti de ikincilleştirdiği oranda “ulus” ve oradan da bir “yurttaşlar topluluğu” inşa etmek mümkün olur. Bu sayede vatan/yurt, yurtseverlik duygusunun yöneldiği bir toprak parçası olmasının ötesinde “ulus” ve “yurttaş” kimliğinin sınırlarını çizen ve üzerinde devletin otoritesini uyguladığı siyasal bir toprak haline gelir. “Toprak” üzerinde milliyetçi ideolojinin öngördüğü ulusal/siyasal entegrasyonun ötesinde, kültürel ve toplumsal entegrasyonun gerçekleşmesini sağlar (Üstel, 2005:156-158). Bu entegrasyonun sağlanmasında devlet, vatan üzerine inşa edilmiş yurttaşlar topluluğuna dayalı siyasi bir örgütlenme olarak rol alır. Yurttaşlık statüsüyle bireylerin aidiyetlerini sağlar. Aynı zamanda sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal alanda toplumsal ilişkilerin, mevcut hukuk sistemine göre iktidardaki güç tarafından yönlendirilmesinden sorumlu üst kurumdur.

Ulus-devlette yurttaşlık; yurttaşları ahlâki yönden yükseltmek, yasalara saygı duymalarını ve itaat etmelerini sağlamak, bir yandan bireysel ve toplumsal görev bilincinin biçimlenmesine katkıda bulunurken; diğer yandan okullaşmış çocuklarda bazı kişilik özelliklerini uyandırmak, belli toplumsallık biçimlerini teşvik ederek yurttaşlık duyarlılık ve davranışlarını siyasal amaçlar

doğrultusunda kullanmak anlamına gelir (Üstel, 2005:17-18, 22-23). Yurttaş bu duyarlılık esasında, toplumsal ve siyasal ilişkilerini düzenlerken birtakım hak ve görevlere de sahiptir. Topluluğun bütün fertlerini içeren, en azından belli ortak kurumların siyasal topluluk olabilmesi için, hak ve görevlere dair tek bir yasaya sahip olunmalıdır. Böylelikle yasal ve siyasal haklar<sup>49</sup> millet modelinin tamamlayıcısı olabilir. Böylece ulus-devlet yurttaşlığı, bireyin devletle olan ilişkisini tanımlar. Makbul yurttaş, devlete bağlılık duygusu besleyen ve görevlerini yerine getirme sorumluluğu taşıyan kişi olarak tanımlanır. Bu tanımlama, aristokratik ayrıcalığın sona ermesi ve sembolik olarak bireylerin eşit olduğu ilkesinden yola çıkar. Oysa ki eşitlik<sup>50</sup> ilkesi

---

<sup>49</sup> Siyasal hakların en önemlisi olan oy hakkı, kadınlara oldukça geç tanınmış bir haktır. Oy kullanma hakkı, ilk defa Yeni Zelandalı kadınlara 1893'te tanınır. Kadınlara, ortaçağ ve modern dönem başlarında ulusal seçimlerde oy hakkı tanınması, sadece İngiltere'de ve sınırlı biçimde verilmiştir. Bunun nedeni, oy haklarının mülkiyet sahipliğine dayanmasıdır. Evli kadınlar, mülk sahibi değildir ve bu hak kocalarına aittir<sup>49</sup> (Heater, 2007:178-192). Mary Wollstonecraft 1792'de *Kadın Haklarının Korunması* adlı kitabı ile kadınlara oy hakkı tanınması üzerinde durmuş ve bunu önemli görmüştür. Evli İngiliz kadınları, Wollstonecraft'ın kitabından yaklaşık yüz yıl sonra kendi mal varlıklarını ellerinde tutabilme olanağını elde etmişlerdir. 1867'de John Stuart Mill, İngiltere'de kadınlara oy hakkı tanınması konusunda ek tasarı koymuş, bu tasarı 73'e karşı 194 oyla reddedilmiştir. Mill, yasaların evli kadınlara mülk sahibi olmalarına izin verilmesi gerektiğini savunmuştur. 12 yıl sonra kadınların mülk sahibi olmasına izin verilmesine rağmen, halen oy hakkı elde edememişlerdir. Avustralya'da, kadınlara 1901 yılında Uluslar Topluluğunun kurulmasıyla federal seçimlerde de oy hakkı tanınmıştır. Bu çok önemli bir gelişme olmuştur. Bu dönemde, İngiltere'de kadınlar seçim konuşmalarında kürsünün altına saklanıp, birdenbire ortaya çıkarak "Kadınlara oy" diye bağırarak, gösteriler düzenleyerek oy hakkını elde etmeye çalışmışlardır. 1910'da her partiden üyesi olan ve kadınlara oy hakkı tanınmasından yana olanların tümünü bir araya getirecek bir Uzlaşma Komitesi kurulmuştur. Kocalarının oy verme niteliğine sahip olmak için gösterdiği emlağın dışında, kendi adına kayıtlı emlağı bulunan kadınlara oy hakkı tanınmıştır (Lloy, t.y.:6-11, 39, 50-51). Amerika'da ise bu hak, ancak 1918'de 30 yaşın üzerindeki kadınlara, 1928'de 21 yaşın üzerindeki kadınlara verilmiştir. Birinci Dünya Ülkeleri'nden farklı olarak birçok sömürge sonrası devlet, tam vatandaşlığı 20.yüzyılın ortalarında bir seferde vermiştir. Birinci Dünya Ülkeleri'nde kadınlar kendi mücadeleleriyle bu haklara kavuşmuşken; Üçüncü Dünya Ülkeleri sömürge yönetimlerinden kurtulup, ulusal bağımsızlığa geçiş sırasında kadınlara ve erkeklere oy kullanma haklarını aynı anda vermişlerdir (Walby, 2000:45-48). Bugün demokratik bir ülkede, neredeyse bütün yetişkin vatandaşlarına oy verme hakkı verilmesi gerektiği kabul edilmiş durumdadır. I.Dünya Savaşı'nın sonunda, o zamana kadar varolan demokrasilerin ya da Cumhuriyetlerin hepsinde yetişkinlerin yarısı olarak kadınlar, vatandaşlık haklarının tümüne sahip olamamıştır. Kadınların ilk defa oy hakkını elde etmesinden yaklaşık bir asır sonra, tam aksi biçimde 1999'da Körfez'deki tek seçilmiş meclis olan Kuveyt paramentosu, 2003'te kadınlara siyasal hakların tamamının verilmesini reddetmiştir.

<sup>50</sup> Ahmet İnel, eşitlikle ilgili olarak eşitliğin tam anlamıyla mümkün olamayacağını anlaşılır biçimde şöyle açıklar: "...alanları eşit olan üçgen ve kare, birbirlerine bütünüyle denk değildir. Kare ve üçgen biçim olarak özelliklerini yani ayrılıklarını korurlar. Seçmen olan iki insan da, seçmenlik konumu dışında eşit değildir. Elbette sorun insanların seçmenlik konumu dışında eşit olmamaları değildir. Sorun, insanların eşit oldukları iddiası üzerine kurulmuş bir toplumsal söylemin ve bu söylem kurumlarının, birçok eşitlik denklemiyle toplumun yasal alanını sınırlamasıdır. Eğer eşitlik denklemi seçmenlik üzerine dayalı ise, seçmenlerle seçmen olmayanlar eşit değildir. Eğer denklem, milliyet

üzerine inşa edilmiş olan yurttaşlık kurumu, endüstri devrimiyle ortaya çıkan, eşitsizlik ilkesi üzerine inşa edilmiş kapitalist sistem ile çelişir (Bottomore, 2006: 76 ). Eşit olarak görülen yurttaş, “görevler” içeriği ile tanımlanır. Evrensel ve eşit yurttaşlık hakları, devletin sürekliliğini sağlar, kapitalist ilişkilerin milliyetçi ideolojiyle meşrulaştırılmasını kolaylaştırır. Herkese eşit olarak uygulanma iddiasıyla oluşturulan kurallar, ulusal birlik, toprak bütünlüğü ve devletin yönetsel gücüne aidiyetiyle belirlenen ulusal kimlik düşüncesini geliştirir. Toplumsal kimliğin ve kültürün ulusallaştırılması, dilsel, dinsel ve eğitsel birliğin gelişmesi ve ortak tarih bilincinin yaratılması, modern devletin sürekliliği için yaşamsal önemdedir. Yurttaş, toplumun tam üyesi olan birey olarak görülür.

Bu bağlamda, sosyoloji kuramlarının sıklıkla başvurduğu T.H.Marshall'ın kuramı, yurttaşlığı bir toplumun tam üyesi olarak gören kapitalizmin, toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri<sup>51</sup> kaçınılmaz olarak sürdürdüğünü; yurttaşlığın herkesin eşit ölçüde haklara sahip olması öngörüsüyle, kaynakların bir şekilde yeniden paylaşılmasını içerdiğini savunur. Marshall'ın kuramında görevler kadar “haklar” da yurttaşlık kurumunun oluşum aşamasında yer almıştır. 18.yüzyılda medeni, 19.yüzyılda siyasal ve 20.yüzyılda sosyal haklara sahip yurttaş tanımları ortaya çıkmıştır (Marshall, 2006:9). Pozitif özgürlük olarak yorumlanan seçme ve seçilme hakkı,<sup>52</sup> hakların paradigması olmuştur. Bu hak, bireysel olarak özerk

---

(vatandaşlık veya ırk) veya din üzerine kurulmuşsa, toplum içindeki insanların bir kısmı dışlanacaklardır. Eşitlik ilkesi homojenlik ilişkisidir” (İnsel, 2005:227).

<sup>51</sup> Örneğin bu eşitsizliklerden biri, İngilterede 18. yüzyılda kadınların meslek sahibi olmalarının sözcüğü olmamasıdır. Kadınlar, sadece Katolik Kilisesi içinde dini görevler alabiliyor fakat, kilisenin resmi işlemleriyle ilgili görevleri üstlenemiyorlardı. Çoğunluğu orta sınıftan gelen Amerikan kadın hareketi, eşitsizliklere ilişkin mücadele vermiştir. 1800'den 1830'a kadınların sanayileşme süreci karşısındaki dini temelli şikayetlere karşı belirgin bir ivme kazandırmış, 1840'lardan başlayarak köleliğin kaldırılması için verilen mücadele 1848'de bir grubun “Düşünceler Bildirgesi” yayımlanmasıyla sonuçlanmıştır.

<sup>52</sup> Modern düşünürler, yurttaşlığın sosyal sınırları, bölgesel ya da ulusal kökenleri ya da cinsiyetleri ne olursa olsun, tüm bireylere uzanan potansiyel olarak evrensel niteliğini tasarlamışlar ve kurumlarda yer almasını sağlamışlardır. Oy hakkı, yurttaşlığın ayrıcalıklı aracı ve aynı zamanda da simgesi olduğu ölçüde, tüm yurttaşların oy verme hakkına sahip olması görüşünün tarihi, ki bu hak, topluluğun çeşitli üyelerine yavaş yavaş verilmiştir, modern demokraside yurttaşlığın anlamını açıklamaktadır. 1792'den itibaren oy hakkını sınırlayan ya kişinin doğası (kadınlar ya da çocuklar) ya da hizmetçi yoksul, serseri

davranma ve özgün tavır alma hakkına<sup>53</sup> sahip eşit yurttaşların bir topluma nasıl dahil edileceği konusuna açıklık getirir.

Medenî haklar, bireysel özgürlükler açısından gereklidir ve mahkemelerde kurumsallaşmıştır. Siyasal yurttaşlık, ya oy kullanarak ya da bir görev üstlenerek topluluk içinde siyasal gücün kullanılması sürecine katılma hakkını güvence altına alır. Siyasal demokrasinin eğitilmiş seçmene ihtiyaç duyması nedeniyle, 19.yüzyılda temel eğitimin zorunlu hale getirilmiş olması, medeni ve siyasal haklardan sonra ortaya çıkan sosyal hakların, 20.yüzyılda gelişerek yurttaşlığın önemli bir unsuru haline gelmesini sağlamıştır (Marshall, 2006:18). Marshall geliştirdiği kuramla işçi sınıfının, ulus-devletin yurttaşlık statüsüne dahil edilmesini öngörür. Bu bağlamda haklar, aidiyetin ve modern yurttaşlığın sağlanmasında temel unsurlar olarak görülür (Hindess, 1993:27). Savaş sonrası dönemin en etkili yurttaşlık teorisyenlerinden biri olan Marshall, İngiltere'deki çalışan sınıfların “ortak kültür”den koptuğunu ve “ortak mülk ve miras” olarak görülmesi gereken “ortak yurttaşlık” nimetlerinden mahrum olduğunu savunmuştur.

İngiltere'de halkın kesin sınıf çizgileriyle ayrılmış olması farklı sınıflar arasındaki etkileşimi engellemiştir. İşçiler, ülke genelindeki kültürel hayata maddi kaynak yoksunluğunda katılamamıştır. Bu nedenle kendi kültürleri içine kapanarak ulusal kültüre katılma olanakları ortadan kalkmıştır. İşte Marshall, işçi sınıfının dışlanmasının bu kültürel yönüne büyük ilgi duyar. İşçi sınıfının

---

gibi gruplar içinde yer alması olmuştur. Bugün ise, bazılarının çocuklara ve akıl hastalarına da oy verme hakkı tanınmasını savundukları tartışmalarda *deep ecology* yanlısı düşünürler, buna hayvanları ve bitkileri bile dahil etmektedir. Oy verme işlemi, dini yaşamla olan benzerliğinden dolayı bir tür tören olarak betimlenebilir. Schnapper'a göre bu eylem, gerçekleştirildiği yer ve eylemin yerine getirilmesinde artarak ortaya çıkan “gösteri”, seçmenin seçim hücrelerine girmesini zorunlu kılar (bazıları bu seçim bölgesini bir günah çıkarma bölgesine benzetmektedir), seçim bürosunun tam ortasında bulunan oy sandığı (bir sunağa da benzetilebilir) seçme eylemini kutsallaştırmaya katkıda bulunmuş olan etkenlerdir (Schnapper, 1995:102-105).

<sup>53</sup> Liberal yaklaşımda vatandaşların statüsü, devlete ve diğer vatandaşlara karşı sahip olunan öznel haklar ölçülerine göre belirlenmektedir. Öznel haklar, hak kişilerinin dış baskılardan korunmuş tercih hakkı alanlarını sağlayan negatif haklardır. Siyasal haklar da aynı yapıya sahiptir. Siyasal haklar da devlet vatandaşlarına özel çıkarlarını oy kullanarak hayata geçirme olanağını verir. Bu yolla, devlet vatandaşı olarak tüm vatandaşlar, devlet idaresinin toplum çıkarları doğrultusunda hayata geçirilip geçirilmediğini denetleyebileceklerdir (Habermas, 2005:152-159).



dışlanmasında sosyo-ekonomik koşulların önemini savunur. Ulusal bütünlüğü ilerletmenin en etkili yolunun, refah devleti aracılığıyla maddi olanakların sağlanması olarak görür. Bu yüzden Marshall; eğitim, sağlık hizmetleri gibi genel “sosyal haklar” ve sosyal güvenlik programları içine işçileri de<sup>54</sup> olarak yurttaşlığın genişletilmesini öngörür. Bu sosyal hakların sağlanması, çeşitli ülkelerdeki işçi sınıfının ulusal kültürle bütünleşmesine hizmet eder. Marshall’a göre, yurttaşlara tanınan eşit haklar, daha önce dışlanan grupların ulusal bütünleşmesine hizmet edecektir. Bu haklar “ortak bir mülk olan uygarlığa bağlılık temelinde doğrudan bir toplum üyeliği duygusu” yaratacaktır (Kymlicka, 1998:274). Fakat Marshall’ın kuramı, yalnızca İngiltere’de yaşanan deneyimlerle temellendirildiği; karşılaştırmalı bir yurttaşlık analizi içermediği; yurttaşlık deneyimlerindeki cinsiyet farklılıklarını ve diğer yurttaşlık tiplerini de ele almadığı; farklı sosyal ve kültürel geleneklerin içine oturtulmuş çeşitli ve birbirinden farklı yurttaşlık kavramsallaştırmalarının göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilere uğramıştır.

Ulus-devlet, devlete üyelik veya kimlik<sup>55</sup> bağlamında eşitlikçi, kutsal, ulusa dayanan, demokratik, benzersiz ve önemli bir yurttaşlık tanımı yapar.

---

<sup>54</sup> Kadın işçilerin erkek işçilere göre durumları çok daha geç iyileştirilmiştir. Bir çok ülkede, çalışma koşullarının düzeltilmesi, iş saatlerinin ayarlanması ve asgari ücret gibi konularda koruyucu yasaların oluşturulması sağlanmıştır. Kadın hareketinin başlangıç yeri olan ABD’de, kadınların özgürlük yolundaki çabasının çekirdeğini köleliğin kaldırılması davası oluşturur (Millet, 1987:132). ABD’de kadınların bazı haklara sahip olması için yaşanan trajik olaylardan birine Kate Millet şöyle değinmektedir: “ABD’de 25 Mart 1911 günü Üçgen Gömlek Şirketinin binaları yandı. Şirket, bugünkü New York Üniversitesinin bulunduğu yerde eski bir yapıya sahipti. Şirkette çalışan 700 işçi makineler arasındaki daracık açıklıklar da sırt sırta oturarak çalışıyorlardı. Yangın fabrikanın dokuzuncu ve onuncu katını da kaplayınca işçiler paniğe kapıldı, asansörler yeterli olamadı. Yangın merdivenlerine açılan kapıların çoğu hırsızlığı önlemek için kilitliydi. Yapının dışında yangın merdiveni yoktu. Sadece içerde bir tane vardı. Ağırlıkla bu merdiven de çöktü. Akşamüstüne doğru çoğu genç kız olmak üzere 146 işçi kadın öldü. Fabrikanın sahibi yargılandı ve beraat etti. Bu yangın, kadınların kadın haklarını savunanlar tarafından desteklenen bazı iş yasalarının çıkmasına yol açtı” (Millet, 1987:123).

<sup>55</sup> Kimliğe ilişkin en genel tanımlama, kişinin “ben kimim?” ya da grubun “biz kimiz?” sorusuna verdiği yanıt olarak özetlenebilir. Kimlik, hem tümüyle toplumsal hem de kişiseldir; değişen derecelerde kişinin kendisi tarafından benimsenen niteliklerden oluştuğu kadar, başkaları tarafından atfedilen niteliklerden de oluşur. Kimlik , “öteki” ile kurulan yakınlık ve karşıtlık ilişkileriyle; edinilen veya talep edilen toplumsal rol ve statüyle; geçmişte ve şimdi gerçekleştirilen şeylerle/eylemlerle ve kendini tanımlama, anlamlandırma ve konumlandırma yoluyla oluşur. Genellikle, “öteki”nin niteliklerinin çoğu bilinmez veya önyargılarla çarpıtılır. “Öteki” yaşam alanına müdahale edebilecek potansiyel düşman olarak görülür. Kimlik, korku ve korunma ihtiyacına dayanıyorsa başkalarını, farklı olanları anlamak zorlaşır.

Haklarının ve ödevlerinin bilincinde, ussal bir varlık olduğu kabul edilen kendi kendinin efendisi her birey, bir yandan kendi meşru çıkarlarına ve özel yaşamının özgürlüğüne saygı duymalı; bir yandan da yasalara boyun eğmelidir. Modern toplumda bu boyun eğişi bir yandan hukuk, öte yandan eğitim sağlar. Her iki kurum, bireyle toplum arasındaki uyumu güvence altına alır (Touraine, 2005:35). Modern devlet, hakların tek muhatabının kendisi olduğunu öne sürer. Buna göre haklar; ödevlerle, kamusal yararlar ya da ulusal çıkarlarla dengelenmesine yol açacak biçimde, insanların varsayımsal olarak içinde kümelenirildikleri ve başı öncelikle devletin çektiği soyut kurumlarla uyum içindedir. Yani haklar, ulus devletin tanımladığı vatandaşlık çerçevesinde açıklanır.

### 1.1.3. Eğitimin Dünyevîleşmesi ve Yurttaş İnşaasının Önemi

Çocukların eğitimine tarih boyunca önem verildiği görülmektedir. Antikçağdan 18.yüzyıla kadar olan yaklaşık 2000 yıl boyunca Batı'da çocuklar eksik yetişkinler olarak algılanmış,<sup>56</sup> tamamen yetişkinlere bağımlı oldukları düşünülmüştür. Ortaçağ boyunca bireyin dinsel amaçlar doğrultusunda eğitildiği görülür. Kilisenin yaygın etkisine rağmen, gerçek anlamda ortak bir kamu eğitim sisteminden söz etmek mümkün olmamıştır (Smith, 1999:95). İlk Hıristiyan din okulları, IV.yüzyılda ortaya çıkar. Bu dönemde, felsefe ve teoloji bir arada verilir, araştırma ve buluş yasaklanır. Hıristiyan okulları 8/10 yıllık eğitim süreci sonunda, katı dindarlar ve tarikat mensupları yetiştirecek düzene kavuşturulur. Ortaçağın ilk üniversiteleri Cambridge, Oxford, Heidelberg

---

O zaman kimlik, başkalarına karşı olmak, bir adım sonra da nefret etmekle şekillenir ve ifade edilir. Connolly'ye göre kimlik, farklılıkla olan ilişkisi yoluyla tanımlanır. Bu farklılıklar, onun varlığı için hayati önem taşır. Kimlik, diğerinden farkı sayesinde ve kendi sağlamlığı içinde varolur. Varlığının önkoşulu farklılıklardır. Kendi kesinliğini güvence altına almak için, farklılığı "ötekiliğe" dönüştürür. Kimlik tanımlamalarında iktidar, önemli bir rol oynamaktadır. Güçlü bir kimlik, bir dizi farklılığı, doğası itibarıyla akıldışılığı, anormal, deli, hasta, ilkel, canavar tehlikeli ya da anarşik –yani "öteki"- olarak kurmaya çalışacaktır (Connolly, 1991:92-95)

<sup>56</sup> 20. yüzyılda bile bu anlayıştan kurtulmak oldukça zor olmuştur. Eğitimde önemli olanın, mantıksız, yetersiz, bencil ve gayri medeni olarak görülen çocukların, sosyal ve bağımsız bir yetişkine dönüştürülme yollarını bulmak olmuştur (Heywood, 2003:8-10)

12.yüzyılda açılır. Bunlar da temelde birer kilise okuludur ve salt teolojiye dönük olanlarının yanında tıp, hukuk, retorik, politika kollarını da içerir. Batı Ortaçağ'ında kilise ve manastır okullarında uygulanan "Skolastik" eğitim yönteminde, kilisenin doğmalarına kesin bağlılık, dindar insanlar yetiştirerek Hıristiyanlığın yayılmasını sağlamak ve disipline dayanan bir eğitim amaçlanır. Bu öğretim sisteminde, kitap merkezî bir role sahiptir. Bu bilgiler öğrencilere ezberletilir. Araştırmaya dönük olmayan, verilenin öğrenilmesinin esas olduğu, Hıristiyan azizlerinin ve doğmaları yorumlayan diğer teolog ve otoritelerin yazdıklarına kesin inançla bağlılık söz konusudur (Kafadar, 1997:29-30). Tüm Ortaçağ boyunca bu eğitim sistemi, egemenliğini sürdürür.

18.yüzyıldan itibaren, çocukluk dönemi, insan yaşamında bir ömür süren esin kaynağı olarak yüceltilir ve Aydınlanma Devrimi ile gelişmeler hız kazanır.<sup>57</sup> 1762'de Fransa'da Cizvit tarikatının kaldırılması ile kilisenin eğitim verme işi elinden alınır, eğitim lâik<sup>58</sup> bir nitelik kazanır.<sup>59</sup> Böylelikle 19.yüzyılda, devrim hedeflerine ulaşmış ve Hıristiyanlık temelindeki eğitimin yerini,<sup>60</sup> ulus temelli lâik eğitim almıştır. Fransız İhtilali'nin getirdiği ideolojik dönüşüm ile beraber eğitim alanında devlet merkezli bir yapı ve sonuçta günümüze kadar

---

<sup>57</sup> Bu yüzyılda önemli eğitimcilerden Fénelon, yazıldığından ancak bir buçuk yüzyıl sonra Türkçeye çevrilen, Türkiye'deki ilk Batı eseri çevirilerinden olan *Télémaque* 'da eğitime ilişkin görüşlerini açıklar. Eserinde, kadının ahlâklı bir toplum yaratmadaki rolünü vurgulamıştır. Ulusal ve lâik eğitim için mücadele verenlerin başında ise J.R.D. Caradeux (Milli Eğitim deyimi ona ve Herder'e aittir) gelir (Sakaoğlu, 2003:49).

<sup>58</sup> Lâiklik kişisel alana ait olan ile en iç alana, bireysel inançlar alanına ait olanın ayırt edilmesini sağlamıştır ve güçlü değerlerle yüklenmiştir. Bu güçlü değerler, Cumhuriyetin değerleridir. Cumhuriyetçiler köylülere yeni bir kültür aşılama çabasına girmişlerdir. Aydınlanma düşüncesi doğrultusunda Cumhuriyetçiler bilmeyi özgürlüğün koşuluna dönüştürmüşlerdir. Söz konusu olan cemaatler oluşturmak değil, bireyleri bir araya toplamaktır (Borne, 1998:159)

<sup>59</sup> Kıta Avrupası'daki birçok reformcu, ulusal eğitim sistemi konusunu gündeme getirmiştir. 1830'ların sonunda 6-14 yaş arasındaki çocukların yüzde sekseni, ilkokullarda sistematik olarak eğitilmiştir. Fransa'da okur-yazarlaştırma süreci 17.yüzyılda başlamış, 1833'te yoğunluk kazanmıştır. Eğitim verme işlevini artık devlet yerine getirecektir. Böylelikle dinî amaçların yerini, siyasal amaçlar almıştır (Heater, 2007:192).

<sup>60</sup> Callan, 19.yüzyılda yurttış eğitiminde, liberal demokrasilerinin temel amacının dini okulların kuralları çerçevesinde geliştiğini savunur. Callan bu amaçla Kanada'daki *Ontorio* dini okulunu inceleyerek Quebec'in dini farklılıklarına değinir. Protestan Quebec ile Katolik *Ontorio* arasındaki çatışmanın oluşturduğu siyasal çıkmazlara örnekler verir. Okullarda ulus-devletin tasarladığı siyaset temelli eğitime karşı dinî ve diğer bazı farklılıkların kapsadığı kimlikler karşı çıkar. Callan, devlet destekli dinî eğitime işaret ederek; farklılıkların kendini savunabildiği, uzlaştırıcı, ayrımcılığın olmadığı demokratik, "adalet" in temel alan yurttış eğitimi öngörür (2000:63-64).

uzanan liseler ve eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Ortaçağın geleneksel otoriter eğitim anlayışının yerini liberal eğitim anlayışı alır. Devlet tarafından yapılan zorunlu eğitimin gerekliliği vurgulanır. Dini merkez alan eğitim görüşlerine tepki olarak, insanı ve dünyayı merkeze alan bir eğitim anlayışı gelişir. Okul aynı yaştaki çocukların bir arada, belirli bir ders programı çerçevesinde eğitim gördüğü kurumlar olarak biçimlenir.<sup>61</sup>

Avrupa’da Ortaçağ düzeni, Rönesans ve Reformasyon ile yıkılır. Bundan sonra, Fransız Devrimi’ne kadar olan “Eski Rejim” (*Ancient Regime*) adı verilen dönemde, Endüstri ve Demokrasi devrimleri Modern Dünyayı oluşturur. “Uyruk” olarak görülen bireyin “yurttaş” olarak algısı söz konusu olur. Ortaçağ kentinde birey, her şeyden önce ekonomik etkinliğe dayanan kişisel özgürlüğünü elde etmeye çalışır. Merkezî siyasal otorite, kendilerini aynı hukuka tâbi eşit yurttaşlar olarak görmemiş; uyruklarını farklı etnik yapılara, dinlere ve dillere göre ayırmıştır. Eski Roma ve Yunan başarılarının yeniden canlandırılmak istenmesi; 10. ve 11.yüzyılda oluşan Avrupa’nın temel kurumlarının Rönesans ile birlikte dönüşüme uğratılması ve Reformlarla din alanında getirilen yenilikler, Hıristiyanlığın güç kaybetmesine neden olur.

Fransa’da kilise egemenliğinden kurtulan okullar, diğer ülkelerde ancak Prusya’nın öncülüğünde dinî eğitimden uzaklaşabilmiştir. Dinin dışında artık yurttaş eğitimi, ulus-devletin merkezde olduğu ve ona karşı ödevleri olan, bir okul sistemi içinde kendini gösterir. 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren kilise içinde uyanan reformcu hareketler ve aydınlanma devrimi, dinî otoritenin gücünü kaybetmesine neden olur. Yazı, daha önemli konuma gelerek seçkinlerden kitlelere doğru bir genişleme sürecine girer. Reform hareketinin getirdiği eğitim ideali olan “yaratıcı düşünce”, bilimsel açıdan gelişmiş insancıl tipi değil; dogmaları reddeden, yeni kilise ve din arayışındaki Hıristiyan kişileri

---

<sup>61</sup> Bu dönemde eğitilmiş soylular, 4-5 yaşlarında okuma ve yazmayı öğrenmeye başlamışlardır. Bunun karşısında ise, baskı altındaki ezilmiş grupların elit tabakaya göre daha az bilgiye sahip olması, genellikle daha çok bilgi edinme isteğine neden olur. Önemsiz konular üzerinde bile ciddi araştırmalar yapmak, çözümlenmelere varmak, yöntemler belirlemek, örgütlenmek, giderek içinde yaşanılan koşulları zorlamak olanağını içinde barındırması nedeniyle 19.yüzyılda öğrenme isteği, devasa oranlara ulaşır (Millet, 1987:127).

hedefler. Bu modelde, aristokrat eğitime yer yoktur. Halkın eğitimi önemlidir. Eğitim dünyevîleşir, humanist eğitim anlayışı benimsenir.

Temel eğitim ücretsiz, zorunlu hale getirilmiştir. Amerikan eyaletlerinde, bu süreç 1882'de Massachusetts'te başlar ve 20.yüzyılın başında Teksas ve güneydeki on eyalette de beyaz çocuklar için uygulanarak tamamlanır (Heywood, 2003:180-181). Aydınlanma hareketinin sonucunda eğitim, giderek kitleselleşir ve demokratikleşmeye ağırlık verilir. Daha sonraki yıllarda, bu kitlesel eğilimi tamamlamak için, geriye sadece çocukların okula düzenli devam etmesini sağlamak kalır. Kentleşme, demokratik siyasal düzen, aydınlanmanın geliştirdiği elit kültür, dinin Protestan yorumu ve matbaanın icadı sonucu yazının yaygınlaşması, Tanrısal kaynaklı egemenlik yerine, "milli egemenlik" ilkesinin benimsenmesi ile eğitimde milliyetçilik, geniş bir alana yayılır. Matbaa, milliyetçilik ideolojisinin kitleselleşerek standart bir kimlik haline gelmesine neden olan teknolojik bir gelişme olarak karşımıza çıkar.<sup>62</sup> Milliyetçilikle ilgili fikirler matbaa aracılığıyla tekrar tekrar basılır ve geniş bir coğrafyaya yayılır; ulusal diller aracılığıyla kitleselleşerek okullarda yaygınlaşır, gazete ve dergilerde okur-yazarlıkla beraber etkisi artar.

Milli faydayı önceleyen bir kamusal alana katılım biçimi öngören milliyetçilik; milleti geniş bir aile olarak görür ve milletin fertleri arasında millî bir dayanışma ve kardeşlik ruhu ile "milli birliği" aşılama çalışır. Milliyetçi eğitimci-entellektüellerin hedefleri akademik değil, toplumsal ve siyasîdir. Halkı saflaştırmayı ve etkin hale getirmeyi amaçlar. Milliyetçilik, eski dinî kültür tarzlarını ve ailevi eğitimi örten ya da onları yerinden eden tarihselci bir kültür biçimi olarak eğitimi öngörür. Bu durum milli topluluğun, karakter ve sınırlarının tanımlanışında devlete öncelik kazandırır. İdari, ekonomik, kültürel devrimler sayesinde orta ve alt sınıflar, etnik yapılar, bürokratik devlet

---

<sup>62</sup> 1500'lerde en az 20 milyon kitap basılmıştır. 150 yıl kadar Avrupa ile sınırlı kalan yayıncılık, kapitalizmin halk dillerinin yaygınlaşmasını sağlayan devrimci etkisiyle birlikte ulusal bilincin gelişmesini sağlamıştır. Kitap aracılığıyla yaygınlaşan Protestanlık, milliyetçiliği oluşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Kapitalizm, teknoloji ve dilsel çeşitlilik yeni bir cemaat tarzının hayal edilmesini kolaylaştırmıştır (Anderson, 2007:52-62).

vasıtasıyla egemen durumdaki yatay etnik kültüre dahil edilirler. Kamusal kitlesel bir eğitim sistemiyle yürütülen yoğun siyasi toplumsallaşma programının sonucu, lâik kitlesel milletler yaratılır (Smith, 1999:101-109, 145-146). Bu durum, dünyevileşme-lâikleşme, yönetici seçkinlerin yeni insan ve yurttaş modeline gereksinim duymasına neden olur.

Çocukların zorunlu olarak okula gitmeleri için günümüze kadar devam eden bir çaba söz konusudur. Kuzey Avrupa'da Protestan ülkeler<sup>63</sup>, bu konuda öncü<sup>64</sup> olur. "Hayali" bir topluluk olarak kendini vareden düşünceleri, üyesi olan yurttaşı biçimlendirmede kullanan ulus-devlette okul, eğitimin en temel kurumlarından biridir. Okul, bir toplumsallaşma aracı olarak görülür. Ulus-devletin yurttaş yaratma misyonuna en uygun yer olarak tasarlanır. Aydınlanma çağı fikriyle harekete geçen eğitim reformcuları, okullara yatırım yapılmasını talep etmişlerdir. Onlara göre bu yatırımlar, suç ve kargaşa oranını azaltacak, işçileri daha verimli hale getirecek ve hepsinden önemlisi cahil kitlelere ahlâki değer aşılacaktır. Bu amaçla, Batı'da "Yurttaşlık Bilgisi"nin bağımsız bir ders olarak okul programlarında yer alması, modern devletin gelişimi sırasında eğitimin dönüştürücü etkisinin yönetici seçkinlerce teşhis edilmesinden kaynaklanır. Böylelikle, merkezi iktidarın gücünü sağlayan bir ortak aidiyet bilincine ihtiyaç duyan ulus-devletin programında, yurttaşlık eğitimi yer alır. Örneğin Belçika'da yönetmeliklerle yurttaşlık eğitimi, kız ve erkek çocuklar için zorunlu hale getirilir. Yurttaşlık eğitiminin en kararlı biçimde ilerlediği ülke, Fransa olur.<sup>65</sup> Önce zorunlu dersler bağlamında ele alınan yurttaşlık eğitimi dersi, 1792'den sonra Anayasa'nın temel ilkelerinin incelenmesi ve öğrencilerde Cumhuriyetçi ahlâkın belli başlı mitleri ve

---

<sup>63</sup> 1619'da Saksonya'daki Weimar şehri, 6-12 yaş arasındaki çocukların hasat ayı hariç bütün bir yıl boyunca okula gelmesini zorunlu kılarak eğitimde devamlılığı sağlayan ilk şehir olmuştur. 18. yüzyıl Brandenburg-Prusya'daki Hohenzollernler, benzer düzenlemeler yapmışlardır. Bu konuda herhangi bir başlangıç yapabilmek için, eğitilmiş öğretmen ve okul binası olmayan bu ülkenin yine de birçok Avrupa ülkesinden önde oldukları görülür (Heywood, 2003:180-181).

<sup>64</sup> Bu çabalara karşı olarak, reform karşıtı Cizvit tarikatı, yoldan çıkanları dine döndürmek için Cizvit okullarını açmıştır (Sakaoğlu, 2003:49).

<sup>65</sup> Fransa'da 16. yüzyıldan 19.yüzyılın sonundaki Cumhuriyetçi okula kadar, eğitime birincil derecede önem verilmesinin nedeni ussallaşmayla ahlâki bireyciliği bütünleştirme isteği içindeki siyasal seçkinler olmuşlardır (Heywood, 2003:9).

sembollerine dayalı yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi yönünde ilerler. Buna bağlı olarak, yasal düzenlemeler getirilir (Habermas, 2005:120-121).

Ulus-devlette okullar, ortak bellek aracılığıyla, öğrencilerine toplumun kurallarını eşitlik ilkesini ve kardeşlik ruhu kavramlarını belletmek zorundadır. Heater'a göre, "devlet dini" olarak tasarlanan yaşam boyu yurttaş eğitimi, modern deyişle sosyalleştirme, ilahiyatın öğretilerini bildirip onaylamak değil, ahlâka başvurarak ve yurttaşlara görevler yükleyerek, yurttaşlık algısını belleklere yerleştirmeye çalışır (2007:110). Hukukî olarak çerçevesi çizilmiş bir haklar ve ödevler dizgesine uyumluluğa indirgenen yurttaşlık anlayışı, yurttaşların katılım ve kendi kendilerini yönetme eğilimlerinin ve yeteneklerinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Başlangıcından bu yana yurttaş eğitimi, kitlesel olarak aynılığı ve türdeş bir yurttaşlık anlayışını yerleştirmeyi hedeflemiştir.

Yurttaş gerek bilinç, gerek roller bağlamında toplumsal etkileşim ve ilişkiler çerçevesinde kurulmuştur. Ulusal kimliği tanımlayan ve yayan eğitim sistemi, ortak aidiyet duygusunun üretildiği bir alan olur. Haklar ve yükümlülükler etrafında kurulan cemaatçi modelde askerlik, vergiler ve seçim, yapılması gereken vatandaşlık ödevleri olarak ön plana çıkar. Liberal model, cemaatçi modelde öncelikli öneme sahip olan askerlik, vergi gibi görevleri dışlamaz. Fakat daha ziyade "medenilik kültürü"; dar anlamıyla şehirlilik, geniş anlamıyla ülkeye ve topluma bağlılığı betimleyen bir erdemlilik kültürü, çerçevesinde siyasal ve toplumsal alanlarda vatandaşların aktif katılım eğilimleriyle ilgilenir. Burada en önemli sorun, vatandaşların bireysel çıkarlarla toplumsal çıkarlar arasında bir denge gözetmesidir. Toplumsal çıkarlar için geleceğin yetişkinlerine mesleki bilgi ve beceriler edindirmek, onları iktisadi hayat içerisinde faydalı, üretken hale getirmek eğitimin diğer hedefleri arasında yer alır. Ulus-devlet şemsiyesi altında, söz konusu iktisadi işlevinin yanı sıra milli eğitim, geleceğin vatandaşlarını medenileştirmeyi, millet ve vatanperverlik bilinciyle donatmayı ve yurt çapında kültürel bir türdeşlik

yaratmayı da hedefler.<sup>66</sup> Milliyetçilik ideolojisiyle birlikte gelişim gösteren “liberal eğitim felsefesi” (klasik eğitim), aydınlanma devriminin bir ürünü<sup>67</sup> olarak karşımıza çıkar.

Liberal eğitim felsefesi olarak klâsik eğitim, öncelikle çocuğun sahip olduğu yetenek ve güçlerini, ihtiyaçlarını, ilgilerini dikkate almaz. Öğrencinin serbest faaliyetini sınırlar. Ceza, eğitim ve öğretimin en önemli aracı olur. Çocuğu alıcı bir varlık olarak görür. Okulda öğrenciyi pasifleştirir, sosyal hayattan soyutlanan öğrenciyi hayata hazırlamaz (Kafadar, 1997:49-50). Klasik eğitim, birbiriyle sıkı sıkıya bütünleşmiş üç temel ilkeye dayanır: İlk ilke, çocuğu kendi çevresinden kurtararak, hem çocuğun çalışmasını sağlayarak hem de ona birtakım yetiştirici yöntemler benimseterek onu daha üst bir evrene, usun ve bilginin evrenine katmayı hedefler. Bu ilke, gelenekselle modernin karşıtlığına ve ilerleme uğruna geçmişi bütünüyle ortadan kaldırma istencine dayanan batı modernleşmesinin özgül doğasını yansıtır. İkinci ilke, kültürün hatta çocuğun ya da öğrenim gören genç yetişkinin içinde bulunduğu toplumun evrensel ahlâki değerini vurgulamaktır. Üçüncü ilke, bir yandan gelenekten kurtulma çabasını, bir yandan da birtakım değerlere doğru yükselme çabasını içeren; bu ikili çabanın sıkı sıkıya toplumsal aşamalanma düzenine bağlanmasıdır. Bu eğitim yöntemi, bireyi değil toplum ve değerler diye nitelenenleri, özellikle de ussal bilgiyi temel alır. Klasik modernliğin bireyi, ilerlemenin, ulusun ve bilginin hizmetine girmeyi öğrenir (Touraine, 2005:356-

<sup>66</sup> Yurttaş yetiştirme görevinin ulus-devlet modelinde özel olarak okula verilmiş olması; yurttaş eğitiminin en önemli derslerinden birinin Tarih olmasına neden olmuştur. Bunun nedeni, bütün uluslarda tarih öğretiminin, doğrudan doğruya etnik topluluk içinde biçimlenmiş tarihsel cemaat duygusu uyandırmak amacını taşımasındandır. Okul, sadece öğretimin içeriğiyle, ortak bir ulusal ideoloji ve tarihsel bellek vermez. Daha derinlemesine olarak okulun kendisi de içindeki öğrencilerin yurttaşlar gibi ailevi ve toplumsal özelliklerine bakılmaksızın eşit muamele gördükleri, siyasal topluluk imgesiyle benzeşen kurmaca bir uzam oluşturur. Okul, kelimenin hem maddi hem de soyut anlamıyla, toplumsal yaşamın gerçek eşitsizliklerine karşı ve sivil toplumun hareketlerine direnmek üzere oluşturulmuş bir yerdir (Schnapper, 998:149-150).

<sup>67</sup> Aydınlanmanın önemli filozoflarından Immanuel Kant, “tıpkı çocuklarının iyiliğini gözeten baba gibi halkın iyiliğini gözetme” ilkesine göre kurulduğu iddia edilen vesayetçi hükümete karşı çıkmış, ana-babaların mutlak görevinin eğitim olduğunu savunmuştur. Kant’a göre devlet, kendisini reformlarla zaman zaman yenilemedikçe eğitim sistemi başarıya ulaşamaz. Kant, istenen türde eğitimin ancak kendileri iyi eğitilmiş kişiler tarafından mümkün olabileceğini ve çocukları şimdiki duruma göre değil, gelecekteki olası gelişmiş duruma göre eğitmek gerektiğini savunmuştur (Kaplan, 1999:46-48).



359). Bu yolla geliştirilen yurttaşlık eğitimi, okulun tek işlevinin eğitim programı sayesinde ortak bir ulusal ideolojiyi ve tarihî belleği vermekle sınırlı olduğuna inanır. Genel yararın önceliğine dayanır. Öğrencileri, ailevi ya da toplumsal niteliklerinden bağımsız, “eşit”miş gibi muamele gördüğü kurgusal bir evren içinde varolduğuna inandırmaya çalışır.

#### **1.1.4. Eğitimde “Eşitlikçi” Yaklaşımlar ve Öğretmenlerin Yurttaş Oluşturma Misyonu**

Liberal eğitim anlayışında kamu eğitiminin ilk aşaması, hakların sınırlı fakat “eşit” olması öngörüsüne göre plânlanır. Zaman içinde kamu eğitimi çerçevesinde, hakların yanına bir de ödev eklenmiştir. Yurttaşın yerine getirmesi gereken ödev, toplumun kendisinden istediği eğitilmiş bir birey olma yükümlülüğüdür. Ancak 19. yüzyıl şartlarına bakıldığında ilkökul eğitiminin amacı, kapitalistlere kalifiye işçi yetiştirmek; yüksek eğitimin amacı ise, ulusların rakipleriyle rekabetlerinde avantajlı konuma geçmelerini sağlamak şeklinde değerlendirilir (Marshall, 2006:42-43). Literatürde yurttaşlık konusundaki eserine sıklıkla başvuru ve eğitimi, sosyal hak olarak gören T.H.Marshall, eğitimin oy kullanan yurttaşlar için vazgeçilmezliğine vurgu yaparak, eğitim konusunda devletin yapması gerekenleri şöyle sıralar:

Ulus-devlet anlayışında devlet, çocuğun okula gitmesini zorunlu kılmalıdır, çünkü eğitimsiz insanlar ne oy kullanabilir, ne de özgür tercihlerde bulunabilirler. Eğitim, sınıf atlamanın bir aracı olarak görülür. İşçi sınıfına mensup insanlar, sınıf atlayabilmeleri için gerekli ilk ivmeyi eğitimle sağlayacaklarına inanırlar. Devlet sadece ilk aşama olan eğitim aşamasında, yurttaşın sorumluluk yükler.... Eğitim, devletin sunduğu en önemli hizmetlerden biridir. Çocukların aşırı iş yükünden ve makinelerden korunmalarının ve onlara eğitim hakkı tanınmasının, çocukların yurttaşlık statüsünü etkilemeyeceğini söylemek kolaydır. Çocuklara eğitim hakkının tanınmış olması yurttaşlık kurumuyla bağlantılıdır. Devlet çocuklara eğitim hakkını garanti altına alıyorsa, bunu yurttaşlık kurumunun doğası gereği yapıyordur. Eğitim hakkı, doğası itibarıyla yurttaşlık kurumunun önemli bir parçası olan sosyal haklar eksenin

çinde yer alır. Çünkü eğitimin amacı geleceğin yetişkinlerini çocukluk çağında şekillendirmektir (2006:4-17).

Bu amaçlar doğrultusunda temel eğitim, 19.yüzyıl sonunda bedava ve zorunlu olabilmıştır. Marshall'a göre, zorunlu ve parasız eğitimin amacı, ulus-devletin kuruluş aşamasında sistemin bazı eşitsizliklerini gizlemek istemesinden kaynaklanır. Böylelikle, yoksul bir çocuğun kendini varsıl bir çocuk kadar iyi durumda olduğuna inandırması sağlanmaya çalışılır. Bu yanılığı sağlamada kullanılan temel argüman ise, "*fırsat eşitliği*"nin ilkokula giren her öğrenciye sunulan hak olduğu iddiasıdır. Ancak erken yaşta çocuklar "pekiyi" , "orta" ve "zayıf olmak üzere sınıflandırılırlar. Bu nedenle, zaten fırsat eşitliği hakkı başlangıçta yoktur. Daha sonra yapılan sınavlar aracılığıyla fırsat eşitliği, daha da zayıflar ve yüksek öğrenime gidecek çocuklar mümkün olduğunca küçük bir gruba indirgenir. Bu son gruptaki öğrenciler de yeni bir sınavla yüksek öğrenim kurumlarına girmeye hak kazanırlar (2006:44-45). Sonuç olarak "*fırsat eşitliği*" hakkı, bir kavram olarak temel hak ve özgürlükler içinde kullanılırken uygulamada, belirlenen hedefe ulaşamamaktadır. Marshall'ın kuramı, eleştirilere rağmen yazarın vatandaşlık üzerine düşüncelerinin önemini koruması, kendi aralarında tamamlayıcılık ilişkisi olan hukuki, siyasi ve sosyal üç temel boyutu işaret etmesi bakımından önemini korumaktadır. Özellikle, sosyal devletin zayıflatılmasıyla birlikte yürüyen yeni liberal politikaların negatif etkileri göz önüne alındığında, Marshall'ın modelindeki sosyal vatandaşlık boyutunun ne denli güncel bir sorun olduğu anlaşılabilir.

Marshal, İngiltere'deki eğitim sistemine ilişkin eleştirilerde bulunurken; Dominique Borne, Fransız eğitim sistemine ilişkin eleştirilerini ve çözüm önerilerini sunar. Borne'a göre, ulus-devletin kuruluş aşamasında yurttaş devlete bağlayan ve tabi kılan bağları sağlamlaştırma hatta şekillendirme ihtiyacı sonucu, yurttaş uyumu ve kardeşliğini teşvik etmede eğitimin siyasal önemi üzerinde durulmuştur. Okul tarihsel olarak özellikle Fransa'da, Cumhuriyetçi yurttaşlığın öğrenildiği bir kurum olmuştur. Buna bağlı olarak okul, verdiği öğretimde ikili bir misyona sahiptir. İlki, yurttaşlara Cumhuriyet

tarihinin anlatılmasıyla bir bütünleşme sağlamaya dönük misyondur. İkincisi ise, insanı özgür yargıda bulunabilme yetisini sahip kılmaktır. Aydınlanmadan gelen ama aynı zamanda da pozitivistin güçlendirdiği “bilme”nin insanı özgür kıldığı ilkesi doğrultusunda tüm disiplinler, bu misyona hizmet ederler. Söz konusu olan, insanları geçmişin güçlerinden zekânın güçleri aracılığıyla azat etmektir. İşte okul, bu anlamda yurttaşlığın merkezinde yer alır. İnsan, “bilme” ve ahlâk duygusunun oluşturulmasıyla aydınlanmış yurttaşa dönüşecektir. Yurttaşın, böyle okul aracılığıyla inşasında söz konusu olan, Cumhuriyet’i iç ve dış düşmanlarına karşı güçlendirmektir.<sup>68</sup> Eğer Cumhuriyet bir yurttaşlar cemaati ise, gerekli olan eğitimde eşitliklidir. Her öğrenci, kendi yeteneklerine göre başarılı olacaktır. Borne’a göre devlet, kişinin ortak değerler dahilinde kendini özgürce ifade etmesini güvence altına almazsa ve güvensizlik söz konusuysa, suç toplulukları gelişir. O zaman karşımıza “cemaatlere dönüş” okulları çıkar. Yurttaşlık eğitimi, insanları akla yakın biçimde yargılamaya hazırlamalı, çocuklara doğru ile yanlışı neyin kanaat neyin değer olduğunu ayırt etmeyi öğretmelidir. İşin temelinde hukuka rıza gösterilmesi vardır. Söz konusu olan yalnızca hakların ilân edilmesi, yurttaşı hak ve görevlerine talim ettirmek değil; aynı zamanda da yurttaşı eyleme yöneltecek biçimde eğitmektir (1998:157-163). Her iki yönelimde de temel eğitim felsefesi “eşitlikçi” yaklaşımıdır.

“Eşitlikçi eğitim felsefesi”nin<sup>69</sup> savunucularından Rousseau’ya göre okullar, öğrencilerine toplumun kurallarını, eşitlik ilkesini ve kardeşlik ruhu kavramlarını belletmek zorundadır. Toplumun bir ulus haline getirilmesi, insanların çocukluktan itibaren eğitilmeleriyle mümkündür. Rousseau, bir tür yaşam boyu yurttaş eğitimini savunur. Eğitimin devlet eliyle verilmesi

---

<sup>68</sup> Okulun zorunlu kılındığı ilk dönemlerde küçük köylü çocuklarına tahta tüfeklerle idman yaptırılıp okul birlikleri oluşturulmak istenmiştir. Şimdilerde çocuklara öğretilen Cumhuriyetin tek, yasaklanamaz, egemen ve bölünmez olduğudur. Bu terimlerin kendileri kutsallık alanına aittirler. İdeal yurttaş, okul sayesinde yargılama konusunda mutlak bağımsızlığı olan birisidir (Borne, 1998:159-160).

<sup>69</sup> İsmail Kaplan’a göre insanlık tarihi boyunca despotik, liberal ve eşitlikçi olmak üzere üç tür eğitim felsefesi söz konusu olmuştur. Bunlardan eşitlikçi eğitim felsefesinin çıkış noktası, birey değil toplumsal sınıf veya toplumdur. Birey bunun bir parçasıdır ve kendi yeteneklerini diğerlerinin zararına kullanmaz. Eşitlikçi felsefe özünde eleştireldir ve liberal eğitim felsefesinin aşılmasıdır. Bu felsefenin savunucuları, Jean Jacques Rousseau, Karl Marks ve Friedrich Engels’tir (1999:17, 67-69).

gerektiğini ve tek merkezden kaynaklanan eğitimle yani ulusal (kamusal) eğitimle, birlik duygusunun yaratılabileceğini savunur. Heater ise, bunun “devlet dini” olarak adlandırdığı birlik ruhuyla gerçekleştirilebileceğini ileri sürer ve Rousseau’nun bu sivil dini tasavvur ederken, “ilahiyatın öğretilerini bildirip onaylamayı değil ahlâka ve görevlere dair bir amentüyü telkin etmeyi amaçladığını” iddia eder (2007:110, Kaplan, 1999:75).

Rousseau, eğer çocuklar, eşitlik içinde hep birlikte yetiştirilmişler, devletin yasaları ile genel iradenin ilkelerini içselleştirmişler, sürekli olarak kendilerini besleyen sevecen anneden (vatandan), annenin kendilerinde duyduğu sevgiden, ondan aldıkları paha biçilmez iyiliklerden ve karşılığında ona vermeleri gereken şeylerden söz eden örnekler ile nesnelere tarafından çepeçevre sarılmış ise; bu çocukların birbirlerini kardeş olarak sevmeyi, insan ve yurttaş eylemleri koyacaklarından kuşku duyulamayacağını savunur (Ağaoğulları, 2006:154-155). Bu duygudaşlık, yurttaşın devlete olan aidiyetini sağlamlaştırır. Rousseau’ya göre eğitimin amacı, çocuğun özgürlüğü ve mutluluğudur. Eğitim, her çocuğun özgürlüğün keyfini çıkaracağı bir alan olarak tasarlanmalı, ne çocuğun başkalarının iktidarına boyun eğme ne de başkaları üzerinde iktidar kurma durumunu sağlamalıdır. Rousseau, bütün halkı kapsayan genel bir eğitim sistemini savunur. “Kadınların eğitimi erkeklerin eğitimine yardımcı olmalıdır” görüşüyle, günümüzde eşitlikçi felsefeye çelişen bir yaklaşım sergileyen Rousseau; zamanında eğitim alanında savunduğu görüşlerle çağının ilerisinde öngörülerde bulunmuştur.

Liberal eğitim felsefesini eleştiren Marks’a göre ise eğitim, eleştirel felsefeyi öğrencilere öğretmekle yükümlüdür. Eğitim kişinin bilincini geliştirmeli; devletin müdahalesinden uzak bir eğitim, halkın tümüne yaygınlaştırılmalı; zihinsel, jimnastik ve teknik olmak üzere üç alanda zorunlu bir eğitim anlayışı olmalıdır. Lenin ise, kapitalist toplumlarda okulların burjuvanın sınıf hakimiyetini sağlamak üzere bir araç olduğunu belirterek, sömürü ve baskıya karşı bir eğitim anlayışının gerekliliğini vurgular (Kaplan, 1999:75-80,87-91).

Günümüzde eğitimde oluşturulmaya çalışılan standartları temel alan eğitim reformları, demokratik bir toplumu, kamunun kendi faaliyetlerinin yönetimine uygun yollarla katılmanın araçlarına sahip olduğu ve bilgi araçlarının, açık ve parasız olduğu bir toplum olarak kavranmasına ilişkin yaklaşım olarak başarısız olmuştur. Standartlara dayalı eğitim reformu, okulların nasıl olması gerektiği konusunda kamuoyundan elde edilecek çoklu eğitim görüşünden çok, seçkin politika belirleyicilerinin çıkarlarını ve görüşlerini temsil eden “herkese uyan tek-tip” okullar standartı yaratmaya çalışmaktadır (Ross, 2007:137-139). Bu yaklaşıma karşı geliştirilen yeni eğitim anlayışında, her öğrenci kendine ait bir yere sahip olmalı, sorumluluk alabilmelidir. Çağdaş pedagojinin amaçladığı “yeni okul” anlayışı, çocuk merkezli, öğrencinin aktif olarak öğretime katıldığı, hayata yakın olan, öğrenciyi gerçek yaşamdan soyutlamayan anlayışa sahiptir. Bu tarz okula ilişkin görüşlerden biri de Alain Touraine tarafından geliştirilen “Özne Okulu”dur.<sup>70</sup>

Touraine’e göre bu okul, başlıca üç ilke etrafında programlanmalıdır: İlk ilkesi, eğitimin “kişisel Öznenin özgürlüğü”nü sağlamak ve güçlendirmek ve öğretimin bireyselleşerek, özel yaşamla kamusal yaşam arasındaki dolayısıyla da aileyle okul arasındaki eski ayrımın artık son bulmasını savunmasıdır. İkinci ilke, eğitilen toplumun kültürüne ve değerlerine ağırlık veren bir eğitimin yerine, oğlanlarla kızlar ya da farklı yaşlardaki gençler arasındaki iletişime<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Buna göre Tourain okulda nasıl bir değişim yapılması gerektiğini şöyle önerir: “...bir okulda, atayanın da atananın da seçimleri göz önünde bulundurularak kurulan bir öğretmen takımı oluşturulmalıdır. Bu takım, süresi somut çalışma koşullarına göre saptanan bir sözleşme ve idareyle birlikte belirlenmelidir. Böylesine köklü değişimler, bir reform ve bir yasa metniyle bir anda gerçekleştirilemez. Öğretmenlerin bağımsızlığı, yargıç ve savcılarının bağımsızlığı gibi bir demokrasinin zorunlu koşuludur. Çünkü demokrasi, devlet erkinin ve her tür toplumsal erkin sınırlanmasıdır. Bu nedenle okul sisteminin bütün yönlerinin, merkezden yürütme erkinin yöneticileriyle, yerel erk yöneticilerinin arasında geçmişte anlaşmaya varılmış hükümlerle yönetildiği bir ortamda; öğretim ve okul yaşamı biçimlerinin demokratik olarak tartışılıp olabildiğince yerel olarak belirlenmesini sağlamak gereklidir. Yerel baskılardan bağımsız olabilmek için okul, merkezi düzeyde işlemelidir. Ama okul yaşamının amaçları, kamuoyunun değerlendirmesiyle yerel düzeyde belirlenmelidir. Okul, yeniden toplumsal yaşamın merkezine getirilmelidir” (2005:378-382). Bu amaç, ancak öğretmenlerin sorumluluk alması ve eyleme geçmeye yönlendirilmesi ile mümkündür.

<sup>71</sup> Tourain “Özne okulu” için, çoğunlukla aileleriyle ve içinde buldukları ortamları en çok bütünleşmiş ve öğretilen bilgilerden daha çok iletişime önem veren çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen “iletişim okulu”

başlayıp, kültürlerarası iletişimin bütün biçimlerine ayrılarak çeşitliliğe ve “Öteki”nin tanınmasına temel önem veren bir eğitim anlayışı içermesidir.<sup>72</sup> Üçüncü ilke, durumlar ve fırsatlar arasındaki eşitsizliği düzeltmektir. Klasik model yurttaşlık düşüncesinden fazla uzaklaşmayan, genel ve soyut eşitlik anlayışından söz eder. Yurttaşlık düşüncesinden yola çıkarak doğuma değil de hak etme anlayışına dayalı bir düzeni kurmaya çalışır. Touraine ise buna karşı çıkarak önerdiği modelde, bilimle toplumu ya da etiği birbirine bağlamıştır. Aynı araçlarla ve aynı sorunlarla karşı karşıya kalan çocukların farklılıklarına bağlı öznel durumlarını gözetererek, okula kültürel bir demokratikleştirme kazandırır. Buna göre okul, toplumunun büyük sorunları ve okulun işleyişi ile ilgili herkesin (öğrencilere, öğretmenlere, idareye) katıldığı tartışmalar başlatmalıdır. Bu tartışmaların sonucunda da okul, yaşamın düzenlenmesine ilişkin konularda kararlar alınmasını sağlamalıdır.

Touraine’e göre, toplum için eğitim anlayışı bırakılmalıdır. Çocuğu, içinde bulunduğu toplumun baskın kurallarına göre biçimlenmiş bir varlığa dönüştürmek yerine, kişiliğini ortaya koyabileceği bir “özne okulu” oluşturmak

---

na sahip olunması gerektiğini savunur. Öncelikle şiddetin en yoğun olduğu alt toplumsal düzeyden gelen çocukların okuduğu okullarda bu tarz bir eğitime geçilmesi gerektiğini savunan Touraine, iletişim okulunun öğrencinin hem kendi kendini sözlü ve yazılı anlatma becerisini hem de yazılı ve sözlü iletileri anlama becerisine özel bir önem vermesi gerektiğini savunur. “Öteki”nin algılanıp anlaşılmasının, bir duygudaşlık edimine bağlı olmamasını; söylediğinin düşündüğünün ve hissettiğinin anlaşılmasına, onunla konuşma becerisine bağlı olması gerektiğini belirtir. Bu okulun öğrencileri arasında diyalog kurulmasını sağlayan, “Öteki”nin söylemini çözümlerken söylemin dayandığı gerekçeleri birbirine eklemeyi öğreten bir okul olması gerektiğini vurgular. Touraine’a göre, deneysel bilgi öğrencilere ve öğretmenlere bir özgürlük güvencesi sağlar. Fakat doğanın yasalarını bulgulayan bilimsel bilgi ne kadar önemliyse yönlemsel davranışlara dayanan insanbilimlerinin yorumlayıcı bilgisi de o kadar önemlidir. Touraine, “Özne okulu”ndan demokrasi okuluna geçilmesi gerektiğini bunun için de bireylerin “eyleyen olma yeteneğini ve istencini” geliştirmeyi ve her birine “Öteki”nin de kendisi kadar özgür olduğunu kendisi gibi bireyleşme ve toplumsal çıkarlarını, kültürel değerlerini koruma hakkının bulunduğunu öğretmeyi görev edinen bir okul” ile “Özne”nin haklarının ve kültürlerarası ilişkilerin, ancak demokratik bir süreç aracılığıyla elde edilebilecek “kurumsal güvencelere gereksinim duyduğunu kabul etmeyi” öğreten bir okula gereksinim olduğunu savunur (2005:367-372).

<sup>72</sup> Liberal eğitim felsefesinde okul, hem soyut hem somut anlamda toplumsal yaşamda karşılaşılan eşitsizliklere, sivil toplumun devinimlerine göğüs gerebilmek için yaratılan bir alandır. Okul düzeni, yurttaşlığın gibi kişiselikten arınmış ve biçimseldir. Okul kurumunun oluşturduğu soyutlama çocuğa, siyasal toplumun soyut boyutunu anlamayı ve denetlemeyi öğretmelidir (Schnapper, 1995:143). Bu pratikte uygulanması zor ve çoğu zaman uygulanamayan hedeflerdir. Çoğu zaman özel kimlikler, sabitlenen kimliklerle karşılaştığında verili olandan yana bir tavırla çözüm yoluna gidilir. Yurttaşlar, buldukları kültürel yapı, sınıf, cinsiyet gibi kategorilerde zaten baştan sınırları belli alanlarda hapsolmuşlardır.

gerekir. “Özne okulu”, okulun toplumsallaşmada merkezi rolü üzerinde durmaz. Okulun görevi, yurttaş ya da çalışan yetiştirmeyi değil, bireylerin birer “Özne” olma becerilerini arttırmayı hedefler. Bilgiler, normlar öğretme görevini bırakarak, araçların ustaca kullanılması için gerekenleri öğretmeye ve öğrencilerin kişiliklerini oluşturup kendilerini anlatmasını sağlamaya yönelir. Bu okulda birey, kendini mesleki anlamda yenilemekten çok varlığının denetimini yeniden eline almak ve geçmiş deneyimi üzerinde düşünüp geleceği için seçenekler yaratmak amacıyla gerekli zaman ve uzamı kendine yaratır. Sadece üniversitelerin değil, ortaöğretim ve meslek okullarının da her yaşta ve her koşulda öğrenciyi kabul etmesi gerektiğini savunan Touraine, yürürlükteki eğitim modelinin geçirdiği bunalımın sebebinin, okulun özellikle de önemli oranda ekonomik güçlüklerin yaşandığı günümüzde, toplumsal eşitsizlikleri azaltmasını değil; artırmasından kaynaklandığını ileri sürer. Çünkü zor toplumsal ve ailesel koşullar altında yaşayan çocukların notları, öteki çocukların notlarına göre kötü olmaya devam eder. Oysa önceliği, kişisel “Özne”nin yetişmesine veren eğitim anlayışı okulu, öğrencilerin geldikleri toplumsal ortamın etkisinden bağımsız kılar. Böylelikle de okulun fırsat eşitsizliğine karşı etkin bir biçimde direnmesini sağlar (2005:360-361, 380). Görüldüğü gibi ulus-devletin kuruluşundan günümüze, eğitim alanındaki “eşitlik”e ilişkin tartışmalar sürmektedir. Eşitsizliklerin nedenleri ve çözüm önerileri ileri sürülmektedir. Sonuçta tüm tartışmaların ulaştığı son nokta kanımızca bilinçli, donanımlı yurttaş oluşturmaya yönelik eşitlikçi bir eğitim felsefesinin uygulanmasından geçmektedir.

19.yüzyılın ikinci yarısında ve 20.yüzyıl boyunca, yurttaşlık eğitimi programlarını iki ana gruba ayrabiliriz: 1. Ülke tarihini öğrenme, ulusal birlik ve kimlik duygusunu pekiştirme, sosyal statünün devamını sağlamaya yönelik olarak siyasal ve sosyal amaçlar için tasarlananlar. 2. Öğretmenlik mesleğinin, yurttaşlık eğitiminin dayatılmış, hatta beyin yıkayıcı politikalarından arındırmaya çalıştığı yolları benimseyen; öğrencileri, siyasal ve sosyal

konularda kendi başlarına düşünmeye teşvik etmek amacıyla tasarlananlar.<sup>73</sup> 1960'lardan bu yana yurttaşlık öğretiminin içeriği, ulus-devletin sınırlarının ötesine ulaşmayı hedeflemektedir. İnsan hakları,<sup>74</sup> küresel çevre sorunları, dünya yurttaşlığı gibi konuların gündeme gelmesiyle yurttaşlık eğitiminde müfredatın genişlediği görülür. Öğretimde, eleştirel yetenekleri geliştirmeye daha fazla ağırlık veren eğitim politikaları izlenmeye çalışılır.

Fakat, müfredatın günün koşullarına uygun bu demokratik gelişimine karşın öğretmenlerin, mevcut ideolojik hegemonik sistemden etkilendiğini göz ardı etmemek gerekir.<sup>75</sup> Hegomonik sistemde devlet, eğitim içeriğini ortaklaşa kabul edilen ahlâk ve çoğunluğun benimsediği inançlarla çelişmemesine özen göstererek belirler. Bu amaçla hazırlanan ders kitapları, en çok okunan kitaplar arasında yer alır ve üzerinde uzlaşma sağlanmış bir görüş açısını yansıtır. Sınıfta öğrenilenler sorgulanmamakta; uzlaşma sağlamayı ve ortaklaşa belleği oluşturma<sup>76</sup> amacını taşımaktadır (Copeaux, 2000:1-4, 11).

<sup>73</sup> Soğuk savaşın kritik sorunları ve küresel koşullar, bir dünya perspektifinin tartışmalı da olsa uygulanabilirliğini takviye etmiştir. Almanya'da; 1933'te ders kitapları, Nazi inançları ve davranışını aşlamak amacıyla, kökten biçimde değiştirilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ya inandıkları için ya da işlerini kaybetmemek için Nazi Partisi'ne üye olmuşlar; benzer sosyal baskılardan ötürü gençler beyin yıkama programlarının okullarda iletilen mesajları daha da pekiştirdiği gençlik hareketlerine katılmışlardır. 1945'te Almanya'nın yenik düşmesinin hemen ardından, Soğuk savaşın kritik sorunları ve küresel koşullar, bir dünya perspektifinin tartışmalı da olsa uygulanabilirliğini takviye etmiştir.

<sup>74</sup>Yurttaşlık kavramının soyut ve cinse dayalı anlamlandırmasının aşıldığı postmodern bir dönemde olduğumuzu savunan Etienne Balibar'a göre, İnsan Hakları söylemi günümüzde inanç özgürlüğünden ya da bireysel güvenlikten var olma hakkının ya da halkların kendi kaderlerini tayin hakkının talep edilmesine kadar uzanan çok geniş bir tayfı kapsamaktadır. Ancak bu söylem, siyasal kürenin yeni alanlara (örneğin ekolojiye) açılması önerisiyle birlikte, ekonomizmin ve teknokratizmin işgaline karşı klasik siyasetin yeniden değerlendirilmesi önerisi arasında ortaya atılan yurttaş hakları söyleminden tümüyle ayrı kalmaktadır. Artık insanlık, 19. yüzyılın "yurttaşları" değildir ve farklılaşan toplumlar sadece sınıflara göre değil, özellikle statülere göre örgütlenmişlerdir (1998:82-105).

<sup>75</sup> Öğretmenlerin etkisi altında kaldığı ulus-devlet ideolojisi olan 'milliyetçilik'in, her zaman tarihe gönderme yapan bir söylem üzerine oturduğu söylenebilir. Efsanelere, özellikle de yaratılış efsanelerine büyük önem verir. Söylemini, tarihsel dilbilimsel, antropolojik kanıtlarla temellendirmeye çalışır ve ideolojilerini bilimsel olma iddiasıyla gizler. Bütün milliyetçilikler, en geniş kitleye ulaşmayı amaçlar ve ders kitabı ile okul, milliyetçiliğin ideal taşıyıcılarıdır. Öğretmenler ise, bu ideolojiyi benimseten öncülerdir. Toplumsallaşma ve yurttaşlık, okul ve aile eğitiminde etkili faktörler olmuştur (Touraine, 2005:78).

<sup>76</sup> Copeaux'a göre, ailelerden ve bireylerden farklı olarak ulus-devlet, ideolojisini yerleştirmede öğretmenler kadar ders kitaplarına da önem vermiştir. Bir ders kitabında, hiçbir görünür ideolojik belirti olmasa da, okuyucuya ortak bellek yapısı aktararak yurttaş kimliği oluşturulabilir. Örneğin bir tarih dersi kitabında, bir kuruluş efsanesine sanki gerçek bir olaydan söz ediliyormuş gibi yer vermek, çocuklara gerçeklikle inançlar arasındaki farkı kavratmak kolay olmasa da, sıkça kullanılan bir yoldur.



Bu durumda öğretmenler, öğretici kimlikleriyle, sorgulanmayan bilgileri didaktik biçimde uygulayan durumuna dönüşmektedir. Geleneksel profesyonallizm olarak tanımlayacağımız bu yaklaşımda öğretmen, sınıftaki belirleyici tek otorite olarak ele alınır. Öğreten/öğrenen ikiliğini yeniden üreten öğretmene, öğrenci karşısında bir bilen konumu tanımlayan hiyerarşik bir meslek anlayışı giydirilir.<sup>77</sup> Öğretmen, ulus-devletin kuruluş aşamasında devlet için “yurttaş” oluşturma görevi verilmiş “öncüler” olarak resmedilmiştir. Eşitlikçi bir okulda ise öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı yaratan, “otorite” olmak yerine “rehberlik” etme anlayışına sahip olarak tanımlanır.<sup>78</sup>

Değişen teknoloji ve bilgiye ulaşmadaki kolaylık, öğretmenlerin bir aktör olarak sınıf içindeki durumlarında değişiklik yaratmaktadır. Günümüzde çocukları en iyi bilen, tanıyan insanlar olarak ailelerin ve öğretmenlerin okullardaki değişimi etkileme güçleri çok azdır. Bunun en önemli nedeni teknolojik gelişmenin okulda, evde, iş yerinde toplumsal yaşamın tüm alanlarında bireyi yakından etkilemesidir. Teknolojik gelişme, yararları yanında potansiyel olarak çok sayıda olumsuz etkilere de sahiptir. Teknolojik gelişim,

---

Ayrıca, bir efsanenin ulusal kimlik oluşumunda etkili olabilmesi için, harfiyen ne anlama geldiğinin izlenmesi gerekmez. Önemli olan onun ortak bellekte kök salmasıdır (2000:115-117).

<sup>77</sup> Bunun karşısında oluşturulmaya çalışılan neoliberal politikalar, kamu hizmetlerini piyasaya dahil etmeye ve eğitimi piyasa ile kaynaştırmaya çalışır. Bu nedenle, tüm dünyada neoliberal eğitim politikalarının bir parçasını, öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması oluşturur. Yeni profesyonallizm temelinde biçimlendirilen öğretmen, düşünmekten çok yapmaya yönlendirilir. Yeni öğretmen, okuldaki yaşantılarını öğrenmekten çok öğretme üzerine kurar. Değerler ve etikten çok, yeterlilikler ve beceriler kazandırmaya yönlendirilir. Öğretmen, eleştirel yargı ve tepki verebilen profesyonellerden çok, bir teknisyen olarak tanımlanır. Ancak profesyonallizm, bir yandan öğretmenleri alanlarına ve uzmanlıklarına dışarıdan gelecek saldırılara karşı koruyan bir anlayışı da simgeleyerek öğretmeni korur. Profesyonallizm, meslek elemanının kendi uzmanlık alan bilgisi ve kendi perspektifi içinde, yarı özerk bir konumda olmasını içerir. Öte yandan, neoliberal reformlarla birlikte içerik kazanan yeni profesyonallizm; meslek elemanını dıştan yönlendirilen ve düzene sokan, niteliksizleştiren bir kavramdır (Ünal, 2005:7-11).

<sup>78</sup> Örneğin, Fransa’da eskiden ilköğretim öğretmenlerine *Rejan* denilirken, İhtilal’den itibaren “kurmak var etmek” fiilinden türeyen *instituter* (ensitütör) denilmeye başlanmıştır (Schnapper, 1995:141). Yani artık öğretmenler, ulusu kurmakla görevlendirilmiştir. Bu isim değişikliği, ulus-devletin eğitime ve öğretmene bakış açısını açıkça ortaya koymaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin görevleri de “ülkesi için faydalı, iyi yurttaşlar kuşağı yetiştirmek” olmuştur. İngiltere’de ise, devlet okulları ile halk okulları olarak adlandırılan özel okulların bir arada varlık göstermesi, 19.yüzyılda üst sınıf ile çalışan sınıf arasında, iki ayrı yurttaş tabakası eğitiminin evrilmesini sağlamıştır. Sistemlerden biri, öğretmenlerden çalışma, bağlılık ve içkiden kaçınma konusunda ahlâki öğütler alınması yoluyla uysal bir proleterya; diğeri de Eski Yunan ve Roma uygarlıkları konusunda eğitilmiş bir yönetici seçkinler sınıfı yaratmayı amaçlamıştır. Savaş arası yılların Amerikan ve İngiliz öğretmenleriyle, İkinci Dünya Savaşı sonrası Fransız öğretmenleri, bu yaklaşımı içeren eğitim müfredatlarını uygulamışlardır.

olumsuz etkileriyle birlikte devam edecektir. Bu nedenle eğitim ve okullaşma yoluyla sorumlu, teknolojiyi olumsuz etkilerini en aza indirgeyerek kullanmayı bilen yurttaşlar yetiştirilmesi gerekmektedir (Cogan, 1998:8-9). Öğretmenler, bu konuda başat role sahiptir. Çocukların eğitimi kadar önemli konularda, kolektif düşünce ve yargılarını oluşturacak otoritesi ve kaynakları olmayan öğretmenlerin, demokratik bir toplumun sorumlu yurttaşları olmanın ne anlama geldiği konusunda model oluşturması beklenemez (Ross, 2007:138). Bu nedenle, öncelikle yeni bir eğitim modeli ancak modele uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi ve gerekli kaynaklara sahip öğretmenlerle mümkündür.

Demokratik bir eğitim çerçevesini belirlemede ve yurttaşlık eğitimi konusunda eleştirel eğitimcilerin düşünceleri önemlidir. Eleştirel eğitimcilere göre dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda sınıf içindeki özgül normları empoze edebildiği için ideolojik bir alandır. Öğretmenler ise, kültürel, sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyeti gözetecek biçimde öğrencinin kendini ifade etmesini önemsemelidirler. Öğretmenler, okulda alınan sonuçların, her şeyden önce öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğine bağlı olduğunu kabul etmelidirler. Demokratik bir ortam, öncelikle okulun kendi kendisini yönetmesi ile sağlanabilir. Söz konusu iletişim dizgesini, gün ışığına çıkartacak olansa öncelikle öğretmenlerdir. Okul, topluma değil de bireysel öznelerle dayandığında, işleyişi hakkında karar vermesi gereken öğretmenler ve öğrenciler, yani yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirenler ya da kişisel geleceklerini okulda hazırlayanlardır. Tek-tip okul standartı uygulaması, çoklu eğitimi ne kadar görmezden geliyorsa, tek-tip öğretmen de benzer biçimde seçkinciliği tetikleyecektir. Bu nedenle, demokratik bir eğitim ortamı ve toplum yaratmanın önemli aktörü olan öğretmen, eleştirel eğitim perspektifine sahip olmak zorundadır.

## 1.2. TÜRKİYE'DE YURTTAŞLIK KAVRAMININ VE EĞİTİMİNİN TARİHSEL SÜREÇTE DÖNÜŞÜMÜ

### 1.2.1. Osmanlı Toplumunda “Tebaa”dan Vatandaşa Doğru

Yurttaşlığın oluşum aşamaları kuldan tebaaya (uyrukluk), tebaadan özneye doğru ilerler.<sup>79</sup> “Tebaa” ile anlatılmak istenen özerk bir özne değil; tâbi olan ve tüm insanların tebaa olarak doğduğu anlayışıdır. Egemenliğin bir tek kişide olduğu monarşik rejimlerde yurttaşlık değil, uyrukluk (tebaa)<sup>80</sup> söz konusudur. Bu durumda bir devlete uyrukluk bağıyla bağlı olan kişilerin hukuksal statüsü, o devletle aralarında böyle bir bağ bulunmayanların statüsünden farklı olacaktır. Bir başka deyişle egemenliğin ulustan kaynaklandığı demokratik cumhuriyet rejimlerinde birey, devlete uyrukluk bağı ile değil, yurttaşlık bağı ile bağlıdır. Ulus-devlet modelinde, egemenliğin oluşmasında her yurttaşın payı vardır. Her yurttaş, her oluşuma eşit biçimde katılabilir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak, monarşi ile yönetilen Osmanlı Devleti'nde başlangıçta “kul”dan, sonrasında ise “tebaa”dan sözedilmelidir. Osmanlı Devleti'nde, Batı'da olduğu gibi kontrol mekanizması için çeşitli sınıflar oluşturulmamıştır. Osmanlı Devleti, fethettiği yerleri vergilendirmekten başka bir müdahalede bulunmamış; köylü kitlelerini ise çeşitli üretim biçimlerinde aldıkları statülere göre kategorilere ayırmamıştır. Halkın hepsine birden sürü anlamına gelen, reaya<sup>81</sup> (sürü) ifadesi kullanılır ve padişah da bu

<sup>79</sup> Burada kastettiğimiz “kul”, hiçbir hakkı olmayan tamamıyla hükümdarın esareti altında ve dini olarak bir aradalığı sağlanmış ümmet anlamında; “tebaa” ise dini birlik olmakla beraber belli bazı anlaşmalarla hükümdara bağlı olan uyruk anlamında kullanılmıştır. Bu ikisi arasındaki fark, “kul”un tüm kurallarıyla hükümdarın emrinde olması iken, “tebaa”nın vatandaşlığa geçişin ilk aşaması olarak belli ama sınırlı kurallarla hükümdara tabiyetinin söz konusu olmasıdır.

<sup>80</sup> Mehmet Emin, tebaanın durumunu şöyle açıklar: “...medeni milletlerde hiçbir fert kendini yabancı bir gayeye hizmetçi addedemez. Devletin emir ve yasaklarına iştirak ettiğini bilir. Hulâsa bu nevi devletlerde fert birer hür **vatandaştır**. Bir de istibdat ve mutlakiyet ile idare olunan bir devleti yahut esir olan milletleri düşünelim....bu iki halde de fertler ... **vatandaş** değil, adı **tebaa**dırlar. Riayet edecekleri kanunları tanzimde hiçbir ehemmiyetleri yoktur” (1930:10-11).

<sup>81</sup> Kemal H. Karpat “reaya”yı şöyle tanımlar: “Reaya İmparatorluk'ta toprağı işleyen Müslümanlar ve Hıristiyan tebaalardır. Gayrimüslimler haraç veya cizye olarak bilinen özel bir kafa vergisi ödemişlerdir. Askerlik hizmetinden muaf tutulmuşlar, hatta Müslümanların ödedikleri bazı vergileri ödemişlerdir.

sürünün sahibi olarak tanımlanır (Timur, 2001:101). Bu sistem, Osmanlı Devleti'nin Avrupa'dakine benzer bir toplumsal değişimi sağlamasını engellemiştir. Cumhuriyet'le birlikte Osmanlı Devleti'nde tebaa, ulus bilincinin yerleştirilmeye çalışıldığı “vatandaş/yurttaş” statüsüne çıkarılmaya çalışılır. Bu nedenle, modern bir Türkiye'nin kurulmasında, Osmanlı Devleti döneminde yetişen ve Fransız İhtilali'nden etkilenen aydınlar, önemli rol oynamışlardır. Dolayısıyla Türkiye, Osmanlı geçmişi hesaba katılmadan anlaşılabilir ve Osmanlı Devleti'ndeki yurttaşlıkla ilgili gelişmelerin incelenmesi zorunludur. Türkiye tarihi, dünyadaki gelişmelerden etkilenen ve bunu ülkesinde de görmek isteyen 19.yüzyıl Osmanlı entelektüelleri ile dönüşüme uğramıştır. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde, Türkiye'de yurttaşlığın Avrupa ülkelerinden farklı bir perspektifle geliştiği incelenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla öncelikle, yurttaşlık konusunda Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren başlayan bir tarihsel gelişim çizgisi içinde, tebaadan yurttaşlığa doğru bir evrilmenin nasıl oluştuğu irdelenecektir.

Patrimonyalizmi<sup>82</sup> temel alan bir yönetim şeklini benimseyen Osmanlı Devleti, toprağını üzerinde yaşayanlarıyla birlikte “mülk” olarak algılar. Sultan, devlet mekanizmasının zirvesidir ve memurlarla ilişkisi ataerkildir. Sultan için Osmanlı ülkesi, üzerinde hüküm sürdüğü bir aile kurumudur (Mardin, 2000: 111-113). Osmanlı İmparatorluğu'nda dini gruplar, aşiret birlikleri, etnik unsurlar ve şehirleri teşkilatlandıran bir merkez bulunmaktadır. Türk-Osmanlı kültürü, sadece Doğu (Arap, Fars) unsurlardan değil, içinde yayıldığı gayrimüslim unsurlardan da (Rumlar, Balkanlar, Ermeniler...) etkilenecek şekilde yoğrulmuş bir sentezdir (Koloğlu, 1999:73). Osmanlı toplumunu, gevşek olan

---

Müslüman ve Hıristiyan reaya, toplumları ile hükümet arasındaki arabuluculuk görevleri sayesinde kişisel çıkar sağlayan ve bu nedenle mevcut durumu koruyan, işlerine geleni yapan toplum liderleri kanalıyla hareket etmişlerdir” (2006:100).

<sup>82</sup> Patrimonyalizm, Weber'e göre, bir siyasal tahakküm biçimidir. Geleneklere göre yönlendirilen, fakat kişisel ve mutlak bir hukuğa dayalı otoritenin hanedanın elinde olduğu bir yönetim biçimidir. Weber'e göre patrimonyalizmde devlet ve bürokrasinin olmaması, kapitalizmin gelişmesinin önündeki önemli engellerden birisidir (Marshall, 2003:581-582). Patrimonyal hizmetin başındaki seçkinler, meşru iktidar yapısı sınırları dışında görünen seçkinlerdir. Batı'da feodal beyler esnaftan çok tüccarları desteklemişken, Osmanlı İmparatorluğu'nda esnaf desteklenmiştir. Bu da tüccar kapitalist sınıfların oluşmasını engellemiştir (Mardin, 1999b:109-110).

özerk cemaatler mozaiği olarak tanımlamak mümkündür. Osmanlı Devleti'nde tüm tebaaların dünyevi varoluş sorunsalı, bir tek ifade ile açıklanamaz. Osmanlı tebaası olmak Müslüman, Ortodoks, Bektaşî, Çerkes, Arap, Kürt, Ermeni veya Boşnak olmamak demek değildir. Osmanlı modelinde hanedan, kendine kölelerin, Müslüman olmayanların, ya da dar gelirli sınıfların mensupları arasında devşirilip saraya alınan ve burada yetiştirilen bir yönetici seçkinler sınıfı oluşturur. Yönetilenler yönetime katılmaya çağrılmış yurttaşlar değil, kullardır (Leca, 1998:20). Burada tüm olarak padişaha bağlı kitleler söz konusudur ve kulluk, dinî içeriğiyle sorgusuz sualsiz irade dışı bir bağlılığın ifadesidir.

Osmanlı Devleti'nde, Avrupa'daki gibi siyasal iktidarın tek elde toplanmasını engelleyen bir feodal düzenin olmaması, merkezi yönetimin güçlenmesine neden olur. Halk kulluktan kurtulamamış, keyfi yönetim altında temel haklarını bile elde edememiştir. Bu hakların elde edilmesine ilişkin gelişmeler, giderek çevresindeki ve kendi kontrolü dışındaki toplumsal evrimin etki alanı içine girmesiyle başlar. Osmanlı toplumunun, iç dinamiğiyle kendi kendini yenileme olanağına kavuşamamış olması, toplumsal evrimin 16.yüzyıldan itibaren Osmanlı düzenin çözülmesiyle gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, 16.yüzyıldan başlayarak Avrupa karşısında ekonomik ve askeri bakımdan gerileme dönemine girmiş, toprak kaybetmiş ve milliyetçilik akımlarının etkisi sonucu reform hareketlerine yönelmiştir.

Bir bütünü oluşturan hükümet, toplum, halk, toprak gibi unsurları içeren devlet anlayışı, Osmanlı'da bulunmamıştır. Devlet, bütünüyle bir idari organdan ve cemaatle doğrudan organik bağları olmayan idari bir elitten oluşur. Osmanlı Devleti, 1860'larda Osmanlı vatandaşlığı yasası yürürlüğe girinceye kadar bir Osmanlı vatandaşlığı kavramına sahip değildir. 20.yüzyılda Osmanlı Devleti'nde "tebaa", sadece "uyruk" ve "uyrukluk" karşılığında kullanılır. Vatandaş<sup>83</sup> sözcüğü ise hemşehrlik, memleketlilik, aynı ülkenin

---

<sup>83</sup> Vatandaş sözcüğünün kökeninde yer alan *vatan*, doğum veya ikamet yeri anlamına gelen Arapça sözcüğün Türkçeleştirilmiş şeklidir. Bir kimsenin vatanı kullanıldığı anlama göre, bir ülke, il, kent veya

yurttaşı olmak şeklinde açıklanır. İmparatorluğun son dönemlerinde vatan, yurt kelimeleri bulunsa bile, vatandaş yani yurttaş anlayışı henüz doğmamıştır (Ünsal, 1998a:12-13). Dolayısıyla Osmanlı siyasal yapısını bir tarafta vergi veren reaya, diğer tarafta vergi vermeyen devlet katındakiler olarak kabaca çizebiliriz. Osmanlı ideolojisi, hükümdar ile tebaa arasındaki ilişkinin araya başka gruplar sokmama esasına dayanır. Sultanın kişiliğinde temsil edilen devlet, kendisi dışındaki oluşup odaklanan dinamikleri yok eder. Osmanlı Devleti'nde birey, mensubu bulunduğu topluluğa tâbidir. Fakat tebaa arasında Müslüman olup olmamalarına göre bazı farklar bulunur. Gayrimüslim tebaa, ikinci sınıf uyruk sayılır. Yönetimdeki grup Müslümanlardır. İslam bürokratik sisteme girmek için bir koşuldur.

19.yüzyılda, patrimonyalizmin bu katı mantığı gerilemeye başlar. Modern ulus haline geçiş süreci, bu yüzyıl başında bekası ve faaliyetleri açısından daha geniş bir sosyal tabana ihtiyacı olan bir devlet mekanizması ile başlar. Bunu, Osmanlıcılık politikası izler. Temel amaç, dini cemaatlerin mensuplarını devletin vatandaşları haline getirmektir (Karpata, 2006:102, 428-430). Bundan sonraki süreç, çeşitli reformlar ve yasal düzenlemeler aracılığıyla yurttaşlığa doğru geçişin hızlanmasını sağlamıştır. Tebaa'nın "hak" talebi, "yurttaş" olma anlayışını geliştiren başlıca etken olmakla birlikte, en önemli sebep ise; Fransız eğitiminden etkilenen "entelektüel" kadronun Cumhuriyet'e uzanan süreçte de etkisini gösterecek hamleleri yapmasından kaynaklanır. Osmanlı yönetimi, İslam dışındaki dinlere geri alınamaz haklar tanımakla modern devlet anlayışına yönelmiş bir idareye sahip olduğu iddiasını taşımıştır.

Tebaa'nın hak taleplerinden ilki, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde, IV.Mustafa'nın tahta çıkması ile (1807) Nizam-ı Cedid ordusu lağvedilmesinden sonra, sultan ve kulları arasındaki yeni ilişkilerin ilk kez *Şer'î*

---

köy olabilir. Bu anlamda vatan duygusu, bağlılık kavramını akla getirebilir ve bunlar klâsik edebiyatta sık sık ifadesini bulur; fakat sözcüğün İngilizce "home" sözcüğünden daha fazla bir siyasal anlamı yoktur. 19. yüzyılda Fransızca "patrie" sözcüğü vatan sözcüğünün anlamında değişikliklere yol açmıştır (Lewis, 1993:332).

*Hüccet (Şer'î Belge)* adlı belge ile kâğıda geçirilmesi olur. Yöneticilerin şeriatı ve kanuna uygun olmayan davranışları konusunda askerler tarafından uyarılması, buna karşılık askerlerin devlet işlerine karışmaması ilkesini ortaya koyan bu belge; vatandaşlıkla ilgili ilk adımlardan biri olarak görülebilir. Bundan sonra ayanlarla<sup>84</sup> devlet arasında yapılan *Sened-i İttifak* (1808),<sup>85</sup> vatandaşlık konusunda yapılacak düzenlemelerin ön hazırlığı olur. Bir Osmanlı Magna Carta'sı olarak değerlendirilen *Sened-i İttifak*, yurttaşların haklarının bir kanunname olarak derlenişi ve ayanların imparatorluk içindeki nüfuzlarının artışı sağlamıştır. Buna rağmen *Sened-i İttifak* ve *Şer'î Hüccet*, tebaanın durumunda dikkate değer iyileştirme yapmamıştır (Ünsal, 1998a:8-11). Bundan sonra, Osmanlı uyruklarının can, mal, ırz ve konut dokunulmazlıklarını güvence altına alan 3 Kasım 1839 tarihli *Gülhane Hatt-ı Hümayunu* (Tanzimat Fermanı)<sup>86</sup>, gayri Müslim uyrukların hukuksal statülerinde, dinsel ve toplumsal yaşamlarında bir dizi düzenlemeyi içeren *Islahat Fermanı* (1856), vatandaşlık konusunda atılan diğer adımları oluşturur.

Avrupa devletlerinden gelen çeşitli baskılar Osmanlı hükümetini, Tanzimat reformları ve Islahat Fermanı'yla, Müslümanlar ile Hıristiyanlar arasında "eşitliği" sağlamak için çeşitli önlemler almak zorunda bırakmıştır. Bu son iki adım, II. Meşrutiyet'le birlikte siyasal seçkinlerin<sup>87</sup> başat hedefi haline

---

<sup>84</sup> Ayanlar, Müslüman orta sınıflar arasında en önemli gruptur. Karpat, ayanları toprak ağalığına dayalı güçleri olması nedeniyle, orta sınıfa dahil ettiğini belirterek; 18. ve 19. yüzyıllarda önemli bir güç haline geldiklerini ve merkezi hükümete kafa tutabildiklerini belirtir. Cemaat liderlerinden oluşan ayanın yükselişi, yalnızca Osmanlı İmparatorluğu için değil; bütün Ortadoğu için en önemli sosyal sorun olmuştur (Karpat, 2006:156, 231).

<sup>85</sup> Sultan II. Mahmut ile bir tür toprak ağası olan ayanlar arasında imzalanan *Sened-i İttifak* ile ayanlar; topraklarının ve kendilerinden sonra varislerine geçecek olan hakların garanti edilmesine karşılık, merkezi otoriteyi askeri ayaklanmalara karşı korumayı kabul etmişlerdi. Böylece, politik modernleşme için önkoşul olan idari görevlerin belirlenmesi ve farklılaştırılması yönünde ilk adım atılmış olur (Karpat, 2006:24-25).

<sup>86</sup> *Gülhane Hatt-ı Şerifi*, Osmanlı devlet ileri gelenleri ve yabancı diplomatlardan oluşan bir topluluğa *Gülhane* meydanında okunmuştur. Avrupa devletleri, Hıristiyanlar için talep ettiği eşitliği alarak, din ve özgürlük adına yürütülen etnik faaliyetleri kışkırtmıştır (Karpat, 2006:267). Tanzimat, Fransızca'da *charte* yani şart anlamına gelir. Şart'ı bir hükümdar verir, teşkilât kanununu bir hükümet verir. *Gülhane Hatt-u Hümayunu*, 1789 İnsan Hakları Beynamesi'nin kaba bir taslağıdır. Osman Ergin'e göre Tanzimat adını Mustafa Reşit Paşa zorla vermiştir (1931:313).

<sup>87</sup> Bu seçkinlerden resmi tarih söyleminin oluşumunda rol oynamış üç büyük isim öne çıkmaktadır: Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, Zeki Velidi Togan. Akçura'ya göre tarih, ulusal hareketlerin temellerinden biridir; Osmanlıların geri kalmışlığının kısmen kendi ulusal tarihleri konusundaki bilgisizliklerinden

gelecek olan bir “vatandaşlar topluluğu” oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme idealinin hukuksal arka planını oluşturur (Üstel, 2005:25). Ortodoks, Ermeni ve Yahudi olarak üç millet, dini ve etnik gruplar halinde yeniden yapılanarak, etkin grupların etnik bilinçlenmesini güçlendirmiş ve milletin egemenliğini din adamlarından, cemaatin dinle ilgisi olmayan tüccar, sanatkâr ve aydın gibi mensuplarına geçmesine yol açmıştır (Karpat, 2006:313). *Tanzimat Fermanı*, ayanlara karşı verilen mücadelede halkın desteğini almak için yaşam ve mal güvencesi vaat etmiştir. Bu ferman, fertile devlet arasında, fertlerin Osmanlı Devleti'nin vatandaşı statüsünde olmalarından doğan hakları ve yükümlülüklerine dayanan, yeni ve doğrudan bir ilişki kurmuştur.

Kuramsal olarak, dinî ve etnik sınırların üstünde olmayı sağlayan Osmanlı vatandaşlığı ‘milletler’in özerkliğini ve çeşitli etnik, linguistik ve dinî cemaatleri hükümetten tecrit etmekle kalmayıp onları karşılıklı etkileşimler ve baskılardan koruyan dinî ve kültürel konulardaki özyönetim özelliklerini zayıflatmıştır. *Tanzimat Fermanı*’nda Osmanlı tebaalarından “tabayı saltanatı seniye” yani “majestelerinin kulları” olarak bahsedilmektedir. Tanzimat reformlarıyla Osmanlılık kavramı benimsenmiş; yani inançları ve dinleri ne olursa olsun Osmanlı topraklarında yaşayan herkesin Osmanlı vatandaşı kabul edildiği fikri uygulamaya koyulmuştur. Karpat’a göre, o ana kadar kendilerini padişahın tebaası olarak görmüş olmaktan başka bir özellikleri olmadığı ilan edilen bireylere, artık devletin vatandaşı oldukları söylenmiştir (2006:312-313). Aslında bu, “kulluk”tan “tebaa” statüsüne çıkış olarak nitelenmelidir. *Reaya* gibi, tamamen yöneticiye bağlılığı ifade eden terim yerini *tebaa* gibi, bütün Osmanlı yurttaşlarını kapsayan bir kavrama bırakır. Bu

---

kaynaklandığını düşünmektedir. Bu yaklaşım Copeaux’a göre, tarihsel anlatıyı Batı’nın dayattığı dört çağ kabuğundan (Antik çağ, Ortaçağ, Modern Çağ, Çağdaş dönem) sıyırma kaygısı sezilmektedir. Gökalp, *Türkçülün Esasları* yapıtında, ileride resmi tarih söyleminde karşımıza çıkacak tüm kalıpları şekillendirir. “Milli kültür”ün rolü üstünde çok durur. Copeau’x’a göre bu kavram, 1970’lerde Türk-İslam Sentezi ideolojisini biçimlendirmede yeniden kullanılacaktır; Tarih dersi kitaplarında sıkça rastlanan bu tema, Türk kültürünün yüzyıllar içinden ve coğrafi göçlerden geçip gelen şaşırtıcı sürekliliğini açıklamaktadır (2000:25-27).



durum, günümüz vatandaşlık kavramına denk düşmemekle birlikte Osmanlı Devleti'nde "vatandaşlık" statüsüne geçiş için ilk adımı oluşturur.<sup>88</sup>

Fermanla tebaanın hayatı, namus ve mülkiyet güvenliği; iltizamın ve ona ilişkin bütün süistimallerin kaldırılması; silahlı kuvvetlere sürekli ve düzenli asker alınması; suçla itham edilenlerin adil ve açık muhakemesi ve kanunların uygulanmasında her dindeki kişilerin eşitliği gibi ilkeler ilan edilmiştir (Lewis, 1993:107). Yurttaşlıkla ilgili temel kategorileri düzenleyen ferman başlıca dört temel reformu vaat etmektedir:

1. Padişahın tebaasının can, namus ve malının güvence altına alınması.
2. İltizam sisteminin yerini alacak muntazam bir vergilendirme sistemi.
3. Zorunlu askerlik sistemi.
4. Hangi dinden olursa olsun bütün tebaa için yasa önünde eşitlik (Zurcher, 1999:79).

Aslında bu gelişmelerin temelinde, 19.yüzyılda Batı'da gelişen milliyetçilik akımı ve gelişmelerine karşılık, Osmanlı Devleti'nin zayıflaması ve "geri kalmışlık" düşüncesinden kurtulma çabasının izleri görülebilir. Osmanlı'da başlayan Cumhuriyet'le devam eden modernleşme hareketlerinin temelinde, sürekli gündemde kalan mesele devletin muhafazası olmuştur. Dolayısıyla 19.yüzyılda ivme kazanan modernleşme hareketlerinin temel amacı, devleti "muhafaza" etmektir. Bu dönemde, "ilerleme" (terakki) kendiliğinden bir amaç olmaktan ziyade nizamı muhafaza etmek için başvurulmuş bir araç konumundadır. İmparatorluğun çeşitli gelişme aşamalarında Osmanlı yetkilileri, bir siyasal ilke olarak devleti korumakla kendilerini görevlendirirler. Şerif Mardin bu yaklaşımın, Kameralizm<sup>89</sup> adı verilen dünya görüşüne uygun olduğunu savunur (1999c:58). Temel amacın "devletin muhafazası" olduğu bu

---

<sup>88</sup> Karpat, "Taba, tebaa veya tabiyet" sözlerinin karşılığı "tabi, tabi olmak" anlamına geldiğini belirterek günümüz Türkiye'sinde bunun vatandaş ve vatandaşlık anlamına geldiğini savunur (2006:32).

<sup>89</sup> Mardin' göre, Kemeralizm, 18. yüzyılda Batı Avrupa'da üniversite hocalarının ve siyaset yazarlarının geliştirdiği bir yönetim kuramıydı. Yönetimi teknisyenler ve idareciler tarafından uygulanacak bir devlet bilimi olarak görüyordu. Devrimci değil planlamacı bir yaklaşımdı (1999c:58).

anlayış, yurttaşın kendini yaratmasına engel oluşturmuştur. Bu nedenle Türkiye’de yurttaşlık, sosyal mühendislikle “inşa” edilmeye çalışılmıştır.

Modernleşme sırasında toplumun bazı dinamikleri merkezde toplanırken bazıları da yeni gruplar oluşturur. Bu ayrılmanın doğurduğu kopuklukları dolduran yeni yapılar ortaya çıkar. Vatandaşlık kavramı, milli kültür gibi yapılar, merkezin ve yeni ortaya çıkmış sosyal ve iktisadî yapı parçalarının birbirine bağlanmasını sağlar. Osmanlı İmparatorluğu, Tanzimat döneminde bu bağlaştırıcı unsurları oluşturmada sıkıntılar çekmiştir. Bu bağlantı olmadan toplumsal seferberlik gelişemez.<sup>90</sup> Seferberliği oluşturmak üzere Tanzimat ve yapısal değişiklikler, sisteme evrensel değerlerin girmesini sağlamıştır. Fakat Osmanlı Devleti’nde ekonomi, Müslüman halkın toplumsal seferberliğini geliştirebilecek yönde değişmez (Mardin, 2000:26-30). Bu durum, toplumsal seferberliğin oluşmadığı toplumda, entelektüellerin bu seferberliğin öncüsü olmasına neden olur.

Geleneksel toplumdan modern topluma geçişte, modern bir yaklaşımı öngören liberalizme karşı muhafazakârlık, modernle eş zamanlı ortaya çıkar ve geleneğin diriltilmesine çalışır. Batı’da liberalizm ve muhafazakârlık, liberalizmin dayandığı temel prensipler yerleştikten sonra karşı karşıya gelmiştir. Osmanlı toplumunda ise liberalizmin ilk ifadeleri, Tanzimat reformlarının otoriter biçimde yürütülmesine tepki olarak 19.yüzyıl ortasında çıkar. Bu tepkilerden Tanzimatçılara karşı Namık Kemal<sup>91</sup> ve Ziya Paşa önderliğinde “Yeni Osmanlılar”<sup>92</sup> adıyla anılan grup önemlidir. Yeni

<sup>90</sup> Modernleşme ile ulaşım, haberleşme gelişir ve ülkenin modernleşmeden önce olmadığı şekilde bir bütünleşme içinde olduğu görülür. Bu yapı oluşmadığında, toplumsal seferberlik oluşmaz. Bazen bunlardan biri, diğerinden daha fazla gelişebilir. Bu durumda bir dengesizlik doğar (Mardin, 2000: 27).

<sup>91</sup> Namık Kemal’in Osmanlı kimliği etrafında çeşitli dil ve din gruplarından gelen cemaatleri birleştirme projesi, o dönemde bir Osmanlı aydını için alınabilecek liberal bir tavrıdır (İnsel, 2005:67).

<sup>92</sup> Yusuf Akçura, 1865’te Abdülaziz’in tahta çıkmasından dört yıl sonra kurulmuş olan “Yeni Osmanlılar”ın ortaya çıkışını şöyle açıklar: “Avrupa fikirleri, esaslarından iyice incelenip, o esaslara göre Osmanlı sosyal hayatının incelenmesiyle elde olunacak asıl sonuç düşünülmezsizin, yani teori ve düşünce vadisinde zihin yorulmaksızın, yüzeysel olarak öğrenilen bazı Avrupa düşüncelerinin Avrupaca kesinleşmiş bazı pratik sonuçları, Osmanlı sosyal hayatına yukarıdan ve aşağıdan, yani hükümetin idaresini elinde tutan devletin yöneticileri ile hükümetin idaresini beğenmeyen aydınlar tarafından uygulanmaya kalkışıldı ki, bunun yukarıdan başlayana “Tanzimat”, aşağıdan geleni “Yeni Osmanlılık” hareketi adını almıştır” (2008b:23). Şerif Mardin’e göre ise Yeni Osmanlılar, İttihat ve Terakki

Osmanlılar, Tanzimatçıların yüzeysel anlamda Batı'yı taklit ettiklerini<sup>93</sup> ve anlamadıklarını belirterek hürriyet fikrini savunurlar. Yeni Osmanlıları, bu yaklaşımları ile “muhafazakâr” olarak nitelememek gerekir. Yeni Osmanlılar “Doğu tipi” milliyetçiliğin gösterdiği bir tepki<sup>94</sup> liberalizmini temsil eder (İnsel 2005:64-67). Aslında Yusuf Akçura'nın ifadesiyle Avrupa fikirleri, “Osmanlı sosyal hayatına” yöneticiler tarafından “yukarıdan” Tanzimat ile, hükümetin idaresini beğenmeyen aydınlar tarafından aşağıdan ise, “Yeni Osmanlılık” fikriyle sokulmaya çalışılır. “Aşağıdan” gelen hareketin yani Yeni Osmanlıların, 1860'larda şekillenen bu eleştirilerinin ortaya çıkmasında belki en etkili gelişme *Islahat Fermanı* olmuştur.

Ferman, Fransız büyükelçisi ve Avusturya temsilcisi tarafından hazırlanmış ve Osmanlı hükümeti tarafından tümüyle kabul edilmiştir. Hıristiyanlara 1839'da vaat edilen eşitliği tanımayı vaat eden Ferman, eşitliği sağlayacak kurum ve yasal düzenlemeler olmadığından sınırlı ölçüde sağlanabilmiştir.

