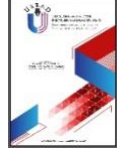




USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi -
International Journal of Social Sciences Academy, Yıl 3, Year
3, Sayı 6, Issue 6, Ağustos 2021, August 2021
e issn: 2687-2641



JAKOBENİZMİN PRATİK SİYASETE ETKİSİ: ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKİYE'SİNDE EĞİTİM*

THE EFFECT OF JACOBINISM ON PRACTICAL POLITICS: EDUCATION IN
EARLY REPUBLICAN TURKEY

Elif Nagihan TÜRKÖZ

Doktor Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Edebiyat
Fakültesi, Sosyoloji, Niğde/Türkiye.

Asist. Prof., Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Science and Letters,
Sociology, Niğde/Turkey.

ealtunten@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0537-1041

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.898376

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 17.03.2021

Kabul Tarihi / Date Accepted: 24.06.2021

Yayın Tarihi / Date Published: 20.08.2021

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Ağustos / August

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Türköz, E. N. (2021).

Jakobenizmin Pratik Siyasete Etkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Eğitim.

USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 3(6), 1370-1391.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



intihal.net

İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>

mail: usbaddergi@gmail.com

* Bu çalışma 2019 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanan "Cumhuriyet Dönemi Türkiye Modernleşmesinde Fransız Jakobenizmi: Bir Etkinin Tarihsel ve İdeolojik Analizi" adlı doktora tezinden faydalanılarak yazılmıştır.

Öz: Türkiye'nin modernleşme serüvenini ele alan akademik çalışmalar, Cumhuriyet dönemi reformlarına kaynaklık etmesi bakımından felsefi ve düşünsel olarak Fransız siyasi çizgisinden ciddi bir şekilde etkilenildiği tespitini yaparlar. Bununla birlikte, Devrim dönemi Fransa'sının özelde ise Jakoben dönemin pratik siyaseti ile Cumhuriyet dönemi pratik siyaseti arasında önemli benzerlikler vardır. Pratik siyasetin bir boyutunu oluşturması açısından, Fransa'da Jakoben dönemdeki eğitim politikaları ile Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları arasında önemli oranda benzerlikler olduğu bu çalışmanın temel iddiasıdır. Bu bağlamda çalışmada; yurttaşlık eğitimi, eğitim birliği, zorunlu eğitim, teknik derslere ağırlık verilmesi, ders içeriklerinin devrim-reform ilkelerine bağlılığı sağlama gayesi, Rousseau'nun erdem ilkesi, aklın-bilimin öncülüğünde laik bir eğitim fikri, yeni bir ulus yaratma ideali gibi noktalarda bu benzerlikler ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Jakobenizm, Cumhuriyet Dönemi, Eğitim Politikası

Abstract: Academic studies addressing Turkey's modernization adventure detects that it has been heavily influenced from the French political line as philosophically and intellectually, especially in terms of being a source for the reforms of the Republic period of Turkey. However there are important similarities between the practical politics in Revolution period of France, in particular the Jacobin period and the practical politics of the Republic period of Turkey. In terms of constituting a dimension of practical politics, the main claim of this study is that there are significant similarities between the Jacobin period education policies in France and the education policies of the Republic period in Turkey. In this context; These similarities have been discussed in points such as civic education, educational unity, compulsory education, focusing on technical courses, the aim of ensuring commitment to the principles of revolution-reform of the course contents, the principle of Rousseau virtue, the idea of a secular education under the leadership of mind-science, and the ideal of creating a new nation.