---

Cemiyeti'nin bu harekete dahil olmasından kaynaklanmıştır. Yeni Osmanlılar, bir dizi “yer altı” hareketle etkilerini sürdürmüştür. Mardin, “Yeni Osmanlılar”ın kendilerini Tanzimat sisteminden ayrı tutmalarının nedeni olarak Tanzimat'ın nimetlerinden yararlanamaması ve grup olarak idarenin alt birimlerinde tutulduklarını, diğer gruba göre ise, Batı kültürüne daha hâkim olduklarını ileri sürer. Tanzimat hareketinin yürütücülerinin asıl amacı devleti kurtarmaktır, tebaaya aşırı hürriyet verememişlerdir. Yeni Osmanlılar, daha fazla hürriyet istemişlerdir. Yeni Osmanlılar'a göre Tanzimat, kültür taklitçiliği yapmakta ahlâki bir temele dayanmamaktadır (1989:30-31; 2000:57, 87-88).

<sup>93</sup> Halkın ahlâki çöküntüyü Batılılaşma ile bir tutması rastlantı değildir. Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarındaki yeniliğe karşı hareketlerin hepsinde bu ideoloji görülür. Bazen üst sınıflar bile, bu görüşü paylaşmaktan kaçınmamıştır. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu'nun ciddi bir tehlike ile karşı karşıya olduğu ortaya çıkınca, İttihat ve Terakki Komitesi'nin kadınlara ilişkin bütün ilerici eğilimleri durdurulmuştur. Enver Paşa kızlarını Boğaz'da güneşlenirken gördüğü bir kumandanı, Çanakkale'de yerinden almış ve 1917'de hükümetin teşkil ettiği bir komite, kadın eteklerinin uygun boyu üzerinde ciddi bir tartışmaya girmiştir. 1931 Menemen Olayı'nda da aynı ideoloji ortaya çıkar. 1968 Konya ayaklanmasında da aynı unsurları görmek mümkündür: Küçük tüccarlar ve zanaatkarlar, muhtemelen iktisadî zorlukların etkisi ile göreneklerdeki aşırı Batılılaşmayı protesto etmişlerdir. 1968 isyanında kadınlara karşı olan unsur, kısa kollu elbiseyi protesto etmektir (Mardin, 2000:69-70).

<sup>94</sup> Yeni Osmanlılar, eleştirilerini sıklıkla romanlar aracılığıyla yapmıştır. Osmanlı romanlarının birçoğu, toplumsal ve siyasal değişimin yarattığı sorunları inceleyen tezli romanlardır. Kadının toplumdaki yeri ve üst sınıf erkeklerinin Batılılaşması gibi konuları anlatmıştır. Osmanlı seçkinleri arasında modernleşme hareketinin ilk zamanlarından beri, kadınların özgürlüğe kavuşmalarını konu alan yayımlar görülür. Osmanlı toplumunda Halide Edip'in biyografisinde görüleceği gibi zamanla özgürleşme yolunda adımlar atılmıştır. Kadın haklarının bir Osmanlı kadını tarafından ilk kez 1891 yılında Fatma Aliye'nin fikirleri ile şekillendiği görülür (Mardin, 2000:31-34). Osmanlı aile törelerine ilişkin polemikçi edebiyat, tek bir mağdur tarafı yani kadını öne çıkarmıştır. Eleştirilerle işlenen başlıca konular kadının cahilliği, evde kapalı kalması, çok eşliliğin ve tek taraflı boşanmanın açtığı yaralar olmuştur. Osmanlı toplumunda baba, eski düzenin ana özelliklerini temsil etmiştir (Kandiyoti, 1999:107-108).

Osmanlı İmparatorluğu'nda uygulanmak istenen “demokratik süreçler”, aslında o sıralarda Avrupa'da pek bilinmemektedir (Karpas, 2006:33). Tanzimat Fermanı'nın yeniden kaleme alınmış şekli olan ve daha fazla bütünlük sağlamak amacıyla oluşturulan *Islahat Fermanı* ile getirilen düzenlemeler, müslümanlarla gayrimüslimlerin eşitliği<sup>95</sup> meselesini gündeme getirmiş; Müslüman olmayanları tanımış ve günlük yaşamda eşitlik söyleminin yankıları hissedilmeye, bunun sonucunda da Müslüman cemaatin isyanları görülmeye başlanmıştır. Ferman'da askerlik hizmetinde (bundan kimse memnun olmamıştır), adalette, okullarda eşitlik ilan edilir. *Islahat Fermanı* ile sadece müslümanlara özgü askerlik hizmeti herkese tanınır.<sup>96</sup> Fakat uygulamada askerlik yapmak istemeyen gayrimüslimlerden *bedel* denilen bir vergi alınır. *Islahat Fermanı*, o zamana kadar “millet-i hakime” olan Müslümanlardan, bu imtiyazlı durumu alarak din farkı gözetmeksizin bir “Osmanlı” vatandaşlığı kurmaya çalışır. Fakat bu ferman ile gayri Müslimlerle yabancıların kendilerine sağlanan hukuksal olanakları (malî kaynaklar, organizasyon bilgileri ve Batı diplomatik desteği sayesinde) Müslüman tebaayı geride bırakır biçimde kullandıkları görülür (Timur, 2001:14). Tüm bu gelişmelerin yanı sıra Osmanlı entelektüelleri, devletin “muhafazası” ve “terakki”si için fikrî tartışmalar içine girer. Bu doğrultuda 19.yüzyılın ortaları,

<sup>95</sup> Bernard Lewis, eşitliğin Osmanlı toplumunun son dönemlerinde, Fransız İhtilali'nin etkisiyle algısındaki farklılığı şöyle değerlendirir: “Eşitlik farklı bir anlam kazanmak eğilimi göstermiştir. Sosyal ve ekonomik eşitsizlik, büyük şikayet konuları değildi. İslam toplumu, devrim öncesi Avrupa'nın katı sosyal engellerini ve sınıf imtiyazlarını tanımamıştır; gelişmemiş ekonomisi, servetin hem edinilmesini hem de harcanmasını sınırlamış, bu suretle zengin ile yoksul arasında göze batar eşitsizliklerin ortaya çıkmasını önlemişti. Toplumun korporatif yapısı ve İslam'ın ahlâk ve merhamet gelenekleri, iki grup arasındaki boşluğa yine de bir dereceye kadar köprü kurmuştu. Fakat eşitlik ilkesinin kişiler üzerinde fazla çekiciliği olmadıysa da, gruplar üzerinde etkisi daha çok oldu. Çok geçmeden milletler arasında eşitlik isteği yükseldi ve bu, zamanla yeni bir Batılı ilke olan milli özgürlük ilkesiyle birleşti” (1993:56). Füsün Üstel'e göre Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyetle birlikte hak ve özgürlükler, uygar birey için zorunluluk olarak tanımlanır. Vatandaşların eşitliği ile mutlakçı rejim tarihe karışmıştır. Vatandaşların başlıca görevi olan vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara itaat, görevlerde eşitliği sağlarken, aynı zamanda haklarda eşit vatandaşlar topluluğunu da inşa eder. Bu dönemin Yurttaşlık Bilgisi kitapları olan *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında, eşitlik ilkesinin, İslamî kurullarla uyumlu olduğu özellikle vurgulanır. Hükümetin tebaaya muamelesinde eşitliğin yanı sıra Meşrutiyet'in getirdiği fırsat eşitliği, vatandaşları sosyal terfi anlamında eşitleme özelliğiyle vatandaşlar topluluğunun inşasında önemli yer tutar. Bu bağlamda fırsat eşitliğinin hayata geçirilme gayretinin olduğu yer eğitim kurumlarıdır (2005:48-60).

<sup>96</sup> Hayatı sürekli “askerliğe hazırlanış hali” olarak algılayan 19. yüzyıl Batı milliyetçiliklerinin ana temalarından biri, zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesi ile büyük ölçüde siyasal ve ulusal nitelikte bir beden eğitimi anlayışının gelişmesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Üstel, 2005:86).

Osmanlı tebaaları için modern-öncesi verili kimliklerden inşa edilmiş, kotarılmış modern kimliklere doğru bir ilerleyişin başlangıç noktasını oluşturur.

Osmanlı Devleti'nin çöküş döneminde gayrimüslim tebaa, yabancı devlet uyrukluğuna geçerek bir tür dokunulmazlık kazanmakta ve kapitülasyonlardan yararlanma olanağı bulmaktadır. Bu yola başvuruların sayısının artması üzerine, Osmanlı padişahına bağlılık anlamına gelen 23 Ocak 1869 tarihli *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi*, din ilkelerinden bağımsız ilk uyruklu düzenlenmesini öngörür. Kanunname, Osmanlı ülkesinde "ikamet eden" herkesi, din ve mezhep farkı gözetmeksizin Osmanlı uyruğu saymakta, aksini iddia edenlerin bunu kanıtlamasını istemektedir. Bu kanunname, Osmanlı uyruklarının haklarına ilişkin geniş çaplı bir düzenleme olup, gayrimüslim uyrukların yabancı devletlerin uyrukluğuna geçerek kapitülasyonlardan yararlanmaları ve Osmanlı yükümlülüklerinden kaçmalarına son vermeyi hedefler. Osmanlı'da, modern anlamda vatandaşlık üzerine ilk yasal düzenleme olan *Tabiiyet-i Osmaniye'ye Dair Nizamname* ile vatandaşlık soy üzerinden algılanmıştır. Bu düzenleme, Osmanlı anne ve babadan doğan kişileri Osmanlı vatandaşı olarak değerlendirir.

Osmanlı Devleti döneminde yurttaşlığa ilişkin gelişmelerden biri de, 19.yüzyılın en önemli hukuk reformlarından biri olan *Mecelle* adlı yeni medenî kanun olur. İlk bölümü 1870'de yayınlanan Mecelle, Ahmet Cevdet Paşa, tarafından şeriat hükümlerine bağlı kalarak oluşturulur. Osmanlı İmparatorluğunda Meşrutiyet'e kadar olan dönemde, kısaca açıklamaya çalıştığımız vatandaşlıkla ilgili düzenlemeleri şöyle özetleyebiliriz:

1. 1807 Şer'î Hücet (Şer'î Belge)
2. 1808 Sened-i İttifak
3. 1839 Tanzimat Fermanı
4. 1840 da kabul edilen 1851 de yeniden düzenlenen Ceza Kanunnamesi
5. 1856 Islahat Fermanı
6. 23 Ocak 1869 tarihli Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi

7. 1870 Mecelle
8. 1871 de yürürlüğe giren İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi

Tüm bu düzenleme ve reformlar, bir yönetim ve vatandaşlık kavramı da dahil olmak üzere bireyler, hükümet ve milletler arasında yeni ilişkiler yaratmıştır. Bu yeni ilişkiler, hükümete bağlı tebaaların sadakat ve birlik içinde olmaları karşılığında onlara olabildiğince haklar, özgürlükler ve hizmetler sağlayacak ve tebaaların kültürel, politik ve ideolojik beklentilerine cevap verecektir. Osmanlı sisteminin, yüzyıllarca içinde yaşadığı millet sistemini dikkate alacak yeni bir yapısal çerçeve oluşturmasını gerektirecektir. Bunun için de ulus-devlet modeli, tarihsel deneyimleri ve politik kültürleri dikkate alınmadan Batı Avrupa liderleri tarafından bütün Osmanlı halklarına dayatılmıştır (Karpas, 2006:318-319). Böylelikle ulus-devlet modeli, tebaa olan Osmanlı milletinin vatandaşlığa doğru adımlar atmasını sağlamıştır.

Resmen egemenliğini hiçbir şekilde kaybetmemiş olan Osmanlı Devleti, çokuluslu yapısını devam ettirmeye çalışmış ve I. Dünya Savaşı sonuna kadar, Türk milliyetçiliğine karşı çıkmayı sürdürmüştür. II.Mahmut ve sonrası reformlar, imparatorlukta okumuş, idealist ve tutkulu yeni idareci ve egemen seçkinler yaratmıştır. Bu siyasal seçkinlerin girişimiyle, Osmanlı Devleti'nin ilk yazılı anayasası 1876 *Kanunu Esas-ı*<sup>97</sup> olur. Mithat Paşa'nın idari deneyimleri ve önderlik ruhu ile geliştirilen anayasa, padişahın yetkilerini kısıtlar; belli başlı sosyal gruplar-politik olarak yerel ve merkezi hükümetlerle temsil edilen zengin gruplar ve bürokrasi arasındaki dengeler ve işbirliği sistemini tesis etme yöntemlerini uygulanmasını sağlar (Karpas, 2006:46-47). Anayasanın

---

<sup>97</sup> *Kanun-i Esasi* ile ilgili olarak Batılı bakış tarzının eleştirilerini gösteren Lewis, Batı milliyetçiliğinin Osmanlı topraklarına uzanmış haksız görüşlerine karşı şöyle yanıt vermeye çalışır: "1876'da Osmanlı Kanun-u Esasi'nin ilanı, Türk sorunlarında kanıtları ve yargıları çoğu kez Türklerin meziyet ve kusurlarından tamamen bağımsız düşüncelerle belirlenen, Avrupa'daki Türk dostları ve düşmanları arasında çok tartışma konusu olmuştur. 1876 Kanun-u Esasi'sinin imparatorluk hükümetini ıslah etmek veya değiştirmek için gerçek bir arzuyu temsil etmediği, sadece Batılı devletlerin gözlerini boyamak ve tâbi milletler yararına müdahale planlarını bozmak amacıyla olan bir manevra, bir göstermelik olduğu tenkidi sık sık yapılmıştır. Kanun-u Esasi'nin ilan edildiği koşullar ve uygulama tarzı ilk bakışta bu eleştirinin geçerliliğini doğrular görünür....Fakat Kanun-u Esasi'nin ve daha önceki reformların yabancıları aldatmak ve içeride hiçbirşey değiştirmemek niyetinde olan diplomatik desiselerden başka bir şey olmadığı sonucunu çıkarmak büyük bir hata olur" (1993:164-165).

8.maddesi, “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine hangi din veya mezhepten olursa olsun bila istisna Osmanlı tabir olunur” diyerek din ve ırk farkı gözetmeyen bir millet anlayışının benimsendiğini gösterir.<sup>98</sup> 1876 Kanunu Esas-ı'nın kabulünden sonra, yurttaşlık alanında Teba-i Devlet-i Osmaniye'nin Hukuk Nizamnamesi ve 1878 deki Dersaadet ve Vilayet Belediye Kanunu ile düzenlemeler yapılır.

Yurttaşın oluşmasında önemli unsurlardan biri de bu dönemde başlayan kimlik tartışmalarıdır. Dönemin kimlik tartışmaları daha sonraları Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük şeklinde ifade edilen sosyal mühendislik projelerine<sup>99</sup> kaynaklık eder. Akçura'nın, “Üç Birlik”<sup>100</sup> olarak ifade ettiği akımlardan ilki, din ve ırka bakmaksızın ortak bir Osmanlı vatandaşlığı ve bağlılığı kurulması konusunda 19.yüzyıl liberalizmini temel alan Osmanlılık'tır.<sup>101</sup> Osmanlılık, inanç ve dil farkı gözetmeksizin bütün tebaanın yeni meşruti bir devlette, eşit haklara sahip sadık yurttaşlar haline geleceği düşüncesi ile farklı cemaatleri, Osmanlı tahtı etrafında birleştirme yönündeki eski ülküsüdür. Akçura'ya göre bu yaklaşım, Amerika Birleşik Hükümetlerindeki “Amerikan milleti” gibi “vatanla birleşmiş” yeni bir milliyet

<sup>98</sup> 1876 Anayasası, din ayrımını yok saymayı amaçlamıştır. Dinlerine bakmaksızın Mebusan Meclisi'ne 130 mebus seçilmiştir. Fakat uygulamada Karpat'a göre, Müslüman Hıristiyan ikiliği ve Müslüman olmayan önemli milletlerin sayıca üstünlüğü, esas itibariyle Avrupalı iktidarların eleştirilerini engellemek amacıyla dikkate alınmıştır (2006:187).

<sup>99</sup> Türkiye gibi Batılı olmayan millî oluşum örneklerinde milliyetçi etken, bir ideolojik hareket olarak büyük önem taşımaktadır. Bu önem, dolayısıyla millî kimliğin oluşumunda “icat” ve “inşa”nın rolü, önceden mevcut mahalli etnik kümelenmelere bağlı olarak dikkate değer bir değişkenlik gösterir (Smith, 1999:159).

<sup>100</sup> Yusuf Akçura, *Türk gazetesinde yayımlanan Üç Tarz-ı Siyaset* (1904) adlı makalesinde Osmanlı İmparatorluğu'nda bu düşünce akımlarını özetler: “Osmanlı ülkelerinde, garpten feyz alarak, kuvvet kazanmak ve terakki arzuları uyanalı, belli başlı üç siyasî yol tasavvur ve takip (ébaucher) edildi sanıyorum: Birincisi, Osmanlı hükümetine tâbi muhtelif milletleri temsil ederek ve birleştirerek bir *Osmanlı milleti* vücuda getirmek. İkincisi, hilâfet hakkının Osmanlı Devleti hükümdarlarında olmasından faydalanarak, *bütün İslâmları söz konusu hükümetin idaresinden siyaseten birleştirmek* (Frenklerin “Panislâmisme” dedikleri). Üçüncüsü, ırka dayanan *siyasi bir Türk Millet'i* teşkil etmek. Bu yollardan ilk ikisinin, bir zamanların Osmanlı Devleti umumî siyasetine mühim tesiri oldu. Sonraki ise, ancak bazı muharrirlerin yazılarında görüldü” ( 2008a:35).

<sup>101</sup> Akçura'ya göre Osmanlılık, II. Mahmut zamanında ortaya çıkmış; Ali ve Fuat Paşalar tarafından savunulmuş ve şöyle meydana gelmiştir: “O zamanlar Avrupa'da milliyet düşünceleri, Fransız Büyük İhtilali'yle soy ve ırktan çok vicdanî isteğe dayanan Fransız kaidelerini milliyet esası olarak kabul ediyordu. Sultan Mahmut ve onu takip edenler, iyice anlayamadıkları bu kaideye aldanarak, devletin ırkı ve dini farklı tebaasını serbestlik ve müsavat ile, emniyet ve karşılıklı dostluk ile mezc ve terkip edip tek bir millet haline sokmanın imkânına inanıyorlardı” (2008a:36-37).

olarak “Osmanlı milleti” oluşturmayı hedefler (2008a:35-36). İkincisi Abdülhamit’in Panislamîk politikasında görüldüğü gibi, Osmanlı İmparatorluğu’nun ve ondan önceki Müslüman devletlerinin geleneksel temeli olan İslâmcılık<sup>102</sup> (Panislâmizm)’dir. İslâmcılık, İslâmi uygulamaları ve İslâm ümmeti içerisindeki dayanışmayı esas alarak, İmparatorluğa hayat vermeye çalışan bir fikir etrafında birleşmiş muhafazakârlığı savunur. Akçura, bu ikisini de tartışır. Ona göre Osmanlıcılık, Osmanlı uyruklarının devlete borçlu oldukları siyasal bir bağlılıktır. Fakat bir Osmanlı ulusu yoktur ve yaratmaya çalışmak da boşuna bir çabadır. Akçura’ya göre Hıristiyan devletler, “Panislamîk” politikaya karşı koymaktadır ve onlara göre “Türkler yersiz ve muhtemelen gerçekleştirilemez bir ideale israf etmekle hiçbir şey kazanmaz” fakat çok şey kaybeder (Lewis, 1993:324-325). Üçüncüsünü ise, bir çıkış noktası içeren Türkçülük (Pantürkizm), olarak gören Akçura, Türklerin büyük bir kısmının müslüman olduğunu savunarak, “İslâm dini, büyük Türk milletiyetinin teşekkülünde önemli bir unsur olarak kullanılabilir” der. Türkçülük’ü, Türkî halkları Osmanlı bayrağı altında birleştirmeye çalışmak olarak tanımlayan Akçura, makalesini “Müslümanlık, Türklük siyasetlerinden hangisinin yararlı” ve uygulanabilir olduğu sorusuyla sonlandırır.<sup>103</sup> Bu sorulara kendisinin de yanıt veremediğini belirtir<sup>104</sup>.

Ziya Gökalp ise, Akçura’nın belirttiği aşamaları *Türkleşmek İslamlaşmak Muâsırlaşmak* adlı eserinde tartışır. Sonraki dönemlerde bir çok yazar, bu düşünce yaşamına ilişkin tanımlamalara, İslamî gelenekçiliğe ters düşen Avrupa uygulamalarını ve düşüncelerini benimseme eylemi olarak

<sup>102</sup> İslâmcılık, Batı tarzı modernleşmenin getirdiği milliyetçi vaatlerin boşa çıkmasından kaynaklanır. İslâmcılık, İslam ile Batı arasındaki temel karşıtlığı kabul etmekte, ama Batı’nın üstünlük iddiasına karşı çıkmaktadır. Milliyetçi varsayımları reddetmekte, İslam’ın manevi değerlerinin Batı’nın maddi servetinden daha üstün olduğunu öne sürmektedir (Gülalp, 1999:53).

<sup>103</sup> Bu konuda bkz. Yusuf Akçura; *Üç Tarz-ı Siyaset*, Ankara, Lotus Yayınevi, 3. Baskı, Ocak 2008.

<sup>104</sup> Ali Kemal “Cevabımız” başlıklı yazısıyla Yusuf Akçura’ya karşı çıkmış; “Türkü İslâmdan, İslâmı Türkten, Türk ve İslâmî Osmanlılıktan, Osmanlılığı Türkten, İslâmdan ayırmak, tekliği üçe bölmek olamaz” demiştir (2008:63). Ahmet Ferit ise; “Bir Mektup” adlı yazısında Ali Kemal’e karşı çıkarak Akçura’nın Osmanlı milleti yaratmanın olanaksız olduğu fikrini eleştirerek “Osmanlı siyaseti millî mevcudiyetini muhafaza ederse, belki gelecekte İslâm birliği siyasetinin gözden kaybolduğu zaman bize bir yardımcı olur” cevabını verir (2008:92).



anlamlandırdıkları Batıcılık'<sup>105</sup> ekler (Zürcher, 1999:186). Ziya Gökalp, Osmanlı Devleti'nde öncelikle "çağdaşlaşmak", II.Meşrutiyet'ten sonra İslamlaşmak ve Türkleşmek akımlarının ortaya çıktığını savunmuştur. Gökalp'e göre, Türkler "sezgisel bir sakınmayla" Türkçülük fikri yerine Osmanlılık fikrini benimsemişlerdir. Fakat bu üç fikir hareketi, belli bir gereksinimden doğmuştur. Bu akımlar, "bir ihtiyacın üç türlü noktadan görülmüş evreleri" olarak "çağdaş bir İslam Türklüğü" yaratmak için kullanılmalıdır (2008a:25). Buna karşılık Akçura, Türkçülük'ün Osmanlılık'tan daha az iç, Panislamizm'den daha az dış engelle karşılaşabileceğini savunur. Pan-İslamizm ve Osmanlıcılığın başarılı olmadığını, milliyetçiliğin yalnızca devletin bekası için değil, modernleşme için de tek mantıkî seçenek olduğunu iddia eder (Karpas, 2006:67). Benzer biçimde Gökalp, yüzyılın "ulusallık yüzyılı" olduğunu belirterek Türkçülük akımına sarılma gerekliliğini vurgular.<sup>106</sup>

Gökalp, ulusların oluşumunu Durkheim sosyolojisinden esinlenen bir şemayla üç aşamalı bir sürecin sonucu olarak görmektedir. Buna göre, dil ve ırk birliğine dayalı kabile toplumundan, din birliğine dayalı ümmete ve oradan da hars (kültür) ve medeniyetle (uygarlık) tanımlanan ulusa erişilmektedir. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nden bir Türk ulusunun çıkması, bir önceki evrenin katıksız bir lâikleşmeden çok İslâm'ı ulusal bir dine dönüştürmek yoluyla ve uluslar arası uygarlığını benimsenmesi ve ulusal kültürün geliştirilmesini gerektirmektedir (Gökalp, 2007:23-26, Ünüvar, 2002:31). Gökalp, Batı'dakinden farklı bir yurttaşlık hak ve ödevi tanımı getirir. Osmanlı Devleti'nde yurttaşlık, seçkinlere ayrılmış bir alan olarak siyasal kararlara karışmamaktan ibarettir. Fakat zaman zaman bu kural, bozularak tavizler istendiği görülür (Mardin, 1999b:139). Tüm bu düşünce hareketlerinde temel amaç, "terakki" fikridir. Fakat "terakki nasıl olmalıdır?" sorusuna verilen yanıt

---

<sup>105</sup> Batıcılık, Osmanlı İmparatorluğu'nda başlayıp Cumhuriyet Türkiye'sinde yeni boyutlar kazanan, Batı Avrupa'nın toplumsal ve fikirselleşimini erişilmesi gereken bir hedef olarak gören yaklaşımdır (Mardin, 2000:9).

<sup>106</sup> Bu konuda bkz. Ziya Gökalp; **Türkleşmek, İslamlaşmak, Muâsırlaşmak**, haz. Kemal Bek, İstanbul, Bordo Siyah Klasik Yayınları, 2008.

ise farklılaşır. Bu durum, Tanzimat Fermanı sonrası merkezde toplanan dinamikler içinde, bazı konularda ayrışmanın varlığı ile de kendini gösterir.

Osmanlı kimliği başlangıçta etnik bir aidiyetten değil, İslami bir inançtan türemiştir. 19. ve 20.yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde önce Hıristiyanlar, daha sonra da Müslümanlar arasındaki ulus oluşum süreci önemli ölçüde sosyoetnik yapı ve dini kimlikle şekillenir. Etnik-ulusal kimlik bağlamında milliyet<sup>107</sup> özünü millet sistemindeki<sup>108</sup> dini-cemaat deneyiminden alır (Karpat: 2006:275). Oysa ırken lâik bir kavram olan yurttaşlık toprakla belirlenir. Balkan Savaşları, bir yandan “beden” olarak tahayyül edilen “vatan”ın en yaşamsal “organları”nı kaybettiğinin bir kez daha tescili anlamına gelirken, diğer yandan da “öteki”nin (eski tebaa Bulgarlar, Yunanlılar vb.) inşasına zemin hazırlar. “Millet”<sup>109</sup> kavramına getirilen tanımlar, temel ruhu itibariyle döneme egemen olan Osmanlıcı vurgu içinde ifade bulmakla birlikte, çeşitli yazarların Türkçü ve İslamcı tonlamaları, millet kavrayışına zaman zaman kastı aşan çok farklı anlamlar da yüklemiştir (Üstel, 2005:105-108). Batı'nın bir dil, ırk ve toprak varlığı olarak millet kavramı, Müslüman Doğu tarafından bilinmekle beraber

<sup>107</sup> “Milliyet” (nationalité) kavramı, Fransa'da, daha sonraki kuşaklara romantik Alman edebiyatını tanıttık olan Madame de Staël'in ilk kez 1807'de yayımlanan bir romanında (yalnızca bir kez) kullanılmıştır. Ancak sözcüğün yaygınlaşma tarihi açısından Friedrich Jahn'ın 1825'te Fransızca'ya çevrilen *Deutsches Volkstum'u* (Alman Milli Varlığı) belirleyici olmuştur. Jahn'daki biçimiyle *volkstum*, bireyleri, onların kişisel özgürlüklerini ihlal etmeksizin bağlayan manevi ilişkisidir (Üstel, 2005:110).

<sup>108</sup> Millet sistemi ile gayr-i müslümlerin kendi kültürel kimliğini muhafaza etme imkânına sahip olması sağlanmış oluyordu. Hıristiyan milletler, imparatorluğun Müslüman tebaasından çok daha önce Batılı fikirlerin tesirinde kalmışlardır. Ekonomik durumları daha gelişmiş olduğundan milli bağımsızlıklarına kavuşma isteği ile Osmanlı İmparatorluğunun çözülmesine yardım etmişlerdir (Karpat, 1967:9-10).

<sup>109</sup> Arapça *Milla*'dan gelen *millet* sözcüğü, Kur'anda din anlamıyla kullanılır. Osmanlı sosyal yapısının parçası olan dini azınlıklar *millet* adını almışlar ve kendi dinî önderlerinin yönetimi altında içişlerinde müstakil cemaatler olarak tanınmışlardır. Böylelikle Osmanlı İmparatorluğu'nda İslâm milletiyle yan yana bir Ortodoks milleti bir Yahudi milleti bir katolik milleti ve bir Protestan milleti vardı (Mardin, 2000:184). *Millet*'in anlamı daha sonra dinî cemaati, özellikle İslâm ümmetini ifade edecek şekilde genişler. Osmanlı İmparatorluğu'nda, Rum ve Ermeni Hıristiyanları ile Yahudiler gibi örgütlü ve kanunen tanınmış dinî cemaatlara, daha da genişletilerek Frenklerin farklı milletleri için kullanılır. Frenk milletleri için kullanılırken bile terimin başlangıçta dinî bir anlamı vardır. İmparatorluk'ta bir Müslüman *millet* vardır. Rum, Ermeni, ve Yahudi milletleri vardır ama etnik milletler olarak değil, dinî cemaatler olarak anılırdı (Lewis, 1993:333). “Millet”, aralarındaki “dinî” ve “kavimî” farklara rağmen aynı siyasi sınırlar içinde yaşayan ortak çıkarlarını sağlamak amacıyla birleşmiş siyasi topluluktur, başka bir deyişle vatandaşlar topluluğudur. Fransızca “*nation*” sözcüğünün karşılığı “kavim” ise modern anlamıyla “etni”ye tekabül etmektedir. Kavim “menşeleri, lisanları, adet ve ahlâkı, efkar ve hissiyatı müşterek” olan topluluktur. Bu bağlamda “Türkler bir kavimdir” (Üstel, 2005:111).

hiçbir zaman grup birliğinin ilk temeli olmamıştır.<sup>110</sup> Birlik, dinî toplum içinde, ortak haneden bağlılığı ile kuvvetlendirilmiş, iman kardeşliği olarak algılanmıştır (Lewis, 1993:56). Temelde Batı'nın eleştirisi, "Doğu tipi" bu anlayışa karşı çıkış olarak görünmektedir.

Aslında Türkiye'de "milliyetçilik",<sup>111</sup> II.Abdülhamid devrinde şekillenmeye başlar. Fakat başlangıçta, her türlü etnik ve dini kimlikleri barındıran Osmanlı İmparatorluğu'nun, Türk milliyetçiliğine yaklaşması söz konusu olamamıştır. Çok milletli toplumda "Türk" itibar gören bir kelime değildir. Daha çok "geri kalmış" "göçebe" anlamında kullanılır (Mardin, 2000:95). Ziya Gökalp, Türklerin imparatorluktaki bu durumunu şöyle açıklar:

Ekonomik ve toplumsal egemenlikler başka uyruklara geçtiği sırada, Türk, bir şey kaybettiğini anlamıyordu; çünkü ona göre, yalnız Osmanlı ulusunu oluşturan sınıflar vardı. Kendisinin kimi sınıflardan, isterse bu sınıflar zamanımızda en önemli tabakaları oluştursun, çıkarılmasına hiç önem vermiyordu. ...Türkler memur ve çiftçi sınıflarıyla sınırlı kaldılar. ...Türklük toplumsal anlamıyla çiftçilik demek oldu (2008a:26-27).

Önceleri, imparatorluğun selametinin bir aracı olan, sonraları ise işgalci kuvvetlere tepki olarak emperyalizm karşıtı bir hareket kimliğine bürünen Türk ulusçuluğu, 19.yüzyıldan 20.yüzyıla geçilirken gecikmiş olarak belirginliğe kavuşur. Türk ulusçuluğunun doğuşunda belirleyici faktör İslami bilinçlenme

<sup>110</sup> Batı'da algılandığı anlamda Osmanlı Devleti'nde "ulus" fikrini içeren bir millet anlayışı, oldukça geç bir dönemde ortaya çıkmıştır. Karpat, İslam teriminin din ve ibadet anlamı dışında 19. yüzyılda genişleyerek sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel alanları kapsadığını; aynı kültürel alanları paylaşan kimselere bir millet olarak bakmak gibi siyasi bir anlam kazandığını vurgular. İslam milleti düşüncesi, İslam dünyası açısından yeni bir gelişme olmuştur. Bu, ulusal devlete doğru giden bir gelişmedir. Cumhuriyet devrinde modern anlamda varlığını ortaya koyan Türk milleti ve Türk milli devleti, 19. yüzyılda Abdülhamid'in İslamcılık politikası sayesinde özünü ve yönünü tayin etmek olanağını elde etmiştir (2006:332, 338).

<sup>111</sup> Modern milliyetçilik anlayışını ülkeye dayandırma çabası 'Yeni Osmanlılar'la başlamıştı. Fakat azınlıklar, Osmanlı İmparatorluğu'nu "vatan"ları olan bir ülke saymamış ve kentli, resmî Osmanlı kültürünün dışında kalanlar, merkezden gelen bu fikri hiçbir zaman benimsememişlerdi. Taşranın merkeze küskünlüğü kendi müesseselerine sarılmasına neden olmuştu. Bu durum Mardin'e göre, İslam milliyetçiliği adını verdiği şekli Batılı, fakat özü mahallî bir davranışa neden olmuştur. Modern milliyetçiliğin benimsenmeme nedeni olan diğer faktör olarak Mardin, "zamanımıza kadar devam ettiği hiç şüphe götürmeyen bir bürokratik aristokrasi tarafından "adam yerine" konmadıklarını hissedenlerin İslam'a paralel olarak çalışan iman kaynağıdır" dediği "ırkçılık"ı göstermektedir (2000:355).

olur. Batı'nın tersine, kapitalist bir ilerlemeyle eşanlı modernleşme ve toplumsal gelişimin basit mantıksal sonucu olarak ele alınamaz. Türkçülük, başlangıçta Batı Aleyhtarı olmayan Türk unsurunu tanımlamaya çalışan, lâik bir muhtevaya sahip olmayan, İslamiyet'e saygı gösteren, Panslavizm'e tepki olarak gelişen ve Osmanlı Devleti'nin ayakta kalmasını Türk unsuruna bağlayan özellikleriyle şekillenir (Karakaş, *Doğu Batı*, 2006:63). Sonraları Türkçülük, Osmanlılık karşısında güçlenmiş pozitivist bir sekülerleşme yani lâiklik anlayışıyla birlikte tanımlanır duruma gelir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında iktidarda olan İttihat ve Terakki, önceliği sözcülüğünü Ziya Gökalp'in yaptığı Türkçülüğe vermiştir. Türkiye'de tüm kamu felsefesine hakim olan dayanışmacı korporatist düşüncenin ilk ve en etkin düşünürü olan Ziya Gökalp<sup>112</sup>, ilk kez 1915'te Durkheim'ın korporatif düzen anlayışını geleneksel Osmanlı lonca sistemiyle bağdaştırarak, ulusal düzeyde meslek örgütlerine dayalı bir düzen önerisiyle ortaya çıkar. Bu sayede, siyasal halkçılığın tasfiye edemediği iktisadi sınıfların içtimai halkçılıkla ortadan kaldıracağı düşüncesindedir (Oğuz, 2005:74-75). Ziya Gökalp, Türkçülüğün Osmanlılık fikrine karşıt olmadığını onun tamamlayıcısı olduğunu savunur. Ona göre çağdaşlaşmak, Osmanlılık ve İslamîlik fikirlerinin bir araya getirilmesiyle, Türkçülük oluşturulabilecektir (2008a:28-32). Türk olmak için ırksal özelliklere bakmamak gerektiğini belirten Gökalp, "Türküm diyen her insanı Türk" tanımak gerektiğini vurgular (2008b:49). Gökalp'e göre Türk milliyetçiliği, hem Fransız hem de Alman milliyetçiliğinin özelliklerini taşır. Yani hem medeniyetçi hem kültürcüdür.<sup>113</sup> Bir

---

<sup>112</sup> Gökalp'e göre her kavim, soy ve topluluk aşamalarından geçtikten sonra ancak toplum olur (2008b:121). Toplumların evriminde sınıflı toplumları meslek devri izleyecektir. Sınıf devri, siyasal halkçılığın, diğer bir deyişle siyasal demokrasinin olduğu bir dönemdir. Türk tarihinde Tanzimat ve Meşrutiyet, bu dönemleri simgeler. Meslek devrinde ise, siyasal halkçılığın yok edemediği 'iktisadi tabakalar' ortadan kaldırılır; sınıf adı verilen büyük burjuvazi, küçük burjuvazi ve gündelikçilerden oluşan tabakalar meslek devriyle son bulur. Ziya Gökalp tarafından ortaya atılan "mesleki temsil" anlayışı, Kurtuluş Savaşı yıllarında İttihatçılar tarafından geliştirilmiş ve TBMM komisyonunda benimsenerek seçimlerde mesleki temsil esasının uygulanması kabul edilmiştir. Türkiye'de Batı'dakine benzer toplumsal sınıflar bulunmadığı iddiasından hareket eden "mesleki temsil"çiler, gerçek bir halk egemenliğinin ve bu arada dayanışmanın ancak mesleki temsille sağlanabileceğini savunmuşlardır. Mesleki temsil, Batı'daki demokratik seçim sistemine alternatif olarak geliştirilir (Üstel, 2005:232-233).

<sup>113</sup> Gökalp hars kelimesini kültür karşılığında kullanır.

başka deyişle, Batılı olmayan milliyetçiliklerin “modernleşme” ve “Batılılaşma” arasındaki paradoksla baş etmek için yerli-milli kültürel özü koruyarak, evrensel medeniyete ulaşmak için batılı medeniyetle yerli-millî kültürü ‘sentezleme’ yolu, Türk milliyetçiliğinin seçtiği bir yol olmuştur (Bora, 1996:179). Türk milliyetçiliğinin<sup>114</sup> temelinde hars (kültür) ve medeniyetin bir arada olduğunu vurgulamış olan Gökalp’e göre “medeniyet”, birçok milleti içerebilecekken, “hars” medeniyetin tek bir millete özgü halidir. Bu nedenle hars millîdir ve değiştirilemez (2007:24-26). Batı milliyetçiliğinden farklı olarak Türk milliyetçiliği, hem Batı’nın emperyalizmine karşı durmak hem de Batı’ya yönelme fikri ile oluşan paradoksa bağlı olarak “kendine mahsus” bir yol izler. Tüm bu açıklamalar ışığında, belirli bir Türk kimliğini temel alan vatandaşlık anlayışının, İttihat ve Terakki döneminde başladığını söyleyebiliriz.

Jön Türkler,<sup>115</sup> Abdülhamid’in özgürlükleri kısıtlamasını protesto etmek ve 1876 Anayasası’na işlerlik kazandırmak için harekete geçerler. 1908-1918 Jön Türk devrimi, subayların, şehirlerdeki ileri gelenlerin ve onların eğitilmiş çocuklarının ortak çabalarıyla gerçekleşir. Abdülhamit döneminde askıya alınan anayasa, II. Meşrutiyet (1908) hareketi ile yeniden yürürlüğe girer. II.Meşrutiyet Dönemi, tebaadan vatandaşa geçiş süreci olur. Jön Türk hareketi, 1908 devriminden sonra siyasî parti olarak hayatını sürdürür. Parti içinde iki görüşün varlığı dikkati çeker. İlki liberallerdir ve seçkin, eğitilmiş, Batılı aydınlardan oluşur. Bu seçkinlerin karşısında ise, İttihatçı kanat yer alır. Alt

<sup>114</sup> Türk milliyetçiliği, Alman milliyetçiliğinden çıkan “kendine mahsus” olma durumu ile Arap ve Hint gibi kültür milliyetçiliklerinin anti-emperyalist tutumundan uzak kalamayan bir anlayışa sahiptir (Bora, 1996:171). John Plamenatz’ın tipolojisine göre milliyetçilik, Batı Avrupa’da ortaya çıkan “Batı” tipi milliyetçilikle; Doğu Avrupa, Asya, Afrika ve Latin Amerika’da ortaya çıkan “Doğu” tipi milliyetçiliktir. Her iki tipte de belirli bir ulusal kültürün standartlar dizisi ile gelişme düzeyinin kabulü öngörülür (Chatterjee, 1996:14).

<sup>115</sup> Jön Türk terimi, evrensel olarak kendi ülkelerindeki rejimi devirmek için başka ülkelerde mevzilenen aydınlar için kullanılmıştır. Fransızca “jeun” İngilizce “young” terimi Osmanlı kurumlarını eski geleneklerine döndürme yanlısı olanlar ve devleti dinden ayırıp Avrupa modeline göre kurmak gerektiği düşüncesinde olanlar için kullanılmıştır. “Jeun”lük Avrupa’da ulusculuk ve Meşrutiyetçilik hatta Cumhuriyetçilik yanlısı olmak anlamına geldiği halde, Türkiye’de bu hem din, hem devlet düşmanlığı anlamına geliyordu (Berkes, 2004:282). Jön Türkler, 1889’da “İttihad-ı Osmanî” adıyla Askerî Tıbbiye’de kurulmuş, 1894’de “İttihad ve Terakki” adını almıştır. Temel olarak istedikleri, Osmanlı İmparatorluğu’nun parçalanmasını önlemektir. Paris’te çıkan *Meşveret*’te yer alan ve pozitivistlerin sloganı olan “İntizam ve Terakki”, İstanbul’da kurulan *İttihad-i Osmani* için ilham kaynağı olur (Lewis, 1993:1996).

orta tabakadan gelen bu kesim, genelde öğretmenlik, kamu görevi ve ordu içinde birtakım görevler ile meşgul olmuşlardır. Liberaller, şahsi teşebbüsü geliştirecek düzenlemelere önem verirken; İttihatçılar yukarıdan bir devrimi gerçekleştirecek bir devlet arayışı içinde olmuşlardır. İkinci Meşrutiyet sonrasında, İttihatçıların açıkça güçlenmesiyle birlikte, Türkiye Cumhuriyeti rejiminin temelindeki pozitivist motifler ağırlık kazanır. İttihatçıların dünya görüşü, Comte'çu bir çizgide yani pozitivist felsefe çerçevesinde evrilir. Buna göre ilerleme, giderek teolojiden uzaklaşma, toplumun bilimsel yöntemlerle çalışmasına olanak tanıma şeklinde tanımlanır. İttihatçılar, ilerlemeyi uzmanların ve toplumsal mühendislerin önderliği doğrultusunda bir hareket olarak algılamışlardır. Bu seçkin düşünce biçimi, toplumu yukarıdan şekillendirme idealini taşımış ve bu ideal doğrultusunda toplumsal süreçleri projeler olarak düşünmelerine neden olmuştur.

Bu doğrultuda Jön Türkler, mevcut Osmanlı çokuluslu devletini muhafaza etmeye ve bunu Türkçe kullanımını evrenselleştirerek Türkleştirmeye çalışırlar. Milliyetçi görüşlerinin sonucu olarak, Osmanlı İmparatorluğu'nun sosyo-ekonomik tarihinde önemli gelişmeler yaratmışlardır. Milli bir ekonomi yaratmak, memleket ekonomisini elinde tutan azınlıkların yerine Müslüman Türkleri geçirmek, halkı ziraatten sanayi alanına kaydırarak buna bağlı olarak toplumsal, kültürel ve ahlâkî değerlerin bu yeni gelişmelere uygun olarak değişmesini sağlamak belli başlı hedefleridir (Karpat, 1967:77). Bu yaklaşım biçiminin, Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında da devam ettiği görülür. Jön Türkler'in milliyetçi-modernist felsefelerinin bir parçası olarak lâikliği benimsemeleri, Türklerin linguistik ve etnik özelliklerine dayanan yeni politik kimliklerinde olduğu kadar, çağdaşlaşmaya bağlılıklarıyla en üst noktaya çıkan uzun sosyal değişim sürecinin sonucudur. Lâikliğin benimsenmesi ile Osmanlı Devleti'nin ve halifenin dini temelleri zayıflar. Türk milliyetçiliği hâkim duruma geçmeye başlar ve Osmanlı Devleti'nin yeniden yapılanmasında temel ideoloji haline gelir (Karpat, 2006:212, 218). Fakat yine de Osmanlı Devleti'nin son döneminde, millî-lâik bir Türk devleti'nin kurulması için gerekli şartların oluştuğu dönem olan 1908 Devrimi'nin resmî ideolojisi

Osmanlılık olur. Bu 1913'e kadar sürer. Milliyetçilik, nesnel bilimsel doğrunun değerine olan pozitivist inanç, bu doğruyu yaymada ve halkı iyileştirmede eğitimin gücüne olan güven, merkezî devletin toplum içinde itici güç olma rolüne olan inanç ve Abdülhamit döneminde hüküm süren ihtiyatlı muhafazakârlığa bariz şekilde ters düşen bir tür eylemciliğe, değişime ve ilerlemeye olan inanç etrafında birleşir.

İttihat ve Terakki iktidarı, partiyle devletin özdeşleştiği bir süreci başlatmıştır. Böylece Osmanlı vatandaşlığı, bir yanda anayasanın öngördüğü sözleşmecî vatandaşlık anlayışı, diğer yandan da “yaşanan” aidiyetin toplulukçu (cemaatçi) niteliği arasında yer alır. II.Meşrutiyet'in öngördüğü siyasal modernleşme cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olan “vatandaş”ı gerektirir. II.Meşrutiyet'i izleyen dönemde yapılan bir dizi düzenlemeyle, yeni siyasal özne vatandaş ile devlet arasındaki hukuksal-siyasal ilişkinin kuralları belirlenir (Üstel, 2005:25-27). Bu dönemde artık reaya, tebaa niteliğini yitirerek vatandaş olmuş; cemiyet bir yığını ifade eden ahalinin yerini almıştır.

Meşrutiyet döneminde modern, merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan “vatandaş”ın inşasında, “okul”a özellikle de ilkokula önemli bir rol atfedilir. Bu dönemde çocuk toplumun geleceği olarak görülmüş; “rejimin geleceği” açısından devletin manipülasyon alanına çekilmiştir. Oluşturulmaya çalışılan “yeni yaşam, yeni insan” anlayışı doğrultusunda, Tanzimat döneminden bağımsız bir özne olarak keşfedilen çocuk, II.Meşrutiyet döneminde inşa edilmeye çalışılır. Bu bağlamda, ulus-devlet modelinin gerektirdiği unsurlardan biri olan eğitim alanındaki reformlar da vatandaşlığın gelişimini sağlayan reformlarla bir arada yürütülür. II.Meşrutiyet döneminde ivme kazanan yurttaşlığa ilişkin girişimler, Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte tebaa olarak görülen bireyin tamamıyla bir “yurttaş” olma yolunda yasal düzenlemeleri ve kurumlarıyla düzenlendiği bir devlet aidiyeti biçiminde kurgulanacaktır. Yüzyıllarca “tabiyet” biçiminde yaşayan birey için bu durum, yepyeni bir olgudur. Türkiye Cumhuriyeti'nin biçimlenmesi sırasında kendi de biçimlenen

yurttaşlık, kavramsal bakımdan ve pratikte farklı dinamiklerin etkisiyle dönüşmüş ve dönüşmeye devam etmektedir. Ders kitaplarında yurttaşlık kavramını çözümlenmeye geçmeden önce, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda yurttaşlık kavramına ilişkin gelişmelerin incelenmesi gerekli görmekteyiz. Bu amaçla bu bölümde Cumhuriyet'in kuruluş dönemindeki yurttaşlıkla ilgili gelişmeler kısaca incelemeye çalışılacağız.

### **1.2.2. Türkiye'de Yurttaş Eğitiminde Politik Dönüşümler: Sivil Okulların Açılması ve “Hoca”nın Alternatifi “Muallimler”**

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim, üst yönetici kadro ve nüfusun geri kalan kesimi için olmak üzere iki ayrı biçime ayrılmıştır. Türkiye'de eğitim kurumları, Batı'daki gibi, burjuvazinin talepleri ile kurulmamıştır. Osmanlı Devleti'ni kurtarma istemiyle girilen reformun sonucunda gelişmiştir. Tanzimat'tan önce II.Mahmut döneminde, eğitim alanında ilk reform gerçekleşir. Buna göre, 1824'te ilköğretimin yaygınlaştırılmasına ilişkin fermanla, dini bilgiler sıbyan mekteplerinde öğrenilecek, sonra çırak olarak çalışılabilecektir. Böylece ilköğretimde mektep hocaları, mahalle imamları ve kadılar, eğitimden sorumlu tutulurlar. Askeri okullar yanında medreselerden ayrı olarak, ilk defa yeni sivil okullar açılır. II.Mahmut devrinin en önemli özelliklerinden biri de ilk defa Batı'ya öğrenci gönderilmesi olur.

Osman Ergin, “Araplaşma ve İskolastik Tedris Devri” olarak tanımladığı 19.yüzyıl Osmanlı dönemindeki mekteplerin; saray mektepleri (Şeyzadegan, Enderun ve Meşkhane), askerî mektepler (Acemi oğlanlar, Mehterhane, Cambazhane), askeri sanat mektepleri (Tophane, Kılıçhane, Tüfenkhane, Humbarahane), memur mektepleri (Babiâlî, Babı defterdarî, Babı fetva, Babı seraskerî), halk mektepleri (Sıbyan,<sup>116</sup> Medrese), meslek ve ihtisas mektepleri olarak ayrıldığını belirtir. Aynı zamanda “İlim ve Terbiye” müesseseleri olarak

---

<sup>116</sup> Bütün eğitim kademelerinin öncesinde 4-6 yaş arasındaki kız ve erkek çocukların birlikte okuduğu sıbyan mekteplerinde, Kur'an okuma, din pratiği, namaz suretleri öğretilirdi (Tekeli, t.y.a.:651).



mescidler, camiler, namazgâhlar, tekke, zaviye ve dergâhlar<sup>117</sup> da yer alır (1931:1-257). Yurttaş eğitimiyle ilgili ilk atılımlar, Osmanlı reform hareketlerinin önemli dönüm noktası olan Tanzimat döneminde başlar.

Osmanlı Devleti'nde din topluluklarını ifade eden "ümme" ve "millet" sözcükleri, Osmanlı tebaasını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Osmanlı ümmeti, yurttaş kimliğine doğru ilk adımları ancak 19.yüzyıl ortalarında Tanzimat hareketi ile atabilmiş, fakat yurttaşlık bilincinde birleşmemiştir. Toplumsal sınıflar içindeki ilmiye sınıfı, sanatkâr ve tüccar sınıfı, reaya ve kırsal kesimdeki dönüşüm büyük toprak sahibi eşrafın doğması gibi, toplumsal yapıdaki dönüşüm eğitim sistemini etkilemiştir (Tekeli, t.y.b:462). Tanzimat'ın ilk otuz yılında ilköğretim yaygınlaştırılır. Eğitim işi toplum ve vakıflar aracılığıyla yapılmaya başlanır. Okulların fizikî durumu ele alınarak din eğitiminin yanında müsbet ilimlere önem verilir ve tebaayı Osmanlaştıracak bir eğitim siyaseti izlenme gayreti içine girilir (Sakaoğlu, t.y.:479). Türkiye'de 19.yüzyıldan itibaren, Osmanlı bürolarının kurtarılmış temelleri üzerine inşa edilmekte olan nezaretlerdeki idari mevkileri doldurmak amacıyla, Batılı okullardan kopya edilen eğitim kurumları kurulur. Yeni ortaokullardan (rüşdiye) mezun olanlar, 19.yüzyıl ile 20.yüzyıl Türkiye'sinde önemli bir statüye sahip olurlar. Daha sonraları liseler, benzer bir rol oynamışlardır. Eğitimde batılılaşma hareketinde, Satı Bey<sup>118</sup> ve Tevfik Fikret öncü rol oynamıştır. Tevfik Fikret'e göre yeni mektep, genç kuşakları toplumun geleneklerinden sıyrarak, geleneklere karşıt meslek ve uygarlık erdemleri verecektir (Berkes, 2004:453-455). Bu uygarlık erdemlerinin geliştirilmesi amacıyla, orta öğretim programlarına tarih, felsefe, dersleri konur. Öğretmenler yetiştirmek üzere Fransa'ya ve İsviçre'ye öğrenciler gönderilir.

---

<sup>117</sup> Bu kurumlar, çok değişik işlevleri birden yerine getirirdi. Musiki, raks ve bedensel hünerler öğretirler, konaklama ve sosyal yardım hizmetlerini yerine getirirler. Bu nitelikleriyle bu kurumlar toplumun hâkim kültürel örüntüsü karşısında oluşmuş, karşı-kültürün geliştirildiği ve yeniden-üretildiği kurumlardır (Tekeli, t.y.a.:651).

<sup>118</sup> Satı Bey, 1909-1914 yılları arasında oldukça önemli atılımlar yapmıştır (Ergin, 1931:487-488).

Modern olarak ilk eğitim, 1847'de İstanbul'da açılmış olan *rüşdiye* okullarında verilir. Rüşdiye mektepleri için medrese, tekke, memur, askerden muallimler bulunur. Bunun geçerli bir çözüm olmadığı anlaşılınca 1848'de Darülmualim açılır. Bu eğitim kurumu, rüşdiyelere muallim yetiştirmek amacıyla kurulur. Fakat bu okul, medreseden farklı değildir. Arapça eğitim vermek ve Arapça'yı yaygınlaştırmak amacını taşır. Bu kurum, 'Yüksek Öğretmen Okulu' olarak Cumhuriyet sonrası dönemde de öğretmen yetiştirmeye devam edecektir. Islahat Fermanı'ndan sonra "Maarif-i Umumiye Nezâreti", Türkiye'de bakanlık düzeyinde kurulmuş ilk teşkilat olur. 1861'de kızların okutulmasını temin amacıyla gazetelerde, "okuyup yazmanın erkek ve kadınlar için elzem olup geçinmek için ağır işler gören erkeklerin ev işlerinde rahat etmeleri, ancak kadınların dahi din ve dünyalarını bilerek kocalarının emirlerine itaat etmelerile ve istemediklerini yapmaktan sakınmaları ve iffetlerini koruyup kanaat ehli olmaları mümkün olacaktır" denir (Ergin, 1931:382). 19.yüzyılda eğitimdeki gelişmelerin sonucu olarak imparatorlukta, geleneksel İslam ilimleri programlarını uygulayan *medreseler*,<sup>119</sup> kızlar için açılan rüşdiyeler, Tanzimatçıların eğitim alanındaki en önemli başarılarından olmuştur. Bu devre kadar kızlar, ancak sekiz dokuz yaşlarına kadar sıbyan okullarına gidebilirlerdi. Öğretmenler, erkek olduğundan, yaşları dokuzu geçen kızların okula gitmeleri uygun görülmezdi. Sadece bazı varlıklı ailelerin kızları, özel öğretmenlerden ders alabilirdi. Tanzimat döneminin fikrî gelişmeleri erkekler kadar kadınların da eğitiminin gerekli olduğuna ilişkin tartışmaları beraberinde getirmiştir.

Saffet Paşa zamanında, 1869'ta "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile maarif alanında kanunlaştırma hareketi yapılır. O zamana kadar parça parça olan gelişmelerin sistemleştirildiği nizamnameyle, köy ve mahallelerde sıbyan, beş yüz evli kasabalarda rüşdiye, vilayet merkezlerinde sultaniye kurulması ve bunların üstünde ise, meslek ve ihtisas mektepleriyle Darülfünun'un kurulması öngörülür (Tekeli, t.y.:657). Türkiye'de Yurttaşlık Bilgisi dersi ilk kez, Maarif-i

---

<sup>119</sup> Ders görülen, öğretim yapılan yer anlamına gelen medreseler, cami ve mescidlerin yerine düzenlenmiş kurumlardır (Hatemi, t.y.:508).

Umumiye Nizamnamesi gereğince, Kız Rüştiyesi'nin birinci ve dördüncü sınıflarının birinci devresinde okutulmakta olan Malûmat-ı Nâfia dersinin Malûmat-ı Belediye bölümünde bir ünite olarak şehircilik, okullar, müzeler, kitaplıklar, meydanlar, mezarlıklar gibi konular ele alınarak okutulmuştur.

Fakat kanun, II.Meşrutiyet'e kadar yürürlükte olmasına rağmen tam anlamıyla uygulanamaz. Bu kanun ile ilk, orta ve yükseköğretime öğretmen yetiştirilmesi<sup>120</sup> detaylandırılır. Nizamname, Fransız eğitim sisteminin etkisinin resmîleşmiş halidir. Tanzimat döneminde kurulan lâik devlet okulları; milletlerin kurdukları ve parasını temin ettikleri okullarla yabancı Katolik ve Protestan misyoner heyetlerinin oluşturduğu okullardan meydana gelir. Görüldüğü gibi Osmanlı döneminde, Batılılaşma hareketleri çerçevesinde, öğretim programları kadar bunları öğreten "öğretmen"lerin (muallim-muallime) yetiştirilmesine de önem verilmiştir.

II. Abdülhamit döneminde, daha çok merkezde kalan eğitim gelişmeleri, tüm imparatorluğa yaygınlaştırılır. Asıl dönüşüm, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda da önemli rol oynayan düşünce akımlarının geliştiği ve yurttaş eğitiminde oluşumların başlangıç dönemi olan Meşrutiyet yılları olur. Meşrutiyet, Tanzimat'tan farklı bir terbiye anlayışı getirir. Böylelikle profesyonel öğretmen tipi gelişir ve ilk kez bir meslek alanı olarak adlandırılır. 1870 yılında da kız rüşdiyelerine muallime yetiştirmek amacıyla Daulmuallimat kurulur. Bu okul, 1924 yılında Kız Muallim Mektebi adını alır (Ergin, 1931:475-77, 557,568). Darülmualimat'ı bir söylevle açan Saffet Paşa, kızların okula gitmesi konusundaki fikirlerini şöyle ifade eder:

Saygıdeğer kadınlarımızın eğitimleri özen ister. Çünkü, okul çağına dek çocuğu anası büyütüp eğitir. Çocuk duyduğunu gördüğünü öğreneceğinden anasının eğitimi önemlidir. Eskiden bizde ün yapan kültürlü kadınlar

---

<sup>120</sup> Tanzimat'tan önce Batı ülkelerinde de olduğu gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nda da öğretmen yetiştiren okullar mevcut değildir. Batı modelindeki anlayışa uygun okulların kurulmasıyla birlikte nitelikli öğretmene ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Öztürk, 1996:247). Bu doğrultuda etraflıca girişim ilk kez, II. Meşrutiyet döneminde olmuştur.

çoktu. Doğulu kadınlar yeteneklerine karşın şimdiye dek eğitimden yoksun kalmışlardır (Sakaoğlu, t.y.:480).

Saffet Paşa'nın bu sözleri, kadınların eğitimi konusundaki duyarlılığın ilk göstergesidir. 1880'e kadar kadın öğretmen bulunamayan Darülmuallimat'ta, 1880'den sonra idari ve öğretmen kadrosu artar. 1881-1882'de ilk defa bir kadın Fatma Zehra Hanım, okula müdür olur (Öztürk, 1996:14). Mektebin muallimlik için vazgeçilmez olan Usul-i Tedris (Pedagoji) dersinin müfredata eklenmesi konusunda, II. Abdülhamit'in "öğrendiğini ölünceye kadar vatandaşlarına öğretsin!" dediği ve Batı ülkelerinde okutulan nitelikte ilk ders kitabı yazan ilk Türk Kadını Ayşe Sıdika Hanım,<sup>121</sup> girişimde bulunur. Ayşe Sıdika Hanım, *Usul-i Tâlim ve Terbiye* adlı kitabında eğitimin bedensel, düşünsel ve ahlâki olarak üç düzeyde yapılması gerektiğini savunmuştur (Binbaşıoğlu, 1995:57-58).

Muallim ihtiyacı, 1908'e kadar camide ders okutan müderrislerden, tekke mensuplarından, müftülerden, askerlerden, vilayette çalışan memur ve mülkiye mezunlarından karşılanmıştır. 1908'den sonra muallimlere<sup>122</sup> önem ve değer verilmiş, orta ve yüksek muallim mektepleri açılmıştır. Meşrutiyet döneminin terbiye anlayışında çocuğun çevresinin etkilerine karşı, yeni bir insan olarak yetiştirilmesi hedeflenir. Bu anlayışta öğretmen, fikirce, ahlâkça, sanat ve hareketlilik açısından örnek olan bir eğitimci olmalıdır. Fakat bunun

<sup>121</sup> Ayşe Sıdika Hanım, ulema Mustafa Efendi'nin kızıdır. Beyoğlu Capyan Kız Lisesi'nde okumuş, 1891-1892 yılında İstanbul Darülmuallimatı'na Coğrafya, Ahlâk ve Elishleri öğretmen olarak atanmıştır. Rumca ve Fransızca'yı iyi derecede bilen Ayşe Sıdika Hanım, bir öğretmen okulunda Pedagoji dersinin olmamasını eksiklik olarak görmüş, bakanlığa öneride bulunmuştur. Önerisi kabul edilince, bu dersi okutmuştur. Dersin öğretimi sırasında kaynak sıkıntısı çekmiş, kendi düşünceleriyle birlikte başka kaynaklardan da yararlanarak bu dersin kitabını yazmıştır. Kitabının önsözünde beş senelik bir çalışma ile hazırladığını belirtir (Ergin, 1931:555-572, Toska, 1994:5-6).

<sup>122</sup> Geleceğin muallimelerinden Nezih Muhittin Meşrutiyet öncesi ve sonrasındaki yeni mezun muallimleri şöyle betimler: "Henüz kabuğundan çıkmamış, güneş ve hava altında gelişmesini tamamlamak için canlılık gösteren Meşrutiyet kadını, en faydalı eserini öğretmenlik mesleğinde gösterdi. O zamanlara kadar bir öğretmen hanımın yeri üfürükçü hanımın sosyal yerinden daha şerefli sayılmıyordu. Bu düşünüşün etkisiyle bir kibar aile kızını okula gönderemezdi. Esasen ortada var olan ilk ile lise arasında bocalayan bir öğretmen okulu ve kız sanat okulundan başka, Meşrutiyet devrine kalmış hiçbir kız okulumuz mevcut değildi. Bu okullardan çıkıp öğretmenlik mesleğini seçen hanımların çoğu aile terbiyesi ve görgüleri pek yüksek olmayan bir zümreye mensup olanlardan ibaretti. Bu okullara devletli paşaların, azametli vezirlerin, yüksek beyefendilerin kızları asla tenezzül etmezlerdi. Ancak konaklarda yetişen aşçı başının, kahya hanımın, dadı ve tayfa kalfaların açık sözlü kızları devam ederlerdi" der (Baykan, Baskett, 1999:109-112).

için yetişmiş kadro bulunmamakta, o zamanın öğretmeni bu niteliklerle yetişmemiş ve yoksul kesimi oluşturmaktadır. Cumhuriyet'le birlikte öğretmenlik bir meslek durumuna getirilecek, öğretmenler yurttaş yetiştirmek üzere "öncü" olarak görevlendirilecektir. Böylelikle toplum içinde saygınlık kazanan muallim, hoca karşısında dünyevîleşen eğitimin temsilcisi olacaktır.

II.Meşrutiyet döneminde eğitim alanında, Batı'yı temel alan eğitim reformlarına devam edilir ve eğitimle ilgili tartışmalar hız kazanır. 1909'da Maarif Nazırlığı'na getirilen Emrullah Efendi, bu makama atanan ilk eğitimcidir. Aydınlar çoğaldıkça halkın da aydınlanacağı görüşünü savunur (Sakaoğlu, t.y.:481). Emrullah Efendi, 19.yüzyılda Batı'da kabul edilen ferdin çeşitli kabiliyetlerinin dengeli olarak geliştirilmesi görüşünün etkisinde kalır. Aynı zamanda, nazırlığı sırasında "Tubâ Ağacı Nazariyesi", 1908'den sonra maarif alanında tartışılan önemli bir konu olur. Emrullah Efendi, maarifi Tubâ ağacına benzetir (Ergin, 1931:1056-1057). Bu düşünceye göre *"Tubâ cenneti gölgelendirir, kökü yukarıda dalları ve yemişleri aşağıdadır. Cennettekiler bu bereketli ağacın gölgesinde mutlu olup yemişlerini yiyeceklerdir."* Bu nedenle Emrullah Efendi, eğitimde de ıslahatın yükseköğretimden başlatılması gerektiğini savunur. İlköğretimin, yükseköğretimde yetişen muallimler sayesinde zamanla düzeleceğini ileri sürer. Görüşünü ortaya atarken ülkenin geniş, vasıtaların sınırlı olduğunu; nüfusa oranla bütçe ödeneğinin az, para olsa da öğretmenin olmadığını belirtir. Okul binalarının yetersiz olduğunu, içinde bulunulan zamanda ilkokulda bir ıslahın söz konusu olamayacağını iddia eder. Bunun karşısında yer alan Darümuallim Müdürü Satı Bey, "çürük temele dayalı bir yükseköğretimin tutarsız" olduğunu ileri sürmüştür. "İlkokul olmazsa yükseköğretim de olmaz" diyerek ilkokula önem verilmesini ve ıslahın ilköğretimden başlaması gerektiği savunur.<sup>123</sup> Emrullah Efendi'nin Satı Bey'e yanıtı ise, "ilköğretimin yaygınlaştırılması ve ıslahının uzun zaman" alacağı doğrultusundadır. Bunun için üç kuşak harcanacağını ve bunun

---

<sup>123</sup> Türkiye'de günümüzde eğitim alanında yapılan çalışma ve tartışmalara bakıldığında Satı Bey'in görüşünün uygulandığı görülmektedir. Hatta Ana Sınıfı'na kadar inen bir eğitim anlayışı günümüz eğitim politikalarının çerçevesini belirlemektedir.

beklenilemeyeceğini belirtir. “İlerlemek için yüksek öğrenim görmüş kişilerin gayretine büyük ihtiyaç vardır” der (Sakaoğlu, t.y.:478-484). Kısacası, “Tubâ Ağacı Nazariyesi”, eğitimde reformun hangi basamaktan başlatılması gerektiğini tartışan ve çocuğun bir birey olarak mı yoksa toplumun bir ögesi olarak mı eğitilmesi gerektiği sorularına yanıt arayan tartışmaları içermiştir.

Satı Bey'in tarafında yer aldığı görülen Ziya Gökalp, “Tubâ'nın tepesi akademi olmamalıdır” sözüyle Emrullah Efendi'ye karşı çıkar. Ona göre, akademi kurmaz, varolanı korur, “Millî Eğitim'in oluşmadığı bir ülkede akademinin yararı yoktur” diyerek Emrullah Efendi'yi eleştirir (Sakaoğlu, t.y.:483). Batı'da, 19.yüzyıldan bu yana ulus-devlete uygun yurttaş yetiştirmenin çocukluktan başlaması gerektiği fikri temel alınmıştır. Bu fikir etrafındaki tartışmaların, Osmanlı Devleti'ndeki yansıması olarak görebileceğimiz “Tubâ Ağacı Nazariyesi”, yurttaş yetiştirme işinde eğitim basamaklarından hangisinin etkili rol alması gerektiğine ilişkin tartışmaları kapsamıştır. Bu tartışmalar doğrultusunda Emrullah Efendi'nin nâzırlığı sırasında kabul edilen “Tedrîsat-ı İptidaîye Kanun-ı Muvaffakâtı” adlı kanunla rüşdiyeler, Fransız ilköğretim sistemine göre ıslah edilir. Eğitimin ulusallaştırılmasına çalışılmış, tevhid-i tedrisat yolunda ilk adımlar atılmıştır. Ayrıca ilk defa kızlara orta ve yükseköğretim okullarında gitme hakkı tanınmıştır.

II.Meşrutiyet yıllarının önemli tartışmalarından birisi de Ziya Gökalp'in “Millî Terbiye Hareketi” olarak adlandırdığı, Türkçülük fikri etrafında temellenen eğitime ilişkin düşünceleridir. Gökalp, Durkheim'ın toplumcu eğitim görüşünü benimsemiş, millî terbiye ile bir millet kurulabileceğini savunmuştur. Hars ve medeniyet kavramlarını eğitime uygulayan Gökalp'e göre eğitimin temel hedefi, millî fertler yetiştirmek ve böylece milleti oluşturmaktır. Fakat bunun için millî kültürün keşfedilmesi gerekir ki, millî terbiye dönemine girilebilsin. Hâlbuki şimdiye kadar mekteplerde uygulanan eğitimle kültür ortadan kaldırılmış ve millî olmayan fertler yetiştirilmiştir. Gökalp bunu şöyle açıklar:

Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran hususî bir hal var: Başka milletlerde en seciyeli ve ahlâklı kimseler tahsilde en ziyade ileri gitmiş fertler arasından çıktığı halde bizde ekseriyetle bunun aksi vâki oluyor. Türkiye'de en muzır adamlar medrese veya mektepten nasip alanlardır. ...Türkiye'de medrese ve mektep, terbiye ettiği fertlerin ahlâk ve seciyelerini bozuyor. ....Bence bunun bir tek sebebi var: bu sebep diğer milletler, maarifi millî bir mahiyette olduğu hâlde bizim maarifimizin kozmopolit bir halde bulunmasıdır (Kafadar, 1997:224, Ergin, 1931:1124).

Görüldüğü gibi Gökalp, millî bir terbiye ile gereken ilerlemeye ulaşılacağı öngörüsüne sahiptir. Bunun için eğitimin amacına ilişkin ve eğitim kurumları için ıslahat önerilerinde bulunur. Millî kültürün halktan alınması gerektiğini savunan Gökalp, Türkçü gençlerin köylere öğretmen olarak gönderilmesini, öğretmenlere protokolde önemli yer verilmesini ister (Sakaoğlu, 2003:127-128). Gökalp'in görüşleri, Meşrutiyet döneminde uygulanmasa bile Cumhuriyet döneminde belli alanlarda uygulamaya konacaktır. Meşrutiyet dönemi, önceki dönemlerden gelen çeşitli sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel meselelerin topluma malolup, oldukça önemli sosyal değişimlerin gerçekleştiği bir dönem olur. Birçok yenileşme hareketlerine rağmen bu dönemde, eğitim alanında istenen sonuçlar elde edilememiştir. Memleket ihtiyaçlarına uygun bir maarif politikası oluşturulamadığından, tutarlı sonuçlar alınamamıştır. Fakat Meşrutiyet boyunca yapılan yenilikler, Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına hazırlık oluşturmuştur.

Osmanlı okullarında Batı tarzı eğitimin yaygınlaşması, yeni görüşlerin oluşmasında önemli rol oynar. Osmanlı Devlet'inde azınlık okulları, eğitimde dinin tekeline kırmışlardır. Yeni Batı kaynaklı bilgiler, Aydınlanma felsefesinin kavramlarını ve vatandaşlık fikirlerini getirmiştir. Bu değişiklikler, Osmanlı entelektüellerine yeni anlamlar yaratma yolunda araç oluşturur. İlk başlarda Fransızca olan eğitim dili, zamanla Türkçe olarak yapılmaya başlanır. 1876 Anayasası, Osmanlı tarihinde ilk kez devletin resmî dilinin Türkçe olduğunu, mebuslar ve memurların Türkçe konuşup yazmalarını şarta bağlar (Göçek,

2002:73). Bu değişiklikle milliyetçiliğin temel unsurlarından biri olan “dil” unsurunun oluşmaya başladığı görülür. Bunun yanında vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak II. Meşrutiyet yıllarında, okullarda Malumat-ı Medeniye dersi konulur.

1909’da Maarif Nazırı Satı Bey, içinde Yurttaşlık Bilgisi konularının geniş bir alan kapladığı Musahbat-ı Ahlakiye ve Medeniyet isimli bir dersi, İstanbul Öğretmen Okulunda okutulmak üzere müfredata ekletir. 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren “okulda vatandaş eğitimi”ne özel bir önem veren ülkelerden yaklaşık 50 yıl sonra, Osmanlı Devleti de Meşrutiyet’le birlikte, vatandaşın yetiştirilmesinde okutulan derslerin önemli olduğuna ve bu dersin Osmanlı Devleti’ndeki adı olan “Malumat-ı Medeniye”nin vatandaş üretimindeki gerekliliğine inanır. Böylece Yurttaşlık Bilgisi derslerinin ilki olan “Malumat-ı Medeniye” dersi, II.Meşrutiyet’in ilanı sonrasında okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanır. Dersin adı, 1911 tarihli Maarif nezaretinin emirnamesine göre düzenlenen İstanbul Mekteb-i Sultanisi Müfredatına “*Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ve İktisadiye ve Hükümet-i Nazariye*” olarak verilir. 1913 tarihli İlköğretim Geçici Kanun’da yer alan “Coğrafya bilhassa Osmanlı Coğrafyası” ve “Tarih bilhassa Osmanlı Tarihi” vurgularıyla coğrafya ve tarih dersleri, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye*’nin yanı sıra bir Osmanlı vatandaşlığı-vatanseverliği oluşturmakla görevlendirilir. 1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*, hem ilköğretimin genel amaçlarına, hem de Malumat-ı Medeniye derslerinin özel hedeflerine ilişkin önemli noktaları içerir. Talimatname, çocukları yetiştirmede önemli olanın, memleketin çıkarlarını koruyabilen insan yetiştirmek ve Malumat-ı Medeniye derslerinin Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu koşullarda önemli olduğuna dikkati çekmek olduğuna işaret eder.<sup>124</sup>

Satı Bey Malumat-ı Medeniye dersini, ahlâk dersinin bir şubesi olarak tanımlar. Ona göre, eğitimin en temel kuralı somut örneklerden hareketle

---

<sup>124</sup> Bu konuda bkz. Füsün Üstel, “Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.



somut kurum ve kuralların, talebenin “zihninde” doğmasını sağlamaktır. Dolayısıyla, sözgelimi hükümetin hizmet ve önemini anlatmak ve ‘hükümet’ fikrini vermek için”, öncelikle hükümetin “göz önünde olan memurlarından” ve “göze çarpan hizmetlerinden” başlamak gerekir. Örneğin Satı Bey, şehirlerde jandarma ve polis hükümetin göz önündeki hizmetleri iken, köylerde bunların olmadığına dikkat çeker. Bu nedenle Malumat-ı Medeniye derslerinin köylerde, bu gerçeklik göz önüne alınarak verilmesi ve bu görevleri kır bekçisinin yaptığına göz önünde tutulması gerektiğini vurgular.

Fusun Üstel'e göre, Malumat-ı Medeniye kitabı yazarlarının önemli bir bölümü, II.Meşrutiyet döneminin önde gelen eğitimci, hukukçu ve yazarlarıdır.<sup>125</sup> Kitaplarda kurgulanan vatandaşlık anlayışının ardında, “iyi ve kötü” tutum ve davranışlarla anlam kazanan “yeni insan” profili bulunmaktadır.<sup>126</sup> *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında, vatandaş tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışına karşı, seküler “ulus egemenliği” düşüncesinden hareketle inşa edilmiştir. Meşrutiyet, yeni memur profili yaratmaya çalışır. İşini iyi yapan, rüşvete başvurmeyen, memur tipi öngörülür. Kitaplarda çerçevesi çizilen “yasa önünde eşitlik ve fırsat eşitliği” anlayışının ötesinde yazarlar, toplumsal-ekonomik eşitliğe<sup>127</sup> değinmezler. Derslerin okutulmasında

---

<sup>125</sup> Üstel'e göre, bunlardan biri olan Ahmet Saki Bey, *Tedrisat-ı Medeniye ve Anlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı'nın* (1911) önsözünde kendisini kitabı yazmaya yönelten nedeni Mekteb-i Sultani'de bir yıl boyunca verdiği *Malumat-ı Medeniye* derslerinin öğrencileri üzerinde uyandırdığı olumlu etkilerle açıklar. Ahmet Saki'ye göre , “medeniyetten ve meşrutiyetten” yararlanma yollarını öğreten, bireylerin yaşamları boyunca bütün eylem ve hareketlerinde izleyecekleri ilkeleri içeren bu ders, özellikle mutlakçı bir rejim altında yaşamış olan, dolayısıyla da “hukuk ve vezaif-i medeniye ve içtimaiyelerine layıkıyla vakıf olamayan bütün Osmanlılar için” özel bir önem taşımaktadır. Ahmet Ziya ve Ali Haydar'ın yazdıkları 1913 tarihli *Yeni Malumat-ı Medeniye*'de ise, dersin amacının, özel ve kamusal alanı eşanlı olarak kapsayan, bu yönüyle hak ve görevler söylemi temelinde ele alındığını gösterir (2005:48-51).

<sup>126</sup> İyi-kötü teması, Meşrutiyet kitaplarının özellikle hekim kökenli yazarları tarafından vurgulanan intihar ve alkolizm olguları çerçevesinde anlatılır. Aslında bu 19.yüzyıl Avrupa'da intihar olgusunun önemli ölçüde artış gösterdiği bir dönemde, Jön Türk yazarlarının etkilendikleri Batı kitaplarından aldıkları intihar ve alkolizm karşıtı eylemi kitaplarında kullanmalarının bir göstergesidir (Üstel, 2005:76-77).

<sup>127</sup> Toplumsal ekonomik eşitliğe dayanan yazarların bakış açısına ise, “sosyalizm tehdidi” egemendir. Malumat-ı Medeniye kitaplarında eştiğin yanı sıra özgürlük ve kardeşlik işlenir. Din ve vicdan özgürlüğü Kanun-ı Esasi'nin Osmanlı devletinin resmi dininin İslamiyet olduğunu belirtir ve devlet tarafından tanınmış dinlere mensup kişilerin inanç ve ibadetlerinde tümüyle serbest olduğunu belirtir. Din ve vicdan özgürlüğü ile ilgili yaklaşım basın özgürlüğünün anlatıldığı bölümler içinde geçerlidir. Kitaplarda basın özgürlüğü bir yandan Osmanlıların “Hürriyetin ilanı”ndan sonra kavuştuğu “mukaddes

kullanılmak üzere hazırlanan kitaplar<sup>128</sup> kimi zaman yetiştirilememiştir. *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yeni “aktör” vatandaşla bağlantılı olarak görülen, “milletdaş”, “hemşehri”, ve “tebaa” kavramları, anlam ve vurguyu güçlendirmek adına zaman zaman eşanlamlı kullanılır. Bu durum büyük bir kavram kargaşasına yol açar. Kitaplarda dikkati çeken en önemli nokta, vatandaşın açık bir tanımının yapılmaması, kitapların temel vurgusunun daha çok vatandaşlar topluluğunda olmasıdır. Kitaplarda yer alan vatandaş anlayışı, vatandaş birey olarak değil, topluluk ile tanımlar. Vatandaşlar birbirinin kardeşidir. Kitaplarda “vatan”,<sup>129</sup> öncelikle yaşanan yer esastan hareketle öğrenciyeye kendisini belirli bir toprak parçasına göre konumlama, dolayısıyla da önce en yakın toprağa daha sonra ise, devletin siyasal sınırlarının belirlediği en geniş toprağa (Osmanlı vatani) yönelik aidiyet duygusu yaratma yolunda işlevselliği yüksek bir kavram olarak tanımlanır. Öte yandan “vatan” bir toprak parçası olmanın yanı sıra, “nitelikli/değer yüklü” bir topraktır. Vatandaşlık görevleri; kanuna itaat, askerlik ve vergi üçlemesi altında tarif edilir. Bu dönem kitaplar, zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesini, Meşrutiyet’in getirdiği en temel kazanımlardan biri olarak sunar. II.Meşrutiyet’in önemle vurguladığı kamusal bir görev de “çalışmak”tır. Zira “terakki” yani ilerleme ancak

---

bir hak” olarak tanımlanırken basının kamuoyu oluşturma gücü karşısında tedirgin bir anlayış yer alır. Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniyet Dersleri* kitabında, matbuatın iki tarafı keskin kılıç olduğunu kötü kullanıldığında milletin maddi ve manevi gücünü tahrip edeceğini belirtir. Gençleri “iyi ve fena gazeteler”e karşı uyarır (Üstel, 2005:58-61).

<sup>128</sup> Kitaplarda, Osmanlı Devleti’nin çözülmesine karşı kurtuluş kardeşlikte aranır. Siyasal anlamda sorumsuz padişahın aynı zamanda davranış ve kararlarını yönetme konusundaki “acizliği” de kitaplarda bir arka plan teması olarak varlığını hissettirir. Halkı birtakım olumsuz davranış ve kararlara “sevk eden” padişah tipi, II.Meşrutiyet’in akıl ile “aydınlanmış” vatandaşının iradeciliği ile karşıtlık içindedir. Ahmet Saki’ye göre meşrutiyet, en iyi yönetim biçimidir. Bazı *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında İslami olarak da meşrutiyetin iyi bir yönetim biçimi olduğu gerekçelendirilir. Kuran-ı Kerime göre Cenab-ı Hak zalimlere lanet etmiştir ve padişahın istibdat yönetimindeki zulmü söz konusudur görüşü işlenir. Jön Türk kitap yazarları, ahlâki çöküşe yeni bir vatandaş ahlâki geliştirme yoluyla çözüm üretme çabasına girişirler. Erdemli birey-vatandaş aynı zamanda ahlâki bir toplum yapısının toplumsal siyasal istikrarın ve düzenin de güvencesidir (Üstel, 2005:61-81).

<sup>129</sup> II. Meşrutiyet dönemi ders kitabı yazarlarından biri olan, daha sonra Cumhuriyet’in dil devrimi çalışmalarında etkin bir biçimde yer alacak olan ünlü dilbilimci Ahmet Cevat (Emre)’in iki *Malumat-ı Medeniye* kitabı, “vatan” anlayışının on yıl gibi bir zaman dilimi içinde uğradığı anlam kaymasını ortaya koymaktadır. Söz konusu anlam kayması, iki kitabın yayımlandığı 1912 ile 1922 arasında imparatorluğun uğradığı toprak kayıplarına bağlı “onur kırılması” dikkate alındığı zaman anlam kazanır. Gerek Tanzimat, gerekse Meşrutiyet dönemlerinde “vatan”a ilişkin farklı kavramsallaştırmalar, doğrultusunda farklı bileşimlerle kendini gösterir (Üstel, 2005:101-105).

çalışmakla mümkündür. Meşrutiyet'in "öteki"si aynı zamanda onun "gibi" olunmaya çalışılan gayri Müslim girişimcidir. Kitaplara egemen olan "teşebbüs-i şahsi"yi güçlendirme düşüncesi, ittihatçıların 1908 Devrimi sonrasında ortaya koydukları Milli İktisat politikasının eğitimciler tarafından "okul"a taşınmasını yansıtır (Üstel, 2005:30-93). Malumat-ı Medeniye kitaplarının temel vurgusu, Cumhuriyet'e uzanan yolda, ulus-devlet kurma girişiminin ön aşaması olarak özetlenebilir. Osmanlılık bağlamında tanımlanan ulus anlayışı ile yurttaşlık; askerlik, vergi, kanuna itaat, çalışmak bağlamında tanımlanmıştır. Yurttaş toplum için görevler temelinde tasavvur edilmiştir.

### 1.2.3. Cumhuriyet'in Nesnesi Olarak "Yurttaş"

Osmanlı Devleti'nde reformlar, Batı uygarlığının maddi yanlarına açık iken manevi yanlarına kapalı kalmayı hedeflemiştir. Kurulacak olan ulusun evrensel olması fikri, yerellikten esinlenmeyen ve arkasında kültürel göndergesi olmayan bir uygarlık hedeflemiştir. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nin son yılları, yoğun bir kimlik tartışması içinde geçer. Osmanlı kimliği Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük olmak üzere üç düşünce etrafında yapılan tartışmalar sonucu oluşturulmaya çalışılır. Osmanlı dönemi Türk milliyetçiliği, bir özgünlük projesi olmaktan çok, bir kültürel dönüşümü hedefler. İmparatorluğu "kurtarma" girişimi, Osmanlılık fikrinin savunulmasına yol açmış; Osmanlı İmparatorluğunun vatan ve millet kavramlarına uzak kalması, İslamî kimliğin Türklüğün önünde yer alması, Türk milliyetçiliğinin Batı'ya göre geç ortaya çıkmasına neden olmuştur. Buna bağlı olarak "İâiklik" de Osmanlı İmparatorluğu'nda bir ihtiyaç ve modernleşmenin bir şartı olarak yavaş yavaş ortaya çıkar ve yeni rejimin ana temalarından biri olur.

Türkiye'de modernleşme, Çağlar Keyder'e göre "modernleştirmek"<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Ülkenin modern bilim ve teknoloji, akılcı yönetim ve endüstrileşme yolu ile kalkınmasını savunduğu ölçüde etnik milliyetçilik modernleştirici bir rol oynar. Modernleşerek Batı gibi hatta Batılı olmak, toplumu dönüştürmek idealini taşır (Akman, 2002:82).

kelimesi ile açıklanmalıdır. Modernleştirici elit, modernlik anlayışına uygun kurum ve davranışları, Türkiye halkına benimsetmeyi hedeflemiştir. Modernleşme için Batılılaşmak, Avrupa uygarlığında yer edinmek, bütünsel bir proje olarak lâiklik ve bireyin özerkliği için bir toplumsal dönüşüme ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Osmanlı modernleştiricilerinin bu düşüncesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları arasında da devam eder. Her iki elit arasındaki bu sürekliliğin temel nedeni, Osmanlı Devleti'nde büyük toprak sahiplerinin bulunmamasına dayanır (Keyder, 1999:29-39). Dinsel kurumları geleneksel olarak otoritesi altında tutmuş olan Osmanlı devlet geleneği, Cumhuriyet Türkiye'sinde de sürdürülür. Osmanlı Devleti, Batılılaşma reformlarına teslim olurken Türkiye Cumhuriyeti'ni, Batılılaşmayı temel meselesi haline getirir.

Modernleşme toplumsal öngörülerin birbirine kenetlendiği kapalı cemaatten (*Gemeinschaft*) akışkan, açık, ilerici, büyümeye dönük ve merkezî topluma (*Gesellschaft*) geçiş sürecidir (Gellner, 1999: 188-190). Kemalistler, bu geçişi sağlamak için kendilerinden önceki ittihatçılar gibi pozitivist dünya görüşüne dayanan bir modernleşme stratejisini uyguladılar. Bu strateji içinde din; devletin ve toplumun modernleştirilmesinde mesafe almaya bir engel olarak görülür. Kurucu kadronun lâiklik anlayışı din ve devletin ayrılmasından çok, devlet bürokrasisi içinde onun bir parçası haline getirilmesi ve itaat altına alınması olarak görülür (Zurcher, 1999:338). Bunun karşısında ise, Batı modernliğinin en önemli deneyimleri olan lâikleşme ve eşitlik, Müslümanlık bağlamında en özel alanlara ve toplumsal ilişkilere yönelik bir saldırı olarak yorumlanır. Cumhuriyet'in lâikleştirici reformları, ulemaya karşı yapılır. Fakat asıl direnç dervişlerden gelir. Merkezileşmenin ana muhalifleri; geleneksel eşraf, devletin bir yandan geliştirmek, öte yandan da faaliyetlerini sıkı bir disipline almak istediği burjuvazi ve kendilerine vatandaşlar ile devlet arasında da yer edinen bazı ara grup ve cemaatlerdir. Bir başka direnç noktası ise, dinî olmayan ve dinin arkasına gizlenen yapısal etkenlerdir. Osmanlı yapısındaki savaştı grupların değerleri, toplumun merkezi olarak mahalle, yeniden üleştirici ahlâk ve siyasî sınıfın servet üzerindeki kısmî tekeli, bu durumda tutuculuğun kaynağı olur. Alt sınıfların yaşamındaki cemaat duygusunun

sonucu olarak alt sınıf kültürü, pazara dayanan bir ekonomiyi ve bireysel tüketimi, geleneksel yapıya büyük bir tehdit sayar.

Sosyolojinin en ünlü tezlerinden “dünyevileşme tezi”ne göre, modernleşme, sanayileşme ve bununla bağlantılı siyasal değişim koşullarında dinin toplum üzerindeki ve insanların gönülleriyle zihinlerindeki etkisinin azalmasına neden olur. Gellner’e göre bu görüş, İslamiyet için geçerli bir görüş değildir. Sadece Türkiye bunun dışında kalır. Gellner, Türk modernleşmesinin benzersizliğinde temel etkenlerin din, devletin yapısı, milliyetçilik biçimi ve modernleşmenin farklı üslupları olduğunu belirtir (1999:188). Weber’in modernleşme ile birlikte dinin “Protestan” özellikler gösterme eğiliminde olduğu görüşünden yola çıkan, İslamiyet’in zaten en Protestan tektanrıci din olması nedeniyle modernleşmeden en az zarar gören din olmasına neden olduğunu savunan Gellner; İslamiyet’in büyü unsurları az olan, dinsel metinlere bağlı, bireyci, eşitlikçi, modern topluma ayak uydurmaya açık bir din olduğu görüşündedir (Mardin, 1999b:144-147). Bu nedenle Cumhuriyet’in lâiklik öngörüsü, pozitivist düşüncenin hakimiyeti ve modern toplum yaratma girişiminin başat aktörü olur.

Türkiye’deki lâiklik, Batı’da kullanıldığı anlamından farklı tanımlanır. Buna göre “lâiklik”,<sup>131</sup> din temelli devlet anlayışının yerine “ulus” a dayanma fikrini içerir. Türkçe’de lâiklik yerine önceleri *asrılık* kullanılmıştır. Ziya Gökalp, terimi *muasırlaşmak* olarak ifade eder. Niyazi Berkes’e göre ise, *lâiklik* ve *secularism* terimleri birbirinin yerine kullanılabilecek bir anlam ilişkisine sahiptir. Berkes, devlet ve kilise arasında bir uzlaşma sorunu olmaktan daha geniş bir sorun olan lâikliğin, Müslümanlık için daha da karmaşık bir niteliğe sahip olduğunu vurgular. Hıristiyanlıkta ruhani ile dünyasal ayırım net iken, Müslümanlıkta bu ayırım belirgin değildir ve Müslümanın kimi eylemlerinin hangi alanın eylemi olduğunu bilemediğini sorunun teokratik ve demokratik

---

<sup>131</sup> Fransızca’dan gelen *laïcisme* halksallaştırma anlamına gelmektedir. Grekçe *laos* (halk) ve *lâikos* (halksal) sözcükleri din adamları dışında olan kişiler için kullanılmıştır. Modern Fransa’da ise, din adamları ve rahiplerden başka kişilere, kurullara, yetkililere dünya işlerinde hatta din işlerinde üstün bir yer verme anlamını taşımaktadır.

devlet arasındaki farklılıkla ilgili olduğunu belirtir (2004:20-21, 537-538). Bu çerçevede içinde Türkiye’de sekülerleşme, çağdaşlaşma ile eşanlı olarak algılanmış ve laisizm, sekülerizm anlamını taşımamıştır. Bu nedenle, sekülerleşmenin gereklerinden olan toplumsal yaşamın dönüşümünü Cumhuriyet’in seçkinleri yaratmaya çalışmıştır.

Yönetimde yer alan seçkinler, kamusal ve toplumsal yaşamın lâikleşmesini etkileyecek din, eğitim ve kültür işlerini kontrol altına almak istemiştir. Yasama, eğitim ve adalet sistemi, lâik denetim altına alınır. Din, devlet mekanizmasından çıkarılır. Devlet yalnızca İslam’ın, toplum içindeki rolünü sınırlamak ister. İslam öğretisinin devletin işbirliğinden yana, yurtsever ve ahlâklı yurttaşlar yetiştirmesine yardımcı olabilmesi için, Batılı değer ve kurumlarla uyumlu kılınması gereklidir. Devletin ideali, bireysel vicdan alanıyla sınırlanmış bir İslam olur (Ayata, 1998: 241-244).

Fakat Osmanlı Devleti’nde İslam; resmî, hukukî ve dogmatik devlet dini ve medreselerle ulema sınıfı, derviş tarikatları olmak üzere iki düzeyde işler. Dervişlerin halkın arasında olması sonucu, 18.yüzyılda tarikatlar oldukça genişler. Halk, yeni tanımlanan İslam’ın yetersiz,<sup>132</sup> yoksun olduğu düşüncesiyle yardım ve rehberliği, bu tarikatlarda ve onların derviş liderlerinde arar (Lewis, 1993:400-405). Halk kültürü ve aydınlar kültürü arasındaki Osmanlı Devleti dönemindeki farkın, Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüş olması; seçkinlerin “halk İslâm”ını kuraldışı saymalarına neden olur. Buna rağmen millî mücadele döneminde genel olarak tarikat birlikleri, Anadolu’daki milliyetçileri desteklemişlerdir. Türkiye’de toplum ve devlet arasındaki kopukluk<sup>133</sup> meşruiyetini toplumdan değil, kendinden alan bir devletten

---

<sup>132</sup> Cumhuriyet’in daha sonraki dönemlerinde dinî eğitim konusu, sürekli tartışma konusu olmuştur. 1949’da dinî eğitimin, ailelerin isteğine göre Cumartesi günü öğleden sonra iki saatlik ders şeklinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak yürütülmesine karar verilmiştir. 1950’de ise, ilkokulların 4. ve 5 sınıflarından okutulmak üzere dinî eğitim zorunlu hale getirilmiştir (Lewis, 1993:413-414).

<sup>133</sup> Yakup Kadri Karaosmanoğlu *Yaban* romanında, direnişçilerin bir aydın olarak halktan kopukluğunu bir subayın gözüyle anlatmıştır. Romanın 2008 tekrar basımında yer alan önsözünde Yakup Kadri, romanın kendi yaşadıklarından izler taşıdığını ve Türk aydınının, halk ve aydın yaşamı arasındaki kopukluğunu açıklar. Yine aynı önsözde, *Yaban* romanının yazıldığı ilk günlerde “ne kadar çok şımartıldı” ise ki bu yıllar Cumhuriyet’in inşa yılları olan 1932’dir; son yıllarda “o kadar insafsızca

dolayıdır. Cumhuriyet'i hazırlayan ve biçimlendiren kadrolar, toplumu değiştirmek istemişlerdir. Bu nedenle, Osmanlı Devleti'nde uzaktan denetim mekanizmasının yerine, derinlemesine müdahale anlayışını seçmişlerdir (İnsel, 2005:20, 28, 57). Bu anlayış, demokrasinin gelişmesini engelleyerek, halktan gelen bir dönüşümün yaşanmasının önüne set çekmiştir.

Kemalist devrimin kentlerdeki belkemiğini genellikle bürokrat, subay, öğretmen, doktor, avukat, ve büyük ticari işletmelerin girişimcileri oluşturur. Sanatkâr ve küçük tüccarlar ise, bastırılmış olan geleneksel kültürün belkemiğini meydana getirirler (Zürcher, 1999:283). Atatürk ve Cumhuriyet'i kuran kadronun hemen tamamı askerdir ve programları Alman uzmanlar tarafından düzenlenmiş askeri okullarda okumuşlardır. Bu kadronun önderliğinde kurulan Cumhuriyet'in temel taşlarını belirleyen yönetim kültürü, patrimonyalizmin izleriyle doludur. Türkiye, Cumhuriyet'ten sonra bile patrimonyal devleti niteleyen özellikler sergiler. Feodalizm sonrasında Batı Avrupa'da, merkez ile çevre arasında gelişen zengin ilişkiler ağı, Cumhuriyet'in başlarında yoktur (Mardin, 2000:236). Bu da toplumsal mühendislerin toplumu dönüştürme işi olan modernleşmenin uygulayıcıları olmasına neden olmuştur.

Atatürk, bir ulus yaratmak için Batı'yı ve modernleşme projesini benimsemiş; sadece bilim ve teknolojiyi değil, toplumun kültürel alanını kapsayan reformları içeren bir modernleşme anlayışını temel almıştır. Özellikle 1923-1925 döneminde milliyetçilik, lâiklik ve halkçılık, Cumhuriyet'in temel prensipleri olarak belirmiş; lâiklik ise açık ifadesini daha sonraki yıllarda bulmuştur. Milliyetçilik rejimin temeli sayılırken, lâiklik de milliyetçiliğin hedeflediği modern, milli egemenliğe dayanan, milli bir devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti'ni gerçekleştirmede yegana yol olarak görülmüştür (Karpuz,

---

hücumlara" uğradığını ki bu da 1983 yılıdır, ifade eden Yakup Kadri Karaosmanlıoğlu; kitabın köylü aleyhtarı olması nedeniyle suçlanmasının haksız olduğuna ilişkin açıklamalar yapmak zorunda kalmıştır. "Yaban"ın objektif bir roman olmadığını belirten Yakup Kadri, "Yaban bir ruh sıtmasının, birdenbire acı ve korkunç bir gerçekle karşı karşıya gelmiş bir şuurun, bir vicdanın çıkardığı yürek parçalayıcı haykırışıdır"olarak tanımlar (2008:9-11).

1967:48). Kemalizm'in arka planında yer alan Yusuf Akçura ve Ziya Gökalp'in fikirleri, Cumhuriyet dönemi Türk milliyetçiliğinin sınırlarını belirlemiştir. Yusuf Akçura'nın *Türkçülüğün Tarihi* adlı eseri, Kemalizm'in düşünsel arka planını oluşturan kaynaklardan biridir. Akçura'ya göre millet, "ırk ve dilin esasen birliğinden dolayı sosyal vicdanında birlik ve beraberlik meydana gelmiş bir insan toplumdur" (2008b:18-19). Ziya Gökalp'in ulusçuluk çerçevesi içinde yaptığı "hars" ve "medeniyet" ayrımı bu anlayışın devamı niteliğindedir.

Hars (kültür)'ün milletlere ait, medeniyetin milletlerarası olduğunu belirten Gökalp'a göre millet yalnız ırk, coğrafî şartlar, siyasal birlik veya irade kuvveti üzerine kurulamaz; kültüre (hars), yani ortak dil, din, ahlâk ve sanata dayanır. Buna göre, Türk kültürüne belirli bir millî karakter verebilmek ve devlet teşkilâtını da ona göre düzenleyebilmek için, Türkiye'de bir sıra reform yapılması gerekir. Millî dil, İstanbul şivesinde Türkçe olacak, millî devletin kurulabilmesi kanunlarla değişikliklerin zorunluluğunu gerektirecektir. Gökalp lâikliği, yani dinin devletten ayrılmasını ve devletin "Şarklı tesirlerden temizlenmesini" savunur. Eğitimde tek bir sistemin uygulanmasına taraftardır. Bununla beraber İslâm dininin, Türk tarihinde ve günlük hayatta tuttuğu önemli yeri görmüş ve dini kişisel hayatın gerekli bir parçası saymıştır (Karpas, 1967:28-29). Uygun bir toplumsal ve ahlâkî felsefeyle desteklendiğinde milliyetçilik ve İslâmcılığın, Batı felsefesiyle uzlaşabileceğini öne süren Gökalp, İslamlaşmak, Muasırlaşmak ve Türkleşme'nin birbirinin tamamlayıcı unsurları olduğunu savunmuştur (2008a:23-32). Ziya Gökalp'in fikirlerinden etkilenen Mustafa Kemal Atatürk ise, Türkleri her biri kendi değerleriyle saygın birçok milletten biri olarak nitelendirmez. Türkler, bütün dünya uygarlığı ve insanlığı için "uyulacak bir örnek"tir. Atatürk'e göre millet, "aynı toprak parçası üzerinde oturan", ve "aynı kanunlara tabi ahlâk ve dil birliği halinde yaşayan insan topluluğudur (Parla, 2008c:177-180).<sup>134</sup>

---

<sup>134</sup> Atatürk I.Meclis'in 3.Toplanma yılını açarken 1922'de yaptığı konuşmasında bunu şöyle ifade eder: "Efendiler! Türkiye halkı ırkan veya dinen ve harsen müttehit, yediğerine karşı hürmet-i mütekaibile ve fedakârlık hissiyatıyla meşhun ve mukadderat ve menfi müşterek olan bir heyeti içtimaiyedir. Bu camiada hukuk-u irkiyeye, kukuk-u içtimaiyeye ve şerait-i muhitiyeye riayet, siyaset-i dahiliyemizin



Türkiye’de modernleşme, 20.yüzyılın Üçüncü Dünya koşullarında bazı dönüştürücü ekonomik ve toplumsal devrimler aracılığıyla ileri ülkelere yetişme gereği yönünde, üstü örtülü bir anlayışı içermiştir. Kapitalizm, yayılcı politikası ile Avrupa dışı ülkelere, Batı’nın etkisinde kalan yönetici elitler, eğitim ve kurumsal düzenlemelerle bir tür sosyal mühendislik uygulaması aracılığıyla yaygınlık kazanmıştır. Böylece yurttaşlık da bu sosyal mühendislik uygulamalarıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Modern Türkiye’de Türk terimi, ülkedeki bütün Müslümanları, etnisiteleri ya da dilleri Türk olarak görmüştür. Milli Mücadele yıllarında, Türk milliyetçiliği deyimini telafuz edilmemiştir. Bunun nedenleri arasında, Türk ulusçuluğunun henüz belirgin hale gelmemiş olması sayılabilir. Milli Mücadele yıllarında, milliyetçi söylemden özenle kaçınılmış olması dönemin siyasal gerekleriyle ilişkilidir. Bunun temelinde, hem azınlıklarla hem işgal kuvvetleriyle hem Sultan’ın ordularıyla ve hem de iç ayaklanmalarla uğraşan milliyetçilerin, Müslüman milliyetçiler sorunuyla uğraşmak istememeleri yer alır (Özbudun, 1998:151-159). Kurtuluş Savaşı ile vatan toprakları kurtarılmış ve ulus fikri, bu topraklarda inşa sürecine girer.

Bu amaçla Türk ulusu fikri, bir yandan ümmet kavramının yerini almak, öte yandan da Osmanlılardan devralınan kozmopolit mozaîge benzer bir görünüm vermek hedefini taşır. Şerif Mardin’inin “volk”<sup>135</sup> İslâmı olarak tanımladığı ve Cumhuriyet’le birlikte kuraldışı ilan edilen halk dininin ifade ettiği birincil toplumsallık, devletin yeni ilişkilerine karşı önemli bir engel oluşturur. İslamî bir imparatorluktan millî bir Türk devletine, anayasal bir Cumhuriyet’e geçiş, yeni Türk Devleti ile olur. Fakat Batılı ulus-devletlerle Türkiye arasındaki en önemli fark, demokratikleşme sürecinin Batı’da halktan gelmiş olmasıdır. 1923 ile birlikte yeni Türkiye Cumhuriyet’i Devleti’nde, Osmanlı’nın uzaktan denetim biçiminin yerini toplumsallıkları değiştirmek

---

esas noktalarındandır. Dahilî teşkilât-ı idareimizde bu esas noktanın halk idaresinin bütün mânâyı şâmiliyle lâıyk olduğu derece-i inkişafa îsal edilmesi siyasetimizin icabatındadır” (Parla, 2008c: 182).

<sup>135</sup> Volk, semantik anlamı köken ve kökenselliğe, ilkselliğe uzanan halk anlamına gelir. Milliyetçiliğin Almanlara özgü tanımlanışıdır. 1920’lerden itibaren bu kavram “ırkçılık”la eşdeğer anlamda kullanılmaya başlar (Bora, 1996:172).

amacını güden içten denetim biçimi alır (İnsel, 2005:43, 44, 54). Cumhuriyetçi reformların Batı kaynaklı olması, Cumhuriyet için daha derin kültürel bağlantılar, geçmişte bir tasavvur olarak İslamiyet'in sağladığı bir temel gerektirmiştir. Reform hareketinin belirlenebilir bir felsefi temeli yoktur. Cumhuriyet, Batı'dan eğitim kurumlarını ve kültürel alışkanlıkları alırken; bunların aslında anlamlarını, kavrayışlarını ve ontolojik tutumların oluşturduğu bir alan aldığını ise kavramamıştır (Mardin, 1999c:55-56). Kemalist reformların en karakteristik unsuru olan lâiklik<sup>136</sup> hamlesinde, üç faaliyet alanı ayırt edilebilir. İlki devleti, eğitimi ve hukuku lâikleştirmek, yani ulemaya ve kurumlaşmış İslâm'ın geleneksel kalelerine saldırmak, ikincisi dinsel simgelerin üstüne gitmek ve bunların yerine Avrupa uygarlığının simgelerini koymaktır. Üçüncüsü ise, toplumsal yaşamı lâikleştirmek ve gerektiğinde popüler İslâm'ın üstüne gitmektir.

Kemalist reformların ilk dalgası olan lâiklik, Sultan Mahmut zamanında başlatılır. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1913-1918 yılları arasındaki yönetimi sırasında hemen hemen tamamlanır. Devlet, eğitim ve hukukun lâikleştirilmesi sürecini de Cumhuriyet'ten sonra tamamlar. Kemalist Devrim'in ilk günlerinde, ilk kez görünen Türk ulusuna dayanan topraksal bir ulus-devlet fikri, Misak-Milli sınırlarında ifadesini bulur. Toprak esasına dayanan Türk ulusu fikrini, uzun süre din ve hanedan bağlılıklarına alışmış halka benimsetmek kolay olmamıştır. Kemalist anlayışa göre, Misak-ı Milli sınırları içinde yaşayan herkes eşit hak ve ödevleri olan Türkiye vatandaşıdır (Ünsal, 1998a:14-15). Buna göre Mustafa Kemal Atatürk, ulus-devleti oluşturmada milleti temel dayanak noktası yapmaya çalışmıştır. Bu konudaki demeçlerinde kahramanların ancak millet ile başarı kazanabildiği vurgusuna yer vererek, "kahramanlık" figürünün ancak "millet"le anlamlı olacağına dikkati çeker (Parla, 2008:216-217). Kemalist devletin 1920'lerde doğması ve 1930'larda

---

<sup>136</sup> Kemal Karpat ise, lâikliğin aydınlar tarafından daha kolay benimsenmiş olmasına karşın, köy ve küçük şehirlerde İslam geleneklerinin devam ettiğini belirterek şöyle devam eder: "Memleketin, nisbeten olduğu gibi bırakılan toplumsal yapısı, gelenekleri, lâikliğin akılcı ve ilmî vasıflarına zıt bir düşünce örneği yaratmakta devam etmiştir....Dini reformların pek çoğuna inanılarak değil de kanun zoruyla riayet edildiği bir sır değildir" (1967:232-233).

pekişmesi ile birlikte lâiklik ve Batılılaşmanın yanı sıra milliyetçilik, Türkiye'nin ideolojik temelini oluşturur.

Türk milliyetçiliği, Fransız ve Alman milliyetçiliklerinin izlerini taşır.<sup>137</sup> Türkiye'de milli kimliğe istinaden sorulan sorular "Türkler kimdir?" şeklinde değil de "Türkler kim olmalıdır?" şeklinde dile getirilmiştir. Yani inşa edici bir zihniyet mevcuttur. Uzun vadede bu zihniyet, devletin toplumsal köklerinden kopuk kalmasına neden olur. Türk milliyetçiliği reformlar, savaşlar, ticaret, yeni gelişen tarih, edebiyat, eğitim, hayır kurumları, gizli dernekler ve siyasi partiler aracılığıyla Osmanlı döneminde modernleşmeyle birlikte ortaya çıkar. Osmanlı Devleti "Batı" tipi bir modernleşme öngörüsüyle kültür, eğitim ve kurumlarda bir dizi reformlara yönelir. Cumhuriyet rejiminin uygulamaya koyduğu milliyetçiliğin amacı ise, sadece sanayileşme ve iktisadî kalkınma gibi modernleşmenin araçsal yönü ile sınırlı olmayıp medenî, Batılı, modern vatandaşlar yaratılması amacını taşır. Kemalist milliyetçilik anlayışı, basit bir coğrafi ve kültürel çerçeveye içinde etnik bir yönü de olan milliyetçiliktir ve Cumhuriyet öncesi Batılılaşma hareketinin taşıyıcısı olur. Milliyetçilik, rejimin temeli sayılmıştır. Tarih, din, dil, ortak kültür ve tarihe dayanan milliyetçilik, Türk siyasi yaşamında dinamik bir güce sahip olmuştur. Bu bağlamda yurttaşlık, devletle birey arasında hukuksal-siyasal bağ olmakla kalmayan, bu yöndeki bir duygusal bağlanmayı da içerir. Bu da yurtseverlik olarak tasarlanır. Yurtseverlik, yurttaşlığın olmazsa olmaz koşuludur. Yeni yurttaş tipi, sıcak savaş yurtseverliğini barış zamanına da taşıyarak Cumhuriyet'i sürekli bir zihinsel seferberlik alanı haline getirir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında pasaportlar üzerinde yapılan bir değişiklik, bireyi, yurttaş olma statüsüne çıkaran ilk yazılı belge olur. TBMM İcra Vekilleri Heyeti, Hariciye Vekâleti'nin tezkeresi üzerine 8 Mayıs 1338 (1922)'de Avrupa'ya seyahat edecek olanlara verilen pasaportlardaki "Nam-ı nami Hazret-i Padişahi" ibaresi yerine "TBMM Hükümeti Namına" ibaresi

<sup>137</sup> Milliyetçilik genelde iki tip olarak ele alınır: Birincisi Fransız milliyetçiliğinin klasik örnek olarak alındığı Batı milliyetçiliği; ikincisi ise, bunun karşı tezi olan içinde etnik ve kültürel öğelerin daha öncelikli olmasını öngören Alman milliyetçiliği (Kadıoğlu, 1998a:202).

konulmuştur. Bu kararname, TBMM Hükümeti'nin uluslararası saygınlığının kabulü bakımından önemli bir aşamadır. Çünkü pasaport, egemenliğin simgesidir. Ve artık pasaport sahibi tebaa değil, vatandaşdır (Rona, 1998:38). Böylece Osmanlı Devleti'nde halifenin şahsında beliren siyasi otorite, Cumhuriyet'le birlikte millete dayandırılır. Din temelli devlet anlayışı, yerini "ulus" temelli, ideolojisini milliyetçilikten alan düşünüşe bırakır. Tebaa olarak tanımlanan birey, vatandaşa dönüşür.

Vatandaşın inşası yolunda atılan diğer bir adım da aile hukuku alanında olur. Cumhuriyet'in kurucu kadroları, oluşturulan reformlar, yeni ve lâik kurumlar, yasal düzenlemeler ile "çağdaşlaşma" yolunda adımlar atar. Cumhuriyet'in doğuşundan önce bile, şeriatın rolü hemen hemen yalnızca aile hukukuyla sınırlanmıştır. 19.yüzyıl reformları, geniş hukuk alanlarını Şeriat'ın ve onu uygulayanların yargı yetkisinin egemenliğinden uzaklaştırmıştır. Fakat aile ve kişi hukuku konularında, Şeriat hukukçularının tekeli yetkisine dokunmamıştır. 4 Ekim 1924'de İsviçre Medeni Yasası'nın<sup>138</sup> ve 1926'da İtalyan Ceza Yasası'nın kabulüyle artık aile hukuku da ulemanın yetki alanından çıkarılır. 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi de tamamen lâikleştirilir. Türkiye Cumhuriyeti, başlangıcından itibaren ulus aidiyetini yurttaşlık ilişkisi olarak tanımlayan bir anlayışı taşımıştır. Bu anlayış 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 88. maddesi "Türk ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk" dendiğini, "farklı bir etnik kökenden gelenlerin Türklüğü iradi olarak seçmesi ve vatandaşlık kanunu mucibince Türklüğe kabul edilmesi halinde Türk" olacakları ifadesindeki gibi açıkça belirtilir (Bilgin, 1998:141-142). Bundan başka, Cumhuriyet'in ilk yıllarında milliyetçi ideolojik kurumsal düzenlemelerin yanında, dini alanda da reformlarla kurumsal düzenlemelere gidilir.

1922-1924 yıllarında saltanat ve hilafetin kaldırılması, Cumhuriyetin ve yeni anayasanın ilanı, devletin lâikleştirilmesindeki son safhalar olur.

---

<sup>138</sup> Lewis'e göre, ana kara ve demiryollarına yakın kasaba ve köylerde yeni Medeni Kanun çoğunlukla uygulanmıştır. Fakat ülkenin geri kalanını teşkil eden sayısız köylerde eski uygulamalar yaşamaya devam etmiştir (1993:272).

Lâikleşmenin gerçekleştiği alanlardan biri, dinsel simgeler alanı olur. Bu alan, en önemli tedbirler alanıdır. Modernleşme süreci birçok Kemalist, Osmanlı, Jöntürk liderinin kafasında insanların dış görünümü, caddelerin temizliği, kurumların türü ve niteliği gibi biçimsel değişim unsurları anlamlandırılır. 1925'te fes tutuculuğun simgesi haline gelerek şapka öngörülür. Aynı yılın Aralık ayında ise, dinsel kılık kıyafetin camideki ibadet görevleriyle sınırlı olduğu emredilir. Tüm bu yapıların arkasında Türkiye'de, bilim ve akıl yoluyla ilerleme için gerekli koşulları yaratmaya kararlı olma anlayışı vardır. Bu anlayışa karşı, "yurttaşlar topluluğu" oluşturma idealinin sınırları konusunda kuşkulu olanlar ve kültürel dönüşümü kabullenemeyenler, 1925'teki Şeyh Sait İsyanı'nı çıkarırlar.<sup>139</sup> Fakat bu tür karşı çıkışlar, yapılan devrimleri engellemez. 30 Kasım 1925'de "Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Bir Takım Ünvanların Men ve İlgasına Dair Kanun" ile insanların özgür düşünen ve ulusal egemenliğin oluşmasına katılan bireyler olmasının önündeki engelleri kaldırmak hedeflenir. Belki de en zorlayıcı gelişme, 1928'de Latin Alfabesi'nin kabulüdür. İslâm'ı Türkiye'nin devlet dini yapan hükmün 1928'de anayasadan çıkarılması, bu gelişmeyi tamamlar.

Atatürk inkılaplarla<sup>140</sup> amacının, Türk Milleti'ni lâik, çağdaş bir yapı içinde, dünyada yerini almasını hedeflediğini Nutuk'ta şöyle değerlendirir:

Efendiler, milletimizin toplumsal, iktisadi, özetle bütün medeni muameler ve münasebetlerinde verimli

<sup>139</sup> 1 Şubat 1925'te yapılan Şeyh Sait isyanının temel amacı, Doğu Anadolu'aki Kürtlerin bağımsız bir Kürdistan kurmak istemesidir. Bu aynı zamanda, doğu bölgesindeki derebeylik sistemini parçalamak isteyen hükümet otoritesine karşı bir tepkidir (Karpat, 1967:44-45).

<sup>140</sup> Osmanlı dönemin İslahat fikri, Cumhuriyet'te İnkılap'a dönüşmüştür. İnkılap, toplumun gelenekçi hayat tarzını, fikirlerini ve müesseselerini baştan sona değiştirmek amacı güden devlet teorisini ifade eder (Karpat, 1967:1). Cumhuriyet'in 1923-27 yılları arasındaki kuruluş safhasında inkılapların başlıcaları şunlardır: 3 Mart 1924'te; halifeliliğinin kaldırılması, öğretimin birleştirilmesi, Şer'iyye, Evkaf ve Erkan-ı Harbiye Vekâletlerinin kaldırılması, Şer'iyye Mahkemeleri'nin kaldırılması (8 Nisan 1924), aşar vergisinin kaldırılması (17 Şubat 1925), tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması (30 Kasım 1925), Medenî Kanun'un kabulü (17 Şubat 1926), Kabotaj Kanunu'nun yürürlüğe girmesi (1 Temmuz 1926)dir. 1928'ten sonra ise inkılapların ikinci devresi başlamıştır: Latin rakamlarının kabulü (24 Mayıs 1928), Kadınların belediye seçimlerine katılması (23 Aralık 1930), Avrupai ölçü sisteminin kabulü (26 Mart 1931), Türk Tarih Tetkik Cemiyeti (12 Nisan 1931), Türk Dili Tetkik Cemiyeti (12 Temmuz 1932), Soyadı Kanunu (21 Haziran 1934), bazı lâkap ve ünvanların kaldırılması (26 Kasım 1934), bazı kisvelerin giyilmeyeceğine dair kanun (3 Aralık 1934), kadınlara milletvekili seçme ve seçilme hakkı tanınması (5 Aralık 1934), Hafta sonu tatil gününün Cuma'dan Pazar'a alınması (1 Haziran 1935).

neticelerin teminatı olan yeni kanunlarımız da, kadınların hürriyetini temin eden ve aile<sup>141</sup> hayatını sağlamlaştıran Medeni Kanun<sup>142</sup> da bu bahsettiğimiz devrede vücuda getirilmiştir. Dolayısıyla biz her vasıttan yalnız ve ancak, bir bakış açısından istifade ederiz. O bakış açısı şudur: Türk milletini, medeni cihanda lâıyk olduğu mevkie yükseltmek ve Türk Cumhuriyeti'ni sarsılmaz temelleri üzerinde her gün, daha ziyade takviye etmek...ve bunun içinde istibdat fikrini öldürmektir... (Atatürk'ün Bütün Eserleri, 2007:353).

Fakat, medenî dünyada hak edilen yere ulaşmak için zorunlu olan seçme ve seçilme hakkına gelindiğinde geri adım atıldığı görülür. 1928 yılında, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde çatışmaya neden olan, her Türk ferдинin seçme ve seçilme hakkına sahip olması gerektiğine ilişkin bir önerge verilir. “Her Türk ferdi” dendiğinde, bunların arasına kadınlar da girmektedir. Önerge bu nedenle geri çekilir (Yavuz, 1996:136). Kadınların da toplumun bir yurttaşı olarak yönetimde söz sahibi kılınması, erkeklerle aynı hakları kazanabilmesi için 1930-1934 yıllarına kadar beklemek gerekecektir. Bu hakkın tanınmasından sonra bile kadınlar engellerle karşılaşır.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> Aileler milliyetçiliğin uç noktada idealini oluşturan türdeş millet fikrinin önünde bir engel oluşturabilirler. Ama “aile” metaforu, milliyetçilik için aynı zamanda vazgeçilmezdir de. Millet, büyük bir aile olarak resmedilir; Mensupları aynı ana dili konuşan ana veya baba toprağında yaşayan kardeşleridir. Bu suretle millet ailesi, bireyin ailesinin ötesine geçer ve onun yerini alırken uyandırdığı sadakatın ve bağlılığın gücü ve canlılığı bakımından bireyin ailesinden aşağı kalmaz. Kendini haklı göstermek için benzer akrabalık metaforları da kullanarak aile üzerinde, yasal ve bürokratik baskılar kurar (Smith, 1999:128-129).

<sup>142</sup> Medeni Kanun'dan önce, 1917'de kadın haklarının sağlanması yönünde önemli bir adım oluşturan, yeni bir aile Hukuku Kararnamesi kabul edilmiştir. Aile ve ahval-i şahsiye işlerine bakan şer'î mahkemeler, Adliye Nazırlığı'nın yetkisi altına konulmuştur. Bir İslâmî devlette kadınların boşanma ve çok karıllık gibi yetkisiz kaldığı iki konuyu ortadan kaldırmak mümkün olmamakla beraber, yeni kararname, boşanma ve tek karıllık hakkı da dahil olmak üzere, kadınlara evlenme akdine bazı şartlar koydurmak ve uygulamak hakkı vermek suretiyle kadınlar lehinde birçok değişiklik içine almıştır (Lewis, 1993:229).

<sup>143</sup> Bu konuda aktif çalışmaları olan Nezihe Muhittin, yaşamıyla ve yaptıklarıyla örnek oluşturur. Muhittin bürokrat bir aileden gelmektedir. Eğitimini daha çok özel derslerle tamamlamıştır. Babası, Musul istinaf azalığından emekli olan Muhittin Bey, annesi ilk serasker ağa Hüseyin Paşa'nın torunu Ali Şevket Paşa'nın kızı Zehra Hanım'dır. Kısa bir süre mahalle mektebine gitmiş, burada verilen eğitimin yetersizliği nedeniyle evde özel ders alması tercih edilmiş, bir ara Kumkapı Sörlük Okulu'na verilmiştir. Okulda Fransızca'sını iletmiştir. Amacı öğretmen olmaktır. Öğretmen okulunu bitirmediği halde öğretmen olmak amacıyla Maarif Nezareti'ne dilekçe vermiş, açılan sınavı kazanmıştır. Ardından Kız idadisi'nde “Ulûm-ı Tabiiye” dersleri vermeye başlamıştır. 20 yaşında Darülmuallimat'a öğretmen olarak tayin edilir. Maarif Nezareti'ne eğitimin geliştirilmesine ilişkin lahiyalar gönderir. İttihat ve Terakki Kız Sanayi Mektebi'nde biçki dikiş, jimnastik ve piyano dersleri vermiştir. İttihat ve Terakki

Cumhuriyet, muhafazakâr kadının tüm engellemelerine rağmen kadınlar için medeni kanun, seçme seçilme hakkı gibi önemli reformları başlatmıştır. Batı’da bir mücadele sonucu “elde edilen” bu haklar, Türkiye’de Cumhuriyet’in kurucu kadroları tarafından baştan verilir. Osmanlı döneminde, devletin kurtuluşuna ilişkin çözüm önerisi olarak kadınların durumunun yükseltilmesiyle mümkün olabileceği savunulurken, Cumhuriyet döneminde, toplumun modernleşmesi kadının değişimiyle neredeyse özdeş tutulur. Kadının kurtuluşu yeni toplumsal yapının eksiksiz olarak inşa edilmesine bağlanır. Meslek sahibi olan, eğitilmiş, evini, ailesini ihmal etmeyen ama toplum içinde çalışan bir kadın tipi yaratılır. Kemalist söylem gereğinden fazla geleneksel olmak ile iffetsiz olmak -gereğinden fazla modern ve Batılı kadınlar gibi hafifmeşrep/uçarı olmak- arasında bir denge yaratma görevini üstlendiği bir kadın imajı yaratır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında yeni devletin modernliğinde kilit öneme sahip kadın imgeleri (geçit törenlerinde bayrak taşıyan şortlu, okul önlüklü ya da asker üniformalı genç kızlar ya da balo salonunda dans eden tuvaletli kadınlar) yer alır. Cumhuriyet baloları,<sup>144</sup> Osmanlı saray geleneğinden gelen bir eğlence anlayışının ürünüdür. Türkiye’nin kadın yurttaşı, Batılı hemcinsleri gibi giyinmeli, onlar gibi konuşmalı, onlar gibi dans etmeli ve içki içmelidir. Balolar, bir “medeniyet mektebi” işlevi görür. Cumhuriyet’in bu başlangıç yıllarında, kadınlar hâlâ büyük ölçüde bir erkeğin vesayeti altında, dolayısıyla

---

Partisi kapatılınca bu okulun kapatılmaması için mücadele eder. Balkan savaşı yılları sırasında orduya malzeme sağlamak için okulu dikimevine çevirir. İttihat ve Terakki’nin Nur-ı Osmaniye Kulübü’nün ilkyardımcı hastanesinde hemşirelik yapar. Bir ara ilkokullar ve yabancı okullar müfettişliğinde bulunmuş, Selçuk Hatun Kız Sultanisi, Kız Hayat Mektebi ve İzmir Hilal Sultanisi’ne müdür olmuştur. Fizik ve hayvanat dersini verdiği İstanbul Gazi Osman Paşa Ortaokulu’ndan emekli olur. Asıl mücadelesi siyasi amaç taşımış ve bir parti kurmuştur. İlk ve tek olma özelliğini bugün de sürdüren Kadınlar Halk Fırkası’nı 16 Haziran 1923’de kurar ve partinin başkanlığına seçilir. Fakat kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmediği için fırka, Türk Kadınlar Birliği olarak dernek haline dönüştürülür. Nezihe Muhittin, tüm kanunlara uymaya, her vatandaş gibi vergi vermeye zorunlu olan Türk kadınına seçim hakkının verilmemesinin anlamsızlığına, eşitlikçi feminist söylemi kullanarak dikkat çekmiştir. Dönemin siyasi iktidarının kadınlar için yeterli girişimler yapmadığına inanan Nezihe Muhittin, 6 Aralık 1934’de kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınmasından sonra seçimlere aday olarak katılır. Hayatının son yıllarında akli dengesini yitiren Muhittin, toplumun tükettiği bir kadın olarak hayata gözlerini küskün olarak kapamıştır (Çakır, 1999: 279-282).

<sup>144</sup> İlk kez 29 Ekim 1925’te düzenlenmiştir.

korumasında ve saygıdeğer ya da korumasız; dolayısıyla hafifmeşrep görüldüğü bir kültürde, kimliğini bulma konusunda ciddi sorunlar yaşamıştır. Kadınların artık eve kapalı ya da örtülü olmaması yeni ahlâkçılık biçimlerini zorunlu kılar. Modern kadın, daha önce hiç görülmedik şekilde kamu alanında rahatsız edilmeden ya da tacize uğramadan çalışmasını sağlayacak yeni bir işaret ve kalıplar dizisi kurmak zorunda kalır. Giyen kişiyi gizleyen, tartışmasız dişiliğini saklayan çarşafın tersine, kadın memurun ağırbaşlı tayyörü ve açık yüzü, ancak dişiliğini silikleştiren ve cinsiyetsiz bir kimliği ön plana çıkaran, böylelikle cinsel olarak elde edilemez olduğunu mesajını verir (Kandiyoti, 1999:112-114). Böylece dişiliğin denetim altında tutulması, kadının simgesel zırhının ana unsurları haline gelir.

Cumhuriyet'in ilk yılları sürekli bir yenilik ve atılım yılları olur. Kemalizm'in yerleştirilmesine dönük kurumlar oluşturulur. Kemalizm'de, millî eğitimin, "memleket davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumları yaratma"sı hedeflenir. Toplum, kurucu kadroların biçimlendirdiği yasal ve kurumsal oluşumlarla dönüştürülmeye çalışılır. Bu durum, kadınlar açısından olduğu gibi yeni gelişen kavramların tanımını oluşturmada bir yaratma sürecini kapsar. Bu bağlamda Kemalistler, ders kitaplarında "soy"<sup>145</sup> terimini kullanırken, 19.yüzyılda geleneksel olarak ulusla aynı anlamda kullanılan ırk terimini kastetmişlerdir. 20.yüzyılın başlarında Nazizm ve başka ırkçı ideolojiler biyoloji, genetik, kan bağı ve fiziksel özelliklerle ilgili çeşitli unsurlar ekleyerek ırk terimini dönüştürmüşlerdir. Dolayısıyla 1930'larda Türk belgelerinde sıklıkla beliren soy kelimesi, biyolojik bir cemaat olarak değil, çok uluslu bir cemaate atıfta bulunur. Cumhuriyetçi kadroların zihniyetinde, Türklük dinle ya da iradi açıklamalarla ilgili değil, dil ve etnisiteyle ilgili olmuştur (Çağaptay, 2007: 103). Milliyetçilik tanımları, parti programlarında da açıkça yapılır. Mayıs 1935 CHP parti programında milliyetçilik, "ulusçuluk" başlığı altında şöyle tanımlanır:

---

<sup>145</sup> *Türk-Tarih Tezi*'ne paralel olarak gelişen "ırk/soy" kavramları, Türkiye'nin iskân politikalarında özellikle de 1934 tarihli İskân Kanunu'ndan bu kanunun 7. maddesinde de görüldüğü üzere önemli kavramlar haline gelmiştir (Çağaptay, 2007:87).



Parti ilerleme ve gelişme yolunda ve asrulusal değerlerde ve ilgilerde Türk sosyetesinin, çağdaş uluslarla yan yana ve bir uyumda yürümekle beraber, ikinci maddede izah olduğu üzere<sup>146</sup> kendine özgü ıralarını ve erkin benliğini korumağı esas alır (CHP Programı, 1935:5).

Günümüzde, Cumhuriyet'in ideolojisi olan Kemalizm'e ilişkin çeşitli argümanlar ileri sürülmektedir. Bunlardan biri, Kemalizm'in<sup>147</sup> bir ideoloji<sup>148</sup> ve yapı olarak çevreyi oluşturduğunu ve merkezle yani Batı ile eklemlenme yoluna gittiğini ve modernleşmenin Türkiye'de uluslararası odaklı bir yereli kurma girişimi olduğunu savunan görüştür. Buna göre Kemalizm, Batılılaşma, lâikleşme, modernleşme olarak özetlenebilecek bir proje olarak tanımlanır (Kahraman, 1996b:4). Kemalizm'de devlet, bir yapının korunmasıdır ve Osmanlı'dan başlayarak devam eden dünya sistemine bağımlı, çarpık kapitalist modernizasyon sürecini devam ettirici bir nitelik taşımaktadır. Kemalizm'in kültürel bir milliyetçilik olarak, ulusal kimliğe vatandaşlık temelinde yaklaştığını ve etno-milliyetçi bir nitelik taşıdığını iddia edenler de bulunmaktadır. Bu açıklamalar, indirgemeci ve sorunlu açıklamalardır. Kemalizm'in çok boyutlu ve çelişkili yapısını görmemektedir (Keyman, 1999:9). Kemalizm, akıl ve sermaye eklemlenmesine dayalı bir modern ulus yaratmayı amaçlayan, özünde Aydınlanma prensipleri üzerine kurulu bir modernite projesidir. Hem bağımsızlık temelinde Batı sömürgeciliğine karşı çıkan, hem de çağdaşlaşma ile Batı modernitesine bağımlı milliyetçi bir

<sup>146</sup> İkinci maddede ulusun tanımı yapılmış "Ulus; dil, kültür ve ülkü birliği ile birbirine bağılı yurddaşlardan meydana gelen siyasal ve sosyal bir bütündür" denmiştir (CHP Programı, 1935:4).

<sup>147</sup> Kemalizm en güçlü ifadesini 1935 Cumhuriyet Halk Partisi programında bulmuştur. Programda dönemin öz Türkçecilik politikası gereği "Kamalizm" olarak belirtilmiştir. Kemalizm (Atatürkçülük) bir siyasal ideolojidir. Programda bütünlüğü ve sürekliliği olduğu, uzun ömürlü ve kalıcı olacağı, özel adı bulunduğu, realiteyi dikkate alan, pratik, pragmatik bir ideoloji olduğu partinin programında açıkça ifade ve iddia edilmiştir (Parla, 2008a:14, Parla, 2008c:19).

<sup>148</sup> Kemalizm, kişilerin otoritesi üstüne kurulu bir onur anlayışına geçiş; evren düzenini anlamada dinden 'pozitif bilim' anlayışına geçiş; halkçı bir topluluğa geçiş; bir ümmet topluluğundan ulus-devlete geçiş olması dolayısıyla bu kurucu öğeler yoluyla akıl ve sermaye eklemlenmesine dayalı bir modern ulus yaratmayı amaçlayan modernite projesidir. Kemalist seçkinler, ulus-devlet inşasını lâiklik ve rasyonellik edinimiyle özdeş tutmuşlar ve bu edininim "akıl" yoluyla "ilerleme" için önkoşul olduğunu düşünmüşlerdir. Milli kimliğin Öteki imgesi eski kimliği yani Osmanlı'dır. Kemalist devlet düşüncesi, siyasal düzeyin ve toplumun modernleşmesini devlet ile bağlantılı gören bir siyasal modernitedir (Keyman ve İçduygu, 1998:169-171).

söylemdir. Çağdaşlaşma süreci, toplum içinde geleneksel değerlerin yıkılmasının yarattığı boşluğu doldurmayı hedeflemiş ve tüm toplumlarda belli bir merkezî otoritenin güçlenmesini sağlamıştır.

Kemalizm'in çağdaşlaşma öngörüsünde dört boyut vardır: Kişilerin otoritesi üzerine kurulu bir anlayıştan kurallar ve yasalar anlayışına geçiş; dinden pozitif bilim anlayışına geçiş; avam-havas ayrılıkları üstüne kurulmuş topluluktan halkçı bir topluluğa geçiş; bir ümmet topluluğundan bir ulus devlete geçiş (Mardin, 1994:206-207). Kemalizm'i bir proje olarak tanımlayan görüşe göre Kemalizm, devleti yeni bir meşruluk formülü olarak ulus ve devletin birliği esasında yeniden kurmayı amaçlar. Din ve devlet birliğinin yerini, Kemalizm'de ulus ve devlet birliği alır. Dinin yerine ulusu geçirerek lâik bir meşruiyet zemini oluşturur. Yeni ulus ve yeni yurttaş ile ilgili Cumhuriyet'in ilk dönemlerindeki tanımlamalar, devlete karşı "bireysel hak ve özgürlükler" türünden liberal kavramları değil; fakat daha çok yurttaşların toplumsal ekonomik ve siyasal yükümlülüklerine ilişkin devlet-merkezli tanımlamalara bağlı hakları içerir. Kemalizm, devletin koruyucu gücü altında yer alan ulus temelinde Osmanlı dönemi zihniyet çerçevesi içinde kalan bir ideolojidir. Aydınlanma'ya ilişkin idealleri barındıran Kemalizm, "Türk Milleti'ni çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarmak" deyişiyle özdeşleşen ilerleme fikrini de kapsar. Kemalizm'in ödün vermeyen modernleşme projesi, gelenekle uzlaşma niyeti taşımayan ve ırk/köken ve ahlâk birliğine dayalı, dini dışarıda bırakan bir ulus tanımı içerir. Fakat pratikte, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında görüldüğü gibi dinin tanımlayıcı etkisi altında kalmıştır.

Atatürk, Ziya Gökalp'ten etkilenmekle birlikte çağdaşlaşmayı, hars-medeniyet ayrımıyla açıklamanın ötesine geçerek Doğu'dan Batı'ya yöneliş<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Chatterjee bunu "Doğu" tipi milliyetçiliklerinin kendilerine ölçüt olarak aldıkları "Batı" tipi milliyetçiliklere benzeme olarak tanımlar. Kendine yabancı olan bir uygarlığa kısa sürede giren, fakat bu uygarlığa hazır hale gelmemiş halklar arasında ortaya çıkan bir milliyetçilik olarak "Doğu" tipi milliyetçilik; Batı Avrupa'nın gelişmiş ulusları tarafından konan belirli evrensel standartlara göre kendi uluslarının geriliğini ölçer. Chatterjee buna, ulusu dönüştürmek için kültürel olarak yeniden donatmak yönündeki çabanın eşlik ettiğini savunur. Taklit edilen modele hem düşmanca hem de onu taklit etmeye

olarak değerlendirir (Berkes, 2004:524-525). Buna göre Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren aydınlanma geleneği içinde köktenci bir “çağdaşlaşma” ya da “modernite” projesini uygulamaya çalışmıştır. Bunun temel nedeni, Batı’ya doğru yönelme hedefiyle, toplumun kültürel olarak dönüşümünün hedeflenmesidir. Özellikle 1926 sonrasında, Ziya Gökalp çizgisinin sentezci modernite yaklaşımı terkedilmiş; köktenci bir çağdaşlaşma yaklaşımı benimsenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nde vatandaşlık olgusu daha ziyade Cumhuriyetçi geleneğe<sup>150</sup> benzer bir gelişme gösterir. Yani Türkiye’de “vazifeler”in “haklara” öncelikli olduğu bir vatandaşlık anlayışı benimsenir. Vatandaşlık kategorisi temel hak ve özgürlükler bağlamında değil; “ortak yarar” çerçevesinde tanımlanır. Türkiye Cumhuriyeti’nde vatandaşlık nosyonu, Aydınlanma felsefesinin dinamiklerinden çok farklı biçimde oluşturulur. Kemalist dönem, vatandaşa “hak yok vazife var” anlayışının yerleştiği, ulus-devletin inşa sürecinde milli kimlikle dinî kimlik arasındaki gerilimin millî kimlik lehine tahkim edildiği dönem olur.

Türkiye’de vatandaşlık, yığınların haklarını vermeyenlerden, bu hakları talep etmeleriyle tabandan yükselen bir devrimci toplumsal mücadele sonucunda değil; aydın yönetici seçkinlerin toplumsal entegrasyonunu artırmak ve devleti güçlendirmek için yığınlara bu hakları verme doğrultusunda yaptıkları tercihler sonucunda ortaya çıkmıştır. Osmanlı’da rastlanan ve Cumhuriyet döneminde değişik bir biçimde de olsa devam eden merkezi

---

devam edışıyle gelişen bir çelişki içindeki “Doğu” milliyetçiliği, “tedirgin ve dengesiz”dir (1996:13-15).

<sup>150</sup> Liberal yaklaşım, temelde bireysel yarara bağımlıdır ve vatandaşların yükümlülüklerinde ziyade haklarından söz eder. Klasik ya da Cumhuriyetçi yaklaşım ise, vatandaşlık kategorisini vazifeler temelinde kurgular. Burada vatandaşlık denilince söz konusu olan birtakım pratiklerdir. Bu pratikler, bireylerin vatandaş olarak sosyal yaşama katılmasını sağlar. Vatandaşlık bireye verilen bir statü olmanın aksine, sadece bir topluluğun üyelerine atfedilmiş bazı pratikleri kapsar. Burada sosyal ilişkiler kontrol temelli değil, aksine toplumsal yarar gözetilerek bir yaşam biçiminin paylaşılması üzerine inşa edilmiştir. Vatandaşlığın temelinde bireysel temelli kontrat ilişkileri değil, toplumsal pratiklere ve paylaşılmış yaşam biçimine olan taahhüt yatar. Bu pratikler toplumsal dayanışmayı ve topluluğun yapıştırıcı öğelerini oluşturur. Liberal yaklaşım daha ziyade Anglosakson geleneğinin içinde biçimlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, bireyler topluma ve devlete önceliklidir. Dolayısıyla bireysel haklardan doğal haklar ya da insan hakları diye sözedilir. Cumhuriyetçi yaklaşım, toplumsal yararı bireysel yarara öncelikli görmekte ve sosyal ilişkilerin kontrat temelli değil, yükümlülük temelli olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Cumhuriyetçilikte içinde bulunulan siyasal topluluğun varlığının temel koşulu, kendini ona adanmış vatandaşlardır (Kadioğlu, 1998b:59-60).

otorite-toplum kopukluğu, merkezi otoriteyi oluşturan zümre katlarında, diğer bazı olumsuz tutum ve yaklaşımların da ortaya çıkmasına neden olur. Gerek Osmanlı'da gerekse Cumhuriyet döneminde merkezsel zümreler, mutlak doğruların bulunduğu ve bu doğruları yalnızca kendilerinin bildiğini düşünmüşlerdir (Heper, 1998:44). Cumhuriyet döneminde de toplum mühendisliğine soyunmakta tereddüt etmemişlerdir. Modernleşme sürecinin halktan kopuk olarak algılanması, reformların bir “dönüşüm” yaşanmadan uygulamaya konmasından kaynaklanmıştır. Fakat kendi tarihsel koşulları içinde böyle bir dönüşümü beklemek, Cumhuriyet rejimi yerine başka bazı oluşumlara neden olabileceğini de görmemezlik olacaktır.

#### **1.2.4. John Dewey'in “İş Okulu” Önerisi ve Cumhuriyet Yurttaşına Vatandaşlık Bilgileri: “Malumat-ı Vataniye”**

II.Meşrutiyet aydınlarının “yeni insan-yeni toplum” projesi çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durdukları okulda vatandaş eğitimi, Cumhuriyet'in ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturur. Yurttaşların, ulusal toplulukla bütünleşmesinde özel bir yeri olduğu düşünülen okul, Cumhuriyetçi ideolojinin beklentileriyle büyük ölçüde örtüşür. Cumhuriyetçi seçkinler için okul; öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda, yeni toplum projesine eklemlenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahiptir.

Cumhuriyet reformlarının oluşturduğu yeni insan tasarımı okullarda,<sup>151</sup> ders kitapları ve öğretmenler aracılığıyla yerleştirilmeye çalışılır. Bunun içinde öğretmenlere<sup>152</sup> önemli görevler düştüğünü sıklıkla vurgulayan Mustafa Kemal

<sup>151</sup> Tanzimat rüşdiyeler, II. Abdülhamid devri idadilerin ve Meşrutiyet sultanilerin, Cumhuriyet'in 1950'ye kadarki dönemi de İlkokulların önemsendiği dönem olmuştur.

<sup>152</sup> Atatürk'ün fikirlerinden etkilendiği Ziya Gökalp ise, öğretmenlik mesleğine önem verilmesine ilişkin şunları söyler: “Bir memlekette muallimler sınıfına içtimaî bir kıymet verilmezse ilim de haizi kıymet olamaz. Muallimlerin teşrifatla da mevkîleri, memuriyetleri ve memuruni mülkiyenin bazı derecelerine muadil mevkîyle kaim rütbeleri olmalıdır...Muallimler maaş ve mevki itibarıyla ne kadar yükselirse

Atatürk, 24 Mart 1923 Kütahya'da öğretmenlerle yaptığı konuşmada bunu şöyle dile getirir:

...memleketimizi, heyeti içtimaiyyemizi hedefi hakikate, hedefi saadete isal için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin istikbalini yoğuran irfan ordusu. Bu iki ordunun her ikisi de kıymetlidir, âlidir, feyizlidir, muhteremdir...ikisi de hayatîdir. Yalnız siz, irfan ordusu mensupları, sizlere mensup olduğunuz ordunun kıymet ve kudsiyetini anlatmak için şunu söyleyeyim ki, sizler ölen ve öldüren birinci orduya niçin öldürüp öldüğünü öğreten bir orduya mensupsunuz (Parla, 2008c:289).

Bu konuşmada millî eğitimin asker ordusu ve öğretmenlerden oluşan "irfan ordusu" olarak iki alanla ilerleyebileceğinin önemine değinilmiştir. 25 Ağustos 1924'te Ankara'da toplanan Muallimler Birliği Kongresi'nde Atatürk, "Öğretmenler, yeni nesli Cumhuriyet'in fedakâr öğretmen ve eğitimcileri sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil sizlerin eseri olacaktır" sözleriyle öğretmenin rolünü özetler. Atatürk öğretmenlere, "çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsilin sınırı ne olursa olsun" verilecek eğitimde "milletine, Türkiye devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla mücadeleleyi" öğretilmesini öğütler (Kaplan, 1999:140). Atatürk, eğitim ve öğretimin amacının bilgiyi bir süs, bir egemenlik aracı, ya da medeni bir zevk olmaktan çıkarıp, gündelik hayatta kullanılabilir bir "aygıt" haline getirmek gerektiğini belirtmiştir. Cumhuriyet'in ilk yılları olan 1920'lerde Türk milli eğitim ideolojisi, Kemalizm temelinde belirlenmiştir. Atatürk'ün çizdiği eğitim politikası, sisteme ve mesleğe dayandırılmıştır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme ve öğretmen okullarına önem verilmiş; yeni rejimin gelişmesi için "öğretmen" başat rolde "öncü" olarak görülmüştür.

Cumhuriyet'in başlangıcında, milliyetçilikle din uzlaştırılmaya çalışılır. Milliyetçilik ideolojisinin önemli unsuru olan lâikliğin oluşturulması konusunda, eğitim alanında bir dizi reform yapılır. Toplumsal yaşamın lâikleştirilmesi

---

memlekette ilmin kıymeti de o kadar tezayüdedir. Mevkie kıymet verirken ona lâıyk kimselerin mevcut olup olmadığı anlaşılmalıdır" (Ergin, 1931:1130).

konusunda atılan en önemli adım, tarikatların kapatılması olur. Tarikatlar, Batı'nın ekonomik, siyasal ve kültürel sızmasına karşı tepkinin bir parçası olarak, 19.yüzyıl sonlarında ve 20.yüzyıl başlarında daha etkin hale gelmişlerdir. Kemalistler, lâikleştirme hamlesini resmi, kurumlaşmış İslam'ın ötesine yaymak suretiyle, popüler dinin giyim, muska, falcılar, kutsal şeyhler, evliya türbeleri, hacca gitme ve bayramlar gibi en önemli unsurlarına el atmışlardır. Bu tedbirlerin yol açtığı öfke ve bu tedbirlere gösterilen direniş, örneğin yalnızca yüksek din için bir önem taşıyan hilafetin, şeyhülislamlığın ya da medreselerin kaldırılmasında duyulan öfke ve direnişten çok daha büyüktür. Popüler din yok olmamış fakat yeraltına kaymıştır (Zurcher, 1999:272-279).

Cumhuriyet'in eğitim politikası, temel olarak kültürü ön plana alan bir yaklaşım içinde olmuştur. Köye dönük eğitim; millet mektepleri, halkevleri, köy enstitüleri bu amaçla gündeme gelmiştir. 1924'de Türkiye'ye gelen Amerikalı John Dewey'in,<sup>153</sup> yeni eğitim sistemi üstünde güçlü bir etkisi olduğu görülür. Dewey, çağdaş reformist eğitim akımlarından<sup>154</sup> biri olan İş Eğitimi Akımı içinde yer alan "İş Okulu" akımının<sup>155</sup> gelişmesinde önemli rolü olan bir

---

<sup>153</sup> John Dewey (1859-1952), 20. yüzyılın önde gelen liberal filozoflarından. Dewey'e göre "uygarlığın kültürel kaynaklarının paylaşımına etkili biçimde katılma fırsatı" işçileri de kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Demokratik bir toplumda refah içindekilerin çocuklarıyla işçi çocuklarına yönelik iki ayrı eğitim olmamalıdır. Çeşitli ekonomik toplumsal, irksal ve farklı zeka düzeylerindeki çocuklar aynı okullarda eğitim görmelidir. Fırsat eşitliği ilkesini temel alan Dewey'e göre, bir demokraside okulların görevi, çocukları mensubu oldukları toplumsal grubun sınırlandırmalarından korumak ve ekonomik eşitsizliklerin doğurduğu sonuçları gidermektir. Bununla birlikte Dewey, ilerici bir eğitimin nasıl olup da piyasa toplumundaki temel eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını veya giderilmesini sağlayacak işleve sahip olacağını yanıtını vermez (Kaplan, 1999:65-66).

<sup>154</sup> Eğitim reformları içinde Sanat Eğitimi Akımı, Çocuktan Hareket Akımı, Kır Eğitimi Ekımı, Kolektif Eğitim Ekımı ve İş Eğitimi Akımı (İş Okulu Akımı ve Üretim Okulu Akımı) olmak üzere eğilimler yer almıştır (Kafadar, 1997:46).

<sup>155</sup> İş Okulu Akımı 1930'lu yıllara kadar modern Batı pedagojisine damgasını vuran hemen bütün ülkelerde büyük etkiler oluşturan akım olmuştur. Bu akım kitabı merkeze alarak pasif öğretim tekniğini benimsemekle birlikte doğrudan doğruya realiteye ulaşma iddiasını taşımıştır. Kerschensteiner'in "iş okulunun babası" olarak ilân ettiği Pestalozzi'ye göre, "işin insanı eğitici olmazsa" anlamının olmadığını savunmuştur. İş okulu akımını Amerika'da Dewey, Almanya'da Kerschensteiner temsil etmiştir. Dewey Amerika'da "Deneme Okulu"nda bu doğrultuda faaliyetlerde bulunmuştur. John Dewey, 1899'da yayınladığı "Okul ve Toplum" adlı eserinde İş Okulu Akımı'nın sosyal aynı zamanda felsefi bir karakter kazanmasında son derece önemli olan bir eğitimcidir. İş Okulu Akımı'nın temel nitelikleri; çocuğun kendi kendine faal olması, aktifliği, işin eğitim aracı olduğu, okulun bir iş cemaati olduğudur (Kafadar, 1997:53-59).

filozoftur. Pragmatist bir eğitim anlayışını benimsemiş olan Dewey; yaşantıdan çıkan eğitim anlayışını ve çocuğun kendi kendine yapıp ettikleriyle öğrenme sürecine ulaştığını savunur. Okulu, tamamen bir “iş cemaati” olarak görür. İş Okulu Akımının Almanya’daki temsilcisi olan Kerschensteiner ise, yarının okul anlayışının iş okulu olacağını iddia eder. Onun nihai amacı, halk kitlelerine ahlâkî karakter terbiyesi veren müesseseler kurulması noktasında toplanır. Çağdaş devletin esas özelliğinin, kişilerin hak ve hürriyetlerini vatandaşlık statüsü çerçevesinde hemen hemen sınırsız bir şekilde kullanmalarıyla ortaya çıktığını belirtir. Devletin, bu amacına en kısa yoldan “ahlâki karakter terbiyesi” ile özdeşleşen bir “vatandaş eğitimi” ile ulaşabileceğini savunur. Gerçek vatandaşlık terbiyesinin ise, “milli tek okul” sistemi ile gerçekleşeceğini ileri sürer. Okulun meslek öğretimine hazırlama, ahlâki bir eğitim içermesi gerektiğini öngörür (Kafadar 1997:56-58). Görüldüğü gibi bu fikirlerin bir çoğu, önceki bölümde de belirttiğimiz üzere Ziya Gökalp’in eğitimle ilgili görüşlerinde de yer almış, Cumhuriyet’in ilk yıllarında da uygulama alanı bulmuştur.

Türk milli eğitim politikasının oluşturulma aşamasında, Dewey’in Türkiye’de yaptığı inceleme ve araştırmalardan sonra önerdiği eğitim programı kullanılır. Sosyal ve bireysel gelişmelerin koordine edilerek genel ve evrensel ilkelere oturtulması ele alınır. Başka ülkelerin eğitim sistemlerini taklit yerine, çeşitli sistemlerin iyi yanlarının alınıp Türk eğitim sisteminin geliştirilmesi önerilir. Dewey’in ancak 1926’da, yedinci Maarif Vekili Mustafa Necati Bey<sup>156</sup> zamanında uygulamaya konabilen raporunda, öğrencilerin köylerle ve hayatla sürekli bağlantısının sağlanması; ortaöğretimin üniversiteye gönderme bile çocukları bir mesleğe hazırlaması öngörülür. Öğrencilerde şahsi girişimin, ilköğretimden başlayarak uyandırılması gerektiği vurgulanır (Akgün, 1996:152-

---

<sup>156</sup> İzmir’de doğan Mustafa Necati, İstanbul Darülfünunu Hukuk Bölümü’nü bitirdi. İzmir’de avukatlık ve öğretmenlik yaptı. Balıkesir’de Müdafai Hukuk Cemiyeti’nde çalıştı, *İzmir’e Doğru* adlı gazeteyi çıkardı. 1920’de Saruhan mebusu oldu. İzmir milletvekili oldu. Muallimler Birliği başkanlığında bulundu. Mübadele, İmar ve İskân ve Adalet Bakanlıklarına getirildi. Tevhid-i Tedrisat ve Harf Devrimi gibi temel eğitim reformlarının gerçekleştiricisi olan Mustafa Necati, bilimsel kurul oluşturarak ekip çalışmasını ön plana çıkaran bir bakandır (Zelyut, t.y:674).

153). Dewey, köy okullarında köylü ve çiftçilerin ihtiyaçlarına önem veren bir eğitim sistemini savunmuştur. Tarım reformunun yapılmasında köy öğretmenlerinin<sup>157</sup> önemli olduğunu belirtmiştir. Buna göre geliştirilen eğitim politikalarında, köy eğitimleri projesi ile modern tarım teknikleri, eğitim aracılarıyla köylülere öğretilmiştir. Hem modern üretim konusunda köylüye örnek verilmiş, hem de eğitimin mali yükü hafifletilmiştir (Tekeli, t.y.:666-667).

1926-1933 yılları arasındaki Köy Muallim Mektepleri klasik muallim mekteplerinden ileri gidemez. 1937-1940 arasındaki Köy Öğretmen Okulları, İş Okulu Akımı'nın köylerde uygulanma biçimini oluşturur. Eğitim projesi, Köy Enstitülerine geçişi sağlar. 24.4.1940 tarihli 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Öğretmen Okulları Köy Enstitülerine<sup>158</sup> dönüştürülür. On yedi yerde kurulan köy enstitüleri, yurttaş eğitiminin büyük parçasını oluşturur. Geleneksel yöntemlerden çok farklı eğitim veren bu kurumlar, eğitim-öğretimi uygulamalı ve maliyeti düşük biçimde gerçekleştirirler. İsmail Hakkı Tonguç,<sup>159</sup> köy enstitülerinin<sup>160</sup> amacını şöyle özetler:

Köylerin kültürel ve genel hayatlarında ileri bir seviye yaratabilmek yalnız klasik anlamdaki öğretmenle mümkün olmaz... Köyde öğretmen ve eğitimci olarak yetişecek elemanlar devlete büyük ve uzun yıllar sürecek külfet yüklememelidir. Bunun için okul üretici bir okul olmalı, yaşayabilmesi için gereken bütün araçları kendisi üretmelidir. Ancak ilk kuruluşlarında devletten yardım görmelidir. Bu okullarda öğrenciye köy genel hayatının

<sup>157</sup> Köy öğretmeni yetiştirme 1938'e kadar olan dönemde milli eğitim davası olarak görülmüştür

<sup>158</sup> Köy enstitüleri fikri II. Meşrutiyet'e kadar dayanır. Bu dönemde Ethem Nejad ve İsmail Mahir Efendi, köye göre öğretmen yetiştirmeyi savunan eğitimciler olmuşlardır. Cumhuriyet döneminde ise, Dewey'in de etkisiyle ilk uygulama 1936'da Eskişehir-Çifteler'de başlar. 1937'de İzmir-Kızıllıçullu'da açılan köy öğretmen okulları köy enstitülerinin ilk modelleri olmuştur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, H.F. Kanad, H.R. Öymen, İsmail Hakkı Tonguç köy enstitülerinin oluşumunda öncü rol oynamışlardır (Kafadar, 1997:292-299).

<sup>159</sup> İsmail Hakkı Tonguç (18197-1960): 1918'de İstanbul Darülmuallemi'ni bitirince Maarif Nezaretince Almanya'ya gönderilir. İş Okulu Akımı'nın Almanya'daki temsilcisi Kerschensteiner'ı Türkiye'ye tanıtır. İş okulu akımından etkilenen Tonguç'a göre, köyün sosyal, ekonomik durumu iyi bilinmeden köye faydalı olacak ve olumlu sonuçlar verebilecek çalışmalar yapılamaz. Tonguç, köylünün kültür seviyesinin yükseltilmesini öngörür. Köy okullarında takip edilecek eğitim-öğretimin amacı, köy hayatına uygun fertler yetiştirmek, metodları da iş pedagojisine dayanan çocuğun hayatta işine yarayacak bilgi ve becerileri iş içinde kazandırmayı hedefleyen aktif metod ve tekniklerdir (Kafadar, 1997:299-318).

<sup>160</sup> Bu okulların, 1946 yılından sonra köy öğretmen okulları adıyla tüm felsefesi değiştirilmiştir



gelişmesine yarayacak birkaç meslek birden öğretilmelidir (Tekeli, t.y.a.:666).

Dewey'in önerileriyle, genel ve değişmez bir eğitim politikasının temelleri oluşturulmuştur. Eğitimin yaygınlaştırılmasının getirdiği maddi sorunların çözülerek Bakanlığa bağlı yan kurumların yaratılmasına önem verilmiştir. Talim Terbiye Dairesi,<sup>161</sup> bu fikre uygun oluşturulan bir kurum olur. Böylelikle Cumhuriyet'in özellikle ilk on yılında, ilköğretimde gerek okul sayısı gerekse okullaşma oranındaki önemli artışa tanık olunur<sup>162</sup> (Öztürk, 1996:250). Okullaşma ile birlikte Türkiye, Batı'dakine benzer biçimde yeni, "modern" bir toplum projesi için, Cumhuriyet'in yurttaşını yaratma girişimine ders kitaplarıyla yönelir. Ders kitapları, öğrencilerin milletine, Türk devletine ve Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlara mücadele etme görevi verilen yurttaş için tasarlanır. Cumhuriyet'in başlarında, II.Meşrutiyet'in "tebaadan vatandaşa geçiş" projesinde önemli bir yer tutan *Malumat-ı Medeniye* dersinin adı, *Malumat-ı Vataniye* olarak değiştirilir ve ders konuları, Cumhuriyet rejiminin yetkilerini telkin edecek surette düzenlenir. Ders vatan, millet, devlet, hürriyet, adalet, hükümet, kanun, yönetmelik, aile ve çevre gibi konuları kapsar. Meşrutiyet Dönemi'nin *Malumat-ı Medeniye* ders kitaplarından, Cumhuriyet'in *Malumat-ı Vataniye ve Yurt Bilgisi'ne* geçiş sürecinde öğretim programlarında ve kitapların içeriğindeki "radikal" değişiklikler olduğu görülmektedir. Çok uluslu bir imparatorluktan ulus-devlete geçiş sürecinde yazılan ders kitapları ile Cumhuriyet dönemi ders kitapları arasında, Meşrutiyet dönemiyle olan süreklilik unsurlarının varlığı söz konusudur. İki dönem arasındaki en temel süreklilik unsuru, gerek Meşrutiyet seçkinleri gerekse Cumhuriyetçi seçkinlerinin okula, "yeni toplum-yeni insan" projesinin

---

<sup>161</sup> Daha Cumhuriyet'in başında kurulan Talim Terbiye, kısa süre bakanlık içinde bakanlık haline gelirken manevi ve entelektüel işlevini yitirir ve esas olarak eğitimin, programların, pedagojik sorunların düzenlenmesine yönelik bürokratik bir denetim mekanizmasına dönüşür (Copeaux, 2000:79).

<sup>162</sup> 1913 tarihli ilköğretim Geçici Yasası ilköğretimin parasız olması ve her çocuğun okuması zorunluluğunu getirmiş fakat bu Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleştirilememiştir. 1923-1924 ders yılında 4894 olan ilkokul sayısı 1928-1929'da 6599'a 1931-1932'de 6713'e yükselirken aynı dönemde öğrenci sayısı 341.941'den 523.611'e çıkar. Aynı gelişme, daha az oranda olmakla birlikte ortaokullar içinde geçerlidir. 1923-1924 ders yılında toplam 64 olan ortaokul sayısı, 1931-1932'de 80'e öğrenci sayısı ise 10.052'de 30.316'a yükselir (Üstel, 2005:128-129).

ideolojik aygıtı olarak verdikleri değerdir. Okul, yalnızca yurttaş yetiştiren değil, aynı zamanda “iyi yurttaş”lar yetiştirmesi ve “yurttaşlar cemaati” oluşturması beklenen bir kurum olarak merkezi bir önem taşır. Cumhuriyet’in kuruluş döneminin en önemli özelliği, bir yandan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çabalara hız verilmesi, diğer yandan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik altyapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci tavidir. “Medenilik”, ve “yurtseverlik” eksenleri üzerinde inşa edilmek istenen yurttaş, Cumhuriyetçi ve lâik bir ahlâk anlayışı temelinde hareket etmelidir. Bu ahlâk anlayışı, yurttaşın yalnızca kamusal değil, aynı zamanda özel alanını da düzenleyen ve denetleyen bir anlayıştır.<sup>163</sup>

Nitekim kuruluş dönemi *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının önemli vurgularından birini oluşturan “davranışlarında ve yaşam biçiminde medeni/çağdaş yurttaş” tanımı, medeni bir ülke olmanın gerekleriyle (ve yeni rejimin milli eğitim siyasetiyle) mantıksal örtüşme içindedir. Cumhuriyet Dönemi’nin, ilköğretim ders programları alanındaki ilk büyük düzenlemesi 1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı* ile gerçekleşir. Bu programla *Malumat-ı Vataniye* dersinin adı, bu kez *Yurt Bilgisi*, olarak değiştirilir. Temel hedefi “yurttaş yetiştirmek” olan ilköğretimin amaçlarını doğrudan doğruya gerçekleştiren bir ders olması nedeniyle önem kazanır. Programda yer alan “vatan<sup>164</sup> ve millete intibak” ettirmek amacı, Cumhuriyet kadrolarının okuldan beledikleri sosyalizasyon hedefinin; başka bir anlatımla bireylerin inşa

<sup>163</sup> Kitaplarda telkin edilen makbul uysal davranış kodları, “medeni dünya”yla buluşma yolunda bir “zorunluluk”tur. Başta toplu taşıma araçları olmak üzere “umumi yerler”de birlikte yaşama kurallarının tesbiti ve telkini, toplumsal yaşama belli bir “adap” dolayısıyla da düzen ve denetim getirme kaygısını taşımaktadır. Kısacası “iyi yurttaş” belirli toplumsallık kurallarına uygun davranır. İyi yurttaşı yalnızca medeniyetle buluşturmakla kalmaz, aynı zamanda onu kamusal bir ahlâki duruşa da yönlendirir (Üstel, 2005:177-179).

<sup>164</sup> İlkokular ve liselerin birinci sınıflarında okutulmak üzere 1924’te yayımlanan *Malumat-ı Vataniye*’de, “vatan” kavramının mekânsal ve tarihsel-kültürel boyutuyla çok katmanlı bir temsilden hareketle sunulduğu görülür. Öğrencinin en yakın fiziki/idari çevresini oluşturan köy, kasaba ya da kentten, en uzak kültürel/tarihsel çevreye kadar geniş bir perspektif içinde tanımlanan ve bu arada yitirilen imparatorluğa da göndermede bulunan “vatan” anlayışı, erken dönem Cumhuriyet yurttaşlığını bir aidiyet eksenini olarak hemşehrilikten dilsel akrabalığa (ve ırkdaşlığa) kadar uzanan bir belirsizlik içinde inşa eder. Söz konusu “vatan” hemşehrilik, yurttaşlık, ırkdaşlık olarak üç farklı aidiyet eksenleriyle anlam kazanır (Üstel, 2005:160-162).

edilmek istenen yeni toplum projesine entegrasyonuna, dolayısıyla söz konusu projenin gerektirdiği norm ve değerlerin, siyasal rolün (özellikle de görevler bağlamında) geleceğin yurttaşları tarafından içselleştirilmesine yöneliktir. Söz konusu olan gönüllülüğe dayalı bir cemaatsel sosyalizasyon değil, meşru iktidarın kurallarını ve egemenliğini zorlamasının ifadesi olan bir kurumsal sosyalizasyondur. Bu bağlamda ders kitaplarında konular, yurttaşın üç temel görevi olan vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara itaat etmek etrafında odaklanır. Bu görevlere kimi zaman seçimlerde “oy verme” de eklenir (Üstel, 2005:155-189).

Yurt Bilgisi ders kitapları, milli bir devletin kendi yurttaşının oluşturma girişimi için gerekli içeriğe sahip olmayı hedefler. Bu doğrultuda, ders kitaplarının yazımında çeşitli çalışmalar yardımcı kaynak olarak kullanılmıştır. Bunlardan biri olan ve 1931 yılında yayınlanan, Kerschensteiner’in *Vatandaşlık Terbiyesi* adlı kitabının tercümesini yapan Hıfzıhrahman Raşit bu eserin, Türk gençliğinin vatandaşlık terbiyesini yazacaklar için bir örnek teşkil edeceğini, asıl maksadının “bu mühim mevzu” konusunda ilgiyi sağlayarak hareket yolunu açmak olduğunu ifade eder. “Bu cins eserler, bu vadideki neşriyat ve münakaşalar sayesinde, vatandaşların kalbinde bir heyecan uyandırırsa halkçı bir mürebbî sıfatile bu akislerden en çok zevk duyacak ve mütehasis olacak biri de mütercimdir” demekle bu kitabın önemini vurgular. Kerschensteiner,<sup>165</sup> *Vatandaşlık Terbiyesi*’nde gayenin “her şeyden evvel bizzat devlete ve devletin vazifelerine telâkkimize bağlıdır” demektedir (1931:22). Devamında vatandaş yetiştirmede izlenecek yolu şöyle tarif eder:

---

<sup>165</sup> Kerschenteiner, eğitiminin amacının ahlâkî karakterin geliştirilmesi ve nihai olarak halk kitlelerine ahlâkî karakter terbiyesi veren müesseseler olarak iş okullarının kurulmasını önerir. Çağdaş devletin esas özelliğinin, kişilerin özel ve kamu hak ve hürriyetlerini vatandaşlık statüsü çerçevesinde sınırsız bir şekilde kullanmalarıyla ortaya çıktığını belirten Kerschenteiner, devletin amacına en kısa yoldan ancak “ahlâkî karakter terbiyesi” ile özdeşleşen “vatandaşlık eğitimi” ile ulaşabileceğini savunur. Ferdîyeti esas alan bir eğitimden hareketle ahlâkî karakter terbiyesi üzerinden şahsiyetin geliştirilmesine ve vatandaşlık eğitimi ile ahlâkî bir toplumun doğrudan doğruya bir kültür ve hukuk devletini gerçekleştirme idealine hedefler. Ona göre amaçlarında ve müesseselerinde ahlâkî fikirlerle teşekkül etmiş bir devlet, en yüksek “haricî ahlâkî” bir müessesedir (Kafadar, 1997:56-57). İsmail hakkı Baltacıoğlu, bu bakıştan hareketle okul programlarını liberalleştirerek iş esasına dayandırmakla Dewey ve Kerschensteiner’den daha ileri gitmiştir (Tekeli, t.y.a.:665).

İyi vatandaşlar terbiye etmekle aynı zamanda iyi dünya vatandaşları yetiştirmiş, (terbiye) etmiş oluruz ve içtimai uzviyet büyüdükçe ve mütevenni hususi menfaatler birbirile tevazün ettirildikçe, devlet fikri ile birlikte insaniyet fikri de zarurî olarak ilerlemiş olur. Vatandaş olarak terbiye edilmemiş bir millete bu kadar çok hakların ve hürriyetlerin bahşedilmesinin ne derece makul ve böyle bir millerin bu hürriyete ne derece lâıyk olacağı münakaşayı davet edebilir (1931:26-29).

Kerschenteiner'a göre okul, meslek öğretimi veya buna hazırlama ile toplumun ahlâkileştirilmesinden görevlidir. Bu bakış açısı, makro düzeyde insanlığı kapsayan bir yurttaş yetiştirme misyonunu, milletini eğitmek görevini devlete vermektedir. Tüm bu görüşlerin etkisinde geliştirilen 1936 tarihli *İlkokul Programı*'nın da ortaya koyduğu gibi, ilkokul "milli yurttaş" tipinin üretim merkezi olarak tasarlanır. İlkokul eğitimine giderek egemen olan ideolojik pragmatizm, programın hemen her bölümünde kendini hissettirir. Kısacası eğitimin amacı, programda da açıkça ortaya konulduğu gibi yurttaş bireyi "aynı"laştırmaktır. "Millilik" ve "yakın yurt- yakın zaman" (çoğunluğun eğitiminde en yakınında ve içinde bulunduğu zaman içinden örneklerle dersin işlenmesi ilkesi) prensiplerine dayalı bir eğitim öngörülmüştür.

Programda, *Yurt Bilgisi* dersinin hedeflerinde de radikal bir değişim gözlemlenir. 6 maddede toplanan hedeflerdeki en göze çarpan husus, Türklük vurgusu ve bu bağlamda Türklüğün sözleşmeci-siyasal yurttaşlık aleyhine kazandığı mevzidir. "Türklük" vurgusunun öne çıktığı *Program'da Yurt Bilgisi* dersinin hedefi, milli kurumlara saygılı ve özverili yurtsever yurttaş tipinin inşasıdır. Dolayısıyla yurttaşlık, devletle birey arasında hukuksal ve siyasal bir ilişkinin anlatılmış olmanın ötesinde bağlanma-özveri-itaat sistematiğine dayalı bir "konum"dur. Söz konusu konum, öğretmenlere yönelik uyarılarda da vurgulanır. Programda dikkati çeken en temel nokta Parti-Devlet özdeşliğinin doruğuna çıktığı dönemde "makbul yurttaş"ın Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin altı ideolojik okuyla kuşatılmasıdır.<sup>166</sup> Böylece 1935 tarihli CHP

---

<sup>166</sup> 1936 tarihli *İlkokul Programı*'nda " her öğretmen, derslerinde sırasını getirerek" ifadesiyle başlayan ve öğretmenleri CHP'nin Altı Ok'unun telkiniyle görevlendiren bölümlerinde açıkça ortaya koyduğu

programında ilkokulun hedefleri arasında yer alan "Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır" ilkesi doğrultusunda öğrencilerin yalnızca rejime değil aynı zamanda partiye de "intibak"ı sağlar (Üstel, 2005:138-144).

Bu bağlamda vatandaşlar, siyasal alanın meşruluğu temelinde katıldıkları toplumsal ve siyasal aktivitelerde hem kendilerini hem de toplumsal çıkarları gözetken aktif, özgür bireyler olarak değil; devletin onlara bahsettiği, sınırları belirli bir hareket alanında yine aynı devletin askerlik, vergi, oy verme gibi beklentilerini karşılamaktan sorumlu kişiler olarak biçimlenmiştir. Vatandaş, devletin vesayeti altındadır. Vatandaşlık konusundaki teorik yaklaşımlarda cemaate vurgu yapan Cumhuriyetçi Fransız modeline daha yakın olan Türk vatandaşlık anlayışı, bireysel haklar ve bireylerin eşit muamele görmesi üzerinde kurulan liberal vatandaşlık anlayışından farklı olarak, Cumhuriyetin değerlerinin taşıyıcısı olarak, seküler politik cemaati-milleti-edilgen bir özne olarak kurmuştur.

### **1.2.5. Cumhuriyet Yurttaşlığının Kült Metni: "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"**

Mustafa Kemal Atatürk, eğitimle öğrencilere okutulan ders kitaplarına varıncaya kadar, özellikle Tarih<sup>167</sup> ve Yurttaşlık Bilgisi dersleriyle, yakından

---

gibi hedef bir Parti-yuttaş eğitimidir. Programda öğretmenlerin "sırasını getirerek" İmparatorluk-Cumhuriyet dönemleri arasındaki zihniyet farklılığını vurgulamaları istenir (Üstel, 2005:144-145).

<sup>167</sup> Atatürk'ün 30. yıldönümünde Afet İnan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabını, elindeki notları da birleştirerek *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Ve Atatürk'ün El Yazuları* adıyla tekrar düzenlemiştir. Afet İnan hatıralarında *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının yazılmasına ve tarih ile ilgili çalışmalarına ilişkin saptamalarını şöyle anlatmaktadır: "...İstanbul Fransız Kız Lisesi'ne (Notre Dame de Sion) yatılı olarak girdim. Buradaki öğrenim durumu büsbütün başka idi. Öğretmenlerimizin çoğu ve yöneticiler rahibeydi. Alışmadığımız bir disiplin uygulanıyordu. Bütün derslerden çok fayda sağlıyordum. Fakat bazı ders kitaplarında ulusal hislerimi kırıcı cümleler vardı ve bunları öğrenmek istemiyordum. Onun için öğretmene itiraz etmiş ve bunların bizim tarihimiz bakımından doğru olmadığını söylemişim. Rahibe olan öğretmenimiz, tartışmaya girmiyor ve bunları öğrenmem için de ısrar etmiyordu. Bu kitapta Türklerin sarı ırktan, ikinci derece (secondaire) ve barbar bir kavim olduğu yazılı idi. Aynı zamanda resimler de vermiş ve bizlerin tipine hiç benzemeyen kişiler Türk olarak tanıtılmak istenmişti".

ilgilenmiştir. Yurttaşlık Bilgisi derslerine önem vermiş ve eldeki yayınları yetersiz bulmuştur. Yazımında büyük ölçüde katkısı bulunduğu ve 1931 yılında yayınlanan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı, ortaokullar için amaçlanmıştır. İlkokullarda ise, *Türk Çocuklarına Yurt Bilgisi Notları* adı altında daha basit bir ders kitabı okutulur. Daha önce “Malumatı Vataniye” veya “Vatani Malumat” adlarıyla, 1943’ten sonra da Yurttaşlık Bilgisi olarak adlandırılan ders için yazılan, “Afet” adıyla basılan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı, 1931 yılında iki cilt halinde yayımlanır. Atatürk’ün Cumhurbaşkanı sıfatıyla, her iki kitabın yayınlanmasıyla ilgili İsmet Paşa’ya gönderdiği resmi yazı (bkz ek 4) ise şöyledir:

Başvekil İsmet Paşa Hz.ne,

Vatan çocuklarını eyi vatandaş olarak yetiştirmek için klasik tahsil programları arasında yer alan yurt bilgisinin ehemmiyeti malumdur. Yurt bilgisi notları olarak muallim Afet Hanım tarafından şimdiye kadar neşredilen intihap, vergiler, askerlik ve vatandaş için medenî bilgiler kitaplarının lüzumlu kısımlarını bir araya getirerek ve (vatandaş için medenî bilgiler) kitabının birinci cildi olarak yeniden basılmak üzere tertibini tavsiye ettim.

Devlet teşkilatının, Türkiye Büyük Millet Meclisinin, hükûmetin, Hususî idareler ve belediyelerin nasıl olup kurulup, nasıl işlediğini, Şirketler ve bankalarla eski kapitülasyonlar, siyasî fırkalar ve aile bahislerini ihtiva eden ve Recep Bey tarafından yeni yazılan kitap da aynı kitabın ikinci cildini teşkil eder.

Bu iki kitabın Maarif vekâletince tesbit edilmiş olan mekteplerin muayyen sınıflarında okutulması muvafık olur. Ders programlarına ilâve edilmek üzere her iki kitabın fihristleri baplı olarak takdim edilmiştir.

Her iki kitap hiçbir şey mukabilinde olmaksızın sahipleri tarafından Maarif vekâletine terkedilmiştir. Kitaplar yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat alâkadar

---

Devamında ise Afet İnan, kitapta Türklerin sarı ırka mensup olduğunu ve Asya’da yaşadığını ve buna Küçük Asya dendiğini, eskiden zengin olan bu kıtanın şimdi fakir olduğunu ve bunun nedenin de Türkler olduğunu yazılı olduğunu belirtmiştir. Ve bu bölgenin zenginleşmesinin ancak Avrupa desteğiyle olabileceğini anlatıldığını belirtir. Afet İnan bu kitabı Atatürk’e gösterir ve Atatürk “Hayır böyle olmaz. Bunların üzerinde meşgul olalım” der. Türklerin tarihi ile ilgili araştırmalara bu şekilde başlanır (İnan, 2005:99-102). Atatürk Tarih kitaplarının yazım işine de katılmıştır. Liseler için bu şekilde yazılmış olan dört ciltlik Tarih, ilk ve ortaokulların tarih kitaplarına kaynak olmuştur. Bu sırada Afet İnan Tarih ve Yurt Bilgisi öğretmeni olarak çalışmaya başlar ve *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının oluşum aşamasında yer alır.

oldum; bunların, yazılmalarında takip edilen maksatlara hizmet edecek kıymet ve mahiyette olduklarını bilhassa kaydederim.

Bu kitabın okutulacağı sınıfların yukarısına geçmiş olan talebeye de mekteplerini bitirmeden evvel programlara ilâve olarak okutulmasını çok faydalı bulurum. Bundan başka bu kitapların memlekette yurtdaşlara okutulması için revaç temin edilecek her tetbirin kıymetli olacağı kanatinde bulunuyorum.

Bu mülâhazaları Hükûmetin takdirine ve Maarif Vekaletinin usulü dahilince yapacağı tetkikat ve alacağı mukarrata terk ediyorum Efendim (Afet, 1933:1-2).

Atatürk'ün belirttiği üzere, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, Afet İnan'ın hazırladığı birinci kitap ve Kütahya Mebusu Recep Peker tarafından hazırlanan ve onun adıyla yayınlanan ikinci kitap olarak iki cilttir. İkinci kitapta, Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet teşkilatının işleyişi ve vatandaşların bu teşkilat içinde hak ve ödevleri, bu haklarını nasıl kullanacaklarını ve ödevleri nasıl yerine getirecekleri anlatılır.

Araştırmamız açısından önemli bir kaynak olan ve incelememizde yer alan birinci kitap, okulda yurttaş eğitimi açısından dönüm noktasını oluşturur. Resmi yurttaşlığın kült metni olan kitabın yazımı için, Afet İnan'ın<sup>168</sup> “görevlendirilmiş” olması ve bunun nedeni, onun yaşamıyla yakından ilgilidir.

---

<sup>168</sup> Afet İnan'ın annesi Makedonyalı, babası Bulgaristan'ın Şumnu kasabasından ve tahsilini İstanbul Ziraat Mektebi'nde tamamlayan İsmail Hakkı Bey'dir. İsmail Hakkı Bey, önce Rumeli daha sonra Anadolu'da orman memurluklarında, müdürlüklerinde bulunmuş ve bir aralık milletvekili olmuştur. Gelenekçi bir aile köküne sahip Afet İnan, Bursa Kız Öğretmen okulunu bitirir. İlk görevi İzmir'de ilköğretim öğretmenliğidir. Afet İnan 11 Ekim 1925 yılında İzmir'de görevli bulunduğu okulda Atatürk'le tanışır. Atatürk, II. Meşrutiyet yıllarında Afet İnan'ın akrabalarından yardım görmüştür. Bu durum Atatürk'ün Afet İnan'ın eğitimiyle ilgilenmesine yol açar (İnan, 2005:101). Afet İnan, önce Lozan'da daha sonra İstanbul'da bir Fransız mektebinde tahsiline devam eder. Ankara'da ilk görevi Musiki Muallim Mektebi'nde Yurt Bilgisi ve Tarih öğretmenliği iken, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih bölümünde görevlendirilir. Fakat ayrıcalıklı olarak görev almak istemeyen Afet İnan, Cenevre Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Bilimler Fakültesi'nde Yakın Çağ ve Modern Tarih Bölümü'ne kaydolarak 1938 lisans, 1939 doktora, 1942'de doçent ve 1950'de de profesör olur (Aydemir, 2008:463). Eğitimi sırasında Atatürk ile telgraf ve mektuplar aracılığıyla üniversitede yaptığı faaliyetler (konferans vb.) konusunda Atatürk'ü bilgilendirmiş, Atatürk'ten de kendini destekleyen ve yardım eden telgraflar almıştır. Bu mektupların içeriği, Afet İnan'ın Türkiye'yi temsil eden bir birey olarak en küçük davranış ve söz biçimine dikkat ederek Atatürk'ü bilgilendirmek ve nasıl davranması gerektiği konusunda danışma niteliğindedir (Bkz. Arı İnan, “Afet İnan”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2005). Bu yazışmalar, Atatürk'ün Türk tarihi konusunda gerekli akademik yapıyı oluşturma yolunda Afet İnan'ın görevlendirdiğini göstermektedir. Afet İnan, eğitimi sırasında Profesör Pittard ile yakın bir çalışma içine girer ve daha sonra Pittard, Türkiye'ye gelerek Atatürk ile çalışır.

Afet İnan, kitabın 1929-1930 yıllarında Yurt Bilgisi'ne ilişkin çeviri, çeşitli notlar, Atatürk'ün, Tevfik Bıyıklıoğlu'nun ve kendisinin el yazılarıyla tutulmuş notlar, daktilo edildikten sonraki notlar, ikinci cilt için gerekli dosyalardan oluştuğunu söyler. Bu belgelerden yararlanılarak hazırlanan broşür ve kitaplar ise şunlardır:

1. Broşür ve risale şeklinde."Türk Çocuklarına Yurt Bilgisi Notları" (Ankara, 1929).
2. Her konu için ayrı kitap olarak *İntihap, Askerlik Vazifesi, Şirketler ve Bankalar ve Vergi Bilgisi*. Bu dört kitap 1930'da İstanbul'da basılmıştır. Bu kitapların hepsi Himaye-i Etfal derneğine Askeri liselerde okuyan asker yetimlerine ve Musiki Muallim Mektebi'nden yüksek istidat gösterecek iki öğrencinin öğrenimlerini tamamlamaya ve Sultan Ahmet Fakir Çocuklarına Bakım Derneği'ne verilmiştir.
3. Bütün konuların toplu basımı 1930'da, 141 sayfa olarak *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* adını taşımıştır. 1931'de basılana ise, İntihap-Vergi-Askerlik ilave edilmiştir.
4. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* ilk kez Maarif Vekaleti Milli Talim Terbiye Dairesi'nin 7.9.2297 numaralı emriyle 40 bin adet, daha sonra 7.6.1932 tarih ve 1908 numaralı emriyle 191 sayfa ve 27.6.1933 tarih ve 3113 numaralı emriyle 302 sayfa olarak basılmıştır.
5. 1969-1988-1998 yıllarında da *Medeni Bilgiler*<sup>169</sup> adıyla basılmıştır (İnan, 2005:103-104).

---

<sup>169</sup> Bunlardan 1998 yılında *Medeni Bilgiler ve M. Kemal'in El Yazıları* adlı kitabın sonuç bölümünde Afet İnan, "Medeni Bilgiler" in bütün belgeleriyle bu kitapta yayınlanmış olduğunu belirterek, kitabın yazılma serüvenini şöyle özetler: "Böylece Atatürk'ün el yazılarıyla ispatlanmış konular, O'nun fikirleri olarak tarihte yer alacaktır. Şahidi olduğum konuları benim çalışma hissemi belirterek açıklamış bulunuyorum. Bu suretle tarihi bir sorumluluğu yerine getirmekle mutluyum. Bu münasebetle şunu da söylemek istiyorum ki, meslek hayatımın başlangıç senesinde Atatürk ve arkadaşlarıyla bu konuları çalışmış olmak ve nihayet O'nun tavsiyesi ile, benim adıma bunların yayınlanması bana sonraki yıllarda çalışmalarına hız vermek için olumlu ve itici bir kuvvet niteliği sağlamıştır. Bu bakımdan gerek Atatürk'ün sağlığında yüksek öğrenimimi tamamlamak, gerekse O'nun ölümünden sonra doktora yaparak (1939) üniversite kariyerimi bütün dereceleri ile tamamlamak suretiyle meslekî vicdan huzuruna kavuştum" demiştir (İnan, 1998:423). Atatürk'ün gerek kendi yazdığı gerekse Afet İnan'a yazdırdığı notların tümünün kitaba girdiği ve kitabın önemli bir bölümünü oluşturduğunu göz önünde



Hasan Ünder'e göre ise, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında dönemin aydınlarının bizzat yazdığı kısımlar bulunmaktadır. Bunlar, "Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu?" başlıklı bir bölümde Tevfik Bıyıklıoğlu,<sup>170</sup> "Askerlik Vazifesi" adlı bölümde İsmet İnönü ile Fevzi Çakmak'ın bazı cümle veya paragrafların sahibi olduğuna ilişkindir. Kitapta İsmet İnönü, Fevzi Çakmak, Bakan Cemal Hüsnü Taray'ın askerlikle ilgili görüşleri yer alır. Ünder, Afet İnan'ın kaynaklar arasında adını belirtmediği, bir ansiklopediden ve *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'den önce ortaokullarda hemen hemen tek ders kitabı olarak okutulan Mehmet Emin Erişirgil'in *Yurt Bilgisi*<sup>171</sup> adlı kitabından söz etmektedir. Goltz'un *Milleti Müsellaha* adlı kitabı, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in başka bir kaynağını oluşturur (1999:49-56). Afet İnan, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının "İzah" başlıklı bölümünde kitabın nasıl yazıldığını şöyle açıklar:

İnsanlar tanıdıkları bildikleri şeyleri severler ve sevdikleri şeylerle alâkadar olurlar. Bu sebeble Yurtbilgisinin vatandaşlarda memleket sevgisini beslemek noktasından çok ehemmiyeti vardır. Yurtbilgisi notlarından; intihap, vergi, askerlik kısımlarını memleketimizin büyük zatlarından lütufkâr yardımlarile birer kitap halinde toplamış ve Himayei Etfal Cemiyeti menfaatine ayrı ayrı bastırmıştım. Bunlardan sonra *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* ismi altındaki kitapta aynı suretle bastırıldı. Bütün bunları her zaman değişen kanunlara ait tafsilâttan ayırarak bir araya topladım. Bu suretle esas mefhumlar bir cilt altına girdi. Alâkalı kanunlar hûlasası ayrıca lâhika olarak bastırılacak ve bunlarda değişiklik olunca lâhikalarda tadilât yapılacaktır (1931).

Kitaptaki fikirlerin pek çoğu genellikle "Atatürk'ün sofrası"nda, Atatürk'ün çevresinde bulunan davetli devlet adamları, askerler, hukukçular,

---

tutarsak Mustafa Kemal'in *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in asıl yazarı olduğunu söyleyebiliriz. Fakat burada Afet İnan'ın da kitabın yazımında büyük ölçüde katkısını olduğunu unutmamak gerekmektedir.

<sup>170</sup> Bkz. Afet İnan, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, Devlet Matbaası, İstanbul, 1931.

<sup>171</sup> Maarif Vekaleti Müsteşarı olan Mehmet Emin, 1930 yılında Maarif Vekaleti ve Talim Terbiye Dairesinin 16 Ağustos 1926 tarih ve 1302 numaralı kararı ile liselerin birinci devreleri ve orta mekteplerin ikinci ve üçüncü sınıfları ve kız-erkek muallim mekteplerinde okutulmak üzere *Yurt Bilgisi* kitabı hazırlamıştır. Bu kitap araştırmamız sırasında gözden geçirilerek *Medeni Bilgiler* kitabıyla büyük benzerlikler gösterdiği tesbit edilmiştir.

yazarlar ve diğer aydın kişiler tarafından ortaya atılmış veya tartışılmıştır. Afet İnan Atatürk'ün isteği üzerine kitap için, Fransız Lisesi'nde okuduğu *Instruction Civilique* adlı bir kitaptan çeviriler yapar. Atatürk aynı zamanda, benzer konularla ilgili Cumhurbaşkanı genel sekreteri Tefvik Bıyıklıoğlu'na Almanca'dan çeviriler yaptırmış, Fransızca ve Türkçe'den okuduğu konuları da Afet İnan'a ya da genel sekreterine yazdırmıştır. Afet İnan da konuyla ilgili kitaplar okumuş ve çeşitli çeviriler yapmıştır. Bu konuyla ilgili anılarında, bu şekilde hazırlanan ders notlarını derste nasıl kullandığını şöyle açıklar:

Yurt bilgisinin konularına göre yukarıda açıkladığım şekilde hazırlanırdı. Ben bunları ders planıma uygun olarak düzenledim. Bir kısmını ise broşür olarak bastırır, öğrencilerime dağıtırdım. Fakat bu konuların asıl ilgi çekici yönü, Atatürk'ün toplantılarında bulunanlar arasında tartışmaların yapılması idi. Devlet adamları, askeri erkân, hukukçular, edipler ve günün diğer aydın kişileri arasında konu ortaya atılır, herkes düşüncesini ve bilgisini açıklama fırsatı bulurdu. Bu konuşmalar çok yararlı ve özellikle benim için çok öğretici idi. Elimde daima kâğıt kalem bulunduğu için de hemen her şeyi not ederdim. Ayrıca bir tarif veya bir mesele üzerinde daha etraflı konuşulması için sorular yazdırılır ve davetlilerin ertesi akşama hazırlıklı gelmeleri sağlanırdı (2005:102).

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, büyük ölçüde Atatürk'ün düzeltmelerini içermesi ve kendi el yazısıyla birçok bölümünü kaleme alması nedeniyle literatürde Atatürk'ün yazdığı kitap olarak da yer almaktadır. Atatürk'ün kendi isteği üzerine<sup>172</sup> "Afet" adıyla yayınlanan kitap, ilk kez Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi'nin 7.9.1931 tarih ve 2917 numaralı emriyle 40 bin adet basılır.<sup>173</sup> Araştırmamız sırasında *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının günümüz baskılarında, Mustafa Kemal Atatürk adıyla çoğunlukla basılmış ve literatürde bu kitabın Atatürk'ün yazdığı kitap olarak ifade edildiği görülmüştür. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, Kemalizm'in ürettiği model ders kitaplarından

<sup>172</sup> Özankaya'ya göre, okuyucuların tam bir özgürlük ortamında irdelenip eleştirilebilmesi için kendi adıyla değil, iznini aldığı Prof. Afet İnan'ın adıyla *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının yayınlanmasını uygun gören Atatürk, yalnız ortaöğretim öğrencilerine de değil tüm yetişkin yurttaşlara bu kitabın ulaştırılmasını istemiştir (Özankaya, 2002:98).

<sup>173</sup> Aynı kitap Maarif Vekâleti Milli Talim Terbiye Dairesinin 27/6/1933 tarih ve 3113 numaralı emriyle üçüncü defa olarak 25.000 adet daha basılır.

biri olmuş,<sup>174</sup> Yurttaşlık Bilgisi dersi alanında önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Kitap, 1930'dan 1939'a kadar ortaokullarda yurttaşlıkla ilgili tek ders kitabı olarak okutulur. Ancak, Atatürk'ün ölümünden sonra uzun süre ders kitabı olmadığı halde, yeni basımları yapıp genel okuyucu kitlesine de ulaştırılmamış, sadece bir kuşağın siyasal eğitiminin temel dayanağı olmuştur. Afet İnan ancak, 1968 yılında yani Atatürk'ün 30. yıldönümünde kitabı, *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları* başlığıyla Türk Tarih Kurumu yayınları arasında yeniden yayınlamış ve Atatürk'ün el yazılarının fotokopilerine de bu kitapta yer vermiştir. Ancak, kitabın genel okuyucu yığınlarına ve özellikle gençliğe ulaştırılması bundan sonra da sağlanamamıştır.

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, dersin amacı ve konuları gereği kurucu kadroya, siyasal kavramlar veya konular hakkında görüşlerini ifade etme fırsatı sağlamıştır. Bu niteliğiyle kitap, kurucu kadronun özellikle Atatürk'ün bu konulardaki düşüncelerinin neler olduğunu öğrenebileceğimiz önemli bir kaynaktır. *Medeni Bilgiler* kitabı 16 bölümden oluşur: Millet (Türk Milleti'nin Mütalâası); Devlet; Cumhuriyet; Türkiye'de Cumhuriyet Nasıl Oldu?; İlk Hak, İlk Vazife ve Hak ile Vazifenin Münasebeti; Vatandaşa Karşı Devletin Vazifeleri; Hürriyet, Bağlılık (*Solidarité*); Çalışmak-Meslek; Vatandaşın Devlete Karşı Başlıca Vazifeleri; İntihap (İntihap Hakkında Umumî Bilgiler); Vergi Hakkında Umumî Bilgiler; Askerlik Vazifesi; İntihap (Türkiye'de Mebus İntihabatının Kanunen Sureti Cereyanı); Vergi; (Türkiye Cumhuriyeti'nde Vergi Sistemi); Askerlik (Askere Girmeden Evvel ve Girdikten Sonra Askerlik Muamelelerine Dair Kısa Bilgiler) ve Hürriyet.<sup>175</sup> *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*

<sup>174</sup> Atatürk'ün kitapla ilişkisinden dolayı Kemalizm üstüne çalışan araştırmacıların haklı olarak, önem verdikleri, alıntıladıkları ve gönderme yaptıkları bir temel kaynak olmuştur. Atatürk, özellikle 2 Aralık 1930'da Galatasaray Lisesi'ni ziyareti sırasında Yurttaşlık Bilgisi dersinin nasıl işlendiğini sorar ve Afet İnan'ın kitabından işlendiğini öğrenince hoşnutluğunu belirtir.

<sup>175</sup> *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in CHP Genel Sekreteri Recep Peker tarafından hazırlanan ikinci cildinde Teşkilat-ı Esasiye; Türkiye Büyük Millet Meclisi; Meclisin İşlemesi; Heyeti Umumiye; Kanun; Bütçe; Muhasabet Divanı; Devlet Şûrası; Siyasi Fırkalar; Hükümet Teşkilâtı; Adliye; Temyiz Mahkemesi; Ticaret Davaları; Avukat ve Baro; Dahiliye; Vilâyetlerin Hususi İdaresi; Belediyeler; Köy; Memurlar; Hariciye; Eski Kapitülasyonlar; Maarif; Maliye; Nafia; İktisat; Şirketler; Bankalar; Sıhhiye ve İçtimaî Muavenet; Aile, Milli Müdafaa bölümleri yer alır.

kitabını değerli yapan, Cumhuriyet'in vatandaşını inşa eden bir metin olmasıdır. Atatürk'ün ve çevresinin onayladığı, Türkiye'de bir kuşağın siyasal eğitimi üzerinde etkili olmuş olan kitap, düşünce tarihi içindeki askeri, siyasi ve felsefi düşünce akımlarıyla Cumhuriyet'in temel düşünce yapısını sınırlarını çizer.

Yurttaşın yaratılmasında Cumhuriyet pedagoglarının ihtiyacı olan, inşacı bir yurtseverlik formülü olmuştur. Bu nedenle dil ve tarih öğeleri, kurucu unsur olarak kullanılmak istenmiştir. Vatandaşlık kavramının içeriğini belirleyen, Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar gelişen tarih anlayışı, bu unsurları belirleyen temel öğelerdir. Dolayısıyla çalışmanın içeriği bakımından bu tarih anlayışının gelişim çizgisinin kısaca özetlenmesini gerekli görmekteyiz.

### **1.2.6. “Türk-Tarih Tezi” ve “Türk-İslam Sentezi”nin<sup>176</sup> Yurttaşlık Kavramına Etkisi**

Türkiye Cumhuriyeti, bütün milliyetçilikler gibi kendi tarihini yaratma yolunda, 1920'ler ve 1930'lar boyunca çalışmalar yapmıştır. Bu amaçla hazırlanan ders kitaplarında, birbiriyle çelişen iki tasarımın<sup>177</sup> kaygısı görülür. Bunlardan ilki, Batılı eğitim sistemiyle ders kitaplarını yazmak ve bunun için de Müslüman, özellikle Osmanlı boyutlardan sıyrılmış bir kimlik yaratmak için Türklerin Asyalı köklerini övmektir. İkincisi ise, Osmanlı döneminden miras kalan tarih yazımı alışkanlıklarından kopmamaktır. 1931-1932'de bunlardan ilki seçilerek *Türk-Tarih Tezi* ile ulus-devlet kurma idealine ulaşılmaya çalışıldığı görülür.

Batılı tarih tezlerinin doğru kabul edilip okullarda okutulması yerine, *milli* bir tarih yazılması gerektiğini savunan Atatürk'e göre, 15.yüzyıldan beri ırkçı,

<sup>176</sup> Literatürde bu düşünce, Türk-İslam Tezi veya Türk-İslam Sentezi olarak kullanılmıştır.

<sup>177</sup> 1931'in tarih ders kitabı, geleneksel bir görünüm çizmekte ve Antik çağa yönelik Batılı bakışa bağımlı kalmakta, İslamiyet'e ilişkin tarihsel anlatım ise, yapısı ve özü bakımından klasik Müslüman tarih yazımına uygun bir çizgi izlemektedir. İslamiyet hakkındaki sayfalar, klasik yapılarına karşı bugünkü kitaplarda bulunmayan lâik bir anlayışın izlerini taşımakta ve eski Türkler üstüne olan bölümler, Türklerin öncüllüğü ve üstünlüğü fikirlerini belirtmektedir (Copeaux, 2000:45).

Batılı tarih yazarları, “Batılı Tarih Tezine” göre medeniyetin başlangıcı olarak Yunan Medeniyeti’ni vermektedir. Batılı tarih görüşünde Türkler, Orta Asya’daki göçebe aşiretler olarak anlatılmakta ve ırkçı antropolojik yaklaşımlarla bir ırk aidiyetine oturtulmaya çalışılmaktadır. Buna karşı, Kemalist söylem ülke, din ve etnisiteyi birbirine eklemleyerek Türklüğe yeni bir tanım getirir. Bu amaçla Atatürk, Türk ulusunu odak alarak Türk tarihini araştırmak, Cumhuriyet’in temel amacı olan ulus-devlet yaratma sürecine tarihsel bir referans oluşturmak için 1923 yılında, İstanbul Üniversitesi Profösörler kuruluna "Ulusal bağımsızlığı bilim alanında da tamamlama" görevi verir. Tarih alanındaki bu gelişmelerin yanı sıra, milletin oluşum sürecinde önemli bir unsur olan “dil” konusunda da reformlara yönelir.<sup>178</sup>

Ulusun kurucu öğelerinden biri olarak dilin 1926’dan sonraki ders kitaplarında yer alması, Türk ulus-devletinin kültürel ve siyasal uyum süreciyle ilgilidir. 1926 ilkbaharında “İslamiyeti Türkleştirme” süreci bağlamında Türkçe duayla namaz kıldırma teşebbüsleri ve özellikle 1927’de başlatılan ve ‘30’lu yıllar boyunca aralıklarla sürdürülen “Vatandaş, Türkçe Konuş!” kampanyalarının da ortaya koyduğu gibi, Türk olmayan unsurların Türkleştirilmesinde dile, kritik bir önem atfedilir.<sup>179</sup> Cumhuriyet’in kendi vatandaşını yetiştirmede kolay anlayacağı, okuyup yazacağı bir dilin gerekli olduğu düşüncesiyle 1 Kasım 1928’de, yeni alfabe yasa ile kabul edilir. Bu

<sup>178</sup> Bu gelişmelerin başlangıcı, Osmanlı döneminde Osmanlıca harflerin ıslahına ilişkin ilk kez 1862’de Münif Paşa’nın bir konuşmasında ortaya atılır. II.Meşrutiyet döneminde bazı Jön Türk yazarları (Hüseyin Cahit Yalçın, Celâl Nuri İleri, Abdullah Cevdet gibi), Latin alfabesinin kabulünü savunurlar. Enver Paşa ise, Osmanlıca harflerin ıslah edilmiş bir şeklini orduda dener. Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren, dile yönelik çalışmaların hız kazandığı görülür. 1923’ten sonra İzmir İktisat Kongresi’ndeki ve Şubat 1924’te Millet Meclisi’ndeki tartışmalar, muhafazakâr ve dinci çevrelerde Latin harflerinin kabulüne karşı muhalefetin izlerini taşır. Buna karşın genç Cumhuriyet, giriştiği reformlarla lâiklik anlayışını yerleştirmeye çalışır. Reformlardan en önemlisi Tevhid-i Tedrisat ile harf devrimi olur.

<sup>179</sup> Bu durumu Fusun Üstel şöyle açıklar : “1926 tarihli *İlkmektep Müfredat Programı* doğrultusunda yayımlanan kitaplarda ulusun kurucu unsurlarından biri olarak Türkçe’nin ısrarla vurgulanması, Türklük vurgusununun artışıyla mantıksal bütünlük içindedir. Söz konusu vurguyla bağlantılı olarak 1927-1928 ders yılından başlayarak *Yurd Bilgisi* kitaplarında, Türklerin Orta Asya kökenlerine doğrudan göndermede bulunan ve geçmişteki Türk devletlerinin jenealojisini öne çıkaran bir yaklaşım dikkati çeker. Bu yaklaşım doğrultusunda Mete, ilk ve en büyük Türk kahramanı konumuna yükselirken, tarihteki en erken demokrasi vurgulamaları eski Türk hakanlıklarına dayandırılır. Böylece eski Türk hakanlıklarının “demokrasi” kurum ve uygulamaları, Osmanlı Devleti’nin istibdat yönetimi paranteze alır ve Türkleri bu yönüyle “medeni” bir ulus kılar” (Üstel, 2005:167).

değişiklik, Türk toplumunu Osmanlı ve Ortadoğu'nun İslâmî geleneklerinden kopartmanın ve onu Batı'ya doğru yönlendirmenin önemli bir adımı olmuş ve şaşırtıcı bir hızla başarılar yaygın kabul görmüştür (Zurcher, 1999:272-275). Bu başarıda, halkı toptan dönüşüme dahil etmenin payı önemlidir. Cumhuriyet, giriştiği harf devrimiyle Osmanlı ve İslam kaynaklarından kopmayı; İstanbul'la taşra arasındaki “mektepli medreseli” sürtüşmesine, meşrutiyet-şeriat çatışmasına son vermeyi ve milli kültür sentezini oluşturmayı hedefler. Bu amaçla 24 Kasım 1928'de, öncelikle yeni harfleri öğretmek üzere Millet Mektepleri kurulur.

Millet Mektepleri'nin amacı sadece yeni yazıyı öğretmek değil, bireylere yaşam konusunda bilgiler kazandırmaktır. Bu dersanelerde sosyal yaşam, yeni hayat biçimi, iş yaşamı, aile-insan ilişkilerindeki teorik-pratik bilgiler Yurt Bilgisi<sup>180</sup> dersi çerçevesinde verilir. Bu amaçla *Millet Mekteplerine ve Halka Mahsus Yurt Bilgisi* ders kitabı, okul dışında halkın eğitiminde kullanılır. Dersin amacı ise, “Talebeye vatan, millet, vatandaşlık hak ve vazifeleri hakkında bir vatandaşın bilmesi lazım olan asgari malûmatı kazandırmaktır” (Mitat Sadullah, 1930:5) denerek halk eğitiminin vatandaş oluşturmadaki önemi belirtilir. Millet mekteplerinde okutulan *Yurt Bilgisi*, o dönemde okuma yazma bilmeyen vatandaşları Cumhuriyet'in değerleriyle donatmış ve onları bu değerlerin taşıyıcıları haline getirmeyi amaçlamıştır. Türklük bilinci verme isteği, yurttaşlık bilincini adeta gölgede bırakarak ön plana geçmiştir. Böylece devletin beklediği vatandaş tipi de milli bilinç etrafında şekillenen, varolan düzenin değerlerini içselleştirmiş kişiler olarak belirlenir. Milli tarihin yeniden kuruluşu ve bu yeni inşa edilmiş geçmişi vatandaşlara aktarma, millet mekteplerinin en önemli görevlerinden birisi olur. Yöneticilerin

---

<sup>180</sup> İyi vatandaş ahlâki ve hukukî normların çizdiği sınırlar içinde kalmayı kabul eden itaatkâr ve özverili bir kişi olarak resmedilir. Yurt Bilgisi derslerinde vatan, bayrak gibi sembollere başvurularak milli kimlik etrafında kolektif bilinç oluşturulmaya çalışılmış, kişinin kendisini Türk Milleti'ne ait hissetmesinin gurur verici bir duygu olduğu sık sık vurgulanmıştır. Vatandaş soyut bir vatan sevgisi etrafında yaşadığı sıkıntılara katlanması, dışını sıkması gerektiği telkin edilen Yurt Bilgisi dersinde; Türklük konusunda cesaret, itaat ve canını feda etmek gibi askeri özelliklerin sayılması, milletin asker-millet olarak düşünüldüğünü gösterir. Bu dönemde okullarda izciliğin özendirilmesinin yanında, öğrencilere tüfekli askeri talim dersleri de verildiği ve iyi vatandaş olmak için sağlam ve dirençli bir vücuda sahip olmak gerektiği belirtilir (Çaymaz, 2007:19-21).

araçsallaştırıldığı bu tarih anlayışı, sık sık abartılı bir biçimde Türklüğün yüceltilmesiyle bir arada sunularak, taraflı bilinçlendirme işlevinin temel kaldırıcı rolünü oynar.

Geliştirilen ortak dil, okullardaki eğitim aracılığıyla vatandaşlara benimsetilir. Yeni toplumsal, siyasal değerlerin, hem geleceğin vatandaşları çocuklara hem de olanaklar dahilinde yetişkinlere aktarılmasında dil, eğitimle birlikte aracılık eder. Cumhuriyetçi eğitim, buna yönelik olarak iki koldan hareket etmiş; bir yandan çocukları hedef alan milli eğitimin yaygın ve etkin hale getirilmesine çalışırken, diğer yandan da halkı eğiterek yeni düzenin değerleriyle donatılmalarını amaçlamıştır. Bernard Lewis, Cumhuriyet'in kuruluş döneminde okullarda yeni yetişen kuşağı, rejimin koruyucu vatandaşları olarak şöyle betimler:

Cumhuriyet'in okullarında ve üniversitelerinde yeni bir kuşak yetişti; bunlar için imparatorluk çok şükür artık sırttan atılmış bir yük, ve Türkiye Cumhuriyeti'nin şimdi alışılan dörtgen şeklindeki vatani, bağlılıklarının ve emellerinin odağı idi. ...yeni bir lâik eğitilmiş kuşağın yükselişi, ülke ve halkın bilincini besledi...Geleceğin en yüksek umudu, bütün gruplardan, hür bir modern toplumda yerini, haklarını ve ödevlerini gittikçe daha iyi anlayan, daha bilgili ve daha kendine güvenli ferdin, bazen zahmetli olan doğuşunda yatmaktadır (1993:357-358).

Neyin Türklük olduğuna dair çalışmalar, 1930'larda devletin birçok uygulamasında görülür. Bunlardan en önemlisi, tarih teorilerinin geliştirmek için bir devlet politikası aracı olarak çalışmak üzere, 1930'da yeni bir Türk Tarih Heyeti kurulmasıdır. Görevleri, okullarda ve üniversitelerde kullanılmak üzere, vatancı bir yönde yeni tarih ders ve okuma kitapları yazmaktır.<sup>181</sup> 15

---

<sup>181</sup> 1930 yılında Afet İnan, Tevfik Bıyıkoglu, Semih Rifat, Yusuf Akçura, Reşit Galip, Hasan Cemil, Sadri Maksudi Arsal, Şemsettin Günaltay, Vasfi Çınar ve Yusuf Ziya Özer, Türk Tarihini araştırmak için çalışmalara başlarlar. 1930 yılında *Türk Tarihinin Ana Hatları* adlı 606 sayfalık bir ön derleme hazırlarlar. Bu çalışma, 100 adet bastırılarak ülke çapında bilim adamlarına dağıtılarak incelenir. 1931 yılında 87 sayfalık ikinci kitap *Türk Tarihinin Ana Çizgileri-Giriş Bölümü* hazırlanır. 4 ciltlik bu çalışma 1931-1939 döneminde liselerde tarih derslerinde okutulur. 1935 yılında Atatürk, Afet İnan ve Hasan Cemil Çamlıbel'e yeni bir araştırma programı dikte eder. Tarih konularında araştırma yapacak

Nisan 1931’de, Türk Ocakları’nın<sup>182</sup> bir uzantısı olan Tarih Tetkik Heyeti’nin<sup>183</sup> yerini Türk Tarih Tetkik Cemiyeti alır. 1931’de<sup>184</sup> Ankara’da yapılan birinci Türk Tarih Kurultayı’nda “*Türk-Tarih Tezi*” ilk kez tartışılır. Buna göre, Türkler, aslen Orta Asya’da yaşamış, ama kuraklık, kıtlık yüzünden Çin, Avrupa ve Yakındoğu gibi başka bölgelere göç etmek zorunda kalmıştır. Türkler dünyanın yüksek uygarlıklarını yaratmışlardır. Yakındoğu’daki Sümerler ve Hititler, aslında ilk Türklerdir. Atilla ve Cengiz Han uygarlaştırma *misyoununun* icracıları olarak tanımlanır. Orta Asya’nın destansı ya da tarihsel temalarının kullanılması Ergenekon destanı ile başlatılır. Bu kuruluş efsanesi, Göktürklerin tarihine bağlanmıştır. Topluluktan geriye sağ kalan tek kişi olan bir çocuk (Göktürklerin atası) bir dişi kurt tarafından korunup, beslenir. Bu bakımdan Cumhuriyet’in başlangıcında “kurt”, yeni rejimin simgesi olarak kullanılır. Ergenekon Destanına gönderme yapan bu simge, Atatürk döneminde Turancılığın tüm ifade biçimleri yasaklanınca marjinalleşip radikalleşir<sup>185</sup> (Copeaux, 2000:129).

---

bilim adamlarının yetiştirilmesi amacıyla, 1935 yılında, *Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi* kurulur. 1937 yılında İkinci Türk Tarih Kongresi toplanır.

<sup>182</sup> Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra Türk Ocakları ve yayın organı *Türk Yurdu*, bazı etkili kişiliklerden de kaynaklanan, sağlam bir süreklilik sağlamıştır. Türk Ocakları’nda (1930), yaşları 37-52 arasında değişen Reşit Galip, Hasan Cemil Çambel, Sadri Maksudi (Arsal) antropolog Reşit Tankut gibi insanlar çalışmıştır. Aynı zamanda Mustafa Kemal’in de kuşağı olan 40-50 yaş kuşağı hem entelektüel hem de siyasi düzeylerde etkilidir; 19. yüzyıl sonunun tarih yazımı mirasının aktarımı, Türk ocakları çerçevesinde, bu ocakların en önde gelen kişiliklerinin ve onların yarım yüzyıl önce filizlenmeye başlamış düşünceleri canlı tutan yayınlarının aracılığıyla gerçekleşir (Copeaux, 2000:38-39).

<sup>183</sup> Gerek zaman yazımı (kronografi) –Antik Çağ- gerekse yer yazımı (topoğrafya)-Avrasya bölgesi-konularında Türk Tarih Heyeti, 1929-1930’da oluşturduğu metinlerle sonraki 60 yılın akademik ve eğitsel tarih söyleminde etkili olmuştur. 1950-60 arası hariç tüm Türk Tarih söylemi resmi olup, 1930’larda belirlenen söylem biçimine dayanmıştır. Bu söylemin üretim koşulları, Türk Tarih Tetkik Heyeti’nin (26 Mart 1930) kurulması ile başlamıştır (Copeaux, 2000:38).

<sup>184</sup>1931-1932’de Kemalist tarih yazımı oluşurken Orhun metinleri Türkiye’de bulunabiliyordu ve sonraları da bu konuya duyulan merak yeni yayınlarla sürekli beslendi. Bu yazıtlar Cumhuriyet’in kutsal metinlerinden biri haline geldi. 1930-1931’de Orhun metinlerinin asıl işlevi Türk dilinin kutsanması ve harf devriminin doğruluğunu kanıtlamak üzere kullanılmıştır. İçerikleri tarih yazımında pek kullanılmamış ve 1932-1937’deki Tarih kongrelerinde hiçbir bildiriye konu olmamıştır (Copeaux, 2000: 125, 135).

<sup>185</sup> O zaman kurt imajı resmi bir simge olmaktan çıkıp aşırı sağın eline geçmiş ve aşırı sağ dergilerde kullanılmıştır. Bugün ise ülkücüler, kendilerine “Bozkurtlar” adını vermekte ve kurt resmi Milliyetçi Hareket Partisi mitinglerinde boy göstermektedir. Özetle aynı simgenin kullanımı çevresinde Orta Asya tarihinin büyüleyiciliğinin, Türk dil kültürüne duyulan ilginin, Türkolojinin ve aşırı sağın iç içe geçtiği bir süreç gözlenmektedir (Copeaux, 2000:128-129).



“Tarih Tezleri” devlet tarafından okullarda okutulmak üzere hazırlanan ders kitapları dizisi olarak yayınlanır. Bu kitaplarda etnik olgunun değil, toprağın tarihine dayalı bir tarih anlatısı inşa edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle *Türk Tarih Tezi*, Osmanlı tarih yazımının mirası olan İslam merkezli tarih yorumları ile Avrupa merkezli tarih yorumlarına karşı, alternatif bir millî yorum geliştirilmesini amaçlar.<sup>186</sup> *Türk Tarih Tezi*, Türk milliyetçiliğinin yükselişinde dönüm noktası olur. Bu anlayışın ders kitaplarına yansması, bürokratik milliyetçiliğin anayasada öngörülen sözleşmecî ulus söylemi ile önceki dönemlere oranla daha da görünür hale gelmesine yol açmasıdır (Üstel, 2005:222). *Türk Tarih Tezi*, 1930’lu yıllarda görülen otoriter, ırkçı milliyetçilik anlayışının etkisinden kaynaklanan, zamanına göre bu etkinin izlerini radikal olarak taşımayan bir yaklaşımdır. Yeni kurulan devlet, kendi tarihini ders kitaplarıyla kurma, dönemin radikal akımlarından uzak durarak devlete bağlı yurttaş yetiştirme işini, kendi varlığı için sürdürme yolunu seçmiştir. Dolayısıyla *Türk Tarih Tezi*, Türklere kendi geçmişleri ve kendi ulusal kimlikleri için yakın geçmişten yani Osmanlı döneminden bağımsız, bir övünç duygusu vermeyi amaçlar. Anadolu’nun çok eski zamanlardan beri, Türk ülkesi olduğunu kanıtlamaya çalışan tez Cumhuriyet yurttaşlarına, köklerinin yaşadıkları topraklarda olduğu hissini vermeyi hedefler. Bu kuram, Kemalist liderliğin yeni bir ulusal kimlik ve güçlü bir ulusal birlik kurmaya<sup>187</sup> çalışırken kullandığı araçlardan biri olur (Zurcher, 1999:277-278). Kemalizm, tarih konusundaki bu çalışmalara, dil konusundaki araştırmaları da ekler.