Sayfa | 1371

Key Words: Jacobinism, Republican Era, Education Policy

GİRİŞ

Modernleşen toplumların değişim konusundaki yaklaşımları, söz konusu sürece ilişkin modernleşme tercihlerinde etkin bir rol oynamıştır. Bu bakımdan modernleşme sürecinin tek bir formu yoktur. Değişimin hızlı, ani, yavaş, tedrici gibi temel nitelikleri, modernleşme modelleri arasındaki farklılığı da açığa çıkarmaktadır. Bu bağlamda Osmanlı-Türkiye modernleşme serüveninde Fransız siyasi çizgisi takip edilerek radikal ve devrimci bir değişim sürecine adım atılmıştır. Fransa'da Jakoben dönem*

* Jakoben dönem (5 Eylül 1793 - 28 Temmuz 1794), Fransız devrimi sonrasında Maximillien Robespierre öncülüğünde Jakobenlerin iktidarda oldukları döneme karşılık gelir. Devrimin terör dönemi olarak da adlandırılan bu dönem özellikle Fransız devriminin radikal fikirlerinin hayata geçirilmesi adına pratik siyasete de önemli etkilerde bulunmuştur. Anayasanın askıya alınması, devrim karşıtı olarak nitelendirilenlerin giyotinden

ile Türkiye'de erken Cumhuriyet dönemi arasında düşünsel ve felsefi arka plandaki benzerliklerinin yanında pratik siyasette de ciddi benzerliklerin bulunduğu iddiası bu çalışmanın omurgasını oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ise; bu omurga çerçevesinde, eğitimin modernleşme sürecinde pratik siyaset alanında değişime uğrayan temel kurumlardan biri olması nedeniyle, Jakoben dönem ile Türkiye'de erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarındaki benzerliklerin açığa çıkarılmasıdır. Gerek kurumsal temelleri açısından gerekse pratik işlerliği açısından değişime uğrayan eğitim alanı, yeni toplumun üyelerinin eğitim aracılığıyla yetiştirilmesi projesi kapsamında önemle üzerinde durulan bir konuyu işgal eder. Bu açıdan devrimin ya da reformun ilkelerinin halka aktarılmasında eğitim önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev modernleştirici yöneticiler tarafından önemsenmiş ve bazı pratiklerin hayata geçirilmesine öncülük etmiştir.

1. FRANSIZ DEVRİMİNİN EĞİTİM POLİTİKASI

Fransa'da eski rejim döneminde kilise Ponteil'in ifade etmiş olduğu gibi öğretim işinde birinci sırayı almaktaydı. Bununla birlikte kilise okulları yöneten, masraflarını karşılayan bir misyona sahipti. Bu nedenle kilise eğitim alanında dini uygulamalara önemli bir yer vermiştir (1980: 271). 1789 sonrası ruhban sınıfının ve kiliselerin değişen statüsüne bağlı olarak eğitim alanı da eski rejimin elinden alınmıştır. Devrimle birlikte sıfırdan yeni bir eğitim politikası inşa edilmeye çalışılmıştır.

Sayfa | 1372

Fransa'da Devrimin; kurmak istediği "yeni site"nin yeni yasalarıyla eski rejimin mirası arasındaki ayrımın kaldırılması konusunda eğitime ve öğretime güvendiğini belirten Bumin (1998: 57), aydınlanmadan alınan mirasın öğretim aracılığıyla halka mal edilmek istendiğini ifade etmiştir. A. Deleyre'nin Konvansiyonda yapmış olduğu konuşmaya da yer veren yazar: "Ulus için yasa yapıldı; şimdi söz konusu olan bu yasalar için ulus yapmaktır ve bu halk eğitimiyle olacaktır. Bu eğitim özellikle halkın mutluluğu için zorunludur" ifadelerinin eğitim seferberliğinde belirlenmiş olan toplumsal rolleri açıkladığını vurgulamıştır. Bu vurguda; bir tarafta söylemin sahibi "kurgusal halk" yani eğitimciler, aydınlanmış seçkinler, diğer tarafta ise yaratılacak "yeni halk" yani eğitilecek, aydınlatılacak halk yer almaktadır.