Ülke çapında ilmin yol göstericiliğinde çağdaş, bilimsel, lâik eğitimi yaygınlaştırmak için Atatürk ve Cumhuriyet aydınları, ulusal eğitim politikası

---

<sup>186</sup> Bir Fransız okulunda öğrenci olan Afet İnan, Fransızca tarih kitaplarında Türklerin uygarlık yapıtlarına yer vermediğini ve Türklerden "ikinci dereceden sarı ırktan, istilacı barbar kavim" olarak sözedildiğini Atatürk'e anlatması üzerine Atatürk, *Türk-Tarih Tezi*'nin oluşturulması gereğini düşünmüştür.

<sup>187</sup> Bir siyasal söylemin kendi bünyesindeki bazı iç çelişkiler taşıması, zamana ve mekâna ve şartlara göre bu söylemi oluşturan unsurlardan bazılarının ön plana çıkması, diğerlerinin zaman zaman daha geri plana düşmesi yadırganmamalıdır. Kemalist söylemde de sadece milliyetçilik konusunda değil, demokrasi, birey hürriyetleri, lâiklik ve devletin ekonomideki rolü gibi diğer temel sorunlarla da birbiriyle çelişik ifadeler bulunabilir. Fakat Türk milletinin oluşumunda dil, ırksal olmayan köken birliği öngörülür ve din birliği, bu unsurlar arasında yer almaz (Özbudun, 1998:151-159).

oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu eğitim politikasının, sadece harf devriminin gerçekleştirilmesi ile yeterli olmayacağını gören Cumhuriyet kadrosu, dil üzerine yapılan çalışmalara yönelir. Böylelikle Cumhuriyet, kendi ulusuna ait dilin tarihsel perspektifte tasarımını, *Güneş Dil Teorisi* ile yapar. Bu amaçla, 1935'te Türk Dil Kurumu ve Ankara Üniversitesi çerçevesinde çalışmalar başlatılır. Kvergic adındaki Viyanalı bir "doğubilimcisi" tarafından icad edilen bu kurama göre, ilk doğal dil, ilk insanların doğayı yansıtan seslerinden doğmuştur. Bu insanların içinde bir dilin gerekliliğini ilk hissedenler ise, Türklerdir. İlk sözcüklerini güneşi anlatmak için üretmişlerdir. Tüm dünya dilleri, Orta Asya halklarının göçleri sayesinde bu anadilden çıkmıştır (Copeaux, 2000:49-50). *Güneş Dil Teorisi*, Helen öncesi Anadolu ile bağ kurulmasını sağlar. Bir başka deyişle, bütün diller başlangıçta Orta Asya'da konuşulan, tarihin en eski dönemlerine ait olan tek bir dilden çıkmıştır. Bu kökene en yakın olan dil Türkçe'dir. dolayısıyla bütün diller, Türkçe'den geçerek gelişmiştir. Bu bakış açısıyla eğer bütün sözcükler aslen Türkçe'den geliyorsa, bunları tasfiye etmeye artık gerek yoktur. Bunlar etimolojiyle kolaylıkla uluslaştırılabilir (Zurcher, 1999:276-277). Bu teori ile ulus-devlet, kuruluşunun en önemli öğelerinden olan "dil" unsurunu ulus yaratma girişimine eklemiş olur. Tarih tezlerinin geliştirilmesi amacıyla kurulan Türk Tarih Cemiyeti, 1935'te Türk Tarih Kurumu adını alır. Türk Ocakları kapatılır ve yerlerine rejimin doğrudan denetlediği bir kurum gelir. 14 Haziran 1935 tarihli yasayla Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin kurulmasından sonra, Kemalist kültürün tarih tezlerini ve diğer unsurlarını aktarmayı sağlayacak eğitim yapısı tamamlanmış olur. Fakat bu anlayışın karşısında yer alan ikinci görüşe (*Türk-İslam Sentezi/Tezi*), ileriki dönemlerde önem verilen bir tarih yazımı anlayışı olarak dönüldüğü gözlenecek ve bunun Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına da yansıdığı görülecektir.

Atatürk'ün ölümünden sonra, Kemalist tarih yazımına gizliden gizliye karşı çıkılır. 1950 yılında yetişkin yurttaşların eğitimi için "temel eğitim" deneyimi ortaya atılır. Taşra, 1950'lerden itibaren merkeze etkili bir biçimde sızmayı başarır. Onu kendi imgesinde yeniden oluşturmaya başlar. Taşra da

kentleşme, eğitim düzeyinin artması gibi etkenlerle değişmeden nasibini alır. Merkez ve kenar, çok farklı dilleri konuşan, kesin sınırlarla ayrılan hayat biçimlerini sürdüren, farklı ahlâkî kuralların egemenliğindeki topluluklar olmaktan çıkmaya başlar. Yine de merkezi denetim ve vesayet eğilimi tüm ağırlığıyla sürmüştür (Kalaycıoğlu, 1998:236-237). 1950 iktidar değişikliği, 1940'lardaki eğitimi yönlendiren kadroların da değişimine neden olur. Avrupa kökenli eğitim yaklaşımının yerini, Amerika kökenli eğitim yaklaşımı alır. 1957'de deneme ve fen liselerinin kurulmasıyla ayrıcalıklı okullar ortaya çıkar. 1959 yılında Kara, Hava, Deniz ve Jandarma kumandanlıklarına bağlı iki ay süreli "Okuma yazma taburları" açılır. 1961 yılında bu taburların süresi dört aya çıkarılır.

1960'ların başında temel eğitimin, Hasanoğlan'da kurulacak eğitim merkezinde kurumlaştırması düşünülmüş; ancak, çok geçmeden bu sözcükten zorunlu öğretim yani "ilköğretim" anlaşılır olmuştur. Türk eğitimi başlangıcında görülen düzenli ilerleme, genişleme politikasını devam ettirememiştir. Her yönetim kendi seçmen potansiyeline göre kendi eğitim politikası ile gelir olmuş, tevhid-i tedrisat sarsılmıştır (Akgün, 1996:155-159). 1961 İlköğretim ve Eğitim Yasası kabul edilerek hazırlanan yeni ilköğretim programı, 14 ilde uygulanır. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü aylık yayın organı *Türk Kültürü*, Türk-İslam Sentezi ideolojisinin yayılmasında önemli bir araç olur. Bu ideoloji, siyasi iktidarın 1965'te *Bin Temel Eser* başlıklı bir kitap dizisi çıkarmaya karar vermesinde de somutlanır. Bu dizi, bir yandan yabancı klasiklerin çevrilmesine, diğer yandan da dil reformlarından önceki Türk yapıtlarının günümüz diline uyarlanarak, yeni kuşaklara milli kültürün entelektüel kalıtının aktarılmasını sağlar.

1970'te ise, iş dünyasında, üniversitede ve siyasette etkili olan kişiler tarafından kurulan "Aydınlar Ocağı"nın<sup>188</sup> ideolojisi Turgut Özal dahil,

---

<sup>188</sup> Aydınlar Ocağı, 1960 yılında "Aydınlar Kulübü" adıyla ortaya çıkmış, 14 Mayıs 1970'de resmen kurulmuştur. Temel amacını, milliyetçi hareketin yani sağın bütünlüğünü sağlamak olarak tanımlayan

Anavatan Partisi'nden bir çok kişinin düşüncelerini etkiler. Solcu entelektüeller ve Marksist etkiyle savaşmak için oluşturulan Aydınlar Ocağı'nın amacı,<sup>189</sup> Türkiye'deki toplumsal, siyasal ve kültürel tartışma üzerindeki tekeli kırmaktır. Aydınlar Ocağı kültür, eğitim, toplumsal yaşam, ekonomi alanlarındaki her türden mesele için çözümlerin önerildiği seminerler yapmış ve yayınlara malî destekte bulunmuştur. Aydınlar Ocağı'nın önde gelen ideoloğu İbrahim Kafesoğlu tarafından geliştirilen sisteme, "*Türk-İslâm Sentezi*" denmiştir (Zurcher, 1999:419-420). İbrahim Kafesoğlu tarafından *Türk-İslam Sentezi* düşüncesinin ortaya atılması, Türk sağındaki İslamcı ve Türkçü kampı bir araya getirerek ideolojik bir çerçeve yaratır. 12 Mart 1971 müdahalesi ise, Türklükle İslamiyet'i uzlaştırmak ister görüntüsü veren *Türk-İslam Sentezi*'nin başarısız bir ilk provası olur (Tekeli, t.y.:668). *Milli Kültür Raporu'* nda<sup>190</sup> ifadesini bulan *Türk-İslam Sentezi, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu* tarafından 20 Haziran 1986 günü yapılan toplantıda,<sup>191</sup> resmi olarak kabul edilir. Gökalp'in "Türkleşmek, İslamlaşmak Muasırlaşmak" adlı eserindeki üç

---

Aydınlar Ocağı, sol düşünceye karşı ideolojik mücadeleyi hedefler. Aydınlar Ocağı hareketi, temelde bir seçkinler hareketi olan kadrocu bir harekettir(Güvenç, v.d., 1991:206-208).

<sup>189</sup> Sovyetler Birliği (SSCB)'nin yıkılmasından sonra Ocak ve sempatanları, önlerinde yeni bir eylem alanının açıldığını gördüler ve Türkiye'nin bu bölgedeki kültürel etkisine ağırlık kazandırma çabasına girdiler. Sentez yandaşları, bu bölgede Türkiye'yi bir kültürel denge modeli olarak önermeyi hedeflediler. Türk-İslam Sentezi'nin ölçülmesi güç, gerçek etkisi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ama bu akımın elinde, göreceli olarak güçlü olanaklar bulunmaktadır. Üniversite çevresinde yerleşiklik kazanma yüzünden okul söylemi üretimindeki rolü önemlidir (Copeaux, 2000:77-78).

<sup>190</sup> Devlet Planlama Teşkilatı'nın 1983 yılında *Milli Kültür Raporu'* na göre, Türkiye iç ve dış düşmanların saldırısı altındadır. Batı emperyalizmi milli kültürümüzü yıkmaya çalışmaktadır. Atatürk'ten sonra izlenen Batılılaşma politikası milli kültürü zayıflatmıştır. Bundan kurtulmanın yolu ise İslamiyet ve öz değerlere sahip çıkılmasıdır (Güvenç v.d., 1991:48-50).

<sup>191</sup> *Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu*, Cumhurbaşkanı Kenan Evren başkanlığında 10. toplantısını yapar. Toplantıya Başbakan Turgut Özal, Genelkurmay başkanı Orgeneral Necdet Üruğ, Devlet Bakanı Mesut Yılmaz, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanı Metin Emiroğlu, Kültür ve Turizm Bakanı Mükerrrem Taşçıoğlu, Milli Güvenlik Sekreteri, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı, İhsan Doğramacı katılır. Toplantının tam metni için bkz.. Bozkurt Güvenç, v.d., *Türk-İslam Sentezi*, İstanbul, Sarmal Yayınevi, 1. Baskı, Ekim 1991.

boyutu uzlaştırmaya çalışan<sup>192</sup> üç yönlü sentez düşüncesi, Atatürkçülük içinde ikiye indirilmiştir denebilir. Fakat *Türk-İslam Sentezi* düşüncesi, bu yaklaşımdan Ziya Gökalp'in düşüncesine geri dönüşün ifadesi olur. 1986 tarihli toplantı sonucu oluşturulan raporda, dinin sosyal hayatın içinde manevi ve kültürel değerleri besleyen milli bir kaynak olduğu savunulur. Görüş, milli kültür ve din düşmanı humanist kuşak yetiştirmek yerine din-ahlâk yanlısı sadık, itaatkâr nesiller yetiştirmeyi hedeflediğini ilân eder. Türk Milli Eğitimi, örnek Müslüman Türk'ü inşa edecektir. "İyi insan, iyi vatandaş" olarak ilköğretimde gerekli bilgi ve beceri verilecektir. İlkokul aileden gelen millî ve dinî değerleri bozmamalı, onları takviye etmelidir.

*Türk-İslam Sentezi*, 1930'larda biçimlendirilmiş ideolojiye karşı, alana egemen olan bir söylemden diğerine dereceli bir kayış yaşanmasının adıdır. Milliyetçiliğini ilân eden ve Türk kişiliğini dinsel, ahlâksal ve kimliksel bir kaynak olan İslam aracılığıyla tanımlayan milliyetçi bir ideoloji olarak tanımlanabilir. Batı karşıtı bir tepki olarak, Türk tarihinin Asyalı ve müslüman özelliklerine dayanan bu sentezin temel ilkesi, İslâmiyet'in Türkler için özel bir çekiciliğe sahip olmasından kaynaklandığı düşüncesine dayandırılmasıdır. Çünkü İslâm uygarlığıyla, Türklerin İslâmiyet öncesi kültürleri arasında derin adalet duygusu, tek tanrı inancı, ruhun ölümsüzlüğüne inanç, aile yaşamı ile ahlâkın önemle vurgulanmasından oluşan birtakım çarpıcı benzerlikler vardır. Bu görüşe göre, insanlığın evrensel bir tarihi yoktur. Türkler, İslâm'ın askerleri olmak gibi bir misyona sahiptir. Türk kültürü 2500 yıllık Türk unsuru, 1000 yıllık İslâm unsuru olmak üzere iki sütun üzerinde kuruludur. İslam'ın ideolojileştirilmesinin bir biçimi olan sentez, Kur'an'daki değerlere kapanmak yerine Türklerin kendi geçmişleriyle İslamiyet arasındaki sentezin bir ürünü

---

<sup>192</sup> Peyami Safa'nın önerdiği *Doğu-Batı Sentezi* de bu sentezin temelinde yer alan öngörülerini taşır. Bu sentezde sosyal değişme ve kalkınma sorunlarına daha kolay yanıtlar geliştirilebilirken *Türk-İslam Sentezi* içinde bunlara yanıt vermek güçleşmektedir (Güvenç, v.d., 1991:201).

olarak görülen, Türk “milli kültürü”ne dönüşü öne çıkarır. Buna göre İslam, Türk kültüründe üstündür ve Türk kültürü İslam sayesinde varlığını güçlendirmiş, Türk kültürü de İslam’ı korumuştur. Aslında korunmak istenen “milli öz” değil, İslam kültürüdür. Bu görüşe göre, “kültür değişir ama özü değişmez” (Güvenç v.d, 1991:64). Bu görüş, Ziya Gökalp’in, din-hars (kültür)-medeniyet kavramlarını içeren kuramını aşmamaktadır.

*Türk-İslam Sentezi*, Atatürk’ün ölümünden günümüze dek yavaş adımlarla ilerleyen evrim sonucu, Müslüman değerlerini ve geçmişini daha çok kapsayan bir tarih yazımı olarak karşımıza çıkmıştır. Bu düşünce ile Kemalist değerler üzerine kurulu resmi ideoloji<sup>193</sup> açıkça sorgulanır. Bu durum, okul kitaplarında da görülen söylem karışıklıkları üretmiştir. *Türk-İslam Sentezi*, birçok kitapta, gazetede ya da kültürel dergide açık açık ifade edilmiş; ancak eğitsel ve akademik tarih söyleminde örtülü bir biçimde belirtilmiştir. Siyasi iktidar ilişkileri de açık değildir ve hepsine egemen olmayan ama, bazı devlet kurumları tarafından üretilen söyleme de sızmıştır. Hıristiyan değerler, Avrupa’daki çeşitli tutucular için nasıl kaynak oluşturuyorsa, burada da İslam siyasetin içine katılmış, onunla bütünleştirilmiştir (Copeaux, 2000:47-57). Kısacası ulus-devletin lâik karakterli *Türk Tarih Tezi*, din olgusunun içine sızdığı yeni bir tarih anlayışına yerini bırakır. Aslında bu durum, Türkiye’nin kendine özgü tarihsel koşullarının ve küreselleşmenin etkisiyle geçmişin şimdiye geri dönüşü olarak yorumlanabilir.

---

<sup>193</sup> “Resmi ideoloji” 1980’lerden bu yana süregelen siyasî/kamusal tartışmalarda sıkça başvurulan bir adlandırmadır (Köker, 1998:80).

## II.BÖLÜM

### TÜRKİYE'DE DERS KİTAPLARINDA YURTTAŞLIK SÖYLEMİ

Türkiye'de yurttaşlık kavramı, Türkiye'nin kendine özgü dinamiklerinin etkisinde oluşan bir söylemle biçimlenmiştir. Türk eğitim sisteminin 1920'deki kuruluşundan bu yana temel kaygısı öğrencilere, milliyetçi değerleri aşılacak ve onları devlet ile ulusun en iyi özelliklerini sergileyen devlet başkanlarına mutlak sadakatla bağlı yurttaşlar yetiştirmek olan, milliyetçi-devletçi bir ideoloji yön vermiştir. Cumhuriyetçilik, milliyetçilik ve lâiklik ilkelerini temel alan öğretmen yetiştirme politikası ile öğrencilerini yetiştiren genç Cumhuriyet, "yurttaş"ını inşa sürecine öncelikle yapılan reformlarla girişmiş; ardından okulda verdiği eğitim yoluyla oluşturduğu kurumlara uygun yurttaşlar yetiştirme yoluna gitmiştir. Bu nedenle, Türk Milleti'nin "gelecek" tasavvurunu eğitim neferleri olarak "öğretmen"lere teslim etmiştir. Yurttaşlık kavramını, ders kitaplarındaki oluşturduğu söylem bağlamında inşa etmeye çalışmış; "okul" ile kendi yurttaşını yaratma girişimine yönelmiştir. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde, Latin alfabesinin kabulünden itibaren yayınlanan ders kitaplarındaki "yurttaşlık" kavramındaki dönüşüm, kitaplardaki söylem bağlamıyla incelenmeye çalışılacaktır.

1930-2007 yılları arasını kapsayan çalışmamız, üç ana döneme ayrılmıştır. Her on yıllık dönem içinde üçer kitaptan oluşan araştırma örneklemi oluşturulmuştur. Çözümlememizde bir ülkeye aidiyet oluşturan ve yurttaş kimliğini oluşturduğu düşünülen şu temalar incelenmeye çalışılmıştır:

1. Biz kimiz?
  - a. Kökenimiz
  - b. Özelliklerimiz
    - Toplumsal Cinsiyet
    - Biz ve Onlar

2. Bizi kimler yönetir?
3. Yönetim şeklimiz (siyasal rejim)
  - a. Haklarımız/Devletin Vatandaşa Karşı Görevleri
  - b. Ödevlerimiz
    - Vergi
    - Askerlik
    - Seçme

**Tablo 1 Yurttaşlık İle İlgili Ders Kitaplarının 10 Yıllık Sürelere Göre Dağılımı**

Tarihler	Kitap sayısı	Toplam içinde yüzdelik dağılım %
1929-1940	38	8,4
1940-1950	52	11
1950-1960	114	25
1960-1970	146	32,5
1970-1980	24	5,3
1980-1990	7	1,5
1990-2000	30	6,6
2000-2007	38	8,4
Toplam	449	100

Araştırmamızda Milli Kütüphane taramaları sonucu, 1929-2007 yılları arasında Türkiye’de yurttaşlık ile ilgili ders kitaplarının toplam 449 adet baskısının yapıldığı görülmüştür. Bunlardan en fazla sayıda kitap basılan yıllar 1963 ve 1964’te 23 kitap iken; hiç basılmayan yıllar 1946, 1975, 1976, 1978, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1990, 1994’tür. Bu durumda araştırmamızda, on yıllık dilimlere göre basılan kitap sayıları en fazla 1960-1970 ve en az 1980-1990 yılları arasında olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1).

1930-1950 arası *Yurt Bilgisi* olan dersin adı, 1950-1980 arası *Yurttaşlık Bilgisi*, 1986-1995 arası *Vatandaşlık Bilgileri* ve 1995’den sonra *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* olarak değiştirilmiştir. Talim Terbiye Kurulu’nun 14 Temmuz 2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi’ne göre (bkz. Ek 5), 2006-2007 öğretim yılından itibaren ise ders öğretimden kaldırılmıştır.



## 2.1.TEK PARTİLİ DÖNEM'DE “YURT BİLGİSİ” VE “YURTTAŞLIK BİLGİSİ” DERS KİTAPLARI (1930-1950)

Türkiye’de tek parti yönetimini kapsayan 1930’lu yıllar, aynı zamanda rejime “uyumlu” yurttaş yetiştirme misyonunun Cumhuriyet pedagogları tarafından ele alındığı bir dönemdir. Bu dönemde yurttaş inşasında Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri öne çıkar. Tek parti sisteminin terk edilmesi (1945) ve iktidardaki Kemalist Parti olarak Cumhuriyet Halk Partisi’nin (CHP) seçimde yenilgiye uğrayacağı olasılığının güçlenmesi; 1947’den itibaren bambaşka bir bakışla “genel tarih”e, Batı tarihine büyük bir yer verecek “hümanist” esinli ders kitapları hazırlanılmasına neden olmuştur.

Bu dönemin ilk on yılı olan 1930-1940 arasında, yurttaşlıkla ilgili ders kitapları 38 adet basılmış ve tüm dönemler içinde %8.4 olarak yer alırken; 1940-1950 arasında 52 kitap basılmış ve %11 oranında genel toplam içinde yer almıştır. Dolayısıyla, 1930-1950 yıllarını kapsayan ilk dönem boyunca toplam 90 baskı yapılmış ve %19.4 oranında genel toplam içinde yer almıştır (bkz. Tablo 1). Bu dönemde örneklemimiz içinde yer alan kitap sayısı altıdır (bkz. Ek 1).

### 2.1.1. Milli Bilincin Uyandırılması

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının “Türklerin Menşei, Teşekkülleri Tarzı” bölümünde, Türklerin kökeni şöyle açıklanır:

Türk milletinin her kişisi, birtakım farklarla ve fakat umumî surette birbirine benzer. Bazı yapılaş farklarını ise tabîî bulmak gerekir. Çünkü, Mezopotamya, Mısır çöllerinden başlayan malûm tarihten evvel Sibiryâ bozkırlarından başlayan Ortaasya, Rusya, Kafkasya, Anadolu, dünkü ve bugünkü Yunanistan, Girit, Romalılardan evvel Orta İtalyada, velhasıl Akdeniz sahillerine kadar yayılmış ve yerleşmiş bu başka başka

iklimlerin tesiri altında, başka başka cinslerle<sup>194</sup> binlerce sene yaşamış, kaynaşmış olan bu kadar eski ve bu kadar büyük bir insan cemiyetinin bugünkü çocuklarının tam tamamına birbirlerine benzemeleri mümkün müdür (Afet, 1931:9).

Bu açıklama, Türk Milleti'nin eskiye dayanan ve birçok uygarlıkla karışmış; "ırk" olarak bazı farklara sahip olmakla birlikte, genel olarak benzer özelliklerinin olduğunu belirtir. Türkler geniş bir coğrafyaya yayılmış, çok eski zamana uzanan bir kökene sahip olarak tasavvur edilir. "Türk Milleti'nin Mütaleası" başlığı ile yer alan bölümde, Türk Milleti'ni oluşturan etkenlerin Türk dili, Türk yurdu, Türklerin kökeni ve oluşum biçimleri olarak sıralandığı aşağıdaki tabloda da özetlendiği biçimiyle gösterilmektedir.

**Tablo 2 Kitaplarda Yer Alan Kökensel Özellikler (1930-1950)**

Ortak ırk ve menşe
Ortak tarih
Ortak yurt-vatan
Ortak dil
Ortak anayasal düzen
Ortak-millî eğitim

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'in ulus anlayışı, sözleşmeyi temel alan ulus anlayışıyla kurmak istediği ilişki nedeniyle sorunlu bir kavramsallaştırmaya dayanır. Sözleşmecî ulus yapısı, farklı kökenden insanları, "yurttaşlar birliği" şeklinde algılar. Topraksal açıdan süreklilik gösterir. Ortak tarihsel geçmişe gönderme yapar. Sınırları az çok istikrarlı topraklardan (vatan) hareket eder. Geçmişte ve bugünde sahip olunan toprakların sürekliliği, "vatan" anlatısını ve bu anlatıya dayalı yurttaşlar topluluğu tasavvurunu nispeten daha tutarlı kılar. Oysa Türkiye için sözleşmecî yurttaşlık anlayışında, "tarihsel vatan" olarak Orta Asya geçmişine yapılan gönderme, ulusu Türk unsurlardan arındırarak sözleşmecî/siyasal ulus kavrayışını sorunlu kılar (Üstel, 2005:229).

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı millet tanımını, "kültür"ü öne alan

<sup>194</sup> Cins kelimesi burada ırk anlamında kullanılmıştır.

bir tanımlama biçiminde yapar. Kitabın ilk konusunu oluşturan "Millet" bölümünde, "bir harstan (kültürden) olan insanlardan mürekkep cemiyete millet denir dersek milletin en kısa tarifini yapmış oluruz" denmektedir. Millet; dil, kültür ve ülkü birliğine bağlı vatandaşların oluşturduğu siyasal ve sosyal birlik olarak tanımlanır. Atatürk'ün millet anlayışının en açık ve ayrıntılı şekilde ifadesi olan sözleşmeci olma iddiasındaki bu tanım, onun subjektif ve kültürel millet anlayışını benimsemiş olduğunu açıkça ifade eder. Ziya Gökalp'in "hars" ve "medeniyet" ayrımını bize hatırlatan tanım, Atatürk'ün yazımında önemli rolü olduğu bu kitapta, Gökalp'in etkisinde bir milliyetçilik anlayışını benimsendiğini göstermekle birlikte, Gökalp'in öne sürdüğü "Türkleşmek, İslamlaşmak, muasırlaşmak" üçlüsünün dışında bir tanımlı hedeflediğini de gösterir. Bir başka deyişle belirlenen millet tanımında, "İslamlaşmak" dışarıda bırakılarak "Türkleşmek, muasırlaşmak" hedeflenmiştir. Kitapta, genel olarak belirtilen Türk Milleti'nin oluşumu ise şöyle betimlenir:

- a)Zengin bir hatırat mirasına sahip bulunan,
- b)Beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvakkatte samimi olan;
- c)Ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden vücuda gelen cemiyete millet namı verilir (Afet, 1931:17).

Özetle millet; ortak bir tarih, beraber yaşama istek ve inancında olan topluluk olarak; devlet ise, kendine özgü "kuvvet"i olan ve belli bir alanda yerleşmiş mevcudiyet olarak tanımlanır(Afet, 1931:20). Öğrencilere milli aidiyet duygusu, ölçsüz ve abartılı bir üslupla Türklerin eskiden beri en uygar, en savaşçı, en bağımsız, kısaca en büyük olduğuna dair aşırı güven duygusu verilerek aşılır. Bu aşırılık hali, milli duygu bahsinde de devam eder. Milli duygu, öyle aşırı bir sevgidir ki milletimizi anamızdan, canımızdan daha çok sevmemiz gerekir. Afet İnan, "Milli His" başlıklı bölümde bu durumu şöyle betimler:

Bir işin ahlâkî bir kıymeti olması, ayrı ayrı insanlardan

daha ulvî bir membadan sadır olmasıdır. O memba; cemiyettir, millettir. Filhakika, ahlâkiyet, hususî fertlerden ayrı ve bunların fevkinde, ancak içtimaî millî olabilir. Milletın içtimaî nizam ve sükûnui hal ve istikbalde refahı, saadeti, selâmeti ve masuniyeti, medeniyette terakki ve tealisi için insanlardan her hususta alâka, gayret, nefsin ferağatini ve icap ettiği zaman seve seve nefsinin fedasını talep eden millî ahlâkiyet icapları, o millet efradı tarafından adeta muhakeme edilmeksizin vicdanî, hissî bir saikle yapılır. En büyük millî his, millî heyecan; işte budur. Millet analarının, millet babalarının, millet hocalarının millet büyüklerinin; evde, mektepte, orduda, fabrikada, her yerde ve her işte millet çocuklarına, milletın her ferdine bıkmaksızın ve mütemadiyen verecekleri millî terbiyenin gayesi işte bu yüksek millî hissi sağlamlaştırmak olmalıdır... Türkler İslâm dinini kabul etmeden evel de büyük bir millet idi. Bu dini kabul ettikten sonra, bu din; ne Arapların; ne aynı dinde bulunan Acemlerin ve ne de sairenin Türklerle birleşip bir millet teşkil etmelerine tesir etmedi. Bilâkis türk milletinin millî bağlarını gevşetti; milli hislerini, milli heyecanını uyuşturdu (1931:11).

Burada ahlâk, dinsel kaynaklarından koparılarak dünyevileştirilir, daha sonra ise millîleştirilir. Söz konusu millîleştirme işlemi, ahlâkî, seküler bir kutsallıkla buluşturulur. Başka bir anlatımla "milli his", "dini his"ın yerine geçen bir karşı kutsallık alanı oluşturur. Bu hissın sağlanması ise, ordu, aile, okul temel görevliler olarak seçilir ve toplumun her alanında bu hissın yaratılması "milli terbiye" yolunda gidilmesi gerekliliği vurgulanır. Din birliğinin, ulus oluşumundaki rolü kabul edilmez. Böylece, İslamiyet öncesi, İslamiyet sonrası tarih anlatısındaki "Türkler"ın bütünü itibarıyla Müslüman olduğu kabulü, bir yandan Müslüman olmayanı ulus tanımından dışlayarak ve Araplarla Acemleri de, modern öncesi ümmet ve modern millet hiyerarşisine dayalı olarak "öteki"leştirilir. "Arap"<sup>195</sup> sözcüğünün kullanımı ise, çatışma

---

<sup>195</sup> Copeaux, tarih ders kitaplarında Arapların ayrı bir tanımı olmadığı sonucuna varılabileceğini, Türk ve Arap halkının çok uzun süre iç içe yaşamış olmasından dolayı Türklerin onları yabancı ya da komşu gibi bile görmediklerini, güçlü bir kaynaşma sonucu Arapların, Türkler tarafından ayrı algılanmadıklarını iddia eder. Komşu olarak Arap, düşman olarak Arap, kökten yabancı gözükmektedir; ama Türkler tarafından benimsenen İslam geçmişi bu yabancıyı ayırmakta güçlük çekmektedir (2000:242).

dönemlerine saklanır. Uyum dönemlerinde sadece “Müslümanlar”, “Osmanlılar” hatta “Türkler” vardır.

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının yazıldığı dönem ve koşullar nedeniyle ayrımcılıktan uzak durma gayreti içinde, bütünleştirici ve kapsayıcı olma iddiasında olduğu söylenebilir. Ulus-devletin kuruluşunun “gergin” ve oldukça dikkatli davranılması gereken bir dönem olması, bu yaklaşımın en önemli nedenidir. “Medenî His” başlıklı bölümde, Türk Milleti: “a)Siyasi varlıkta birlik; b) Dil birliği; c) Yurt birliği; d) Irk ve menşe birliği; e) Tarihi karabet; f) Ahlâki karabet” olarak, özelliklerin bir araya gelmesiyle oluştuğu belirtilir. Diğer milletlerde ise, bunların hepsinin birden olmadığı savunulur. “Kürtlük”, “Çerkeslik” gibi yanlış “adlandırmalar” istibdat döneminin bir ürünü olarak sunulur ve “düşman”ın yani dış mihrakların, “iç düşman” olan “mürteci” üzerindeki yönlendirmelerinin sonucu olduğu savunulur. Öte yandan söz konusu unsurlara ilişkin “bu millet efradı” ifadesi; Kürtler, Çerkesler, Lazlar ve Boşnaklar’ın bu kez “ulus” olarak konumlandığını gösterir (Afet, 1931:13-16). Cumhuriyet’in kuruluş döneminin “öteki”sini oluşturan ve ders kitaplarında ayrı bir başlık altında yer alan “ecnebi” belirsizliği, aileyte tehdit oluşturma potansiyeline sahip olarak görülür.

Türk ulusunun tarihsel vatanı ve Türkler’in kökenine ilişkin açıklama ve göndermelerle, organik bir ulus anlayışının benimsendiği görülmektedir. Burada “tarihsel vatan”ın büyüklüğüyle buluşan, “Büyük Türklük” anlatısının önemli bir katkısı vardır. “Türk Yurdu”na ilişkin olarak kitapta şunlar söylenir:

Türk milleti Asyanın garbında ve Avrupanın şarkında olmak üzere kara ve deniz sınırları ile ayırt edilmiş, dünyaca tanınmış bir yurttayışar. Onun adına *Türkeli, türk vatanı* derler. Türk yurdu daha büyüktü. Yakın ve uzak zamanlar düşünülürse Türkeye yurtluk etmemiş bir kıt’a yoktur. Bütün dünyada Asya, Avrupa, Afrika türk atalarına yurt olmuştur. Bu hakikatler eski ve hususile yeni tarih vesikalari ile malûmdur. Fakat bugünkü türk milleti, varlığı için bugünkü yurdundan memnundur.

Çünkü; derin ve şanlı geçmişin; büyük, kudretli atalarının mukaddes miraslarını bu yurttan muhafaza edebileceğine çok fazla zenginleştirilebileceğine emindir. *Vatanımız, türk milletinin eski ve yüksek tarihi ve topraklarının derinliklerinde mevcudiyetlerini muhafaza eden eserleri ile yaşadığı bugünkü siyasî sınırlarımız içinde yurttur. Vatan hiçbir kayıt ve şart altında ayrılık kabul etmez bir küttür*<sup>196</sup> (Afet, 1931:8-9)

Buradaki söz dizimine bakıldığında dikkati çeken unsur, “dünyaca tanınmış” ve “büyük bir yurt” sözleriyle, Türk Yurdu’nun önemi ve değerine yapılan vurgudur. Devamında, Türk yurdunun daha çok “büyük” olduğu ve “Türk’e yurtluk etmemiş bir kıta yoktur” söylemi, dünyaya hâkimiyetin söylem ile inşasını bize gösterir. Bu söylem, Misak-ı Milli "vatan"ının önemini, kendi ifadesiyle "derin ve şanlı geçmişini" vurgulamada önemli bir yer tutar. Böylece reel politikanın sonucu olan Misak-ı Milli, "vatan"ı bir yandan geçmişin "tarihsel vatani" ile buluştururken, diğer yandan ideal bir reel politika çözümü olarak gösterilir.

“Vatan/yurt”u tahayyül etmek ve oradan hareketle bir “ulus” ve “yurttaşlar topluluğu” oluşturmak konusunda, öğretim programlarının ve kitaplarının içeriğinin, bütün ayrıntılarıyla kesinlik kazanmadığı bu dönemde, kitap yazarlarının kişisel bakış açılarının kitaplarda öne çıktığı görülür. Bunlardan biri olan Ali Kâmi, *Yurt Bilgisi* kitabında “insanların az çok yaşadıkları yere “Yurt” diyoruz” tanımlamasıyla okulun bir “bilgi yurdu”, ailenin de “aile yurdu” olduğu örneğini verir. Yurt, en yakın olandan itibaren yazarın kendi düşüncesinden yola çıkılarak tanımlanmıştır. Buna göre yurdun önemi, “yurt olmasa bizim de halimiz harap” cümlesinde olduğu gibi vurgulanır. “Türk Milleti’nin Büyüklüğü” başlıklı bölümde, Türklerin dört beş bin yıldır Asya’da buldukları, “büyük büyük devletler” kurdukları belirtilerek kültürel özellikleri açıklanır. Aslında burada da *Türk-Tarih Tezi*’ne uygun bir tarih yazımı görülmekte; Türklerin kökeni ve tarihi anlatılmaktadır. Oğuz Han’ın,

---

<sup>196</sup> Bu bölüm metinde, özellikle italik yazılarak vurgulanmıştır.

kabileleri birleştirerek Türk Milleti'ni oluşturduğunu belirten kitap, Türk milletinin geçmişini oldukça gerilere taşır.

*Okuma ve Yurt Bilgisi* kitabında "Vatan" başlıklı Őiir, vatanın bereketli dağları, suları, yeşil koruları, bayrağı ile yüceliğini anlatır. Yine İbrahim Zeki Burdurlu'ya ait Őiirde esirliğin kitaplardan öğrenildiği, geçen zamanların bizden bir parça olduğu, evin vatan dolayısıyla huzurlu olduğu vurgulanır. "Ahmet ve Türk Milleti" başlıklı bölümde Türk Milleti'nin kökeni, kitabın karakteri Hasan İyigün'ün ağzından kitabın kahramanı Ahmet'e Şöyle açıklanır:

Etrafına baktığın zaman birtakım binalar, atalarını hatırlatan eserler, hatıralar görecekisin. Dünün armağanlarında, bu topraklarda gelip geçmiş insanları buluyoruz. Atalarımız olan bu insanlar geldiler, yaşadılar; kendilerine göre birtakım eserler yaratarak bize bıraktılar. Bir soya bağlı olduğunu nasıl anlayacaksın?...okudukların duydukların seni soyuna, köküne bağlıyor. Sen onların armağan olan Türk soyundan olan benliğine erişirken, kabına sığmayan kudretin de sana bazı vazifeler yükliyecektir. Hayatının, yaşamının gayesini bu duygular sana daha iyi anlatacaktır. Sen dünden kalma hazineler karşısında eli bağlı, sessiz duramazsın. Benliğini bulduğun, soyunun sende yaşıyan kudretini duyduğun zaman onu artırmak ve daha iyi işler yapmak ödevleriyle yüklü olduğunu anlayacaksın...Her zaman yurdunda daha güzel ve daha ileri bir yaşayışın bulunmasını özliyeceksin. Bu senin ölkün olacaktır...yurdunun eksiklerini yarattığın eserlerle tamamladığıça ölküne yükseldiğini görecekisin. Oraya doğrulurken soyunun aynı ölkü etrafında toplaşan insanlarına kavuşacaksın. Bunlar senin dilinde konuşacaklar, sana uyacaklar. İşte bu topluluk senin milletindir. Millet her Şeyin üstündedir; var olan ve daima var olacak olan odur. Onun adını, şanını yükseltmek, al bayrağını göklerde dalgalandırmak, saadeti onun saadetinde aramak hayatının gayesidir. Milletin için çalışmak, onun dünden gelen hazinesine bir eser ekliyerek zenginleştirmek, boynunun borcudur... Türk milletinin saadeti senin saadetin, güzel Anadolu senin de neşeli yuvan olacaktır (Kazmaz, 1948:21-22).

Ahmet karakteri, yeni nesli temsil etmektedir ve yeni nesil, “dünün armağanlarına” kendi yarattıklarıyla yeni zenginlikler eklemekle görevlendirilir. Kitabın “Anadolu Hazinesi” adlı Ahmet Adnan Saygun’un yazısında, Anadolu’nun efsaneler diyarı olduğu ve köklü geçmişi, “kemençeden çıkan çift sesler bizi iki bin yıldan daha öteye götürüyor” ifadesiyle vurgulanır (Kazmaz, 1948:52). “Eski Bir Top Dökümü” adlı bölümde, Türk medeniyetinin diğer alanlarda olduğu gibi çağına göre “çok ileri bir seviyeye” ulaştığı belirtilir. 15.-16.yüzyıllarda ileri seviyede top döküm yerleri anlatılır.

1945 tarihli *Yurt Bilgisi* kitabında ise, Türk Milleti’nin bugünkü Cumhuriyet devrine ve onun temel kanunu olan Anayasaya kolayca kavuşmadığını, “bu mutlu güne ulaşmak için milletçe zahmetler çekilmiş, yüzyıla yakın bir hazırlık ve uğraş devri geçirilmiştir” denerek, bu devirler Meşrutiyet devri, Büyük Millet Meclisi devri ve 1923’ten sonraki devir olarak üçe ayrılır (1945:2). Bu dönemlerin açıklaması ise şöyle yapılır:

Osmanlı imparatorluğunun çökmesinden sonra düşmanlar daha ileri giderek asıl Türk yurdu olan Anadolu’ya saldırdılar, imparatorluğun başkenti olan İstanbul’u işgal ettiler....Fakat türk milleti ölmeyecekti. Türklüğün binlerce yıldan beri süren egemenlik ve hürriyet sevgisi harekete geçti, Atatürk’ün etrafında toplanan Türk büyüklerinin idaresinde bütün Türk milleti ayağa kalktı. Çeşitli millî gruplar çiğnenmek istenen Türk egemenliğini ölünceye kadar korumak için silâha sarıldılar ve dört bir taraftan yurda giren düşmanlara karşı yürüdüler...Yeni Türk devletinin karşısında yenilmesi gerekli birçok zorluk vardı. Türk’ün öz yurdunu düşmanlardan temizlemek, millî egemenliği tam mânası ile gösterecek bir hükümet kurmak, eski padişahlık devrinden kalma her türlü idaresizlik ve kötülüklerden yeni devleti uzak tutmak, milleti yeni devletin etrafında bütün kuvveti ile birleştirmek gerekti (Taşkiran, 1945:5-6).

Türk Milleti’nin “geçmiş”e dayanan, bağımsızlığa düşkünlüğü sayesinde milli mücadelenin kazanıldığı belirtilen kitapta, kurulması öngörülen devlet yapısı açıklanır. Kitaplarda kullanılan eylemlerin kesinlik



taşınması ve geçmiş zaman ifadeleriyle verilmiş olması, söylemin “nesnel” olma iddiasından kaynaklanmıştır. “Kötülükler”den “yeni devleti korumak” ifadesi, “tehdit” unsurunun savaş bitse dahi devam ettiği düşüncesini temsil eder. Bu dönem ders kitapları, yaratılmak istenen “yurttaşlar topluluğu”nda milli bilincin oluşturmasını temel almıştır.

### 2.1.2. Çalışkan, Erdemli ve Yurtsever Yurttaş

Genel olarak ders kitapları, insanların topluluk halinde yaşamak zorunda olduğu vurgusu ile başlar. Topluluk halinde yaşamının insanlara yüklediği görev ve sorumluluklar açıklanır. Ökmen'e göre<sup>197</sup> insanlar, bir “sürü topluluğu” olamaz ve topluluğu meydana getiren bireyler, karşılıklı iş ve ödevlere sahiptir. Bu görevleri ise “görenekler, gelenekler, yasalar, tüzükler ve emirler” belirler (1949:5). Kitaplara göre insanların topluluk halinde yaşamaları gerektiği vurgusu, “vatan” vurgusu ile bir arada tanımlanır. Bir topluluğun sağlıklı yürüyebilmesinin ön koşulu ise, tek tek bireylerin kendilerine düşen “çalışmak” vazifesini yerine getirmeleri ile mümkündür. “Çalışmak dursa hayat da durur” diyen Celâl Nuri, çalışmanın tabiatın kanunu, tembelliğin ise bu kanuna karşı gelmek olduğunu belirtir. Çalışmak hem kişinin kendisi hem toplum için zorunludur (1931:6, 80).

II.Meşrutiyet dönemi ders kitaplarındaki “teşebbüs-i şahsi” vurgusu, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında itibaren yerini toplumun bütününe ulusal kalkınmacı proje temelinde seferber etmeye yönelen bir “sorumluluk/görev ahlâkı” doğrultusunda, “çalışma”ya bırakmıştır. Tüm kitaplarda “çalışmak” vurgusunun güçlü bir biçimde sıkça yer alması, yeni devletin kuruluşunun ancak tüm vatandaşların, tüm güçleriyle, topyekûn çalışması ile başarılacağı öngörüsünden kaynaklanır. Ekonomik azgelişmişliğe

---

<sup>197</sup> Celâl Nuri ise, bu durumu şöyle betimler: “..bütün aile, bütün köy, bütün şehir, bütün vatan büyük bir birliktir. Herkes kendi için çalışmakla başkaları için de çalışmış oluyor...aile bir birlik ve topluluktur. Köy şehir de öyle. Vatan da öyle bir insan bütün insanlara; bütün insanlar da o bir insana muhtaçtır. Herkes diğerinin işini tamamlar. İnsan içtimaî bir mahlûktur. Cemiyete muhtaçtır” (1931:21-22).

gönderme yapmaksızın, “çalışma”yı kendinde bir değer, erdem ve son tahlilde bir ahlâki varoluş biçimi olarak sunan bu anlayış; bir yandan toplumdaki sınıfsal farklılıkların görmezden gelinmesini sağlarken, diğer yandan da Cumhuriyet’in ekonomik “öteki”si olan “tembel”e (ekonomi dışı kategori) işaret eder. Bu anlamda, Cumhuriyetçi anlatıda işsiz yoktur, çalışmayan/tembel vardır.

Çalışmanın erdemi, çalışanın “yolundan dönmeyen insan neler yapmaz, neler olmaz ki” ifadesiyle güçlü bir biçimde vurgulanır. Dünya “bu çetin ve yorulmaz insanların” eseridir (Kazmaz, 1948:15) vurgusu, çalışarak toplumsal dönüşümün sağlanacağı ön kabulünden kaynaklanır. Çalışmanın “hiçbir zaman ayıp sayılmayacağı” ve çalışan insanların “hangi işte olursa olsunlar daima saygı görecekt”leri vurgulanarak, yurdun ancak “çok cepheli çalışma” ile yüceleceği belirtilir (Ökmen, 1949:10). Tembelliğin, başkalarının haklarına saldırı olduğu savunulur. Herkesin “çalışmağa, kendini geçindirmeye mecbur” olduğu vurgulanır. “Böyle yapmayıp ta tembellik eden, başkalarının sırtından geçinmek isteyenler, diğerlerinin haklarına tecavüz etmiş oluyor” (Celâl Nuri, 1931:27) görüşüyle toplumsal olarak yaşamının ön koşulunun çalışmaktan geçtiği tekrarlanır. Türk Milleti’nin kahvehane ve meyhanelerde değil, temiz aile yuvasında “temiz yürekli gürbüz Türk yavruları!” olarak “âleme şan” vereceği öngörülür (Ali Kâmi, 1930:120). Protestan ahlâk felsefesinin yansıması olan bu açıklamalar, başarıyı sadece “çalışmak”la açıklar. Fırsat eşitsizliğini, ekonomik eşitsizliği kısaca toplumsal eşitsizlikleri görmezden gelir.

Süleyman Kazmaz *Okuma ve Yurt Bilgisi* kitabında, ilkokul beşinci sınıfı bitiren Ahmet karakterinin, çocukluk yaşta çalışmaya başladığını anlatarak, çalışmayı çocukluk çağına kadar indirdiği görülmektedir. Bu kitabın Akşam Erkek Sanat Okulu öğrencileri için yazılmış olması, dolayısıyla karakterin de meslek edinme yönünde çalışan bir çocuk olmasını ortaya çıkarmıştır. Babası tarafından bir işte artık çalışması gerektiğine ilişkin

telkinler sonucu Ahmet, iş bulmak üzere arayışlara girer. Çalışmanın zorunluluğu konusunda karakterin iç konuşması şöyle verilir:

Ahmet iş bulmaya, çalışmaya doğru koşuyordu. O sanki çocukluğu çoktan atlamış olgunlaşmıştı; kendini hayata hazırlamak yolundaydı. Daha şimdiden önde gidenlere katılmış bulunuyor. Yarını parlak gördükçe, iyi günlere varmak için çalıştıkça kim bilir ne kadar ilerliyecek? Yalnız kendi gücüne dayanarak çalışanlar için yükseltilere doğrulan yollar her zaman açıktır (1948:6).

Bu sözleri okuyan Akşam Erkek Sanat Okulu çocuklarının, tamamen işe yönlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. İnsanlararası bağın çalışmaktan geçtiği ise şöyle betimlenir:

...insan yalnız kendisi için çalışmıyor. Aynı zamanda diğer insanların işlerini de görüyor. İşte insanlar birbirlerine böyle bağlıdır. Bunun içindir ki insanın tek başına yaşadığı görülmemiştir. Her zaman birbirleri için çalışmak suretiyle karşılıklı olarak bağlanmışlardır. Yalnız kalan adam ne yiyecek, ne de giyecek bulabilir. İş bölümü insanları birbirine bağlar; birbirlerinin ihtiyaçlarını görürler. ...içinde yaşadığımız bu topluluğu meydana getirir. Topluluk içinde yer alabilmek için daima aranmak gerektir. Birisi eksildiği zaman etrafındakiler bir boşluk duyarsa o kimse topluluğa girmiş demektir. Bundan başka atalarımızdan kalma hâtıralar, dil, dünkü ve bugünkü eserler, milletimizin yükselmesi için çalışmak arzusu da bizleri birbirimize bağlayarak topluluğu yaşatır ve yüceltir (Kazmaz, 1948:40).

Çalışmanın yanı sıra, bir topluluğun “işbölümü” halinde olması zorunluluğu, Tanzimat’tan bu yana devam eden organizmacı toplum yaratma öngörüsünün izlerini taşır. Okul içinde bireylerin kendilerini tek ve yalnız olduklarını düşünmemesi gerektiği, “sanki bir vücudun organları imiş gibi” toplum içinde “sevinçte ve acıda ortak” olunduğu savunulur (Ökmen, 1949:7). İş bölümü, toplum düzeni içinde her şeyin aksamadan işlemesi olarak açıklanır. İş bölümünün her işi kolaylaştırdığı, “bin adamın ayrı ayrı yapamayacağı” bir işi, elli kişinin birlik olup yapabileceği örneğiyle açıklanır. Sadece düşünmenin yeterli olmadığını belirten Celâl Nuri, “yapmak da lâzım”

demekle, eğitimde yer alan “İş Okulu” akımının etkilerini kitabında göstermektedir. “Yapacağım” demekle ve “çalışmak”la zengin olunabileceği savunularak, önce düşünülmesi gerektiği ve sonrasında yılmadan “yapma” fikrine odaklanmanın başarmak için temel unsur (1931:18, 45) olduğu vurgulanır. Başarılı olabilmek için bunlara ek olarak birlik fikri öğütlenir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulma aşamalarının betimlendiği kitaplarda, Türk Milleti’nin özellikleri olan milli birlik ve beraberlik ruhu “İstiklâl mücadelesinde başkumandandan köylü kadınlara, köylü çocuklara kadar bütün bir millet bir vücut olmuş canla başla çalışmıştı” denerek desteklenir. “Türkler yiğit, cesur, kahraman bir milletin evladıdır”, “Büyük devletler hasta adamın kendiliğinden ölmesini beklemiş, ölür ölmez mirasını aralarında paylaşmak istemişlerdir” açıklaması tehdite karşı Türk Milleti’nin varolan karşı duruşunu açıklamayı hedefler (Ali Kâmi, 1930:21,85). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş aşaması olan milli mücadeleyi Tezer Taşkiran şöyle anlatır:

Ankara’nın etrafında toplanan millet, yurdun düşmanlardan temizlenmesi için tarihte eşi pek az görülen cesurluk ve fedakârlıkla savaşa atıldı. Kurtuluş harpleri dediğimiz bu savaş milletin büyük fedakârlıkları, unutulmıyacak kadar büyük gayretleriyle başarılı, düşmanlar Türk yurdundan dışarı atıldılar. Millet kendi işini eline aldığı günden beri en çetin işleri başarmış, karşısına çıkan her zorluğu yenmişti (1945:7).

Bu anlatı, Türk’ü bağımsızlık için hemen harekete geçen bir millet olarak tanımlar. “Tarihin hangi devrini yoklarsak istiklâline sahip bir Türk devleti buluruz” savı ile, Türklerin bağımsızlıklarına düşkün olduğu tekrar tekrar vurgulanır (Ali Kâmi, 1930:93). “Şerefli” bir tarihe sahip olduğu için “iftihar” edilmesi gerektiği belirtilir. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*’de bağımsızlığın önemi şöyle açıklanmıştır:

Türk, istibdat ve esaret zincirlerini parçalayabilmek için dahilî ve haricî düşmanlar karşısında hayatını ortaya attı; sayısız fedakârlıklara katlandı; muvaffak oldu; ancak ondan sora hürriyetine sahip oldu. Bu sebeble hürriyet Türkün hayatıdır (Afet, 1931:67).

Kurtuluş Savaşı'nın yokluklara rağmen milli birlik ve beraberlikle kazanıldığı; “can” ve “mal”ın topyekûn biçimde ortaya konduğu açıklanır. “Nasıl koymazsın elde, avuçta ne vardı ki” sözleriyle, milletin “hür olarak yaşamak için sonuna kadar döğüşmek üzere kurtarıcısı etrafında toplan”dığı ve “ulu gaye” etrafında birleşmekle tüm güçlüklerin üstesinden gelindiği belirtilir (Kazmaz, 1948:83).

Türklerin en önemli ve eski özelliklerinden birinin konukseverlik olduğunu savunan kitaplar, “Türklerin eski âdetidir: Konuktan çok hoşlanırlar” sözleriyle bu durumu açıklar. Topluluk olarak köy ve şehirler arasındaki farklara dikkat çekilerek buradaki yaşama biçimlerinin farklı olduğu belirtilir. Şehir kalabalıklığı, elbiselerin daha düzgün, evlerin daha büyük olduğu karmaşık yerleşim yerleri olarak anlatılır. Köyün ise sakin, köylüler arasındaki ilişkinin de tıpkı bir ailenin fertleri arasındaki ilişkiye benzetildiği görülür. Köylülere önem verilmesi gerektiği öğütlenen kitaplarda bunun nedeni, ziraatın Türkiye'nin temel iş alanı olduğu; Türklerin on dört milyonundan yalnız iki buçuk milyonunun şehirli, geri kalanın köylü (Celâl Nuri, 1931:10, 57,77) olmasından kaynaklandığı gösterilir. Bunun için köylü çocuklarının alındığı köy enstitüleri, köylüye her bakımdan yol gösterecek, yardım edecek, sağlığını koruyacak ve aynı zamanda köylüyü okutacaktır (Taşkıran, 1945:105). Ulus-devletin oluşumunda önemli bir öge olan eğitim “millî”dir ve belirlenen yurttaşlık özellikleri millilik etrafında biçimlenir. Böylelikle genç Cumhuriyet'in yurttaşı, bu özellikler doğrultusunda yetiştirilecektir.<sup>198</sup> Cumhuriyet'in millî eğitimde hedeflediği amaçlar ise şöyle sıralanır:

1-Milliyetçi, Halkçı, Cumhuriyetçi, Lâyük ve Devletçi, vatandaşlar yetiştirmek....

---

<sup>198</sup> CHP'nin 1935 tarihli programında ulusal eğitimde ilkeler şöyle belirtilir: “A-...Kültür işlerinde her gün daha çok çocuk ve yurddaş okutup yetiştirecek bir program güdülecektir. B-Kuvvetli, cumuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâyük ve devrimci yurddaş yetiştirmek, bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır. Türk ulusunu, Kamutayı ve Türk devletini saygın tutmak ve tutturmak, bütün yurddaşlara bir ödev olarak aşılacaktır. C- Fikriğ olduğu gibi bedenîğ gelişmeye de önem vermek ve hele, ırayı ulusal derin tarihimizin gösterdiği yüksek dereceye çıkarmak büyük gayedir” (CHP Programı, 1935).

2-İlkokulu genelleştirmek, en uzak köylere varıncaya kadar bütün vatandaşlara okuyup yazmak, hak ve vazifelerini öğretmek, hayatlarında ve işlerinde gerekli olan hüner ve kabiliyeti kazandırmak,

3- Yeni yetişenlere, bütün öğretim derecelerinde, kendilerini hayatta başarılı kılacak bilgiler kazandırmak. Bu suretle bilgiyi yurttaş için hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek mümkün olur.

4-Cemiyet hayatında hürriyet ve düzenliğin yerleşmesine dayanan gerçek ahlâk ve erdemi kuvvetlendirmek. Gerçek ahlâklılık cemiyetin düzenlik ve kanunlarına cezadan korkarak uymak değil, severek ve isteyerek, kendiliğinden uymaktır (Taşkıran, 1945:102-103).

1948 tarihli ders kitabının "Yeni Demirciliğe Doğru" adlı bölümünde, Çırak Ahmet'in düşünceleri bağlamında "yeni" ve "eski" karşılaştırılır. Ahmet, ustasının eksiklerini görmekte ve ileride ustasından daha iyi olabilmek için ondan daha fazla bilenleri bulmak gerektiği düşüncesi (Kazmaz, 1948:88-89) ile hareket etmektedir. Böylelikle "yeni" yetişen yurttaşın "eski"nin verdikleri ile yetinmemesi ve hep "ileri"ye doğru hamleler yapması öğütlenir. Akşam Sanat Okulu, ustalardan daha fazla şey bilenlerin bulunduğu yer olarak tasvir edilir. "Yeni"ye koşmak gerektiğine ilişkin usta-çırak diyalogu şöyle kurulur:

-Demek fabrika senin aklını çelmiş...Burada kaç yıldır çalışıyorsun, demek hâlâ sanatına sarılamadın. Giden çıraklar gibi sen de bozuldun. Emir kulu olmayı ne kadar arzuluyorsun? Dükkânda serbest çalışmak daha iyi gelmiyor mu sana?... ilerlemek için yeniye koşmaktan kendini alamıyordu. ....Sanata bağlanmayı, sanat yolunda ilerilere doğru koşmayı ondan öğrenmişti. Gönlünü sanat aşkıyle tutuşturan adamı hor görebilir miydi? Bütün gün kara önlüklü gömleğiyle ocağın karşısında duran yağız çehreli demirci ona, insanın mesleğine ve sanatına nasıl bağlanması gerektiğini öğretiyordu. Ahmet ondan sanat ve meslek aşkını, okuldan da en yeni bilgileri alacak, ve bunları birleştirerek yepyeni bir sanatçı olacaktır...Çıraklığa başlarken Hasan İyigün ona milletin kültürüne yeni şeyler katması gerektiğini söylemişti. Eğer Ustasından öğrendikleriyle yetinirse bunlara başka yeni bir şey eklemese vazifesini nasıl yerine getirecekti? ...Mesleğinde yetişmek ve ilerlemek için ustasından

gördükleriyle yetinmeyecek bu konularda yazılan kitapları da okuyacaktı. Kitap onun yeni ihtiyaçlarını karşılayacaktı (Kazmaz, 1948:92-95).

“Eski”nin geleneğe bağlılığı ve yeniliğe açık olmayışı demirci ustasının karakterinde temsil edilirken, “yeni nesil”in yeniliğe ve gelişmeye açık yapısı öğrenci Ahmet ile temsil edilir. “Pratik bilginin” yetmediği, “teorik bilgi”nin onu desteklemesi gerektiği, çalışanın “dükkânda öğrenmekle beraber en çok satılacak iş yapmak” zorunluluğunda olduğu fikri savunulur. Bu savunu, kapitalizmin sürekli üretim mantığının izlerini taşımaktadır. Bu mantıkla Ahmet, teknik alanda sürekli bir ilerleme olduğunu; her zaman daha “iyiye ve ileriye” doğru gidildiği düşüncesindedir. Eskiye ve yeniyi birleştiren bir yurttaş algısı, “çağdaş uygarlık seviyesine” ulaşma düşüncesi, Ahmet’in ustası ile ilgili düşüncelerini ifade eden konuşmasında şöyle verilir:

Artık o bugünün sanatçısı olamıyor. Resimden, hesaptan, anlamaz, makineyi yadırgar; ustasından bellediklerinin dışına çıkamaz, onları tekrarlar durur. Zaten müşterileri de bellidir: Sapan, bel, kazma, istiyen rençperler... Resim üzerinde iş yaptırmağa gelenleri geri çevirirdi. Bugünün işlerini bilmediği gibi öğrenmiyordu da... Tabii böylelikle yeni bir şey çıkaramazdı (Kazmaz, 1948:122).

Tüm bunların gerçekleşmesi için eğitimin önemi, sıklıkla bu dönem boyunca ders kitaplarında vurgulanır. Bilginin insan hayatında önemli bir yerinin olduğu ön kabulünden yola çıkılarak, medenî olmanın ancak bilgili olmakla mümkün olacağı; bilgili insanın ailesine, memleketine ve bütün insanlığa bilgisiz bir insanla ölçülemeyecek kadar büyük hizmetleri olacağı ileri sürülür. Bu nedenle, *Milli Eğitim* alanının devletin en önemli işi olduğu savunulur. Bütün Türklerin yurtlarını, milli varlıklarını, memleket içindeki hak ve görevlerini bilmeleri, Cumhuriyet’i iyi anlayıp sevmeleri, bütün hayatlarında memleket ve insanlığa yararlı olmaya çalışmaları öğütlenir. Bilginin ve iyi bir eğitimin yurttaşta büyük erdemler sağlayacağı savunulur. Bu erdemlerden en önemlisi “her” Türk’ün büyüklerine saygılı olmasıdır (Taşkiran, 1945:102).

Genç Cumhuriyet, yeni nesil yurttaşlarına önem atfetmekte, geleceği yeni nesilde görmektedir. Yeni neslin eskiye göre daha iyiye ilerlediği ve kurallara uyduğu, eskiye göre daha iyi yetiştiği savunulan kitaplarda “sokağa bir şey atan, bulaşık sularını dökenin nadir” olduğu, böyle yapanların diğerleri tarafından uyarıldığı, yere tükürmenin “en fena şey” olduğu ve “hiçbir insanın” diğerini rahatsız etmemesi (Celâl Nuri, 1931:155-156) gerektiğine ilişkin örneklerle kamusal alanda nelerin yapılmaması gerektiğine ilişkin genel çerçeve çizilir:

Okul kuralları ve nizamları: Görenekler... Bunların içinde iyi olmayanlar da bulunabilir. Fakat iyi olarak da görülebilecek görenekler üzerimizde çok kuvvetli tesirler bırakırlar... Her yaptığımız hareket üzerinde düşünmek bizi iyi hareketlere sevkeder. Gelenekler, daha köklü, daha temelli alışkanlıkların bireylerden bireylere aynen geçmesi ve eskiden kalan âdetlerin tekrarıdır. Öğretmene saygı Türk geleneğinin bize kazandırdığı bir harekettir. ...âcizlere, yoksullara yardım etmek, konukseverlik göstermek, topluluk içinde kendi yararını feda etmek gibi hallerimiz böyle geleneklerimizdir (Ökmen, 1949:11).

Kitaplarda, Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenmiş olan disiplin yönetmeliğine göre, “Türk çocuğunun sahip olması beklenen ahlâk kuralları bakımından özellikleri” sıralanır: Doğru sözlü olmak, yalandan nefret etmek; Türk devletinin kanunlarına, Türk Cemiyetinin ahlâk kurallarına, okul kurallarına içinden gelerek ve bunları severek itaat etmek; öğretmeni de ana-baba gibi “aziz ve kutsal tutma geleneğine sadık kalmak, “minnettarlık” duyguları içinde öğretmeni saymak; Bütün arkadaşlarının da kendisi gibi aynı “büyük” varlığın, “Türk Milleti’nin ve Cumhuriyeti’nin” evlâdı olduğunu hatırlanarak çıkarmamak; milletin malını, kendisinin de içinde yetiştiği “mukaddes ocak” olan okulunu ve eşyasını korumak; “yurt ve millet hizmetine adanmış olan” sağlığına özen göstermek; boş zamanlarını “aile ocağı”, spor



alanları, Halkevleri,<sup>199</sup> kır, bahçe, “film seyrinde” geçirmek, içki yerleri, tembellik yuvası olan kahvelere gitmemek; “varlığını milleti için hayırlı bir şekilde” kullanmak. Öğrencinin bu ahlâk kurallarına uymaması ise suç sayılır. Bu suçlara karşı verilecek cezalar, tenbih, ihtar, tekdir, okuldan uzaklaştırma, tasdikname ile uzaklaştırma, ilişik kesme, kovma olarak sıralanarak (Ökmen, 1949:14-18) öğrencilere, başına gelebilecekler hatırlatılır.

**Tablo 3 Kurucu Dönem Ders Kitaplarında Türk Vatandaşının Özellikleri**

Ahlâklı
Bağımsız
Bir ve beraber
Büyüklerine saygılı
Cesur,yiğit
Çalışkan
Dinine bağlı
Doğru sözlü, dürüst
Fedakâr
Gürbüz
İşbölümü yapan
Kahraman
Konuksever
Kötü alışkanlıkları (içki, sigara, kumar) olmayan
Nazik, kibar
Medenî-uygar
Sağlıklı (sıhhatli)
Savaşçı
Temiz
Yasalara kendi isteği ile itaat eden “itaatkâr”
Yeniliğe açık ve teknolojiyi takip eden
Yüksek kabiliyetli

Devletin “asayişini temin etmek”, “memleketi müdafaa” etmek için, sıhhati yerinde, gürbüz ve anlayışları, milli hisleri, vatan muhabbetleri yüksek vatandaşlar istediğini vurgulayan Afet İnan ise kitabında, devletin “dahilde ve hariçte milletin, işlerini gördürecek yüksek kabiliyetli vatandaşlara muhtaç” (1931:53) olduğunu vurgular. Vatandaşın sürekli kendini yetiştiren ve kalkınma projesinde aktif ve çalışkan özelliklere sahip olmasını öngörür. Bu

<sup>199</sup> Türkiye’de II.Dünya Savaşı sonuna kadar, yurttaş eğitimine büyük önem verilir. 1931 yılında halkevleri, bu tür yaygın kültür ve eğitim kurumu işlevi görür. Çoğu yörelerde bu aydınlanma merkezlerinde halk, ilk kez tiyatro, sinema, müzik, hatta gazete ile tanışır. Bu kurumlar, 1950 yılında kapatılır.

dönem ders kitaplarında yurttaş, başta çalışkan olmak üzere sahip olması gereken özellikleriyle erdemli vatandaşlar, sahip olması gereken özellikleriyle ayrıntılı biçimde betimlenmiştir (bkz. Tablo 3).

### 2.1.3. Özel Alanda “Kadın”, Kamusal Alanda “Erkek”

“Aile”, hem kurumsal hem de metaforik anlamıyla II.Meşrutiyet aydınları için olduğu kadar, Cumhuriyet seçkinleri için de vazgeçilmez bir öneme sahip olmuştur. Kamusal görünürlük, Tanzimat’tan itibaren Batılılaşmaya yönelik düzenlemelerle gündeme gelmiş ve kadınlar geleneksellik ile modernlik<sup>200</sup> arasındaki gel-gitler içinde bırakılmıştır. Kadın kimliğinin belirlenmesinde birtakım siyasal hak ve görevlerin öne çıkması ise, Cumhuriyet’in ilanı ile gündeme gelir. Kadınların yurttaşlık hakları, Cumhuriyet kurumlarının bütün atılımına rağmen yavaş gelişmiştir. Cumhuriyet’in modern erkeği, devlet törenlerinde yanı başında yüzü açık karısıyla yer alırken; köylü kardeşi resimlerde ve çokça da karikatürlerde geleneksel kıyafetleri içinde ve onu geriden izleyen çarşafli karısıyla gösterilmiştir. Kadınlar üzerindeki baskı, kırsal töreler bağlamında ifade edilmiş; uygarlık noksanlığı olarak yorumlanmıştır. Köy öğretmenlerinin ve kaymakamın uygarlığı yayma misyonu bilim ve aydınlanmanın, cehalet ve

<sup>200</sup> Tanzimat’tan bu yana kadınlar geleneksellik ile modernlik arasında kalmışlardır. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte birtakım hak ve görevleriyle gündeme gelmişlerdir. Osmanlı’da Batı ve İslam medeniyeti sentezinde kadına önemli roller atfedilmiştir. Kadının iyi bir eş olabilmesi için Batı ve Şark eğitiminden geçirilmesi gerektiği fikri ile kadınlar, özel alandaki rolleriyle kamusal alana girmeye başlamıştır. Bu dönemde kadınlar ne birey ne de vatandaş olmuş, aile birimi içinde anne ve eş olarak tanımlanmıştır. 20. yüzyılda Batıcı akımlar eğitimin ötesinde kadınlara haklar tanınmasını öngörürken, İslamcı akım, verilen hakların ahlâk bozukluğuna neden olabileceğini savunmuş; Türkçü akımlar ise hem İslam hem de Batı karşıtı bir tavır takınmışlardır. Batı aydınlanması, bir proje olarak Türkiye’de yer almıştır. Cumhuriyet ile gündeme gelen proje, Batılılaşma projesinin temel taşlarından biri olan lâikleşme, Türk aydınlarının sosyal mühendislikle yaratmaya çalıştıkları “medeniyet” arzusu ile Tanzimat’tan beri süregelen projenin en üst noktasını oluşturmuştur. Bu projede temel olarak, henüz rolleri özel alan ile sınırlı kadınlar yasal düzenlemeler yoluyla eşitliğe yeni kavuşmuştur. Henüz birey olamamış kadın, kendini vatandaş konumunda bulmuştur. Bu özelliğini de içinde yer aldığı kadın hareketine taşımıştır. Günümüzde evrensel feminist hareketler, vatandaşlık kategorisine hapsolmayı reddetmektedir. Türbanlı feministler kendilerini birey olarak değil, aile biriminin ya da Müslüman cemaatin üyeleri olarak tanımlamışlardır. 1970’lerde de sosyalist kadın hareketi de kadınların bireyselliğini ikinci konuma itmiştir. Cumhuriyet Türkiye’sinde kadınlar, iffet sınırları içinde bir modernlik görüntüsü üretirken, İslamcı kadınlar cinselliklerini örtmeye ve kamusal alan içinde bir mahrem alanı yaratmaya çalışmışlardır (Kadıoğlu, 1996b:12-14).

bilgisizliğe karşı mücadelesi olarak resmedilmiştir (Kandiyoti, 1999:109-110). “Vatan, millet ve din” için savaşmak adına bir araya gelen kadınların savaşma nedenleri ortadan kalkınca örgütlü eylemleri de sona erdirilmiştir. Kadınların kendi yeteneklerini kendileri için geliştirmeleri yerine ulus için çalışma ve ülke kalkınmasına katkıda bulunma söylemi geliştirilmiştir (Köker, 1988:75). Osmanlı İmparatorluğu yapısındaki varolan toplumsal-siyasal iletişim biçimlerinden dolayı<sup>201</sup> yönetici seçkinler, kadınlara karşı tutumlarında halktan kolaylıkla ayrılabilmişlerdir.

**Tablo 4 Toplumsal Cinsiyet Olarak Kadın Ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1930-1950)**

<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>
Fedakâr	Otorite olan
Özel alanda (evde) çalışan	Kamusal alanda çalışan
Boyun eğen	Boyun eğilen
Sürekli çalışan	Özel alan (evde) dinlenebilen
Kurala uyan	Kural koyan
İslamiyetten önce ve Cumhuriyet'te erkekle eşit	
Ailede ikinci başkan	Ailede birinci başkan

Cumhuriyet'in ilk yıllarında aile kurumu, merkezi bir önem taşır. “Yeni insan-yeni toplum projesi” yeni bir “yaşam biçimi”nin tanımlamasını beraberinde getirir. Bu anlayış, modernleşmeci Osmanlı aydınlarının pozitivist dünya görüşleriyle bütünüyle tutarlılık içindedir. Ders kitaplarında yer alan aile anlatısında, özel alanın da tıpkı kamusal alan gibi, kurallara bağlı olduğu hissettirilmiştir. Sıradan ve özel olan gündelik yaşamın modernlik tarifi, istenen iletişim ve davranış kodlarının bir iktidar stratejisi içinde, yeniden tarifini gerektirmiş ve ailenin yakından denetlenmesi gerekmiştir. Daha çok görevler bağlamında tanımlanan “yurttaşlar topluluğu”na, kadın yurttaşların entegrasyonunun sorunlar içerdiği görülür. Ders kitaplarında bu durum, keskin bir özel alan–kamusal alan ayırımına

<sup>201</sup> Osmanlı İmparatorluğu'nun temellerinde fetihçi gaziler, “erkek dernekleri” olarak tanımlanan özel bir yapı içinde örgütlenmişlerdir. Osmanlı toplumunun birçok değerinin, bu savaşçılar topluluğunun törelerine bağlamak gerekir. Bu grupların kadınlara karşı tutumu, kadınların kadınlarla serbest ilişkilerin gizli olarak savaşmanın üzerinde yıkıcı bir etkisi olduğu şüphesine dayanır. Böylece ilk zamanlarda yeniçerilerin evlenmesi yasaklanmıştır. Alt sınıf arasında bu tutum uzun zaman yaşamıştır (Mardin, 2000:70-71).

dayalı cinsiyetçi işbölümü şeklinde gösterilir (bkz. Tablo 4). Kitaplardan yansıyan aile temsili, Cumhuriyet'in militan yurttaşlık anlayışına uygun olan "militan-misyoner" bir ailedir. Devlet ve onun ideolojik aygıtı olarak okul, "iyi evlat-iyi vatandaş"ın üretiminde aile ile işbirliğine yönlendirilir.

Ders kitaplarında ailenin, Cumhuriyet için önemini vurgulayan Celâl Nuri, aile sayesinde çocukların "perişan" olmaktan kurtulduğunu; milleti ailelerin teşkil ettiğini, bu nedenle de ailenin sevilip "hürmet edilmesi" gerektiğine dikkati çeker. Aile içindeki kadın ve erkeğin (anne ve baba) görevlerini sıralar. Erkek dışarıda çalışan, "para kazanan", "evin idaresini" sağlayan; kadın ise "ev ve aile işlerine" bakan, evin "dahilî" işlerini yürüten olarak gösterilir (1931:17-50). Bir çiftçi ailesinin yaşamı ise şöyle betimlenir:

Çiftçi ailesi ana çalışır, baba çalışır, çocuklar çalışır; yalnız kız evde kalmıştı, ev işlerini görecekti, yemek pişirecekti, sonra vakti kalırsa tezgâhın başına geçip dokumakta olduğu bezi bitirecekti. Aile büyük zevk ile çalışıyor (1931:60).

Görüldüğü gibi kabul gören kadın imgesi, evde çalışan kamusal alanda pek de görünmeyen "dahili işler"e bakan konumundadır. Kardeşler okurken ablanın evde anneye yardım etmesi, kadını eve kapatan yaklaşımı açıkça simgeler. Baba, otorite sahibi ve çocukların uyması gereken kuralları koyan konumundadır:

...Babama çok riayet etmeliyim....Babam bana hayatını verdi, babam bana ismini veriyor. Ben onu nasıl sevmem? Annem beni dünyaya getirdi; beni gözünün bebeği gibi seviyor. Ben annemi canımdan ziyade severim (Celâl Nuri, 1931:34).

"Babam bana ismini veriyor" ifadesi ile baba, soyu ismiyle devam eden, ismini verdiklerini "onurlandıran" konumunda temsil edilmiştir. Bir ev ziyareti anlatımıyla, kadının iyi bir ev hanımı olarak nasıl olması gerektiği şöyle betimlenir:

...Her tarafta temizlik yüze gülüyordu. Çocukların annesi tam bir ev kadınıydı. Sakız gibi keten örtüsüyle

havlular, parlak sofrta takımları, saksunya tabakları insanın iştahını açıyordu. Öteden mis gibi yemek kokuları geliyordu. ...Evin hanımı önce benim tabağımı aldı. Sonra kocasının tabağına, daha sonra çocukların tabaklarına dağıttı. Her yemek geldikçe kalkıp böyle dağıtıyor, bardaklara su koyuyor, ekmeği bitene ekmek tabağını uzatıyordu (Ali Kâmi, 1930:119-120).

“Vatandaş” olma bilinci, “baba”nın vesayetinde bir vatandaşlığı öngörmektedir. Benzer biçimde “mektep” bir aileye benzetilerek, muallimlerin vazifesi terbiye etmek ve bilgilerini öğretmektir. Çocukların da borcu terbiyeyi almak, ilimler öğrenmektir. Muallim de baba veya anaya benzetilir. Ona da ana-baba gibi “itaat, hürmet, riayet etmek şarttır” denerek, otorite olarak aile betimlemesi, yurttaş yetiştirmede önemli bir alan olarak kurulur. Okul, evdeki eğitimin tamamlayıcısı olarak öngörölür. Çocuklar için en sevilecek yerlerin “aile ocağı ile mektep” olması gerektiği gösterilen kitaplarda, “mektep olmazsa çocuklar tam insan olamazlar” sözölle okulun aile kadar önemli olduğu, ana-babaya gösterilen itaatın “muallime” de gösterilmesi gerektiği vurgulanır (Celâl Nuri, 1931: 51-53).



**Resim 1 Ali Kâmi 1930:7**

Kadın fedakar, sofraya bile en son oturan, belki de oturmayıp hizmet eden, bir “hizmetçi” edasıyla ailesinin “iyiliği” için çalışan, sürekli çalışan bir “anne” rolölle resmedilir (Bkz. Resim 1). Baba ise “emir”lerine sonuna kadar bağlı olunan “otorite” olarak sunulur:

Babacığım, sen büyüğüsün. Her sözün doğrudur.  
 Senin dediğin ve emrettiğin gibi bir aile azası, bir  
 vatandaş, bir Türk olacağım. Emin ol, baba (Celâl Nuri,  
 1931:35)

Bu dönemin ders kitaplarında Cumhuriyet kadının en önemli özelliği, fedakârlık olmuştur. Cumhuriyet kadını, hep isimsiz kahraman olarak resmedilir. Kurtuluş Savaşı'nda Cumhuriyet savaşçılarında cephaneye taşıyan, kendisini ya ailesi için ya da vatani için feda eden bir sadakat, sabır ve iffet abidesidir. Kendisi için bir şey istememesi, onu daha da haysiyetli kılar. Yukarıdan vatandaş olarak tanımlanan Cumhuriyet kadınının talepleri de vatandaşlık kategorisinin sınırlarıyla tespit edilir. Kitaplarda kadın, fedakar ama "bilgili" ve "aydınlanmış", milliyetçi ideolojinin "öğretenleri" olarak anne/eş biçiminde temsil edilmiş; Afet İnan'ın kitabı dışındaki kitaplarda kadınların haklarına<sup>202</sup> (seçme ve seçilmesine) ilişkin bir vurgu görülmemiştir.

---

<sup>202</sup> Ortadoğu ülkeleri arasında Türkiye, kadın hakları meselesini erken tarihte, açık ve yaygın biçimde ele alan tek devlettir. Türk kadınlarının yasal eşitliği, ulusal bağımsızlık savaşını (1918-23) izleyen yıllarda yapılan bir dizi reform ve Atatürk'ün lâik bir Cumhuriyet kurmasıyla elde edilmiştir. 1926 yılında İsviçre Medeni Kanunu'ndan esinlenen Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesiyle, çok karılılık yasaklanmıştır. Kadınların yurttaşlığa kabul edilmeleri iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk önce, 1930'da yerel seçimlerde, sonra da 1934 genel seçimlerde kadınlara oy kullanma hakkı verilir. Bu haklar Batı örneğinde olduğu gibi eşit oy hakkı için mücadele eden kadın hareketi aracılığıyla kazanılmamıştır; iktidardaki "Batılılaşma" ve "Muasırlaşma" hedeflerini gerçekleştirme amacındaki aydınlanmacı seçkinler tarafından sağlanmıştır (Kandiyoti, 2007:74). Bu seçkinlerden biri ise Afet İnan olmuştur. 1923'te Kadınlar Halk Fırkası kurmak isteyen kadınlar, geri çevrilmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise, böyle bir kadın partisinin Cumhuriyet Halk Fırkasına ilgiyi azaltabileceğidir. 1935'te Cumhuriyet'in kadınlara bütün hakları verdiği ve artık örgütlenmesi gerekmediği savunulmuştur. Kamu alanında kadınların bağımsız eylemlerinde sınırlamalara rağmen Kemalist söylem, kadınların kamu alanında erkeklerle eşit olduğu savına meşruiyet sağlamıştır. Kamu alanına girmeyi başarabilenler bu ayrıcalıklı eşitlikten yararlanabilmişlerdir. Kemalist modernleşme projesi, kadın erkek eşitliğini cinslerin farklılığına karşı çıkma temelinde meşrulaştırmıştır. Eşitlik farklılıkla bağdaşmaz görünmüş ve bu söylem çerçevesinde kadınların kamu alanında erkeklerle eşitliği, erkeklerle kadınlar arasındaki farklılığı yadsımayı zorunlu kılmıştır. Özel alanda bu farklılığın tanınması hiyerarşiyi getirmiştir (Arat, 1999:90-91). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadının esaretten kurtulma sürecinin değerlendirilmesi, *esaretten modern görüntüye ve sonra da vatandaşlık statüsüne doğru bir çizgi*'yi gözler önüne sermiştir. Ancak bu sürecin içinde bireye rastlanmamaktadır. Yani önceleri özel alana hapsedilmiş kadınlar daha sonra modern bir görünüm almışlar; vatandaşlık haklarıyla bezenmişlerdir. Cumhuriyet kadınının esaretten kurtulma süreci, Cumhuriyet projesiyle birlikte gelen Avrupa fetişizmi ve kadınların görüntüsünün modernliğinin ön plana çıkması; kadınlara temel vatandaşlık haklarının Cumhuriyet projesi çerçevesinde yukarıdan verilmesi ve böylelikle vatandaşlık kategorisinin bireysellikten önce belirmesi, kadının ya aile biriminin ya da milletin bir üyesi olarak tanımlanması ve bunun yasal düzenlemelere yansması; Türkiye'de beliren çeşitli kadın meselesini daha geniş toplumsal projelerin bir parçası olarak ele almaları eğilimini ortaya çıkarmıştır (Kadıoğlu, 1998b:122-123).

Afet inan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında en önemli vazifenin seçme ve seçilme hakkı olduğunu vurgular. Bu dönemde, seçme ve seçilme hakkının kadınlara verilmemiş olması, İnan'ın bu noktaya vurgu yapmasına neden olmuştur. Seçme ve seçilme hakkının, kadın ve erkek bütün vatandaşlara verilmesi konusunu ayrıntılı biçimde tartışmıştır. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının "Kadınların İntihap Selahiyetleri" adlı bölümünde bu yaklaşımı, gerçek bir hak arayışına dönüşür:

Umumi harpten beri ekserî memleketler, kadınların intihap salâhiyetini kabul etmiştir. Kadınlara siyasî hakların icrasına iştiraki reddeden memleketler ancak Fransa, İtalya, İspanya gibi Lâtin memleketleridir. Amerikada, İngilterede, Şimalî Avrupa memleketlerinde kadınlar intihap salâhiyetlerini tatbik etmektedirler. Kadınların siyasî ehliyetsizliğine mantikî hiçbir sebep yoktur. Bu husustaki tereddüt ve menfi zihniyet mazinin içtimaî bir halinin çekişen hatırasıdır. Hatırasından bahsettiğim zihniyet papaz zihniyetidir. Sen Pol diyor ki: "Erkeğe vesayada bulunmağı ve ona karşı nüfuz ihraz etmeğı kadına müsaade etmem. Kadın, sakit kalmalıdır. Zira Adem iptida ve Havva bilâhare tekevün etmiştir.." İnsanların menşeinin cahili olan bu havari unutup ki erkeklere ilk nasihati, ilk terbiyeyi veren ve onun üzerinde ilk analık nüfuz ve tesis eden kadındır Lâtin memleketlerinde, kadınlık hakkında devam edegelen bu telâkki artık bugünkü cemiyetlerin ahlâkî ve iktisadî hallerine tevafuk etmemektedir. İslâm memleketlerinden bahsetmiyorum; sebebi Türk Cumhuriyetinden başka dünya yüzünde ya tam manasile müstail Müslüman devlet yoktur, yahut mevcut olanlarda tam manasile demokrasi yoktur (1931:126-127).

Afet İnan'ın ilk saptaması, günümüzde kadınların yurttaşlaşma sürecinde farklı dinsel kültürler perspektifinden değerlendiren araştırmacıların da dikkati çektikleri bir ayırım (Katolik ve Protestan dünyanın kadınlara siyasal hakların tanınması konusunda izledikleri farklı tavır) üzerinde durmaktadır. Türk kadınlarına genel seçimlerde, seçme ve seçilme hakkı tanınması gerektiği düşüncesi ve *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de

kadınların seçme ve seçilme hakkını<sup>203</sup> kazanması yönünde ileri sürülen görüşler, her ne kadar devlet feminizminin temsilcisi Afet İnan'ın bu konuda da *görevlendirilmiş* olmasıyla ilgili ise de, en azından yurttaşlığın toplumsal cinsiyet boyutunu bilinçli olarak yok sayan *Yurt Bilgisi* ders kitapları ve onların erkek yazarları karşısında önemli bir farklılığı ortaya çıkarır. Onun yaklaşımı, kadınların seçme ve seçilme hakkından yoksun bulunduğu, vergi mükellefi kadınların sayısının son derece sınırlı olduğu, üstelik askerlik de yapmadığı bir ortamda kadını, yalnızca üretenler topluluğu olmak isteyen Cumhuriyet'in ekonomik aktörü olarak değil; siyasi aktörü/yurttaş olarak gündeme getirmiştir.

İnan “İşbölümü Fikri” bölümünde, kadınların siyasi haklarına ilişkin vurgusunu sürdürür. Kadınları, siyasî haklardan mahrum etmek isteyenlerin kadın ve erkek arasındaki işbölümüne dayandıranların olduğunu belirterek, kadınlara siyasî haklar verilmesi konusundaki savunmasına devam eder:

Kadın bugün istenilsin istenilmesin, umumî ve iktisadî hayata samimî bir surette karışmıştır....Kadınların daha uzun müddet, sabiler, eblehler, mecnunlar arasında sayılamayacağıнын söylendiği günden bugüne kadar yarım asırdan fazla zaman geçmiştir (1931:128).

---

<sup>203</sup> Afet İnan anılarında, 1930'larda öğretmenlik yaptığı sınıfta bir erkek öğrencisinin kadınların seçme hakkının olmadığını söylemesi üzerine kadın hakları konusunda çalışmaya başlamış, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesi konusuna değinmiştir. Kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınmamış olması ile ilgili erkek öğrencisiyle yaşadığı olayı kitabında şöyle anlatır: “Musiki Muallim Mektebi'nde bir ders uygulaması olarak, bütün ders verdiğim sınıflarda Belediye Yasasına göre seçim denemesi yaptırıldı. Öğrenciler heyecanla bu işte çalıştılar, oy kutuları hazırladılar. Yapılan oylamada belediye başkanı olarak bir kız arkadaşlarını seçtiler. Bunun üzerine bir erkek öğrencimin (üçüncü sınıftan 173 numaralı Selahattin) itirazıyla karşılaştım. Diyordu ki: “Var olan yasaların bize öğrettiğine göre kadınların oy kullanma hakkı olmadığı için, seçilemezler de.” Öğrenci itirazında haklı idi. Ama, ben öğretmen olarak şu telkinde bulunmayı uygun gördüm ve “Bu öğrendikleriniz ilerisi için sizlere gerekli olacaktır. Kadınlarımız da yakında oy hakkı kazanacaktır” dedim. Fakat bu sözlerimin, erkek öğrenci karşısında öğretmenlik otoritesinin ötesine geçemeyeceği muhakkaktı. İşte böylece, öğrencilerimden birinin bu itirazı ve soruları beni kadın hakları üzerinde çalışmaya teşvik etti” Afet İnan, kadın haklarıyla ilgili yeterli bilgisi olmadığını ifade ederek yaşadığı olayı Atatürk'e anlattığını ve “hiç olmazsa bir erkek öğrencisi kadar hak sahibi olmadan” derse girmeyeceğini belirtmiştir (İnan, 2005:104-105). Çalışmalardan sonra 3 Nisan 1930'da kadınlara belediye seçimlerine katılma hakkı 5 Aralık 1934'de de milletvekili seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. 1 Mart 1935'te açılışı yapılan beşinci dönem Büyük Millet Meclisi'nde 18 kadın milletvekili bulunmuştur. Bu dönem kadın nüfus 8.331.248 iken erkek nüfus 7.936.470'dir (Arat, 1986:127-133).



Sufraj<sup>204</sup> hareketinden başlayarak kadınların siyasal haklara sahip oldukları ülkelerin takvimini veren İnan'a göre, kadınlara siyasal hakların tanınması için "ayni hâdiselerin görülmesine demokrasinin ihtiyacı yoktur" der. Devamında bu hakkın kadınlara verilmesini şöyle savunur:

...kadınlara intihap etmek ve intihap olunmak hakkının kabul ve tasdiki lehine olan umumî hareket çok kuvvetlidir. Kadınlar, bu haklarını, istensin istenmesin behemehal alacaklardır....Bunu da söylemeliyiz ki kadınlara intihap hakkı verilmekle bütün kadınların evini barkını bırakıp fırka mücadelelerine başlayacağını farzetmek doğru değildir. Kadınların siyasi ideali olan bu hakka malik olmağı istiyen kadınların içtimaî ve siyasî fikir ve terbiyede hergün daha ziyade yükselmeğe çalışmaları, lâzım olduğu da unutulmamalıdır. Kadınlar, ancak siyasî terbiyeye malik oldukları zaman hakikî hür olduklarını hissedebilirler. Ancak bu takdirde evlâtlarına hürriyetin kutsiyetini telkin edebilirler (1931:131-132).

Bu açıklamada da görüldüğü gibi kadınların özel alandaki görevlerini yerine getiren, ama aynı zamanda kamusal alanda siyasal çalışmalar yapabilecek güçte olduğu vurgulanarak bir tür erkek izni alınmaya çalışılmaktadır. Kadınların, Türk tarihi içindeki aldığı görevlerin erkeklerle eşit olduğunu vurgulayan açıklamalar için milliyetçilik figürleri kullanılmıştır. "İstibdat idareleri"nin böyle bir hakkı vermesinin beklenemeyeceğini, fakat Türk Cumhuriyeti'nin bu konuda faziletli olarak "lüzumundan fazla gecikmeyecektir" sözleriyle kadınlar için seçme ve seçilme hakkı ısrarla vurgulanır. Görülüyor ki bu dönemde kadın, birinci görev yeri olan evi ve çocuklarıyla tanımlanmakta, seçilme hakkı, bu görevlerini daha iyi yapabileceğine ilişkin bir vurguyla dile getirilmektedir. Milletın şanlı tarihi ile

---

<sup>204</sup> 1897'de Milicent Fawcett Kadınların Oy Hakkı İçin Ulusal Birliği (National Union for Women Suffrage) kurmuştur. 1903 yılında ise Emmeline Goulden Pankhurst ve başını çektiği Kadınların Siyasal ve Sosyal Birliği (Women Social and Political Union) hareketi eylemlerinin sonucunu alabilmek için yöntemlerini birleştirmeleri gerektiğini düşünerek Daily Mail gazetesinin kendilerine taktıkları ad olan *Sufraj* adıyla yer almışlardır. Oy hakkını kararlı biçimde savunan sufrajetlere rağmen İngiltere'de kadınlara, ancak I. Dünya Savaşı sonunda 30 yaşından sonra oy hakkı tanınmıştır. Ancak 1928 yılında kadın ve erkek yurttaşlar eşit oy hakkına sahip olmuştur (Bensedon, 1990:50-51).

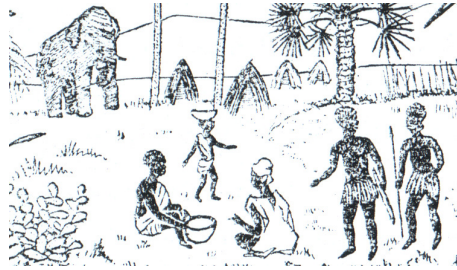
diğer milletlerden üstünlüğü, tarihinde kadınların yönetimde söz sahibi olmaları ile ayrıcalıklı olarak vurgulanır.

#### 2.1.4. “Medenî” Şehirli Karşısında “İkel” Köylü Yurttaş

Bu dönem Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında, “medenî” olma yolunda atılması gereken adımlar, “biz” ve “onlar” karşıtlığıyla kitaplarda kurgulanmıştır. Bunun için hayli dikkat çekici betimlemelerle kitaplarda “medenî” olmanın gerekliliği güçlü biçimde vurgulanır:

Şimdi gözümün önüne bir yaban adamı geliyor. Çıplak vücudu kıl içinde....saçlar beline kadar uzamış, tırnaklar bir karış! Lâkırdı edemiyor, çünkü ömründe kimse ile konuşmamış, kimseyi görmemiş, yalnız hayvan gibi aç kaldığı zaman bağıyor, ağaçları kemiriyor. Akli var mı yok mu belli değil. Herhalde akli varsa bile kullanamıyor, çünkü onu kullanmak için elinde hiçbir vasıta yok. ...başına her felaket gelebilir (Ali Kâmi, 1930:13-14).

Görüldüğü gibi “medenî” olanla “yabanî” olan arasındaki bu karşıtlık, medenî olanın “aklı”yla var olduğunu, “yabanî” olanın ise bir “akla” sahip olmadığından dolayı felaketlerle karşı karşıya kaldığı şeklinde belirtilmektedir.



Resim 2 Celâl Nuri, 1931:12

Yukarıdaki resimde de görüldüğü gibi kitaplarda ilkel olan, Afrikalı ve zenci olarak resmedilmiştir (bkz. Resim 2). Medenî olan, aralarında işbölümü yapan bir toplulukla yaşar. Yabanî olan ise, yalnızdır ve birçok felaketle karşı karşıya kalmaya mahkûmdur. İnsanların işbölümü içinde ve bir toplulukla

yaşamak zorunda olduklarını, “yabanî” ve “medenî” karşıtlığıyla anlatan Celâl Nuri, Afrika’daki yerli kabilelerden örnek vererek, “Afrikalı zencilerin” dahi “cemiyet” halinde yaşadığını vurgular. Bu anlayış, Kant’ın bakışıyla tasarlanan bir sosyal yapının izlerini taşımaktadır. Kant, akıllı temel olarak ampirizm ile akılcılığın (rasyonalizm) sentezini yapar. Deneyim ve akıl ile temellendirilen bilgiyi öngörür. Ders kitapları da bu bilginin sonucu medeniyete ulaşılacağı, bu bilgiye ulaşamayan toplumların “ilkel”, ulaşanların “medenî” olduğunu savunur. Buna göre medenî olmanın şartları incelik, nezaket, saygı, bilgi, ince duygular, temizlik; elbisede, yiyip içmede, yürümede intizam olarak tasvir edilir. Bunun karşısında yabanî olan ise, kaba, “hürmetsiz”, cahil, pis, güürültülü yaşayan, aşırı teklifsiz, sağlığına özen göstermeyen, “intizamsız yiyip içen” (Celâl Nuri, 1931: 11-13, 157) sıfatlarıyla tanımlanır. “Medenî olmaya çalışınız!” uyarısı kitaplarda sıklıkla vurgulanır. Medeniyetin ön koşullarından en önemlisinin toplu halde yaşamak olduğu tüm ders kitaplarında belirtilir:

İnsana ana, baba, aile lâzım. Ailelere, şehir, köy lâzım. Köylere, şehirlere, hükümet, devlet lâzım. İnsanlar demek ki, tek başlarına yaşayamazlar. İnsan “medenî” yaratılmıştır. Medeniyet topluluk ve birbirine yardım etmektir (Celâl Nuri, 1931:14).

Ali Kâmi ilkel olanın köylü, medenî olanın ise şehirli olduğunu kesin bir dille belirler. Medenî ve ilkel arasındaki durum köylülerin tasviri ile şöyle gösterilmeye çalışılır:

Zavallı köylüler, kendilerini insan yerine koymıya, insancasına yaşamaya bir türlü alışmamışlardı. ...Hayvanile beraber yatıp kalkar. Hayvanı kadar da temizlikten anlamazdı. ...O saf yürekli köylülerin görgüsüzlük ve cehalet yüzünden düştükleri bu hale acımamak mümkün olur mu? Artık köylünün gözü açılmıştır....Eskiden bahane hep parasızlıktı. Parasızlık böyle şeylerde ikinci planda kalır. Köylünün ruhu fikri bunu benimsemeli bu ihtiyacı duymalıdır (1930:109-110).

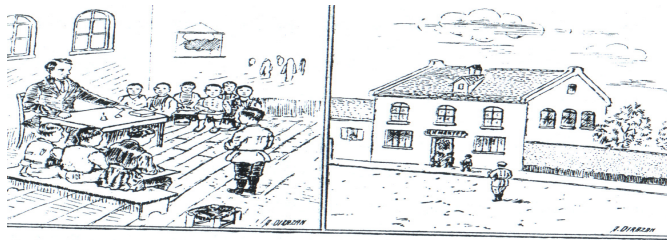
Kitaplarda, vatandaşın şehirli-köylü ayırt edilmeksizin okul eğitiminden

geçmesinin önemi üzerinde durulur. Avrupa ülkelerinden verilen (İsveç, Norveç, Finlandiya) örneklerle, köylü olmanın okumaya engel olamayacağı kanıtlanır. “Medenî memleketler” arasında kitap merakının oldukça ileri olduğu vurgulanır (Celâl Nuri, 1931: 52, 71).



Resim 3 Celâl Nuri, 1931:73

Celâl Nuri'nin kitabında, Muhtar ve ihtiyar meclisi, bir masa etrafında köyün yönetimine ilişkin kararlar almak üzere tartışma içinde resmedilmiştir (bkz. Resim 3). Duvarda bir tablo, takım elbiseli muhtar ve etrafında ihtiyar meclisini temsil eden heyetin bulunduğu, penceresi demir parmaklıklarla resmedilen odada, Türk köylüsüne ait olabilecek tek nesne nargiledir. Kitapların tümünde sıklıkla vurgulanan “medenî”lik öngörüsü, Batı gibi olma anlayışını işaret etmektedir. Bu durum, buradaki görsel öğede olduğu gibi köylüye takım elbise giydirilerek, pipo içirilerek simgelenmektedir. Aslında Türkiye'ye ilişkin bir görsel öğe olmayan bu resim, “Batı” gibi olma arzusunun ders kitaplarına yansımadır.



Resim 4 Celâl Nuri, 1931:68

Köylü ve şehirli arasındaki eğitime ilişkin “fark yoktur” savı, köy ve şehir okullarına ilişkin yukarıda yer alan resimdeki (bkz. Resim 4). karşılaştırmada da görüldüğü gibi, alt yapı eksikliğini görmezden gelir. Köy okullarında sıra bile yokken, şehirdeki okullar ihtişamlı binalarıyla eğitime hazırdır. “Fenalıkların” sebebinin “mektepsizlik”ten ileri geldiği belirtilen kitaplarda, devletin eğitime önem verdiği belirtilir. “Mektep görmeyen cahil ve fena adamlar”ın çalışmadıkları için çalışanların malına göz diktiğini, ulus-devletin önce eğitimle vatandaşını yaratma girişimine verdiği önemi, sonrasında da eğitim sonucu çalışmaya hak kazananlarının kazançlarının olacağı vurgulanır. Sınıfsal farklılıkları yok sayan bir yaklaşımla, “çalışma”nın sonucu her şeye ulaşılacağı öngörülür. Çalışmayanların “inzibat ve asayiş”i bozan “fena adamlar” olarak toplum için zararlı kişiler olacağı belirtilir:

Mektep herkesin san’atına, mesleğine göre ileri götürür. Mektep görmüş bir köylünün topraktan istifadesi bir olmaz. Biri toprağın cinsinden anlar, nereye ne ekileceğini bilir, tarlayı dinlendirmek ne demektir, gübre nasıl verilir? Bunları hep mektepte öğrenmiştir. Öteki babasından anasından ne gördüyse onunla kalmıştır (Ali Kâmi, 1930:23).

Burada “iş okulu” felsefesinin ve köy enstitüleri düşüncesinin izleri görülmektedir. Vatandaş yaptığı işle ve o işi yapabilmek için okula giderek “fena” olmaktan kurtulacaktır. Yeni ulus-devletin öğretmenleri, “öncü” rolleriyle vatandaşları yetiştirecektir. “Hangi köyde bir mektep ve o mektepte bir muallim varsa” o köy çocuklarının şanslı olduğu belirtilerek, muallimin “iyi bir yurttaş” oluşturmadaki misyonu bir kez daha vurgulanır.

Bir başka “onlar” kategorisi ise, “vatandaş”a karşı “yabancı” karşıtlığıyla kurulur (bkz. Tablo 5). Vatan topraklarında yaşanıldığı sürece yabancı olunamayacağı vurgusu, yabancıların “onlar” olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Vatanın “her tarafında yerliyiz; hiçbir Türk şehir ve köyünde yabancı değildir” (Celâl Nuri, 1931:148) demekle, yerli kategorinin içine dışarıdan dahil olmaya çalışanın yabancı olduğu savunulur.

Burada devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olanın “biz” olarak kurgulanmadığı, “vatan/yurt” temelinde bir kategorinin oluşturulduğu görülmektedir.

**Tablo 5 Kitaplarda Kurulan “Biz ve Onlar” Karşıtlığı (1930-1950)**

<b>Biz</b>	<b>Onlar</b>
Akıllı	Aklını kullanamaz
Biz	Öteki: İç düşmanlar (haydut hırsız kaçakçı), dış düşmanlar (batılı devletler)
İleri	Geri
İnce nazik saygılı	Kaba saygısız cahil sağlıksız
Kötü alışkanlıkları olmayanlar, akıllılar	İçki içenler, iç tehdit unsurları dış düşmanlar, deliler
Medenî	İlkel
Nüfusu fazla	Nüfusu az
Şehirli, eğitilmiş köylü.	Köylü
Temiz	Pis
Topluluk halinde yaşar	Topluluğa bağlı değildir
Yerli (vatanda yaşayan)	Yabancı (dışarıdan gelen)

1931 tarihli ders kitabında köy muhtarının ağzından medenî ve yabanî karşıtlığına benzer bir karşıtlık, ileri ve geri terimleriyle kurulmaya çalışılır:

...Eski devirde bizi geri bıraktılar. Meselâ benim okumam yazmam azdır. Hele türk harfleri çıkmasaydı cahil olacaktım. Lâkin millete çok teşekkür, benim torunlar öyle değil. Onlar her şeyi biliyorlar: Coğrafyadan anlıyorlar, tarihten söylüyorlar, bir muhasebeci gibi hesap tutuyorlar, mektup yazıyorlar, kitapları okuyup göklerden haberler veriyorlar. Yaşları daha on, on beş. Bunlar büyüyüp iş başına geldikleri vakit göreceksiniz, Vali Bey, Kaymakam Bey, bizim köy ne medenî olacak... Sokaklara iki sıra ağaçlar dikecekler. Elbiselerini düzelterekler... hayatı daha ziyade anlayacaklar. Hele benim bir torunum var, Ömer; ona pek merak sardı. Diyor ki:-Dede! Ben senin yerine muhtar olacağım, köyümüze elektirik getireceğim, bir muallim kâfi değil, iki olmalı. Köylüler de çarık giymemeli (Celâl Nuri, 1931:92-93).

Kitaplarda Türkiye'nin komşuları ile ilgili olarak İran, medeniyette geri kalan bir ülke olarak değerlendirilmiştir. Buna göre İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya, Amerika dünyanın büyük ve medenî devletleridir. Bunlardan Japonya ise, Avrupa'dan uzakta olmakla beraber medeniyette Avrupa devletlerini geçmiş, çalışkan bir millet olarak tasvir edilir. Sayılan devletlerin “arazice küçük” olduğu, fakat nüfuslarının Türkiye'den fazla olmasından

dolayı medeniyette ileri olduğu belirtilir (Ali Kâmi, 1930:98-99, 23-24). Kitaplarda genç Cumhuriyet'in "nüfusunu arttırmaya" yönelik duyduğu gereksinim sıklıkla vurgulanır.<sup>205</sup> Medeni olmanın önkoşulu nüfusu fazla bir ülke olabilmektir.

Savaştan yeni çıkmış ve işgalden kurtulmuş bir ülkenin yaşadığı gerilimin izleri, kitaplarda belirgin biçimde görülür. Ulusal kimliğin ve yurttaşlar topluluğunun inşasının nihai hedefi olan "biz" bilincinin yurttaşlar tarafından içselleştirilmesi, söz konusu bilincin besleneceği bir "öteki" yaratmıştır. Ders kitaplarında yer alan "öteki"nin tarif ve işaretlenmesine dayalı gerçek ya da kurgusal tehdit teması, ulusal dayanışma ve bütünlüğü pekiştirme yolunda işlevsel bir önem kazanmıştır. Bu dönem *Yurt Bilgisi* kitaplarında, iç ve dış düşman temasının özellikle Osmanlı son dönemi ile Kurtuluş Savaşı anlatıları çerçevesinde ortaya çıktığı görülür. Başka bir anlatımla, Cumhuriyet'in "iç düşman"ı ya da "öteki"si yakın geçmişin temsilcileri ve işbirlikçileridir. Ders kitaplarında, Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte, iç düşman sorununun çözüme kavuşturulmuş olduğu görünmektedir. Fakat yeni düşmanlar haydut, hırsız ve kaçakçılardır. "Dış düşman" konusunda egemen söylemde, genelde reel politika gereklerine dayalı bir pragmatizm dikkati çeker. Düşman devletler evleri basan, aile üyelerine kötülük yapan ve "huzur"u kaçıran süngülü neferler olarak tanımlanırken; Batılı devletlerin adları genelde açıkça telaffuz edilmez. Batılı devletlerin, "itilaf devletleri" ya da "işgal orduları" gibi genel bir tanımlama içinde yer almasına karşılık, Yunan işgali ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Bu dönem kitaplarda, Kurtuluş Savaşı anlatısıyla beslenen "dış düşman" temsili giderek anonimleşir.

"Onlar" kategorisi içinde yer alan diğer unsurlar, içki içenler ve delilerdir. Neredeyse bütün kötülüklerin temelinde "içki"nin yer aldığı belirtilen Ali Kâmi'nin kitabında, "İnsanın Hayatına, Türk Milleti'nin Saadetine Muzır

---

<sup>205</sup> Oysa günümüzde de medeniyette geri kalmışlık nedeni olarak nüfusun fazlalığı dile getirilmektedir. Medeniyetle nüfusun ilişkilendirilmiş olması "milliyetçilik" ideolojisinin kendini vatandaşlarının sayısı ile güçlü gördüğünü bize gösteriyor.

Haller” başlığı altında, akıl hastaları için “deliler” ifadesi kullanılır. “O ne acıklı hal yarabbi” biçiminde ifadelerle özellikle içki içenlerin, “sapıtma”larına ilişkin açıklamalar yapılır. Deliliğin en kötüsünün “içki”den kaynaklanan delilik olduğu vurgulanarak, hastaneleri ve hapishaneleri “içki kurbanları”nın doldurduğu tasvir edilir (Ali Kâmi, 1930:113-118). Kitaplarda her kötülüğün içkiden geldiği sıkça vurgulanır.

Dönemin ders kitapları medeni-ilkel karşıtlığıyla kurduğu vatandaşlık tanımlamalarıyla şehirli olanın medeni, köylü olanın ilkel olduğunu savunmuştur. Bu nedenle de köylü bir an önce medenileştirilmelidir. Bu konuda vatandaşların elinden gelen her türlü çabayı göstermesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

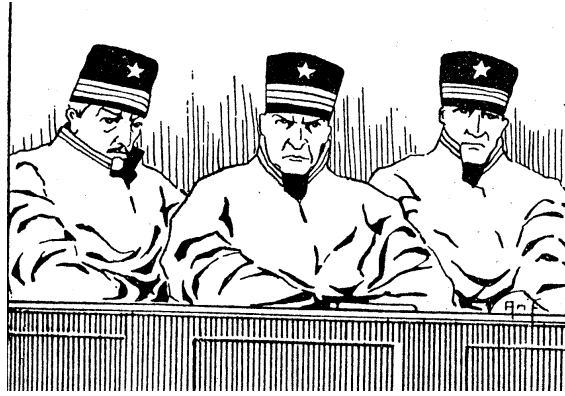
### 2.1.5. Vesayet Altında Yurttaş

Bu dönem kitaplarında yurttaş, ulus için yararlı olabilecek özelliklerle donatılması önkabulünden yola çıkılarak tasarlanır. Bunun için yurttaş yakın tarih hakkında bilinçlendirilmelidir. *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının “Türkiye Cumhuriyet Nasıl Oldu?” adlı bölümde, Cumhuriyet ile eski yönetim arasındaki farklar sıralanarak yakın tarih özetlenir. Bütün vatan “haricî düşmanlardan” temizlenmiştir. Saltanat ve hanedanın, milletin “azîm fedakârlıkla” kazanılan zaferlerden sonra, tahtlarında kalmak için “sefahet ve cehaletle” milleti yeniden “felâkete” attığı; artık bir “şekilden ibaret kalan saltanatı ilga etmek” zamanı gelmesiyle son Osmanlı padişahının “düşmanların himayesine iltica” amacıyla bir düşman gemisiyle kaçtığı betimlenir (Afet, 1931:40).

1931 tarihli Celâl Nuri’nin yazdığı ders kitabında, Osmanlı Devleti’nden kalma alışkanlıkla Türkiye’nin merkezlerinden biri İstanbul olarak sunulur. Cumhuriyet ile başkent olan Ankara da merkezlerden diğeridir. “Medenî âlemin” büyük merkezlerinin birbirine “şimendifer, vapur, tayyare hatlarıyla, telgraflarla” bağlı olduğu açıklanır. “Medeniyet”in, bu merkezlerden çevreye (köylere) yayılacağı öngörüsü ile, merkezin yerelden güç aldığı savunulur. Bu



nedenle köylere iyi bakılması gerektiği, önemi ve yönetimi kitaplarda ayrıntısıyla anlatılır. “Bolluk zamanında” tutumlu olunması öğütlenir. “İsraf ve tembellik”in bir sonraki yılda “kıtlik ve fukaralık” olarak ortaya çıkacağı öngörüsüyle aza kanaat eden köylü yurttaş istenir. Bir köyden yetişerek büyük veya zengin adam olanların, köyüne bakmakla “mükellef” olduğu belirtilir (1931:75, 113).



**Resim 5 Sevinç, 1931-1932:47**

Otoritenin temsiline ilişkin görsel öğelerden birisi kitapların taraması sırasında Kazım Sevinç'in *Yurt Bilgisi* kitabı olmuştur (bkz. Resim 5). Otoritenin temsili olan yöneticiler (kitapta “Türk hakimleri” olarak ifade edilmiştir) kaşları çatık halleriyle, “ceza verici” olarak temsil edilirler. Söz hakkı tanımayan, kesin karar verici bakışlarla temsil edilen hakimler, devletin otoritesini simgeler. Böylece, toplum kurallarına aykırı davranışların kabul görmeyeceği görsel öğelerle de desteklenir.

Toplulukla yaşayanlar arasında da “kavgalar, dögüşler” olabileceğini söyleyen kitaplar, toplumsal çatışmaların nasıl çözüleceğine ilişkin öneriler verir:

...bazı ev halkında bile geçimsizlikler olur. Karı koca bile biri birile geçinemez, ayrılmaya kalkışır. Aralarını bulmak, onları uzlaştırmak lâzım. Köylerde hayvan hırsızlığı eden fena adamlar olur onları yakalamak lâzım (Ali Kâmi, 1930:16).

Bunları ortadan kaldıracak olan köylerdeki muhtar ve ihtiyar meclisinin “dirlik düzenlik”i sağlamakla görevli, devletin memurları olduğu vurgulanır. Celâl Nuri'nin *Yurt Bilgisi* kitabında “Köyün Teftişi” başlıklı bölümde, vali ve kaymakam köye gelerek köy ile ilgili düşüncelerini anlatır. “Bir köyü, bir şehri yükseltme”nin orada yaşayanlarla sağlanabileceği belirtilerek, hükümetin “köylere, şehirlere elinden gelen yardımı” yaptığı ve köylünün “köyünde ilerleme”si gerektiği savunulur. Şehir, köyden beslenir ve bu nedenle köy yaşatılmalı, geliştirilmelidir. Bu vurgu, zor koşullara sahip köylerden rahat koşullara sahip kentlere göçün engellenmesine yönelik eğilimin izlerini taşır. Şehri yaşatanın köyler olduğu belirtilen kitaplarda, “köylü mahsulünü şehre satar şehir de ona eksikliğini verir” denerek köy ve şehrin birbirinin tamamlayıcısı olduğu gösterilir. Şehir “çapraşık bir âlem” olarak tasvir edilir. İhtiyacın çok olması nedeniyle köyden farklı olarak paranın gerekli olduğu şehrin cazibesine kapılmamak gerektiği vurgulanır (Celâl Nuri, 1931: 85, 108, 116).

**Tablo 6 Kurucu Dönem Yönetici ve Vatandaş Özellikleri**

Yöneticiler	Vatandaşlar
Muhtar, Kaymakam Belediye Reisi, Okul müdürü (Okulun aile ocağı olmasını sağlar), Sınıfta öğretmen (eğiticidir anne baba gibidir doğru yol gösterici kılavuzdur)	Erkek, evde baba
Merkezler Ankara ve İstanbul	Vatanda yaşayan, yabancı olmayan
Medeniyeti yayan Merkezden çevreye-köye yayılan medeniyet öngörüsü	Medeniyet götürülen
Uzlaşmayı sağlayan, dirlik düzen sağlayıcı	Boyun eğen, itaat eden
Saygı gösterilmesi gereken	Saygı gösteren
Kimsenin görmediğini gören, kılavuzluk eden	Yol gösterilmesi gereken
Memleketi ve milleti en iyiye götürmek isteyen	Yöneticiye minnettar
Millet için çalışan ve düşünen	Yöneticiyi memnun etmek için çok çalışan
İç güveni sağlayan	Kurallara kendi isteği ile uyan
Güvenilen	Güvenen

Kitaplarda şehrin gelişmesinin, “belediye reisi”nin yeteneğine bağlı olduğu savunulur. Bu bağlamda “amir, muallim, reis” olarak isimlendirilen yöneticilerin gözlerinin herkesten “fazla” gördüğü, bir belediye başkanının yalnız masa başında değil, şehrin “en kuytu” yerlerinde çalışarak başarılı olabildiği savunulur. Her sabah erkenden “çizmelerini giyen, eline kısa bir kırbaç alan, bir memurla beraber çarşıları, pazarları, caddeleri, sokakları,

çıkılmaz sokakları, en kuytu yerleri, süprüntülükleri, lağımları, salhaneyi” gezen belediye reisinin, şehri teftiş ederek çalışkanlığı gösterilir. Bu sayede şehirler “büyüyecek, şöhret bulacak, zenginleşecek” ve böyle şehirlerin belediye reislerinin “heykelleri” de dikilecektir (Celâl Nuri, 1931: 122-135). Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi (bkz. Tablo 6) böyle saygın özelliklerle sahip yöneticiler karşısında vatandaşlar da saygıda kusur etmemelidir:

Kaymakam bey bizi görmek istemiş. Sofada dizildik. Yanımıza geldi. Hep birden kasketlerimizi çıkardık çok memnun görünüyor, yüzü gülüyordu. Bize köyümüzden haberler sordu. ....Kapısının önünde ahaliden kendisini bekleyenler olduğu için:  
-Sizinle daha bulunmak isterdim, yavrularım; dedi, fakat birliyorsunuz ki benim de işlerim var! Mualliminize rica edeyim, sizi bir daha getirsin (Ali Kâmi, 1930:45-46).

Bu anlatıda devletin yöneticileri, vatandaşa hizmet için hazır ve oldukça meşgul olarak temsil edilmiştir. Devlete saygının niteliği, kasketlerini çıkararak öğrencilerin bir “asker” edasıyla dizilişlerinde simgelenir. Ders kitaplarında “yöneten” olarak sunulan amirlerden biri, okulu yöneten müdürlerdir. Toplumun temel kurumu olan aile, babanın yönetiminde iken; yurttaşın yetiştirilmesinde temel unsur olan okul kurumunun yönetimini sağlayan okul müdürüdür. Ders kitaplarında okul müdürü, “okulun bir aile ocağı” gibi olmasını sağlamakla görevlendirilir. “Okul topluluğunun” en çok sayılan ve sevilen varlıkları olan öğretmenler, öğrencileri bir “Türk” genci için önemli sayılan bir takım özelliklere göre yetiştirme “tedbirlerini” alır. Öğrencilerini, okul içi ve dışında değerlendirmesi öğütlenen öğretmen, “anne ve baba gibi öğrenciler arasında”, “yanlış yollara sapanlara” doğru yolu gösteren kılavuz olarak sunulur (Ökmen, 1949:9).

Ders kitapları, okullardan başka Cumhuriyet yurttaşını yetiştirmede halk odaları ve halkevlerini, eğitimin başat kurumları olarak konumlandırır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin, Anayasaya geçmiş bulunan altı ana prensibi içinde, yurdun her köşesinde, gençliği ve halkı bir kültür kaynaşması, bilgi, karşılıklı saygı ve sevgi ile birbirlerine bağlamak ve ilerletmek üzere

kurulduğu ifade edilen *Halkevleri* ile küçük yerlerde kurulan *Halkodaları*, millî hayatın ve millî eğitimin başlıca “yuvaları”dır. Her halkevinde kadın ve erkek vatandaşlar için bir arada toplanma salonu olduğu belirtilerek, yurdun her köşesinde, bütün vatandaşların bu salonlarda, karşılıklı saygı ve sevgi ile temiz, aydınlatıcı, faydalı, öğretici neşeli toplantılar yapması öngörülür. Halkevlerinde çalışmaların dokuz kola ayrıldığı ve yurttaşlık eğitimi konusunda Dil ve Edebiyat Kolu’nun, millî ve genel bilgiyi yükseltmeye yarayacak incelemeler, konuşmalar, konferanslar yaparak yurt sevgisi, yurttaşlık vazife ve duygusunu yükseltmeye çalıştığı vurgulanır (Taşkıran, 1945:140). Cumhuriyet’in geliştirilmesi için devlete önemli görevler düştüğü sıkça belirtilen kitaplarda, “devletçilik”<sup>206</sup> ilkesinin uygulanma gerekliliği ise şöyle açıklanır:

Cumhuriyetimiz henüz çok gençtir. Maziden kendine miras kalan bütün hayati işler, zamanın mecburiyetlerini tatmin edecek derecede değildir. Siyasî ve fikrî hayatta olduğu gibi iktisadî işlerde de fertlerin teşebbüsleri neticesini beklemek doğru olamaz. Mühim ve büyük işleri ancak milletin umum servetine ve devletin bütün teşkilat ve kuvvetine istinat ederek; millî hakimiyetin tatbik ve icrasını tanzim ile muvazzaf olan hükûmetin mümkün olduğu kadar üzerine alıp başarması tercih olunur (Afet, 1931:58).

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*, devletin “vesayet” ile ülkeyi kurmak ve yönetmek zorunda olduğunu; bunun için de “devletçilik” ilkesinin sadece ekonomik alanda değil, siyasî ve fikrî alanda da devam ettirilmesi gerektiği vurgusunu taşır. Devamında da benimsenen devletçilik anlayışının “sosyalizm, kolektivizm, komünizm gibi bir sistem” olmayıp, “mümkün olduğu kadar az zaman içinde milletin umumî ve yüksek menfaatleri” için gerekli görüldüğü belirtilir. Yönetenlerin memleketi, milleti korumak, yaşatmak, daha iyi daha güzel bir hale getirmek için “milletin el birliği ile çalışması lâzım”

---

<sup>206</sup> 1930’larda en “ileri” aşamasına vardığı kabul edilen iktisat politikasının temel özelliği, iktisadî faaliyetin denetlenmesi ve yönlendirilmesinde devletin idari önlemlerle yetinmeyip, fiilen bu faaliyetin içinde yer almasıdır (İnsel, 2005:188-189).

gelen dilekleri (Kazmaz, 1948:64) olduğu; yöneticinin her zaman milletin “iyiliği” için çalıştığı ve bunu vatandaşından da beklediği vurgulanır. Kitaplarda yönetenlerin tek isteği, milletin “iyiliği”ni istemesidir. Bu konuda Süleyman Kazmaz’ın *Okuma ve Yurt Bilgisi* kitabında, hastanedeki Ahmet karakterinin, ustasıyla konuşması şöyle kurgulanır:

-Ne iyi insanlar, dedi, yaralıların acılarını gideriyorlar, sakatları sağlamaştırıyor, insanları dertten kurtarıyorlar. Benim de yarımı ne kadar iyi sardılar. Buna karşılık bizden ne alacaklar?

-Hastalardan para almazlar.

-Ama nasıl olur, başıma uzun bir bez sardılar, o kadar ilaç döktüler; bunlar parasız mı?

-Burası hükümetin hastanesidir. Halktan para almazlar; hasta olan yurttaşlara parasız bakarlar.

-Hükümet ne iyi şey usta... O olmasaydı benim başımdan kim bilir daha ne kadar kan akacaktı, daha ne kadar acı çekecek ve zayıflayacaktım! Demek bizim için çalışan bizim için düşünenler var. Biz onlara ne yapıyoruz?

-Her gün çalışıyoruz... Ne kadar çok çalışırsan onları o kadar çok memnun etmiş olursun.

-Demek demircilikte çalışmak yeter ha?

-Tabii yeter.

Ahmet bundan sonra yarasını saranlar ve onu düşünenler için çok çalışacaktı (1948:49-50).

Görüldüğü gibi vatandaşlar, devletleri için çok çalışmalıdır. Vatandaş, sadece elindeki mesleğin sınırları içinde gerekeni yapmalıdır. Bu sınırlar dışına çıkmamalıdır. Bu dönemin ders kitapları bireyin, kendi için yapabileceklerini görmezden gelmekte; birey “vazife” olarak kendini adayın konumuyla yetenekleri sınırlanan bireyler olarak temsil edilmektedirler. Cumhuriyet’in öznesi yöneten, nesnesi ise yönetilen/vatandaşdır. Bu nedenle vatandaş yönetenin ‘vesayet’i altında oluşturulmalıdır.

### **2.1.6. Siyasal Rejim: Tek Partili Cumhuriyet**

Eski ve yeni rejim karşılaştırmasının tarihsel gelişim çizgisi içinde yapıldığı kitaplarda, Cumhuriyet’e nasıl kavuşulduğu anlatılır. Siyasal rejimle

ilgili olarak, her milletin bir vatani, bir bayrağı olduğu belirtilir. Türkiye'nin Cumhuriyet'e kavuşma serüveni tüm kitaplarda anlatılır. Yapılan "hesapsız fedakârlıklar", kazanılan büyük zaferlerden sonra, milletin "lâyık" olduğu "ilerleme" yolunu açacak yönetim şeklinin, millî egemenliğin en iyi şekilde uygulanması demek olan "Cumhuriyet"le mümkün olduğu belirtilir. Bundan başka, millî egemenliği kanun yoluyla "hâkim" kılmak üzere her şeyden önce devletin kuruluşu, devletle milletin birbirleriyle ilişkileri ve vatandaşların karşılıklı hak ve vazifeleri ile ilgili esasları gösteren bir Anayasa hazırladığı açıklanır (Taşkıran, 1945:6-7). Afet İnan, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de Cumhuriyet için demokrasinin önemini vurgulamış; demokrasinin tarihçesini anlatırken Türklerin demokrasiye sahip en eski milletlerden biri olduğunu savunmuştur:

Türk milleti en eski tarihlerinde, meşhur kurultaylarla, bu kurultaylarda devlet reislerini intihap etmelerile demokrasi fikrine ne kadar merbut olduklarını göstermişlerdir. Son tarihi devletlerde, başlarına geçen padişahlar, bu usulden ayrılarak müstebit olmuşlardır (1931:26).

Türkiye'nin Osmanlı geçmişi, demokrasi bakımından duraklama dönemi olarak belirtilmiştir. "Bizim bildiğimiz demokrasi, bilhassa siyasidir" sözleriyle demokrasinin siyasi içerikte olduğu düşüncesine ek olarak, demokrasinin fikrî temeli üzerinde de durulur. "Demokrasi memleket aşkıdır aynı zamanda babalık ve analıktır" cümlesi, demokrasinin vazgeçilmez oluşunu göstermeyi hedefler. "Demokrasiye Muhalif Asri Cereyanlar" başlığı altındaki bölümde, "Bolşevik nazariyesi, ihtilâlcî sendikalizm nazariyesi"<sup>207</sup>, menfaatlerin temsili nazariyesi<sup>208</sup> olarak üç tehlikeye işaret edilir. Bunlara karşı duruşun, "halk hükûmet idaresi" ile sağlanacağı belirtilir. Demokrasi açısından zayıf, hasta ve sakatların bazı hürriyetlerini kullanamamaları

<sup>207</sup> Afet İnan, ihtilâlcî sendikalizmden "her türlü siyasî teşekkülleri yalnız kendi menfaatleri lehine yaptırmak ve nihayet siyasî kuvvet ve hakimiyeti ellerine geçirmek isteyen işçi gruplarıdır" şeklinde bahseder (1931:44-45).

<sup>208</sup> Afet İnan, menfaatlerin temsili nazariyesi ile bazı meslek, sanat ve iş adamlarının mecliste ayrı ayrı kendilerini temsil etmeleri gerektiğine dair istekleri olduğunu bu yapıldığı takdirde birkaç grubun birleşerek kendi çıkarları için çalışacağını ve bunun olmaması gerektiğini vurgular (1931:45).

nedeniyle “içtimai yardım” yapılması gerektiği vurgulanan ders kitabında, bu yardımın mahalli idareler tarafından yapılması öngörülür. Bundan sonra, Fransız ihtilalinin getirdiği İnsan Hak ve Hürriyetlerini içeren hürriyet biçimleri sıralanır. Bu özgürlüklerden “Vicdan Hürriyeti”ne ilişkin vurgu, oluşturulmaya çalışılan yeni yurttaşın geçmişte yaşanan tehlikelerden ders çıkarmasını sağlamak ister görünmektedir. Düşüncelerini herkesin serbestçe açıklama hürriyetinin, devletin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilerek, bunun “memleketin huzur ve sükûnunu bozacak surette” olmaması gerektiği vurgulanır. Ayrıca gazetelerin “mekteplere kitapları” olmadığı, “en adi yalanları işaada” basının rol oynadığı, fakat “ilk zamanlarda kazanç işinden başka bir şey olmayan gazeteciliğin” ülke için uygun bir duruma dönüştürülebileceği ifade edilir (Afet, 1931:76-77).

...din muhafızlığı kisvesine bürünenlerin, hakikati düşünebilenler, söyleyebilenler hakkında reva gördükleri zulüm ve işkenceler, insanlık tarihinde daima kirli facialar olarak kalacaktır.

Türkiye Cumhuriyetinde, her reşit dinini intihapta hür olduğu gibi, muayyen bir dinin merasimi de serbesttir....  
...tekkeler ve zaviyeler ve türbeler kanunla kapatılmışlardır. ...Şeyhlik, dervişlik, çelebilik, halifelik, ...memnudur. Çünkü bunlar irtica membaları ve cehalet damgalarıdır. Türk milleti böyle müesseselere tahammül edemezdi ve etmedi (Afet, 1931:71).

Böylece yeni devletin irtica ile mücadele etmek, pozitivizmin gereklerine uygun yurttaş anlayışı ve yurttaşlık için vazgeçilmez unsurlardan olan “lâiklik”<sup>209</sup> vurgulanır. Kemalistler, ülkedeki egemen din söyleminde

---

<sup>209</sup> Ders kitaplarında lâik bir biçimde oluşturulmuş İslam sunumları, 1931 ile 1945-1950 arasında geliştirilmiştir. O sırada güçlü olan Kemalizm’in en ateşli dönemidir; ama o dönemde ders kitaplarının söylemi gençliğin ancak küçük bir bölümüne ulaşabilmiştir ve dinsel söylemle gerçek bir rekabete girmeleri olanaksızdır. Copeaux, bu durumu ders kitapları üzerinde yaptığı incelemede ayrıntısıyla dile getirir ve çeşitli örnekler verir. Bu örneklerden biri de “hazretleri” sözcüğünün kullanım biçimidir. “Hazretleri” kelimesi, özellikle cumhurbaşkanını anlatmak için kullanılır. Sevilen, sayılan yakın bir insan için günlük dilde halâ kullanılmakla birlikte, okul kitaplarındaki kullanımı artık sadece dinsel anlamla sınırlıdır. Copeaux’a göre bu kullanım, aşırı Müslümanların günlük dilde dini şahsiyetleri sadece isimleriyle ifade etmeyip Hazreti Ali, Hazreti Muhammed demeleriyle de çakışmaktadır. Hazret unutulursa inançtan uzaklaşmış olunur. 1931’in ders kitabında hazret ya da hz. Hiç kullanılmamıştır ve bu da sonraki ders kitaplarıyla canlı bir çelişki oluşturmaktadır. 1945’ten itibaren

sıyrılan bir bakış sunmaya çalışmışlar ve dinin tarihinin mucizeye en çok dayalı yönleri konusunda mesafeli bir söylemin bazı öğelerini kullanmışlardır (Copeaux, 2000:217). Bu mesafeli söylemin nedeni, kuruluş döneminin “kurucu” misyonundan kaynaklanır. Hegomanyacı sınıf-toplum ilişkileri, (devlet, kültürel kurumlar ve söylem olarak dil) benliğin kaynakları, kimlik işaretlerini içeren karmaşık bir şemadır. Cumhuriyetçi sistem, söylem olarak dini tanımış fakat eski Osmanlı pratiğinden de ayrılmıştır. Cumhuriyet ideolojisi, bir söylem olarak İslamiyet’in yerini reddederek okumuşlarla diğerleri arasındaki aralığı derinleştirmiştir (Mardin, 1999c:56-58).<sup>210</sup> Bu yaklaşımı *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında görmek mümkündür. “Hoş Görmeçlik, Taassupsuzluk” başlığı altındaki bölümde, bazı insanların “istikbali mazinin arasında görmekte” olduğunu, bunu aşmanın yolunun ise “terbiye”den geçtiğini belirtilerek Osmanlı’dan farklı bir eğitim anlayışının gerekliliği vurgulanır. 1930’lu yıllardaki ders kitaplarında demokrasiye ilişkin göndermelerin, 1950’den sonraki ders kitaplarına göre, “düşünme, vicdan hürriyeti” şeklinde daha dar kapsamda olduğu görülmektedir. Bunda 1950 yılına kadar iktidarı tek başına elinde tutan partinin, Cumhuriyet Halk Fırkası’nın, “tek parti” olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşabiliriz.

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*’de gazeteler, dernekler yurttaşın eğitilmesinde rol oynayan kuruluşlar olarak belirtilir. Yurttaşın yaratılmasında

---

hazret ortaya çıkar. Copeaux, “1930’larda öğretmenler bu işaretleri derslerinde sözlü olarak da kullanıyorlar mıydı?” sorusuna içlerinden önemli bir kesiminin alışkanlık, inanç ya da toplumsal baskı sonucu hazret ünvanını kullanmayı sürdürmüş olmalarının mümkün olacağı yanıtını verir. Devlet iradesi ile günlük eğitim pratiği arasındaki bu olası açıklığın, tüm diğer ideolojik işaretler için ve iki yönde de geçerli olabileceğine işaret eder (2000:209-210).

<sup>210</sup> Mardin eski sistemin dinin içindeki işlevini anlayarak açıklanabileceğini şöyle savunur: “İslamiyet, *asabiye* diye bilinen bir tür dayanışmayı ve sosyopolitik kimliği geliştirdiği için ortak yaşama yönelmişti; ama bu anlayışta modern milliyetçiliğin vurguladığı türden bir dayanışmaya yer yoktu. Oldukça isabetli bir öngörüyle ulusal farklılıklar bir tür kabilecilik sayılmaktaydı. İslamiyet’in toplumsal gruplar arasında köprü oluşturmasının nedeni üst ve alt sınıfların paylaştığı ortak bir dil işlevini görmesiydi. ....eski sistemin önemli bir bileşeni olan İslamiyet, lâik reformlar sonucunda .....adım adım sahneden çekildi” (1999c:62).



vazgeçilmez unsur ise okuldur. Devletin vatandaşlarını eğitime konusunda ilkokulu zorunlu tuttuğunu ve toplumun geneli için eğitim-öğretimin devlet kontrolünde olması gerektiği belirtilen ders kitaplarında, demokrasinin sınıftan başlayarak öğrencilere benimsetilmesi gerektiği vurgulanır.

- 1- Demokratik hayatın temeli karşılıklı saygı ve sevgi ile kurulur.
  - 2- Öğrenciler oyunda ve işte karşılıklı saygı ve sevgi içinde bir yaşama kurarlar.
  - 3- Okul topluluğu içinde yaşayan öğrenciler, birbirlerinin fikir ve düşüncelerine saygı ve sevgi gösterirler.
  - 4- Başarılı ve üstün kabiliyetlileri beğenirler ve onları örnek alırlar.
  - 5- Öğretmenlere karşı saygılıdırlar.
  - 6- Okul boş zamanlarda faaliyet halinde bulunan bir yerdir.
  - 7- Öğrenci okul yönetimine de iştirak eder.....
- Öğrenciler zaman zaman genel kurullar halinde aralarında toplanırlar, okulun genel yasalarını ve tüzüklerini hazırlarlar, bunları yürütecek kuruluşları meydana getirirler. Bu suretle öğrenci dışarıdan başkaları tarafından verilen emirlerle değil de kendi kendilerine verdikleri kararlarla harekette bulunurlar... Bunu okul hayatına yaymak ve genişletmek, demokratik bir yönetimin okul içinde ve sınıf yaşayışında işlemesine imkân vermekle mümkün olacaktır (Ökmen, 1949:27-29).

Toplumsal yaşamda demokratik hayatın kurulmasında ders kitapları, okulu ve öğretmeni öncü olarak gösterir. 1945 tarihli ders kitabının “Siyasi Partiler” bölümünde, Cumhuriyet Halk Partisi ve diğer partiler tanıtılır. “Demokrasi ile idare olunan memleketlerde devlet ve millet meselelerinde aynı yolda düşünen vatandaşların birleşmeleriyle siyasi partiler”in meydana geldiği belirtilir. Cumhuriyet Halk Partisi ayrı bir başlık altında, Kurtuluş Savaşı’ndan beri Türk Milleti’nin ileri atılışlarına, devrimlerine önderlik eden bir parti olarak tasavvur edilirken, “Diğer Partiler” başlığı altında ise Demokrat Parti’nin kuruluşu ile devlet işlerinin daha iyi görüleceği belirtilir (Taşkıran,

1945:93). Çok partili yaşama geçme isteği ve demokrasinin işleyişinin sağlanması fikri bu dönem kitaplarda vurgulanmıştır.

### **2.1.7. Yurttaşın Vazifeleri: “Mukaddes” Borcu Vergi, “Vatandaşlık” Borcu Askerlik, Hak ve Vazife Olarak Seçme/Seçilme**

Devletin vatandaşlar için bazı görevleri (hizmetleri) yerine getirdiği belirtilen kitaplarda, devletin öncelikle yurttaşlarını “eğitmek”le (adam etmekle) görevli olduğu savunulur. Bunun karşılığında vatandaş da devlete karşı “borçlarını” yerine getirmekle “vazifeli”dir. Kitaplarda, devletin başlıca ve en önemli görevinin “eğitim” olduğu ve eğitimle ilerleme, gelişmenin sağlanacağı belirtilmiştir. Devletin görevlerinden diğeri, düzeni ve güveni sağlamaktır. Devletin, düzeni sağlamaya yönelik görevinin önemi, geçmişten verilen örneklerle desteklenir:

Bir zamanlar bu topraklarda gezmek ne kadar zordu... Her yer eşkiyalarla, yol kesenlerle dolu idi. Bunlar hiçbir iş görmez, hep başkalarının sırtından geçinirlerdi. Üzerinde para bulunan adam, evinde bile korkusuz duramazdı. Bu yüzden insan hem malından hem canından olurdu. Gel de serbest dolaş bakalım; parası elinden alınır, kendisi öldürülür, evi yakılır. Hükümetin jandarması da bunlara karşı hiçbir iş göremezdi; çünkü o kadar kuvvetli değildi. Bugün öyle mi? İstedığın yere serbestçe gidebilirsin; ne malından ne canından en ufak bir korkun olmaz. Eşkiya ve soygunculuk artık görülüyor. İşte şehirde polis ve bekçi, şehir dışında jandarma bu güveni sağlarlar. Polis ve jandarma kuvvetli olunca memleket içinde hiçbir şeyden korkun kalmaz. İşte buna iç güven denir (Kazmaz, 1948:74).

Yöneticiler, “asayiş ve huzursuzluğu” gideren, huzur ve güven sağlayıcı olarak temsil edilir. “İnzıbat olmıyan evde rahatsızlık geçimsizlik olur” ifadesiyle her alanda otoritenin gücü benimsenir. “Asayiş”ten sorumlu olan devlet sayesinde “fena kimseler”, “fenalık” yapamayacaklardır. Yurttaş

oluşturma konusunda, yaygın eğitim kurumları olan okullar dışında millet mektepleri, Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaş yetiştirmede yetişkinleri hedeflemiştir. Millet mekteplerinin etkinliği, 1929 yılından sonra azalmış; 1936-1950 arasında “ulus okulu” adında, aynı işlevi sürdüren okullar açılmıştır. Tek partili Cumhuriyet idaresi döneminde, vatandaşlık eğitiminin ağırlıklı olarak vazifelere vurgu yapan bir ders olduğu görülmektedir.

**Tablo 7 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1930-1950)**

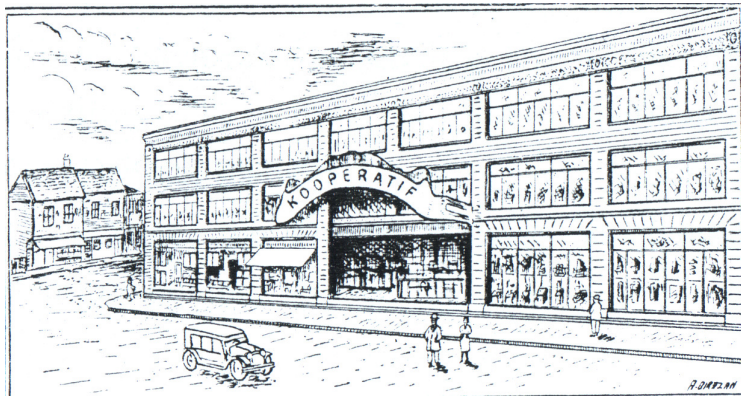
Haklar	Ödevler
Devletin vatandaşa karşı görevleri	Vatandaşın devlete karşı görevleri
Parasız eğitim	
Güvenlik (asayişten sorumlu)	Vergi vermek: Mukaddes borçtur, devlet içinse haktır, birbirine muhtaç olma sonucu ahlaki bir sorumluluktur, devlete ödenen bir sigorta ücreti değildir. Devletin masraflarını karşılamak için verilir.
-	Askerlik yapmak: Kan borcudur. Ordu mekteptir, terbiye eder. Vatani korur.
Hakları devlet tayin eder.	Ödevleri devlet tayin eder.
Seçme (intihap etme)	Seçme (intihap etme)
-	Çalışmak tüm yurttaşların ödevidir. Fakat Kalkınmada öncelikle köylüler çalışmakla daha fazla ödevlidir.
-	Sağlıklı olmak için gerekenleri (spor) yapmak
-	İhtiyacı olanlara yardım etmek

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabının “İlk Hak, İlk Vazife ve Hak ile Vazifenin Münasebeti” bölümünde bir insanın hakkının diğeri için vazife olduğu belirtilerek, hakkın ve vazifenin birbirinden ayrılmazlığı savunulur. Devletin “herkesin haklarını ve vazifelerini tayin” ettiği belirtilerek, “ihtardan idama kadar giden hukuk müeyyideleri ve ahlâki müeyyideler” ile vazifelerin yerine getirtileceği vurgulanır. Siyasi hakların “cins, yaş ve kabiliyet farkı olmaksızın milletin her ferdine verilme”mesi eleştirilir. Vazifeler konusunda ise, çalışmanın “içtimai bir vazife” olduğu, “zenginler”in bile çalışması gerektiği belirtilir. “Vatandaşın Devlete Karşı Vazifeleri” adlı bölümde vatandaşın vazifeleri, “İntihap etmek, vergi vermek ve askerlik yapmak” olarak üç temel üzerinde sıralanır (Afet, 1931:110). Bu dönem ders kitaplarında vatandaşın ödevlerinden birinin “çalışmak” olduğu önemle vurgulanır (bkz. Tablo 7). “İyi vatandaş”ın çalışmayı seven vatandaş olduğu

telkin edilir. 1931 tarihli ders kitabında yer alan “muhtar” karakterinin konuşmasında bu vazifenin önemi şöyle özetlenir:

Muhtar yine söze başladı:-Arkadaşlar, dedi, elimize fazla para geçecek. Çok korkuyorum ki bizim delikanlılardan bazıları bu paraları israf edecekler. Sefahat yapacaklar; içki içecekler; lüzumsuz şeyler alacaklar. Sonra gevşeyip tembelleşecekler. Gelecek sene bu yıl gibi çalışmayacaklar. Sonra fukaralık başlar ha... (Celâl Nuri, 1931:73).

Birlik halinde çalışma ödevi ve kalkınmak için özellikle köylünün özel çaba göstermesi gerektiği; iyi tohum kullanarak, tarlaya bakarak, hayvanları ıslah ederek, mahsulü sigorta ettirme yoluyla sağlanabileceği örnekler. Devletin köylüyü desteklemek amacıyla verdiği Ziraat Bankası'ndan alınan paranın, tarım alanında kullanılması gerektiği hatırlatılır. Mahsulün bereketli olması durumunda fazla para ile tarla almak, evi büyütmek, hayvanları çoğaltmak, yeni makineler getirtmek (Celâl Nuri, 1931:89) gibi köylünün yatırım yapmasını hedefleyen faaliyetler ayrıntısıyla belirtilir.



Resim 6 Celâl Nuri, 1931:91

Batı gibi köyleri geliştirmek gerektiği fikrinin<sup>211</sup> işlendiği kitaplarda, bunun da birlik içinde mümkün olacağı vurgulanır. Kooperatifin önemi

<sup>211</sup> Kırsal bölgelerde çağdaş bir görünüm kazandırmak amacıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 64 köy yaptırılmıştır. Ancak o günkü yayınlardan anlaşıldığına göre “köylerin kuruluşunda bu işi bir şehir yapısı saymak gibi köye ve köylüye yabancı bulunmak yüzünden” yanlışlıklar yapıldığı belirtilmektedir. “İdeal Cumhuriyet Köyü” tasarımı incelendiğinde de görüleceği üzere, 44 ünite yer

resimlerde (bkz. Resim 6) ihtişamlı, görkemli ve büyük yapılar olarak gösterilmesiyle temsil edilir. Kooperatifçilik teşvik edilir:

Bir mahalle, bir köy, bir daire ahalisi kendilerine lâzım olan zahireyi, kömürü, odunu, elbiseyi, ayakkaplarını her birden alırlarda çok ucuza alırlar. Mütavassıtların kazançları kendilerine kalır. Kezalik bir yerin sütçüleri, peynircileri, çifçileri hep birlik olup mahsullerini bir elden satarlarsa ayrı ayrı satmadan daha kârlı çıkarlar; çünkü mütevassıtlara hacet kalmaz. Bu gibi alıcıların satıcıların teşkil ettikleri ortaklığa (kooperatif) denir (Celâl Nuri, 1931:93-94).

Millet olarak ilerlemenin yollarından birinin vatandaşın kendi sağlığına gösterdiği özenden geçtiği belirtilen kitaplarda, sağlıklı olmanın en önemli “vazife”lerden biri olduğu ifade edilir. “Hıfzısıhhat kaidelerine riayet”, sağlığa dikkat etmekle “milletin yükseltilmiş olunacağı” belirtilen kitaplarda, sağlıklı bireyin sağlıklı milleti oluşturacağı vurgulanır. Sağlığa bu denli önemli bir konu olarak dikkat çekilmesinin sebebini, savaştan yeni çıkan Türkiye’nin nüfusunun az, kaynaklarının kıt olması nedeniyle bakımsız kalan halkın, salgın hastalıklara (sıtma, verem gibi) kolaylıkla yakalanmasında aramak gerekir. Bu konuda Kazım Sevinç’in *Yurt Yavrularına Yurt Bilgisi* kitabında, 5-6 yaşlarında “gürbüz” ve sağlıklı, sarışın bir çocuğun jimnastik hareketlerini yapmakta olduğunu gösteren fotoğraf (bkz. Resim 7), sağlıklı bir nesil oluşturma arzusunu görsel öğelerle destekler.



*Jimnastik yapan çocuk: 1*

**Resim 7 Sevinç, 1931-1932: 58**

---

almaktadır. Tasarım sıralaması esas alındığında: Okul ve tatbikat bahçesi, Öğretmenevi, CHP Kurağı (Halk Odası), Köy Konağı, Konuk odası, Okuma odası, Konferans odası, Otel-Han, Çocuk bahçesi, Köy parkı, Telefon Santrali, Köy gazinosu (radyolu), Sosyal kurumlar, Ziraat ve el işleri müzesi, Gençler kulübü, Hamam... gibi bölümler yer alır (Şahinkaya, 2000:39-43).

Kitaplarda Batı'daki gibi şehirlerine önem veren, temiz tutan vatandaşlara ihtiyaç duyulduğu ve bunun vatandaşlık vazifesi olduğu etraflıca açıklanır. Şehrin işlerine bakmak, şehri mamur etmek, zenginleştirmek, şehrin "ahalisine düşen en birinci vazife" olarak sunulur. "Şehrinizi eviniz gibi seviniz!" öğüdüyle, Avrupa şehirlerinden örnekler verilir. Bu vazife o kadar önemlidir ki "vatan muhabbeti"nin temelinde "şehir muhabbeti" görülür. Şehrin düzeni ve temizliği vazife olarak vatandaşa verilir.

İslami dayanışma anlayışının temel unsurları olan zekât ve fitre temelli dayanışmaya karşılık, Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında yer alan kurumlarla yardımlaşma, bireysellikten öte kamusal bir zorunluluğu gerektirir. Yardımlaşmada "tembel" ile yardıma ihtiyacı olanın farkına işaret edilerek, vatandaşların bunu ayırt etmesi gerektiğine dikkat çekilir. Tembelle yardımın onların tembelliklerini arttıracığı; çalışmayanlara yardımın ise devletin, belediyenin ve "her ferdin" borcu olduğu vurgulanır (Celâl Nuri, 1931:126). Okulun öğrenci için kurulmuş olduğu belirtilen kitaplarda, bu kuruluşun görevlerini yerine getirebilmesi için kuralları olduğu ve öğrencinin de karşılıklı olarak görev ve ödevlerine sahip çıkması gerektiği belirtilir. "Okul hayatını" düzenleyen yazılı kurallara<sup>212</sup> uyması beklenen öğrencinin vazifeleri, derslerini vaktinde hazırlamak, vaktinde okula gitmek, öğretmeni saygı ile selâmlamak, arkadaşlarıyla iyi geçinmek, doğru sözlü olmak, okul içinde ve dışında okulun itibarını korumak (Ökmen, 1949: 9-13) olarak sıralanır. Kurucu önderler "Türkiye Cumhuriyeti'nde Gençlik"i spor yapmakla "ödev"lendirmiştir. Zira "iyi düşünen bir kafa" ve "fazla çalışabilen bir vücut"a sahip gençlik, milletin güç ve bağımsızlığının güvencesidir. Sporun kamusal yarar için araçsallaştırılarak sağlıklı bir millet oluşturmada önemli bir unsur olduğu kitaplarda sıklıkla dile getirilmiştir.

---

<sup>212</sup> Lise ve ortaokul yönetmeliğine göre "Öğrencinin kıyafeti sade ve temiz olacak, sık sık temizlik ve kıyafet yoklaması yapılacaktır. Erkek öğrencinin saçları normal bir şekilde olacaktır. ...Öğrenci belirtilen örneğe uygun öğrenci kasketi giyer" (Ökmen, 1949:14).



arasındaki bağı hissettirememiş olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Burada “bağ” kelimesi karşılıklı bir ilişkiyi içerir. Birbirine muhtaç olma durumunu içinde barındıran bir kelimeyle, vatandaşın vergi ile devlete “bağlı”lığını gösterdiği belirtilmektedir. Vatandaşın “vergi vermesi” ile devletin “vergi alması” arasında kurulan bağ, verginin doğrudan toplumdaki diğer insanlara yardım edilmesi bağlamında ele alınmıştır. Bunun ahlâki bir sorumluluk olarak, ferdî olduğu da ayrıca belirtilir. Bu bağlamda verginin, devlete hizmeti karşılığında ödenen bir ücret veya “asayiş ve emniyeti muhafaza etsin diye ödenen bir sigorta ücreti” olmadığını altı çizilmektedir. Verginin, devletin yaptığı bütün hizmetlerin, bütün vatandaşların “maddî ve manevî” çıkar ve mutluluğu için gerekli olduğu belirtilir (Afet, 1931:99, 135-159). Alınan vergilerin hangi harcamalarda kullanılacağına ilişkin hazırlanmış tablo (bkz. Resim 8), şekillerle devletin harcama alanlarını ayrıntısıyla gösterir. Böylece vergi ödemenin devlet için gerekliliği resim ögesi kullanılarak pekiştirilir. Celâl Nuri ise, verginin “devlet masrafı” olduğunu ve tüm “Türkler”in verdiğini belirtir. “Bir şehrin masrafını” o şehrin halkının vereceği belirtilen kitapta verginin, verenin kudretine göre alındığı; vatandaşların “istifade ettikleri” iş için vergi ödediği vurgulanır (Celâl Nuri, 1931:143).

Vergi “milletin işleri için lâzım olan para” olarak tanımlanmakta ve “herkes borcunu bilir” sözleriyle vatandaşın bu görevini kendiliğinden yerine getireceği belirtilmektedir. 1948 tarihli ders kitabında ise, vergi konusuna “vatandaş” cephesinden bakılmıştır:

Bir belediye görevlisi vergi almak için demirci ustasının yanına gelir. İşleri kötü olan usta ile görevli arasında bir pazarlık gelişir ve verginin bir kısmı ödenir. “Ne işler eskisi gibi, ne de demir eski fiyatında... Her şey ateş pahasına”... Bunun için Hüseyin Usta vergisini vermekte güçlük çekiyordu (Kazmaz, 1948:57).

İlk kez diğer kitaplardan farklı olarak, demirci ustasının vergi ödemekte yaşadığı sıkıntı dile getirilmektedir. Fakat bu anlatının hemen arkasından, suçluluk duygusuyla usta, çırağına Belediye'nin görevlerini anlatır ve devletin



neden vergi almak zorunda olduğunu açıklayarak rızaya dayalı hegomonik bir söylem kurar:

- Bu da ne vergisi usta? Belediyeye verdiğin vergiden başka mı?
- Belediye yalnız şehrin işlerini görür. Bir de ayrıca memleket işleri vardır; onları nasıl görürler bilir misin?
- Hangi işler usta?
- Sen ilkokulu bitirdin değil mi? beş yılda senden para istiyen oldu mu?
- Yook..
- Hiç düşündün mü, bir ilkokulun ne kadar masrafı var?
- Bilmem ama epeyce para ister herhalde, öğretmenler aylık alır, okulun içinde şu kadar eşya var; onlar da hep paradır (Kazmaz, 1948:63)

Kitaplarda vergilerin, devletin yürüttüğü işleri devam ettirebilmesi için gerekli olduğu; vergi ile devletin masraflarının karşılandığı vurgulanır. “Vatandaşlık borcu” olarak görülen askerliğin ise “kan borcu” olduğu belirtilen kitaplarda, bundan kaçmanın da “alçaklık” olduğunu savunulur (Ali Kâmi, 1930:96-97). Vergi vermenin “mukaddes” bir borç; askerliğin ise “kan borcu” olarak tanımlanması, bu dönem kitaplarda vatandaşın, ahlâkî bir zorunlulukla, dıştan bir denetim uygulanmadan kendi “rıza”sıyla görevlerini yerine getirmesi yolundaki istence işaret etmektedir.

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*'de, Türklerin göçebe hayat sürerken her ferdin asker olduğu ve yerleşik hayatla birlikte “ordu”ya ihtiyaç duyulduğu belirtilir. Askerlik vazifesi, “istekle ölüme hazır bulunmak” olarak açıklanır. “Manevi bir vazife” olarak askerlikte, insanların “arkadaşlık” bağı ile birbirlerine bağlı oldukları; “üniforma”nın önemi; bir milletin ne kadar medenî olursa olsun “intizam ve asayişin temini” için polis, jandarma ve hatta “ordu”nun gerekli olduğu vurgulanır. Ordunun, diğer milletler karşısında Türk Milleti'nin bağımsızlığını korumak için güçlü olması gerektiği belirtilen kitaplarda, ordunun “milleti okutmak ve terbiye etmek” görevleri sıralanır:

Memleketin her tarafında nur ocakları memleket evlâdının dimağlarını aydınlatmaya çalışmaktadır. Bütün bu ocakların yanında asker ocağı da aynı vazifeyi

görmektedir. Asker ocağı, teşkilâtile, millet ve hükûmetin itimadını haiz, ilim ve ahlâkça yüksek fedakârlık fikirleri ve hassaları ile mümtaz, vazife aşkıle asabî zabıt heyetlerinden teşekkül eden talim heyetleriyle, milletin yetişmiş gençlerini yalnız askerlik noktai nazarından değil, irfan noktai nazarından tedris ve talim eden bir mektep, bir terbiye ocağıdır (Afet, 1931:184).

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında, “Ordu Mekteptir” bölümünün sonunda “Asker Koşması” ve “Yürüyüş” adlı şiirlerin verilmiş olması, askerlik “vazife”sini önemini destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkar. “Askerlik noktai nazarından değil, irfan noktai nazarından da tedris ve talim eden bir mektep, bir terbiye ocağı” olarak ordunun tanımlanması eğitimde, maariften sonra orduya verilen önemi gösterir. Bu ocakta vatandaşlar, “müsavâtı” öğrenirler; “cesaret ve teşebbüs” fikirlerini öğrenirler. Bir milletin “birinci derece milletler sırasına her şeyden evvel” ordusu ve askeri girebileceği savunulur<sup>213</sup> (Afet, 1931:184-186). 1948 tarihli ders kitabında ise, “Ahmetin Askerliği” adlı bölümde, Ahmet karakterinin ağzından askerlik şöyle anlatılır:

- Usta, anadan babadan ayrıldığım için üzülüyorum. Fakat nedense daha üstünlere kavuşacakmışım gibi seviniyorum.

- Asker ocağı hiçbir şeye benzemez oğlum, onda insanı daima saran bir hava var. Orası yaşanmadıkça anlaşılmaz. ...O kadar dövüştük. Dağlarda soğuktan çöllerde sıcağın yandı; gene bir şey olmadı. Milletini seviyor musun, askerliği kendine mal ettin mi, hiçbir şeyden korkma oğlum.

- Ondan yana düşünme usta vazifemi biliyorum. Bu yurt sağlam ve inanlı bekçileri oldukça yaşar. Başka türlü ne biz ne o vardır. Asker, milletin bekçisidir. Ben de yurdu korumak vazifemi bütün kudretim ve inancım ile yapmaya çalışacağım.....

Ahmet hayatının bu dönemecinde bambaşka görünüyordu. Şimdiye kadar yurdu için çalışmış, fakat hiçbir işte bu kadar derin bir heyecan duymamıştı. Başka bir dünyaya girer gibi oluyordu. Türk süngülerine bağlanan al bayrağın Asya ve Avrupa kalelerinde

<sup>213</sup> Kitapta dipnot olarak son cümle İsmet İnönü'ye ait olarak verilmiş olması, bu bölümün İsmet İnönü tarafından yazılmış olduğunu göstermektedir.

dalgalandığı ve Akdenizi gölgesiyle sardığı zamanlara kadar uzanıyor. Türk ordularının kıtalara yayıldığı, bir Türk hakanının dünyayı kendine yeter bulmadığı devirleri hatırlıyor. O ne kabına sığmaz kuvveti o... (Kazmaz, 1948:131).

Ders kitaplarında “askerlik ocağı” olarak tanımlanan ordu, “aile ocağı”ndan daha üstün tutulur. Vatanın savunması ve vatan topraklarının geniş bir coğrafyaya yayılması için önemli bir unsur olarak görülür.

*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında “İntihap Hem Vazife Hem Haktır” başlığı altında, seçimin “milli hakimiyet prensibinin fiilen tatbiki” olmasından dolayı, vatandaş için hak olduğu; aynı zamanda “vatandaşlar müşterek menfaat ve talilerine karar verirken hep beraber dikkatli olmak mecburiyetindedirler” ifadesi ile seçimin bir vazife olduğu belirtilir. Bu bölümde Afet İnan, toplumsal cinsiyeti temel alan saptamalar yapmıştır. Dönem itibarıyla kadınlara seçme hakkının verilmemiş olmasının getirdiği rahatsızlık kitaptaki söyleme yansır:

İntihabın hak olduğu nazariyesi, millî hakimiyetin ifadesidir; millî hakimiyet, istisnasız vatandaşların umumi heyetindedir. Buna binaen-sabiler ve delillerden başka- bütün vatandaşlar *erkek ve kadın* intihapta rey hakkına maliktir. Çünkü, milletin her ferdi, kendi mevcudiyeti kadar esaslı bir hakka maliktir. Millî hakimiyetin cinsiyet farkı gözetmeksizin, milletin bütün azasına ait olduğunda elbette şüpheye mahal yoktur. Bundan şüphe edenler demokrasi ve millî hakimiyetin ne olduğunu anlamaktan âciz olan kimselerdir; asıl intihap hakkına kabiliyeti, liyakati, olmayacak olan bu gibilerdir.

İntihap hakkının bütün vatandaşlarca tatbikına, kanunen hiçbir mâni bulunmamak lâzımdır. Millî hakimiyet, cemiyetin yalnız bir kısmının lehine parçalanamaz.

İntihabın bir vazife olduğu nazariyesi taraftarı olanlar da, intihabın umum millete ait bir hak olduğunu kabul ederler. Fakat şu noktai nazarı ileri sürerler: Millet umumî menfaatte kimlerin faal olması icap edeceğini tayin hakkına maliktir. İşte bu suretle intihap hakkını bir vazife yapan nazariyeye vâsıl oluyorlar ve vazifenin en iyi ifa edeceklerine tahmilinden bahsediyorlar (1931:125).

Bu anlatıda kadınlara seçme hakkının verilmesine ilişkin “haykırışlar”, satır aralarında verilmiştir. Yurttaşlar açısından hem “hak”, hem de “vazife” olarak görülen seçimin, 1930’ların muhalefetsiz ortamının son derece dar sınırları içinde “gerçekleştiği” olgusu görmezden gelinmiştir. Seçme hakkının “vazife” olarak yapılmadığında, “devletin asli bünyesi teşekkül edemez” denmekle vazife olmasının nedeni açıklanmıştır.

## 2.2. ÇOK PARTİLİ DÖNEM’E GEÇİŞ VE YURTTAŞLIK (1950-1980)

Bu dönem, 14 Mayıs 1950 seçimleriyle Demokrat Parti (DP)’nin %53.4 oyla, seçimleri kazanarak iktidara gelmesi<sup>214</sup> sonucu, Tek parti dönemi’nden Çok Partili Dönem’e geçişle başlamakta; 1980 ile sona ermektedir. Demokrat Parti; Anadolu’da ağalar, büyük ve orta toprak sahipleri ile yeni ticarî sınıf ve eski dinî sınıfın desteğiyle iktidara gelebilmiştir.<sup>215</sup> Bunun en büyük nedeni, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)’nin, toprak reformu çabaları ve güçlenmekte olan dinî canlanmadır. Aynı zamanda gelişmekte olan orta sınıf, Halk Partisi’nin devletçi politikalarına karşı, yeni ekonomik bir sistem vaadeden Demokrat Parti’yi desteklemiştir (Lewis, 314-317). Demokratlar lâikliğin, düşünce hürriyetine hürmet ederek fakat dinin siyasî amaçlar uğruna kullanılmasına izin vermeyerek, uygulanması gerektiği görüşünü savunmuşlardır (Karpas, 1967:238). İktidara gelmeden önce, devletin lâik niteliğinde hiçbir esaslı değişikliğe izin vermeyeceklerini belirten Demokrat

<sup>214</sup> Lewis, Demokrat Parti’nin iktidara geldiği seçim atmosferini şöyle tasvir eder: “Ankara’da Tacüddin camîinde bir vaiz Cuma namazında, Türkiye’yi Allahsız Halk Partisinin idaresinden kurtardığı için Allah’a şükretti. Bursa yakınında bazı köylüler, büyük mülkleri bölmeye başladılar ve ne yaptıkları sorulduğunda “şimdi demokrasi var!” karşılığını verdiler. İstanbul’da taksi şöförleri, polisler burun kıvrıldılar ve emirlerine uymayı reddettiler- ve polislerin kendileri bile, ellerinde halâ ne gibi yetki kaldığı konusunda biraz şüpheye düşmüş göründüler. Bir zamanlar İnönü’nün portresinin bulunduğu sayısız duvarlar üzerinde parçalanmış ve lekelenmiş kâğıt parçaları görünüyordu; seyyar satıcılar sokaklarda “Demokrat limonata” satıyorlardı ve tanınmış bir Türk tarihçisi seçimler hakkında “Türk tarihinin en büyük devrimi kansız... ve ilerlemeye başka bir engel bırakmaksızın gerçekleşti” diye yazıyordu” (1993:317).

<sup>215</sup> DP milletvekillerinin toplumsal özelliklerine bakıldığında Kemalist dönemdekilerinden ayrılan birtakım farklılıklar göze çarpar. DP milletvekilleri daha genç, seçim bölgeleriyle daha çok köklü ilişkisi olan, daha az üniversite eğitimi görmüş, ticaret veya hukuk formasyonuna sahip olanlar ise daha fazladır CHF’den en önemli farklılık bürokratik ve askerî formasyona sahip milletvekillerinin hemen hemen olmayışıdır (Zurcher, 1999:321).

Parti, iktidara geldiğinde Arapça ezanı yeniden yasallaştırmış, din eğitimini genişletmiş,<sup>216</sup> tarikatlar gibi dinsel örgütlerin varlığını kabul ederek desteklerini almaya çalışmıştır (Zurcher, 1999:339-340). Parti sözcüleri, Türk toplumunun bir İslam toplumu olduğu ön kabulüyle hareket etmiş; vatandaşların dini, günlük politikaya karıştırmadan dinî ihtiyaçlarını istedikleri gibi ve istedikleri dilde yerine getirebilmeleri gerektiğine işaret etmişlerdir. Demokrat Parti'nin dine yaklaşımı, İslam'ın yaşayan kültürel bir gelenek olarak Türkiye'deki anayasal sürece dahil edilmesini içermiştir. Bu bakış açısına göre din, toplumun bütünselliği için gerekli bir toplumsal yapıştırıcıdır.

Demokrat Parti, kuruluş koşulları ve toplumsal dayanakları itibarıyla Türk siyasal hayatında hem bir devamlılığı hem de bir değişikliği temsil eden sınıflar koalisyonuna dayanır (Timur, 1991:28). Demokrat Parti'nin iktidara gelmiş olması, merkezin taşraya yani çevreye dönmesi,<sup>217</sup> merkezdeki elitte taşradaki elit arasındaki bir uzlaşmanın sağlanması ile gerçekleşmiştir. Din ve ekonomi konularında liberal olan Demokrat Parti, toplumun bürokrat Kemalist devletten bağımsız kesimlerini temsil etmiştir. Devlet ile toplum arasında bir tampon işlevini gören, bölgedeki Müslüman ülkelerin hiçbirinde yeri doldurulamayan bir role sahip olmuştur. Yeni bir entelektüel birikimden çok Müslüman kimliğin siyasal ifadesini yaratmıştır (Göle, 1999:76). Demokrat Parti'yi iktidara getiren 1950 Genel Seçimi'nin hemen ertesinde kurulan I.Adnan Menderes hükümetinin programı incelendiğinde; eğitimde “insani değerler” retoriğinin, “milli ahlâk” temelli “manevi değerler” retoriği ile birleştirilmeye çalışıldığı görülür.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> 14.9.1956 tarihli resmi gazetede, din derslerinin ortaokul programlarına konmasını bildiren karar yayınlanmıştır (Ahmad ve Ahmad, 1976:153).

<sup>217</sup> Türkiye 1946-50 yılları arasında çok partili rejim uğruna yapılan mücadele, Cumhuriyet'in dayandığı ideolojinin yeniden yorumlanması sonucunu doğurduğu gibi, komunizm üstüne geniş tartışmalara ve bugünkü parti sisteminin kurulması sonucuna yol açmıştır (Karpat, 1967:211).

<sup>218</sup> 1950 yılına kadar iktidarı tek başına elinde tutan CHP açısından bakıldığında ise, 7.8.1946 tarihinde kurulan Recep Peker hükümetinin programının evrensel “insani değerler”e gönderme yapan DP programının tersine 1930'lar “ruhu”nun sürdürülmesine dayalı yaklaşımı öne çıkardığı görülür. Söz konusu duruşta bir yandan CHP'nin tek parti refleksinin sürdürmesi, diğer yandan da başbakan sıfatıyla Recep Peker'in temsil ettiği muhafazakâr çizgi hiç kuşku yok ki belirleyicidir. 10.06.1948'de

Tek parti döneminin eğitim programları, (1948 tarihli ilkokul programı ve 1949 tarihli ortaokul programı) Demokrat Parti'nin iktidarda bulunduğu yıllar boyunca yürürlükte kalmaya devam eder. Cumhuriyet tarihinin en uzun süre yürürlükte kalan 1948 tarihli *ilkokul Programı*'nda,<sup>219</sup> Cumhuriyet'in kuruluş döneminden beri ilkokulun temel görevleri arasında kabul edilen, "millileşme" hedefi sürdürülür. 1948 Programı ve *Yurttaşlık Bilgisi* dersine ayrılan bölümün ortaya koyduğu gibi çok partili yaşama (ya da "demokrasiye") geçiş, tek parti yurttaşlığına gerçek anlamda alternatif bir yurttaşlık anlayışının inşası kaygısını taşımaz. Cumhuriyet'in kazanımlarının temrinine yönelik bu öğretim programı, millet eksenli cemaatçi yapısıyla demokrasinin temel aktörü ve hakların taşıyıcısı olan bireyin, bütün nitelikleriyle ortaya çıkmasını engeller. İlkokul, milliyetçi ideolojiyi seferber etme konusunda belirleyici konuma sahiptir. "Görev eksenli" yurttaşlık ve yurtseverlik anlayışını öğrencilere "kavratmak" yolunda öğretmeni görevlendirir. Çok partili hayata geçiş, *Yurttaşlık Bilgisi* kitaplarında "demokratik" düzeninin aktörü yurttaşın yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Bu yeniden tanımlama içinde adalet dağıtan, koruyan ama bir o kadar da denetleyen devletten, hukuk kavramına geçiş önemli bir yer tutar. Bu dönemde, dersin adı "Yurt Bilgisi" iken "Yurttaşlık Bilgisi" olarak değiştirilmiştir (Üstel 2005:48-56).

1953'te Demokrat Parti, basın ve üniversiteler düzeyinde denetimini arttıran bazı yasa değişikliklerini kabul eder. 1954'de planlanan seçimlerden iki ay önce basın yasası tekrar sertleştirilir. 1954 seçimleri ise, Demokrat Parti'nin en parlak dönemi olur. Ekonomik bunalım, kentli-okumuşların desteğinin azalması ve 1957 seçimlerinde Demokrat Parti'nin dini siyasal amaçlarla kullanması, Cumhuriyet'in lâik niteliğine tehdit oluşturur. 1950-

---

kurulan Hasan Saka hükümetinin programında ise, demokratik eğitim ve öğretime göndermeler söz konusudur. 1949 Ortaokul Programı, 1948 İlkokul Programı'na göre, "okulda demokrasi" ve bu bağlamda "demokratik yurttaşlık"ın açık bir biçimde ifade edildiği bir metin olma özelliğine sahiptir. Tek parti döneminin eğitim programları (1948 tarihli ilkokul Programı ve 1949 Ortaokul programı) Demokrat Parti'nin iktidarda bulunacağı yıllar boyunca yürürlükte kalmaya devam etmiştir (Üstel, 2005:242-244, 256).

<sup>219</sup> Bu program 10.06.1968 tarihine kadar yürürlükte kalmıştır.

1960 arası, Türkiye’de lâikliğin açıkça gerilediği dönemdir. Hümanist tipte ders kitapları, kamuoyunun geniş kesimlerinde dincilerin, sağcı milliyetçilerin, Türkçü Kemalistlerin arasında hoşnutsuzluk yaratır (Copeaux, 2000:84).<sup>220</sup> Her çeşit toplumsal ve siyasal meselenin tartışıldığı yıllar olan 1960’lar, hızlı değişim yıllarıdır. Bunun en önemli nedeni 1961 Anayasası olmuştur. 1961 Anayasası’nın biçimlenmesinde üniversiteler önemli rol oynamış; öğrenci ve öğretmenler, kendilerini toplumun itici gücü olarak görmüşlerdir. 1961 Anayasası, çoğulcu demokrasiye geçişte önemli bir dönüm noktasıdır. Yurttaş olma, kendi kaderinin belirlenmesinde doğrudan ya da dolaylı söz sahibi olma sürecidir.<sup>221</sup>

Bu dönemde, “demokratik eğitim”, iktidarın biraz tedirgin de olsa gündemine taşımak zorunda kaldığı konulardan biri olur. 1968 İlkokul Programı ile *Yurttaşlık Bilgisi* dersi ilkokul öğretim programından kaldırılarak *Sosyal Bilgiler* dersleri ile birleştirilir. Geçiş döneminin izlerini taşıyan 1948 İlkokul Programı’na göre önemli değişiklikler getiren yeni programda, 1961 Anayasası’nın getirdiği özgürlükçü ortamın katkısı söz konusudur. Demokrasi anlayışı ise, geçmişe oranla önemli bir zihniyet değişikliğinin ipuçlarını verir ve hak eksenli bir yurttaşlık anlayışının ortaya çıkmasına önemli bir çabayı

<sup>220</sup> Çoğunluğu ele geçiren partinin, çoğunluk diktatörlüğü eğilimleri özellikle 1957’den itibaren kendini gösterir. Ordu üyeleri, sivil güçler tarafından 1950’de, 15 general ve 150 albay emekliye sevk edilir. Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri devam edegelen asker-sivil arasındaki liderlik çatışmasının en açık şekilde ifade bulduğu dönem Demokrat Parti iktidarı dönemi olur.

<sup>221</sup> 1924 ve 1961 Anayasalarında hak ve özgürlüklerin sınırlanmasında yasallık ilkesi benimsenmiş; yani ulusal iradenin temsilcisi olan meclisin çıkaracağı yasalar dışında, hak ve özgürlüklerin sınırlanamayacağı vurgulanmıştır. “İnsan haklarına dayalı demokratik ve sosyal hukuk devleti” ilkelerinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin birer niteliği olarak Anayasa’da belirlenmesi ve ayrıntılı hükümlerle somutlaştırılması, 1961 Anayasası’nın getirdiği kazanımlar olmuştur. Daha sonraki gelişmelerle bu kazanımların bir kısmı kayba uğramış, bir kısmı ise şeklen korunmuştur. 1961-65 yılları arasında Cumhuriyet Halk Partisi hükümetleri, demokrasiyi yeniden canlandırmaya çalışır. 1965 seçimlerinde Cumhuriyet Halk Partisi’nin liderlik kadroları, ortanın solu olarak parti ideolojisini belirler. 1966’nın “ortanın solu” hareketi 1930’ların halkçılık anlayışından farklıdır. Sınıfların varlığını kabul eden, fakat sınıf mücadelesine karşı çıkan bu anlayış; sosyal adalet, sosyal güvence ve özgürlük taraftarıdır fakat serbest teşebbüsü de özgürlüklerden biri olarak görür (Ayata, 1992:81-83). Bu dönem, hiçbir partinin tek başına hükümeti kuracak çoğunluğu alamadığı ve kararsız bir koalisyon dönemidir. Demokrat Parti’nin devamı niteliğinde algılanan ve Türk Silahlı Kuvvetleriyle açık bir çatışmaya girmeyen Adalet Partisi (AP), 1965 seçimlerinde iktidarda yer alır. Demokrasi rejiminin temel meşruiyetinin, yurttaşların elinde olduğunu vurgulayan temel prensibinin seçimler dışında kullanılması ve yaygınlaştırılmasının, kendisinin temsil ettiği güçlere karşı geri tepebileceğini sezen Demirel, ittifakını kendinden daha sağda olan güçlerde aramak zorunda kalmıştır (İnsel, 2005:154-156).

ortaya koyar. Programın tanımladığı biçimiyle “yurttaş”, demokrasi ilkelerini uygulamaya çalışır.

1969 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı,<sup>222</sup> 1968 İlkokul Programı gibi demokratik yurttaşlık isteğiyle biçimlendirilmiş olsa da milliyetçi öğeleri vurgulayan bir belge niteliği taşır. 1969 Programı, ülke sorunlarına yönelik duyarlılık ve sorumluluğu taşıyarak, aktif ya da katılımcı yurttaşlığın teşviki anlamında; Cumhuriyet tarihinin demokratik bir programı olarak ortaya çıkar. Siyasal, toplumsal ekonomik anlamda Türkiye toplumunun “çoğulcu” yapısı, belki de ilk kez açıkça bir öğretim programında ifade edilmiştir. Fakat “12 Mart ruhu”nun ürünü olan 14.6.1973 tarihli ve 1769 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*, eğitim ve öğretimde demokratikleşmeye yönelik çabaları kesintiye uğratar (Üstel, 2005:251-264). 1970’lerden sonra, Türkiye’de devlet geleneği korunmaya devam etmekle birlikte, “çağdaşlaşma” misyonunu kaybeder. Toplumun giderek hareketlenmesine paralel olarak, devletin toplumu bir şey yapmaya zorlamak iradesi, yerini toplumun hiçbirşey yapmadan durmasını sağlamak çabasına bırakır (İnsel, 2005:15). 1970 sonrası dönemden itibaren din konusu, Cumhuriyet’in kuruluşundaki lâikliğin biçimlendirdiği temsiliyet biçiminin dışında algılanmaya başlanacaktır. Bu dönemde ders kitabı yazarlarının, dinle aralarına giderek daha az mesafe koyduğu görülür. Söylemde gerileyen lâiklik olur (Copeaux, 2000:85). 1970’lerin sonlarında siyasal şiddet tam bir sorun haline gelir. Sağ ve sol arasındaki mücadeleden, tırmanan şiddet olayları sonucu, genellikle radikal dincilik tehlikesinin askerî müdahalenin doğrudan doğruya nedeni olduğu düşünülmeyle birlikte, siyasetçilerin ülkeyi etkin biçimde yönetme becerilerine olan güvenlerini giderek yitiren Genelkurmay, 1979’da yönetime el koyma hazırlıklarına

---

<sup>222</sup> 1961 Anayasası’nın “özgürlükçü ruhu”nun öğretim programlarına geç bir yansıması olarak kabul edilebilecek 1969 Ortaokul Programı, Atatürk referansının önceki dönemler ve 1980 sonrası dönemle karşılaştırıldığında son derece sınırlı olduğu bir programdır. Özellikle 1985 sonrası *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarının temel unsuru olacak tehdit algısı ve teması yerine bu programla, uluslararası işbirliği ve dayanışma ideali, evrensel insanlık değerlerine yönelik vurgu ve “değişme” söylemi dikkati çeker. Yurttaşlık “ödevleri”nin klasik üçlemesi (vergi vermek, seçimlere katılmak, askerlik yapmak) ötesine geçen, katılımcılığı teşvik eden daha özgürlükçü bir yurttaşlık anlayışının inşası yönünde bir niyeti ortaya koyar (Üstel, 2005:264).



başlar. 12 Eylül 1980 askeri darbesi ile sivil yönetime el konur. Yeni anayasa 1982’de halkoylaması ile kabul edilir.<sup>223</sup>

İncelediğimiz bu dönem, Türkiye tarihinde üç askerî müdahaleye tanıklık eden dönem olmuştur. Türkiye siyasal tarihinin en çalkantılı yıllarını kapsayan bu dönemde, 1950-1960 arasında 114 kitap ile %25; 1960-1970 arasında 146 kitapla %32.5; 1970-1980 arasında 24 ile %5.3 oranında kitap basılmıştır. Bu dönem, toplam 284 adet kitapla genel toplam içinde %62.8 ile en fazla kitap basılan dönemdir (bkz. Tablo 1). Dikkati çeken unsur ise, 1960-1970 yıllarını kapsayan on yıllık dönemin Türkiye tarihinde yurttaşlıkla ilgili en fazla sayıda kitabın basıldığı yıllar olmasıdır. Bu dönem araştırma örneklemimizde toplam 9 kitap yer almıştır (bkz. Ek 2).

### 2.2.1. Yurttaşlığın İki Boyutu: Vatan ve Millet

Bu dönem Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında insanların bir araya toplanmak için bir “gayelerinin” olduğu; böylece cemiyetin ortaya çıktığı; milletin de bu “gaye” ile biraraya gelen insan topluluğu olduğu belirtilmiştir (Gökalp, 1950:1). İlk insan topluluğu olan ailenin, büyük toplulukların çekirdeği olduğu önemle ifade edilmiştir. Aile topluluğunun, ana baba çocuklardan; okulun müdür, öğretmen, öğrenciler ve okul hizmetlilerinden oluştuğu örnek gösterilerek millet, tüm vatandaşları kapsayan ve hiçbir kişiyi “dışarıda bırakmayan” bir topluluk olarak tanımlanır. 1952 tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında kabile, site devleti, krallıklar, imparatorlukların kurulduğu, ümmet anlayışı ile toplumların yönetildiği; ümmet anlayışının ilk ve orta çağlarda devam ettiği, yeni çağda ise insanları birbirine bağlayanın “insan üstü tanrısal

---

<sup>223</sup> Siyasal sistemde köklü değişiklikler yapmayı hedefleyen ordu, öncelikle 27 Mayıs 1960 darbesini icra edenlerin yaptıklarını fesheder. 1 Mayıs ve 27 Mayıs resmi tatil olmaktan çıkarılır. Yalnızca partilerin feshedilmesiyle yetinmeyip belediye başkanları ve belediye meclislerini azlederek, 1981’de siyasal konuların alenen tartışılması yasaklanır. 1961 Anayasası’nın tersi yönde iktidar, yürütmenin elinde toplanarak cumhurbaşkanı ve Milli Güvenlik Kurulu’nun yetkileri arttırılır. Basın özgürlüğü, kişi hak ve özgürlükleri, sendika özgürlüğü kısıtlanır. Temel hak ve özgürlükler, anayasaya dahil edilir; ancak bunların ulusal çıkarlar, kamu düzeni, ulusal güvenlik, Cumhuriyet düzeninin tehlikede olması ve kamu sağlığı gerekçesiyle iptal edilebileceği belirtilir (Zurcher, 1999:382, 405-410).

bağlar” olmadığı, “tamamıyla insana dayandığı”nın anlaşıldığı açıklanır (Aksan, 1952: 34-45). Milletin ortaya çıkışının kısa özeti olan bu açıklamalara ek olarak dil<sup>224</sup>, tarih, yurt, kültür ve ülkü bağıyla bağlanmış olmak millet olmanın dayanaklarıdır (Yücel ve Çalapala, 1964:25). Milletin kökensel özellikleri olarak bu bağlar şöyle açıklanır:

Dil birliği....Dil eksiksiz ve yetkin bir anlaşma aracıdır. Çok eski zamanlardan beri bir topluluğun başından geçen sevinçli ve acıklı olaylar, dil hazinesinde saklı kalır. Bu olaylar *destan, türkü, efsane, masal ve yazılı anıtlar*’la kuşaktan kuşağa anı olarak geçer. Bu anılar, aynı duygularla yeni kuşakları yaratır, birbirine yaklaştırır, bağlar...Tarih ve kültür birliği...Dil ve yurdun maddî ve manevî hazineleri, topluluk için geçmiş yüzyıllarda sağlam bir temel olur, bireyler arasında tarihsel bağlılıklar sağlar. Milli bayramlar aynı heyecanla kutlanır. Milli yas günlerinde herkes aynı acıyı duyar. Böylece duygu ve düşünce beraberliği doğar. Uzun yüzyıllar süresince, bu duygu ve düşüncelerden *gelenek ve görenekler* meydana gelir... Ülkü birliği... “*Yurtta barış, cihanda barış*” parolası bizim milli ülkülerimizden biridir (Aksan, 1966:37-38).

Türk’ün göğsünü kabartarak “Ülküm yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun!” cümleleriyle ülküsüne sahip çıkması gerektiği savunulur. Böylelikle “birlik” sağlanacak, bir millet olunacaktır (Yücel ve Çalapala, 1964:28). Kitaplarda, Avrupa ülkelerine göre Türk milliyetçiliğinin gecikme sebebinin, halifeliğin 16.yüzyılda Türklere geçmesi olduğu savunulur (Aksan, 1966:40, 46). Türkler, tarih boyunca birçok “medeniyete sahne” olan en eski milletlerdendir. Bugünkü “yurtlarına bundan bin yıl önce gelip” iki kıta üzerinde yer alan,<sup>225</sup> “önemli bir bölge”ye yerleşmişlerdir (Pazarlı, 1970:55).

<sup>224</sup> Bu konuyla ilgili olarak Ziya Gökalp kitabında, Türk dilinin önemini şöyle açıklar: “Millî edebiyat Türk dilinin halkın kullandığı ve anladığı dil üzerine kurulması iktiza eder. ..Türk dilinin Türk tarihi kadar derin bir mazisi olduğu meydana konmuştur. Ve Türk dil kurumu bu iddialı hareketin neticesi sonucu kurulmuştur...bir tarihi olan dili olan bir milletin kendine mahsus bir hukuku mevcut olması ilmen bir zarurettir” (1950:33-34).

<sup>225</sup> Bu açıklamada da görüldüğü gibi 1950-1960 arasında Batı’ya yaklaşmak için onun tarihini öğrenmek gerektiği fikriyle, Türk tarihinin Asyatik, etnik kavranışını reddeden ve bu tarihi her şeyden önce bir Anadolu, Akdeniz tarihi olarak ele alan tarih anlayışı, herkesin özelemlerine yanıt vermiştir (Copeaux, 2000:83).

Türklerin ana yurdu, Orta Asya'dır. "Atalarımız oralardan kalkmış, uzun zamanlar başka milletlerle dövüşe dövüşe bugünkü yurdumuza gelmiş, buraya yerleşmişler" denerek, Anadolu'nun, Türklerin "ikinci ana yurdu" olduğu belirtilir. Tarihin ilk çağlarından beri "kutsal bir yurt" olarak Anadolu, ilkçağda Türk aslından olan Hititlerden başlayarak zaman zaman el değiştirmiş olmakla beraber bu gün de Türklerin öz malı olan bir ülke olarak tanımlanır (Aksan, 1966:40).

Türklerin fetihçi yanına sık sık değinilen kitaplarda, yurdun bu fetihlerde dökülen kanlarla kazanıldığı ve Kurtuluş Savaşı'nın bu savaşların sonuncusu olduğu belirtilir. Türk Milleti'nin kökenine ilişkin, "eski"ye dayanan vurgu, Türk Milleti'nin "Bizim tarihimiz *Türk tarihidir*" sözleriyle ortak bir tarih etrafında ve bir yurttan birbirine bağlandığı görülür (Yücel ve Çalapa, 1964: 26-27). Yurt, millet topluluğunun üzerinde yaşadığı topraklar olarak tanımlanır. Aynı zamanda bu tanımın içinde yurdun tarihsel geçmişine "bu topraklarda yalnızca bu kuşaklar değil, onların ataları yaşamış; gelecekte de yaşamağa devam edeceklerdir" denerek, dayanak oluşturulmuştur. Bundan ötürü yurdun, sadece bir toprak parçası olarak algılanmaması gerektiği vurgulanan kitaplarda; Türk Milleti'nin tarihinin bu topraklarda olduğu belirtilir. Millete miras kalan tarihi yapılar, milletin geçimini sağlayan fabrikalar ve çeşitli kaynaklar yurt üzerindedir. Bu nedenle kitaplarda, bu maddi ve manevi hazinelerin sahibi olmak gurur ve sevinci içinde, "yurt sevgisi"ni duyan yurttaşlar öngörülür. Böylece, bu sevgiyle "yürekleri dolup taşan insanlar" birbirleriyle candan kaynaşacak ve bağlanacaklardır (Aksan, 1966:37). "Biz Türküz, Türk Milleti'ndeniz" denerek Türklük etrafında birleşen bir yurttaşlık kavramına ulaşılır:

Tarihinin en acı hâtıraları o topraklarda gömülüdür. Ecdat yadigârı yapılar onun üzerindedir. Geçimi sağlayan tarla ve bahçeler, fabrikalar ve başka zenginlik kaynakları onun bağrındadır. Aile yuvaları onun gökleri altına sığınmıştır. Yurdun bu maddi ve mânevi

---

hazinelerinin sahibi olmak gururu ve sevinci, onları kıskançlıkla muhafaza etmek, uğrunda ölmek duygusunu doğurur. İşte bu asîl sevgiye (Yurt sevgisi), bu duyguyu taşıyanlara da (yurttaş) denir (Aksan, 1952:46).

Yurttaşın bu basit tanımı ve “yurt”un eskiye dayanan köklü bir geçmişe sahip olduğu savı, “vatan” temelli yurttaşlık anlayışının bir sonucudur. “Yurtları ya da yurt duyguları bir olan insanlardan her birine *yurttaş* yahut *vatandaş* derler” (Yücel ve Çalapala, 1964:25) tanımına ek olarak vatandaşın bir başka tanımı ise şöyle yapılır:

Türk devletine kanunun gösterdiği koşullarla bağlı olan kimselere yurttaş denilir. Yurttaş Türkiye nüfus kütüğüne yazılıdır, nüfus cüzdanı taşır, Türk devletinin vatandaşdır.... Bu bakımdan Rum, Ermeni, Musevi dediğimiz yurttaşlar da Türk'türler. Türk ana babadan doğanlardan hiçbir farkları yoktur (Pazarlı, 1970:64).

Bu tanımla yurttaş, sınırları diğer tanımlara göre genişletilmiş, yasal dayanak noktaları olan millet tanımıyla birleştirilmiştir. “Üzerinde yaşadığımız yurt, ilk çağ tarihinden beri atalarımızdan bize miras kaldı” sözleriyle mirasa sahip çıkmanın yurttaş için en temel görevlerden biri olduğu savunulur. Benzer biçimde Türk dilinin Orta Asya göçlerinden beri kullanılan “en eski, işlenmiş ve zengin dillerden biri” olması; yurt ile birlikte dilin de tarihe dayanan sağlam temelleri olduğu kabulünü taşır. Kitaplarda vatan/yurdun anneye benzetilmesinde olduğu gibi (anavatan), dil de anadil olarak ifade edilmektedir. “Türkçeyi her dilden çok sevmeyen Türk olamaz” (Yücel ve Çalapala, 1964:25) yargısı, millet olabilmenin öncelikleri arasına dil birliğini koyar. Türk Milleti'nin “Afrika'da zenci kabileleri, Asya'da Hintliler” örneğindeki gibi kabile olmadığını savunan ders kitapları; Türk Milleti'nin yurt, dil ve tarih birliğine sahip olan bir millet olması övünç kaynağı olarak sunulur. Ziya Gökalp, *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında Türklerin tarihsel kökenine ilişkin şöyle bir saptamada bulunur:

Büyük Atatürk Türk milletinin eski tarihten beri yaşayıp gelen ve derin mazisi olan bir millet olduğunu ve kültürü ile diğer milletlere örnek veren üstün bir millet olduğunu

söyledikten sonra diğer taraftan da Türk milletinin medeni insanlık aleminin bir üyesi olduğunu ve kültürü ile diğer milletlere örnek veren üstün bir millet olduğunu beyan etmişlerdir (1950:1).

Türklerin kökenine ilişkin olarak “en eski millet” olduğuna dair iddia, köklerin tarihin derinliklerine uzanmasıyla “güçlü bir millet” olunacağı kanısından kaynaklanılır. Birlik ve beraberliğe verilen önem, milletin “büyük bir aile” olduğu öngörüsünde kendini gösterir. Aile bireyleri nasıl birbirlerine bağlı iseler, milletin de bireyler arasında dayanışma; beraberlik ve birliğe sahip olduğu savunulur. Millet ve yurt işlerinde milyonlarca insanın “tek bir vücut gibi” aynı şekilde hareket etmesinin bu birlikten kaynaklandığı ileri sürülür (Pazarlı, 1970: 50-51). Bir arada yaşamının uzun yıllardan beri devam etmesiyle “birlik ve beraberlik”in daha güçlü sağlanacağı düşüncesi kitaplarda yer alır. Bu nedenle, dünyanın sayılı eski eserlerine sahip olan Türkiye’nin, “bu değerleri korumak ve tanıtmak” konusunda, insanlığa borçlu olduğu savunulur (Anıl ve Beğen, 1951:57). Eski ve şanlı tarihi olan Türk Milleti’nin yurdu üstündeki “ulu camiler, saraylar, anıtlar ve sanat eserleri en değerli varlıklar” olarak sıralanır.

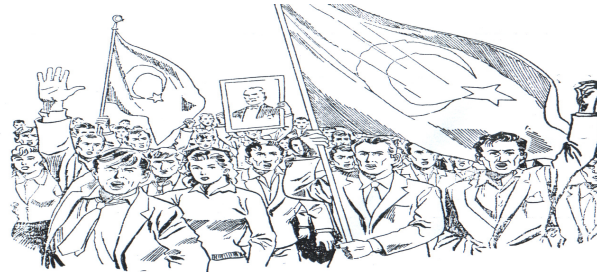
**Tablo 8 Kitaplarda Yer Alan Kökensel Özellikler (1950-1980)**

Üstün bir millettir
Ortak tarih: En eski milletlerdendir (Türk Milleti’nin tarihi İlkçağa kadar dayanır) Tarihi çok eskilere dayanan Türk tarihidir. Tarih birliği
Ortak yurt: En eski yurt-vatana, ana yurda sahiptir. Yurt birliği
Ortak dil: En eski, zengin bir dile sahiptir. Dil birliği
Ortak kültür: Kültür birliği, gelenek ve görenekleri vardır
Ortak ülkü: Yurtta barış cihanda barış. Ülkü birliği
Ortak milli duygu

Kitaplarda yer alan kökensel özellikler (bkz. Tablo 8), ortak tarih, yurt, ülkü, dil, kültür etrafında biçimlenir. Türk Milleti’nin tarih boyunca “beraber yaşamış beraber acı çekmiş” bir millet olma sıfatıyla, “beraber sevinçli ve şerefli günler geçirmiş insanlardan meydana geldiği” savunulur. Bu nedenle “Milli duyarlılığı köklü olan bir topluluk” olarak tanımlanan Türk Milleti’nin, diğer milletler arasında “büyüklüğü eskiliği, şanlı tarihi” ile yüksek bir yer almış bulunduğu ve bunun korunması gerektiği iddia edilir (Aksan, 1966:40).

Tarihsel kökene ilişkin “eskiye dayanan köklü bir geçmiş” vurgusu, üniversitelerin 500 yıllık geçmişinin “Fatih külliyesine” kadar dayandığı (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:96) örneğinde olduğu gibi, çeşitli örneklerle desteklenmiştir. Toprağa bağlılık, aile sevgisi ve anılar, yaşamak ve kazanmak, ataların mirasını korumak gibi nedenlerle “yurt sevgisinin” (Pazarlı, 1970:63) vatandaşlar arasında bağlayıcı bir unsur olduğuna değinilir:

Bir fabrikada yeni bir bileşik elde etmek isteyen kimyacının yaptığı işi düşünelim. Çeşitli madenleri belirli oranlarda bir ocağa koyar ve yüksek ısı altında kaynatarak bileşiği elde eder. Milli duygunun bireylerin ruhların da doğması da buna benzer. Burada bileşiğe katılan çeşitli madenler milletin bireyleridir, bileşiğin kaynatıldığı kazan bireylerin yaşadığı yurttur, yüksek ısı tarih ve ülkü birliğidir. Meydana gelen bileşik de milli duygudur... aileler, okullar, eğitim ve yayınlar sürekli etkilerle bu duyguyu bireylerin ruhlarına aşılarlar....Bir milletin nüfusunun çok olması yetmez, asıl kuvvet kaynağı, milletin bireylerinde yaşayan millî duygudur (Pazarlı, 1970:54).



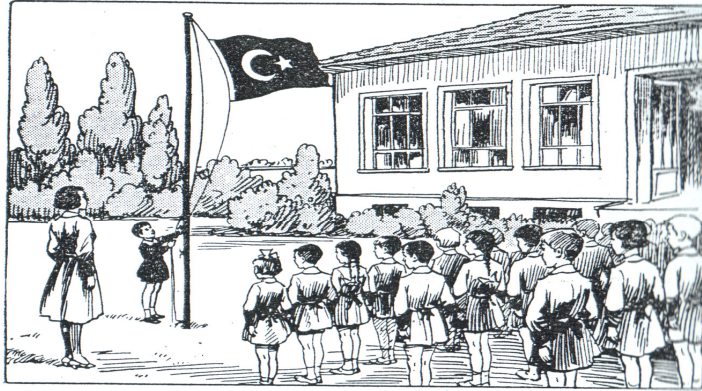
15. MİLLET TOPLULUĞU — Millet topluluğu, kendi varlığını ügilendiren işlerde bir bütün halinde harekete gelir. Coşkun gösterilerle birliğini ve heyecanını belirtir.

#### Resim 9 Pazarlı, 1970:51

“Millet topluluğunun” resmedildiği 1970 tarihli ders kitabında, milletin “varlığı” tehlikeye düştüğünde bir arada hareket bilincine sahip olan yurttaşları istediği vurgulanır. Bu bilinç, görsel öge ile (bkz. Resim 9) temsil edilmiştir. Resimde bayrak, önemli bir unsur olarak görülmektedir. Milletin yurduna bağlılığının yanında “bayrak” unsuru, bir milletin bağımsızlığını simgeleyen önemli simgelerden biridir. Bayrak, milletin, millî onurun,

namusun sembolü; tarih ve ataların bir anısı olarak tanımlanır. “Türk bayrağı, Türk Milleti demektir” (Aksan, 1966:43) yorumuyla, millet ve bayrak eşitlenir. “Türklüğün sembolü” bayrağı, her Türk’ün çok sevdiği belirtilerek bayrak şöyle betimlenir:

..Bayrağımız yeryüzünde yaşayan bütün milletlerin bayraklarından güzeldir. Al rengini onun gölgesinde can veren ve kan döken şehitlerimizin kanından almıştır. Türk bayrağı milletimizin birliğini ve beraberliğini temsil eder. Bayrak milletlerin hürriyet ve istiklâllerinin de sembolüdür (Pazarlı, 1970:57).



Türk bayrağı Türklüğün en yüksek işaretidir. Türk bayrağını selâmlarken Türk milletini, Türk tarihini, Türk varlığını selâmlamış oluruz.

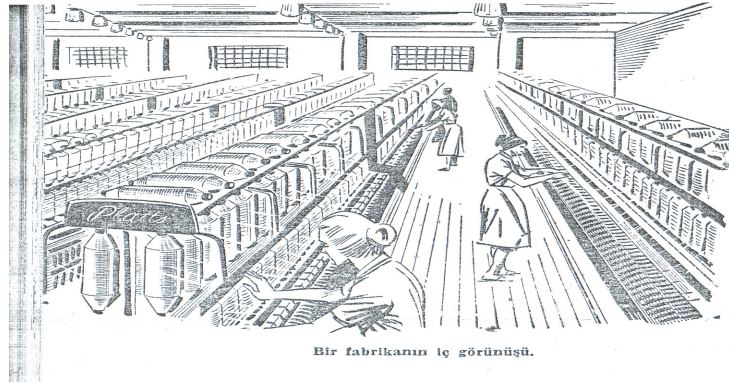
#### Resim 10 Yücel ve Çalapala, 1964:33.

Kitaplar, yurttaşın bayrağı selâmlamakla, “Türk Milleti, Türk tarihi, Türk varlığı”nı selâmladığına dikkati çeker (bkz. Resim 10). Vatan ve bayrak unsurlarının milletin önemli unsurlarından olmasının yanı sıra, tarihsel bir bağ meydana getiren “millî bayram ve millî matem günleri”nin nesilden nesile (Aksan, 1952:46) kaldığı ifade edilir. Birinci dönemde olduğu gibi bu dönemde de milli duygu ve milli birlik üzerinde durulmuş, bu kavramların gerektirdiği yurttaş olma bilincinin milletin başarıları ya da felaketleri karşısında ortak *milli duygu* ile hareket edilmesi gerektiği savunulmuştur. Milli bayram günlerinde hep beraber neşelenilir. İstiklâl Marşı çalınırken vatandaşın, göğsünün kabarması, başının dikleşmesi gerektiği gibi ifadelerle milli duygunun gelişmesi desteklenir. “Sancağımız geçerken yahut bir yere Türk bayrağı çekilirken onu selâmlamak için içimizde taşkın bir istek, büyük

bir coşkunluk” olmasının nedeni *millî duygu* ile ilişkilendirilir (Yücel ve Çalapala, 1964:31). Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında genel olarak Türk Milleti'nin köklerinin eski çağlara dayanan üstün bir millet olduğu, kültür, tarih, yurt, dil, ülkü birliğine sahip ortak millî duygusu ile birbiriyle bütünleşmiş bir “cemiyet” olduğu belirtilmiştir.

### 2.2.2. “Terbiyeli, İtaatkâr” Yurttaş

İnsanların “birbirlerine yardım ederek, birbirlerine destek olarak” yaşadıkları öngörüsü, diğer dönemlerde olduğu gibi bu dönemin de temel vurgusu olmuştur. Bu dönemde de, toplum halinde yaşamının sonucu olarak, yurttaşın en önemli özelliklerinden birinin “çalışmak” olduğu belirtilir. 1973 tarihli ders kitabında Mustafa Kemal Atatürk'ün, “Zenginlik ve onun bir sonucu olan mutluluk, yalnız çalışkanların haklarıdır!” sözlerinin yer alması, çalışmanın önemini belirtmek üzere kullanılmıştır (Ayel ve Akşit, 1973:5).



Bir fabrikanın iç görünüşü.

Resim 11 Akşit ve Eğilmez, 1963:62

Sınıf farkının getirdiği ekonomik eşitsizliğin göz ardı edildiği, “çalışma” ile bir üst sınıfın olanaklarına erişebileceği iddia edilen kitaplarda, insanların “geçimlerini sağlayabilmek için çalışmak zorunda” olduğu; “fakirlik”in değil, çalışmamanın “ayıp” sayılacağı vurgulanır ve görsel olarak da bu durum desteklenir (bkz. Resim 11). Böylelikle ahlâkî değerler ön plana çıkarılır ve ne olursa olsun çalışmak gerektiği yurttaşlara öğütlenir. Bu nedenle, bir işte çalışarak “ailenin geçimine yardım edilmesinin şerefli” olduğu; “bir büroda,



matbaada, ticarethanede, fabrikada çalışmak aynı zamanda okumak” veya çocuğun “hiç olmazsa yaz tatillerinde” çalışarak ailesine yardım etmesi gerektiği savunulur. Başlangıçta tüm ihtiyaçların birden sağlanamayacağı, zamanla ihtiyaçların giderilebileceğine inanarak çalışmak gerektiği öğütlenir (Anıl ve Beğen, 1951:36-40). Kitaplara göre vatandaş, hiçbir şey düşünmeden bir gün isteklerine kavuşacağı inancıyla var gücüyle çalışmalıdır.

Çalışmanın yanı sıra “bilgi”li olmanın önemine de değinilen kitaplarda, “bilgili insanları az ve çalışkan olmayan milletler, er geç medeniyetçe ileri milletlerin kölesi olmaya mahkûmdurlar” (Akşit ve Eğilmez, 1963:29) denerek, “medenî” olabilmenin yolunun bilgi ve çalışmaktan geçtiği saptaması yapılır. Türkiye’de, endüstrinin yurdun eski dönemlerine dayandığı; 16.yüzyılda tüm endüstrinin ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde yeterli iken, kapitülasyonlar ve yabancı mamûl maddelerin yurda girmesi sonucu endüstrinin “rekabetten müteessir” olduğu ve sadece tarıma dayanan ekonomi ile zayıf düştüğü savunulur (Aksan, 1952:12). Bu saptama, kurucu dönemde köylüye ve tarıma verilen önemin 1950’lerden sonra endüstriye yöneldiğini göstermektedir. Bu dönem kitaplar, geri kalmışlığın nedeni olarak “tarım”ı görmekte, gelişmişliğin endüstri ile mümkün olacağını savunmaktadırlar.



Cumhuriyet devrinde köylümüz modern çift alet ve makinalarına kavuşmuştur. Tarlalar traktörlerle sürülmektedir.

**Resim 12 Akşit ve Eğilmez, 1963:40**

1963 tarihli ders kitabında, “tarım memleketi” olarak tarif edilen Türkiye’de, halkın ortalama yüzde sekseninin köylerde yaşadığı; dışardan getirilen “traktör, pulluk, biçerdöver ve diğer tarım araçları, suni gübre” ile ürün miktarının arttığı; böylelikle endüstrinin gelişmesine önem verildiği; ülkenin zenginleşerek hayat seviyesinin yükseleceği (Akşit ve Eğilmez, 1963:57) savunulur. Bu saptama görsel olarak da desteklenir (bkz. Resim 12). “Kendi kendine yeten bir ülke olmak” için vatandaşa düşen görevlerin sıralandığı kitaplarda, köylüye ve tarıma önem verilmesi, sanayiye geliştirme, gençliğin “Türk malını ve yerli ürününü himaye edici bir şuura” sahip olması hedeflenir. “Fakir bir milleti temsil eden bir şahsın pazar yerinde Marsilya ipeklisini aramaya kalkması ve Bursa ipeğine yan gözle bakması misilli bir intihardan başka bir şey değildir” ifadesiyle, Türk malının kullanılması öğütlenir. “Silâhlı harbin” sustuğu ama “iktisat harbi”nin devam ettiği, devletin “tanzim edici ve ikmal edici” vatandaşın ise, “ekonomik bir görüşe sahip olmak” zorunda olduğu savunulur (Gökalp, 1950:36-37). Bir milletin sağlığı, canlılığı, ahlâkı ve güvenliği, uygarlığının “iyi eserler vermesine, ekonomisinin verimine-canlılığına, iyi düzenlenmiş ve işlek bir durumda olmasına” bağlı olduğu belirtilir (Aksan, 1966:6).

Endüstri ve endüstrileşmeye verilen öneme rağmen, Türk ekonomisinin “belkemiği”ni oluşturan köylünün fedakârlığı kitaplarda yer alır. “Dünyanın” en çalışkan, en fedakâr insanları olarak tanımlanan Türk köylüsünün, “barış zamanlarında kendi halinde çalışkan” ama savaş zamanlarında da kahramanca savaşan “aslan Mehmetçikler” olarak betimlenir. Türk toplumunun köylülere minnettar olması gerektiği; Türk Milleti’nin “bütün varlığı”nı “bu temiz yürekli, çalışkan ve fedakâr köylülere borçlu” olduğu anlatılır. “Çalışkan Türk Milleti’nin” sevdiği, övündüğü, güvendiği her şeyin Türk köylüsünün kafasında ve gönlünde olduğu; “uyanık Türk köylüsü”nün “eğlencenin ancak çalışanların hakkı olduğunu” bildiği için her zaman tutumlu olduğu ve geleceği düşündüğü savunulur (Yücel ve Çalapala, 1964:36,47). Köylüler, “aza kanaat eden”, diğer yurttaşlara göre daha fedakâr ve çalışkan yurttaşlardır. Kitaplara göre Türk köylüsü, Osmanlı

imparatorluğu döneminde hor görülüp, bilgi ve sağlık bakımından “yüzüstü ve kendi hallerinde” bırakılmıştır. En ağır vergiler alınmış; “yurt savunması gibi kutsal görevlerin en ağırları” onlara yaptırılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra, köylünün durumunu “düzeltme” ile ilgili girişimlerde bulunulduğu açıklanır (Aksan, 1966:6-11).



Köylüler okumayı çok severler. Okumuş adama çok saygı gösterirler. Köyün okuma odasında dergiler, gazeteler bulunur. Okuma bilmeyenler okuyanları derin bir ilgi ile dinlerler.

### Resim 13 Yücel ve Çalapala, 1964:38

Cumhuriyet döneminde köylünün kalkınması için okullar açıldığı; insan ve hayvan hastalıklarına karşı tedbirler alındığı; köylerde “Okuma Odaları”nın oluşturulduğu belirtilir. Okuma çağı dışında kalan yetişkin köylüye, bu odalarda okuma yazma öğretildiği, gazeteler ve dergilerle, günlük iç ve dış milli politika hakkında bilgiler verildiğine değinilir. Köylünün okumaya verdiği önem resimlerle desteklenir (bkz. Resim 13). “Biz Türk aydınları köylümüz için ve halkımız için her fedakârlığa hazır olmalıyız” demekle aydınlar, kalkınmada görevlendirilir (Gökalp, 1950:23).

Köydeki yaşayışın şehirdeki gibi rahat, konforlu olmadığı ama köylünün ihtiyaçlarına uygun düzenlendiği fotoğrafla desteklenmektedir (bkz. Resim 14). Köylünün geri kalması, tüm memleketin geri kalması olarak yorumlanır (Yücel ve Çalapala, 1964:40). Kitaplar Türkiye'nin geri kalmasının nedenini, köylünün yaşam koşullarıyla ilişkilendirmektedir.



KÖYDE YAŞAYIŞ — Köylü bütün gün tarlada çalışır, hayvanlarına bakar. Köy evleri şehir evleri gibi konforlu değildir, köylünün yaşayışına göre düzenlenmiştir.

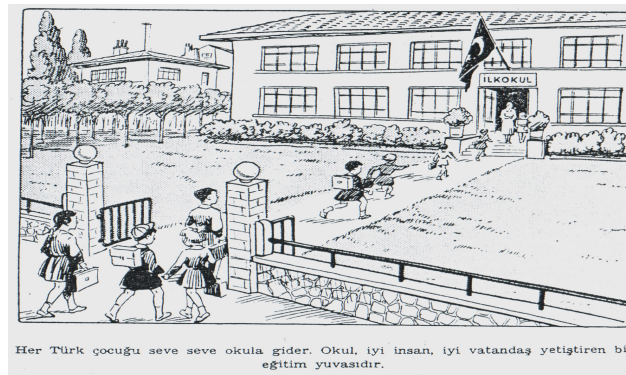
#### Resim 14 Pazarlı, 1970:24

Kitaplara göre, köylü okumayı sever; “okumuş adama” büyük saygı gösterir. Bunun nedeni, padişahlık zamanında yüzyıllarca okulsuz, öğretmensiz bırakılmasından kaynaklanır. Okuma-yazmanın değerini herkesten iyi bilen köylü, öğretmene “sonsuz saygı” duyar. Köyün ortak mallarını kendi malı gibi korur. Kanunlara aykırı hareket etmez. Köyüne ve hemşerilerine “candan bağlı” ve devletin temsilcisi muhtarın söylediği işleri seve seve yapar (Yücel ve Çalapala, 1964:38, 55). Tüm bu ayrıntılar, aslında en *itaatkâr* vatandaşın köylü olduğuna ilişkin söylemin verileridir. Türk köylüsü itaatkâr, fedakâr, çalışkandır ve bu, tüm vatandaşlardan beklenen özelliklerdir. Gazete ve dergi okuması konusunda teşvik edilen köylü, aynı zamanda tam anlamıyla “itaatkâr”, sorgulamayan bir vatandaş olmalıdır. Vatandaşların istenen bu özelliklere sahip olmasında, “milli terbiye” önemli bir unsur olarak görülür. Bu durum, Ziya Gökalp’in *Türk Gençliğinin Millî Terbiyesi* başlıklı yazısında şöyle açıklanır:

Millî terbiyenin yarattığı millî iman zamanla değişen bir silâh olmayıp eceli ve ebedi bir kuvvettir. ...Millî terbiyenin esaslı elemanları millî ahlâk, millî tarih, millî edebiyat, millî hukuk, millî güzel san’atlar, millî iktisat ve bütün bunların topluluğundan meydana gelen millî şuur ve millî ülküdür...Atalarımızdan nevrüz, tarihe mal olmuş millî karakteri yüğuran geleneklerimiz vardır. Meselâ; müsafir severliğimiz, ...küçüklerin yaşça büyüklerine hürmet etmesi, kuvvetliye değil zayıf vatandaşa yardım edilmesi...İnsanlığı sınıflara ayırarak aynı millet içersinde kardeş savaşları ve yurt kundakçılığı yaratan ve bütün bunların sonunda bir

yabancı fikre alet hazırlayan Komünizm fikri ve buna benzer yabancı ideolojiler Türk ruhunda şimdiye kadar yaşamamıştır. Şimdiden sonra millî ruhu uyanık tuttukça yaşamayacaktır (Gökalp, 1950:31).

Kitaplara göre vatandaş özellikleri, “millî terbiye” ile biçimlendirilecektir. Bu terbiyede istenmeyen ideolojilere, davranışlara, alışkanlıklara zaten yer yoktur. Millî terbiyenin gerçekleştiği yer olan “bilgi ve neşe yuvası” okul, Türk çocuklarını “yurtsever, bilgili ve karakterli, iyi” bir vatandaş olarak yetiştirir. Bu nedenle, her Türk severek ve isteyerek okula gider. Okul, “iyi insan iyi vatandaş yetiştiren bir eğitim yuvası”, büyük topluluklara yaşları birbirine yakın olan kuşakları hazırlar. “Yaş birliği, okulda baş birliği haline gelir” denen 1964 tarihli ders kitabında, aynı yaşta insanların aynı şeyleri bilen, aynı terbiyeyi almış, kısacası aynı öğretim ve eğitimi görmüş insanlar haline getirildiği belirtilir (Yücel ve Çalapa, 1964:13). Bir nesne konumundaki vatandaş, inşa edilen, yaratılan aynı özelliklere sahip insanlar olarak tasarlanır. Bu tasarlamanın eksiksiz yapılabilmesi için öğretmenler ve okul yöneticileri, aile ile işbirliği yaparak çocukların eksikliklerini tamamlarlar, kendi kendilerini yetiştirmelerini mümkün kılacak şekilde çalışmaya yöneltirler. Toplumsal hayatın gerektirdiği “iş bölümüne ve beraberliğe” alıştırmalar. Boş zamanlarını iyi kullanmalarını öğretirler. Okulda öğrencilerin birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygılı oldukları, birbirlerini kıskanmadıkları, başarıları takdir ederek bir ailenin çocukları gibi hareket ettikleri açıklanır.