İnkılap meclislerinin eğitime ciddi anlamda önem verdiklerini belirten Soboul (1969: 678), bunun temelinde eğitimin, vatandaşların medeni bir

geçirilmesi gibi birçok olay bu dönemde yaşanmıştır. Jakobenizm bu açıdan devrimin kazanımlarının korunması adına bir toplum mühendisliğinin ortaya konması anlamına gelmektedir. Sonraki dönemlerde Jakobenizm özellikle kendi ideolojisini topluma dikte etmek isteyen grupları tanımlamak için kullanılmış bir kavramdır.

biçimde yetişmesi ve milli şuurun kazanılmasındaki ilerlemeleri hızlandıracağı inancının olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu olan şeyin vatandaşların yetiştirilmesi olduğunu söyleyen yazar, "Kurucu meclisin vermiş olduğu kararların ve yayınlanan ilanların her Pazar ayınında okunması, milli eğitim tasarılarında İnsan Hakları Bildirisi ile anayasanın okunması ve yorumlanmasının emredilmesi" gibi uygulamaların da bu amaca yönelik olduğunu vurgulamıştır.

Kurucu Meclis "anayasa tarafından teminat altına alınan ana hükümler" arasına "her insan için mecburi öğretim kurumları bedava olan, bütün vatandaşlarca yararlanılacak bir milli eğitim prensibi getirmiştir (Soboul, 1969: 687). Von Aster, 1791 Eylül'ünde millet meclisinden geçen maddeye göre; "her insana gereken bilginin, genel eğitimle ücretsiz temini devlete ait bir vazifedir" ifadesine yer verir. Ve ekler, Talleyrant bu eğitim projesini yapan kişidir: "Öğrenim; topluma aittir. Yani kimse bundan hariç kalmaz. Hususi serveti olmayanların bu umumi irfan servetine daha çok hakkı vardır." Talleyrant'ın projesinde; genel ve sınırsız öğrenme hürriyeti, öğretme hürriyetinde de görülmektedir. Hiçbir öğretmen ya da okul, sınıfı adına hususi imtiyazlar oluşturmamalıdır. Herkesin elinden geldiğince öğretmek ve okul açmak hakkı bulunmaktadır ve bu serbest rekabet ortamında karar halkın güvenindedir (Von Aster, 2004: 235). İlkokul parasız ve müsterektir fakat mecburi değildir. Sınıf (imtiyazlı sınıflara mahsus) okulların ortadan kaldırılması gerekir. Diğer okullar ise tamamıyla serbest bırakılmıştır. Talleyrant'ın projesinin gayesi, "öğrenimin aşağı kısmının demokratik, yukarı kısmını da liberal bir esasa dayandırmaktır" (Von Aster, 2004: 236).

Burada "intibah devrinin malumat ideali" ile Cumhuriyet fikirlerinin birleştiğini ve eğitim problemine tatbik edildiğini belirten Von Aster (2004: 237), Talleyrant'ın projesinin, münakaşa dahi edilmeden, Kurucular Meclisi'nde alkışlandığını ifade etmiştir. 1792 Nisan'da Yasama Meclisine başka bir layiha veren kişinin Condorcet olduğunu söyleyen Von Aster, Talleyrant'ın ana fikri ile aynı olan bu layihanın, eğitimin mümkün olduğunca "umumi ve tam olması, isteyen kişilere daha yüksek eğitim imkânı verilmesi" gibi önerilerin eklenmiş olduğunu da vurgulamıştır.

Eğitim projelerinin kabulü konusundaki genel yaklaşımla ilgili farklı fikirlerin olduğunu belirtmekte fayda var. Bu açıdan Von Aster'in eğitim projelerinin münakaşaya neden olmadığını belirtmesine Williams katılmadığını belirtmek gerekmektedir. Williams (1953: 312) 1791'den 1794'e kadar Fransa'daki yasa koyuculara şaşırtıcı bir dizi eğitim projesi