Her Türk çocuğu seve seve okula gider. Okul, iyi insan, iyi vatandaş yetiştiren bir eğitim yuvasıdır.

**Resim 15 Yücel ve Çalapa, 1964:13.**

**Tablo 9 1950-1980 Döneminde Vatandaş Özellikleri**

Ağaç sevgisi olan
Ağırbaşlı
Ahlâklı
Bağımsız
Bilgili
Birlik ve beraberlik içinde
Büyüklerine saygı küçüklerine sevgi gösteren
Cesur
Çalışkan
Doğru sözlü, dürüst
Fedakâr
Hak yemez, haksızlığa dayanamaz
İşbilir, becerikli
İşbölümü yapan
İşini seven
İtaatkâr
İyi bir vatandaş
Kıskanç olmayan fakat rekabet eden, yarışmacı
Kötü alışkanlıkları (içki, sigara) olmayan
Medenî-uygar
Meslek sahibi
Millet yararını kişisel çıkarlarının üstünde tutan
Misafirperver
Müslüman, dinine bağlı
Müteşebbis
Nazik, kibar
Sağlıklı –sıhhatli
Seve seve okula giden
Spor yapan
Temiz
Terbiyeli
Tuttuğu işi başaran
Tutumlu
Türk köylüsü en çalışkan ve en fedakâr, okumayı seven
Vefalı
Yaradılıştta kahraman
Yardımsever
Yetenekli
Yurdun korunmasında kendine düşen ödevleri yapan
Yurtsever

Ders kitapları okulu, “kutsal bir yer” olarak tanımlar. Bu kutsal yer, aynı zamanda bir “fırsat” alanıdır. Bu alanı “iyi kullanmasını bilenler hayatta başarılı” olacaklardır. Öğrencilerin, hayatlarının en neşeli zamanları geçirdikleri yer olan okulu, “evleri gibi sevdikleri”, okul kurallarına uydukları belirtilir (Aysel ve Akşit, 1973: 5-14, 27-29). Okula verilen önem görsel olarak da desteklenir (bkz. Resim 15). Kitaplara göre okul nazik, terbiyeli, temiz, çalışkan öğrenciler yetiştirir. Türk çocuğunun, yurdun korunmasında kendine düşen ödevleri üstün bir şekilde başaran; becerikli, bilgili olmaya çalışan (Akşit ve Eğilmez, 1963:131) ve spor<sup>226</sup> konusunda istekli olan vatandaş

<sup>226</sup> Sporun faydaları şöyle sıralanır: “Spor yapmak kötü düşünmeye ve kötülük yapmaya mani olur. ..spor insanı ahlâklı becerikli ve dürüst yapar. İyi bir sporcunun özellikleri şunlardır:

olarak tasarlandığı görülür. Bu dönem ders kitaplarında vatandaşın özellikleri (bkz. Tablo 9), yurttaşın yetişmesinde önemli kurumlarından biri olarak görülen “eğitim ocağı” okul ile oluşturulacaktır.

Okul, yurttaşları okur yazar yapmak, yurttta genel kültür ve uygarlık seviyesini yükseltmek, genç nesillere millî duyguyu aşlamak, millî gelenek ve göreneklere canlı tutmakla ödevlidir. Bu nedenle okul geleceği “inşa” etme sürecinde aslî göreve sahiptir (Aksan, 1952:75). Bugünkü ve yarınki kuşakları bilgili, ahlâklı, yurduna ve milletine bağlı “iyi bir yurttaş” olarak yetiştirmeğe çalışmasıyla yurttaş yetiştirmede okul, devletin önemli bir kurumudur (Pazarlı, 1970:118). Bu kurumda Türk çocuğu, yalandan nefret eden, kanunlara ve okulun nizamlarına, “ahlâk kaidelerine *içinden* gelerek ve bunlara severek *itaat* eden” olarak tanımlanır. Bu tanım da köylü yurttaşta olduğu gibi itaatkâr, sorgulamadan uzak vatandaşların öngörüldüğünü bir kez daha göstermektedir. Belirlenen kurallara itaat etmeyen öğrenci suç işlemiş sayılır. Nedir bu kurallar? Yalan söylememek, okul içinde ve dışında muâşeret kaidelerine riayet etmek, çalışmakta “kusur edinmemek”, tembellikte ısrar etmemek, okulca gidilmesi yasak edilmiş kahvehane, gazino gibi yerlere ve balolara gitmemek. Bunun yanında cemiyette yaşlılara hürmet etmek, küçüklere şefkat göstermek gibi Türk Milleti'nin “millî terbiyesi”nin “emrettiği” kurallara uymanın (Gökalp, 1950: 3-4, 24) bir “tercih” olmaktan öte, “zorunluluk” olduğu belirtilir. Vatandaşa bilmediğini öğreten; memleketine, milletine ve bütün insanlığa “yararlı kimseler” olmayı sağlayacak terbiyeyi veren “fedakâr öğretmenler”, “iyi vatandaşlar” yetiştirmekle görevlendirilir:

- 
- a) ..içki içmez ve sigara kullanmaz;
  - b) ...cesur ve fedakârdır. Tehlikelere yılmadan karşı koyar;
  - c) ...hak yemez, terbiyeli, nazik ve saygılıdır;
  - d) ...oyunda kazanmanın bilgi ve kudretine bağlı olduğunu bilir; kazanmak için vurucu ve kırıcı olmaz;
  - e) ...yurdununu milletini sever, onlar için her fedakârlığa katlanır. Bilhassa askerlikte becerikli ve başarılı olur.
  - f) ...tuttuğu işi başarır; yarıda bırakmaz” (Akşit ve Eğilmez, 1963:132).

Öğretmenlerimiz olmasa ne yaparız? Öğretmensiz kalmak anasız, babasız kalmak gibi bir şeydir. Öğretmenlerimizin bizi okutma, adam etme, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirme işine *eğitim* denir. Bu işi yapmak için bizi topladıkları yere de *okul* diyoruz...onları bize bağışlayan devletimiz var olsun, dünya durdukça dursun (Yücel ve Çalapala, 1964:12).



**Resim 16 Akşit ve Eğilmez, 1963:108; Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:107**

Kitaplarda yardımlaşma, bir “insanlık vazife”si olarak tanımlanır. Yardım kurumları görsel olarak ders kitaplarında yer almıştır (bkz. Resim 16). Sosyal yardım işlerini daha verimli hale sokmak ve hükümetin bu yolda işini kolaylaştırmak amacıyla yardım seven, “iyi kalpli vatandaşlar”ın sosyal yardım kurumları oluşturmaları öngörülür (Akşit ve Eğilmez, 1963:107). Yardımlaşma, Türk vatandaşı için önemli özelliklerden biri olarak gösterilir. Türk geleneklerine göre, Türklerin komşularına yardım etmek acılarını paylaşmak gibi meziyetleri olduğu ve bunun “Türk cemiyetinin kamusal vicdanında yer” aldığı belirtilir (Gökalp, 1950:15). Bu yaklaşım, yardımlaşmanın Türk geleneğinden kaynaklanan, Türklere özgü bir özellik olduğuna işaret eder.<sup>227</sup> Millî varlığa borçlu olarak görülen yurttaş, millî gayeler uğrunda fedakârlık yapmak, halk yararına kurulan kurumlara bağış yapmak ile borcunu ödeyebilecektir. Bunun yanında, bir tüccar olarak tasarlanan vatandaş işini sever, başkalarıyla anlaşır ve işbirliği yapar. Müteşebbis, sorumluluk almaya hazır ve isteklidir. Kendini geliştirir. Dürüst

<sup>227</sup> Bu konuda geçmişe göndermeler yapılarak yardımlaşmanın önemi açıklanırken yardımların ihtiyacı olmayanlara yapılmaması konusunda vatandaş uyarılır: “Atalarımız hayır işlemeyi severler, halk yararına kullanılmak üzere çeşmeler, hanlar ve yollar yaptırırlardı....Bazıları sokaklara dolaşan dilencilere sadaka vermekle hayır işlediklerini sanırlar. Sokaklardaki dilencilerin birçoğu halkı aldatan ve gerçekte zengin olan yalancılardır” (Pazarlı, 1970:59).



bir meslek adamı olarak açık ve doğru sözlüdür, verdiği sözü tutar. Kahramanlığı, cömertliği, doğruluğu, konukseverliği ve adaleti ile tanınmış bir milletin evladı olan yurttaş, işinde “ahlâklı ve verimli”dir (Aksan, 1966:40). Kitaplara göre, Türk geleneklerinin belirlediği vatandaş özelliklerinin en önemlisi “büyüğe saygı, küçüğe sevgi göstermek”tir.<sup>228</sup> Toplumun manevi temeli olan gelenek göreneklere bağlı olmanın, milleti daha güçlü kılacağı belirtilen kitaplarda; birlik ve beraberliğe sıkça vurgu yapılır.

Ders kitaplarına göre, halkevleri çatısı altında “milli din”, “milli tarih”, “milli sanat” ve milletin manevi hazinesi olarak tanımlanan “milli ruh”, güzel sanatlar aracılığıyla yaratılır. Vatandaş, millet menfaatını kendi menfaatından üstün tutar. “Milli mefkurenin her şeyden üstün ve kutsal bir varlık olduğu yolundaki ideali”, halkevlerinde güçlendirilebilir. “Milli amaçlar uğruna fedakârlık”<sup>229</sup> vatandaşın önemli özelliklerinden biri olarak sunulur. Vatandaşlar, birbirini sever ve geçmiş tarihini bilerek kuvvetli, gelecekte tek bir vücut gibi birbirlerine bağlı olarak tanımlanır. Bu nedenle, yalnız kendisi için değil memleketi için yaşayan Türk vatandaşı, milletini dünya milletlerinin kültür ve karakterinin üstüne çıkarmak ideali ile yaşar. Damarlarında Türk kanı dolaşan her Türk çocuğunun “en büyük kudret ve kuvvete sahip” olduğu savunulur (Gökalp, 1950:23,28). Bu etnik tanımlama ile Türk olmanın başlı

---

<sup>228</sup> Saygılı olunması gereken kişilerden birinin öğretmen olduğu belirtilen kitaplarda öğretmene saygı göstermenin örnekleri verilir ve Türk çocuğunun özellikleri şöyle sıralanır: “Şu halde öğrencilere bilgi veren, yol gösteren öğretmenlere saygı göstermek gerekir. Onlara uygun şekilde sorular sorup bilgi genişletilebilir. Yalnız konuşmanın adaba aykırı olmamasına dikkat etmelidir” (Anıl ve Beğen, 1951:30). “Öğretmenine ana ve baba gibi aziz ve kutsal tutan Türk ananesine sadık kalır, ve minnetarlık duyguları içinde öğretmeni sayar bütün arkadaşlarının da kendisi gibi aynı büyük varlığı Türk milletinin ve Cumhuriyetinin evladı olduğunu hatırlar ve çıkarmaz. ...Yurt ve millet hizmetine dadanmış olan sıhhat ve kuvvetinin zehirli ve zararlı maddelerle tahrip etmez. ...Okulda geçecek zaman dışında kalan vakitlerini aile ocağında, spor alanlarında, halkevlerinde, kırdaki bahçede, güzel piyes ve film seyrinde geçirir. ...Tembellik yuvası kahveler onun gidebileceği yerler değildir...İyi ve nazik tavırlıdır, kaba söz ve hareketten daima çekinir” (Gökalp, 1950:13).

<sup>229</sup> Bu fedakârlıklara şöyle örnekler verilmiştir: “...analar babalar çocukları için, öğretmenler öğrencileri için her türlü fedakârlıklara katlanırlar. Fakat fedakârlığın en kutsalı millet uğruna yapılandır...Milletin iyi evlâtları, onun mutluluğu ve kalkınması uğruna emeğini, gençliğini, canını, malını asla esirgemez; milletin yararlanacağı bir okul, bir hastane, bir yol yapılacağı zaman evi arsası, bahçesi, bağı kamulaştırılıyorsa, buna sevecek razı olur. Hatta varlıklı bireyler, bu gibi hallerde bağışlarda bulunurlar. Türklerde hayır işlerine yardım geleneği eskidir” (Aksan, 1966:42).

başına bir *kudret, güç* olduğu fikri, vatandaşın önemli özellikleri arasında yer alır.

Türk vatandaşının bir başka özelliği ise sağlıklı olması gerektiğidir. Sağlık konusu, ilk dönem kitaplardaki gibi dikkat çekilen önemli konulardan biri olmuştur. Vatandaş “sıhhatli” olmalıdır. Sağlık işleri, “memleketin ana davası” olarak görülür (Akşit ve Eğilmez, 1963:35-37). Zayıf ve hasta insanların çalışıp başarı elde edemeyecekleri, böyle bireylerden kurulu toplumların da başarısının az olacağı vurgulanır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:107). Bu nedenle spor yapmanın önemine değinen kitaplar, görsel öğelerle vatandaşını futbol oynamaya teşvik eder (bkz. Resim 17).



Kulüpler arasında sık sık müsabakalar yapılır. Bir futbol maçı.

**Resim 17 Akşit ve eğilmez, 1963:132**

Ders kitaplarında vatandaşlar bağımsızlığına düşkün, haksızlığa dayanamayan, başkalarının onuruna, hürriyetine dokunulmasına da razı olmayan, gerekirse bu uğurda da savaşmaktan geri kalmayan, cesur, konuksever, vefalı, zayıfların, yoksulların yardımcısı olarak sunulur (Yücel ve Çalapala, 1964:30-31). Yurttaş yeteneklerini geliştirme yolunda çaba göstermeli, yeteneğine uygun meslek seçmelidir (Pazarlı, 1970:17-18). “İyi” bir yurttaşın ağaç sevgisine sahip, iş bölümü yapan ve şehrini temiz tutan karaktere sahip olduğu savunulur (Ayel ve Akşit, 1973:109). 1970’lerden itibaren ders kitaplarında “din” olgusunun yer aldığı görülmektedir. Türkler büyük bir millet olarak yurtlarını ve dinlerini çok seven, cesur, misafirseven ve ağır başlı, mert ve doğru sözlü olarak tasarlanır. Bu dönem ders kitaplarında

“demokrat”, çevreye duyarlı ve trafik kurallarına uyan vatandaş öngörüsü kitaplarda ilk kez yer almıştır.

### 2.2.3. “Kadın-Erkek Eşitliği” Söyleminin Kitaplara Yansıması

Bu dönemde kitaplara göre, İslam öncesi dönemde Türklerin gelenek ve göreneklerinden gelen anlayışla, kadın ve erkek arasında “fazla fark” yoktur. Kadın ve erkek arasındaki eşitlik, İslam dininin kabulünden sonra bozulmuştur:

Eski Türkler de kadınla erkek arasında, fazla fark yoktur. Erkekler savaşa giderler, sürüleri otlatırlar, dışarıda çalışırlardı. Kadınlar ev işlerini görürler, çocukları yetiştirirler ve kumaş, çadır bezi ve kilim dokurlardı. Kadınlarla erkekler birlikte toplanırlardı. Bir erkeğin karısından ayrılması hoş karşılanmazdı. Hakan'ın karısı devlet işlerinde önemli görevler alırdı. Müslümanlıktan sonra da Türkler aile bağlarına önem vermeye devam ettiler. Hali vakti yerinde olan bir erkek birden fazla kadınla evlenebilirdi. Fakat Türk geleneklerine aykırı olduğu için haksız yere kadın boşanmazdı. Osmanlı İmparatorluğu'nun son zamanlarında aile bağlarında gevşeme oldu. Gelenek ve göreneklere önem verilmez oldu. İslâm hukukuna göre kolay boşanma yüzünden aile hayatı büyük bir sarsıntı geçiriyordu. Bir erkek “boşsun” derse karısından ayrılmış olurdu (Ayel ve Akşit, 1973:33).

Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte, Medenî Kanun sayesinde ailede kadın ve erkeğin eşit haklara sahip olduğu önemle belirtilen kitaplarda aile, yurdun ve Türk toplumunun temeli olarak tanımlanır. Aile kuramayan bir insanın “büyük” bir mutluluktan yoksun kalacağı belirtilir. Devletin, ailenin korunması için tedbirler alması gerektiği vurgulanır (Ayel ve Akşit, 1973:32-34). Aile, “kan birliği” nedeniyle “kutsal” olarak ilân edilir. Bu kutsal çatı içinde, işinden yorgun argın dönen bir babanın sevgi ile karşılandığı zaman bütün yorgunlukları unutacağı savunulur. Aile bireylerinden sadece biri olan “baba”nın mutluluğunu esas alan bu yaklaşım, diğer bireylerin mutluluğunu görmezden gelir. Bunun nedenlerinden biri erkeği temel alan bir toplumsal

düzenin varlığı; diğeri ise, kamusal alanda çalışan babanın (erkek), bir “iş gücü” olarak görülmesinden kaynaklanır. “Görülüyor ki iş hayatındaki başarıda ve saadetin sağlanmasında annenin ve çocukların önemli payları vardır” (Anıl ve Beğen, 1951:33) cümlesi, erkeğin öncelikle bir çalışan olarak tasavvur edildiğini göstermektedir. Ziya Gökalp, “küçük bir cemiyet” olarak tanımladığı aile içinde, kadın ve erkek rollerini şöyle betimler:

Topluluğun başkanı babadır. Türk Kanuni Medenîsi'ne göre baba birinci başkandır. Anne evin içini idare eden ikinci başkandır. ...Baba ve anne ailenin selameti için müştereken çalışırlar. Baba dış işlerde, anne ev içi işlerde vazife yapar. Çocuklarda baba ve annenin gösterdiği yolda yürürler...ailede iş bölümü vardır. Herkes üzerine düşen vazifeyi yapar (1950:11).

Aile içi roller belirli sınırlarla ayrılmış, kadın ve erkek bu roller çerçevesinde görevlendirilmiştir. Kitaplarda kadın ve erkeğin, aile içinde yapacağı işler ayrıntısıyla açıklanır. Anne (kadın), ailenin mutluluğundan sorumludur, ev işlerini düzenler. Temizliğe dikkat eder, çamaşırları diker, yıkar ve ütüler. Evde rahat ve huzuru sağlar, “güzel yemekler” pişirir. Dışarıda çalışanları (bu babadır), güler yüzle karşılar. Tasarruflu olmak için en ucuz yiyecekleri, giyecekleri alır, alınacak eşyayı azaltır. Terziye verilen dikişlerin bir kısmını evde diker (Anıl ve Beğen, 1951:35). Ayrıca kadın dışarıda çalışmıyorsa, ev alışverişini yapmakla görevlidir.

Baba (erkek), “dışarıda” para kazanan; evin geçimini, ev içi düzeni, herkesin birbirine karşı saygılı olmasını sağlayan yönetici ve otorite sahibidir. “İyi bir baba” evini hiçbir suretle ihmal etmez, ailenin onurunu korur. Kadın ve erkek, çocukları birlikte büyütürler; eğitimlerine bakarlar fakat aile reisi (başkanı) erkektir (Yücel ve Çalapala, 1964:17).<sup>230</sup> Baba bulunmadığı veya bu görevi yapamayacak hale geldiği zamanlarda anne, aile başkanı olur. Aile içi hiyerarşik düzen erkeğin başkanlığında yürümekte; bir “cemiyet” olarak

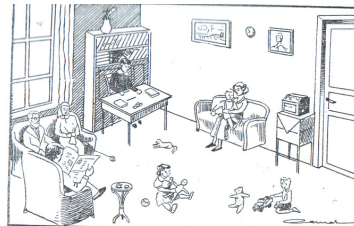
---

<sup>230</sup> İlk defa kadınların köy muhtarı olacağına dair açıklamanın bu kitapta verildiği görülmüştür.

tasavvur edilen aile, büyük topluluk olan “millet”in küçük bir prototipi gibi görülmektedir. Ailedeki bir günlük yaşam şöyle tasvir edilir:

Sofrada bağırmeden konuşulur. Neşe verici şeyler anlatılır....Böyle güzel bir akşam yemeğinden sonra ana, baba ve çocuklar köşelerine otururlar. Baba gazetesini, kitabını okur. Anne çocuklarına yünden ceket, yahut hırka örer. İlkokula giden büyük çocuk dersini hazırlamak, yazılı ödevlerini yapmak için masasının başına geçer. Daha okula gidecek yaşta olmıyan küçük kardeş oyuncaklarıyla oynar... Sekiz saatlik, daha küçükler için onaltı saatlik uykudan sonra, sabahleyin... Baba işine gider. Büyük çocuklar okullarına yollanırlar. Küçük çocuklar ve yetişkin kızlar anneleriyle beraber evde kalırlar. Onlar da ev işlerine koyulurlar...İşte aile ocağı birbirine böyle bağlı insanların acılarını, neşelerini beraber duydukları kutsal bir yerdir. Büyük bir felakete uğrıyan, evi barkı dağılan kimseler için “Ocağı söndü!”deriz (Yücel ve Çalapala, 1964:11).<sup>231</sup>

Bu anlatıda görüldüğü gibi erkek okuyan, “bilge ve yöneten” olarak tasvir edilirken kadın, ev içi işlere boş zamanında da devam eder. Kitaplarda “ocak” kelimesi; aile, yurt, eğitim, asker kelimeleriyle birlikte sıklıkla kullanılır. “Aile ocağı, “mukaddes”tir ve vatandaş, bu ocak için çalışmalıdır. “Türk Milleti’nin geleneği ve vicdani anlayışı”na göre her ferdin “aile ocağı”nın yıkılmaması için “her türlü fırtınalara” karşı göğüs germesi ve “aile ocağı”nın terk etmemesi gerektiği vurgulanır.



Resim 11 — Aile topluluğundan bir görünüş. Aile içindeki ahenk, mesnet bir yuva için şarttır. Karşılıklı saygı sevgi, ailede düzensiz bir yaşama sağlar, saadeti gerektirir.



Yukarıdaki resim dört kişilik köylü bir aileyi, akşam yemeğinden sonra, evlerinde gösteriyor. Her birinin ne yaptığını söyleyiniz.

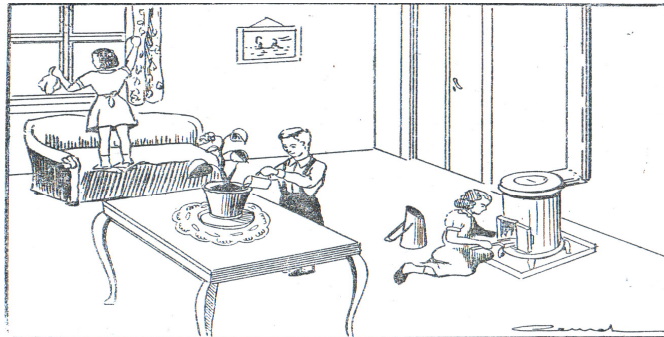
<sup>231</sup> Bunlara ek olarak ailenin kabul günlerinden nasıl davranması gerektiği ayrıntılı biçimde betimlenir: “...ev sahibi, misafirleri sıkımayacak şekilde konuşmalıdır. Başkalarının aleyhinde bulunmak, dedikodu yapmak ayıptır. Misafir gelir gelmez radyoyu açmak da doğru değildir” (Ayel ve Akşit, 1973:37).

**Resim 18 Üçel Ve Çalapala, 1964:11; Anıl Ve Beğen, 1951: 35**

Kitaplardaki görsel öğeler (bkz. Resim 18), köylü ve şehirli bir ailedeki erkeğin boş zaman faaliyeti gazete okumak; kadının ise, çocukla ilgilenmek olarak göstermektedir. Kadın özel alanda yer alan ve çocuklarıyla ilgilenmekle görevli iken; erkek kamusal alana ilişkin faaliyetlerle ilgilenmeye devam eder. İlk resimde, ailede yer alan çocuk sayısının dört olarak gösterilmesi, kadının özel yaşam içindeki rolünün ağırlığını ortaya koyar. Oysa kitaplarda, aile için en “ağır görev”in erkeğin üzerinde olduğu savunulmaktadır.

Bütün gün dışarıda çalışıp para kazanarak evin geçimini sağlayan erkeğin (Ayel ve Akşit, 1973:35) mutluluğundan ilk olarak kadın (anne); ikinci olarak da çocuklar sorumlu tutulur:

Baba akşam eve geldiği zaman anne ve çocukların onu sevgi ile karşılaması, mes’ut bir yuva şarttır. Anne bunu sevgi, çocuklar saygı ile yapmalıdırlar. Anne tarafından çantası, çocukları tarafından şapkası paltosu alınan baba, o anda tüm yorgunluklarından kurtulur (Anıl ve Beğen, 1951:34).

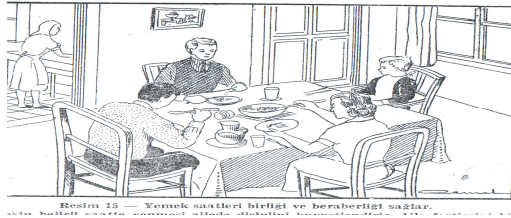


Resim 14 — Ailede iş bölümü.  
Çocuklar annenin ve babanın en yakın yardımcılarıdır. Ailede demokrasi, herkesin kendine düşen işi yapması ile gerçekleşir.

**Resim 19 Anıl ve Beğen, 1951:37**

Ailede iş bölümünün resimle desteklendiği kitaplarda (bkz. Resim 19), kız çocuklar cam siler, soba yakarken erkek çocuk çiçekle ilgilenmektedir. Ev içi işlerden uzak, babanın görevlerine yakın bir görev erkek çocuğa verilmiştir. Kitaplarda kız çocuk anneye, erkek çocuk babaya yardım eder.

Kızlar annelerinin yaptığı işlerde, annelerinin en yakın yardımcısıdır. Kız çocuk sofrayı kurmak, misafir geldiği zaman ikramda bulunmakla görevlendirilirken; erkek çocuk babasıyla birlikte dükkânda, tarlada, bahçede çalışmak; çarşıdan pazardan lüzumlu erzağı almakla görevlidir. Kadın-erkek arasındaki iş bölümünün kızın anneye, erkeğin babaya yardım etmesinde olduğu gibi, büyükanne ve büyükbabaya düşen görevler bağlamında da yinelenen görülmektedir. Yemekleri büyükanne pişirir. Büyükbaba gerektiğinde çarşıdan öteberi alır. Her ikisi de çocuklarla ilgilenirler. “Bazı” anneler çalışıp para kazanırlar, köylerde kadınlar erkekler gibi tarım işleriyle uğraşırlar. Kadının hem dışarıda hem de evde çalışmasının yorucu olduğu teslim edilen kitaplarda, kadına yardımcı bulunması gerektiği önerilir (Ayel ve Akşit, 1973: 35, 39).



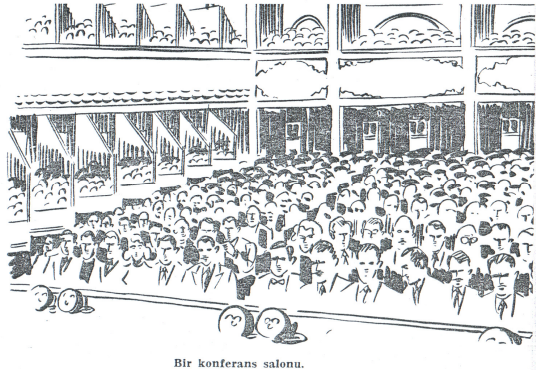
**Resim 20 Anıl ve Beğen, 1951:38**

Kadının çalışması durumunda, ailede bazı değişikliklere gidilmesi gerektiği, ev ahenginin düzenlenmesinde aile fertlerinin işbirliği yapması, bazen de yakın akrabalarından destek alınması öngörülür (Anıl ve Beğen, 1951:34). Ders kitaplarında yer alan görsel öğelerde de yardımcı kadın ilk kez görünür kılınmıştır (bkz. Resim 20). Kitaplara göre, aile bireylerinin görevlerini tam yapmaması durumunda, “dirlik ve düzen” bozulacaktır (Ayel ve Akşit, 1973:41). Aile “saadeti” için yardımlaşma, kederlerin ve “mesut günlerin” paylaşımı, kır gezileri, sinemaya tiyatroya diğer eğlence yerlerine gidişler, birlikte geçirilen güzel saatlerin gerekli olduğu vurgulanır. Fakat bu, “saadet” ve “ahenk”in bozulmasının bazen erkekten, bazen de kadından kaynaklanabileceği belirtilir. Babanın her akşam eve “intizamsız” gelmesi nedeniyle ev içinde düzensiz, korkulu bir hayatın yaratılabileceği veya annenin evine gereken ilgiyi göstermemesi, akşamları eve yorgun gelen

babanın istirahatini sağlamaması, çocukların bakımsız kalmasının “ahenk”in bozulmasına neden olacağı savunulur(Anıl ve Beğen, 1951:36). Görüldüğü gibi kadının evi içi “ahenk”in bozulmasında, babaya gereken rahatlığı sağlamaması gerekçe olarak gösterilmektedir.

Kitaplarda çocukların, ana babaların kendileri için büyük fedakârlıklar yaptıklarını; anne ve babanın çocuklardan çok yaşamış ve çok görmüş olduklarını bilerek, her söylediklerini dinlemek ve saygı göstermek gerekliliğine değinilir (Anıl ve Beğen, 1951:34). Aynı zamanda çocuklar ailenin şerefini korumakla görevlidir:

Evimiz yuvamızdır. Kuşlar yavrularını beslemek ve barındırmak için yuva yaparlar....küçük adlar kendimizin soyadları soyumuzun şerefidir. Kendimizin ve soyumuzun şerefini korumak, aile içindeki ödevlerimizin başında gelir. Biz, tek insan olarak ne kadar iyi huylu ne kadar çalışkan, ne kadar sevimli olursak soyumuz ve ailemi de bizden o kadar memnun olur, bizimle o kadar övünür (Yücel ve Çalapala, 1964:10).



**Resim 21 Akşit ve Eğilmez, 1963:115**

Ders kitaplarında kullanılan görsel öğeler toplumsal cinsiyetçi bakışın izlerini taşımaktadır. 1963 tarihli ders kitabında yer alan görsel metinde (bkz. Resim 21) kamusal bir mekân olan konferans salonunda yer alan dinleyici grubunun içinde, sadece bir kadın görüntüsüne yer verilmiştir. Böylece erkekler, “bilge”, okuyan, düşünen vatandaşlar olarak tasvir edilirler. Buna benzer görsel öğeler, incelenen kitapların hemen hemen tümünde, kadının



kamusal alanın dışında özel alanda temsil edildiğini gösterir. İyi hazırlanmış bir konferans dinlemenin “bazen birkaç kitap okumaktan daha faydalı” olacağı belirtilen kitapta, “bilgimizi arttırmak için konferanslar mükemmel bir fırsattır” (Akşit ve Eğilmez, 1963:116) denilmekle bilgili erkek vatandaşlar öngörülmektedir.

**Tablo 10 Kadın ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1950-1980)**

<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>
İslamiyetten önce ve Cumhuriyette erkekle eşit	
Aile topluluğunun ikinci başkanı	Aile topluluğun birinci başkanı
Ev içi işlerde görevli	Ev dışı işlerde görevli
Ev işlerini düzenleyen, güzel yemekler yapan	Evi geçindiren, aileden sorumlu
Huzuru sağlayan	Ailenin onurunu koruyan
Babanın saadeti için çocuklarla birlikte çalışan	Saadeti sağlanması gereken
Mal sahibi olmayan, geleneklere göre hakkı olmayan	Tüm mallara sahip
Fedakâr	Otorite olan
Özel alanda (evde) çalışan bazen hayat şartları nedeniyle kamusal alanda görülebilen	Kamusal alanda çalışan
Boyun eğen	Boyun eğilen

Bu dönem kitaplarda, aile içi işbölümü toplumsal cinsiyetçi temelde düzenlenmiştir. Bu düzen için erkek, “kanun ve gelenek” gereği aile başkanıdır. Kadın ise, “aile yuvasının altın topları” olan çocuklara “hizmet veren”, meslek sahibi olmayan, ev kadınıdır. Ailenin reisi olan, aileyi geçindirmekle görevli erkek, “vazifesi” daha çok ev içinde olan kadın ve “ilk vazifeleri ana babaya itaat etmek, onların sözlerinden dışarı çıkmamak” olan çocuklar, aile kurumundaki bireylerin özelliklerini oluşturur. Ancak “bazen” dışarıda çalışan kadınlar, evdeki rollerini tam yapan konumunda, “süper anneler-eşler” olarak betimlenir (bkz. Tablo 10). Görüldüğü gibi bu dönem kitaplar genel olarak, kadın-erkek eşitliği söylemini içeriği doldurulmamış biçimiyle kullanmıştır. Bir başka deyişle kitaplar, “kadın ve erkek eşittir” demekte fakat, kadın yurttaşa ilk vazifesinin anne/eş olması, kocasına itaat etmesi gerektiği biçimindeki açıklamalarla toplumsal cinsiyetçi bir yaklaşımı benimsemektedir.

#### 2.2.4. “Demokrat, Eğitilmiş” Yurttaş Karşı “Cahil” Yurttaş

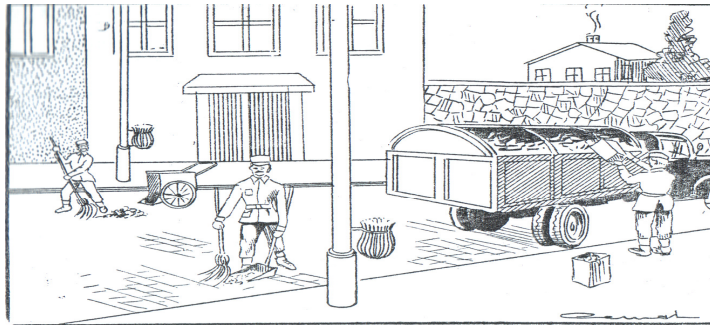
İlk dönemde medenî-ilkel (yabani) karşıtlığının bu dönem ders kitaplarında da kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemin farkı, medenî olan bir milletin, aynı zamanda “büyük insanlık ailesinin bir üyesi” olarak tanımlanmasıdır (Gökalp, 1950:1). Ders kitaplarına göre, ilkel topluluklarda yöneten yoktur. Ancak, bir iş yapılacağında geçici başkanlar oluşturulur. İkel toplumlar, egemenliğin sahibinin kendileri olduklarını bilmezler. Bugünün insanı medenidir. Eski devirlerin insanı gibi *egemenliğin* ne bir *totem* inancından, ne de yetkisini dinden aldığı söyleyen bir *hükümdardan* geldiğine ve kendisine bir lûtf gibi sunulduğuna inanan “bilgi ve görgüleri noksan insan” değillerdir (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:4-6).

Kitaplara göre millet olan topluluklar medeni, göçebe biçimde yaşayan topluluklar ise ikelliği temsil eder. Medenî-ilkel karşıtlığı, ileri-geri ayrımıyla pekiştirilir. Anayasaları olan milletler ileri, diğerleri geridir (Pazarlı, 1970:72). Medenîlik, topluluk halinde yaşıyor olmanın sonucudur. Sınıfta, okulda, evde başkalarının haklarına saygı göstermek medenîliktir. Toplumsal ahengin kurulmasında, bireysel bir davranış tarzıymış gibi görünen medenîliğin, bir otoritenin varlığını zorunlu kılan ve onun zorlamaları ile yaşama geçirilebileceği savunulmaktadır. Sınıfta öğretmen, ailede baba, ülkede devlet her zaman bu düzeni, nizamı ve intizamı sağlar. Toplumun en küçük kurumu olarak görülen ailenin, medenîyet ilerledikçe değişime uğrama biçimi ise, şöyle açıklanır:

Beşeriyetin ilk zamanlarında ana ailesi mevcut idi. Çocuk ananın sayılır...baba ile bir alâkası yok sayılırdı. Yavaş yavaş insan cemiyetleri fikren yükselmeye başladıkdan sonra baba ailesi meydana geldi. Bu aile tipinde baba çocukların sahibi idi. Anne de hiç bir hak sahibi değildir, babanın emrine tabidir. ...bu tip aile doğu milletlerinde Asya ve Afrika’da yaşayan insanlar arasında bulunan Arap milleti İran, Efgan, Hint, Hindistan ve Habeşistan’da böyledir. 20’inci yüzyılın medeni ailesi anne ve babanın eşitliği üzerine kurulmuş

bir aile tipidir. Bu nevî aile Avrupa milletlerindeki ve Türkiye'deki aile teşkilâtıdır (Gökalp, 1950:12).

İlkel zamanların ailesi “ana erkil” iken, medenî dünyanın ailesi “ataerkil” olarak sunulur. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi “Batı” gibi olma anlayışı, Avrupalılarla bir arada “Batı” olarak kendini konumlayan bir anlatıma neden olmuştur. Kitaplarda bu anlatım tarzı sürekli yinelenmekte, medenîyetin çeşitli standartlarla ifadesine dikkat çekilmektedir. Medeni olan eğitilmiş, zamanı iyi kullanan, mahallesinde temizliğe özen gösteren, kitap okuyan, çalışmasını ve eğlenmesini bilen, belediye hizmetlerine yardımcı olanıdır. 1951 tarihli ders kitabında yer alan resimde de belirtildiği gibi (bkz. Resim 22) medeniyet seviyesini yükseltebilmek için, turistik yerleri korumaya özen gösterilmesi gerektiği, kitaplarda vurgulanır (Anıl ve Beğen, 1951:28-76). Uygarlığın şehrin ne kadar temiz olduğu ile doğrudan bağlantılı olduğu belirtilir. Medeniyetin ilerlemesiyle haberleşme, büyük bir önem kazanmış; memleket içi ve milletlerarası ticaret artmış, bilgi ilerlemiştir. Kitaplara göre, yalnız okulda öğrenilen bilgi ile hayatta başarı kazanılamaz. Okul, ancak genel kültür verir, bilgi edinmenin yollarını gösterir. Hızla gelişmekte olan medeniyete ayak uydurabilmek için, okuldan sonra da vatandaşın kendini yetiştirmesi gerekir. “Bilgisiz” milletler, “bilgili” milletlerin kölesi olacaktır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:96).



Resim 26 — Temizliğe dikkat etmek şehri güzelleştirir. Belediye hizmetleri hemşerilerin yardımıyla gerçekleşir. Şehrin temizliği, intizamı hemşerilerin dikkatli olması ile sağlanır, bu hal, şehri medeni insanların yaşayabileceği bir belde haline getirir.

#### Resim 22 Anıl Ve Beğen, 1951:76

Bir başka kurulan karşıtlık, cahil-eğitilmiş karşıtlığıdır. Cahil insan bağımlı, ailesine ve milletine “değersiz” bir yük olarak tasavvur edilir. Cahil;

verimli çalışma fikri ve kavrayışına sahip olmayan, başarısı tesadüfe kalan insan olarak tanımlanır (Akşit ve Eğilmez, 1963:30).



**Resim 23 Akşit ve Eğilmez, 1963:149**

Eğitilmiş ve cahil yurttaş karşıtlığı, çalışkan-tembel ayrımında da görülür. Sınıfsal farklar göz ardı edilerek, başarının nedeni, sadece “çalışma”ya endeksenerek açıklanır. Kitaplara göre, tembeller iş beğenmezler. Yeryüzünde “herkesin keyfine göre hazırlanmış iş yoktur” (Pazarlı, 1970:15) savıyla, her ne olursa olsun çalışmak gerektiği vurgusu yinelenir. Çalışkan insanların bir meslek edineceği, meslek edinenlerin görüntüleri de 1963 tarihli ders kitabında olduğu gibi, görsel öğelerle (bkz. Resim 23) temsil edilmiştir. Tembel (onlar) ve çalışkan (biz) yurttaşlar, 1963 tarihli ders kitabında şöyle betimlenir:

Boş yere vakitlerini geçiren bu tembel kimseler ya ailelerine ya topluluğa yük olurlar, yahut da aç kalarak ölüp giderler. Böyle insanlara az da olsa her yerde rastlanır. Yaşamak demek sürünmek demek değildir. İnsan olarak iyi yaşamaya, rahat etmeye, medeniyetin bütün nimetlerinden faydalanmaya hakkımız vardır. Fakat bunun için de çalışmak lâzımdır. Mesleğin iyisi kötüsü yoktur. Her meslek şerefli ve verimlidir. Yeter ki o meslekte bilgili, hünerli ve verimli olmalıdır. ...Böyle çalışanların müşterileri çoğalır kazançları artar...İş birlikçi, çalışkan, mesleğinin ehli bir bahçıvanın ...zenginleştiği mal mülk sahibi olduğu her zaman görülmüştür. Başarılı olmanın diğer bir şartı da bir işte sebat etmektir. ..Bir işte verimli ve hünerli olmak için bıkmadan, yılmadan ve kafa yorarak çalışmak lâzımdır. Ancak böyle hareket eden

kimseler mesleklerinde ileri giderler (Akşit ve Eğilmez, 1963:149).

Ders kitaplarında hırsızlar ile “yurdumuzda gözü olanlar” olarak tasvir edilen dış tehdit unsurları ve bunlara yardım edenler “onlar” olarak kurgulanır. Bu kişilerin “güven ve düzeni”; hırsızlık yankesicilik, eşkiyalık, ahlâksızlık, adam öldürmek gibi suçlar işleyerek bozdukları savunulur. Kitaplara göre, “yurdumuzda gözü olan düşmanlar” güven ve düzeni bozmak, Türk birliğini parçalamak, çalışma ve müdafaa kudretini azaltmak amacıyla türlü yollardan yurda casuslar, baltalayıcılar ve bozguncular sokarlar. Hatta içindeki bazı “kanı bozuk ahlâksızlardan”, kendilerine bu yolda çalışacak yardımcıları bulurlar. Yurt için tehlike oluşturan bu kişilerin, İkinci Dünya Savaşı’nda müdafaa kudretini kaybeden bazı milletlerin çöküşlerinde rol oynadıkları savunulur. Komşularımızla ve diğer milletlerle dostça geçinmenin, dış siyasetin temeli olduğu belirtildikten sonra, vatanda gözü olan, “düşmanca emeller besleyen” milletleri de bilmek, buna karşı gerekli tedbirleri almak gerektiği savunulur (Akşit ve Eğilmez, 1963: 21-25). Bu arada dost devletlerle anlaşmalar yapmak gerektiği de vurgulanır:

Bazı devletler yurdumuza göz dikebilir; memleketimizi ellerine geçirmek, milletimizi de kendi arzu ve menfaatlerine göre idare etmek isteyebilirler. Böyle düşünen ve bunun için çalışan devletler bizim düşmanlarımızdır. Düşman devletler maksatlarına kolay ve çabuk erişmek için zayıf düşmemize, iç düzenin millet arasında birlik ve beraberliğin bozulmasına çalışırlar. Memleketimize gizlice kendi hesaplarına çalışacak casuslar, bozguncular, baltalayıcılar sokarlar. İçerde de kendi isteklerini yerine getirecek soysuzlar bulabilirler. Fırsat bulunca karadan, denizden ve havadan yurdumuza saldırırlar. Bu saldırılara karşı yurdumuzu koruyamazsak düşman bize istediğini yaptırır; bir kısım topraklarımızı kendi ülkesine katar. Bu suretle yurdumuzun bağımsızlığı ve bütünlüğü bozulmuş olur (Akşit ve Eğilmez, 1963:77).

Kitaplara göre, dünyada yaşayan milletlerin arasında zararlı kimseler vardır (ki bunlar “yaratıklar” olarak tanımlanır), “meyvayı çürüten kurt gibi, milleti içinden kemirmeye çalışır”. Bunlarla durmadan, geceli gündüzlü

çarpışmak, yok etmek için uğraşmak gerekir (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:85). Kaçakçılık yapanlar, dürüst olmayanlar,<sup>232</sup> yalan söyleyenler<sup>233</sup> Türk Milleti'nden olamaz ve bu nedenle "onlar" olarak kurgulanırlar. Gelenek ve göreneklerini bilen yurttaşların, "demokrat insan" olması gerektiği vurgulanan kitaplarda, demokratlık kıskançlıkla hileye başvurmeyen, başarıları takdir eden olarak tanımlanır (Anıl ve Beğen, 1951:8-11, 28-30). 1951 tarihinde basılan ders kitabında yer alan bu söylem, Demokrat Parti'nin iktidara geldiği yılları kapsamaması ve bu yıllar içinde gelişen olaylar göz önüne alındığında çok partili yaşamla demokrasi özleminin giderilmesi bağlamında anlaşılabilir.

Biz ve onlar kategorisi içinde yer alan bir diğer unsur, 1960'dan itibaren 27 Mayıs Darbesi'nin ders kitaplarında ayrı bir konu başlığı altında açıklanmasıdır. Çok partili yaşama geçişte eğitim sayesinde, "siyasi olgunluğa erişmiş vatandaş topluluğu"nun iradesinin (ya da milli iradenin) belirleyici olduğu vurgusu; 27 Mayıs Darbesi'ni açıklama ve meşrulaştırmada da işlevsel bir önem taşır. Bu yaklaşım doğrultusunda 27 Mayıs Darbesi'ne yol açan gelişmeler ve "milletin büyük sevgisi ile iş başına geçen" Demokrat Parti'nin on yıllık iktidar süreci, ilk ve ortaokul öğrencilerinin algılama kapasitesinin çok üzerinde ayrıntılarla sunulur. Bu sunumda, askeri darbenin ardındaki öğrenci gençlik iradesi özellikle öne çıkarılır.

Demokrat Parti iktidarının temsilinde, hemen tüm kitaplara egemen olan temalar; Atatürk inkılaplarının reddi, yolsuzluklar, partizan uygulamalar,

---

<sup>232</sup> Kitaplarda dürüstlük ile ilgili saptamalar şöyledir: "Dürüst olmayan insanlar ise toplulukta güveni bozarlar. Herkes birbirinden şüphe etmeğe başlar, geçimsizlikler ve kavgalar baş gösterir. Toplulukta karşılıklı sevgi ve saygı kalmaz... Dürüst adam yanlışlarını, kusurlarını söylemekten çekinmez. Yaptığı yanlışlığı özür dileyerek derhal düzeltir. Topluluklar doğru sözlü ve dürüst yurttaşlarla yaşarlar. Dürüst insanların sayısı arttıkça topluluğun kuvveti artar" (Pazarlı, 1970:19).

<sup>233</sup> Kitaplarda yalancılığın neden olduğu kötülükler şöyle anlatılır: "Bazı insanlar yalancılığı huy edinmişlerdir. Bunu bazen övünmek için bazen de ufak bir çıkarları için yaparlar. ..yalan söyleyen kimse başkalarını aldattığını sanan kötü huylu kimselerdir. Yalan geriye tepen bozuk bir silaha benzer. Sonunda daima sahibini yaralar ve zarara sokar.. Bir kimsenin sözü ile yaptığı işin birbirine uyması dürüstlüğü meydana getirir. ...Dürüst insanların alını açık vicdanı rahattır. Bir topluluk böyle dürüst insanlardan meydana gelirse orada kötüler barınamaz. Yurttaşlar arasında güven ve saygı artar, iş hayatı da gelişir" (Pazarlı, 1970:18-19).

popülist politikalar ya da “hesapsız kitapsız” harcamalar, hak ve özgürlüklerin ortadan kaldırılması ve özellikle basının yaptığı uyarıların dikkate alınmamasıdır. Kitaplara göre Demokrat Parti (DP), programsız, plansız davranışlar sonunda, milletin parasını verimsiz yere harcamıştır. Devlet iktidarını ellerinde tutabilmek için oy avcılığına girişmiş, bunun için de “gerici kuvvetlere” kucak açmıştır. Karşı partinin eleştiri ve itirazlarına, basının uyarılarına önem vermemiştir. Bu yollardan gelen her türlü direnişleri susturmak için DP’ler kendilerine, Türkiye Büyük Millet Meclisi’nden daha üstün yetkiler tanımışlar; baskı ve şiddet uygulamışlardır (Aksan, 1966:59-60). 27 Mayıs Harekatı, hürriyet ve demokrasiyi korumak için yapılan bir iç savaş, kansız bir devrim olarak tanımlanır. Türk Milleti’nin partizanca baskılara karşı kahramanca direnişini gösteren en güzel örnek olarak sunulur (Yücel ve Çalapala, 1964:29).

1960-70 arası dönemde yazılan kitapların tümünde, 27 Mayıs İhtilali<sup>234</sup> etraflıca anlatılır. İhtilal, “yurdumuzda yapılan devrimlerin en büyüğü ve en anlamlısıdır. Kitaplara göre 27 Mayıs, milletin büyük çabalar sonunda, güçlülkle elde ettiği demokratik hak ve hürriyetlerinin elinden alınmasına karşı “ayaklanması” ve haklarını sarsılmaz bir temel üzerine kurmak için “direnc göstermesi” olarak açıklanır (Aksan, 1966:58-59). Demokrat Parti’nin, demokratik bir devlet için öngörülen koşulları yerine getirmemiş olmasının, “vaatleri ile halkı kandırarak” iktidara geçmesi ve vaatlerini yerine

<sup>234</sup> Kitaplarda 27 Mayıs şöyle açıklanır: “Yaşadığımız çağda hiçbir şey rastlantı değildir. Her başarının, emek ve alın terinin verimi olduğu bir gerçektir. İnsanların ve toplumun ilerlemesi, bilimsel ve planlı bir çalışmanın sonucudur. İlerlemiş ülkelerde bu gerçek, çok daha erken anlaşılmiş, genel bir ilerlemenin koşulları bilimsel yollardan incelenmiş, denenmiş, planlı çalışma yönlerine gidilmiştir. Biz bu gerçeği, ne yazık, çok geç ve çok zaman ve enerji kaybettikten sonra anlayabildik...27 Mayıs Devriminden sonra, geçmişten ders alarak, yeniden işe girişildi” (Aksan, 1966:97-98). “27 Mayıs 1960 sabahı Türk Silahlı Kuvvetleri harekete geçtiler, hükümeti devirdiler. Devlet yönetimini geçici bir zaman için ellerine aldılar, Türk Anayasasına aykırı hareketten ötürü suçlu olanları yakalayıp, Yüksek Adalet Divanı huzuruna çıkardılar. Memlekette bozulan düzeni yeni baştan yoluna koymak çabasına girdiler” (Aksan, 1966:60-61). “27 Mayıs Devrimi yurdumuzda bir iktidar değişmesini göstermek için kullanılan sözdür. 27 Mayıs 1960’dan önce Demokrat Parti iktidarda idi. Bu partinin on senelik yönetimi, Anayasa dışı davranışlar ve hukuka aykırı tutumlarda bulunduğu şeklinde suçlandırıldı. Türk silâhlı kuvvetleri adına bir subaylar grubu 27 Mayıs’ta ulus ve yurt yönetimini ellerine geçirdiler. Yurdumuz 17 ay Milli Birlik Komitesi tarafından yönetildi” (Pazarlı, 1970:75).

getirmeyerek demokrasi önünde engel oluşturması ihtilalin sebepleri olarak ileri sürülür. Dünya devletlerine bakılacak olduğunda benzer durumların yaşandığı ifade edilen kitaplarda, dünkü ve bugünkü devlet ayrımı ile kurulan bir başka “biz” ve “onlar” karşıtlığı bu dönem kitaplarda yer alır. Dünkü devletin emretmek hakkına sahip olduğu, ödevlerinin sınırlı, görevinin sahibi bulunduğu toprakları korumak, düzen ve güveni sağlamaktan ibaret olduğu savunulur. Dünkü devlet dine dayalıdır. Bugünkü devletin ise, lâik, millî egemenliğe dayanarak kanunlar çerçevesinde milleti yöneten, ödevlerinin sınırsız, yurttaşların her türlü ihtiyaçlarını düşünmek zorunda (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:2) olduğu belirtilir. Bugünkü ve dünkü devlet şöyle karşılaştırılmıştır:

#### Bugünkü Devlet Şekli

- Devlet şekli Cumhuriyet'tir.
- Cumhuriyet lâiktir.
- Cumhuriyet idaresinde demokrasi ilkeleri üstündür.
- Meclislerin çalışmaları anayasa ile belirlenmiştir.
- Milletın hak ve hürriyetleri çok geniş bir şekilde anayasa ile belirlenmiştir.
- Cumhuriyet devrinde büyük devrimler yapılmış, halkın kültür ve bilgi düzeni çok yükselmiştir. Okullar, en ileri memleketlerdeki okullar derecesine ulaşmıştır.
- Cumhuriyet idaresi, öz yurdumuzda milli birliği kurmuş; Türk halkının yaşama düzeyinin yükselmesini sağlamıştır.
- Dünya milletleri arasında eşit haklarla şerefli ve itibarlı bir yer kazanmıştır.

#### Dünkü Devlet Şeklimiz

- İdare şekli monarşidir.
- Hükümdarlar (din başkanı) halifedir.
- Hükümdarların çevresinde şehzade ve saraylılardan kurulu bir aristokrasi zümresi vardır.



- Meclislerden ayan meclisini (senato) padişah, milletvekillerini de halk seçer.
- Padişahlar başbakan ile bakanları kendileri seçerler.
- Halkın temel hak ve hürriyetleri elinden alınmıştır.
- Monarşi idareleri her çeşit yenilik ve devrim hareketlerine düşmandır.
- Saltanat idaresi, milli birliği kuramamış, Türk Milleti'ni düşünmemiştir.
- Dünya milletleri arasında milletimizin şeref ve itibarı sarsılmış, komşu devletler memleketimizi parçalamak için harekete geçmişlerdir (Pazarlı, 1970:71-72).

**Tablo 11 Kitaplarda Kurulan “Biz ve Onlar” İçin Kullanılan Kavramlar (1950-1980)**

<b>Biz</b>	<b>Onlar</b>
Medenî olan	Medenî olmayan, ilkel
Eğitilmiş olan	Cahil olan
Zamanı değerli olan ve zamanını iyi kullanan	Boş yere vakit geçiren
Demokrat	Demokrat değil
Özel ve kamusal hayatını ayırabilen	Özel ile kamusal hayatını ayırt edemeyen
Temiz	Pis
Okumaya önem veren	Okumaya önem vermeyen
Sebat eden	Çabuk yılan
Kimse hakını yemeyen	Hırsız, kaçakçı
-	Ülkemizde gözü olan, düşman
Doğru ve dürüst	Yalancı ve dürüst değil
Bilgili	Bilgisiz
Lâik	Dine dayalı devlet
Bugünkü devlet: Ödevleri sınırsız, milli egemenliğe dayalı, cumhuriyet ile yönetilen	Dünya devleti: Ödevleri sınırlı, kayıtsız şartsız emredici, monarşi ile yönetilen
Çalışma ve eğlenmeyi bilen, çalışkan verimli çalışan	Tembel
Haberleşmede gelişmiş	Haberleşmesi gelişmemiş
Başkalarına iyi muamele eden	Başkalarına kötü muamele eden
Yolları gelişmiş	Geri kalmış
Egemenliğin sahibinin halkın olduğunu bilen	Egemenliğin kendilerinde olduğunu bilmez
Bilgi ve görgüsü olan	Bilgi ve görgüsü noksan
Yerli	Göçebe
İleri, gelişmiş	Geri
Millet topluluğu	Millet değil
Anayasaları var	Anayasaları yok
Batı	Doğu
Kadın-erkek eşit	Ataerkil

Bu dönem kitapların “Biz-Onlar” karşıtlığıyla kurmaya çalıştığı yurttaş tipine ek olarak (bkz. Tablo 11) demokrasinin ön plana çıktığı, “eğitilmiş” yurttaş öngörülmüştür. Cahillikten kurtularak, demokrasinin işlerliğinin sağlanacağı vurgulanmıştır.

### 2.2.5. Demokrasî Söyleminin Öne Çıkışı ve Yurttaşlık Tanımı

1950 sonrası ders kitaplarında, tek partili dönemden farklı olarak demokrasi konusuna önemle değinilmiştir. Tüm kitaplarda demokrasi, halkın halk tarafından halk adına idaresi; halkın haklarına saygı gösterilmesi ve vazifelerine önem verilmesi; hürriyetin en iyi şekilde sağlanması; eşitliğin tanınması, egemenliğin kayıtsız şartsız milletin elinde bulunması gibi ifadelerle tanımlanır. Bu dönem ders kitaplarında, vatandaşlık kavramı üzerine farklı yorumlar getirildiği, içeriğinin demokrasi ile doldurulduğu öne sürülse de, bu kavram her zaman edilgin ve devletin dışında varılması mümkün olmayan sınırlar içine hapsedilmiştir. Demokrasinin, siyasi bir sistem, kültürel bir rejim, bireysel/ferdi, düşünceden doğan, her bireye değer veren, eşitliği seven, millî egemenliği sağlayan prensipleri olduğu vurgulanır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:6). Türk Milleti'nin şahsi saltanat ve tahakkümden hoşlanmadığı belirtilen 1950 tarihli ders kitabında, vatandaşın tam bir hürriyet içerisinde vatana olan ödevini yerine getirmeye hazır olduğu savunulur. En iyi yönetim şekli olarak Cumhuriyet, Türk çocuklarının yüz yıla yakın bir zamandan beri sarfettiği emek sonucunda elde edilen, Atatürk'ün önderliği ile Türk Milleti'nin "yarattığı" bir idare usulü olarak tanımlanır. Türk çocuğu, Cumhuriyet'in en kuvvetli bekçisi olarak görevlendirilir (Gökalp, 1950:22-28). Cumhuriyet'in lâiklik özelliği ise şöyle açıklanır:

...lâik (lâik) olan yani dünya ile din işlerini ayıran devlet şahsiyeti hükmiyesidir. Yoksa fertler değildir. Fertlerin dini birer inancası olabilir. Bu takdirde Türk gencinin dini inancı Müslümanlıktır. Orta çağdan beri Müslümanlığın yayılması ve inşası üzerinde ve savunması hususunda büyük emekler sarfeden Türk Milleti'nin tarihi içinde Müslümanlık büyük yer tutmaktadır. Bu tarihi ve sosyal sebeplere binaen Türk genci bir inancaya muhtaç olduğu taktirde bu esaslardan ilham alması icap eder. Aksi halde medeni dünya ortasında Türk çocuğunun ruhu boş bir levhadan ibaret ve açık kalırsa bu boşluğu bir çok misyoner faaliyetlerle tanassur hadiselerle hücum edebilecek gibi bilhassa zamanımızın hiç çekinmeden boş kalan

ruhlara ve dimağlara hücum eden komunizm salgını müsait bir zemin bulmuş olur (Gökalp, 1950:39).

Gökalp bir yandan genç “dimağlar”ı dolduran din ile “zararlı” fikirlerin uzaklaştırılacağını savunurken; diğer yandan, demokrasinin kültür, ekonomi kanaat ve düşünce ayrılıklarına karşı saygı ile ifade edilebileceğini belirterek çelişkili bir anlatım sergiler. Gökalp’e göre, aile fertlerinin “kanaatları hürmete şayandır”. Her aile ferdi demokratik olarak “kanaatlarında serbest”tir.<sup>235</sup> “Kanaat ve düşüncelerde ayrılık serbest ve medenî düşüncenin zarurî” sonucudur (1950:113-114). Kitaplara göre, medenî ülkelerde kabul edilen demokrasi, Türk Milleti’nin eski tarihinden itibaren kurultay meclislerinde zaten uygulanılmıştır.

Çok partili hayata geçişin Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında başlıca girdisi olan “Demokrasi” ünitesinin, geçmiş dönemin ders kitaplarının hemen her satırına sinen tek parti zihniyetiyle önemli bir kopuş gerçekleştirme niyetine rağmen, demokratik bir yurttaşlık perspektifinin inşası açısından radikal bir katkı sağladığını söylemek güçtür. Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında “Demokrasi” anlayışı, belirli bir “saygı” rejimine (dolayısıyla da birlikte yaşam kültürüne) gönderme yaparken, aynı zamanda toplumsal işbölümü ve siyasal katılıma (özellikle siyasal partiler vurgusuyla) işaret eder. 1951 tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* ders kitabının, “Düşünüş ve İnanışlara Saygı Göstermek” bölümünde demokrasinin sınırları şöyle çizilir:

Bir konu üzerinde herkesin aynı şekilde düşünmesi gerekmez. Eğer herkesin aynı şekilde düşünmesi istenirse bu fikir açıklanır, tartışma konusu yapılır. Buna rağmen bazıları bunu aynen kabul etmiyebilir. Bunun aksini düşünüyor diye diğerleri onu küçümsememelidir. Veya fikirlerini zorla kabul ettirmeye çalışmamalıdır. Baskı ile bir fikri ortadan kaldırmaya çalışmak

<sup>235</sup> Bu konuda örnekler verilir: “Meselâ baba halkçı partinin programına inanabilir. Anne de Demokrat partinin programına inanabilir. 18 yaşını bitiren evlât da Millet Partisi’nin programına inanabilir. Bir siyasî kanaatların değişmesi aileyi teşkil eden fertler arasındaki karşılıklı saygı ve sevgiyi ihlâl edemez. Bunun gibi aile bireyleri arasında Kültürel ve Ekonomik mevzularda da kanaat ve düşünce ayrılıkları bulunabilir” (Gökalp, 1950:113-14).

demokrasiyi ortadan kaldırır. Demokrasi düşünme ve fikir hürriyeti oldukça yaşar (Anıl ve Beğen, 1951:29).

Ders kitaplarında, Türkiye'nin de diğer Batı memleketleri gibi demokrasi ile idare edilen ileri memleketlerden biri olarak tasavvur edildiği görülür. Buna göre, bu "güzel yönetime" iyi bir şekilde uyulabilmesi için insanların daha küçük yaşlardan başlayarak demokratik yaşayışa alıştırmaları gereklidir. Bu maksatla, okullara görevler düştüğüne işaret edilerek, demokratik yaşayışa büyük bir önem verilmesi gerektiği öngörülür (Ayel ve Akşit, 1973:26). Ailede başlayan bu eğitim, okulda sürdürülmelidir. Başkalarının haklarına ve hürriyetlerine saygı göstermesini bilen insanın "demokrat" olacağı savunulan kitaplarda, "derslerine muntazam çalışan bir öğrencinin" de demokrasi anlayışına uygun hareket etmiş olduğu vurgulanır. Ayrıca, okula temiz, düzenli ve vaktinde gitmenin, "demokratik hayatın esaslarından" olduğu belirtilir (Anıl ve Beğen, 1951:28). Demokrasinin içeriğinin bu sayılan kurallara uymakla ne gibi ilgisi olabilir? Aslında kitaplarda tanımlanan demokrasinin, kavramın içeriğine uygun öngörülen bir eğitim anlayışıyla ilgisi yoktur. Özgür, sorgulayan, haklarını kullanan birey hedefi yerine, otoriteye uyan "itaatkâr" vatandaş anlayışının hedeflendiği görülmektedir.



MİHİ Birlik Komitesi ve Temsilhler Meclisi üyeleri, Kurucu Meclisin açılış merasiminde Türkiye Büyük Millet Meclisi binası önünde bulunuyorlar.

**Resim 24 Akşit Ve Eğilmez, 1963:146**

Kitaplara göre demokrasi, "onu kullanmasını bilenlerin elinde iyi sonuç" verecektir. Demokrasi idaresiyle eşit ve hür vatandaşlara sahip bir ülke olunacaktır. Eşitlik; mesleği, bilgisi, kazancı ne olursa olsun kimsenin

kimseden farkının olmaması olarak tanımlanır (Akşit ve Eğilmez, 1963:135). Türkiye'deki demokratik idarenin nasıl geliştiği açıklanan kitaplarda,<sup>236</sup> Demokrat Parti'nin, demokrasiyi engelleyen yönetiminin<sup>237</sup> 27 Mayıs İnkılâbı'na neden olduğuna sık sık değinilir.<sup>238</sup> Bu açıklama, görsel öğelerle de desteklenir (bkz. Resim 24). 1970 tarihli ders kitabında, şimdiye kadar karşılaşmadığımız bir kavram olan "parti arkadaşlığı" üstün bir arkadaşlık olarak tanımlanır. Yurdun iyiliği için çalışmanın sonucu oluşan parti arkadaşlığı, milletin "saadet"inden başka bir şey düşünmeyeceklerine, kanunların gösterdiği yollardan dışarı çıkmayacaklarına yurttaşlar önünde şerefi üzerine söz vermiş, ortak sorumlulukları olan kimselerdir (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:14). Bu sorumluluğu içselleştiren vatandaş, demokratik rejime uygun vatandaş olarak tanımlanır.

### 2.2.6. Mutlak Otorite Olarak "Yönetenler" Karşısında Yurttaşlık

Ders kitaplarına göre, devletle olan "münasebetleri" sağlayan yönetenler, işine hile karıştırmayan devletin temsilcileridir<sup>239</sup> (Aksan, 1966:

<sup>236</sup> Kitaplara göre Türkiye'de demokratik hareketler, 19.yüzyılda başlamıştır. Meşrutiyet, Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet'e geçiş, İkinci Dünya Savaşından sonra partilerin kurulmasına izin verilmesiyle gelişme göstermiştir. Türk Milleti, "büyük bir olgunluk"la çok partili bir devre girmiş; 1950 yılı seçimlerinde Demokrat Parti iktidara gelmiş; "iktidar ve muhalefetin üzerlerine düşen görevleri hakkıyla yerine getirmeleri ve memleketin ilerlemesinin" sağlayamamış olması nedeniyle "inkılâp" yapılması gerekmiştir. 27 Mayıs 1960 İnkılâbı, siyasî, fikrî, sosyal ve ekonomik olmak üzere çeşitli sebeplerle yapılmıştır (Akşit ve Eğilmez, 1963:142-143).

<sup>237</sup> Demokrat Parti (DP)nin başlangıçta iyi işler yapmış olduğu fakat sonrasında muhalefetin radyodan sesini duyurma imkanını kaldırdığı, gazeteleri sansür ettiği; vatan cephesinin DP propagandası için kurulduğu ve vatan cephesi ocaklarına vatandaşların zorla kaydedildiği; Türk birliğini bozacak hareketler yaptığı; DP mensuplarının diğer vatandaşlardan üstün tutulduğu; ekonomik alanda sağlam ve devamlı bir program takip edilmediği ve tüm bunların sonucunda demokrasi idaresinin bir çıkmaza girdiği; Türk birliğinin bozulması; "gerilik" ve cehaletin artması; birçok vatandaşın geçim sıkıntısı çekmesi; ahlâk bozukluğunun 27 Mayıs hareketine neden olduğu belirtilir (Akşit ve Eğilmez, 1963:143-145).

<sup>238</sup> 27 Mayıs İnkılâbının amaçları şöyle sıralanır: Memleketimizin demokrasi idaresinin tam mânasıyla kurulması; zedelenmiş olan Türk birliğinin yeniden sağlanması; memleketimizde bütün vatandaşlara okuma yazma öğretilmesi; bozulmuş olan ekonomik durumun düzeltilmesi; Atatürk inkılâplarının yeniden ele alınması ve geliştirilmesi (Akşit ve Eğilmez, 1963:146).

<sup>239</sup> Devletin yöneticilerinin kimler olduğu ve görevleri kitaplarda açıklanmaktadır. Buna göre, Mahallenin inzibati durumu ve hükûmetle olan alâka ve münasebetlerini Muhtar ve Bekçi tayin eder. Muhtarın "mahallenin temsilcisi" (Gökalp, 1950:16) olması, bu nedenle de mahalle bekçilerinin "bilhassa geceleri mahallenin düzeni ve asayişini koru"duğu, 442 Sayılı 340 tarihli köy kanununa göre

17, 49). Bu dönem yönetici özellikleri (bkz. Tablo 12), itaat edilen, dürüst, güçlü olarak temsil edilmiştir.

**Tablo 12 1950-1980 Döneminde Yönetici ve Vatandaş Özellikleri**

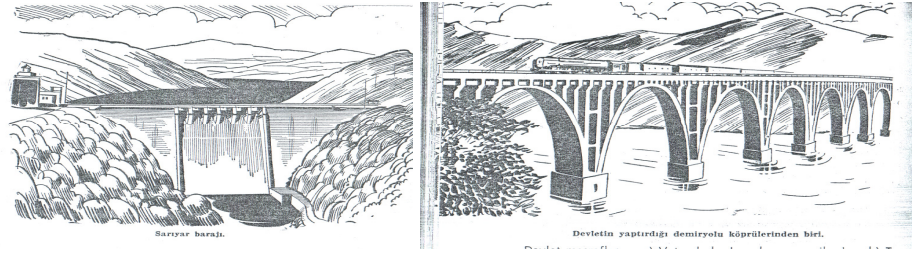
Yöneticiler	Vatandaşlar
Devlet ve onun temsilcileri (Muhtar, kaymakam, vali, evde baba (ailenin yöneticisidir), komutan (orduda yöneticidir), cumhurbaşkanı.	Ülkede vatandaşlar, Evde kadın ve çocuklar
İşine hile karıştırmayan, işini bilen, millete hizmette üstün olan	Millet
Saygı duyulan, kudretli	Saygı gösteren
İtaat edilen	İtaat eden
Merkez Ankara	Vatanda yaşayanlar

1950 tarihli Gökalp'in *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında, ailede babanın görevleri, aslında devlet-baba olarak yönetenin özelliklerini belirler. Baba, ailenin başkanıdır ve "nüfuzunu" kötüye kullanamaz, lüzumsuz ve kötü vasıtalara başvuramaz (Gökalp, 1950:111). Benzer biçimde devlet de ailedeki baba gibi otoritenin sahibi, düzen sağlayıcı, ekonomide söz sahibi karşı gelinmez bir "kudret" olarak tanımlanır. Ailede "aile üyelerinin büyüğü baba", askerlikte "erlerin büyüğü komutan", devlette ise Türk Milleti'nin en büyüğü "cumhurbaşkanı"dır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:9). Cumhurbaşkanı, devletin başıdır. Bu sıfatla, Türkiye Cumhuriyeti'ni ve milletin birliğini temsil eder. Vatanseverlikte, devlet işlerini bilmede ve millete hizmette üstün olan insanlar arasından seçilenlerin cumhurbaşkanlığına yükseldiği savunulur. Onlara saygı göstermek yurttaşın ödevidir. Bu saygının nedeni ise, cumhurbaşkanının devletin başı olmasından kaynaklanır (Yücel ve Çalapala, 1964:108). Böylelikle kitaplarda, "devlet baba" olarak belirlenen yöneticiler; koruyucu, kollayıcı, otorite olan ve erk sahibi olarak temsil edilmişlerdir. Kitaplara göre devlet, vatandaş için her şeyi düşünmüştür. Vatandaşın

---

ise köy muhtarının köyde devletin temsilcisi olduğu belirtilir. Muhtar, köyde en büyük mülki âmirdir. Köyde hem hükümeti, hem de köy halkını temsil eder (Aksan, 1952:41). Muhtarın yardımcıları olarak köy ihtiyar heyeti, köy katibi jandarma kolcu sağlık memuru ve ebedir. "Memlekette işlerin iyi yürütülmesi, yurttaşların güven içinde yaşamaları ve çalışmalarını için" memleket işleri kanunlarla belirtilmiş ve yetkileri genişletilmiş olan yönetim birliklerine (Pazarlı, 1970:22) bölündüğü; bu nedenle de kasaba ve şehirlerde birlikte ve uygar bir şekilde yaşama ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuş olan halk yönetiminin (Ayel ve Akşit, 1973:94) olduğu kitaplarda belirtilir.

dinlenme ve eğlenmesi için “parklar ve meydanlar” yapmıştır (Gökalp, 1950:24). Kitaplarda devletin yaptığı işler, yollar, köprüler, fabrikalar görsel öğelerdeki devasa binalar biçiminde yüceltilerek görüntülenir (bkz. Resim 25). Böylelikle devletin büyüklüğü görsel metinlerle desteklenir.



Resim 25 Akşit ve Eğilmez, 1963:44, 70

Aile, okul gibi topluluklarda bir yönetenin olması gerektiği vurgulanan kitaplarda, milleti idare eden hükümetlerin; insanların iş ve güçlerinde rahatça çalışmak, kuvvetliye karşı zayıfı, haksıza karşı haklıyı korumak için yasalarla belirlenen sınırlar içinde hareket ettiği savunulur. Kitaplara göre yönetenler, şahsî menfaat gütmezler. Devlet işlerinde yalnız kanun ve nizamla uygun hareket ederler, dürüsttürler. Yönetici olma ayrıcalığını kullanarak, kendilerinin veya yakınlarının menfaatleri için doğru yoldan ayrılmamalıdır (Akşit ve Eğilmez, 1963: 11, 139). Bunların aksi biçimde davranan yöneticilerin toplumda iyi anılmıyacakları hatırlatılan kitaplarda, “hükümet adamlarının saygılı ve kudretli görünüşleri”nin sebebinin, “omuzlarında büyük sorumluluk yükü taşımalarından” kaynaklandığı savunulur (Aksan, 1966:87). Bu nedenle, yurttaş böylesi büyük sorumluluk taşıyan, “ulu-yüce-ulvi” bir iş yapan yöneticiye karşı saygıda kusur etmemelidir (Yücel ve Çalapala, 1964:45). Böylece yurttaş, mutlak bir itaat içinde, otoriteye sorgusuz boyun eğen olarak tasarlanmaktadır.

### 2.2.7. Yurttaşın Ödevi: Milli Yararı Gözetmek, Vergi Vermek, “Vatan” Borcu Askerlik, “Yurttaşlık” Borcu Seçme

Ders kitaplarında devletin vatandaşa karşı görevleri, ayrı başlık altında açıklanır. Devletin ilk ve temel görevi, Türk çocuklarını okutarak uygar bir insan için gereken bilgileri vermek, hak ve görev duygusu üstün, millet ve yurt sevgisi kuvvetli, bilgili ve her bakımdan “mükemmel” bir vatandaş haline getirmektir. Devlet, kişinin kendisine, ailesine, milletine ve devletine karşı görevlerini öğreten, bilgili yurttaşlar yetiştiren okulları daha iyi bir hale getirmeye çalışır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:96-97). Bu amaçla, yenilerini açar.



Yurdun genç ve fedakâr öğretmeni. Bu körpe dimağlar seni gözliyorlar. Temiz, dürüst karakterli ve bilgili, çıkar her bakımdan topluma yararlı birer yurttaş olarak yurdu sen yetiştireceğin.

**Resim 26 Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:100**

Yurdun her tarafında okuma çağındaki çocukları, okulsuz öğretmensiz bırakmaz. Bu işler için öğretmenler yetiştirir. Üniversiteler, kitaplıklar müzeler açar. 1970 tarihli ders kitabında yer alan fotoğrafta görüldüğü gibi (bkz. Resim 26) çocuklar, yoksul halleriyle Türk toplumunun sınıfsal farkını açık biçimde ortaya koymaktadır. Fedakâr ve dürüst karakterli öğretmenler ise, “genç dimağlar” olarak tanımlanan bu çocukları, topluma yararlı birer yurttaş olarak eğitmekle ödevlendirilirler.





Resim 27 Akşit ve Eğilmez, 1963:36

Devletin diğer görevlerinden biri de yurttaşları hastalıklardan korumak ve hasta olanları tedavi etmektir. Yangın, sel baskını ve deprem gibi herhangi bir felâkette halka yardım eder. Yollar yapar, orduyu besler, silah top, harp gemileri yapar. Vatandaşların sağlığını korur, yardıma muhtaç olanlara bakar (Bkz. Resim 27). Tarımı, hayvancılığı, ormancılığı geliştirir. Dışa karşı bağımsız, içeride güvenlik ve asayiş sağlar. Vatandaşların hürriyetlerini kullanabilmeleri için gerekli önlemleri alır (Akşit ve Eğilmez, 1963: 37, 44, 69, 76). Millet doğru, yurt yararına iş yapacağına inandığı partiye seçimde oy verir. Yönetimi eline alan partinin, bu inanç karşısında devlet ve millet işlerini kutsal bir görev gibi yürütmelidir. Buna aykırı davranan iktidarın başına gelecekler şöyle anlatılır:

Milleti aldatmanın hiçbir zaman cezasız kalamayacağını tarih bizlere göstermektedir. Kötülükler, gizli kapaklı işler sonsuz olarak gömülü kalamazlar. İktidara gelenlerin sözlerini tutması açık kalpli, uyanık bulunması gerekir. ... Partilerine güvenerek yolsuz işler yapmaları milletin büyüklerine karşı inancını sarsar. O millet inancı ki, şahlandığı zamanlarda önüne geçilmez bir kuvvet olur. Tahtlar devirir, iktidarlara yıkar, tarihin akışını değiştirir. O milyonlarca inancın yarattığı yenilmez kuvvet gerektiği zamanlarda kendilerinden hesap da sorabilir. Fakat o zaman iş işten geçmiş olur (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:17).

Görüldüğü gibi millet, yöneteni iktidara getirebileceği gibi, iktidardan da düşürebilen yegane güç olarak tanımlanır. 1950 tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında, bir yurttaşın yurduna ve milletine karşı ödevlerini öğreten dersin

Yurttaşlık Bilgisi dersi olup, bu ödevleri iyi bir surette kullanan insanın iyi bir yurttaş olacağını savunulur (Gökalp, 1950:1).



5. BİR DÜKKANDA ALIŞVERİŞ — Her şey temiz ve yerli yerindedir. Satıcı nezaketli ve güler yüzlüdür. Müşterisine hizmetten zevk alır. Tartışı ve hesapları doğrudur.

#### Resim 28 Pazarlı, 1970:15.

Böylelikle bu dönem kitaplarda da, kurucu dönemde olduğu gibi “vazife” temelli bir yurttaşlık algılayışının süregittiği görülmektedir. Kitaplara göre “hak” kavramı, beraberinde “ödev/vazife”yi getirir. Haklarını kullanan yurttaş, diğer yurttaşların haklarına saygı göstermek zorundadır. 1951 tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* kitabının “Hemşerilik Vazifemiz” adlı bölümünde, hemşeri en az altı ay bir kasaba veya şehirde oturanlar<sup>240</sup> olarak tanımlanır. Hemşeriler, karşılıklı sevgi ve saygı ile şehre “medenîlik” vasfı kazandırır. Yaptıkları işlerde dürüst davranır (bkz. Resim 28). Sokak iş yerleri, resmi daireler gibi kamusal mekânlarda davranışların adaba uygun olması hemşerilik vazifesi olarak belirlenir (Anıl ve Beğen, 1951:75-77). Yurdun kalkınması için yurttaş, verimli çalışma ödevini yerine getirmelidir. Çalışma hem hak hem ödev olarak belirtilmekle beraber, yurttaşın devleti ve milleti için ödevi olduğu vurgusu ağırlıktadır. 1966 tarihli *Yurttaşlık Bilgisi* kitabında vatandaşların malı olan ülkede, hak ve ödevlerini tanıyan herkesin, “her türlü rahatlık esenlik ve mutluluğa ulaşabilmesi” vazgeçilmez ve elinden alınmaz bir hak olarak belirtilmiştir (Aksan, 1966:46). Vatandaşın temel üç vazifesi olan askerlik,

<sup>240</sup> Kitaplarda aynı kasaba ve şehirde oturan “hemşeri”lerin özellikleri, bulunduğu kasaba veya şehri benimsemek, orada yaşayan insanları kendisine yakın görmek gibi özellikler olduğu açıklanmıştır (Ayel ve Akşit, 1973:107).

seçim ve vergi dışında vatandaşa düşen görevler; Türk varlığının “çekirdeği” olan aile ocağını sevmek, onu daha rahat, daha mutlu hale getirmek, ailenin ve okulun itibarını korumak olarak belirlenmiştir (Ayel ve Akşit, 1973:31,44-45).

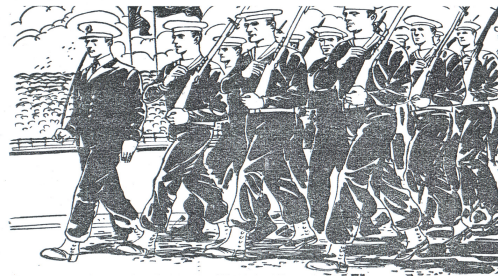
1964 tarihli ders kitabının “Millet Yararının Üstünlüğü ve Yurttaş Haklarına Saygı” bölümünde, millet çıkarı ile çatışan, bireysel çıkarların savunulamayacağı belirtilir. Millî amaçlar uğrunda fedakârlık yapmak, vatandaşın en temel ödevlerindedir. “Ağır” vergilere katlanmak, millete yararlı derneklere yardımlarda bulunmak, israftan kaçınmak, yerli malı kullanmak birer fedakârlıktır (Yücel ve Çalapala, 1964:32). Millet yararının, yurttaş hakkından önce geldiği sıklıkla vurgulanan kitaplarda, yurttaşın savaş zamanında yurdu için malını ve canını esirgemediği vermesi başlıca ödevidir. İyi bir yurttaş, hak ve ödevlerini zamanında yerine getiren kimsedir (Pazarlı, 1970:16, 59, 64). Ders kitapları, yurttaşın ödevlerinin ilk kez öğretildiği yer olan okulda, öğrencilerin görevleri üzerinde önemle durmaktadır. Bunun nedeni, devleti için çalışan yurttaşın ancak küçük yaşlarda okulda aldığı eğitimle “vazife”sini yerine getiren bir yurttaş olabileceği düşüncesinden kaynaklanmıştır.

1950 tarihli ders kitabına göre, ikinci aile “ocağı” olan okulunun itibarını gözetmek ödevinde olan öğrenci, bu ödevi yerine getirmediğinde okuluna karşı “ihamet” etmiş sayılır (Gökalp, 1950:10). Bunun sonucunda alınacak cezanın da *müstahak*, yani hak edilen bir ceza olduğuna ilişkin ağır ifadeler kullanılmıştır. Böylelikle yurttaş, ödevlerini yerine getirirken “itaatkâr” biçimde, sorgulamadan otoriteye boyun eğmelidir. Bunu yapmadığı takdirde “müstahak” olduğu cezayı alacaktır. Benzer biçimde, 1970’li yılların ders kitaplarında da bu saldırgan ve yurttaşı cezalandırıcı söylem biçimi devam eder. Bu dönem kitaplarında ilk kez silah altında olmayan halkın, savaş veya büyük felâketlerde elbirliğiyle koruyucu ve kurtarıcı tedbirler almaları anlamına gelen sivil savunmaya değinilir. Kitaplara göre vatandaşın hak ve vazifeleri (bkz. Tablo 13) devlet ve vatandaşın görevleri biçiminde tanımlanır.

**Tablo 13 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1950-1980)**

Haklar	Ödevler
Devletin vatandaşa karşı görevleri Türk çocuklarını okutarak bilgili her bakımdan mükemmet vatandaş yapmak Yurттаşı hastalıklardan korumak Felaketlerde yardım etmek İçerde emniyeti sağlamak Dışarıya karşı yurdu korumak	Vatandaşın devlete karşı görevleri Aileyi sevmek Türk malı kullanmak Milli amaçlar için fedakârlıktan kaçınmamak Aile ve okulun itibarını korumak Hak ve ödevlerini zamanında yerine getirmek Kendi yararından çok yurdun çıkarı ve yararını düşünmek Sivil savunma
Seçme ve seçilme hakkı	Seçme ödevi
Parti kurma partilere katılmak	Vergi vermek: Mukaddes borçtur, devlet içinse haktır, birbirine muhtaç olma sonucu ahlaki bir sorumluluktur, devlete ödenen bir sigorta ücreti değildir. Devletin masraflarını karşılamak için verilir.
Şikayet etme hakkı	Askerlik yapmak: Kan borcudur. Ordu mekteptir, terbiye eder. Vatani korur. Devlet tayin eder.
-	Çalışmak tüm yurttaşların ödevidir. Fakat kalkınmada öncelikle köylüler çalışmakla daha fazla ödevlidir.
-	Sağlıklı olmak için gerekenleri (spor) yapmak
-	İhtiyacı olanlara yardım etmek

Vergi, vatandaşın “birincil” görevlerindendir. Devletin masraflarını karşılamak ve vatandaşa hizmet verebilmesi için vergi alması gerektiği ve vatandaş içinse bunun bir “vazife” olduğu tüm ders kitaplarında belirtilir. Herkes kamu giderlerini karşılamak üzere malî gücüne göre vergi ödemekle yükümlüdür (Pazarlı, 1970:65). Devlet, millet ve memleket işlerini başarabilmek için türlü masraflar yapar. Bunları karşılamak için vatandaştan vergi alır. Devletin vazifesini görebilmesi için vergilerin zamanında ödenmesi gerekir.



Her sağlam Türk genç askerlik vazifesini yapar.

### Resim 29 Akşit Ve Eğilmez, 1963:81

Türk vatandaşı ülkesini korumak için, göreve hazır olarak bekleyen askerler olarak tasvir edilir. 1963 tarihli ders kitabında, askerlik yapmanın önemi görsel öğelerle desteklenir (bkz. Resim 29). Resim altında yer alan “her sağlam Türk genci askerlik vazifesini yapar” denmekle, vatandaşın sağlam ve Türk olarak bu birincil ödevi yerine getirmesi gerektiği vurgulanır. Yurdun “kanlar dökülerek” fethedildiği, sonra da hiçbir düşmana kaptırmadan Türk vatandaşına emanet edildiği belirtilen kitaplarda, “mübarek vatanı korumak, bakmak, güzelleştirmek ve onu düşman ayağı bastırmadan” gelecek nesile teslim etmek, en başta gelen vazife olarak sunulur. Burada kullanılan “mübarek” kelimesi ile vatanın kutsallığı vurgulanır. Benzer biçimde Türk Milleti’nin “ululuğu” (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:96) tamlaması da milletin kutsallığını gösterir. “Kardeş, baba, ana, kendi canı”ndan daha çok vatanı sevmek gerektiği telkin edilen vatandaşın, “Türk” olarak yurdun savunması konusunda en ileri millet olduğu iddia edilir (Akşit ve Eğilmez, 1963:16-17). Askerliğin hem hak hem de ödev olduğu belirtilen ders kitaplarında, asker millet olan Türk’ün karada, denizde ve havada her zaman her yerde yurdunu korumasını bildiği savunulur. Vatan tehlikeye düştüğü zaman, onu düşmana karşı korumak, yurttaşların en kutsal görevidir (Aksan, 1966:47). Askerlik ödevinin önemi şöyle açıklanır:

Düşman çizmesi altında yaşamak istemiyorsak, yurdun savunmasında üzerimize düşen ödevi yerine getirmeye, hattâ bu uğurda kanımızı akıtmaya mecburuz. Tarih boyunca her Türk böyle yapmıştır. Askerlik bir vatan borcudur ve seve seve yapılır. Türkün en kuvvetli tarafı askerliğidir. Başta sakın ve iyi kalpli kimsenin fenalığını istemeyen Türk savaşta yırtıcı bir kurda benzer, düşmanı yenmek için her şeyi yapar (Akşit ve Eğilmez, 1963:81).

Bu açıklamaya göre, savaşta “yırtıcı bir kurt” olan Türk askerinin, “düşman çizmesi” altında ezilmemek için çalışması gerekir. Kitaplarda askerlik vazifesi yapılırken ordunun, bir “okul” gibi vatandaş eğitime işlevine de dikkat çekilir.

Seçme ve seçilmenin, hem hak hem vazife olduğu belirtilen kitaplarda, seçime katılmanın önemli bir “ödev” olduğu belirtilir. Demokratik hayatın başlangıcı sayılan seçimler, yurttaşlık “borcu”dur. İşlerin düzenli yürümesi için halkın belediye seçimine önem vermesi gerektiği belirtilen 1951 tarihli ders kitabında, belediye seçimlerinde bu işleri başaracak elemanlar seçilirse vatandaşın rahat edeceği vurgulanır (Anıl ve Beğen, 1951:41, 67). Seçimin, diğer ödevlerin en kolay olduğu vurgulanan kitaplara göre, düşünüp taşınmadan gelişigüzel oy kullanılmaması gerektiği öğütlenir. Seçilecek kimseler, millet menfaatlerini her şeyden üstün tutan bilgili, dürüst, iyi ahlak sahibi vatansever ve çalışkan olmalıdır (Akşit ve Eğilmez, 1963:82).

1963'lü tarihli ders kitabında yer alan oy kullanan vatandaşları gösteren resimde (bkz. Resim 30), oy kullananlardan sadece ikisi kadın diğerleri erkektir. Bu sayısal üstünlük, yönetme işinde yer alanların “erkek olduğu”, dolayısıyla da vatandaşların toplumsal cinsiyet bağlamıyla erkeklerden oluştuğunu görsel öğelerle destekler. Kitaplara göre her yurttaş, seçim zamanından önce yurdun yönetimini kimlerin eline bırakacağını düşünmelidir. “Hatır ve gönül düşünmeden”, “ahbap kayırmadan”, en iyi işi görebileni, en “hayırlı” kişiyi seçmelidir. Hiçbir zaman seçim görevini yapmaktan kaçmamalıdır (Şerbetçioğlu ve Tulin, 1970:28).



Bir sandık başında oyunu kullanan vatandaş.

**Resim 30 Akşit Ve Eğilmez, 1963:132**

Kitaplara göre seçimlere katılmak, “gurur verici”dir. Seçme işine önem verilmemesi sonucu, işlerin beceriksiz ve kabiliyetsizlerin eline bırakılacağı hatırlatılır (Anıl ve Beğen, 1951:31). Bu dönem kitaplarda tek parti döneminden farklı olarak, seçme ve seçilme ödevine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Bunun nedeni DP ile yaşanan demokrasi deneyiminin başarısızlığı ile ilgili görünmektedir.

### **2.3. YURTTAŞLIK KAVRAMINDA DÖNÜŞÜM (1980-2007)**

1950'lere kadar ders kitaplarında vatandaşlık kavramı, Kemalist, seküler, türdeş ulusal kültür ve Türk kimliği altında yasal ve kültürel olarak tanımlanmıştır. Vatandaş, devlet ilişkisi içinde edilgen, ancak milletin bir üyesi olarak milli idealleri taşıyan, aktaran ve yayan bir birey olarak etken olarak temsil edilir. Demokrat Parti'nin politikaları sonucu 1950'lerde İslam unsurunun, gelenekselin ve yerelin siyasi olarak yeniden kurgulanan ulus ve vatandaş kimlikleri içine eklemlendiğine tanık olunur. 1960 sonrası dönem, devlet karşısında edilgen olmaktan daha çok, toplumsal ve siyasal olarak etken bir vatandaş tipini öne çıkarır. 1950'lerin çok partili yaşamı ve 1960'ların “özgürlükçü ruhu”nun ders kitaplarında tarif edilen yurttaş profiline sivillik ve katılımcılık anlamında getirdiği katkılar, sınırlı ve yüzeysel olmaktan öteye gidememiştir. 1980'lerle birlikte ise, 1940'ların sonuna kadar hâkim olan “militan yurttaşlık” algı ve söylemine geri dönülür. Üstelik 1980'lerle birlikte, militan yurttaşlık anlayışının belli başlı unsurları, olağanüstü uygulamalarından hareketle yeniden tanımlanır. Araştırmamızın son bölümünü kapsayan üçüncü dönem, geleneksel ve dinsel kimliklerin yükselişinin yaşanmasına neden olan 12 Eylül askeri darbesinin yapıldığı 1980'den başlayıp, Vatandaşlık dersinin müfredattan kaldırılarak konularının Sosyal Bilgiler dersi içinde yer aldığı 2007'de son bulmaktadır.

Bu dönemin başlangıcında Türkiye'de, diğer askerî darbelerin gerekçelerinin benzeri olan “siyasetçilerin ülkeyi etkin biçimde yönetme becerilerine olan güven”in sarsılması düşüncesi ile 12 Eylül 1980 askeri

darbesi sivil yönetime el koyar. Siyasal sistemde köklü değişiklikler yapmayı hedefleyen ordu, öncelikle 27 Mayıs 1960 darbesini icra edenlerin yaptıklarını fesheder.<sup>241</sup> 1982 Anayasası kabul edilir.<sup>242</sup> 1980'lerde İslamcı hareketin canlanmasıyla tarihsel bir geriye dönüş; uygarlaştırıcı değişimin yeniden gözden geçirilmesi; İslamcılarla modernistler arasındaki duygusal, kişisel ve simgesel düzeyleri anlama zorunlu olmuştur. 1970'lerin sonlarında Türk-İslâm Sentezi, sağ siyasette Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)'nin ideolojisiyken, 1983'den sonra, Anavatan Partisi (ANAP)'nin ideolojisi olur. 1980'ler başta Nakşibendiler olmak üzere, bir dizi İslamcı grup ve bağlantı ağının gerek devlette, gerekse sivil toplumda sağlam konumlar elde ettiği yıllar olur(Ayata, 1998:246-248).<sup>243</sup>

Tüm bu gelişmelerin paralelinde, 1980'den sonraki okul kitaplarında, anlatımsal çokseslilik ile karşılaşılır. Kitaplarda iki ideolojinin, Kemalizm<sup>244</sup> ve

---

<sup>241</sup> Böylece 1 Mayıs ve 27 Mayıs resmi tatil olmaktan çıkarılır. Yalnızca partilerin feshedilmesiyle yetinilmeyip belediye başkanları ve belediye meclisleri azledilir. 1981'de siyasal konuların alenen tartışılması yasaklanır. 1961 Anayasası'nın aksine iktidar, yürütmenin elinde toplanarak, cumhurbaşkanı ve Milli Güvenlik Kurulu'nun yetkileri artırılır. Basın özgürlüğü, kişi hak ve özgürlükleri, sendikal özgürlükler kısıtlanır. Temel hak ve özgürlükler, anayasaya dahil edilir, ancak bunların ulusal çıkarlar, kamu düzeni, ulusal güvenlik, Cumhuriyet düzeninin tehlikede olması ve kamu sağlığı gerekçesiyle iptal edilebileceği belirtilir. Yeni anayasa, 1982'de halkoylaması ile kabul edilir.

<sup>242</sup> 1982 Anayasası, önceliği kişiye değil, devlete ve devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne vermiştir. 1980 darbesini gerçekleştirenler, bu kez komünizme panzehir olarak Atatürkçülük ve dini görmüşler, ancak özellikle dini eğitime verilen tavizler bugün endişe duyulan şeriatçı akımları beslemiştir. Öte yandan 1984'den bu yana ayrılıkçı terörle yeniden sahneye çıkan Kürt milliyetçiliği de tepki olarak Türk milliyetçiliğinin canlanmasına yol açmıştır (Ünsal, 1998a:21). 12 Eylül, Türkiye toplumunun ve sivil siyasal güçlerinin, aralarındaki anlaşmazlığı kendilerinin çözmesi geleneğinin yerleşmesi, iktidar değişikliklerinin olağanlaşması, parlamento ve serbest seçimlerin dokunulmaz oluşunu yok etmiştir (İnsel, 2005:160).

<sup>243</sup> Örneğin Nur mezhebinin kurucusu Said-i Nursî'nin müritlerinden Fethullah Gülen tarafından kurulmuş bir cemaat olan Fethullahçılar, şimdi Türkiye'nin her yöresinde kolları vardır. Onbinlerce yoksul öğrenci için yurtlar açan Fethullahçıların büyük bir televizyon kanalı, yüksek tirajlı bir gazetesi, yayınevleri bulunmaktadır. Kafkas ve Orta Asya ülkelerinde yerel dile ek olarak Türkçe ve İngilizce eğitim veren iki yüze yakın prestijli okul açmıştır. Bu tür yeni İslam örgütlerinin hemen hemen hepsi, Nakşibendi kökenli olduklarından tarikat tartışması, özellikle bu grup üstünde odaklanmıştır (Ayata, 1998:249).

<sup>244</sup> Copeaux'a göre, 1980'lerin ortalarından itibaren birçok Tarih kitabının başında ve sonunda yerleşmiş kodlanmış metin-dışı, kitabın içeriğinden bağımsız, bir kitaptan diğerine pek değişmeyen söylemin içine oturduğu çerçeveyi oluşturan ve bütünü ideolojik ölçütlere uygunluğunu doğrulayan bir "Kemalist düzenek" yer alır. Düzenekte, kitabın başında İstiklal Marşı, Türk bayrağı, Atatürk resmi, Gençliğe Hitabe; kitabın sonunda Öğretmen Marşı, bölge bölge Türkiye Haritası, 1993'ten beri



Türk-İslam Sentezi'nin izleri görülür. Okul kitaplarındaki Kemalist girdiler, 1980'lerin ortalarından itibaren sistematik bir hale gelmiş, en azından sıklaşmıştır. Ders kitaplarının düzenlenme biçimi ilk bakışta, Atatürk'ün sağlığında bile olmadığı kadar Kemalist bir görüntü içine girmiş olduğu hissini verir. Ancak, 1980'den sonra getirilen rejim, Atatürk'e yönelik kişi tapıncını güçlendirirken, dini ifade biçimlerine ve dini eğitime daha geniş bir özgürlük de getirmiştir. Okul kitaplarındaki Kemalist girdiler ve alıntılar, 1930'lardakinden hissedilir ölçüde farklı ve İslam'a çok daha geniş yer ayıran bir tarih yazımının ortaya çıkışını maskeleyen amacını güder. Türk-İslam Sentezi, Kemalizm'in yanı sıra resmi tarih yazımının ikinci paradigması haline gelir. Fakat kendini ifade etmek için, ilkelerini açıkça sorgulamadığı Kemalizm'e yaslanmak zorundadır (Copeaux, 2000:179). 1980'li yıllarla birlikte, hâkim kılınmak istenen "makbul yurttaş" profili, 12 Eylül zihniyetinin ve bir olağanüstü hal anayasası olan 1982 Anayasası'nın kurguladığı, birey-toplum-devlet sistemiğinin belirleyiciliğinde anlam kazanır. Söz konusu sistemiğin temel özelliği, Anayasa'nın devlet karşısında toplumun ve birey-yurttaşın haklarını kısıtlayıcı niteliğidir. Başka bir anlatımla hakkın öznesi öncelikle devlettir. Söz konusu yaklaşım, bütün sonuçlarıyla *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarına da yansır (Üstel, 2005:278-279).

Din unsuru, Cumhuriyet'in başından beri varolan dayanışmacı söylemin en önemli unsurlarından biri olmuştur. 1980 sonrasında da yurttaşlık algısı, cemaatçi (ümmeççi) boyutuyla tanımlanır. "12 Eylül ruhu" dini, toplumu 'düzen' altında tutmanın bir aracı olarak kullanan bir devlet anlayışını gündeme getirir. Bu anlayış, ders kitapları aracılığıyla 1990'larda da öğretimde egemen olmayı sürdürür. 1980-1990 Türkiye'si, önceki on yılın anarşisi geride kaldığı fakat Türk büyüklüğünü yeniden oluşturmak için birlik ve beraberlik çağrısı yapan bir söylemin geliştirildiği dönem olur. Kürt sorununa ilişkin, kardeşlik temasının olduğu kadar, bölücü girişimlerin ve

---

bir "Türk dünyası" haritası yer alır. Bu simgeler topluca her zaman olmamıştır. Bu simgelerin ortaya çıkışında 12 Eylül 1980 darbesi ve onun neo-Kemalist tepkisi yatmaktadır (2000:98).

bunları destekleyen dış güçlerin tehdit oluşturduğu söylemi, ders kitaplarında yer alır. Tehlike karşısında uyanık olma, Türk gururu ve ulusun büyüklüğüne duyulan inanç ve Kemalist düşünce, tehdite karşı kitapların içindeki söyleme dağılır.<sup>245</sup>

Türkiye siyasetinde karşıt uçlar olan Kemalist, Müslüman ve etnik temele dayanan toplumsal hareketler, bu dönemin düşünce alanını belirler. Bunlardan Kemalist aydınlara göre ülke, Türk toplumunda dini önceliğini yeniden egemen kılmaya çalışan güçlerce, daha önceki idealist yolundan bilinçli olarak sapıtılmıştır. Müslüman aydınlar açısından ise, Kemalist modernleşme, hedeflerini Müslüman kültürün temel niteliklerine aykırı yapılandırmıştır. Yeni İslami kimlik tanımı, lâikliğin bastırdığı dindarlığı harekete geçirme hevesinde ve modernleşmenin yıktığı gelenekleri yeniden keşfe çalışır (Göle, 1999:78). Etnik temele dayanan toplumsal hareketler, hareketlerini silahlı mücadele ile savunurken Kemalistler de “Kürt sorunu”nun varlığını yadsır (Kasaba, 1999:14). Bu dönemde, devlet ile toplum arasında, hem toplumsal sorunların çözümü, hem de toplumsal taleplerin karar alma süreçlerine eklenmesi bağlamlarında yaşanan temsiliyet krizi, lâik-islam, modern-gerici, global-yerel, Türk-Kürt gibi karşıtlıklar biçiminde şekillenir.

Bu dönemde Vatandaşlık dersi ile ilgili gelişmelerden ilki, Talim Terbiye Kurulu’nun 17.6.1985 tarihindeki kararıyla, ortaokullarda Sosyal Bilgiler başlığı altında okutulan dersin, Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri adı altında üç ayrı ders olarak okutulmasına karar verilmesidir. Tarih ve coğrafya derslerinin “millileştirildiği (Milli Tarih ve Milli Coğrafya) bu yeni dönemde, “yurttaş” artık “vatandaş”tır. Dersin adındaki

---

<sup>245</sup> Copeaux’a göre, toplumun bazı kesimlerinde Kemalizm’den bir bıkkınlık gözlenmektedir. Diğer yandan *Cumhuriyet* gazetesinin yazarı Uğur Mumcu’nun Ocak 1993’te öldürülmesinin yarattığı tepkilerde olduğu gibi güçlü Kemalist sıçramalara da tanık olunur. Ancak dini hareketin gücü artık çatışmalara ve Sivas’taki gibi dramalara (2 Temmuz 1993) yol açmakta ve Kemalist tarih anlayışı giderek açık açık reddedilmektedir. Ders kitaplarında yer alan ve meydanlardaki anıtlar gibi herkese dayatılan semboller, kimileri tarafından anti-lâik hareketlerin yükselişine karşı gerekli set; başkaları tarafından da çağdışı ve gereksiz bir ideolojinin insanı çileden çıkararak kalıntıları olarak algılanmaktadır (2000:98).

değişiklik aslında “yurttaş” algısına ilişkin radikal bir dönüşümün de ifadesidir. 29 Temmuz 1985 tarihli Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Programının, “özne”si, yurttaş/vatandaş değil, millettir.<sup>246</sup> 1980 sonrası “okulda yurttaş eğitimi”, 1990’ların ikinci yarısından itibaren öğretim programlarında yer alan İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi, vatandaşlık eğitimi alanında bir başka değişim noktasını oluşturur. İnsan Hakları Eğitimi’nin öğretim programlarında yer alması, 1990’lı yıllarla birlikte ortaya çıkan ulusal ve uluslar arası bir dizi gelişmeyle ilgilidir.<sup>247</sup> Talim Terbiye Kurulu’nun 12.3.1992 tarih ve 45 sayılı kararı ile “Vatandaşlık Bilgileri ve İnsan Hakları Eğitimi” olarak değiştirilen ders, Türkiye’de 1995-1996 ders yılından başlayarak ilköğretimdeki yerini alır. 2006-2007 öğretim yılından itibaren ise, konuları Sosyal Bilgiler dersi içinde konumlanır. Bu dönem içinde Vatandaşlık Bilgisi ders kitapları, 1980-1990 arasında 7 basım ile genel toplam içinde %1.5 oranında en az kitap basılan yılları oluşturmuştur. 1990-2000 arasında 30 kitap (%6.6); ve 2000-2007 arasında 38 kitap (%8.4) kitap basılır. Bu dönem, toplam 75 kitap basılarak

---

<sup>246</sup> 1985 sonrası dönemin *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitapları, siyasal sınıfın İslamiyet’le güçlendirilmiş bir etnokültürel yurttaşlığına hakim kılma yönündeki iradesini açıkça ortaya koyar. Bu yurttaşlık anlayışı aynı zamanda Cumhuriyetçi vurgusu asgariye indirgenmiş bir “Devlet cemaatçılığı”ne (ya da resmi cemaatçilik) işaret eder ve bu anlamda dil, din ve ırk birliğine dayalı özcü kimlikten hareketle inşa edilmek istenen bir siyasal projeyi barındırır. Bu kimlik, tüm zamanlar için geçerli, geçmişten geleceğe uzanan bir kimliktir. Öte yandan bu kimlik –tanımlayıcı unsur olarak ister ortak tarih, isterse ırk ya da din olsun- birey ve alt grupları bütüne (topluluğa) tabi kılması ve bu bağlamda onların özne olmalarını engellemesi açısından da “12 Eylül ruhu”yla buluşur. Son olarak söz konusu cemaatçi kimlik, birliği ve bu anlamda topluluğun türdeşliğini on plana çıkardığı oranda, benzemeyeni dışlar ya da uygun bir çerçeve içinde sunar (Üstel, 2005:293).