sunulduğunu, ancak hiçbirinin Meclis veya Sözleşmenin coşkulu desteğini almadığını ifade eder. Hatta Condorcet'in bilimlerin çalışmasına dayanan bir ulusal eğitim projesi, örneğin, ayrıcalıklı yeni bir hâkim sınıf kurmanın bahanesi olarak gören Montagnards tarafından küçümsenmiş/karşı çıkmıştır. Birçok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da meclis içerisinde farklı görüşlerin olduğu belirtmekte fayda vardır. Özellikle Montagnards ve diğer meclis üyeleri arasında bu fark ortaya çıkmıştır. Montagnards meclis içerisinde daha radikal görüşleriyle bilinen grup olarak anılır. Bu açıdan ulusal bir eğitim projesinin devrimin ilkeleri ile uyuşmadığı sonucunu çıkaran Montagnards, bu fikirlerin devrim tarafından alaşağı edilmeye çalışılan ayrıcalıklı hakim sınıf anlayışına ters düştüğünü savunmuşlardır. Devrimin kazanımlarının korunması açısından Montagnards bu fikirleri, özellikle de aristokrasinin yıkılması ve yeni eşit bir toplum modelinin oluşması amacıyla yönelik olarak savunmuştur.

Yasama Meclisi'nin bir milli eğitim komitesi kurmuş olduğunu belirten Soboul (1969: 688), başarılı en esaslı işin ise 20-21 Nisan 1792'de Condorcet tarafından meclis kürsüsünde okunan "milli eğitimin genel teşkilatı" hakkındaki tasarıya* son şeklini vermek olduğunu söylemiştir. Yazar, bu planın, bütün "kabiliyet ve istidatları öğretim vasıtası ile geliştirmenin ve bu yoldan giderek bütün vatandaşlar arasında vergi vermeye bağlı seçim sisteminden doğan eşitsizliğe deva olacağını" ve yine planla gerçek bir eşitlik kurmanın söz konusu olduğunu vurgulamıştır. İnkılap; "böylelikle, insanoğlunun genel ve derece derece mükemmelleşmesine yardım etmiş olacaktır; her sosyal kurumun yöneleceği son hedef bu mükemmelleşme olmalıdır" (Soboul, 1969: 688). Bu noktada devrimin insanın mükemmelleşebileceğine olan inancına şahit olunmakta ve Aydınlanma düşüncesinin bu kadim inancının devrim fikirlerine olan etkisi gözlemlenmektedir. Bu durum tam da muhafazakâr düşüncenin karşı çıkmış olduğu insanın imperfect (mükemmel olmayan) olduğu anlayışı ile birebir zıtlık teşkil eder. Muhafazakâr düşünceye göre insan mükemmel olmayan bir doğaya sahiptir. Bu doğa insanın aklının sınırlılığı fikrine dayanır. İnsan akli sınırlı olması nedeniyle, insan bazı referanslara gerek duyar. Bu referanslar gelenek, aile, tarih, din gibi noktalarda temellenir. Muhafazakâr düşüncenin babası olarak adlandırılan Edmund Burke, bu fikirlerden hareketle Fransız devrimini ciddi eleştiriye

* Yasama Meclisinin Condorcet'nin tasarısını tartışmaya vakti olmamıştır. Konvansiyon Meclisi ise 24 Haziran 1793 tarihli Haklar Bildirisinin 22. Maddesini: "Eğitim herkesin muhtaç olduğu bir şeydir. Halkın aklını ileri götürmek için, toplum elinden gelen her şeyi yapmalı ve eğitimi bütün vatandaşların emrine vermelidir" (Soboul, 1969: 688) geçirmiştir.

tabii tutmuştur. Burke'ün Reflections on the Revolutions in France adlı eseri Fransız devriminin yıkıcı etkisinden bahseder ve söz konusu referanslardan tamamen sıyrılma çabasının yakın bir tarihte olumsuz sonuçlara yol açacağını vurgular. Bu bakımda Fransız, aydınlanma düşüncesinin mükemmelleşebilirlik (perfectibility) anlayışına bağlıdır. Bu bağlılık, devrimin idealleri inşa edilmeye çalışılırken sürekli bir biçimde insan aklına olan güvenin temele alınması ve bu temel bağlamında pratik bir siyasetin izlenmesini ortaya çıkarmıştır. İnsan akli sayesinde başaramayacağı şey yoktur. Bu akıl onu mükemmelliğe götürecek yegane araçtır.

Condorcet'nin Talleyrant'tan en önemli farkının, din dersinin devlet okulundan büsbütün çıkarılması ve yerine ahlak dersinin konulması düşüncesinde olduğunu belirten Von Aster (2004: 237-238), din dersinin Condorcet'ye göre yalnız kilisede ruhaniler tarafından verilmesi gereken bir ders olduğunu ifade etmiştir. Condorcet'nin burada dinin hususi bir mesele olduğu esasına yaklaştığını söyleyen yazar, Robespierre devrinde de devlet dini, yüksek varlık dini olduğu halde yeminli papazların yapmış olduğu Katolik ayinlerine sabır gösterildiğini de belirtmiştir. Condorcet ayrıca, eğitimin her türden siyasi tazyikten, otorite tesirinden hariç kalmasına önem vermiştir.

Robespierre 13 Temmuz 1793'te Konvansiyon Meclisi'nde, Rousseau'dan ilham alarak oluşturulmuş olan Lepeletier de Saint-Fargeau'nun eğitimde devlet tekeli kuran milli eğitim planını okutmuştur. Bu esnada halk mücadeleleri özellikle 1793 Temmuz'unda anayasanın kabulü için yaptıkları müracaatlarda çocuklara vatan sevgisi verecek hem de teknik eğitim gösterecek bir öğretim sistemi istemişlerdir. (Soboul, 1969: 688). Çocuklara vatan sevgisinin verilmek istenmesi, diğer kamu kurumlarının yanında özellikle eğitim yoluyla sağlanmaya çalışılmış projelerdendir. Bu proje ile vatanseverlik hayatın ilk dönemlerinden itibaren gençlere aşılacak ve onların vatanperver birer birey olmaları sağlanacaktır. Diğer deyişle, eğitimin ve okulların devletin ideolojik aygıtı olarak hizmet vermesi gerçeğini bu konu bağlamında gözlemleyebiliriz. Devlet kendi ideolojik temelini genç nüfusa aşılacak amacıyla derslerin içeriğini düzenlemiştir. Bu açıdan vatanseverlik yeni kurulan ulusal Fransız devletinin en önemli kurucu unsurları arasında yer alır. Ulus olma bilinci, vatanını sevmek, vatani hem iç hem de dış düşmanlara karşı koruma anlayışı eğitim aracılığıyla daha ilkökul aşamasındaki çocuklara aşılmaya çalışılmıştır.

29 Frimaire Yıl II (19 Kasım 1793) tarihli kanun ile ilkokul kitaplarının başında insan haklarının ve anayasanın, kahramanlık ve erdem eylemleri tablosunun gelmesi istenmiştir (Soboul, 1969: 678). Soboul'un ifadesi eğitim kitaplarının içeriğine yöneliktir. Bu içerik elbette devrim ilkelerinin öğrenciler tarafından başucu yapılması ve öğrenilmesi amacıyla yönelik olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda Lepeletier'de öğrenimin mecburi olmasının yanında ayrıca devlet okullarına devam edenlerin, dini şeylerden katiyen uzak durmaları gerektiği konusundaki ifadeleri yeni eğitim içeriği ile uyumludur:

Çocuklar, başlı başına muhakeme edecek bir yaşa geldikleri vakit, yani 12 yaşında dini bir itikadı kabul edip etmeyeceklerine karar vermelidirler. O zamana kadar âlemşümül bir ahlak dersi görürler... Yalnız ana ve babaya, çocuğunu seyirci sıfatıyla kiliseye götürmesine izin verilebilir... 12 yaşına kadar devam eden devlet terbiyesi, ferde şekil verir, onu toplumun uzvu haline getirir. Daha sonraki terbiye ise mesleğe aittir (Von Aster, 2004: 240).