<sup>247</sup> Bu gelişmelerden ilki, 1990’da İnsan Hakları Derneği ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı’nın faaliyete geçmesidir. 5.12.1990 tarih ve 3686 sayılı yasayla TBMM’de bir ‘İnsan Hakları İnceleme Komisyonu’ kurulmuş ve Yıldırım Akbulut başbakanlığındaki 49.Hükümetin Devlet Bakanlıklarından biri de insan hakları konusuna ayrılmıştır. 1994’te ise İnsan Hakları Başmüşavirliği’nin kurulmasının ertesinde İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığının ve Başmüşavirliğinin görevlerini amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen “İnsan Haklarının Geliştirilmesi ve Korunması İçin Kurulan Ulusal Kuruluşların Statüsüne İlişkin İlkeler” doğrultusunda, İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu kurulmuştur. 1994 yılı aynı zamanda Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 23 Aralık 1994’te aldığı bir kararla, “eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak, tutum ve davranışlar şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak” amacıyla 1995-2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ve bu çerçevede Birleşmiş milletler Genel Kurulu tarafından hazırlanan “İnsan Hakları Eğitimi On yılı Eylem Plâni” kabul edilmiştir (Üstel, 2005:285).

genel toplam içinde %16.5 oranında yer alır. Araştırma örneğimizde bu dönem için 9 kitap incelenmiştir (bkz. Ek 3).

### **2.3.1. “Türk-İslam Sentezi” Düşüncesinin Ders Kitaplarına Yansıması**

Bir ders kitabında, hiçbir görünür ideolojik belirti olmasa da okuyucuya ortak bellek yapısı aktararak kimlik söylemi kazandırılabilir. Bu kimlik söylemi, Türkiye’de Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında, Türklerin tarihini çok eski zamanlara dayandırma isteğinin ürünü olan *Türk-Tarih Tezi*’nden kaynağını almıştır. Bunun karşısında ise özellikle 1950 sonrasında başlayan ve 1970’lerde artan ve 1980’lerden sonra ise açıkça görülen Türk-İslam Sentezi yer alır. Bu söylem, ortak bir kimlik yapısı kazandırma hedefiyle kullanılmıştır. Bu amaçla, diğer dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de Türk Milleti, dünya milletleri içinde tarihin en eski milletlerinden biri olarak sunulmuştur.

Ders kitaplarında, kuruluş efsanesine sanki gerçek bir olaydan söz ediliyormuş gibi yer vermek, çocuklara gerçeklikle inançlar arasındaki farkı kavratmak kolay olmasa da sıkça kullanılan bir yoldur. Ayrıca bir efsanenin, ulusal kimlik oluşumunda etkili olabilmesi için, harfiyen ne anlama geldiğinin izlenmesi gerekmez. Önemli olan onun, ortak bellekte kök salmasıdır. Yurttaşlık Bilgisi kitapları, bu ortak belleği yaratmak için tarihsel bir arka plan oluşturma çabasında olmuştur. Bu tarihsel arka plan, bundan önceki dönemlerde Türk-Tarih Tezi ile yaratılmaya çalışılırken bu dönemde, Türk-İslam Sentezi’nin ideolojik sınırları içinde ilerletilmeye çalışılır.

Ders kitaplarında savaşçı bir ulus olarak tanımlanan Türklerin, Orta Asya’dan akınlar ve göçlerle Anadolu’ya geldikleri, burada yaşayan halkların sevgisini kazandıkları savunulur (Uygun, 2002:39). Türklerin bağımsız yaşaması bozkır kültürüne bağlanır. 8.yüzyıldan itibaren İslam Kültürü ile karşılaşan Türklerin, Arap ve İranlılarla birlikte yaşadıkları halde kendi benliklerini kaybetmedikleri; bu milletlerin kültürlerinden kendileri için faydalı olanları aldıkları ve onları işleyerek kendilerinin de ortak oldukları medeniyete

birşeyler kattıkları savunulur. Kitaplara göre Türkler, dillerini ve geleneklerini korudukları için bozulmamışlardır. Kısa zamanda İslam dünyasının idaresini ellerine alarak İslam kültürü ile Türk kültürünü birleştirmişlerdir.

İlk kez, 11. ve 12.yüzyıllarda Türklüğün, İslamiyet'in ve günümüz Türkiye toprağının buluşmasıyla, Türk-İslam Sentezi'nin gerçekleştiği düşüncesi, yüzyıllar süren bir akış içinde Batı'ya doğru yer değiştirir. Bu sentez sürecinin başında yer alan Arap dünyası ve İslamiyet'le buluşma, Anadolu'nun kapılarını açan Malazgirt Savaşı ile tamamlanır. Osmanlı Devleti döneminde ise, 18.yüzyılda devletin zayıf düşmesi, Avrupa ülkelerini örnek almaya başlaması, 19.yüzyılda hemen hemen her sahada Avrupa (Batı) kültürünün Türk kültürü içine karışması (Karakaya ve Yavuz, 1996:54) ile bu sentezin, kesintiye uğradığı savunulur. Bu andan itibaren, Batı kültürünün ülkeyi parçaladığı iddia edilir. 1908'de II. Meşrutiyet hareketinden arkasından Batı kültürünün etkisine giren Türk kültürünün, günümüze kadar bu etkinin altında kaldığı; ancak son 30 yıldır Türk aydınları ve idarecilerinin, yabancı kültürleri daha iyi anladıkça, milli kültürümüzün değerini daha iyi fark ettikleri savunulur. Son yıllarda ise, milli kültürün ortaya çıkarılması, korunması ve geliştirilmesi fikri; çoğunluğun kabul ettiği bir görüş olmuş ve bu yolda çalışmalar yapılmıştır. Buna göre artık Türk Milleti, zorlamayla bile olsa, kendi milli kültüründen kopmayacağına şuuru ve gururu içinde, çağın icaplarına uygun olarak yaşamaya ve çağdaşlaşmaya doğru yönelmiş bulunmaktadır (Karakaya ve Yavuz, 1996:54). Aslında bu açıklama, Türk-İslam Sentezi açıklamalarıyla, Doğu tipi milliyetçiliğin komplekslerini taşır. Doğu tipi milliyetçilikte, "Batı" gibi olmak istenir. Fakat Batı kültürünün, kendi kültürünü etkilemesi ve "bozması"ndan çekinilerek bir yenilenme programı uygulanmaya çalışılır. Bu anlatıda da benzer biçimde "modernleşme" öngörülür. Ama, kendi kültürünün öğelerinden vazgeçmeden "Batı"ya yönelmek istenir. Kitaplarda milliyetçi söylem, ağırlıklı olarak kullanılır. Bu

nedenle, Türk-Türklük kavramları ve tarihi gelişimi üzerinde önceki dönemlerle benzer açıklamalar yapılmıştır.<sup>248</sup>

Kitaplarda vatan/ülke; milletin doğup yaşadığı, egemenlik haklarını kullandığı, sınırları belli toprak parçası olarak tanımlanır. Üzerinde kültürlerin, anıların yaşandığı yurt, bir kara parçası olan ülkeden farklı olarak onun ötesine geçen “manevi” bir anlama sahiptir. Kitaplara göre vatan, “doğduğumuz, doyduğumuz, uğruna öldüğümüz yeri” ifade eder. Vatan, kuru bir toprak parçası değil; “geçmişle, bugün ve geleceğin” bütünleştiği yer olarak tanımlanır. Ataların mezarları, tarihî yapılar ve olayların geçtiği yerler toprağı vatanlaştırır. Vatan, Türkler için diğer milletlerin anladığından daha ayrı bir anlam ve önem ifade eder. Türk vatani “bölünmez”dir, toprağı kutsaldır. Çünkü vatan uğruna ölmüştür. Millet ve devlete anlam kazandıran, yaşama hakkı veren vatan için duyulan sevgi, “anne sevgisi” ile eş gösterilir. Ataların kültürel mirası, bağılı bulunulan aile nedeniyle vatan toprakları kutsaldır (Yiğit ve Turan, 1996:74; Korkmaz, 1994:62). Vatan gibi, bir millet için kutsal olan sembollerden biri de bayraktır. Kırmızı renk, ataların kanlarını, beyaz ise dürüstlük ve temizliği simgeler (Çiftçi ve diğerleri, 2006:68).

Ders kitaplarında yurttaş, yurtları ve yurt duyguları bir olanlardan her biri; aynı ülkede yaşayan ve devlete vatandaşlık bağı ile bağılı olan kişi olarak tanımlanır (Çiftçi ve diğerleri, 2006:15). Yurttaşlık ise, bir yurttaki doğup büyüme veya yaşamaktır. Kitaplar, Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağılı olan herkesi “Türk” olarak tanımlar. Vatandaşlar arasında ırk, dil, din ayrımı yapılamayacağı vurgulanır. Tarih ve kültür birliğı gibi kederde, kıvançta,

---

<sup>248</sup> Kitaplarda Türk kelimesinin M.Ö. 18. yüzyıl Çin kaynaklarında geçtiğı, “Türk”ün “doğan, türeyen, çoğalan” anlamına geldiğı gibi “güçlü, kuvvetli, kudretli, olgun” anlamlarına da geldiğı; bu anlamdaki “Türk” adının ilk defa Göktürk Devleti tarafından kullanıldığı; daha sonra Türk soyuna mensup olan bütün toplulukları ifade eden millî bir ad, tarihsel geçmiş ve birikmiş kültürün Türkleri diğer milletlerden ayıran özellikler olduğı belirtilir. Türk milletine mensup olmaktan duyulan “gurur” sıkça tekrarlanır. Kitaplar, kendini Türk olarak kabul etmenin Türk olmak için yeterli olduğunu savunur (Çiftçi ve diğerleri, 2006:68).

tasada ortaklığın (Korkmaz, 1994:94) temel alındığı milliyetçilik anlayışının benimsendiği görülmektedir.

**Tablo 14 Kitaplarda Yer Alan Kökensele Özellikler (1980-2007)**

En eski milletlerdendir. Türk Milleti'nin tarihi İlkçağa kadar dayanır (M.Ö.3.yüzyıl) Orta Asya'da yaşamıştır.
Savaşçı bir millettir.
Çinlilerin yaşama biçimleri tembelleşmelerine neden olmuştur. Bozkır, İslam kültürlerinden etkilenmişlerdir. Batı kültürü ülkeyi parçalamıştır. Günümüzde kendi kültürüne sahip çıkan ama Batı gibi olan bir millettir.
Dil birliği
Din birliği
İrk birliği
Ülke birliği: Türk vatani kutsaldır ebedî yurttur. Vatani Anadolu'dur.
Kültür birliği
Tarih birliği: Tarihi çok eskilere dayanan Türk tarihidir.
İnsanlığın ortak mirasına katkısı vardır.

Kitaplarda yer alan, toplumun millet şeklinde oluşmasında önemli unsur olan ırk; insanların aynı soydan gelmeleri sonunda bir ırk akrabalığı düşüncesinin ortaya çıkmasından doğar. Tek parti iktidarında özellikle, 1930'ların sonralarından itibaren gözlenen ırk unsuru, burada açıkça milletin kurucu öğelerinden birisi olarak ele alınır (bkz. Tablo 14). Fakat millet tanımında ırkın tek başına yeterli olmadığı, Cumhuriyetçi geleneğin dışlanarak dinin, millet tanımında yer bulduğu (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:79) bu dönem kitapların ayırt edici özelliğini oluşturur. Milletin oluşmasında din unsurunun önemi açıkça vurgulanır.

Bu çerçevede kimi kitaplarda milletin kurucu unsurları, maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılır. Maddi unsurlar, dil, din ve ırk; manevi unsurlar ise, tarih ve kültür birliğidir. Din unsuru, organik yurttaşlar topluluğunun manevi bir topluluğa (ya da çoğunluğa) dönüşmesinde önemlidir. Bu anlamda, Cumhuriyetçi projenin özünde yer alan lâikçi bileşenin, 1980'lerin *Vatandaşlık Bilgileri* kitaplarında yer aldığı biçimiyle, toplumdaki sosyal bağı güçlendirmeye yönelik bir pragmatizm adına ikinci plana atıldığını söylemek mümkündür.

Türkiye’de yaşayan tüm fertler milletin parçasıdır, fakat dini düzlemde bazıları, diğerlerinden daha fazla milleti meydana getiren gruba dahildir. Söz konusu olan söylem düzeyinde içerici, ama pratikte dışlayıcı bir millet anlayışıdır. Bu dışlama sadece Yahudi, Ermeni, Rum gibi dini azınlıkları değil, dini İslâm’ın dışında kalanları da kapsar. Bu anlamda, devletin siyasi alanı işgal ettiği 80’li yılların olağanüstü koşullarında millet, olması gerektiği gibi değil; zaten olduğu gibi tanımlanmaktadır. Dil, kültür ve tarih birliğinin devletin, “devleti ve ülkesiyle bölünmez bir bütünlük teşkil etmesi” istenen milleti kurmaya ve sürekliliğini saymaya yetmediğini düşünen yazarlar, bunlara ırk ve dini de ekleyerek milleti daha “sağlam” temellere oturtur. Türk oldukları halde Müslüman olmayan ama Türklükleri ile övünen grupların da varlığı dile getirilerek ortak inancın milleti bir arada tutan önemli bir unsur (Korkmaz, 1994:63) olduğu savunulur.<sup>249</sup>

Belli bir ülke üzerinde yaşayan, aralarında tarihî bağlar bulunan, siyasî yönden teşkilâtlanmış insan toplulukları olarak tanımlanan millet, 1980 askeri darbesinden sonra, Cumhuriyet’in kuruluşundan beri incelediğimiz ders kitaplarından farklı bir yaklaşımı sergiler. 12 Eylül ruhuna uygun bir uyum süreci içine giren ders kitapları, siyasal ve sosyal muhafazakâr bir ideolojiye dayanan “düzen ve güvenlik” anlayışının izlerini taşır. Görev eksenli bir sadakat ve itaat kültürünü hakim kılmayı hedeflemiş kitaplar, milli birlik ve beraberliğin, organik ulus anlayışı temelinde yeniden inşasını gerçekleştirmeye çalışır. Bu dönemde kitapların temel aktörü, artık yurttaş değil “millet”tir. Millet ise, sözleşmecî ulus yaklaşımından giderek uzaklaşır. Başka bir anlatımla yurttaşlar topluluğu, genetik ve kültürel özellikleri nedeniyle tarihsel köken iddiasında birleşen, bu anlamda “doğal” bir dayanışma içinde bulunan bir topluluk olarak tanımlanır. 1950 sonrasının

---

<sup>249</sup> Sadece 2006 yılı basımı olan bir tek kitapta, 1990’lı yıllar ile 2002 yılındaki ders kitaplarında yer alan din unsurunun millet tanımına eklenmediği görülmektedir: Millet; aynı topraklar üzerinde yaşayan aralarında dil, duygu, ülkü, tarih, kültür ve çıkar birliği olan insanlar topluluğu olarak tanımlanır (Çiftçi ve diğerleri, 2006:34).



sözleşmeci olma iddiasındaki yurttaş anlayışı, 1980’li yıllarla birlikte etnisist-kültürel bir anlayışa yönelir.



Resim 16: Ülkemiz dünya turizmine açılan bir penceredir.

### Resim 31 Yiğit Ve Turan, 1996:76

1996 tarihli ders kitabında, turizm açısından önemli yapılara örnek olarak verilen cami fotoğrafının kullanılmış olması (bkz. Resim 31), 1980 sonrası din olgusunun kitaplarda bir başka yansıma biçimini ifade eder. Özetle bu dönem ders kitaplarındaki söylemin, artık lâik olmadığı söylenebilir. Ama bu dinsel bir söylem de değildir. Türk ulusunun tarihinin anlatımında İslam’ın “dogması” değil tarihi kullanılmıştır. İslama aidiyet, Türklüğe anlamını vermekte; ama bir kimlik yitimine de yol açmaktadır (Copeaux, 2000:309). Bu temel fikir, okul ve ders kitaplarında kullanılır. Bir yandan, milleti oluşturan fertlerin aynı dine inanmaları objektif bir faktör olarak sayılırken; diğer yandan, Türk devletinin lâiklik prensibini kabul ettiği ve herkesin istediği dine inanmakta serbest olduğu belirtilir. Birbirini dışlıyormuş gibi görünen bu iki iddia devlet merkezli milliyetçiliğin, Cumhuriyet’in başından beri beslediği fakat doğrudan ortaya koymadığı somut duruma işaret eder.



Resim 1.24: Ortak miras bütün ulusların eseridir.



### Resim 32 Taktak, Göçer Ve Dinçer, 2006:30, 45

Bu dönem ders kitaplarında bir başka vurgu ise, “ortak miras” kavramıdır. Bununla ilgili kullanılan görsel öğeler Dünya Haritası üzerinde

buluşlar, heykeller gibi sembollerle pekiştirilir (bkz. Resim 32). Kitaplara göre, insanlığın ortak mirasına karşı çıkan bir toplumun gelişmesi, insanlara barış ve mutluluk götürmesi mümkün değildir. Her ulus, hem ortak mirasa katkı yapmalı, hem de ortak mirastan yararlanmayı kendine amaç edinmelidir. Özellikle Türkiye gibi kalkınmasını henüz tamamlamamış bir ülke, insanlığın ortak mirasından yararlanmalıdır. Ortak miras reddedilerek, önemsenmeyerek, ondan yararlanılmayarak, çağdaş ve kalkınmış bir ülke hâline gelinemez. İnsanlığın ortak mirasını oluşturan öğeleri, “bu gâvur icadıdır” diyerek reddetmek insan olma bilincine varamamış kişilerin özelliği olarak tanımlanır (Uygun, 2002:38-42). Böylelikle, “insan olma bilinci” çerçevesinde oluşturulmak istenen kolektif bilinç öngörüsü, vatandaşın ulus-devlet sınırlarını koruyarak ama onun ötesinde bir anlamlandırma sürecine girdiğini gösterir.

“Ortak miras”a ilişkin bu söylem, küreselleşme sonucu ulus-devletin sınırlarının zorlandığı bir yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Kitaplara göre, bu mirasa yapılan katkı ve ondan kazanılanlar, az gelişmişliğin ortadan kaldırılmasında etkili olacaktır. Fakat bu, Türk Milleti’nin kendi öz kültüründen kopmadan ve onu koruyarak, yapılması gereken bir çaba olmalıdır. Bu açıklamalar, Batılılaşma hareketinin görüldüğü 19.yüzyıldan beri tartışılan temel konulardan biri olan, “modernleşme sürecinde kendi değerlerini koruma” gerekliliğinin; Batı’nın kültürel öğelerini dışlayarak bir modernleşme öngörüsünün izlerini taşır. Kitaplara göre, belirli coğrafi alanlarda kümelenen kültürler, mutlaka birbirlerinden etkilenir. İnsanlık ve bütün olarak uygarlık, ancak ortak mirasa yapılan katkılarla gelişebilir. Bu dönemin ders kitapları, milliyetçilik öngörüsünün gerisinde daha geniş bir kavram olarak insanlık öngörüsüyle hareket etmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Akılla kavranabilen görüşler tüm insanlığa yayılabilecektir (Uygun, 2002:37). Kitaplarda, dünyaya tabî olarak, katkıda bulunan bir millet olmanın hazzı

sıkça dile getirilir. Binlerce yıllık birikimin ürünü olan insanlığın “ortak mirası”na, Türk Milleti’nin katkıları sıralanır.<sup>250</sup>

### 2.2.2. “İyi” İnsan, “İyi” Vatandaş

Kitaplarda devlet yapısı halk-millet, ülke-vatan, egemenlik/dışa-içe hakimiyet olarak üç unsurla açıklanır (Korkmaz, 1994:59, 65). Devletin kendi yurttaşını (yönetilen), eğitim yoluyla inşa etmesi öngörülür. Eğitimde amaç; “iyi insan, iyi vatandaş”<sup>251</sup> yetiştirmektir. Yurttaş yetiştirmede öncü role sahip öğretmenlerin eğitimi ise, bütün dönemlerde olduğu gibi bu dönemde de önemli olmuştur. Dolayısıyla araştırma örneklemimizde yer alan, Necmettin Karakaya ve Nuri Yavuz tarafından yazılmış, ilköğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri öğrencileri için hazırlanan *Yurttaşlık Bilgisi* kitabındaki, Yurttaş ve Yurttaşlık Bilgisi dersine ilişkin açıklamalar önemlidir. Kitapta Yurttaşlık Bilgisi dersinin, öğretmen adaylarına verilme sebepleri açıklanır. Buna göre, topluma yararlı yurttaş yetiştirmede görevli öğretmenlerin, önce kendilerinin “iyi” birer yurttaş olması için gerekli eğitimi almaları gerekir (Karakaya ve Yavuz, 1996:55). “İyi bir yurttaş” ve “iyi bir öğretmen” olmanın koşullarının ekonominin kurallarını bilmekten geçtiği belirtilen kitaba göre, toplum geçici değil sürekli dir. Örnek olarak da “Türk toplumu”nun “ezelden ebediyete” devam eden bir “millet”i ifade ettiği savunulur.

<sup>250</sup> Bu katkılar, şöyle sıralanmıştır: Yabancı dilde “yoğurt” gibi Türkçe sözcüklerin kullanılması; Türk bilim adamının bir buluşu; bir sanat dalının ilk kez Türkler tarafından geliştirilmesi, bir Türk filminin uluslararası alanda önemli bir ödül alması; İzmir’in Selçuk ilçesindeki Efes antik kentini, her yıl binlerce turist in ziyaret etmesi; bir Hıristiyan’ın ya da Musevî’nin, kendinin ve atalarının, Türklerin egemenliği altında dinsel baskı görmeden yaşadığını söylemesi gibi şartıcı örnekler, ortak mirasa katkı olarak sunulur (Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006:30).

<sup>251</sup> Kitaplara göre iyi vatandaş, Atatürk Milliyetçiliğine bağlıdır. Türk olmanın gururunu duyar. Vatan ve milletini sever. Millî, ahlâkî ve insanî değerlere sahip, demokrasi ilkesini benimsemiş, yaratıcı, hür ve ilmi düşünce sorumluluk duygusuna sahiptir (Karakaya ve Yavuz, 1996:145-146). Sıralanan bu öğeler devletin kendisi için belirlediği “iyi” vatandaşın sınırlarını çizer.

Kitaba göre Yurttaşlık Bilgisi dersi, bir bilim dalı iddiasında değildir. Ülkenin siyasi, sosyal, ekonomi, teknoloji, kültür, rejim, adalet ve hukuk gibi şartları göz önünde bulundurularak hazırlanan kuralları içerir. Kişisel, kültürel, ekonomik, sosyal ve hukukî yaşantılarla bağlantılı olan Yurttaşlık Bilgisi, devlet ve hükümet kuruluşları, yurttaşlık hak ve ödevlerini kapsayan bilgileri açıklar. Teşkilatlanmış bir toplumda yaşayan fertlerin sosyal kurallarla belirlenmiş hak ve ödevlerini, insanların birbirlerine karşı ve toplumdaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla olan ilişkilerini öğretir. Sosyal kurallar, sosyal kurum ve organlar, sosyal ilişkiler ve toplumlar arası ilişkiler, Yurttaşlık Bilgisi dersinin çerçevesini oluşturur. Bu konuların öğrencilere, “sindire sindire” verilmesi konusunda öğretmenler uyarılır (Karakaya ve Yavuz, 1996:7-11, 20). Dersin hukuk, ekonomi, sosyoloji, tarih, coğrafya ve psikoloji bilimlerinden faydalanması gerektiği, disiplinlerarası yapısı olduğu vurgulanır. Kitaplara göre, öğretmenler, Türk olmanın getirdiği ayırt edici özelliklerin yanında,<sup>252</sup> “insan” olmanın gerektirdiği özelliklere uygun vatandaş yetiştirmelidir. Buna göre “insanlık”, bütün insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan bir niteliktir. Türklük ise, sadece Türk olmanın getirdiği ırka ait özellikleri içerir. Vatandaş, bu özelliklerin her ikisine birden sahip olmalıdır. Doğru sözlü, dürüst, cesur, yürekli, adaletli, demokrat, kanun ve nizamla saygılı olmak (Karakaya ve Yavuz, 1996:45; Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006: 15) gibi özellikler, “insanlık” gerektiren özellikler olarak sıralanır.

---

<sup>252</sup> Ders kitaplarında bu özellikler şöyle sıralanır: İşbirliği yapmak, fedakâr olmak, millet-devlet kavramını ve anlamını bilmek; Türk Milleti’nin birer şerefli evladı olma onurunu ve sorumluluğunu hissetmek; vatan, millet ve devlete canla başla hizmet etmek; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmak ve bunları her zaman korumak; yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı olmak; devlet otoritesine uymak, hürriyetçi demokrasi geleneğini bilmek; öğrencilere, topluma karşı görev ve sorumluluklarını öğretmek; her mesleğin kutsal ve işini en iyi yapanın saygıdeğer olduğunu kavramak; Türk büyüklerini tanımak; Atatürk inkılaplarının tarihi sebeplerini bilmek ve geliştirip ilerletmeye çalışmak; bayrağa saygı duymak; tarihi eserleri sevmek ve korumak; Türk dilini iyi kullanmak ve güzel yazmak; toplumun örf, adet ve inançlarına saygı duymak, millî değerlerin gelişmesine katkıda bulunmak; millî ahlâk anlayışına saygıda bulunmak ve bu doğrultuda davranışlar kazanmaya çalışmak (Karakaya ve Yavuz, 1996:55).

**Tablo 15 Kitaplarda Yer Alan Vatandaş Özellikleri (1980-2007)**

Ahlâklı
Ailesinin milletinin itibarını koruyan
Alçak gönüllü, samimi
Bağımsızlığına düşkün
Barışçı
Bir ve beraber
Çesur ve kahraman
Çalışkan
Çevre bilincine sahip
Demokrat
Devlet kurmakta mahir
Disiplinli
Doğruluk ve haktan yana dürüst
Doğuştan asker
Fedakâr
Gerçekçi
Güzel sanatlarla ilgilenen
Hak yemez , adaletli
İşbölümü yapan
İyi bir insan ve iyi bir vatandaş
İyi niyetli, iyi ahlâklı
Kanun ve nizamla saygılı
Medenî-uygar
Meslek sahibi
Milli bilince sahip
Millet, devlet, vatan, bağımsızlık sembolü bayrağına sevgi ve bağlılık duyan
Millet ve yurdunu seven
Millet yararını kişisel çıkarlarının üstünde tutan
Misafirperver
Müslüman, dinine bağlı ve dinin gereklerini yerine getiren
Namus ve iffetine düşkün
Temiz
Terbiyeli, saygılı
Uyanık, bilinçli
Verdiği söze sadık
Vicdanlı
Yardımsever
Yeniliklere açık
Yurdun korunmasında canını veren
Yurtsever
Yüksek ahlâklı
Yüksek karakterli

Tablo 15'te de görüldüğü gibi kitaplarda, vatandaşa ilişkin sıfatlar oldukça geniş biçimde ve ayrıntısıyla sıralanmıştır. Ders kitaplarında, Türk Milleti'nin özellikleri ise ayrıntısıyla betimlenir: Türk, devlet kurmakta "mahir", antlaşmalara sadık, bağımsızlığa ve hakimiyete her şeyden çok değer veren, ülkesinin ve milletinin birliği ve bütünlüğü için her fedakârlığa katlanan, vatanını ve milletini seven, yüksek bir ahlâk anlayışına sahip ve geleneklere bağlı, lâik düşünceli, emanete hıyanet etmeyen; namusuna/iffetine düşkün, misafirperver, barışsever, medenî, dostluğuna güvenilen, ağır başlı, cömert,

“olduğu gibi görünen görüldüğü gibi olan”; tutarlı, adaletli, haksızlığa boyun eğmeyen, fakat yasalara da son derece saygılı; aile, akraba, gelenek-göreneklere bağlı; inancında samimi, yardımlaşmayı seven; gösteriştan uzak, sade bir yaşama sahip; çevre bilinci olan, doğayı ve çevreyi koruma ve yeşillendirme, ormansız yurdu vatan saymayan bir anlayışa sahip olarak sıralanır (Korkmaz, 1994:64; Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:80, Yiğit ve Turan, 1996:77). Kitaplarda “ahlâklı” olmak, yurt ve millet sevgisine sahip olmakla eşdeğer tutulur. Türk vatandaşı, toplum menfaatini ferdi menfaatin üstünde tutmalı, yurdu ve kendi varlığını devam ettirebilmek için bir iş ve meslek sahibi olarak gerçekçi hareket etmelidir. Açık yürekli, düzen ve disiplin duygusuna sahip, samimi ve alçak gönüllü olan yurttaş, irfanı ve vicdanı hür, yurttan ve dünyada barış “ülkü”süne sahiptir (Karakaya ve Yavuz, 1996:73). Yurttaşın özellikleri, Atatürk ilkelerine bağlılık, Atatürk inkılâplarını korunması, büyüklerin elini öpülmesi, gençlerin, toplu taşıma araçlarında yaşlılara yer vermesi, büyüklerin yanında sigara içilmemesi ve ayak ayak üstüne atılmaması (Uygun, 2002:75) gibi ayrıntılı açıklamalarla betimlenir.

**Tablo 16 Yönetici Karşısında Vatandaşın Özellikleri (1980-2007)**

Yöneticiler	Vatandaşlar
Devlet	Ülkede vatandaşlar
Dayanışma içinde olan iş bölümü yapan	Çalışan
Dayanağını millettan alan egemenliğe sahip	Yönetene meşruiyet sağlayan
Eğiten	Eğitilen
Adalet dağıtan	Adalet dağıtılan
İtaat edilmesi gereken	İtaat eden
Yöneten	Yönetilen

Yönetici karşısında vatandaş özellikleri ise vatandaşları “itaatkâr” olarak tanımlar (bkz. Tablo 16). Ders kitaplarında milliyetçiliğe vurgu, güçlü biçimde devam etmekte; “milli bilinç” ile ancak Türk toplumunun devam edeceği, milli bilinç zayıflarsa milletin çözülerek yurttaşların bencilleşeceği, yolsuzluk ve adaletsizliklerin çoğalacağı (Çiftçi ve diğerleri, 2006:66) tehlikesine işaret edilmektedir. Yüksek karaktere<sup>253</sup> sahip olması öngörülen

<sup>253</sup> Kitaplarda Türk milletinin tarihî gelişiminin, kişilik yapısına davranış olarak kazandırdığı özelliklere dikkat çekilerek bu özelliklerin, Türk milletinin sembolü hâline geldiği şöyle açıklanır:

vatandaş, çağı yakalamak, geçmek için devletin varlığına ve bekasına sahip çıkmalıdır (Karakaya ve Yavuz, 1996:24-25). Yardımseverlik konusunda geçmişe atıfta bulunan kitaplarda, eskiden kurulan “atalarımızdan armağan” vakıfların sosyal dayanışmanın örnek kurumlarından (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:15) olduğu ve bu kurumlar sayesinde, insanların geleceğe güvenle baktığı ve tasasız bir yaşam sürdürdükleri ileri sürülür.

1986 tarihli ders kitabının “İnsan ve Toplum” bölümünde ilk kez ahlâk kurallarının yanında, din kurallarının vatandaş özelliklerini belirlemede gerekli olduğu savunulmuştur. Dinin, kişiyi otokontrol mekanizmasıyla denetlediği savunularak, toplumda birleşme, dayanışma, düzen ve huzuru sağladığı öngörülür. Kitaplara göre din de ahlâk gibi, toplumda düzen ve huzuru sağlayıcı kurallar koyar; diğer dünyayı (ahreti) ilgilendiren inanç ve ibadetler getirir. Dinin toplumdaki etkisi şöyle betimlenir:

Gerek kişi gerek toplum açısından, huzur sağlamada etkisi tartışılmazdır. İster tarihin en eski çağlarında yaşamış, bilgi sınırı çok dar ilkel insan olsun; ister zamanımızın uzayda dolaşabilecek kadar ileri bir bilgi ve teknolojiye ulaşmış modern insanı olsun bir dine inanmıştır. Dininin gerektirdiklerini yapmakta olan insanoğlu, ne derece akıllı ve üstün niteliklere sahip bir yaratık olursa olsun, kâinatın sonsuzluğu ve sırları karşısında her şeyi anlamaya ve öğrenmeye gücünün yetmeyeceğinin bilincinde olmalıdır. Düne göre, kâinatın birçok sırrını çözmüş, bilgi hazinesini hayli zenginleştirmiştir ama bildikleri, bilmediklerinin yanında denizde bir damla gibidir...Ay'a ayak basmak kâinatın sonsuzluğu karşısında pek küçük bir adımdır...Dine inanç ve buna bağlı olarak yapılan ibadetler, insana manevî bir huzur ve mutluluk sağlar. Bir dine inanmak ve onun icaplarını taklit yoluyla ve şeklen değil, içten

---

“Türk milleti, tarih boyu hürriyetine bağımsızlığına çok önem vermiş, bunun doğal sonucu olarak büyük devletler kurmuş; dünya politikasını yönlendirmiş, yönetmiştir...Türkler doğuştan askerdir. Cesur ve kahramandırlar. Avrupa’da “*Türk gibi kuvvetli*” deyimini bu yüzden söylenmiştir. Türkler vatan ve milletleri için canlarını seve seve verip her türlü özveriye katlanırlar. ...Türk milletinin özellikleri iyi tanıyan Atatürk, onun gücünü anlatmak için: “*Bir Türk dünyaya bedeldir*”, büyüklüğünü anlatmak içinse “*Büyük şeyleri ancak büyük milletler yapar*” diyerek gerçekleri vurgulamıştır” (Yiğit ve Turan, 1996:77).

gelen bir heyecan ve “huşu” içinde yerine getirmek gerekir. İnanç sayesinde kişi kalbini kötülüklerden, kin ve nefretten arıtır. Sevgi ve iyilik gibi güzel duygularla doldurur. Kişilerin olumlu yoldaki her inanç ve davranışı toplumun hayrınadır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:22).

Bu açıklamanın da gösterdiği gibi, 1980 sonrası ders kitaplarında, Aydınlanma Devrimi'nin akla göre dünyayı anlamlandırma, pozitivist ve lâik açıklamalarının yerini, “din” ile biçimlenen bir toplum öngörüsü almıştır.<sup>254</sup> Kitaplarda, vatandaşa manevî unsurları edindirme düşüncesinin sıklıkla kullanıldığı görülür. 1980 sonrası vatandaş, (dinine) İslam'a bağlı ve din kurallarını uygulayan bireyler olarak tasarlanmaktadır. Bu insan tipine ulaşmak için “din, hukuk, ahlâk” kuralları kullanılmalıdır. Vatandaşın manevî ve ruhî bir gelişme sağlayabilmesi, dengeli bir kişilik kazanabilmesi için ruhça beslenmesi, manevî yönden yetişmesi, yetiştirilmesi gerektiği ısrarla vurgulanır. Bunun için “aile ocağı”ndan başlayarak eğitimin, iyi ahlâklı ve “inançlı” bireyler yetiştirmek hedefinde olduğu savunulur (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:50). Böylelikle, yurttaş oluşturmada içten gelen bir kontrolü öngören Platoncu yaklaşımın izleri sürülür. “İyi insan”, “iyi vatandaş” olmak, borçlarını (ödevlerini) yerine getirmede iyi niyet kurallarına uymakla mümkündür (Yiğit ve Turan, 1996:20). Toplumun kalkınması için gayret gösteren Türk vatandaşı, eğitilirse hırsızlık ve rüşvet engellenebilecektir. Ders kitaplarında “erdemli” bir vatandaşın yetiştirilmesi, “adam olmak” ifadesiyle anlatılır:

Halk dilinde “adam olmak” diye bir deyim vardır. İşte eğitimin hedefi kısaca budur....erdemli ve verimli bir kişi olabilmek, yani adam olabilmek, toplumun her üyesinden istediği bir husustur. Ancak bu kısa zamanda ve kolaylıkla erişilebilecek bir hedef değildir. Bu hedefe ulaşmada “iyi yetişmiş bir insan olmada” kişinin

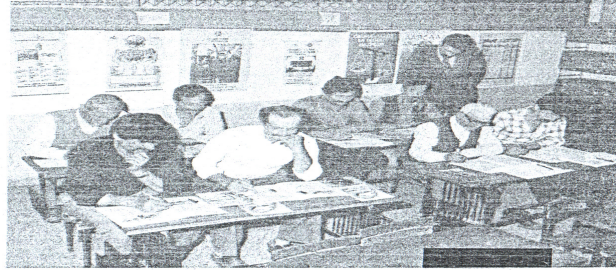
---

<sup>254</sup> Kitaplarda doğruluk ve dürüstlük konusunda “çarpıcı” bir örnek olarak dinî öğeler yer alır. Hz. Ömer'in bir deveye kölesiyle nöbetleşe binmesi, bir memurun devletin parasıyla alınan mumu devlet işlerini görünürken, kendi mumunu kendi özel işleri sırasında kullanmasına ilişkin davranışı doğruluk ve dürüstlüğe ilişkin verilen örnek davranışlar olarak sunulur.



kendisine, ailesine, okula, toplumun diğer bazı grup ve kesimlerine önemli görevler düşer (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:45).

Yurt ve milletin tehlikeye düştüğünde nasıl korunacağını öğrenildiği yer olarak kışlanın (asker ocağı), iyi bir vatandaş yetiştirilmek üzere belli beceriler kazanmayı sağlayan halk eğitimi,<sup>255</sup> meslek geliştirmeyi hedeflemiş meslekî eğitim olmak üzere okul dışında eğitim için önemli kurumlar olarak sunulduğu görülür. Böylelikle okul, kışla, halk eğitimi ve meslekî eğitim devletin yurttaşını yetiştirmede kullandığı dört temel alan olarak gösterilir. Bunlardan meslekî eğitim, yurttaşın çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmeyi hedefler. Kitaplara göre devlet, eğitime önem vermiştir fakat toplumun bütününe kapsayan bir eğitimi sağlayamamıştır (Karakaya ve Yavuz, 1996:106).



Bir halk eğitimi faaliyeti: okuma yazma kursu.

Resim 33 Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:52

1986 tarihli ders kitabında, halk eğitim merkezlerinde yurttaş okuma-yazma konusunda eğitilmekte; devlet eliyle yürütülen eğitimin yurttaş yetiştirmedeki önemi görsel öğelerle desteklenmektedir (bkz. Resim 33). Kitaplara göre devletin eğitimde temel amacı; toplumun kültür ve değer sistemlerini her alana ulaştırmak; milli birlik ve beraberliği sağlamak; devlete

<sup>255</sup> Kitaplarda devletin vatandaşlarını insanî ve millî değerlerle donatmak, onları bilinçli ve üretken kılabilmek için okullaşma çalışmalarının yanında başka eğitim hizmetleri sunduğu (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:55) ve halk eğitiminin bunlardan biri olduğu belirtilir. Okulun bitmesiyle eğitimin sona ermeyeceği; bu nedenle çıraklık, kalfalık, ustalık ve halk eğitiminin yaygın bir eğitim olduğu, hayat boyu eğitimin iyi bir örneğinin halk eğitimi olduğu savunulur (Korkmaz, 1994:46-48).

olan güveni arttırmak; bireylerin bilinçli, topluma ve kendilerine yararlı hale gelmelerini sağlamaktır. Kitaplarda eğitimin, insanın yaşadığı topluma uyum sağlaması; hak ve ödevlerini bilen bilinçli, sorumlu, üretken, katılımcı bir kişilik yapısına sahip olmasını (Yiğit ve Turan, 1996:155) sağlayacağı vurgulanır. Bu şekilde eğitim anlayışı, ekonomik ve sosyal hayatın gelişmesi yanında gelişen teknolojinin en küçük toplum birimlerine kadar ulaşmasına yol açacaktır.

Bu dönem ders kitaplarında ilk kez, eğitimde dinî ibadet yerlerinin yaptıkları işlevin gereği olarak, halk eğitimine hizmet eden yaygın eğitim kurumları olarak tanımlandığı görülür. Cami, kilise gibi ibadet yerlerinin, dinî eğitim veren kurumlar olarak dürüstlük, iyilikseverlik gibi vatandaşlara iyi huyların kazandırılmasında (Yiğit ve Turan, 1996: 57-58) önemli işlevlere sahip olduğu savunulur. Görüldüğü gibi din, toplumda etkin bir işleve sahip eğitim kurumu olarak görülmekte, Türk-İslam Sentezi etkisini bir kez daha hissettirmektedir. Kitaplara göre vatandaşın yetiştirilmesinde aile okul ve sosyal çevrenin yanında bir başka alan, kitle iletişim araçları ve kamuoyu gibi kurumlardır. Eğitim alanında cami, kilise, dernek, kooperatif, siyasi parti, basın organlarının, kişinin topluma hayırlı hizmetlerde bulunmalarına yardımcı olacağı savunulur. Millî Eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş, topluma karşı sorumluluk duyan yaratıcı, yapıcı, verimli kişiler yetiştirir (Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006:65). Toplumsal yaşamın uyumlu olarak yürütülebilmesi için gerekli meslek sahibi vatandaşlar, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli, kendine güvenmelidir.<sup>256</sup>

---

<sup>256</sup> Kendine güvenen vatandaşların önemi şöyle açıklanır: “..kendine güven duygusu ve moral gücü, istenilen hedefe ulaşmada önemli bir faktördür. Atamızın çok kısa fakat derin bir anlamı olan “Türk, öğün, çalış, güven!” vecizesinde de güven duygusunun önemi vurgulanmış olmaktadır” (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:34).

### 2.3.3. “Süper” Anneler ve Eşler Olarak Kadınlar

Toplum örgütlenmesini açıklamada Tanzimat’tan bu yana benimsenen organizmacı toplum anlayışı, bu dönemin ders kitaplarında da sürdürülür. Buna göre toplum, bir organizma gibi örgütlenmiştir(Korkmaz, 1994:29). Kitaplara göre, maddelerin atomdan, insan vücudunun hücrelerden oluşmasına benzer biçimde, toplum da ailelerden oluşur. Aile, toplumun temelini-özünü oluşturan birim olarak, ne kadar sağlam ve sağlıklı olursa, toplum da o kadar sağlam ve sağlıklı olacaktır, öngörüsü kitaplarda savunulur. Böylelikle sağlıklı bir toplum, sağlıklı bir devleti meydana getirecektir (Yiğit ve Turan, 1996: 30-33). Kitaplarda kadının, Orta Asya Türk devletlerinde, diğer toplumlardakinden daha fazla “itibarlı” yeri olduğu iddiası, tarihten verilen örneklerle açıklanır. Buna göre kadının sofrada, çalışma hayatında, gerektiğinde savaşta erkekle yan yana olması; destanlarda ve Dede Korkut hikayelerinde önemli karakterler olarak yer alması; devlet buyruklarının “Hakan ve Hatun emrediyor ki...” diye başlaması (Çiftçi ve diğerleri, 2006:24-25) itibarlı durumuna örnek olarak gösterilir. Kitaplara göre, Orta Asya Türk devletlerinde kadın-erkek eşitliğinin nedeni; temel yaşam biçimini belirleyen ekonomik uğraşının göçebelik olmasıdır. Kadın ve erkeğin aynı yaşam koşullarını paylaşmasına neden olan bu yaşam biçiminin doğal sonucu olarak eşitliğin ortaya çıktığı (Yiğit ve Turan, 1996:34) iddia edilir. İslamiyet’le birlikte durumun olumsuz yönde değiştiği, bu dönem ders kitaplarında, diğer dönemlerden farklı olarak açıklanır. Buna göre, İslamiyet yanlış yorumlanıp uygulandığı için bu duruma ulaşılmıştır (Korkmaz, 1994:33).

Kitaplara göre, Osmanlı İmparatorluğu’nda kadının geri kalmasının nedeni, okuma-yazma bilmemesi olarak gösterilir. “Batılılaşma” politikasının “eşitlik” için adımlar atılmasını sağladığı ve Kurtuluş Savaşı’nda kadınların gösterdikleri kahramanlıkların, kadın haklarının gelişiminde önemli payı olduğu savunulur. Atatürk inkılâplarıyla “kadın haklarının kapsamı”nın genişlediği, Türk kadınına “yeni ufuklar” açıldığı belirtilir (Çiftçi ve diğerleri,

2006:24-25). Osmanlı dönemindeki kadına ilişkin yanlış anlayışın, Cumhuriyet'le birlikte değişmeye başladığı ve günümüzdeki aile anlayışına ulaşıldığı savunulur. Ders kitaplarına göre, toplumda da ailenin kutsallığına saygı duyulur. Çekirdek aile tipinin Batı toplumlarında görüldüğü; Türkiye'de de görülmekle birlikte daha çok yaşlılara itibar edildiği; büyükanne büyükbaba gibi yaşlıların sıcak aile ortamında bulunmasının istendiği vurgulanır.



Resim 34 Taktak, Göçer Ve Dinçer, 2006:11

2006 tarihli ders kitabında kullanılan görsel öğede, insanlığın ortak mirasına katkıda bulunan işçiler olarak temsil edilenlerin tamamı erkek iken bu yapının oluşumunu “seyreden” ise bir kız ve bir erkek çocuğu olarak resimlenmiştir (bkz. Resim 34). Böylelikle, insanlık için çalışan ve katkıda bulunanların tamamıyla erkek olması erkeklerin *aktif*, kadınların izleyici konumlarıyla *pasif* durumlarına işaret etmektedir.

Çocukların “iyi vatandaş” olması için aileden aldığı “terbiye”nin önemi üzerinde durulan kitaplarda, ailenin önemi ve ailesiz bir toplumun düşünelemeyeceği vurgulanır. Halk arasında “aile terbiyesi” denilen aile eğitiminin, çocuğun kişilik yapısında büyük etkisi olduğu (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:33), ilgi, sevgi, şefkat kaynağı olan, kişiye belli davranış biçimleri kazandıran aile eğitiminde, anne-babaların birinci derece sorumluluk taşıdığı kabul edilir. İyi bir aile terbiyesinin, eğitimli anne-baba ile

sağlanacağı belirtilir.<sup>257</sup> Böylelikle, Tanzimat'tan bu yana çocuk eğitiminden birinci derecede sorumlu tutulan kadının, bu sorumluluğu ilk kez erkekle paylaştığı görülür. Fakat kadının, zaman açısından çocukla daha fazla beraber olduğu için eğitiminde birinci derecede sorumlu olduğu (Yiğit ve Turan, 1996:38-40) klasik açıklaması da ihmal edilmez. Aile birliğinin sürdürülmesi için, aile fertlerinin “gayretle, fedakârca” çalışması gerektiği vurgulanan kitaplarda, bu devamlılığın sağlanmasında kadına önemli görevler yüklenir. Fedakârlığı en üst düzeyde istenen Türk kadınına, görevleri, Atatürk'ün şu sözleriyle hatırlatılır:

Kadının en büyük vazifesi analıktır. İlk terbiye verilen yerin ana kucağı olduğu düşünülürse bu vazifenin önemi gerekli şekilde anlaşılır. Milletimiz kuvvetli bir millet olmaya kesin karar vermiştir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:30).

Görüldüğü gibi milletin “kuvvetli” olması konusunda kadına önem atfedilir. 1994 tarihli ders kitabına göre, Medenî Kanunu'nun 152. maddesinde kocanın aile reisi, ailenin başkanı olduğunu vurgulanarak, aile bireylerinin görev ayrımı kesin olarak belirlenir. “Koca aile birliğinin başkanı olarak ailesine konut sağlamak; eşinin ve çocuklarının karınlarını doyurmak, onlara sosyal durumuna ve imkânlarına göre bir geçim sağlamak için para kazanmak” yükümlülüğündedir. Bu yükümlülük, babaya geniş yetki ve sorumluluk verir. Baba aynı zamanda evde ufak tefek tamirat işlerini de yapar. Fizikî güç gerektiren ev işlerinde eşine ve çocuklarına yardımcı olur. Anne ise, eşinin “soyadını” taşıyan, ona her konuda yardımcılık eden, “danışmanlık” yapan olarak belirtilir. Görüldüğü gibi kadının, eşinin soyadını taşıması bir tür ayrıcalık olarak gösterilmiştir. Eşlerin başta gelen ödevleri, topluma “hayırlı” vatandaşlar yetiştirmektir.

---

<sup>257</sup> Eğitimin tek koşul olmayabileceği, kimi ailelerinse eğitimsiz oldukları halde, çocuklarına gerekli ilgiyi gösterip onlar için her türlü fedakârlığa katlandıklarına dikkat çekilir (Yiğit ve Turan, 1996:38).

**Tablo 17 Kadın ve Erkeklerin Kitaplarda Görünme Biçimleri (1980-2007)**

<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>
İslamiyetten önce ve Cumhuriyette erkekle eşit	
Aile topluluğunun ikinci başkanı	Aile topluluğun birinci başkanı ailede geniş yetki ve sorumluluğu olan
Ev içi işlerde (çamaşır yıkama çocuk bakımı, alışveriş), görevli, ekonomik nedenlerle ev dışında da görev alan (tarlada erkeğiyle yan yana omuz omuza)	Ev dışı işlerde görevli
Ev işlerini yapan çalışıp para kazanan	Evi geçindirir, aileden sorumlu, tamir işlerini ve fizikî güç gerektiren ev işlerini yapan
En büyük vazifesi analık	Aileye mesken edindiren
Fedakâr	Otorite olan
Özel alanda (evde) çalışan bazen hayat şartları nedeniyle kamusal alanda görülebilen	Kamusal alanda çalışan

Bir yandan kadın ve erkek arasında tam bir eşitlik olduğu iddiasındaki ders kitapları, bir yandan da annenin, evin bütün sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini söyler ve görevlerini sıralar (bkz. Tablo 17). Anne; evi temizleme, düzenli tutma, yemek hazırlama, çamaşır yıkama, ütü yapma, çocuk bakımı ve evin ihtiyaçları için alış-veriş yapma gibi uzun bir listeden oluşan ev işlerini yapmalıdır (Korkmaz, 1994:36).

Kitaplar, Medeni Kanunun “eve kadın bakar” hükmünü getirdiği; ancak günümüzün artan ihtiyaçları karşısında yalnız babanın gelirin ailenin giderlerini karşılamaya yeterli olmadığından dolayı kadının da çalışarak, aile bütçesine; kırsal kesimdeki kadınların da tarlada, bahçede çalışarak üretime katkıda bulunması gerektiği savunulur (Yiğit ve Turan, 1996:40). Ders kitaplarına göre kadın, bu türden sıkıntılara “seve seve” katlanmalıdır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:37). Kadının kamusal yaşamda yerini alması konusundaki bu tür ifadeler, kadının özel alandaki geleneksel görevlerinde hiçbir eksiltme yapmadan kamusal yaşamdaki sorumluluklarıyla daha fazla çalışmasını; “fedakâr”lığına bir kat daha “içinden geldiği için” fedakârlık eklemesini talep eder. Eş ve çocukların<sup>258</sup> çalışması ile, babanın parasal

<sup>258</sup> Ev içinde çocukların görevi ise şöyle açıklanır: “Anne ve babanın yardıma ihtiyacı yoksa dahi çocuklar kendi işlerini görerek iş bölümünde üzerlerine düşeni yapmalıdır. Yatağını toplamak, eşyasını

yükünün azaldığı; ortaklaşa yaşamı paylaşan bireylerin “iş ve güç birliği” yapmasının, aile birliğinin güçlendirdiği gibi aileyi de kalıcı kıldığı (Yiğit ve Turan, 1996:40) açıklaması ile bu durum haklılaştırılır. İşbirliği, sadece kadına yüklenen bir ödev olmakta ve erkeğin ödevlerini hafifletmekten öteye geçmemektedir. Görüldüğü gibi kadının varolan ödevlerine, ekonomik faaliyette bulunma zorunluluğu bu dönem kitaplarda eklenmiştir. Bu durum kadının kamusal alanda yer almasını sağlamış; fakat kadınların, eski ödevlerinin eksiltilmesi ve paylaşılmasını söz konusu olmamıştır. Kadın yurttaşlar, büyük bir “fedakârlıkla” her şeye yetişen “süper anneler/eşler” olarak tasarlanmışlardır. Kadının kamusal alanda görünür hale gelmesiyle<sup>259</sup> bir yandan kadın hakları alanında olumlu adımlar atılırken, diğer yandan kadın halen birinci derecede özel alandan sorumlu tutulmuştur. Gelişen yeni duruma uygun, yeni bir düzenlemeye toplum yaşamında gidilmemiş olması, kadının daha çok görevlerle yüklü bir yaşamı göğüslemesinin istendiğini gösterir.

Türk kadını, tarlada erkeğiyle yan yana, omuz omuza çalışma geleneği olan değerli bir varlıktır. Gerektiğinde, mecbur olduğu daha doğrusu mecbur edildiği için değil, içinden geldiği için vatanının savunmasına da fiilen katılmış, düşmanın topraklarımızdan atılmasında rol oynamıştır. ...bugün kadın erkek aile birliğini mutlulukla

---

tertipli ve düzenli bulundurmak, küçük kardeşin bakımına yardımcı olmak bu işlerden bazılarıdır. Ailede, üzerine düşen işleri yapan çocuklar daha çok sevgi ve takdir toplarlar” (Korkmaz, 1994:37).

<sup>259</sup> Kadınların kamusal alandaki görünürlüklerinin şekli Kemalist reformlar sonrasında siyasal ihtilaflarının merkezi haline gelmiştir. Siyasal İslamcı söylem, bu tartışmalara 1980’lerde katılarak araştırmamızda belirttiğimiz eleştiriler doğrultusunda, evi ve işi başarıyla bir arada götüren modern Kemalist kadınlar üzerindeki çifte yük ile ilgili şikâyetleri dile getirmişlerdir. Fakat İslamcı kadınların talepleri, bazı feministlerin amaçlarıyla kesişir gibi görünse de aslında kadınlara İslam içinde araçsal bir rol biçmektedir (Kadıoğlu, 1998b:101-102). İslam’ı kendilerini tanımlayan bir politik ideoloji olarak kullanan İslamcı kadınlar, yalnızca özel alanda değil, kamusal alanda da var olma haklarını kabul ettirmek için mücadele içine girmişler, İslamcı erkekler tarafından da desteklenmişlerdir. İslamcı kadınlar, devletle aralarındaki sözleşmeyi değiştirmeye çalışırken, Tanrı ile sözleşmelerini ön plana çıkarmışlardır. Devletle yapılan vatandaşlık sözleşmesinin biçimsel ve somut sınırlamaları olabilir, oysa Tanrı ile sözleşme kadınları kendi kaderlerini belirlemekten aciz kılabilir. Lâik sözleşme bunun koşullarını kadınlara tartışma imkânı vermektedir; kutsal sözleşmede ise kuralları belirleyen Tanrı’dır. Dini haklarını geliştirmek için vatandaşlık haklarını sığınan kadınlar bunu yaparken paradoksal olarak kendi yaşamlarını biçimlendirme imkânının hiç söz konusu olamayacağı bir dünya görüşünü savunmaktadırlar (Arat, 1998:75).

sürdürebilmek için bir işbirliği ve dayanışma içinde çalışmaktadır, çalışmak zorundadır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:36-37).

Görüldüğü gibi kadın, aile işleyişinde “yardımcı” olarak görülürken, aileyi asıl yöneten “baba”dır. Bu bakış tarzı, ülkeyi yönetenlerin de “erkek” olması gerektiği öngörüsünün, toplumun temel kurumlarından ailede biçimlendirildiğini gösterir. Kız ve erkek çocukların ailede aldıkları roller, toplumsal cinsiyetin çocukluktan itibaren belli sınırlarla çizildiğini ifade eder. “Erkek çocuklar”ın daha çok “baba”ya, “kız çocuklar”ın ise, “anne”ye yardımcı olabileceği (Yiğit ve Turan, 1996:40) savunularak, çocukların toplumsal cinsiyet dolayımıyla yetiştirilmesi öngörülmür.

#### 2.3.4. Tehdite Karşı Millî Dayanışma

Bu dönem ders kitaplarında kurulan “biz-onlar” karşıtlığı, diğer dönemlerle benzer biçimde yurttaşın özelliklerinden kaynaklandığı gibi, sadece bu döneme ait olan ayrıntılı biçimde çeşitleri belirlenen bir “tehdit” unsurundan da kaynaklanır (bkz. Tablo 18).

**Tablo 18 Kitaplarda “Biz ve Onlar” Olarak Kurulan Karşıtlıklar İçin Kullanılan Kavramlar (1980-2007)**

<b>Biz</b>	<b>Onlar</b>
İyi vatandaş (iyi davranışları olan doğru sözlü, düşkünlere yardım eden, devlet çıkarlarını koruyan)	Kötü vatandaş (kötü duygulara sahip, dedikoducu, başkalarını küçük gören alay eden, kaba, nefesine yenik düşen)
Medenî olan, görgülü, nazik kibar, hakkaniyetli	Medenî olmayan, ilkel, görgüsüz, kaba, güce dayanan
Sorumlu olan	Sorumsuz olan
Eğitilmiş olan	Cahil olan
Biz	Dış tehdit unsurları, dış güçler, toprağımızda gözü olanlar, kaçakçılık yapanlar
Normal, ahenkli, dengeli.	Anormal, dengesiz
Aklını kullanan	Aklını kullanmaz
	İç tehdit unsurları, yıkıcı bölücü unsurlar
Demokratik	Antidemokratik

Kitaplara göre toplumun her üyesi, “iyi yurttaş” olarak gereken özellikleri göstermelidir. Bu özelliklerin dışına çıkanlar “onlar” olarak



konumlandırılırlar. “Onlar” olarak tanımlananlar için kullanılan kelimeleri, şöyle sıralamak mümkündür: Röntgenci, eşcinsel, kompleksli, anksiyeteli, şüpheli, korkulu, kaygılı, hayalperest, tembel, pis, anormal, hırsız, yankesici, kaçakçı, yalancı, ilkel, yabani, anormal, saygısız, azgelişmiş (Karakaya ve Yavuz, 1996:26). Bu kelimelerin yanı sıra “onlar” kategorisinde yer alanlar için kişilik özellikleri de belirtilir: Herkes hakkında iyi duygular yerine düşmanca duygulara sahip olmak, başkalarını kıskanmak ve onlar aleyhinde dedikodu yapmak, başkalarının namus ve haysiyetine zarar verici hareketlerde bulunmak, başkalarını küçük görmek, onlarla alay etmek, sözünde durmamak, şahsî çıkarları uğruna yalan söylemek, ikiyüzlü ve dalkavuk olmak, dedikodu yapmak, iftira etmek (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:20, Korkmaz, 1994:50). İnsanın “nefsine” yenik düşmesi olarak ifade edilen bu özellikler, ilkel insanın yapacağı davranışlardır. İlkel-yabani insan ayrımıyla açıklanan medeni olma ve olmama durumu kitaplarda şöyle belirlenir:

...bütün canlılar içerisinde en şerefli, en seçkin bir yere sahip olduğu halde kontrolsuz kaldığı zaman nefsine ve ihtirasına yenik düşerek kendi cinsi için büyük bir tehlike olabilir. Bu söylediğimiz, ilkel bir insan için ne kadar geçerli ise çağımızda yaşayan insanların hiç değilse, bir kısmı için de o kadar geçerlidir. Örnek aramak için uzağa gitmeye gerek yoktur. Ülkemizde, dün denilebilecek kısa bir zaman önce yaşanan terör olaylarını yaratanlar, kardeş kanı akıtanlar; dünyamızın çeşitli yerlerinde günümüzde de sürüp giden kanlı çatışmalar, insanın bu yönünü gözler önüne serer....Gerçekten de akıl ve iradesini başkalarının hayrına değil de kendi kötü amaçları uğruna kullanan kötü bir insanın yapabileceği bir zararı, sadece pençesini kullanan vahşî bir hayvanın verebileceği bir zararla denk saymak mümkün değildir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:13).

Kitaplara göre “gelişmiş-medenî” vatandaş, sorumluluklarını bilincinde, düzenin sürmesine katkıda bulunan vatandaştır (Karakaya ve Yavuz, 1996:24). Kişi, toplumun denetiminden çok uygarlığın ve insanlığın bir göstergesi olan görgü kurallarını, başkasının zorlaması olmadan

kendiliğinden yapmalı, bir başka deyişle içselleştirmelidir. Gelişmişlik ve medenîlik, kamusal mekânların temizliğine özen gösteren ve davranışlarına bu alanlarda dikkat eden vatandaş olarak tanımlanır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:18-19). Kitaplara göre, bu “medeniyet” kurallarına uymayanlar; toplum tarafından dışlanma, ilişki kesme, ayıplanma, alay edilme yollarıyla cezalandırılmalıdır. Medenî “hak”kını, ilkel ise “güç”ünü kullanır. Bunun yanında kişi ve toplum olarak gerekli atılım ve gelişmeyi sağlayabilmenin yolu, çağa ayak uydurmak; çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojiye sahip olmak yani “medenî” olmakla mümkündür (Yiğit ve Turan, 1996:17-18, 56).

Normal-anormal ayrımı ile kurulan karşıtlıkta, anormallik kişinin “elinden ne geldiğini bilememesi” hali olarak tanımlanır. Dengeli kişilik sahibi insanların oluşturduğu toplumlarda, davranış bozukluğunun görülmediği; insanların birbirlerinin davranışlarından rahatsızlık duymadığı; toplumda huzur, güven, birlik ve beraberlik duygularının hakim olduğu savunulur (Yiğit ve Turan, 1996:55).



**Resim 35 Uygun, 2002:11; Taktak, Göçer, Dinçer, 2006:38; Uygun, 2002:31.**

Ders kitapları ilkel insanı vahşi, yabani, saldırgan, savaşçı ve pis olarak betimler. Aynı zamanda açlık ve yoksulluk, ilkel ülkelerin sorunu olarak gösterilir. Bu durum görsel öğelerle desteklenir. Zenci bir kadının, çocuğunu beslediği görsel öğede de görüldüğü gibi (bkz. Resim 35), “Tarım devrimi, insanların daha iyi beslenmesini olanaklı kıldı” ifadesi ile aslında emperyalizm sonucunda gelişen “açlık” sorununun, bu ülkelerin geri kalmışlığı ile açıklandığı görülür. Ders kitapları, dünyada ülkeler arası yaratılmış eşitsizlikleri görmezden gelmiştir. Gelişmişlik ve az gelişmişlik arasındaki farka vurgu yapılan kitaplarda, hedeflenen gelişmiş olabilmektir. 3

Mart 1999 tarihli Mustafa Aysan tarafından Radikal gazetesinde yazılmış, “Sevgi Üstüne” adlı makale, 2002 tarihli ders kitabında, azgelişmiş-gelişmiş arasındaki farka vurgu yapmak amacıyla kullanılmıştır. Makalede Türk insanı, “azgelişmiş” ama yardımsever olarak betimlenir. Burada “gelişmiş” Avrupa insanının yardımseverlik duygusunu anlamasının mümkün olmayacağı savunulur (Uygun, 2002:86-87). Böyle bir açıklama, gelişmiş-azgelişmiş arasındaki karşılaştırmada, kültürel özelliklerin üstünlüğünü azgelişmiş lehine çevirmeyi hedefler.



**Resim 36 Uygun, 2002:16, 19**

Biz ve onlar ayrımı farklılıkları dışlar. Fakat küreselleşme sonucu bir araya gelen farklı kültürel etkiler, 2002 tarihli ders kitabında kendini ilk kez hissettirir. “Dil, din, köken ve kültür farklılıklarına rağmen insanlık bütündür” açıklamasıyla farklı uluslardan insan fotoğraflarına yer verilen görselde (bkz. Resim 36), “biz”in ders kitaplarının genelinde hissedilir ayrımcılığının karşısında çelişki oluşturur. *Sokrates’in Ölümü* adlı tablonun görsel öge olarak yer aldığı kitapta, canlı türü içinde “yalnızca insan”ın varoluşuyla ilgili düşünebildiği ve duygusal yönü olan, alet yapabilen, toplumsal, aklını kullanan bir varlık olduğu belirtilir. İlk kez bu kitapta, felsefeye dönük tarihsel bilgiler verilir. Felsefenin ne olduğu, dönemin popüler kitapları arasında yer alan *Sofinin Dünyası* adlı kitaptan alıntılarla açıklanır.

1980 sonrasında militan yurttaşlık refleksi, Cumhuriyet’in hiçbir döneminde olmadığı kadar kapsayıcı bir tehdit ve tehlike motifiyle desteklenmiştir. Cumhuriyet’in ilk dönemindeki ders kitaplarında, birkaç örneği aşmayan “iç düşmanlar” (dağlardaki şaki ve eşkiya) ve Kurtuluş

Savaşı anlatısında yer alan “dış düşman”lar, 1980 sonrası ders kitaplarında önemli bir yer tutar. 12 Eylül militarizmiyle uyumlu bir kapsayıcı tehdit söyleminden hareket eden ve dayanışmacı özelliği “yabancı ideolojiler”le örülenmiş olduğu düşünülen topluluk/cemaat, “savunma” sorunsalı etrafında, dayanışmaya ve hiç değilse uyanık olmaya çağırılır. Kitaplara göre tehdit unsurları, 1923’lü yıllarda “basiretli” bir şekilde millî hedefler doğrultusunda ortadan kaldırılmıştır. 1950’li yıllarda başlayan parlementer demokratik düzenin sağlamış olduğu geniş hürriyet ortamından faydalanan “yıkıcı ve bölücü unsurlar”ın, demokratik düzeni yıkmak için yoğun bir çalışmaya girdikleri iddia edilir. Türkiye’nin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü tehlikeye düşürecek, kendi fikir ve düşünceleri istikametinde yok etmek isteyen anarşi ve terör gruplarına karşı, Türkiye’nin “dünya’nın en güçlü ordusuna ve en vatansever vatandaşına sahip” olduğu belirtilir. Bu tehditlerden, Türk Silahlı Kuvvetlerinin 1980’de Türkiye’yi kurtardığı ve 1982 Anayasasının çıkardığı vurgulanır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:105).

Kitaplarda “tehdit” başlığı ile ülkemize ve milletimize yönelen iç-dış tehdit unsurlarının ayrıntılı biçimde açıklandığı görülür. Soğuk Savaş döneminin bir sonucu olarak, tehdit unsuruna dikkat çekildiği belirtilen kitaplarda, bu tehditlerin neler olduğu, alınacak önlemler ayrıntılı biçimde verilir. Tehditin nasıl ortaya çıktığı ise şöyle açıklanır:

12 Eylül 1980 tarihinden önce ülkemiz, teröristlerin gönüllerince at oynattıkları; hukuk, ahlâk, din, Türk gelenek ve görenekleriyle bağdaştırılmasına imkân olmayan, kanlı olayların sergilendiği bir ülke haline gelmişti. O kadar ki bu olayları planlayanlar Türkiye’yi bölüp yok etme hedeflerine hayli yaklaştıklarını sandıkları bir sırada 12 Eylül Harekatı bu oyunlara son verdi; tertiplerin kanlı olayların meyvelerini toplamaya hevesli olanları zafer sarhoşluğundan uyandırdı... Kısaca atalarımızın kanları ile sulanan bu güzel ülkemiz, tarihin derinliklerinden beri hür ve bağımsız yaşamaya kendisine düstur bilmiş büyük milletimiz, bir tehlike ve tehdit altındaydı. 12 Eylül Harekatı, ülkemizi içine düştüğü bunalımdan kurtarmak, devlet yönetimine yeniden işlerlik kazandırmak, büyük ölçüde zedelenen

millî birlik ve bütünlüğümüz ile demokratik rejimimizi, yeniden ve sağlıklı bir şekilde korumak amacıyla Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından başarıyla gerçekleştirilmiştir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:100).

Kitaplarda yer alan “güncel tehdit”, “iç” ve “dış” tehdit<sup>260</sup> olarak ikiye ayrılır. İç tehditin aktörleri, “yıkıcı ve bölücü unsurlar”dır. “Dış tehdit” ise, Türkiye’nin jeopolitik konumuyla bağlantılıdır. Buna göre iç tehdit, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ni parçalamak, Atatürk ilkeleri doğrultusunda oluşmuş çağdaş anlayışı yıkarak yerine kendi görüşleri doğrultusunda bir düzen kurmak isteyen; Türk Milleti’ne düşman olanlar tarafından beslenip destek verilerek “vatan bir bütündür parçalanamaz” ilkesine karşı harekete geçenler olarak tasavvur edilir. İç tehdit unsurları; Türk Milleti’ni içten çökertmeyi ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ni ortadan kaldırmayı hedefleyen “bölücü ve yıkıcı” unsurlardır (Çiftçi ve diğerleri, 2006:66). Bu unsurlar, amaçları doğrultusunda önemli kamu ve özel kuruluşların yönetim ve denetim organlarını ele geçirip kontrol etmek isterler. Ülkenin bazı gerçeklerini çarpıtarak amaçları doğrultusunda kötüye kullanırlar. Halk üzerinde dehset ve korku yaratarak, halkı istedikleri yöne itmeye çalışırlar. Fanatik görüş ve düşünceleri, belli ideolojileri amaçları doğrultusunda geçerli kılmak ve demokrasiyi yıpratmak isterler (Yiğit ve Turan, 1996:97). Amaçlarını gerçekleştirmek için özellikle öğrenci ve çalışan gençliği, ülkenin dinamik bir kesimini, uyuşturucu ağına düşürmek için uyuşturucu madde kaçakçılığına da el atmışlardır. Böylece gençlik kesimini etkisiz kılmak, hem de terör için gerekli parasal güç elde etmeyi hedeflerler (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:103). Özetle kitaplarda, iç tehdit unsurlarının anarşi ve terör ortamı yaratmak, devlet otoritesini sarsmak, toplumu yönetilemez hale getirmek, devletin ülkesi ve milletiyle olan bütünlüğünü parçalamak, çağdaş anlayışı yıkmak, ülkede rejimi değiştirerek kendi görüşlerinin etkin olduğu bir düzen kurmak istediği belirtilir.

---

<sup>260</sup> Kitaplarda II. Dünya Savaşı sonrasında bazı devletlerin, özellikle Yunanistan gibi, Ege Denizi’ni Yunan Denizi haline getirmek istemelerinden dolayı teröre arka çıktığı belirtilmektedir.

Ders kitaplarında, Türkiye'nin hedef olduğu "çok yönlü" dış tehdit, iç tehdide oranla, gerek aktörleri gerekse de hedefleri bakımından, daha açık ve ayrıntılandırılmış bir şekilde sunulur. "Çevre ülkelerin tarihî emelleri, milletlerarası terörizm, Ermeni terörizmi, kaçakçılık, casusluk güncel dış tehdidin dayandığı başlıca unsurlar olarak sunulur (Yiğit ve Turan, 1996:97). Global tehdit ise genelde, II. Dünya Savaşı sonrasında nükleer denge kurulması ile yaygınlaşan anarşi<sup>261</sup> ve terör<sup>262</sup> bağlamında açıklanır. Kitaplar, Türkiye'nin jeopolitik olarak üç eski kıtanın (Asya, Afrika ve Avrupa) kilit noktasında bulunduğunu, nüfusu, zengin yeraltı ve yerüstü kaynakları ile önemli bir devlet olduğunu belirterek, birçok devletin bu nedenlerden dolayı Türkiye'nin güçlü bir devlet olmasını istemediğini vurgular.<sup>263</sup> Ders kitaplarına göre, çevresindeki devletlere örnek olabilecek gelişime sahip Türkiye, çevresindeki tüm devletlerden ileri durumdadır. Bu nedenle de istikrarsızlık ve belirsizlikten kaynaklanan çok yönlü tehdit ve risklere maruz kalmaktadır. Türkiye'de "ölü veya sağ yakalanan teröristlerin" büyük bir kısmının Türk asıllı olmadığı (Korkmaz, 1994:85-87) ve dönemin tartışmalarına yapılan

---

<sup>261</sup> Kitaplara göre anarşi şöyle tanımlanır: "...Anarşistler devleti reddederek hükümet otoritesini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadırlar. Terör ise, bir gücü zorla kabul ettirmek amacıyla sistemli bir biçimde şiddet kullanma, yıldırma, korkutma demektir. Son yıllarda ülkemiz anarşi ve terör faaliyetleri ile karşı karşıya kalmıştır. Anarşist ve teröristin amacı devleti yıkmak ve ülkeyi bölmektir...Anarşi ve terörizmin temelinde, Türk'ün ve Türkiye'nin ezeli düşmanları vardır. Bazıları komşu da olan bu düşmanlar, bazı hain ve cahil kimseleri kandırarak ellerine silah verip dağa çıkarmıştır. Amaçları Türkiye'nin kalkınma hızını kesmek ve bölgede daha fazla etkili olmasını önlemektir" (Korkmaz, 1994:84-85).

<sup>262</sup> Kitaplarda terörle ilgili şu açıklamalar yapılır: "Teröristler ve dış destekçileri ülkenin, coğrafya ve iklimden kaynaklanan farklılıklarını istismar ederek masum kitleleri yanlarına çekmeye gayret etmektedirler. ..Güncel tehditin önemli bir kolu da yurt dışından kaynaklanmaktadır. Bazı komşu devletler ve dost görünen diğer devletler Türkiye'nin güçlenmesini istememektedirler. ..Amaçları Türkiye'yi zayıf düşürmek, dış ilişkilerde zayıflatmak, parçalayarak zaafa uğratmaktır. Bu amaca varmak için kaçakçılığı teşvik ederek kaçakçıları korumakta, teröriste silâh ve muhimat temin etmekte, kanun dışı örgütleri ülkelerinde barındırmaktadır" (Korkmaz, 1994:86-87).

<sup>263</sup> 1986 ders kitabında bu durum şöyle açıklanır: "Tarihimize göz atacak olursak ...1877-1878 Osmanlı-Rus savaşında zamanın büyük devletleri, Ruslar başarı kazandıkça sevinmişler; ancak Rus orduları İstanbul yakınlarındaki Yeşilköy'e dayanınca paniğe kapılarak Rusları barışa zorlamışlardır. Çünkü zamanın büyük devletlerinin politikası boğazlara sahip güçlü bir devletin istenmeyişidir. Dün ne ise bugün de durum aynıdır. Yalnız bir farkla; geçmişte ordular karşı karşıya gelerek savaşır, yenen taraf da yenilen taraf da büyük kayıplara uğrar ve savaş orada son bulurdu. Günümüzde artık pek nadir olarak ordular karşı karşıya gelerek sıcak harp yapmaktadır. Sıcak harbin yerini ülkeleri kendi içinden yıkmaya yönelik çeşitli faaliyetler almıştır. 12 Eylül 1980'den önce dış güçler Türkiye'de işte bu oyunu sergilemişlerdir" (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:101).

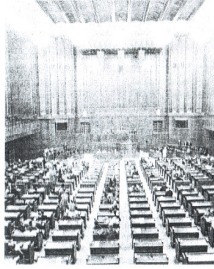
vurguların yer aldığı kitaplarda, yazarların zaman zaman kendi düşüncelerine de yer verdikleri görülür. Resmi ideoloji kavramı ile ilgili 2006 tarihli ders kitabında, yazarların “kanaat”ini içeren aşağıdaki açıklama bunlardan biridir:

“Resmi ideolojiye karşıyız” ifadeleri, Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne karşı olmalarının bir göstergesidir. ...Devlete sızmış yıkıcı ve bölücü unsurlar, yurttaşlar arasında ayrım yaparak halkın devlet otoritesine olan bağlılığını ve saygınlığını azaltır (Çiftçi ve diğerleri, 2006:69)

Burada dikkati çeken nokta, 1990’larla birlikte Türkiye’de resmi ideoloji etrafında yapılan tartışmaların, tehdit unsurları arasına dahil edilmesidir. Kitaplara göre yıkıcı, bölücü ve irticai örgütlerin ortak oldukları nokta, Atatürk ilkelerine karşı olmalarıdır. Bu yüzden ‘resmi ideolojiye karşıyız’ ifadeleri, Atatürk’ün kurduğu Türk Devleti’nin temel niteliklerine karşı olmalarının bir göstergesidir. Kitaplar, “Atatürk’ün fikirlerini ‘devletin resmi ideolojisinin dayatması’ sayanların; milleti ırklara, sınıflara, mezheplere ayırmak suretiyle ülke bütünlüğünü bozup, devleti yıkarak, yerine kendi görüşlerinin etkin olduğu çağdışı bir düzen kurmak istedikleri öngörüsünde bulunur.

Vatandaşlık Bilgileri ders kitaplarında yer alan, kapsayıcı “tehdit ve tehlike” motifinin yurttaşlar açısından getirdiği en önemli sonuç, “hassas ve uyanık” olma ödevidir. Birleşmiş Milletler bünyesindeki İnsan Hakları Eğitimi’nin geliştirilmesi çabalarına 1990’lı yıllarda katılarak çağdaş demokratik dünyanın parçası olmak iradesini “birkez daha” ortaya koyan Türkiye, bir yandan da milliyetçi “reflekslerine” söz geçiremez. İnsan Hakları dili ile milliyetçilik dili arasındaki yapısal çatışmadan gelip çıkan ise, “milli güvenlik yurttaşlığı” olur. Devletin korunması gerekliliğinin sonucu olarak milli güvenlik kavramı, devletin bağımsızlık ve egemenliğine, yurdun bütünlüğüne ve milletin özgürlük ve mutluluğuna, Cumhuriyet’in varlığına içten ve dıştan gelecek tehlikelere karşı, önceden hazır olmak ve gerektiğinde savaşmak olarak tanımlanır (Çiftçi ve diğerleri, 2006:56). 2000’den sonra basılan ders kitaplarında “aydın yurttaş”, 1960’ların giderek karmaşıklaşan yurt ve dünya sorunları sorgulayan, alternatifler arasından seçen ve sorumluluk yüklenen

birey yurttaştır. Bu yaklaşım, “Türk Milleti”ni, 1930’lar ve 1980’lerin kültüralist (organik) boyutunun ötesine taşıyarak insanlık ve uluslararası işbirliği değerleriyle buluşturur. Başka bir anlatımla, tanımlanan “yeni” yurttaşlık kavramı, özgüven sendromuna yer verilmemesinin yanısıra, tehdit algısına dayalı göndermelerden arınmışlığıyla dikkat çekmektedir.



Resim 23: Bakanlar Kurulu bu binada toplanmaktadır.



Resim 22: Devletin ve milletin birliğini temsil eden Cumhurbaşkanımız Çankaya Köşkü'nde oturmaktadır.

### Resim 37 Yiğit Ve Turan, 1996: 115, 118, 119.

Ders kitaplarına göre, toplum fertlerinin birbirleri ile kurdukları ilişkileri bir düzen içerisinde sağlayan, uyacakları kuralları koyan, çeşitli ihtiyaçlarını karşılayan ve tehlikelerden koruyan otoriteli düzen olarak tanımlanan devlet; “millî dayanışma”<sup>264</sup> içinde vatandaşlar topluluğu ister. Bu konuda kitaplarda alıntılara başvurulur. Bunlardan biri de 1986 tarihli ders kitabında, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabından alıntılanan, Atatürk’ün dayanışma ile ilgili yazısıdır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:25, 47, 72-74). 1996 tarihli ders kitabında “Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin egemenliğin kullanıldığı yer” olduğu alt yazısı ile yer alan fotoğraf, hakimiyetini kullanan devletin, görkemi ve gücünü simgeler. Millet içinde ortaya çıkan, meşru, siyasî, hukukî bir otorite olan devlet otoritesinin gücü, devlet organlarının bakanlıklar, Cumhurbaşkanlığı köşkü gibi binalarının görselleriyle desteklenir. Bu binalar devasa bir şekilde fotoğraflanarak; devletin gücü ve büyüklüğü temsil edilmek istenmiştir (bkz Resim 37). Özet olarak bu dönem kitaplarda, tehdit

<sup>264</sup> Bu dayanışma biçimlerine örnek olarak, mesleki dayanışma, dinî dayanışma, sınıfsal dayanışma, bölgesel dayanışma verilir.



konusu üzerinde ayrıntısıyla durulmuş; vatandaş tehdite karşı milli bir dayanışmayla uyanık olmaya çağrılmıştır.

### 2.3.5. İnsan Hakları ve Demokratik Yurttaşlık

Ders kitaplarında Cumhuriyet, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, demokratik, lâik, sosyal ve hukuk devletine sahip olarak tanımlanmıştır. Demokrasi ise, otoritenin kaynağı olan hakimiyetin, millete ait olması ile kurulan siyasi teşkilatlanma ile halkın kendi kendini yönetmesi, halk egemenliği ve halkın iktidarı demektir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:13; Yiğit ve Turan, 1996:17-22). Kitaplarda millet hakimiyetine dayalı bir rejim olarak Türkiye’de demokrasinin tarihçesinin Sened-i İttifak’a dayandığı, Tanzimat Fermanı ile devam ettiği belirtilir. Cumhuriyet sonrasında ise, 1950 seçimleri sonucu “ilk defa” millet oylarıyla bir iktidarın yer aldığı ifade edilir. 27 Mayıs 1960’ta ise, DP’nin devlet idaresinden düşürüldüğü, 1961 Anayasası’nın demokraside önemli bir aşama olduğu belirtilir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:97). Aynı konu bir başka kitapta ise, demokratik yönetimin Cumhuriyet’in ilânından önce devlet yönetiminde hâkim olduğu, Demokrat Parti’nin on yıl süreyle ülkeyi yönettiği ve 27 Mayıs 1960 ihtilalinde ordu tarafından iktidardan uzaklaştırıldığı; 1961 Anayasasının ülkemiz şartlarına uymayan yönlerinin olması nedeniyle ülkede anarşinin yaygınlaşmasına neden olduğu iddia edilir. Bunun sonucunda ise, anayasanın yürürlükten kalktığı savunulur (Korkmaz, 1994:80-82). Yeni anayasa (1982 Anayasası) ise, gençlere emanet edilir. 1980 ile 1990’lı yılları kapsayan yıllarda basılan bu iki kitabın iki farklı yorumu, kitap yazarlarının kendi düşüncelerinin, metinlere yansıdığını göstermektedir. Biri 1961 Anayasası’nın özgürlükçü bir ortam yarattığını savunurken, diğeri ülke şartlarına uygun olmadığı görüşündedir.

Kitaplarda “demokrasi”ye gönderme, iki boyutta ortaya çıkar: “Hürriyetçi demokrasi” olarak tanımlanan rejime (devlet otoritesine) bağlılık ve çok partili yaşama geçiş sonrasında ders kitaplarının vazgeçilmez teması

olan “okulda demokrasi”, ya da “eğitici kol” çalışmalarına katılım. Bunlardan ilk olarak hürriyetçi yaklaşım, din konusunda özgürlüğün açıklanmasına neden olur. Kitaplarda, hiçbir zaman dinsizlik anlamına gelmeyen lâiklik, her ferdin istediği inanca mezhebe sahip olabilmesi, ibadetini yapabilmesi ve dini inançlarından dolayı diğer vatandaşlardan farklı bir muameleye tabi kılınmaması anlamında tanımlanır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:35; Karakaya ve Yavuz, 1996:108). Ders kitaplarına göre bugünkü demokrasi anlayışı, insan hak ve hürriyetlerine paralel olarak gelişmiştir. Böylelikle vatandaşlar, haklarını birbirlerine karşı arayabildikleri gibi devlete karşı da arayabilirler (Yiğit ve Turan, 1996:94).

“Okulda demokrasi” ya da “eğitici kol çalışmaları” olarak tanımladığımız ikinci yaklaşımda ise, demokrasi terbiyesinin aileden başlayarak, okulda geliştirilmesi gerektiğini savunur. Kitaplar; “düşünce ve kanaatlere saygının ilk öğrenildiği yer”, eşitlikçi, katılımcı, hürriyetçi, çoğunlukçu davranış biçimlerinin<sup>265</sup> ilk beşiğini “aile ocağı” olarak gösterir (Korkmaz, 1994:38). Milli Eğitim’in temel ilkelerinden olan okulda demokratik hayatın önemine değinilir. Bunun için okuldaki genel ve özel kurallara uyulması; eğitici kollar aracılığıyla öğrencilerin düşüncelerini açıklaması demokrasinin öğretilmesi açısından gerekli görülür. Demokratik bir toplum düzenini kurmak ve yaşatmak için okullarda bilgi öğretiminin yanı sıra, kişisel anlayışı, zekâyı, ilgileri geliştirici bir eğitim anlayışının oturtulmasına çalışıldığı vurgulanır. Kitaplara göre, rejimin ayakta durabilmesi için temellerinin demokratik kaideler üzerine oturtulması gereklidir. Eğitim kurumları, burada önemli işleve sahiptir. Okullarda demokrasi öğretiminin yanında, demokratik yaşayışın uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi önerilir. Demokrasinin esaslarından olan katılımcılık, seçim, temsil gibi ilkeleri sınıf ve okul çalışmalarında yerleştirme, eğitici kol çalışmalarında, sınıf başkanı seçimi, sınıfta sorumluluk alma gibi alanlarda demokratik esaslar

---

<sup>265</sup> Burada eşitlik aynı haklara sahip olmayı; katılımcılık, ailede herkesin söz sahibi olmasını; hürriyetçilik düşüncelerin açıkça ifade edilmesini; çoğunluk çoğunluğun görüşünün kabul görmesini ifade eder.

uygulanarak (Karakaya ve Yavuz, 1996:105) demokrasi eğitiminin verilebileceği öngörülür.

Kitaplara göre demokrasinin dayandığı temel prensipler, millet hakimiyeti, muhalefet, hürriyet, eşitlik, genel oy ve çoğulculuktur (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:87, 98). Demokrasinin vazgeçilmez iki unsuru ise, muhalefet ve iktidardır. Ayrıca "lâiklik" in demokrasi için gerekli bir koşul olduğu, lâiklik ilkesinin dinin devlet işlerinden ayrılması, dini inanç ve ibadetlere saygı ilkesi, dinî hizmetlere yardım ilkesi ile sağlanacağı öngörülür (Karakaya ve Yavuz, 1996:98). Buna karşın ders kitaplarında, çeşitli durumlar için, dini açıklamalar dikkat çeker. Referanslarda din unsuru sıklıkla kullanılır. Ders kitaplarında kullanılan dini açıklamaları şöyle sıralayabiliriz:

- Çalışmak ibadetten sayılır.
- İsraf, dinî yönden haramdır.
- Vatandaş, Hz. Ömer'in mumu örneğinde<sup>266</sup> olduğu gibi, devlet malı üzerinde duyarlı olabildiği ölçüde sağlam ve güçlü bir toplumun, şerefli bir üyesi olma mutluluğuna erişebilir.
- Kişinin manevî dünyasında ahlâkî ve dinî değerler, inanç ve duygular, estetik değerler, korkular, ümitler, ümitsizlikler, hayaller bulunur. Bu dünya, görünmeyen dışarıdan gözlenemeyen; fakat o derece de ilginç, renkli bir dünyadır. İnsanı, diğer benzeri yaratıklardan ayıran, onları üstün kılan, insana insan olma niteliğini kazandıran, daha çok, onun bu manevî dünyasıdır. Bu dünyada inançların, duyguların; bunlar içerisinde ahlâkî ve dinî olanlarının önemli bir yeri vardır.
- Devlet, "Allâh'ın insanların hayrına meydana getirdiği bir teşkilâttir".
- Milleti oluşturan fertler, aynı dine inanır. Ancak bugün Türk Devleti ve birçok devletler, lâiklik prensibini kabul etmiştir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:38-78).

---

<sup>266</sup> Hz. Ömer'in devlete ait mumu devlet işlerini görürken, kendine ait mumu ise kendi özel işlerini görürken kullanıyor olması örnek verilerek devlet malını kullanmanın olumsuz davranış olacağı açıklanmıştır.

Görüldüğü gibi bu dönem ders kitaplarında, Cumhuriyet'in hiçbir döneminde görülmeyen biçimde din olgusu, ders kitaplarında yer alır. Din kurallarının, toplum kurallarının oluşturulmasında, eğitimde din kurumlarıyla beraber önemli, etkili ve gerekli olduğuna dair açıklamalar sıklıkla yapılır. Haklar konusunda ise, 1995 öncesi ve sonrası olarak kitaplar, iki ayrı anlayışla yazılmıştır. 1995 öncesindeki ders kitaplarında, hak ve ödev arasındaki ayrıma dikkat çekilir. Önce “ödev”in geldiği, buna karşılık “hak”ın doğduğu iddiasında bulunulur. Sosyal hayatta ödevin haktan önce geldiği, zira ödevini yerine getirmeyen kimsenin haktan söz edemeyeceği, hukuk ile hak ve ödev kavramları arasında sıkı bir ilişkinin varlığına dikkat çekilir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:23). 1995 öncesi ders kitaplarında görülen “vazife” temelli yurttaşlık anlayışı, Ziya Gökalp'ten alınan dörtlükte açıkça ifadesini bulur:

Ahlâk yolu pek dardır  
Tetik bas, önü yarıdır.  
Sakın hakkım var deme,  
Hak yok vazife vardır.

Ders kitabında bu şiirle ilgili çalışma sorusu olarak “gerçekten hak yok mudur?” sorusu sorulmakta ve öğrencilerden bu konuyu tartışmaları istenmektedir. Haklara saygı göstermek ise ödev olarak tanımlanır. İnsanın “hak ve ödev”den örülü<sup>267</sup> bir ortamda yaşadığı belirtilir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:24, 27).

1995 sonrası dönemde, insan hakları kavramının kitaplarda yer alması, dersin adının Talim Terbiye Kurulu'nun 12.3.1992 tarih ve 45 sayılı kararı ile “Vatandaşlık Bilgileri ve İnsan Hakları Eğitimi” olarak değiştirilmesi, 1995-1996 ders yılından itibaren uygulamaya konulmasından sonra

---

<sup>267</sup> Hak ve ödev arasındaki ilişki ise bir örnekle açıklanır. Taşıma hizmetinin istenmesi bir haktır, buna ödenen para ise bir ödevdir. “Karşı tarafın bilet ücretini istemesi hakkı bizim ödevimizdir” denerek hakkın karşısında ödev, ödevin karşısında hak vardır prensibiyle hareket edilir. Toplum içinde bazı davranışlar yerine getirildiği takdirde ki bunlar yurttaşın vazifeleri olarak tanımlanır, hak elde edilebileceği söylenir. Örneğin gürültü etmemek, kaba konuşmamak, vb ödevdir, başkalarının böyle hareket etmesini istemek ise hak olarak tanımlanır (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:28).

olmuştur. Bu öğretim yılına mahsus olmak üzere, mevcut kitaplarda bazı değişiklikler ve ekler yapılma yoluna gidilmiştir. Söz konusu değişiklik, 14.3.1995 tarihinde İnsan Haklarından sorumlu Devlet Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Eğitim Protokolü'nün başbakan ve başbakan yardımcısı ile ilgili bakanlar tarafından imzalanması sonrasında gerçekleşir.

Protokole göre, öncelikle ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan 'Vatandaşlık Bilgileri' dersinin adı 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi' olarak değiştirilecek ve ders yeniden düzenlenecektir. Ancak İnsan Hakları Yüksek Danışma Kurulu'nun yaptığı çalışmalar sonucu ilk ve orta öğretimde, insan haklarının ders olarak okutulmasına ilişkin çalışmaların ürünü olan Protokol, Kurul'un 1996'da lağv edilmesi üzerine, 1997'de oluşturulan İnsan Hakları Koordinatör üst Kurulu tarafından yeniden ele alınır. Üst kurul "*Protokol*"e işlerlik kazandırmak amacıyla, ilköğretim okullarında 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi' dersinin 7. ve 8. sınıflarda zorunlu ders olarak orta öğretim okulları için öngörülen 'Demokrasi ve İnsan Hakları' dersinin ise lise ikinci sınıfta seçmeli ders olarak okutulmasının uygun olduğuna karar verir. İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu, eğitimcilerin ve kamu kuruluşlarında çalışanların insan haklarıyla ilgili hizmetiçi eğitim görmesine ilişkin kararlar almış ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Eğitim Plânı'nı Türkiye'de uygulamak ve bütün olarak düzenleyip geliştirmek üzere 1998 yılında *İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Ulusal Komitesi*'ni kurmuştur. Böylece İnsan Hakları Eğitimi'nin kapsam açısından sınırlı da olsa ilk kez, bir "hak" olarak nitelendiği 1978 tarihli İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi'nde kabul edilen Sonuç Belgesi Eki ve İnsan Hakları Eğitimi'nin demokrasi ile birlikte açıkça bir "insan hakkı" olarak nitelendiği 1993 tarihli Montreal İnsan Hakları Eğitimi Uluslararası Kongresi'nden bir süre sonra, ders uygulamaya geçirilir (Üstel, 2005:286-287).

Bir kereliğe mahsus olarak yapılan değişiklik uyarınca, yeni bölümler eklenir. Yeni bölümde, "İnsan Hakları" başlığı altında insan hakları kavramı ve önemi, insan hakları düşüncesinin ulusal ve uluslararası düzeyde gelişimi,

korunması ve geliştirilmesiyle insan hakları ile ilgili kuruluş bildirge ve sözleşmeler yer alır. Söz konusu kuruluşlar arasında Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi ve Helsinki Yurttaşlar Meclisi incelenmektedir. Kitaplarda değinilen İnsan Hakları ile ilgili temel belgeler, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Paris Şartı, Helsinki Nihai Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir.

1995 sonrası kitaplarda, hak kavramı açıklanır ve insan haklarının önemi üzerinde durulur. Ders kitaplarına göre bir ülkenin uygarlık derecesi, bilim ya da teknoloji alanındaki başarılarından çok, insan haklarına ve dolayısıyla insana verdiği önem ve duyarlılıkla ölçülür. Kişilerin yaptıkları ödevler karşılığında yasa ve özel anlaşmalarla elde ettikleri yetki ve değerler hak, olarak tanımlanır ve kişinin en büyük hakkının yaşama hakkı olduğu vurgulanır (Yiğit ve Turan, 1996:132, 172). Kitaplarda bir yandan yaşama hakkının modern bir toplumda varolması gerektiği savunulurken, bir yandan da kural dışı bir hâl olarak toplum düzenini ağır şekilde çiğneyen, yani çok ağır bir suç işleyen “suçlu”ya, yetkili devlet otoritelerince ölüm cezası verebileceği savunulur (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:23). İnsan haklarının kişisel olarak nasıl algılanması gerektiğine ilişkin öneriler ileri süren kitaplar, önce insan olarak kişinin kendisine karşı, sonra başkalarına karşı ve nihayetinde tüm insanlığa saygılı olması gerektiğini savunur. Hak kavramı, hukuk düzeninin güvence altına aldığı yetki olarak tanımlanır.



**Resim 38 Uygun, 2002:56, 97; Çiftçi Ve Diğerleri, 2006:51**

2002 tarihli ders kitabı, “insan hakları insanların eşit özgür ve onurlu bir yaşam sürmesi için vardır” alt yazısıyla yer alan fotoğraftaki (bkz. Resim 38), yaşlı adamın, bu onur ve hakka sahip olmadığını göstermiştir. Diğer resimde ise, “insan olma sorumluluğunun yardıma gereksinimi olan herkese

yardım edilmesini gerektirir” alt yazısının aksine, bu davranışı gerçekleştirmeyen tepkisiz insanları gösteren karikatür yer alır. Buradaki görsel öge, insan olma sorumluluğunun kişiye, başkalarına yapılan haksızlıklara karşı çıkma sorumluluğunu yüklediğini temsil eder. Kitaplarda haksızlığa uğrayan kişilere yardımcı olmak, sorunlarına çözüm aramak, haksızlık yapanları uyarmak, insanlık ödevi olarak sunulur. Haksızlıklara karşı her zaman, her koşulda yapılabilecek bir şeyler olduğu yolundaki açıklamalarla vatandaş uyarılır (Uygun, 2002:96-97). Her iki resim de alt yazıya aykırı birer görsel ögedir ve kitap bu duruma dikkati çeker. Kitap boyunca zenci, Hindistanlı ezilen kesim görüntüleri sergilenmekte; insan haklarının bu kişilere ulaşmadığı resimlerle gösterilmektedir. 2006 tarihli ders kitabındaki görsel öge ise, çevreye duyarlı vatandaş öngörür. Ders kitaplarında “insan olma bilinci”ne yapılan vurgu, eşitlik ve hak söyleminin dayanağını oluşturur. İnsan olma bilincinin insanlara eşit davranmak, haksızlıklara karşı çıkmak, yardıma gereksinimi olanlara yardım etmek, yurttaşlık görevlerini yerine getirmek, başkalarının haklarına saygılı olmak, ayrımcılık yapmamak, haklı olanın yanında yer almak, doğruları savunmak, doğayı korumak gibi özelliklerle belirlenir (Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006:64).

Kitaplarda, milliyetçi düşünceyi insanlıkla bütünleştirme ve vatandaşlık görevlerini de bu doğrultuda yapma konusunda Türk vatandaş uyarılır. Bu dönem kitaplar, insan olma bilinci çerçevesinde vatandaşlık bilincine de dikkati çeker. Kitaplara göre vatandaş, çeşitli davranışlarında hukuk, ahlâk veya görgü kurallarına uymalıdır. Bunun için her vatandaşın, “vatandaşlık bilinci” kazanması gereklidir. Bu bilinç ise, ancak eğitimle mümkündür. Öğretmenler, bilinçli vatandaş yetiştirmede ayrı bir öneme sahip öncüler olarak sunulur:

İnsan olma bilinci, insanların iş hayatında da etkili olur. Örneğin, bu bilince sahip bir öğretmen, insan yetiştirdiğinin farkında olacaktır. Böylece öğretmen, sürekli okuyarak kendini yenileyecek ve geliştirecektir. Bu da öğrencilerini; iyi insan iyi vatandaş ve mesleğini iyi yapan kişiler olarak

yetiştirmesine olanak sağlayacaktır (Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006:64).

Bu görüş ile öğretmenin ekonomik koşulları, eğitimi, yeterliliği, çalışma koşulları ve bulunduğu ortam göz ardı edilmekte; “insan olma bilinci” ile yüceltilen özellikler, sorunların çözümü olarak sunulmaktadır. Kitaplarda vatandaş olma bilinci; vatandaşlık hakları ve sorumluluklarının farkında olmak olarak tanımlanarak, “vatandaşlık” kavramının sınırları genişletilir. Toplumla faydalı hizmetler üretebildiği ölçüde vatandaşlık bilincine erişilebileceği savunulur.

Kitaplara göre “duyarlı” vatandaş, toplum yaşamına etkin biçimde katılmalı, değişik görüş ve düşünceleri hoşgörü ile karşılamalı, insanlarla ilişkilerinde kişilik haklarına saygılı olmalıdır. Bu nedenle duyarlı vatandaş, demokratik hayatın ve insan haklarının ihlâl edilmesine karşı en büyük güvence olarak sunulur. İnsanı doğrudan ilgilendiren konularda duyarlılığa sahip insanların tepkileri, devletin işlerliğini de kolaylaştıracak, özgür, etkin, duyarlı, soran ve sorgulayan insanlar yetiştirmek, insan hakları eğitimine verilen önemle mümkün olacaktır. Bunun için insanların, çocukluk döneminden itibaren karşılaştığı olumsuzluklara duyarlı olmasının öğretilmesi gerektiği ders kitaplarında önerilir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:50). İnsan hakları kavramı, kitaplarda söyleme yansımasına rağmen, aslında “devletin işlerliği”ni kolaylaştıran görev bilinciyle donatılmış vatandaşlar ister. Bu nedenle öngörülen “iyi yaşam” tasavvuru, hak eksenli bir yurttaşlık anlayışına olanak tanımaz. Yurttaş, ödev ve sorumlulukları oranında “vatandaş”tır. Vatandaşın “üzerine düşen sorumlulukları yapması” olarak tanımlanan vatandaşlık bilinci, “görev” temelli vatandaşlık anlayışının devam ettiğini gösterir. Ders kitaplarının toplumu, vatandaştan önce görmesi, “biz” kavramının, “özne”den önce geldiğini kanıtlar. Özne “biz”e göre konumlanır. Bu bakış, birey olarak vatandaşın kendini bir özne olarak varetmesinin önünde engel oluşturur.





Resim 39 Uygun, 2002:151

Kitaplarda temel hakların,<sup>268</sup> aileye ve diğer fertlere karşı birtakım görev ve sorumlulukları içerdiği açıklanır. 2002 tarihli ders kitabında haklar ayrıntısıyla açıklanır.<sup>269</sup> Kitaplar, başkalarının haklarına engel olanlara karşı “aldırmazlık” edilmemesi konusunda vatandaşı uyarır (bkz. Resim 39). Kitaplar vatandaşlık haklarını sosyal, ekonomik, siyasal haklar olmak üzere üç gruba ayırarak, Marshall’ın kuramındaki ayrımı kabul etmişlerdir. İnsan hakları belgelerinde<sup>270</sup> yer alan başka bazı haklar ise; çocuk hakları, çevrenin

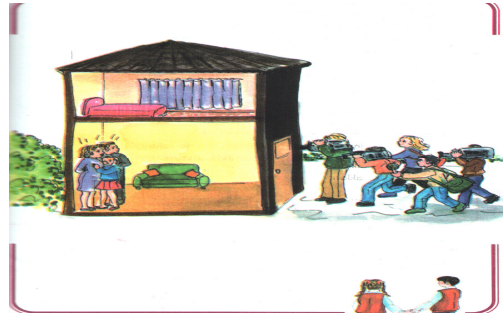
<sup>268</sup> Kitaplarda insan hakları kavramı ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. İnsan haklarının etik temelleri ve evrensel olduğu belirtilerek insan hakları düşüncesinin gelişimi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi öncesi Magna Carta, Amerikan Haklar Bildirgesi, Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları, Birleşmiş Milletler anlaşmasıyla insan haklarının uluslararası örgütlenme boyutunu kazanması ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi sonrası yapılan sözleşmelerle bölgesel düzeyde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı, Helsinki Sonuç Belgesi, Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi ele alınır. Türkiye için ise Sened-i İttifak, Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, Kanun-i Esasî, 1921, 1924, 1961, 1982 Anayasalarından bahsedilmiştir.

<sup>269</sup> İnsan hakları düşüncesinin ilk izlerini Eski Yunan uygarlığında olduğu belirtilen kitaplarda, haklar iki gruba ayrılmış bunlardan ilkinde klâsik haklar ya da birinci kuşak haklar; ikincisine ise ikinci kuşak haklar denmiştir. Birinci kuşak haklar; kişi özgürlüğü ve kişi güvenliği, düşünce, kanaat ve ifade özgürlüğü, inanç ve ibadet özgürlüğü, konut dokunulmazlığı, mülkiyet hakkı, dernek kurma hakkı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetine girme hakkı, tarafsız bir yargı önünde yargılanma hakkı (Uygun, 2002:66) olarak sıralanır. Sosyal haklar ise, ikinci kuşak haklar olarak adlandırılmıştır 20.yüzyıldan itibaren buna dayanışma haklarının (çevrenin korunması hakkı, barış hakkı, gelişme hakkı) eklendiği vurgulanır. Temel haklara, kişinin bazı tutum ve davranışlarını devlete karşı koruduğu için koruyucu haklar olarak bir sınıflandırmanın da eklendiği görülür. Siyasal haklar, kişinin ülke yönetimine katılmasına olanak sağlayan haklar olduğundan “katılma hakkı” olarak tanımlanır. Ayrıca haklara “temiz bir çevrede yaşama hakkı”nın eklendiği görülür (Korkmaz, 1994:73, 109-110).

<sup>270</sup> Ülkemizin de katıldığı bazı uluslararası sözleşmeler ve Türkiye’nin imza tarihleri şöyledir: İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi (1954), Kadınlar Hakkında Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması Sözleşmesi (1985), İşkencenin ve İnsanlık Dışı ya da Küçültücü Ceza ya da davranışların Önlenmesi

korunması hakkı, telif ve patent hakları olarak belirtilir (Uygun, 2002:144-154). Temel hakların toplumsal huzur ve barış için gerekli olduğu vurgulanır.

Kitaplarda insan haklarının korunmasına ilişkin faydalar şöyle sıralanır: İnsan haklarının korunmasıyla yasa dışı davranışlar azalır; yönetim kolaylaşır, insanlara ve devlete güven artar, vatandaşlar daha bilinçli, sorumlu ve onurlu olurlar. Bu da ancak insan hakları eğitimi ile mümkündür. 2006 tarihli ders kitabına göre, “haberdar etme”, insan hakları eğitiminin ilk basamağı olarak görülür. Kişilerin insan olma bilincindeki eksiklikten (ön yargılı, sert tavır ve tutum içinde bulunan, sinirli, inatçı, korkak, bencil ve vurdumduymaz olmak) dolayı, insan haklarının korunmasının engellendiği iddia edilir. Eğitimsizlik, sosyal, ekonomik ve siyasal nedenlerle engellerin oluşabileceği vurgulanır. Buna göre, insanları değişik kamplara bölme tehlikesi taşıyan siyasî örgütlenmelerin, iktidara geldiklerinde “bizden” dedikleri insanları devlet kadrolarına alarak, devlet yapısında da örgütlenme içine girme sonucu toplumda anarşi ortamı yarattıkları belirtilir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:42, 78-81).



**Resim 40 Taktak, Göçer, Dinçer, 2006.51.**

İlk kez 2006 tarihli ders kitabında medya şiddeti, özel hayata müdahale görsel öge ile ironik tarzda eleştirilmiştir (bkz. Resim 40). Kitabın “Etik ve İnsan Hakları” bölümünde yer alan bu görsel öge, toplumsal alanda

---

Avrupa Sözleşmesi (1988), Avrupa Sosyal Şartı (1989), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995). Milli düzeyde insan haklarına ilişkin düzenlemeler, 1739 sayılı milli eğitim kanunu, 26 ağustos 1994 tarihli başbakanlık genelgesiyle ülkemizde insan hakları başmüşavirliğinin kurulmasının kararlaştırılmıştır.

yeni kavram ve şiddet öğelerinin ders kitaplarının girdisini oluşturduğunu gösterir. İyilik yapmak, kötülükten kaçınmak, herkese hakkı olanı vermek, başkalarının haklarına saygılı olmak (Uygun, 2002:90), insanlara eşit davranmak, ırk ayrımı yapmamak, insana işkence yapmamak, cinsiyet ayrımı yapmamak, tacizde bulunmamak, insanın özel hayatına karışmamak (Taktak, Göçer ve Dinçer, 2006:63) gibi kurallar ise, insan haklarının etik temelleri olarak sıralanır.