Hazan (2016: 304) Lepeletier'in eğitim raporunu kelimesi kelimesine aynı olarak konvansiyona sunan Robespierre'in kararname teklifinde, "katı bir ahlaki eğitim ve yurttaşlık eğitimi, fabrikada ya da tarlada çalışma ve riayetsizlik için ise ceza öngörüldüğünü" vurgulamıştır. Kararname konusunda halk eğitim komitesinin ikiye bölündüğünü belirten Hazan, eğitimin Cumhuriyet tarafından karşılanması konusunun temel tartışma konularından biri olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, "hiçbir karar alınamamış, ortaya çıkan tek şey ise okulun ücretsiz ve altı yaşından itibaren en az üç yıl zorunlu" olacağıdır. Uygulama konusunda ise yavaşlık halkın söylenmesine neden olmuştur. Lepeletier'in projesi, Von Aster (2004: 240)'e göre 1793 ihtilalinin ruhunu ihtiva etmiştir. Fakat bu layiha yalnız proje halinde kalmıştır, tatbiki için gerekli para eksik kalmıştır. İnkılap meclislerinin sürekli bir biçimde uğraşmış oldukları bir konu olan, "öğretim" in yeniden teşkilatlandırılması, "halkı hayal kırıklığına uğratmaktan öteye gidememiştir". 19 Aralık 1793 tarihli ilkokullar hakkındaki kararnamede; mecburi, bedava, hür ancak devlet tarafından kontrol edilen, merkeziyetçi olmayan ve halkın zihniyetiyle oldukça bağdaşan bir öğretim sistemi getirmiştir. Ancak esas iş bu sistemi uygulamaya koymaktaydı. İnkılapçı hükümet kendini tamamen savaşı devam ettirmeye verdiği için bu görevi ihmal etmiştir (Soboul, 1969: 687-9).

Eğitim sistemlerinin uygulamadaki başarısızlığın nedeninin savaş ortamına bağlanmasını Williams farklı bir biçimde yorumlamış ve Robespierre'in bu durumu kasıtlı yaptığı yönünde iddiada bulunmuştur. Williams (1953: 313)'a göre; tehlike geçip Robespierre devrildiğinde, eğitim sorunu öncelikli bir öneme sahip olmuştur. Robespierre'in Konvansiyona sunulan eğitim projelerine sürekli karşı çıkması Fransa'yı dört yıldır okul sisteminden mahrum etmişti. Bu durum ise Fransızları cehalet içinde tutarak Cumhuriyet'i yok etmek için yapılan canavarca bir komplonun parçası olarak yorumlanmıştır.

Williams'ın ifadeleri, Termidora kadar olan dönemi özetlemesi ve eleştirmesi açısından önemlidir. Williams, Fransa'nın eğitim sisteminin istemeden Estates arasındaki mücadelede ezildiğini ifade eder. Third Estate'in 4 Ağustos 1789 gecesindeki büyük zaferi, Fransa okulları için ciddi bir yenilgiydi. Kilisenin feodal gücü ve asalet sona erdi, ama aynı zamanda okulların maddi desteği de. Unvanın kaldırılması burjuvazi ve köylülüğü dini bir vergiden kurtardı ve aynı zamanda kilise okullarının mali dayanağını da yok etti. Benzer şekilde, bağışların kaldırılması, Fransa içindeki malların dolaşım özgürlüğü ile ilgili çağdaş burjuva düşüncesiyle aynı çizgide idi, ancak laik belediye okullarını işletmede kalmak için yeterli fon olmadan kesmek gibi bir etkiye sahipti. 1791 Şubatıyla birlikte Fransa'daki ilk ve orta öğretim neredeyse tamamen ortadan kalktı (1953: Sayfa | 1377 312).

Roger Chartier (1991), "*The Cultural Origins of the French Revolution*" adlı eserinde, *merkezileşme* sürecinin ürünleri olarak *dil politikaları* ve *teorik eğitimin*, iktidara katılımdan mahrum kalan gruplar arasında paylaşılan ortak bir ideoloji haline geldiğini vurgulayarak farklı bir noktaya temas etmektedir. Chartier (1991: 19)'e göre; bu nedenle devrimin dil ve eğitim politikası, soylularla burjuva arasındaki farkları en aza indirmeye, iki grubu karşılaştırılabilir kılmaya belirgin biçimde katkıda bulunmuştur. Bu açıdan devrimin dil ve eğitim politikasında devrimin temel ilkelerinden olan eşitlik ilkesinin ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Devrimciler için, eğitim konusunun eski rejim döneminde insanlar için tekel olarak görülmesi (özellikle aristokratik bir tekel) çözülmesi gereken bir sorun olarak durmaktaydı. Bu anlamda eğitimin yaygınlaştırılması ve halka yayılması amacıyla bazı pratikler hayata geçirilmeye çalışılmıştır denilebilir. Eğitim tasarıları bu pratikler için bir basamak olarak görülmüştür.