### **2.3.6. Yurttaşın Hak ve Ödevi: “Kutsal” Ödevi Vergi, “Savunma” Ödevi Askerlik, Siyasi Hak Olarak Seçme/Seçilme**

Kitaplarda devletin temel görevi, Türk Milleti'nin bağımsızlığını ve bütünlüğünü korumak; kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak; kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleri ile bağdaşmayacak surette sınırlayan ekonomik, siyasî ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmak; insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmak olarak özetlenir (Yiğit ve Turan, 1996:109). Kitaplara göre, diğer dönemlerde olduğu gibi devletin temel görevi, eğitimidir. Eğitim “tesadüfe” bırakılamaz, devlet bizzat kendi eğitimle vermeli ve vatandaşlık bilincini yurttaşlarına kazandırmalıdır. Eğitimin meslek edindirmede, temel yaşayış kurallarını öğretmede önemi üzerinde durulan kitaplarda, her toplumun açtığı okullarda vatandaşlarını, önce zorunlu daha sonra da isteğe bağlı eğitime tabi tutması gerektiği vurgulanır. Uzun bir eğitim-öğretim sürecinden geçen insanlardan kurulu toplumlar daha çağdaş, daha medenî olacaktır. Yurt ve dünya meseleleriyle ilgilenen, bilinçli, toplumsal refah düzeyi yüksek vatandaşlara bu uzun eğitim sonunda ulaşılabileceği savunulur. İlköğretim ise; vatandaşlık hak ve ödevlerin öğrenildiği yer olarak tanımlanır (Yiğit ve Turan, 1996:53).

Tüm dönemlerin temel vatandaşlık ödevi olan “çalışmak” temel ödev olarak bu dönemde de devam eder. Milli hedefin; uygar milletlerin seviyesine çıkmak ve bağımsız bir devlet olarak yaşamak, Atatürk'ün gösterdiği “çağdaş

uygarlık düzeyi üzerine çıkmak” olduğu belirtilir. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için, her yurttaşın üzerine düşen sorumluluğu yerine getirerek çok “çalışmakla” görevli olduğu bir kez daha savunulur (Çiftçi ve diğerleri, 2006:56). Vatandaş, ödevlerini yerine getirmekle bilinçli bir vatandaş olduğunu gösterecektir. Kişilere düşen görevler; millî hedefler doğrultusunda bilinçli olmak; eğitim ve öğretimi millî birlik ve beraberliği sağlayıcı ve güçlendirici tarzda sürdürmek; yıkıcı ve bölücü faaliyetlere karşı uyanık olmak ve bu faaliyetleri etkisiz kılacak düşünce yapısına sahip olmak; terörizme karşı duyarlı olmak; Türkiye Cumhuriyeti'ne, Türk toplumuna, Türk millî değer, kültürüne bağlı olmak; Türk olmakla gurur duymak; vatan, bayrak sevgisi ile dolu olmak olarak sıralanır. Ataların emanet ettiği millî değerleri korumak, öncelikli görevler arasında sayılır. Vatana karşı maddî ve manevî bir bağlılık duymak vatani sevmek, korumak, kollamak; silâh, tarihî eser, uyuşturucu madde kaçakçılığı yapanları ilgili devlet birimlerine bildirmek vatandaşlık görevidir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:67,69,73). Kitaplara göre bir başka vatandaşlık görevi ise, ailenin ve toplumun itibarını korumaktır. Ailenin şerefli ve temiz “adına” leke sürdürmemek; özellikle şahsî ve maddî çıkarlar için ailenin itibarına, onuruna gölge düşürmemek gerekir. Ailesinin itibarını korumak için çaba harcayan, bu duyarlılığı aile ocağında kazanan kişi, milletinin itibarını koruma alışkanlığını da kolayca edinebilecektir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:42).

**Tablo 19 Vatandaşın Hak ve Ödevleri (1980-2007)**

Haklar	Ödevler
Ödev yerine geldiyse hak ortaya çıkar. Temel hak ve özgürlükler Eğitim hakkı	İnsan olma bilincine sahip olma Vatandaş olma bilincine sahip olma Sorumluluklarının farkında olmak Milli hedefler doğrultusunda hareket etmek Okulun ve milletin itibarını korumak Vatana bağlılık
Seçme ve seçilme hakkı	-
-	Vergi vermek: kutsal bir ödevdir.
-	Askerlik yapmak:savunma ödevi vatan hizmetidir. Ordu okuldur. Türkler ordu millettir, savaşçıdır. Ordu Cumhuriyet'in bekçisidir.
-	Çalışmak tüm yurttaşların ödevidir.

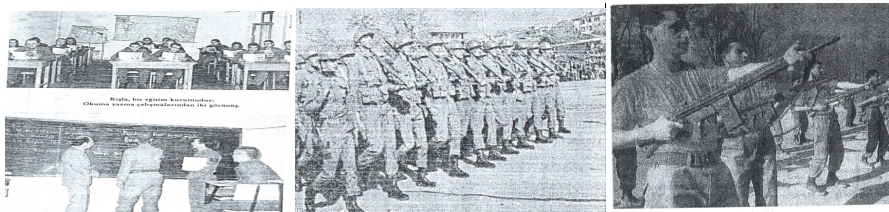
Demokrasilerde vatandaşın devlete karşı ödevlerinden birinin de vergi olduğu belirtilen kitaplarda, vergi ödeme “kutsal” bir ödev olarak görülür (bkz . tablo 19). Vergi, vatandaşların karşılığında maddi bir çıkar beklemeden, önceden belirlenmiş kurallara göre, devletin görevlerini yerine getirebilmesi için devlete ödedikleri para olarak tanımlanır. Vergilerin adalet kuralı göz önünde bulunularak konduğu; vatandaşın vergiyi belli bir karşılık içinde değil, genel kamu giderleri için ödediği; savunma, iç güvenlik, emniyet, okul yapımı, eğitim, personel, yol, su elektrik, hava alanı, liman, santral vb. alt yapı hizmetleri, yoksullara yardım giderleri, genel kamu giderleri olarak verginin kullanıldığı alanlar olarak gösterilir (Korkmaz, 1994:133). Herkes mali gücüne göre vergi vermelidir. Vergi vermek millî bir görevdir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:31).

Kitaplara göre askerlik yapmak, vatan hizmeti ve “savunma ödevi”dir. Türkiye Cumhuriyeti tebaası olan her “erkek”in, askerlik yapmak mecburiyetinde olduğu ve askerlik çağına gelenlerin işlemleri ayrıntısı ile anlatılır. Savunma ödevi olarak tanımlanan askerlik ödevi, vatan savunması için yapılan bir hizmet, milletin onurunu korumakla ilgili her Türk’ün “vatan görevi” olarak tanımlanır (Korkmaz, 1994:132). Asker millet olarak Türk Milleti’nin, bir saldırı karşısındaki refleksi ise şöyle betimlenir:

Türkler kadar askerliği seven, onun gereklerini yerine getiren milletin sayısı çok azdır. Dünyada bizim gibi küçüklü büyüklü yüzden fazla devlet kurmuş başka millet yoktur. Çünkü Türkler her şeyden önce hem asker hem savaşçı bir millettir. Tarihi boyunca böyle olmuştur. Bugün de böyledir. Kendisine saldırıp hakkı çiğnenmeye kalkışıldığı zaman coşkun sel gibi önündeki bütün düşman kuvvetlerini ezer geçer. Bunu tarihte açık seçik görmek mümkündür. Askerlik görevi Türkler için kutsal bir görevdir. Her Türk zamanı gelince görevini göğsü gururla dolu olarak yerine getirir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:172).

Kitaplara göre jeopolitik konumu gereği Türkiye, önemli tehditlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle askerlik, vatandaş için en temel görevlerdendir. Vatandaş, sadece savaşta asker olarak değil; tüm

vatandaşlar olarak bu hizmete her an hazır olmalıdır. Askerliğin Türkler için kutsal olduğu savı, tüm dönemlerin ortak tanımlamasıdır. Fakat bu vurgu, son dönem kitaplarda daha güçlü biçimde vurgulanmakta ve Türk Milleti, “ordu millet” olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1994:132). Kitaplara göre, Türkler yaşam biçimlerinin bir gereği olarak askerliğe çok önem vermişler, hürriyetlerini ve bağımsızlıklarını askerlik sayesinde korumuşlardır. Göçebe yaşam biçiminin kazandırdığı teşkilatçılık ve askerlik anlayışı, devlet kuruculuğuna yansımıştır. Bu nedenle tarihte, Türkler kadar çok sayıda devlet kuran toplum olmamıştır. Askerlik, zamanla Türk Milleti ile bütünleşmiş, davranış biçimine dönüşmüştür. Türkler “asker millet”, “ordu millet” olarak tanınmıştır. Kitaplarda Türklerin savaşı, barış için yapan toplum olduğu iddiası, Türklerin “savaşın kartalı, barışın güvercini” olduğu benzetmesiyle açıklanır (Yiğit ve Turan, 1996:160). Kitaplara göre askerî güç; millî gücün bir unsuru olup millî politikanın uygulanmasında ve millî hedeflerin elde edilmesinde kullanılan fizikî güç olarak tanımlanır. Kısaca, bir devletin ve milletin savaş gücü olarak askerî güç içinde yer almak, vatana karşı en önemli görevlerdendir (Çiftçi ve diğerleri, 2006:57). Vatanın savunmasında katkıda bulunmak ve her Türk erkeği için vatan/kan borcudur. Ordu, Cumhuriyet’in bekçisidir.

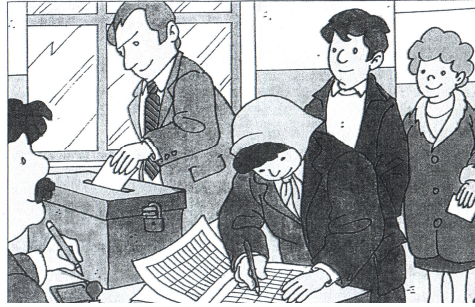


**Resim 41 Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:53, 171; Korkmaz, 1994:163**

Ders kitaplarında yer alan görsel öğelerde genç, dinamik, kalabalık güçlü ordunun, aynı zamanda bir eğitim yeri olduğu gösterilir (bkz. Resim 41). Kitaplara göre askerlik, Türkler için “kutsal” bir görevdir ve asker ocağı aynı zamanda eğitim ocağıdır. Bu ocakta askerlik sanatı ve öğretimi yanında, hayat ile ilgili bazı eğitimler de verilerek gençler hayata hazırlanır. Toplum yaşamına uyum sağlama, başka bir deyişle sosyal davranış

kurallarının gerekli kıldığı bir kişilik kazanmanın eğitimle gerçekleşebileceği, eğitimin kişinin iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesi amacıyla yapılan çalışmaların bütünü olduğu belirtilir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:43). “Asker ocağı” meslek edinme, okuma yazma öğrenme gibi alanlarda eğitim veren, talim terbiye alanında etkili bir eğitim kurumudur.

Ders kitaplarında siyasi hakların, memleket yönetimine katılmayı sağlayan seçme ve seçilme hakkından başka kamu hizmetine girme, askerlik yapma ve vergi ödeme, dilekçe verme gibi hakları kapsadığı belirtilir (Dal, Çakıroğlu, Özyazgan, 1986:162-163). Demokrasinin en önemli şartının temsil ve seçim olduğu belirtilen kitaplarda, okullarda demokrasi ve özgürlük eğitiminin, seçimler uygulanarak yapılması öngörülür.



**Resim 42 Uygun, 2002:115**

2002 tarihli ders kitabında oy verme resimlenmiştir (bkz. Resim 42). İki kadın, iki erkek seçmen ile bir erkek görevlinin yer aldığı resimde seçim hakkını kullanma eylemi, kuyruğa girilerek yapılan sıradan bir iş gibi gösterilmiştir. Vatandaşlık görevi olan seçim, vatandaşın görevi olarak görsel öge ile desteklenmiştir. Resim altı yazıda ise, seçme hakkının vatandaşa, ülkeyi yönetecek kişileri seçme yetkisi verdiği hatırlatması da yapılmıştır.

Özet olarak bu dönem kitaplarda, “İnsan Hakları” kavramı 2000’den sonraki ders kitaplarında yer almıştır. Vazife/ödevlerin yerine getirilmesiyle hakkın kullanılabilmesi de belirtilerek vazife temelli yurttaşlık anlayışı, söylemde yer almaya devam etmiştir.

## SONUÇ

Türkiye’de yurttaşlık haklarına ilişkin düzenlemelerin başlangıcı, 19.yüzyılın ikinci yarısına dayanır. Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk düzenleme, Müslüman olmayan tebaanın çıkarları doğrultusunda yapılmıştır. Batı’da gücünü pazar ekonomisi ve özel mülkiyetten alan bağımsız kent yönetimleri ile burjuvazi ve meslek örgütleri, yurttaşlık haklarının gelişiminde etkili rol oynamışken Türkiye’de, farklı bir gelişim çizgisinin izleri görülür. Osmanlı İmparatorluğu’nda Meşrutiyet, kulluktan tebaaya geçiş ve vatandaşlığa ilişkin ilk adımların atıldığı dönem olurken; asıl vatandaşlık anlayışı Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte gelişim gösterir. Türkiye’de yurttaşlık, Batı’dan farklı olarak daha çok halktan gelen bir hareket değil; “toplum mühendislerinin” halka benimsetmeye çalıştığı, ulus kurma çabasının sonucunda gelişmiştir. Bu nedenle yurttaşlığın çoğu zaman kişilere, yurttaş olarak devlete karşı ödevlerini çağrıştırma kaygısı taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmamız, bu kaygının ders kitaplarında söylem aracılığıyla nasıl biçimlendirildiğini göstermeye çalışmıştır.

Türkiye’de, Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren, Batı modernleşmesinin yurttaşlık haklarını temel alan liberal yurttaşlık anlayışı hedeflenmiştir. Fakat Batı’da haklarıyla birlikte ödevleri olan yurttaş, Türkiye’de ödev/vazifelere vurgu yapan bir devlet anlayışı ile inşa edilir. Yurttaşlık, bir yandan milli kimlikle iç içe geçme özelliği; diğer yandan gündelik pratiklerde fazlaca görünürlüğü olmayan, “gerektiğinde” hatırlanan pasif bir rol olarak içselleştirilir. Eğitim, iktidar egemenliğinde biçimlenen bir alandır. Dolayısıyla yurttaşlık eğitimi de iktidara göre biçimlenir. Buna bağlı olarak ders kitaplarında yurttaş Cumhuriyetçi, toplum için çalışan, modernite projesinin simgesi olan ulus-devlete karşı görevlerini yerine getirmeyi kendi siyasal ahlâkı olarak gören, “erdemli” bireyler olarak tasarlanır. Türk modernleşmesi, ulus-devlet projesi içinde konumlanan vatandaşı, bazı görevleri yerine getiren bir “unsur” olarak kurgular. Vatandaşın “müdahale etme” ve varolanı “biçimlendirme” kapasitesinin önüne set çekilmiştir.



Yurttaş, “itaat eden” olarak konumlanmış, ilkokul “milli yurttaş” tipinin oluşturulduğu alan olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları, medeniyet projesini hayata geçirmek üzere görevlendirilmiş olarak kendilerini görmüşler; gerek kurumlarıyla gerekse kültürüyle ideal vatandaşı, “irade sahibi” vatandaş olarak tanımlamışlardır.

Cumhuriyet’in ilk yirmi beş yılında Türk milliyetçiliği, rasyonalist, lâik, materyalist bir karaktere sahiptir. Cumhuriyet, kuruluş döneminde dine mesafeli yaklaşmış; sonraları ümmet anlayışının aşılması çabalarına rağmen, sivil yurttaşlık olgusu yerleşememiştir. Türkiye’de toplumsal dönüşüme ilişkin karşı çıkışlar, Cumhuriyet’in başlangıcından itibaren görülür. Bunu önlemek üzere otoriter ve merkezietçi modernleşme, Türk siyasal kültürünün temel olarak kullandığı söylemlerden biri olur. Cumhuriyet’in ulusal kimlik anlayışı, “bir siyasal kimlik” olarak “vatandaşlık” üzerine kurulmak istenir. Kemalist çağdaşlaşma istemi, politik-organik toplum söylemini kapsamamasından dolayı, kapsayıcı bir vatandaşlık anlayışına ulaşamamıştır. Çeşitli alt-kimliklerin tanınması ve hukukça himaye edilmesi mümkün olamamış, kamusal alan-özel alan ayırımına dayalı liberal bir yurttaşlık anlayışı üretilmemiştir.

Türk modernleşmesi, 1950’den sonra, çok partili siyasal yaşama geçse bile, demokratik geleneğin yerleşmediği bir söylem biçimini sürdürür. Demokrasinin önemli öğelerinden biri olan, kendi çıkarları ve tercihleri yönünde ağlar kuracakları, örgütlenebilecekleri zemin olan sivil toplum; Türk modernleşmesinin baştan beri engeller koyduğu bir alan olagelmıştır. Bunun en büyük nedeni, dünyada temel bazı sosyoekonomik kurumlarda kopuş olmaksızın sürekliliğin takip edildiği bir tarihsel deneyim söz konusu iken, Türkiye’de bu sürekliliğin kurulamamış olmasıdır. Merkezi gücü firenleyecek bir sivil toplumun olmayışı, demokrasinin gelişimini engellemiştir. Yetersiz ekonomik/sosyal koşullar, ülkedeki yönetim zihniyetinin; demokrasi, yurttaş ve insan hakları üzerindeki olumsuz etkileri söz konusudur (Ünsal, 1998a:17-19). Dolayısıyla Cumhuriyet’in kuruluşu sırasında yaratılan yurttaşlık algısı,

merkezin/devletin belirlediği doğrulara, “iyi” ve “doğru yaşam” konusunda belirlenen resmi normlara uyması istenen, “inşa” edilen bir yurttaşı içermiştir. Buna göre, Cumhuriyet döneminde “okul”da yurttaş eğitimi, üç ana dönemin kendine özgü koşulları içinde tanımlamaları kapsamıştır. Bunlardan ilki, Cumhuriyet’in kuruluş döneminden ulus-devletin inşası ve çok partili döneme geçiş; ikincisi çok partili yaşamla beraber demokrasi söyleminin ders kitaplarında yer alması ve son olarak 1980’lerden sonra, ulus-devletin yeniden yapılandırılması sürecine denk düşer.

Araştırmamız, 1930’dan günümüze değişen koşullar içinde Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında, Kemalist söylemdeki değişimin bu üç ana dönem içinde geçirdiği dönüşümü, oluşturulan temalar çerçevesinde incelemeye çalışmıştır. İlk/kurucu dönem olan 1930-1950 yılları arası, tek parti iktidarının getirdiği ve Cumhuriyet’in kuruluş dönemi olması bakımından, oluşturulmaya çalışılan ulus-devletin vatandaşlık sınırlarının belirlendiği yılları kapsar. Bu dönemde, Osmanlı döneminden Kemalist modernite projesine geçişte yurttaşlık anlayışında değişimler gösterilmiş; *Türk-Tarih Tezi* yurttaşlık algısının çerçevesini belirlemiştir. İkinci dönem, çok partili yaşama geçişin yaşandığı, 1950-1980 yılları arasını kapsayan, tek parti iktidarının yerini çok partili rejime ve demokrasi söylemine bırakan, Türkiye tarihinde üç askerî müdahalenin yaşandığı dönem olması bakımından önemlidir. 1950’den itibaren etnokültürel yurttaşlık anlayışından, Misak-ı Milli sınırlarıyla yetinen bir siyasal yurttaşlık anlayışına geçişe tanık olunur. Yurttaş, kamusal-siyasal özne olarak algılanır. Çok partili rejime geçişten sonra, Demokrat Parti, demokrasinin öncüsü olarak sunulur. Üçüncü ve son dönem 1980-2007 yıllarını kapsar. Bu dönem, küreselleşmenin kendini tüm dünyada ve Türkiye’de hissettirdiği; yurttaşlık tanımlamalarının, küreselleşmenin etkisinde, Türkiye’nin kendi özel koşulları bağlamında bir değişim yaşadığı yılları kapsar. Bu dönemde, Türk-İslam Sentezi’nin izlerinin görüldüğü ders kitapları, bu düşünce akımının etkisine maruz kalır.

Bu üç dönem için söylem çözümlememizin çerçevesini belirleyen

temalardan ilki, “Biz kimiz?” sorusu kapsamında yurttaşın belirlenen köken ve özellikleridir. Buna göre 1950'lere kadar ders kitaplarında temel aktör, yurttaş değil “ulus/millet”tir. Cumhuriyet'in kuruluş döneminde yurttaş tanımlamaları, ders kitapları aracılığıyla “vatan sevgisi, millet olma bilinci” kavramlarıyla organizmacı bir toplum anlayışı çerçevesinde yerleştirilmeye çalışılır. “Millet”i inşa sürecinde yurttaş, etnik/kültürel bir temsile dayanan, ulus düşüncesinin vatan, dil, ırk ve tarihsel geçmişe dayandırıldığı çerçevede algılanır. Bu unsurlar, “Türklerin en eski tarihleri” olarak tanımlanan Orta Asya geçmişine göndermede bulunur. Yeni devletin oluşturmaya çalıştığı tarih anlayışı, *Türk-Tarih Tezi* çerçevesinde açıklanır. Bu anlayış, dine mesafeli yaklaşır. Resmi yurttaş profilinin Cumhuriyetçi yurttaş anlayışı, ulusal-etnik kültürle ifade bulan bir topluluğa, yani soy temelli bir kültürel topluluğa dayandırılır. Çok partili yaşama geçişten sonra egemen tarih anlayışına karşı çıkışlar başlar.

1950'den sonra etkisi görülmeye başlayan, 1970'de gelişen ve 1980'den sonra açıkça ifadesini bulan Türk-İslam Sentezi, 1950 sonrası iki dönemdeki yurttaşlık kavramının içeriğini belirleyen yaklaşım olur. Bunun en önemli nedeni, uzlaşma içinde mücadele geleneğinin kurulamaması ve kurumsallaşamamasıdır. Buna göre demokratik siyaset çıkmaza girmiş; merkez sağ hükümetler 1950'nin başından itibaren giderek devletin dinî faaliyetler üzerindeki denetimini yumuşatmışlardır. Yeni siyasal iletişim ve propaganda üslubunun parçası olarak dinî simgelerden, deyimlerden ve uygulamalardan yararlanılmasına izin vermişlerdir. 1970 tarihli kitaplarda da görüldüğü gibi artık yurttaş, “dinine bağlı”, “Müslüman” olarak tanımlanır. Merkez sağ partilerdeki liberaller, din özgürlüğünün birey haklarının bir parçası olduğunu öne sürerek, devletin dine karşı politikalarında liberalleşmeyi savunurlar. Liberaller, lâikliğin Türk toplumunda, lâik yönetici seçkinlerin gericilik ve yobazlıktan duydukları aşırı korkuyu haksız kılacak kadar yerleşmiş olduğunu savunurlar. Merkez sağ partilerdeki muhafazakarlar için ise lâiklik, aile ve toplum bağlarına zarar veren, gençlikteki ahlâkî yozlaşmaya, manevî değerlerin zayıflamasına ve topluma yabancılaşmış aydınlar arasında komunizmin yayılmasına yol açan bir

ideoloji olarak görülür. Bunların tamamı, yalnızca dinin onarabileceği toplumsal bozukluklar olarak tanımlanır. Muhafazakarlar, gerek toplumda gerek devlette dinin rolünün arttırılmasını savunurlar.

1980'den itibaren din konusu, iyi vatandaş yetiştirmede önemli bir unsur olarak kullanılır. Türk-İslam Sentezi'nin etkisi, ders kitaplarında belirgin biçimde kavramların ve toplumsal rollerin tanımlanmasında atıfta bulunulan önemli bir unsur olur. Din kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilir, toplum yaşayışını düzenlemede dinin önemi vurgulanır. Dinine bağlı yurttaşın "Müslüman" olduğu, özellikle belirtilir. Din, ahlâk ve hukuk kurallarının uygulanmasıyla dürüst, haktan yana, fedakâr insan tipinin yetiştirilmesi hedeflenir ve bu üç kurallar bütünü temelinde bu tip insanı oluşturmayı hedeflediği iddia edilir. 1980'lerde hakkın, vazifenin yapılması sonucu ortaya çıktığı savunulur. Temel hak ve hürriyetlerden ancak, 1990'ların ikinci yarısından itibaren bahsedilir. Kitle iletişim araçları ve kamuoyu gibi kavramların, yurttaş yetiştirmede rolü üzerinde durulur ve iyi yurttaş yetiştirmede bu araçlara görevler verilir. Bu görevlendirmede bir diğer alan ise cami ve derneklerdir. "İyi insan-iyi yurttaş" kurgusu, kamusal ahlâkın inşasında ve yeniden üretiminde işlevsel bir öneme sahip olarak görülür. Yurttaşlık kavramı, Cumhuriyet öncesi döneme dayanan fikir tartışmaları içinde Ziya Gökalp'in "Türkleşmek, İslamlaşmak Muasırlaşmak" öngörüsü ile tanımladığı milliyetçilik tanımına dayanan Türk-İslam Sentezi çerçevesinde açıklanmaya çalışılır. Böylelikle yurttaşın kökensel özellikleri arasında İslam yer alırken, "Müslüman" kimliği özellikle vurgulanır.

"Biz Kimiz?" teması içinde yer alan "özelliklerimiz" başlığı altında incelemeye çalıştığımız yurttaş özellikleri, tüm dönemlerde "çalışkan" ve "vazife"lerini yapan yurttaş öngörür. Kurucu dönem kitaplarda yurttaş özellikleri, ekonomik temelde tanımlanarak diğer dönemlerden daha güçlü bir biçimde "çalışkan" yurttaşla işaret eder. Bu dönem kitaplarının temel vurgusu; vatandaşın, devleti ve milleti için çok çalışması, "iyi vatandaş" (vazifelerini yerine getiren) olmasıdır. Bunun en önemli nedeni, kurulma aşamasındaki

ulus-devletin, kalkınma için yurttaşa duyduğu gereksinimdir. Özellikle herkesten daha fazla çalışmak zorunda olan “köylü” yurttaş, yurt için önemlidir. Kalkınma, medeniyete ulaşmayı sağlayacaktır. 1940 ortalarına kadar kitaplarda gözlenen eğilim, kamusal alanın inşasında köy, kasaba ve kent mekânlarında istenen varoluş ve toplumsallık biçimlerinin (boş zaman kullanımı da dahil olmak üzere), en ince ayrıntısına kadar tarifine dayanan bir kuşatıcılıktır. İlk dönem kitaplarda vatandaş, toplumun iyiliğini isteyen yöneticiye “itaat” etmeli ve onun yol göstericiliğinde ilerlemelidir. Türkiye’de tanımlayanın ve belirleyenin devlet, tanımlananın ise vatandaş olduğu devlet/toplum/vatandaş ilişkisinde, bir tür süreklilikten söz edilebilir. Vatandaşların, devletin temsil ettiği otoriter baba figürüne boyun eğme eğilimlerinin, milli eğitimin yanı sıra Cumhuriyet tarihi boyunca gerçekleştirilen askeri müdahalelerin de yardımıyla yeniden üretildiğini söylemek mümkündür.

Kurucu dönem ders kitaplarının benimsediği millet anlayışı, Ziya Gökalp’in hars-medeniyet ayrımında da görülen “kültürel millet” anlayışı olmuştur. Buna göre, vatandaşın kendi kültürünü koruyarak bir modernleşme içinde olması öngörülür. Aynı zamanda farklılıklar reddedilir, insanın akıl yoluyla doğruya ulaşabileceği savunulur. İlk dönemin kurucu rolünden kaynaklanan vatandaş özellikleri, diğer dönemlerde de devam edecek; ortak tarih, dil, ırk, vatan, anayasal düzene sahip kökensel özellikler, ortak bir milli eğitimle vatandaşta geliştirilmeye çalışılacaktır. Cumhuriyet pedagoglarının, okuldan -özellikle de okullaşmanın en yüksek olduğu ilkokuldan- bekledikleri, “milli yurttaş”ı üretmesidir. Tüm dönemlerde yurttaşın en tanımlayıcı özelliği, sadakat ve fedakârlıktır. Yurttaş, refleksleri açısından “sivil” değil, ama “militan”dır. Cumhuriyet’in siyasal liberalizme kapalı olması nedeniyle, yurttaşlığın katılımcı boyutu eksik bırakılır.

“Yurttaş” anlayışı, 1950’li yılların başından 1980’lere kadar uzanan yaklaşık 30 yıllık dönemde önemli bir dönüşüme uğrar. “Okul”da yurttaş eğitimi, 1980’lerin ikinci yarısından itibaren ise yeni bir evreye girer. Yurttaş

eğitiminde rol alan aktörler aile, okul, camiler, dernekler ve kitle iletişim araçları olarak gösterilir. 12 Eylül ruhunun öğretimdeki yansıması olan *Vatandaşlık Bilgileri* ders kitaplarında yurttaş, siyasal istikrarın sağlanması için yeni bağlayıcılarla toplanmaya çalışılır. Söz konusu bağlar, milleti oluşturan maddi unsurlar olan “dil ve ırk”ın yanı sıra “din” unsuru olarak “Müslümanlık”tır. Böylelikle topyekûn bir kültür planlaması olan Türk-İslam Sentezi, yurttaşın özelliklerini belirler. Buna göre din, devlet ve milli kültür düşmanı humanist kuşaklar yerine, din ve ahlâk yanlısı, sadık ve itaatkâr nesiller yetiştirmede araç olarak kullanılır. 1980 sonrası Vatandaşlık Bilgileri kitaplarında dikkati çeken bir başka nokta da Cumhuriyet’in kuruluş dönemindeki militan yurttaş profilinin, bu kez boyutları ve aktörleri genişlemiş ve ayrıntılandırılmış bir tehdit ve tehlike algısına karşı seferber edilmesidir.

Araştırmamızın “özelliklerimiz” teması içinde yer alan “toplumsal cinsiyet” kategorisi, ilk dönem ders kitaplarında kadınları, özel alana kapatır. Kadın pasif olarak sadece çocuklarını topluma “hayırlı evlatlar” olarak yetiştiren anneler ve evin reisi babanın mutluluğunu sağlayan eşler olarak gösterilir. Kurulan “fedakârlık” söylemi, tüm Cumhuriyet tarihi boyunca sürdürülmüştür. Kadın, hiçbir dönemde tam bir yurttaş olarak kabul edilmemiştir. Bu Aristocu yaklaşım, “erkek” yurttaş karşısında destekleyici unsur olarak kadını sunar. Tüm dönemlerde kamusal alanda çalışan, otorite sahibi, evin başkanı olan erkek ise, özel alanda dinlendirilmesi gereken “birey”dir. Tüm dönemlerin ders kitaplarında, kadının “eşit”liğine ilişkin açıklamalar, *Türk-Tarih Tezi*’nin getirdiği düşünceler bağlamında yapılır. Buna göre kadın, İslamiyet’ten önce erkekle eşit, İslamiyet ile birlikte geri plana itilmiştir. İslamiyet dönemine ilişkin açıklamalar, diğer dönemlerden farklı olarak son dönemde, kadının geri plâna itilmesinin İslamiyet’in yanlış yorumundan kaynaklandığını iddia eder.

İlk dönemde geleneklere göre mal sahibi olmaya bile hakkı olmadığı iddia edilen kadının, bu dönemin diğer kitaplarından farklı olarak seçme/seçilme hakkına ilişkin sadece, *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabında bir hak arayışı olarak gündeme getirildiği görülür. İkinci dönemde

ise, bu hakka kavuşan kadın için “eşitlik” konusunda bir talebin olmadığı, gerekli olduğunda kamusal alanda yer alabileceği savunulur. 1930’un genç kadınları, modernlik projesinin olanaklarına sarılmak zorundayken, Kemalist modernleşme projesi, 1960’ların genç kadınlarına farklı bir olanak sağlamamıştır. 1980’lerdeki kadın hareketi, kadınların iş yaşamına girmesini sağlar. Fakat çalışma yaşamına giren kadın imgesi, “her şeyi başarmaya muktedir” kadın tipinin yaratılmasına da neden olur. Kadının, mevcut ekonomik nedenlerden ötürü kamusal alanda yer alması, her zamankinden daha fazla çalışmasıyla mümkündür. Hem çalışan hem ev kadınlığı vasfını sürdürerek her ikisini bir arada en iyi şekilde yürütmesi gerektiği dayatılan kadına, bu dönemde fedakârlık söylemi derinleştirilerek sürdürülür. Dolayısıyla “fedakâr” kadının, kamusal alanda bulunmasının nedeni ekonomiktir. Kitaplar, kadının yeni konumu için ailede, babanın ev işlerine yardımı gibi konularla yeni düzenlemeler önermek yerine, kadının her zamankinden daha fazla çalışarak “fedakâr”lığıyla bunların üstesinden geleceğini savunur. Bu insanüstü fedakarlık söylemi, kitaplarda erkekle “omuz omuza”, işbirliği ve dayanışma içinde olan vatandaş söylemiyle pekiştirilir.

Türkiye’de kadın konusundaki düzenlemeler Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük çerçevesinde gündeme gelmiştir. Batıcı akımlar, kadının özgürleşmesini eğitim düzenlemelerinin ötesine götürmeye çalışırken, günümüzde evrensel feminist talepler, genelde kadının bireyselliği üzerinde odaklanır. Oysa Türkiye’de, kadının durumu halen birtakım siyasal hak ve görevler ya da kadının kamusal görünürlülüğü çerçevesinde tartışılmaktadır. Bugün kuramsal düzeyde evrensel feminist talepler, demokratik kuram içindeki en önemli açılımların kaynağını oluşturur. Sosyoekonomik koşullar, eğitim düzeyi, ücret karşılığı çalışmak gibi faktörler, kadınların eşit yurttaşlar olabilmeleri için gerekli koşullar olmakla birlikte, tek başlarına yeterli değildir. Toplumun ve ailenin ataerkil yapısı, kadının öncelikle özel alandaki ikincil konumunu belirleyerek, kendi yaşamı üzerindeki karar gücünü kısıtlamaktadır. Kadınların ev dışındaki hareket özgürlükleri konusunda

karşılaştıkları engellerin, Doğu-Batı ya da kent-kır arasında bir farklılık göstermemesi, bu açıdan çarpıcı bir örnek teşkil eder. Özel alanda kendi başlarına karar güçleri olmayan, ev dışında hareket özgürlükleri kısıtlanan kadınlar; doğal olarak kamu alanlarındaki eşitlikçi kanunların varlığına rağmen katılımları, bağlı oldukları erkeklerin güdümünde son derece kısıtlı kalmaktadır.

Araştırmamızın “özellikler” teması içinde yer alan bir başka kategorisi ise, “biz ve onlar” karşıtlığıdır. Söz konusu yurttaşlık yaklaşımının, “biz-onlar” çerçevesinde daha da daraldığı görülür. Kurulan karşıtlıklar bağlamında ilk dönemin kitapları, medenî-ilkel ayrımından yola çıkarak “biz” olanın medenî, şehirli, temiz, akıllı, kötü alışkanlığı (içki içmeyen) olmayan olarak kurgular. Türkiye Cumhuriyeti, medenileşmek için bu özelliklere sahip vatandaşlar oluşturmalı ve nüfus artışını sağlamalıdır. “Onlar” ise, ilkel, köylü, anormal (deli, içki içenler vb), yabancı olandır. Bu dönemde, tüm kötülüklerin temelinde “içki içmek” gösterilir. İkinci dönemde, çok partili siyasal alan nedeniyle demokrasiye vurgu yapan “biz” söylemi, kitaplara egemen olur. İlk döneme ek olarak “biz” kategorisi, demokrat, davranışlarını kamusal alanda ayarlayabilen yurttaşır. Son dönemde, ilk iki dönemden farklı bir “onlar” kategorisinin oluştuğu görülür. 1980 askeri darbesinin etkisinin derinden hissedildiği kitaplarda tehdit unsurları, ayrıntıları ve çeşitleriyle açıklanır. “Onlar”a karşı müdafaa sorumluluğu içinde kurgulanan milli dayanışma temelindeki “biz” söylemi, normal, ahenkli, iyi-kötü sıfatlarıyla tanımlanan vatandaşlık karşıtlığını kurar ve tehdiye karşı milli dayanışmayı öngörür. Bu söylem, “düzen ve güvenlik” arayışının sonucu cemaatçi yaklaşımın omurgası olan “iyi yaşam” tasavvurundan kaynaklanır. Durkheim’ın organizmacı toplum anlayışının izleri, kurulan karşıtlıklar ve anlamlandırmalarda, toplumdaki işbölümüne yapılan vurguda kendini açık biçimde göstermiştir.

Araştırmamızın “Bizi kimler yönetir?” başlığıyla belirttiğimiz teması, ders kitaplarında yönetici-yönetilen arasındaki ilişki ve konumlanma biçimini



göstermeyi amaçlamıştır. Buna göre ilk dönemde yöneticiler işini iyi yapan, çok çalışan, güvenilir, medeniyet dağıtan, saygı duyulan olarak sunulur. Bütün dönemlerde yönetici “itaat edilen” bir otorite, “devlet baba” olarak temsil edilir. Dolayısıyla yurttaşlar da “itaatkâr”dırlar. Medenîyetin götürüldüğü yurttaşlar, eğitilmesi ve yol gösterilmesi gereken, kısacası rejime uygun, şekillendirilmesi gereken yönetilenler olarak tanımlanır. Bu nedenle Türk Milli Eğitim ideolojisi, öğrencilere itaatkâr bir tutum ve davranış içinde olması yolunda bir eğitim planına sahip olmuştur. Ulus, devlet, başkan kutsaldır ve yurttaş bu kutsallar arasında yaşmalıdır. Siyasal öğretim anlayışı, belirli bir rejimi kabul ettirme, haklı gösterme amacını güder. Bu nedenle Türk Milli Eğitim Sistemi, en güçlü anlamıyla siyasal öğretim anlayışını benimser. Dolayısıyla eğitim, siyasal yapıyı da doğrudan belirler.

Uzlaşmacı siyaset anlayışından çok, dayatıcı ve çatışmacı siyaset anlayışının ağır basmasında milli eğitimin doğrudan etkisi vardır. Cumhuriyet’in başından itibaren Türk toplumunda babanın baskın rolü, yurttaşlık kavramının tanımlanmasında önemli bir faktör olmuştur. Ailede babanın çocuklar üzerindeki etkisi, rüştüne varamayan bireyi, dolayısıyla yetişkinliğinde de devlete karşı rüştüne varamayan yurttaşı doğurur. Birey, iktidar sahiplerine yurttaştan çok tebaa anlayışı içinde itaat eder. “Devlet Baba” anlayışı, halkın siyasal yaşamı akrabalık bağlarına indirgemesinin sonucudur ve bu ders kitaplarındaki söylemde de yer alır. Medeniyeti yaymakla görevli yöneticiler; önder, saygı gösterilen, memleketi ve milletin iyiliği için çalışan, güvenlikten sorumlu olanlardır. Vatandaşlar ise; erkekler, yabancı olmayan, medeniyet götürülen, itaat eden, yol gösterilen ve yöneticilere minnettar olan olarak temsil edilir.

Araştırmamızın bir başka teması “Siyasal Rejim”, kitaplarda tanımlanan Cumhuriyet ve demokrasi kavramlarının hangi içerikle temsil edildiğini göstermeyi hedeflemiştir. Buna göre demokrasi kavramı, çok partili yaşama geçilen ikinci dönemde sıklıkla kullanılır. Bu dönemi tek parti yönetiminden ayıran en önemli nokta, siyasal sistemin çok partili hale

gelmesi ile demokrasiye ilişkin vurgunun ders kitaplarında tekrarlarla güçlendirilmek istenmesidir. Kitaplarda birden fazla partinin varlığı kabul edilmekle beraber, hepsinin millet ve memleket sevgisinde birleştikleri belirtilir. Sonuç olarak milli birlik ve beraberlik ideolojisi, demokrasi idaresinin temelini oluşturur. Çok partililik, bu çerçevede çoğulculuk ve özgürlük demek değildir. Partilerin hemen hepsi, devlet partisi olarak adlandırılabilir. Son dönem kitaplarda ise, ilk kez demokrasi konusunda öğrencilerin okul yönetimine katılımına ilişkin açıklamalar yer alır. Vatan, bayrak, millet temalarıyla tanımlanan Cumhuriyet, “en iyi yönetim şeklidir” ve demokrasi rejimi ile bir arada işleyişini sürdürür.

Araştırmamızın “Haklarımız ve Ödevlerimiz” teması, hak ve vazife/ödev kavramının kitaplarda temsil edilme biçimini göstermeyi hedeflemiştir. İlk dönem ders kitaplarında, hak ile vazife ayrımı yapılmamıştır. Önemli olan, yurttaşın devlet tarafından verilmiş “vazife”leri yapmasıdır. Bu vazifelerden vergi, devletin masraflarını ödemesi için gerekli “mukaddes” bir borç iken; “vatandaşlık borcu” olarak askerlik vatan için dökülmesi gereken bir kan borcudur. Ders kitaplarında 1950-1980 hatta 1990'lara kadar olan temel vurgu, Türklerin tüm insanlığa yaptıkları hizmetlerin açıklamasını içerir. “Hizmet” sözcüğü, Türk vatandaşının kendi ulusuna karşı yapması gereken hizmetleri bir başka deyişle “ödev/vazife” kelimeleriyle eşdeğer anlamı kapsar. “Türk Ulusu”, Türk ile dünyanın geri kalanı arasında bir aracı olarak sunulur. Türk vatandaşı ulusuna karşı ödevlerini yerine getirir, Türk Ulusu da insanlığın geri kalanına hizmet eder. Genel olarak tüm dönemlerde vatandaşlık kavramı, Türk olmak, toprağa (ülkeye), köklere Atatürk ilkelerine bağlılık; siyasal sisteme, devlete ve millete aidiyet ile tanımlanır. Haklar da bu özellikler bağlamında görevleri temel alan bağlamda açıklanır.

Genel olarak ders kitaplarında, vatandaş vergi veren, oy kullanan, askerlik vazifesini yerine getiren; yaşadığı yeri, şehrini sahiplenen; ortak değerlere saygılı; sadece devlete değil topluma karşı da sorumlu; uygar kişi olarak sunulur. Ancak 1996 sonrası kitaplarda vatandaş, çevresinde olup

bitenleri sorgulayan; gerektiğinde toplumu ve siyasal otoriteleri eleştiren bir aktör olarak üstü kapalı biçimde önerilir. 1990'ların sonunda, okulda yurttaş eğitimine eklenen insan hakları boyutu, milli güvenliğe odaklanmış Türkiye tasarımıyla demokratik, katılımcı ve sivil bir yurttaşlığın tüm unsurlarıyla ortaya çıkmasına imkân tanımamıştır. Hak kavramı, kitaplarda ancak uluslararası gelişmelerle birlikte 1995-1996 ders yılından sonra dersin adının *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* olarak değişmesinden sonra yer alır. Buna rağmen vazife temelli yurttaşlık anlayışı devam eder.

Tüm dönemlerde vatandaş, “sorumluluklarını yerine getiren” birey olarak öngörülmüş; ancak vatandaşlık bilincinin ödevlerin yerine getirilmesiyle sınırlı olacağı savunulmuştur. Haklarını talep eden “bilinçli” vatandaşlık görmezden gelinmiştir. Genel olarak vatandaşların aktif katılımlarından ziyade, milli bütünlük içerisinde pasif, onaylayıcı bir rol oynamaları istenmiştir. Bu çerçevede yetiştirilmek istenen “itaatkâr” vatandaş, vatandaşın devlet karşısında pasif bir konumda olmasını öngören Türkiye'deki siyasal kültürün en temel özelliklerinden birisidir. Yakın dönem Türkiye tarihine bakıldığında, vatandaşların önemli bir bölümünün öngörülmüş bu rolü oynadıkları söylenebilir. Siyasal iktidar tarafından inşa edilmek istenen medenî yurttaş profili, yurttaşın “sivil” değil ama “militan” olmasıdır. Söz konusu militan yurttaş profili, son dönemde yurtseverlik, hak ve vazife sistematigi ile tehdit/tehlike algısı üzerine inşa edilir. Türk-İslam Sentezi'nin, “Türkiye'nin iç-dış düşmanların saldırısı ile milli kültürün” zayıflatıldığına ilişkin görüşleri ders kitaplarında sıklıkla yinelenir.

Türkiye'de vatandaşlık, 19.yüzyıl Osmanlı dönemindeki Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve sonrasında eklenen Batıcılık fikirleri etrafında biçimlenmiş, modernite projesinin parçası olarak ortaya çıkmıştır. İmparatorluğu kurtarma çabasının ürünü olarak gelişen bu fikir hareketlerinden, Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında da kurucu önderler etkilenmişlerdir. Üst kültür normları yurttaşlık kavramının içeriğini belirleyen temaların oluşumuna kaynaklık etmiştir. Araştırmamız, kökleri bu fikir

hareketlerine dayanan iki ideolojik tasarımın Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan ilki, öncülüğünü Mustafa Kemal Atatürk'ün yaptığı *Türk-Tarih Tezi*, ikincisi ise 1950'lerde hissedilmeye başlayan 1980'lerden sonra kitaplarda açıkça görülen *Türk-İslam Sentezi*'dir. Her iki düşünce de vatandaşlığı hukuki bağlamda tabiyet ilişkisine indirger. Fakat bu tabiyet ilişkisi, kelimenin hukuki anlamını da aşan bir biçimde siyasal/toplumsal alanlarda kendisini yeniden üreten bir ilişki biçimi olarak belirir. Başka bir ifadeyle vatandaş, devlete tabi edilen bir "özne" olarak kurgulanmakta; varoluşunu onu, devlete bağlayan aidiyet duygusuyla anlamlandırması beklenmektedir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında oluşturulan *Türk-Tarih Tezi* ideolojisinin etrafında oluşturulan resmi vatandaşlık anlayışı, günümüzde de kısmen devam etmektedir. 1980'den sonra ise *Türk-İslam Sentezi*, devletin tüm alanlarında olduğu gibi, yurttaşlık eğitimi alanında da etkisini gösteren egemen ideolojik tasarım olarak etkisini gösteriyor görünmektedir. Bilginin denetimi ve küreselleşmenin etkisi, merkezîyetçi ulus-devlet yapısını kırmakta ve yurttaşlık tasarımında dönüşüme yol açmaktadır. Bu değişim Türkiye'de, *bastırılanın geri dönüşü* biçiminde, *Türk İslam Sentezi*'nin etkisiyle kendini göstermektedir. Din olgusunun, hissedilir biçimde yurttaşlıkla ilgili argümanları belirliyor olması; 1995'te İnsan Hakları'nın, dersin adına eklenmesiyle birlikte geri adım atmış izlenimini vermektedir. Fakat bu adla öğrenimde olan ders, 2007 yılından itibaren öğretimden kaldırılmıştır.

Batı'da, Marshall'ın 20.yüzyıl için öngördüğü, ortak yurttaşlık kültüründen dışlanan grupların sosyal haklar bağlamıyla yurttaşlığa dahil edilmesi sağlanmakta, ileriye gidilerek toplumun tüm katmanlarını kapsayıcı, "dünya vatandaşlığı" üzerine tartışmalar sürdürülmekteyken; ülkemizde, Marshall'ın temel argümanı olan sosyal haklar konusunda geri adımlar atılmaktadır. Bu nedenle, Türkiye bir an önce, sosyal hakların genişletilmesi ile ortak yurttaşlık kültürünün yaratılması konusuna ağırlık vermelidir. Ancak bundan sonra uygulanması oldukça zor ve karmaşık olan, bir konsensusa dayanan, toplumun tüm katmanlarını kapsayıcı yurttaşlık kavramına

ulaşılabilecektir. Böylece yurttaşlık kavramı, ulus-devlete aidiyet içeren bir “yurttaşlar cemaati” oluşturma biçiminde tanımlanmanın ötesinde bir tanımı içerebilir. Toplumların bir arada yaşayabilmesini sağlayacak çözüm nerisi olarak çoğulculuğu esas alan bir demokrasi anlayışı ve bununla örtüşebilen bir yurttaşlık anlayışı geliştirilebilir. Buna göre, İnsan Hakları’nı temel alan vatandaşlık kitaplarının sivil toplum anlayışını, demokratik bilincin oluşturulmasını öngören bir ders olarak yeniden eğitim alanında yer alması gerektiği görüşünde yiz. Araştırmamızın Türkiye tarihinin neredeyse tamamını kapsayan bir geniş aralıkta yapılması, kaynaklara ulaşmadaki güçlük gibi nedenlerle daha fazla sayıda örnekleme ve zmlenmeyle başka araştırmalara kaynaklık etmesi umudunu taşımaktayız.

## KAYNAKÇA

- AFET; **Vatandaş İçin Medeni Bilgiler**, İstanbul, Devlet Matbaası, 1931.
- AFET; **Vatandaş İçin Medeni Bilgiler** İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.
- ÂFETİNAN, A.; **Medenî Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları**, haz. Ali Sevim, Azmi Süslü, M. Akif Tural, Atatürk Araştırma Merkezi, 1998.
- AĞAOĞULLARI, Mehmet Ali; **Ulus-Devlet ya da Halkın Egemenliği**, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 2006.
- AHMAD, Feroz, AHMAD, Bedia; **Türkiye'de Çok Partili Politikanın Açıklamalı Kronolojisi (1945-1971)**, Ankara, Bilgi Yayınevi, 1976.
- AHMET FERİT; "Bir Mektup", **Üç Tarz-ı Siyaset**, Yusuf Akçura, Ankara, Lotus Yayınevi, 3. Baskı, 2008, 75-92.
- AKÇAM, Taner; "Türk Ulusal Kimliği Üzerine Bazı Tezler", **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, Ed. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, s. 53-62.
- AKÇURA, Yusuf; **Üç Tarz-ı Siyaset**, Ankara, Lotus Yayınevi, 3. Baskı, Ocak 2008a.
- AKÇURA, Yusuf; **Türkçülüğün Tarihi**, haz. Sadık Perinçek, İstanbul, Kaynak Yayınları, 3. Baskı, Ocak 2008b.
- AKGÜN, Seçil Karal; "Demokratik Gelişme Sürecinde Yurttaşlık Eğitimi", **Yurttaşlık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği XX. Eğitim Toplantısı**, haz. Meral Çileli, Ankara, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi:20, 21-22 Kasım1996, S.145-169.
- AKMAN, Ayhan; "Milliyetçilik Kuramında Etnik/Sivil Milliyetçilik Karşıtlığı", **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, Ed. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, s. 81-90.
- AKSAN, Halit; **Yeni Programa Göre Uygulanmış Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi II**, İstanbul, Ders Kitapları Türk Limited Şirketi, 1952.
- AKSAN, Halit; **Aktif Metoda Karşı Göre Uygulanmış Ortaokul II**, İstanbul, Ders Kitapları Anonim Şirketi, 1966.

AKŞİN, Sina; “Uluslaşma Sürecinde Devlet ve Yurttaş”, **Yurttaşlık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği XX. Eğitim Toplantısı**, haz. Meral Çileli, Ankara, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi:20, 21-22 Kasım, 1996, s. 23-45.

AKŞİT, Niyazi, EĞİLMEZ, Osman; **Yurttaşlık Bilgisi Sınıf V**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1963.

AKTAR, Cengiz; “Osmanlı Kozmopolitizminde Avrupa Kozmopolitizmine Giden Yolda Ulus Parantezi”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, edit. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, s. 77-80.

AKTÜRK, Şener; “Etnik Kategori ve Milliyetçilik: Tek-Etnili, Çok-Etnili ve Gayri-Etnik Rejimler”, **Doğu Batı**, No:38, Ağustos-Eylül-Ekim 2006, S. 23-53.

ALİ KÂMİ; **Yurt Bilgisi, İlk Mekteplerin Üçüncü Sınıflarile Köy Mekteplerine Mahsustur**, İstanbul, Hilmi Kitaphenesi, 1930.

ALİ KEMAL; “Cevabımız”, **Üç Tarz-ı Siyaset**, Yusuf Akçura, Ankara, Lotus Yayınevi, 2008, 3. Baskı, s.63-75.

ANDERSON, Benedict; **Hayali Cemaatler, Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması**, çev. Emine Bademci, İstanbul, Metis Yayınları, 1. Basım, Ekim 2007.

ANIL, Burhan, BEĞEN, İbrahim; **Ortaokul I Yurttaşlık Bilgisi**, İstanbul, Anıl Yayınevi, 1951.

ARAT, Necla; **Kadın Sorunu**, Say Yayınları, 1986.

ARAT, Yeşim; “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet ve Vatandaşlık”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, S.67-77.

ARAT, Yeşim; “Türkiye’de Modernleşme Projesi ve Kadınlar”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, S. 82-99.

ARİSTOTELES; **Politika**, çev. Mete Tunçay, Ankara, Remzi Kitabevi, 1990.

ATATÜRK, Mustafa Kemal; “Yurttaş Karşı Devletin Görevleri”, **Mülkiye**, Cilt:XXIV, Sayı, 225, Ankara, Kasım-Aralık 2000, s. 29-34.

“Atatürk’ün Bütün Eserleri Nutuk II (1927)”, Cilt 20, İstanbul, Kaynak Yayınları, Ocak 2007.

AYATA, Ayşe; **CHP, Örgüt ve İdeoloji**, Ankara, Gündoğan Yayınları, 1992.

AYATA, Ayşe; “Türkiye’de Kimlik Politikalarının Doğuşu”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, S. 159-169.

AYATA, Sencer; “Himayecilik, Parti ve Devlet: Türkiye’de İslam’ın Siyasallaşması”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.241-255.

AYBAY, Rona; “Teba-i Osmani’den “T.C. Yurttaşı”na Geçişin Neresindeyiz?” **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.37-43.

AYDEMİR, Şevket Süreyya; **Tek Adam Cilt III**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 24. Baskı, Aralık 2008.

AYEL, Mükerrerem, AKŞİT, Niyazi; **Ortaokullar İçin Yurttaşlık Bilgisi**, İstanbul Ders Kitapları Anonim Şirketi, 1973.

AZİZ, Aysel; **Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim**, Ankara, A.Ü.Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi, 1990.

BAGLEY, George; “The Television Texts Spectatorship, İdeology, and the Organization of Consent”, **Critical Studies in Media Communication**, vol. 19, No. 4, Decemper 2001, pp. 436-451.

BALİ, Rifat; **Musa’nın Evlatları Cumhuriyet’in Yurttaşları**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2. Basım, 2001.

BALİBAR, Etienne; “İnsan Hakları’ ve ‘Yurttaş Hakları’, Eşitlik ve Özgürlüğün Modern Diyalektiği”, **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998, s. 81-109.

BAŞ, Türker, AKTURAN, Ulun; **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayınları, Birinci Baskı, Mart 2008.

BATUM, Süheyl; “Devlet-Toplum İlişkileri Çerçevesinde Cumhuriyet Dönemi Anayasaları”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, S.101-117.



BAYART, Jean-Fronçois; **Kimlik Yanılsaması**, çev. Mehmet Moralı, İstanbul, Metis Yayınları, Haziran 1999.

BAYKAN, Ayşegül, BASKET ÖTÜŞ, Belma; **Nezihe Muhittin ve Türk Kadını**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1990.

BENSEDON, Ney; **Başlangıcından Günümüze Kadın Hakları**, çev. Şirin Tekeli, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, Aralık 1990.

BERKES, Niyazi; **Türkiye’de Çağdaşlaşma**, haz. Ahmet Kuyaş, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 6. Baskı, Mart 2004.

BERKTAY, Fatmagül; “İki Söylem Arasında Bir Yazar:Suat Derviş”, **Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2. Basım, Ekim 1999, s.288-300.

BİLGİN, Nuri; “Cumhuriyet Fikri ve Yurttaş Kimliği”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 139-151.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit; **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma**, İstanbul, MEB yayınları, 1995.

BOUNIE, Jacque; “Fransa’da Devrim Döneminde Yurttaş ve Yurttaşlık”, **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998, s.109-145.

BORA, Tanıl; “Kimlik Krizi, Meşruluk Krizi, Kemalizm ve Sonrası”, **Toplum ve Bilim**, Ankara, Sayı 71, Kış 1996, s. 168-195.

BORA, Tanıl; “Türk Muhafazakârlığının Bazı Yol İzleri”, **Toplum ve Bilim**, Ankara, Sayı 74, Güz 1997, s. 6-32.

BORATAV, Korkut; “Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?”, **Küreselleşme, Emperyalizm, Yerelcilik, İşçi Sınıfı**, der. E. Ahmet Tonak, Ankara, İmge Kitabevi, 2004, s. 21-31.

BORNE, Dominique; “Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaşın Oluşumuna Katkısı”, **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998,s.157-166.

BOTTOMORE, Tom; "Kırk Yıl Sonra Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar", T.H Marshall, Tom Bottomore, **Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar**, çev. Ayhan Kaya, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006, s.57-95.

BOZTEMUR, Recep; "Tarihsel Açından Millet ve Milliyetçilik:Ulus-Devletin Kapitalist Üretim Tarzıyla Birlikte Gelişimi, " **Doğu Batı**, No:38, Ağustos-Eylül-Ekim 2006, s.161-179.

CALLAN, Eomann; "Discrimination and Religious Schooling" **Citizenship in Diverse Societies**, edit. Will Kymlicka, Wayne Norman, Newyork, Oxford University Pres, 2000, p 45-68.

CAYMAZ, Birol; **Türkiye’de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, Ocak 2007.

CELÂL NURİ; **Vatandaşlık (Yurt Bilgisi), İlk Mekteplerin 4’üncü Sınıfları İçin**, İstanbul, 1931.

CEYHUN, Demirtaş; "Kimlik Tartışması ve Türkiye", **Varlık**, Sayı 1071, İstanbul, 1 Aralık 1996, s. 11-17.

CHATTERJEE, Partha; **Milliyetçi Düşünce ve Sömürge Dünyası**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. baskı, 1996.

CHEAH, Pheng; "Grounds of Comporison", **Grounds of Comparison:Around the Work of Benedict Anderson**, Pheng Cheah, Jonathan D. Culler, Routledge, 2003, p.1-21.

CHP; **CHP Programı**, Ankara, Ulus Basımevi, Mayıs 1935.

CRICK, Bernard; "İntroduction to The New Curriculum", **Education for Citizenship**, Edit. Denis Lawton, Jo Cairns, Roy Gardner, Newyork, Continuum, 2000.

COGAN, John J.; "Citizenship for The 21st Century: Settin the Context", **Citizenship for The 21st Century, an İnternational Perspective on Education**, Edit. John J. Cogan, Ray Derricot, Routledge, 1998.

CONNOLLY, William; **Kimlik ve Farklılık: Siyasetin Açmazlarına Dair Demokratik Çözüm Önerileri**, çev. Fermâ Lekesizalın, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1991.

COPEAUX, Etienne; "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık" **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998,s. 167-187.

COPEAUX, Etienne; **Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine**, çev. Ali Berktaş, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2. Baskı. 2000.

COPEAUX, Etienne; "Türk Milliyetçiliği: Sözcükler Tarihler İşaretler" **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, edit. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı,2002, s. 44-52.

ÇAĞAPTAY, Soner; "Türklüğe Geçiş: Modern Türkiye'de Göç ve Din", **Vatandaşlık ve Etnik Çatışma, Ulus-Devletin Sorgulanması**, der. Haldun Gülalp, İstanbul, Metis Yayınları, Haziran 2007, s.86-112.

ÇAHA, Ömer; "Sivil Toplum ve Liberalizm" , **Diyalog**, Sayı 1, 1996, s. 188-213.

ÇAKIR, Serpil; "Kadın Tarihinden İki İsim:Ülviye Mevlan-Nezihe Muhittin", **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2. Basım, Ekim 1999, 272-288.

ÇELEN, Nermin; "Vatandaşlık Bilgisi Anlayışının Gelişimi ve Karşılaşılan Güçlükler", **Yurttaşlık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği XX. Eğitim Toplantısı**, haz. Meral Çileli, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi:20, Ankara, 21-22 Kasım1996 s. 201-210.

CHEAH, Pheng; "Grounds of Comparison", **Grounds of Comparison:Around the Work of Benedict Anderson**, Pheng Cheah, Jonathan D. Culler, Routledge, 2003, p.1-21.

ÇİFTÇİ, Fehimdar, v.d.; **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8**, İstanbul, Feza Gazetecilik A. Ş., 2006.

ÇOBAN, Barış; "Söylem, İdeoloji ve Eylem: İktidar ve Muhalefet Arasındaki Mücadeleyi Çözümleme Denemesi", **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003, s. 245-285.

DAĞTAŞ, Erdal; **Küreselleşmeye Uyum Sürecinde Türk Basınının Yurttaşlık Haklarına Yaklaşımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1998.

DAHL, Robert A.; **Demokrasi Üstüne**, çev. Betül Kadioğlu, Ankara, Phoneix Yayınevi, 2001.

DAL, Kemal, ÇAKIROĞLU, Orhan, ÖZYAZGAN, Ali İhsan; **Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1986.

DAL, Kemal, ÇAKIROĞLU, Orhan, ÖZYAZGAN, Ali İhsan; **Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III**, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1989.

DAL, Kemal, ÇAKIROĞLU, Orhan, ÖZYAZGAN, Ali İhsan; **Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1994.

EAGLETON, Terry; **İdeoloji**, çev. Muttalip Özcan, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2. basım, 2005.

ERDOĞAN, İrfan; **Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**, Ankara, Emel Matbaası, 1998.

ERGİL, Doğu, v.d.; **Demokrasi ve Yurttaşlık Kültürü**, Ankara, Turhan Kitabevi, 2006.

ERGİN, Osman; **Türk Maarif Tarihi**, 1931.

ERGÜN, Reyda, AKAL, Cemal Bâli; "Kimlik Bedenin Hapishanesidir", **Doğu Batı**, No:38, Ağustos-Eylül-Ekim 2006, s.11-23.

EYÜBOĞLU, Ercan; "'Dar Zamanlar' Cumhuriyeti'nde 'Ölmeye Yatmak'", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.49-67.

FAIRCLOUGH, Norman; "Dil ve İdeoloji", **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003a, s. 155-173.

FAIRCLOUGH, Norman; "Söylemin Diyalektiği", **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003b, s. 173-184.

FAIRCLOUGH, Norman; Phil Graham, "Eleştirel Söylem Çözümlemecisi Olarak Marx: Eleştirel Yöntemin Yaratılışı ve Küresel Sermayenin Eleştirisi İle Bağlantısı", **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003, s. 185-243.

FREİRE, Paulo; **Ezilenlerin Pedagojisi**, çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, 1991.

FRENCH, Marilyn; **Kadınlara Karşı Savaş**, çev. Beril Eyüboğlu, 1. Basım, Metis Yayınları, 1993.

GELLNER, Ernest; “Karşılaştırmalı Perspektiften Türk Seçeneği”, çev. Nurettin Elhüseyni, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 188-200.

GERAY, Haluk; **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2004.

GÖÇEK, Fatma Müge; “Osmanlı Devleti’nde Türk Milliyetçiliğinin Oluşumu:Sosyolojik Bir Yaklaşım”, çev. Defne Orhun, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, edit. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, s. 63-77.

GÖKALP, Ziya; **Yurtdaşlık Bilgisi, Orta Kısım Sınıf I**, İzmir, Berrin Basımevi, 1950.

GÖKALP, Ziya; **Türk Medeniyet Tarihi**, Ankara, Elips Yayınları, 1. Baskı, Aralık 2007.

GÖKALP, Ziya; **Türkleşmek, İslamlaşmak, Muâsırlaşmak**, haz. Kemal Bek, İstanbul, Bordo Siyah Klasik Yayınları, 2008a.

GÖKALP, Ziya; **Türkçülüğün Esasları**, haz. Kemal Bek, İstanbul, Bordo Siyah Klasik Yayınları, 2008b.

GÖLE, Nilüfer; “Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s.70-82.

GÜLALP, Haldun; “Türkiye’de Modernleşme Politikaları ve İslamcı Siyaset”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 43-53.

GÜRKAN, Nilgün; **Türkiye’de Demokrasiye Geçişte Basın (1945-1950)**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1998.

GÜRSES, Fatma; **Medya ve Kadın Öğretmenler, Türkiye’de Yazılı Basında Kadın Öğretmenlerin Temsili**, Ankara, Eğitim Sen Yayınları, Eylül 2003.

GÜVENÇ, Bozkurt, v.d.; **Türk İslam Sentezi**, İstanbul, Sarmal Yayınevi, Ekim 1991.

GÜVENÇ, Bozkurt; "Cumhuriyet ve Kimlik: Konu, Sorun, Kapsam ve Bağlam", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, Tarih İstanbul, Vakfı Yayınları, 1998, s.117-127.

HABERMAS, Jurgen; **Öteki Olmak, "Öteki"yle Yaşamak**, çev. İlkur Aka, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2005.

HATEMİ, Hüseyin; "Türkiye'de Medreseler", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, İstanbul, t.y., s. 501-510

HEATER, Derek; **Yurttaşlığın Kısa Tarihi**, çev. Meral Delikara Üst, Ankara, İmge Kitabevi, Haziran 2007.

HELVACIOĞLU, Firdevs; **Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik**, İstanbul, Kaynak Yayınları, 1996.

HEPER, Metin; "Türkiye'de Unutulan Halk ve Birey", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 43-49.

HEYWOOD, Colin; **"Baba Bana Top At!" Batı'da Çocukluğun Tarihi**, Çev. Esin Hoşsucu, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2003.

HİNDESS, Barry; "Citizenship in The Modern West", **Citizenship in Diverse Societies, Citizenship and Social Tehory**, Ed. Bryan s. Turner, London, U.A.Sage, 1993, p.19-36.

HOBBSAWM, E.J.; **Devrim Çağı 1789-1848**, çev. Jülide Ergüder, Alâeddin Şenel, Ankara, V Yayınları, 1989.

İÇDUYGU, Ahmet; "Türkiye'de Vatandaşlık Kavramı Üzerine Tartışmaların Arkaplanı", **Diyalog**, Sayı 1, 1996, s. 134-147.

İLKKARACAN, İpek, İLKKARACAN, Pınar; "Kuldan Yurttaş:Kadınlar Neresinde?", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.77-91.

İNAM, Ahmet; "Yurttaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi, Yurttaşlık Üstüne", **Yurttaşlık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği XX. Eğitim Toplantısı**, haz.

Meral Çileli, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi:20, Ankara, 21-22 Kasım1996 s. 3-22.

İNAN, Arı; **Prof. Dr. Afet İnan**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2. Basım, Ekim 2005.

İNSEL, Ahmet; **Türkiye Toplumunun Bunalımı**, İstanbul, Birikim Yayınları, 6. baskı, 2005.

KADIOĞLU, Ayşe; "Kamusal Alan İle Özel Alanın Yeniden Eklemlenmesi: Demokratik Vatandaşlık", **Diyalog**, Sayı 1, 1996a, s. 119-133.

KADIOĞLU, Ayşe; "Cumhuriyet Kadını:Vatandaş mı, Birey mi?", **Varlık**, Sayı, 1069, İstanbul, 1 Ekim 1996b, s. 12-14).

KADIOĞLU, Ayşe; "Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Türk Milliyetçiliğinin Çelişkisi ve Seçkinlerin Tavrı", **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, der.Nuri Bilgin, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1997, s. 277-281.

KADIOĞLU, Ayşe; "Milletini Arayan Devlet: Türk Milliyetçiliğinin Açmazları", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998a, s.201-213.

KADIOĞLU, Ayşe; **Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi**, İstanbul, Metis Yayınları, Birinci Basım, Mart 1998b.

KAFADAR, Osman; **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Ankara, Vadi Yayınları, 1997.

KAHRAMAN, Hasan Bülent; "Kemalist Cumhuriyetçilik, Yurttaşlık Ve Demokrasi İlişkisi", **Varlık**, Sayı, 1067, İstanbul, 1 Ağustos1996a, s. 2-6.

KAHRAMAN, Hasan Bülent; "Kemalist Cumhuriyetçilik, Yurttaşlık Ve Demokrasi İlişkisi", **Varlık**, Sayı, 1069, İstanbul, 1 Ekim 1996b, s. 2-8.

KALAYCIOĞLU, Ersin; "Türkiye'de Siyasal Katılma ve Değişim", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.233-241.

KANDİYOTİ, Deniz; "Modern Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar", **Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım, 1999, s. 99-117.

KANDİYOTİ, Deniz; **Cariyeler Bacılar, Yurттаşlar**, İstanbul, Metis Yayınları, İkinci Basım, 2007.

KAPLAN, İsmail; **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999.

KARAKAŞ, Mehmet; “Türkçülük ve Türk Milliyetçiliği”, **Doğu Batı**, No:38, Ağustos-Eylül-Ekim 2006, s. 57-76.

KARAKAYA, Necmettin, YAVUZ, Nuri; **Yurттаşlık Bilgisi (İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakülteleri Öğrencileri İçin Hazırlanmıştır)**, Ankara, 1996.

KARAOŞMANOĞLU, Yakup Kadri; **Yaban**, Ed. Bahriye Çeri, İstanbul, İletişim Yayınları, 57. Baskı, 2008.

KARPAT, Kemal; **Türk Demokrasi Tarihi, Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller**, İstanbul, İstanbul Matbaası, 1967.

KARPAT, Kemal H.; **Osmanlı’da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma**, çev. Dilek Özdemir, Ankara, İmge Kitabevi, 2006.

KASABA, Reşat; “Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 12-29.

KAYA, Ayhan; “Yurттаşlık Azınlıklar ve Çokkültürcülük”, T.H Marshall, Tom Bottomore, **Yurттаşlık ve Toplumsal Sınıflar**, çev. Ayhan Kaya, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006, s.95-110.

KAYA, Raşit; “Adını Koyalım, Tutmayan Hegomanya”, **Liberalizm, Devlet, Hegemonya**, der. E. Fuat Keyman, İstanbul, Everest Yayınları, 1. Basım, Mart 2002.

KAZMAZ, Süleyman; **Okuma ve Yurt Bilgisi, Akşam Erkek Sanat Okulları Birinci Sınıfları İçin**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 2. Baskı, 1948.

KENTEL, Ferhat; “Kimlikler Cenneti Liberalizm ya da Cehennem”, **Diyalog**, Sayı 1, 1996, s. 177-187.

KERSCHENSTEİNER, Georg; **Vatandaşlık Terbiyesi**, çev. Hıfzırrahman Raşit, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1931.



KEYDER, Çağlar; “1990’larda Türkiye’de Modernleşmenin Doğrultusu”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 29-43.

KEYMAN, Fuat; “Kemalizm, Modernite, Gelenek”, **Varlık**, Sayı, 1069, İstanbul, 1 Ekim 1996a, s. 9-12.

KEYMAN, Fuat; “Nasıl Bir Liberal Demokrasi?”, **Diyalog**, Sayı 1, 1996b, s. 93-110.

KEYMAN, Fuat; “Globalleşme ve Türkiye: Radikal Demokrasi Olasılığı”, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, der. Nuri Bilgin, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1997, s.281-294.

KEYMAN, E.Fuat, İÇDUYGU, Ahmet; “Anayasal Vatandaşlık ve Demokratik Açılım Olanağı”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 169-181.

KOLOĞLU, Orhan; “Arap Harfleri Kullanmayan “Millet”lerdeki Dil Sorunlarının Osmanlı’nın Son Yüzyılındaki İç Gerginliklere Katkısı”, **Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2. Basım, Ekim 1999, s.72-91.

KOÇAK, Cemil; “Kemalist Milliyetçiliğin Bulanık Suları” **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, Ed. Tanıl Bora, İstanbul, İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2002, s. 37-43.

KORKMAZ, Nuri; **Vatandaşlık Bilgileri 8**, Ankara, Secan Yayıncılık, 1994.

KÖKER, Eser Danyal, **Türkiye’de Kadın, Eğitim ve Siyaset, “Yüksek Öğrenim Kurumlarında Kadının Durumu Üzerine Bir İnceleme”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1988.

KÖKER, Eser; **Politikanın İletişimi İletişimin Politikası**, Ankara, Vadi Yayınları, 1998.

KÖKER, Levent; “Kimlik Krizi, Meşruluk Krizi, Kemalizm ve Sonrası”, **Toplum ve Bilim**, Ankara, Sayı 71, Kış 1996, s. 150-168.

KÖKER, Levent; “Resmi İdeoloji ve Demokratikleşememe”, **Birikim**, İstanbul, Sayı 107, Mart 1998, S. 80-85.

KÖKER, Levent; “Çokkültürlülük ve Demokratik Meşruluk Sorunu”, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, der. Nuri Bilgin, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1997, s. 41-50.

KÖKER, Levent; **Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 9. Baskı, 2005.

KYMLİCKA, Will; **Çokkültürlü Yurttaşlık**, çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, 1998.

KYMLİCKA, Will; Wayne Norman, “Citizenship in Culturally Diverse Societies:İsues, Contexts, Concepts”, **Citizenship in Diverse Societies**, edit. Will Kymlicka, Wayne Norman, Newyork, Oxford University Pres, 2000, p 1-45.

LECA, Jean; “Bireycilik ve Yurttaşlık” **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998,s.13-81.

LEE, J.R.E.; “Prologue: Talking Organisations”, **Talk and Social Organisation**, Edit. Graham Button, John R. E.Lee, Clevedon, Avon, England, 1987, p. 19-54.

LEWİS, Bernard; **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, çev. Metin Kıratlı, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 5. Baskı, 1993.

LLOYD, Trever; **Kadınlar Yerini Alıyor**, Milliyet Yayınları, t.y.

MANSBRİDGE, Jane; “What Does a Representative Do? Descriptive Representation in Communicative Settings of Distrust, Uncrystallized İnterests, and Historically Denigrated Status”, **Citizenship in Diverse Societies**, edit. Will Kymlicka, Wayne Norman, Newyork, Oxford University Pres, 2000, p 99-124.

MARDİN, Şerif; **Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908**, İstanbul, İletişim Yayınları, 3. Baskı, 1989.

MARDİN, Şerif; **Türkiye’de Toplum ve Siyaset, Makaleler I**, der. Mümtaz’er Türköne, Tuncay Önder, İstanbul, İletişim Yayınları, 9. Baskı, 1999ba.

MARDİN, Şerif; **Din ve İdeoloji, Bütün Eserleri 2**, İstanbul, İletişim Yayınları, 9. Baskı, 199b.

MARDİN, Şerif; “Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999c, s. 54-70.

MARDİN, Şerif; **Türk Modernleşmesi, Makaleler 4**, der. Mümtaz’er Türköne, Tuncay Önder, İstanbul, İletişim Yayınları, 7. Baskı, 2000.

MARSHALL, Gordon; **Sosyoloji Sözlüğü**, çev. Osman Akınhay, Derya Kömürçü, Ankara, Bilim ve Sanat, 2003.

MARSHALL, T:H; “Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar”, T.H Marshall, Tom Bottomore, **Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar**, çev. Ayhan Kaya, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006, s.1-57.

MEHMET EMİN; **Yurt Bilgisi**, İstanbul, Kanaat Kütüphanesi, 1930.

MİGDAR, Joel S.; “Olgu ve Kurgunun Buluşma Zemini”, çev. Nurettin Elhüseyni, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 207-216.

MİLLET, Kate; **Cinsel Politika**, çev. Seçkin Selvi, ikinci basım, İstanbul, Payel Yayınevi, 1987.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TEBLİĞLER DERGİSİ; Cilt 68, Sayı 2575, Ağustos 2005, s. 539-541.

MILLS, Sara, “Söylem ve İdeoloji”; **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003, s. 113-126.

MİTAT SADULLAH; **Millet Mekteplerile Halk Dersanelerine Mahsus Yurt Bilgisi**, İstanbul, Tefeyyüz Kitaphanesi, 1930.

MUALLİM ABDÜLBAKİ; **Yurt Bilgisi**, İstanbul, Türk Neşriyat Yurdu, 1929.

MUTLU, Erol; **İletişim Sözlüğü**, Ark Yayınevi, İkinci basım, Ankara, Ekim 1995.

NAGEL, Joane; “Erkeklik ve Milliyetçilik: Ulusun İnşasında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik”, çev. Aksu Bora, **Vatan Millet Kadınlar**, der. Ayşegül Altınay, 1. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2000, s. 58-94.

NURİ, Celâl; **Vatandaşlık (Yurd Bilgisi), İlk Mekteplerin 5inci Sınıfları İçin**, T.C. Maarif ve Derleme Müdürlüğü, 1931.

NURİ, Celâl; **Vatandaşlık (Yurd Bilgisi), İlk Mekteplerin 4üncü Sınıfları İçin**, T.C. Maarif ve Derleme Müdürlüğü, 1931.

OĞUZ, Aylın Kılıç; **Fedakâr Eş, Fedakâr Yurttaş, Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi 1970-1990**, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2005.

OWEN, Roger; “Ortadoğu Perspektifinde Modernleştirici Projeler”, çev. Nurettin Elhüseyni, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 200-207.

ÖKMEN, Zeki; **Yurddaşlık Bilgisi Ortaokul Birinci Sınıf İçin**, İzmir, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, 1949

ÖZANKAYA, Özer; ““Yurttaş İçin Medeni Bilgiler” ya da Çok-Partili Dönemde Rafa Kaldırılan Demokrasi Dersleri”, **Mülkiye**, Cilt:XXVI, Sayı, 233, Ankara, Mart-Nisan 2002, s. 93-99.

ÖZANKAYA, Özer; **Mustafa Kemal Atatürk, Yurttaş İçin Medeni Bilgiler**, İstanbul, Cem Yayınevi, 2007.

ÖZBEK, Meral; “Arabesk Kültür: Bir Modernleşme ve Popüler Kimlik Örneği”, **Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım 1999, s. 168-188.

ÖZBUDUN, Ergun; “Millî Mücadele ve Cumhuriyet’in Resmî Belgelerinde Yurttaşlık ve Kimlik Sorunu”, **Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik**, der.Nuri Bilgin, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1997, s. 63-70.

ÖZBUDUN, Ergun; “Milli Mücadele ve Cumhuriyet’in Resmi Belgelerinde Yurttaşlık ve Kimlik Sorunu”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 151-159.

ÖZTÜRK, Cemil; **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1996.

PARLA, Taha; **Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 1: Atatürk’ün Nutku**, İstanbul, Deniz Yayınları, 3. Baskı, 2008a.

PARLA, Taha; **Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 2: Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri**, İstanbul, Deniz Yayınları, 3. Baskı, 2008b.

PARLA, Taha; **Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları Cilt 3: Kemalist Tek parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Oku**, İstanbul, Deniz Yayınları, 3. Baskı, 2008c.

PAZARLI, Osman; **Yurttaşlık Bilgisi 2**, İstanbul, Remzi Kitabevi, ikinci basım, 1970.

PEKER, Recep; **İnkılab Dersleri**, T.C. Maarif ve Derleme Müdürlüğü, 1935.

ROSS, E.Wayne; “Sınıflandırıcı Okul Reformu: Karmaşık Problem, Standartları Temel Alan Reforma Gidiyor”, çev. Mutahhar Aksarı, düzelti: Deniz Yıldırım, **Eğitim, Bilim, Toplum**, cilt 5, sayı: 17, Kış 2006/2007, s.136-140.

SACKS, Harvey; “On The Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation, **Talk and Social Organisation**, Edit. Graham Button, John R. E.Lee, Clevedon, Avon, England, 1987, p. 54-70.

SAĞLAM, Fazıl; “Cumhuriyet Döneminde İnsan Hakları”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.91-101.

SAKAOĞLU, Necdet; “Eğitim Tartışmaları”, **Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y., s.478-485.

SAKAOĞLU, Necdet; **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, 2003.

SANDER, Oral; **Siyasi Tarih, İlkçağlardan 1918’e**, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, 1992.

SCHNAPPER, Dominique; **Yurttaşlar Cemaati, Modern Ulus Fikrine Dair**, çev.Özlem Okur, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1995.

SCHNAPPER, Dominique; “Yurttaşlar Cemaati”, **Dersimiz Yurttaşlık**, der. Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998, s.145-156.

SEVİNÇ, Kazım; **Yurt Yavrularına Yurt Bilgisi, Sınıf 5**, İstanbul, Ekspres Matbaası, 1931-1932.

SMITH, Anthony; **Milli Kimlik**, çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999.

STEGER, Manfred B.; **Küreselleşme**, çev. Abdullah Ersoy, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 2006.

SUNAR, İlkay; "Türkiye'de Demokrasi ve Sorunları", **75 Yılda Tebaadan Yurttaş'a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 227-233.

ŞAHİNKAYA, Serdar; "İdeal Cumhuriyet Köyü": Cumhuriyet'i Kuranların Tahayyülüne Bir Örnek, **Mülkiye**, Cilt:XXIV, Sayı, 225, Ankara, Kasım-Aralık 2000, s. 38-43.

ŞERBETÇİOĞLU, Fatma, TULİN, Hayri; **Yurttaşlık Bilgisi III**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1970.

TAKTAK, Ayşin, GÖÇER, Aysel, DİNÇER, Hasan; **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7**, Ankara, Semih Ofset, 2006.

T.C MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI; **Tebliğler Dergisi**, 14.7.2005 tarih ve 192 sayılı kurul kararı.

TAŞKIRAN, Tezer; **Ortaokul Kitapları Yurt Bilgisi II**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 5. Baskı, 1945.

TEKELİ, İlhan; "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", **Tanzimat Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y.a, s. 650-673.

TEKELİ, İlhan; "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişimler", **Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y.b, s. 456-475.

TEKELİ, İlhan, İLKİN, Selim; "Yumağı Bir Başka Uçtan Başlayarak Çözmek Ya da Ege'de Direnişin Önemi Üzerine" **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2. Basım, Ekim 1999, s.320-336.

TEKELİ, İlhan; "Bir Modernleşme Olarak Türkiye'de Kent Planlaması", **Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**, edit. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Basım, 1999, s.136-152.

TİMUR, Taner; **Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş**, İstanbul, İletişim Yayınları Cep Üniversitesi, 1991.

TİMUR, Taner; **Küreselleşme ve Demokrasi Krizi**, Ankara, İmge Kitabevi, 1996.

TİMUR, Taner; “Türkiye’de Kimlik, Politika ve Gerçekçilik: Tarihi Bir Panorama”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.127-139.

TİMUR, Taner; **Osmanlı Toplumsal Düzeni**, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 4. Baskı, Eylül 2001.

TOSKA, Zehra; “Çağdaş Türk Kadın Kimliği Oluşma Yolunda İlk Aşama:Tanzimat Kadını”, **Tarih ve Tolum**, cilt 21, sayı 124, Nisan 1994, s. 5-13.

TOURAINÉ, Alain; **Birlikte Yaşayabilecek miyiz?**, çev. Olcay Kunal, İstanbul, YKY Yayınları, 2005.

TURNER, Bryan S.; “Contemporary Problems in The Theory of Citizenship”, **Citizenship and Social Theory**, Edit. Bryan S. Turner, London, U.A.Sage, 1993, p.1-19.

UĞUR, Aydın; “Batı’da ve Türkiye’de Sivil Toplum, Kavram ve Olgunun Gelişim Serüveni”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s.213-227.

URBAN, Greg; “The “I” of Discourse”, **Semiotics, Self and Society**, Benjamin Lee, Berlin, Mouton de Gruyter, 1989, p. 15-27.

UYGUN, Oktay; **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7**, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 2002.

ÜNAL, Işıl; “Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm”, **Eğitim, Bilim, Toplum**, cilt 3, sayı:11, Yaz 2005, s. 4-16.

ÜNDER, Hasan; “Milleti Müsellaha ve Medeni Bilgiler”, **Tarih ve Toplum**, Sayı 192, Aralık 1999, s. 48-56.

ÜNSAL, Artun; “Yurttaşlık Anlayışının Gelişimi”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998a, s. 1-37.

ÜNSAL, Artun; “Kayıp Kimliğinin Peşinde Türkiye”, **75 Yılda Tebaadan Yurttaş’a Doğru**, der. Artun Ünsal, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998b, s. 181-201.

ÜNÜVAR, Kerem; “Ziya Gökalp”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt 4 Milliyetçilik**, edit. Tanıl Bora, 1. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002, s. 28-35.

ÜSTEL, Füsün; **Yurttaşlık ve Demokrasi**, Ankara, Dost kitabevi Yayınları, 1999.

ÜSTEL, Füsün; **“Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2005.

VAN DİJK, Teun A.; “Episodes as Units of Discourse, Analysis”, **Analyzing Discourse:Text and Talk**, ed. Deborah Tanen, Georgetown, Georgetown University Press, 1981, pp. 177-195.

VAN DIJK, Teun A.; “Söylemin Yapıları ve İktidarın Yapıları”, **Medya, İktidar, İdeoloji**, der. Mehmet Küçük, Ankara, Ark Yayınevi, Birinci Basım, Nisan 1994, s. 271-312.

VAN DIJK, Teun A.; “Söylem ve İdeoloji:Çok Alanlı Bir Yaklaşım”, **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003, s.13-109.

VAN DİJK, Teun A.; “Discourse and Manipulation” , **Dicourse & Society**, vol.17 (2), London, 2006, pp. 359-383.

WALBY, Sylvia; “Kadın ve Ulus”, çev. Meltem Ağduk Gevrek, **Vatan Millet Kadınlar**, der. Ayşegül Altınay, 1. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2000, s. 29-57.

WILSON, John; “Politik Söylem”, **Söylem ve İdeoloji**, haz. Barış Çoban, Zeynep Özarslan, İstanbul, Su Yayınları, Kasım 2003, s. 13-109.

WOLF, Ernest S.; “ The Self Psychoanalytic Self Psychology” **Semiotics, Self and Society**, Benjamin Lee, Berlin, Mouton de Gruyter, 1989, p. 15-27.

YAVUZ, Ünsal; “Türkiye Cumhuriyetinde Yurttaşlık Kavramının Doğuşu ve Gelişimi”,**Yurttaşlık ve Eğitim Türk Eğitim Derneği XX. Eğitim Toplantısı**, haz. Meral Çileli, Ankara, Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi:20, 21-22 Kasım1996, s. 123-142.



YILDIRIM, Ergün; “Küreselleşen Dünyada Milliyetçilik”, **Doğu Batı**, No:38, Ağustos-Eylül-Ekim 2006, s.181-199.

YILDIZ, Ahmet; “Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Araştırmaları”, **Eğitim, Bilim, Toplum**, cilt 5, sayı 18, Ankara, Bahar 2007, s. 44-62.

YİĞİT, Uğur, TURAN, Tayfun; **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8. Sınıf**, İstanbul, Bu yayınları, 1996

YÜCEL, Hasan-Âli, ÇALAPALA, Rakım; **Yurttaşlık Bilgisi 4**, İstanbul, Atlas Yayınevi, 1964.

YÜKSEL, Mehmet; **Küreselleşme, Ulusal Hukuk ve Türkiye**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2001.

ZELYUT, Rıza; “Başlıca Eğitimciler”, **Tanzimat Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y., s. 673-675.

ZÜRCHER, Erik Van; **Modern Türkiye'nin Tarihi**, çev. Yasemin Saner Gönen, İletişim Yayınları, 5. Baskı, İstanbul, 1999.

## EKLER

### Ek 1. Analizde Yer Alan Kitaplar(1930-1950)

1. Atatürk'ün, 18.09.1931 tarihindeki emriyle, Ortaokullarda okutulmak üzere Afet adıyla yayınlanan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* (1931) kitabı.

2. 1930-1940 arasında İleri Kütüphanesi Müdürü Celâl Nuri'nin Maarif Vekaletinin 6 numaralı ve 11/6/1031 tarihli kararı ile ilk mekteplerde kabul edilen *Vatandaşlık (Yurt Bilgisi)* (1931) kitabı.

3. Ali Kâmi'nin Maarif Vekaleti Milli Talim ve Terbiye Dairesi'nin 19 Temmuz 1928 tarih ve 106 numaralı kararıyla ilk mekteplerin üçüncü sınıfları ve köy mektepleri için hazırlanan *Yurt Bilgisi* kitabı.

4. Tezer Taşkiran'ın, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Heyetinin 8.8.1940 gün ve 138 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilmiş ve Yayım müdürlüğünün 30.7.1946 günlü ve 83/10365 sayılı emriyle beşinci defa olarak 15000 sayı basılmış olan *Ortaokul Kitapları Yurt Bilgisi II* kitabı.

5. Süleyman Kazmaz'ın, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 17.7.1943 günlü ve 273 sayılı kararıyla Akşam Erkek Sanat Okullarının birinci sınıflarında okutulmak üzere kabul edilmiş ve Yayım Müdürlüğünün 3.7.1948 günlü ve 82/11631-48 sayılı emriyle ikinci defa olarak 4000 sayı basılmış olan *Okuma ve Yurt Bilgisi* kitabı.

6. İnönü Lisesi Yurttaşlık Bilgisi öğretmeni Zeki Ökmen'in, Ortaokul birinci sınıf için 1949 yılında basılan *Yurddaşlık Bilgisi* kitabı.

## **Ek 2. Analizde Yer Alan Kitaplar (1950-1980)**

1. Ziya Gökalp'in Ortaokul Birinci sınıflarında okutulan *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

2. Burhan Anıl'ın Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Heyetinin kararıyla, Ortaokulların Birinci sınıflarında ders kitabı olarak kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

3. Halit Aksan'ın, Milli Eğitim Bakanlığı 28 Nisan 1952 gün ve 82/8218 sayılı kararıyla Ortaokul ikinci sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

4. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Öğretmeni Niyazi Akşit ve İlkokul Öğretmeni Osman Eğilmez tarafından yazılan Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Heyeti'nin kararıyla ilkokulların V.sınıflarında ders kitabı olarak okutulması kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

5. Halit Aksan'ın, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla, Ortaokullarda Meslekî ve Teknik Öğretim Okullarının İkinci sınıfları için kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

6. Hasan Âli Yücel'in, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararıyla ilkokulların IV.sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

7. Fatma Şerbetçioğlu ve Hayri Tulin'in Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 12 Ekim 1961 tarih ve 266 sayılı kararıyla İlköğretmen Okullarının birinci devre III.Sınıfları için kabul edilen, Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü'nün 2/VII/1969 tarih ve 11155 sayılı emirleriyle dokuzuncu defa olarak 5000 adet basılmış olan, zaman zaman öğrencilere doğrudan hitap eden bir anlatıma sahip *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

8. Nişantaşı Kız Lisesi ve Şişli Terakki Lisesi Eski Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretmeni Mükerrerem Aysel ve İstanbul Eğitimi Enstitüsü Tarih Öğretmeni Niyazi Akşit tarafından yazılan Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından ortaokulların birinci sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

9. Osman Pazarlı tarafından ortaokul 2. sınıflar için yazılan Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş ve ikinci basımı yapılan *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

### **Ek 3. Analizde Yer Alan Kitaplar (1980-2007)**

1. Kemal Dal, Orhan akıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan tarafından yazılan, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 18.9.1985 gün ve 182 sayılı kararı ile ana ders kitabı olarak kabulü uygun görülmüş; Yayınlar Dairesi Başkanlığının 3.1.1986 gün ve 111 sayılı yazısı ile ikinci defa olarak 350.000 adet basılmış olan *Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III*

2. Kemal Dal, Orhan akıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan tarafından yazılan, 1989'da 4. baskısı yapılmış, 1985 tarihinde onayı alınan *Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III* .

3. Kemal Dal, Orhan akıroğlu ve Ali İhsan Özyazgan tarafından yazılan, 1989'da 4. baskısı yapılmış, 1985 tarihinde onayı alınan *Vatandaşlık Bilgileri Ana Ders Kitabı Ortaokul III* .

4. Necmettin Karakaya ve Nuri Yavuz tarafından yazılan ilköğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri öğrencileri için hazırlanmış *Yurttaşlık Bilgisi* kitabı.

5. Nuri Korkmaz tarafından yazılan, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu'nun 09.05.1994 tarih ve 341 sayılı kararı ile ilköğretim okulları 8. sınıfları için 1994-1995 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen *Vatandaşlık Bilgileri* kitabı.

6. Uğur Yiğit ve Tayfun Turan tarafından yazılan Talim Terbiye Kurulunun 12.08.1994 gün ve 541 sayılı kararıyla 1994-1995 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ilköğretim 8. sınıflar için ders kitabı olarak kabul edilmiş olan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitabı.

7. Aysın Taktak, Aysel Göçer ve Hasan Dinçer tarafından yazılan Mili Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 17.03. 2004 gün ve 37 sayılı kararı ile ilköğretimin 7. sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilmiş, Yayınlar

Dairesi Başkanlığının 10. 2. 2006 gün ve 0621 sayılı onayı ile üçüncü defa 398.000 adet basılmış olan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitabı.

8. Oktay Uygun tarafından yazılan Milli Eğitim bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 27.02.2001 29 sayılı Kurul kararı ile ilköğretim 7. sınıfları için beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kitabı*.

9. Fehimdar Çiftçi, İlhan Yüksel ve diğerleri tarafından yazılan Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 17.03.2004 gün ve 38 sayılı kararı ile ilköğretim 8. sınıflar için ders kitabı olarak kabul edilen, Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10.02.2006 gün ve 621 sayılı onayı ile üçüncü defa olarak 295.000 adet basılmış olan *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* kitabı.

## Ek 4 Mustafa Kemal Atatürk'ün Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabının Yayınlanmasına İlişkin Emri

İSRAKTA CUMHURİYETİ  
RİYASETİ

KÂTİBİ  
UMUMİLİĞİ

Beşvekil İsmet Paşa Hz.ne

Vatan çocuklarını iyi vatandaş olarak yetiştirmek için klasik tahsil programları arasında yer alan yurt bilgisinin ehemmiyeti malumdur. Yurt bilgisi notları olarak muallim Afet Hanım tarafından şimdiye kadar nesredilen intihap, vergiler, askerlik ve vatandaş için medeni bilgiler kitaplarının lüzumlu kısımlarını bir araya getirerek ve (vatandaş için medeni bilgiler) kitabının birinci cildi olarak yeniden bastırılmak üzere tertibini tavsiye ettim.

Devlet teşkilâtının, Türkiye Büyük Millet Meclisinin, Hükümetin, Hususi idareler ve belediyelerin nasıl kurulup, nasıl işlediğini, şirketler ve bankalarla eski kooperasyonlar, siyasi partiler ve aile bahislerini ihtiva eden ve Recep Bey tarafından yeni yazılan kitap da aynı kitabın ikinci cildini teşkil eder.

Bu iki kitabın Maarif vekâletince tespit edilmiş olan mekteplerin muayyen sınıflarında okutulması muvafık olur. Ders programlarına ilâve edilmek üzere her iki kitabın fihristleri bağlı olarak tekdin edilmiştir.

Her iki kitap hiç bir şey mukabilinde olmaksızın sahipleri tarafından Maarif vekâletine terk edilmiştir. Kitaplar yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat elâkeder oldum; bunların, yazılmalarında takip edilen maksatlara hizmet edecek kıymet ve mahiyette olduklarını bilhassa kaydederim.

Bu kitabın okutacağı sınıfların yukarısına geçmiş olan talebeye de mekteplerini bitirmeden evvel programlara ilâve olarak okutulmasını çok faydalı bulurum. Bundan başka bu kitapların memlekette yurtdışlara okutulması için revaç temin edilecek her tetbiri kıymetli olacağı kanaatinde bulunuyorum.

Bu mülahazaları Hükümetin tekdirine ve Maarif Vekâletinin usulü dahilinde yapacağı tetkikat ve alacağı mukarrerate terkedi - yorum Efendim.

18 - 9 - 1931

Reisicumhur

Gezi

M. Kemal

Büyük Rivayetler Hazinesinin yukarıdaki takibini gün

icabı için bu günün için Maarif vekâletine tekdin  
20-9-31 İsmet

## Ek 5 İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

Ağustos 2005-2575

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi

539

### TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı : 192

Karar Tarihi : 14/07/2005

Konu : İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi

İlköğretim Genel Müdürlüğünün 14/06/2005 tarih ve 6097 sayılı yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülen "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi"nin ekli örneğine göre kabulü,

Çizelgenin 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarına ait bölümünün 2005–2006 Öğretim Yılında; 6, 7 ve 8. sınıflara ait bölümünün ise 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren 6. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması,

Kurulumuzun 04/09/2001 tarih ve 339 sayılı kararı ile kabul edilen "İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi"nin;

1) 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflara ait bölümünün 2005–2006 Öğretim Yılında yürürlükten kaldırılması, ancak; İş Eğitimi Dersinin 2005–2006 Öğretim Yılına mahsus olmak üzere 4 ve 5. sınıflarda haftada üçer saat olarak uygulanmasına devam edilmesi

2) 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren 6, 7 ve 8. sınıflarda Teknoloji ve Tasarım Dersinin, İş Eğitimi Dersine karşılık olarak bu dersin öğretmenleri tarafından okutulması,

3) 6, 7 ve 8. sınıflara ait bölümünün ise 2006–2007 Öğretim Yılından itibaren 6. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı.

Doç.Dr.Hüseyin ÇELİK  
Millî Eğitim Bakanı

Prof. Dr. Ziya SELÇUK  
Kurul Başkanı

Nazım İrfan TANRIKULU	Dr.Veli KILIÇ	Ömer ÖZCAN
Üye	Üye	Üye
Doç.Dr. Emin KARIP	Ahmet Ergun BEDÜK	Celal KURU
Üye	Üye	Üye
Necati CANBEK	Zübeyir YILMAZ	İbrahim BÜKEL
Üye	Üye	Üye
Mehmet Latif ÇIÇEK	Sevinç ATABAY	Hüseyin Alp BOYDAK
Üye	Üye	Üye
Dr. Muammer YILDIZ	Halil AŞICI	Merdan TUFAN
Üye	Üye	Üye



**İLKÖĞRETİM OKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ**  
(Talim ve Terbiye Kurulunun 14/07/2005 tarih ve 192 sayılı Kararıyla kabul edilmiştir.)

DERSLER		SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	5	5	5					
	Fen ve Teknoloji				4	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	3
	T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								3
	Yabancı Dil				2	2	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1
	Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik ve İlk Yardım				1	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI</b>		<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil				2	2	2	2	2
	Sanat Etkinlikleri (Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstrüman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Spor Etkinlikleri (Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi vb.)	1	1	1	2	2	2	2	2
	Bilgisayar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Tarım/Hayvancılık Uygulamaları						1	1	1
	Takviye ve Etüt Çalışmaları	1	1	1					
<b>SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**AÇIKLAMALAR:**

1) Sınıf ve şube sorumluluğu verilen öğretmenlere bu sınıf ve şubedeki öğrencilerin sağlık, sosyal ve kişilik hizmetleri ile diğer iş ve işlemlerine yönelik yapmış sayılacakları ek ders görevi ve bu görevlerine karşılık ödenecek ek ders ücreti, mevzuatında belirtildiği şekilde yürütülür.

2) Okutulacak seçmeli dersler, öğretim yılı başında okulun ve çevrenin şartları, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile velilerin görüşleri de dikkate alınarak "Seçmeli Dersler" bölümünden öğretmenler kurulunca belirlenir.

3) Seçmeli derslere ait programların birbirine dayalı ve birbirini tamamlayıcı özellik taşıması nedeniyle sıralı olarak okutulması önerilir. (Örneğin; 7. sınıfta Halk Kültürü dersinin seçilebilmesi için, bu dersin 6. sınıfta okutulmuş olması gerekir). Ancak; Bilgisayar, Satranç, Sanat Etkinlikleri, Spor Etkinlikleri, Tarım/ Hayvancılık Uygulamaları dersleri uygulamaya dönük olması nedeniyle her yıl ardışık olarak seçilmesi şart değildir.

## ÖZET

GÜRSES, Fatma. Türkiye’de Ders Kitaplarında Yurttaşlık: Cumhuriyet’in Kuruluş Yıllarından Bugüne Kavramsal Dönüşüm, Doktora Tezi, Ankara, 2009

Bu çalışma, Türkiye’de siyasal alandaki dinamiklerin etkisinde, “yurttaşlık” kavramının ders kitaplarında nasıl ele alındığını ve evrildiğini; Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüz Türkiye’sinde ulaştığı noktayı ders kitaplarındaki söylem çerçevesinde incelemeye çalışmıştır. Bu amaçla ders kitaplarında tanımlanan yurttaşların hakları ve ödevleri, özellikleri, kökeni, toplumsal cinsiyet ve kurulan karşıtlıklar çerçevesinde nasıl tanımlandığı; yönetenlerle yurttaşlar arasındaki farkın nasıl temsil edildiği belirlenen kategorilerle ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Kitaplarda yurttaşlık kavramının söylemsel öğelerle sabitlenmesi, neleri dışlayarak veya neleri bünyesine katarak inşa edildiği incelenmiştir. Çalışmada ders kitapları, tek parti rejiminin yerleştiği ve Latin alfabesinin kabulünden sonraki 1930-1950 yılları arası *ilk dönem* (kurucu dönem), 1950-1980 *ikinci dönem*, 1980-2007 *son dönem* olarak üç döneme ayrılmış; tüm dönemler içinde toplam 24 kitap söylem analizi/çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma, üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, dünyada ve Türkiye’de yurttaşlık kavramının oluşumu ve gelişimi; modern Türkiye’nin doğuşuna kaynaklık eden 19.yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’ndaki gelişmelerin tebaadan yurttaşa doğru evrilme süreci; Türkiye Cumhuriyeti içinde yurttaşlıkla ilgili gelişmeler ve “Türk Tarih Tezi”, “Türk-İslam Sentezi” düşünceleri tarihsel perspektif içinde ortaya konmuştur. Araştırmamızı kapsayan ikinci bölümde, 1930-2007 yılları arasındaki ders kitapları oluşturulan kategoriler çerçevesinde incelenmiştir. Sonuç bölümünde ise araştırma sonuçları değerlendirilmiştir.

Türkiye’de vatandaşlık, 19.yüzyılda Osmanlı dönemindeki Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük ve sonrasında eklenen Batıcılık fikirleri

etrafında biçimlenmiştir. Araştırmamız sonucunda, kökleri bu fikir hareketlerine dayanan iki ideolojik tasarımın Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, Türk Tarih Tezi; ikincisi ise 1950'lerde hissedilmeye başlayan 1980'lerden sonra kitaplarda açıkça görülen Türk-İslam Sentezi'dir. Her iki düşünce de vatandaşı, devlete tabi edilen bir "özne" olarak kurgular. Yurttaşın varoluşunu, onu devlete bağlayan aidiyet duygusuyla anlamlandırması beklenir. 1980'den sonra yurttaşlık kavramı, Türk-İslam Sentezi'nin belirlediği ideolojik çerçevede tanımlanma eğilimine girer. Din olgusunun, hissedilir biçimde yurttaşlıkla ilgili argümanları belirliyor olması, 2000'lerden sonra İnsan Hakları'nın dersin adına eklenmesiyle birlikte geri adım atmış izlenimini verir. Fakat bu adla öğrenimde olan ders, 2007 yılından itibaren öğretimden kaldırılır.

**Anahtar Sözcükler:**

1. Yurttaşlık
2. Eğitim
3. İnsan Hakları
4. Kimlik
5. Söylem.

## SUMMARY

GÜRSES, Fatma. Citizenship in Textbooks of Turkey: Conceptual Transformation from Founding Years to Present, Ph. Doctoral Thesis, Ankara, 2009

This study aims to analyze how to deal and evolve the “citizenship” concept in textbooks within the framework of expression in them, from the established of the republic to present under the dynamics in the political field of Turkey. To that end, how to explain of rights and tasks of citizens, features and routes of these were inspected and difference between governors and citizens and how to represent of them were exerted categorically. Fixing of citizenship concept by statement items and it was built with including and excluding factors were analyzed in textbooks. The textbooks were divided into three periods which was the first of it as between 1930 and 1950 that is after accepting of the Latin alphabet and settled of the single party regimen, the second one was between 1950 and 1980 and the last one was between 1980 and 2007. Twenty four textbooks were discourse analyzed totally for all periods.

The study has three compartments. Formation and development of the citizenship concept in Turkey and in the world, evolving process from vassal to citizenship of the developments Ottoman Empire in 19<sup>th</sup> century that were basis for the founding of modern Turkey, developments of citizenship in Turkey and “Hypothesis of Turkish History” and “Turko-islamic synthesis” were betrayed in the first part within historical perspective. In the second part, textbooks of the period between 1930 and 2007 were analyzed within established framework of categories. Results of the research were evaluated in the conclusion part.

Citizenship in Turkey was formed within the environment of the opinions of Ottomanism, Turkism, Islamism in the 19<sup>th</sup> century of Ottoman Empire and westernism which was added afterwards. It is seen that the two ideological designs took place in the textbooks of citizenship. The first of

them is Turkish History hypothesis, the second one is Turko-islamic synthesis that was perceived in 1950s and seen obviously in the books after 1980s. Both of the ideologies designed the citizen as the subject that was dependent of the state. They interpreted the existence of a citizen as the sense of belonging. The concept of citizenship after 1980s was defined in the ideological framework of Turko-islamic synthesis. That the fact of the religions define the arguments related with citizenship with the name of “human rights” added to the name of the lesson make feel that a pullback after 2000s. But it was removed from curriculum since 2007.

**Key words:**

1. Citizenship
2. Education
3. Human Rights
4. Identity
5. Discourse