Devrim dönemi eğitim politikasını özetlemek gerekirse (Termidora kadar), Jakoben iktidar döneminde bir gelişme kaydedilememiştir. Eğitim programları tasarı olarak kalmıştır. Cumhuriyetin kurmak istediği ulusal eğitimin gerekli gördüğü öğretmen ordusundan yoksun olduğunu belirten Bumin (1998: 62) eğitim alanındaki tamamlanmamışlığı vurgulayarak sınırlarda düşmanla çarpışan bir orduya ek olarak yeni kuşağın parasız ve zorunlu eğitimi için cehaletle çarpışacak bir öğretmen ordusuna gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Soboul (1969: 691)'e göre ise sosyal açıdan eğitim bir azınlığın imtiyazı olarak kalmıştır. Bumin (1998: 63)'e göre devrimin okul üzerine bir ideolojisi olmasına rağmen bunu gerçekleştirebilecek politik ve ekonomik araçlara sahip olmaması cumhuriyet okullarını kısa bir süre sonra eski okullardan farksız bir konuma sürüklemiştir. Çocukların ellerindeki insan hakları bildirisi yerini eski okuma kitaplarına bırakmıştır.

2. CUMHURİYET TÜRKİYE'Sİ VE DEVRİM FRANSA'SI EĞİTİM POLİTİKALARI ARASINDAKİ BENZERLİKLER

Türkiye'de Cumhuriyet dönemi eğitim plan ve programları; ulus devlet ilkeleri çerçevesinde, laik, ulusal, bütüncül bir yapıya ulaşma amacı doğrultusunda inşa edilmeye çalışılmıştır. Homojen bir toplum ideali çerçevesinde eğitim ve öğretimin tek elden idaresinin sağlanması bu programların en önemli özelliklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda Eğitim-öğretim konusunda eskinin reddi olarak eski rejim değerlerinin dışına çıkmış, yeni rejimin değerleri temelinde bir öğretim planı oluşturulmaya çalışılmıştır. "Eğitimde statik, uhrevi ve skolastik olarak değerlendirilen Osmanlı'nın ümmet bilincine dayalı dini terbiye ve tedrisat yerine, millete dayalı çağdaş, milli, halkçı, laik ve karma niteliklere sahip eğitim tercih edilmiştir" (Ergin, 1977: 1634'den akt. Aşlamacı, 2014: 65-66). Bununla birlikte eğitim-öğretim anlayışında, vatan sevgisinin aşılması, ulus bilincinin yerleştirilmesi amaçları da ön plandadır. "(...) Okul inşa edilmek istenen seküler toplum-laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezden yönlendirebilmek ve biçimlendirmek avantajını sunuyordu" (Üstel, 2011: 127). Tıpkı Fransa'da olduğu gibi; yeni bir yurttaş modelinin oluşturulmaya çalışılması, Türkiye'de reform döneminin en önemli niteliklerindedir. Eğitim alanındaki bu yenilikler, yeni bir toplum projesi kapsamında düşünülmelidir. Bu açıdan devletin en önemli ideolojik aygıtlarından biri olarak eğitim-öğretimin, yeni yurttaş tipinin nasıl olacağı konusunda hizmet sunmuş olduğu vurgulanmalıdır. Eğitim-öğretim aygıtının kapsamına bakıldığında ise bu çalışma bağlamında,

Türkiye'de eğitim-öğretimde gerçekleştirilen yenilikler ve eğitim-öğretim planları gibi konular ekseninde konu ele alınacaktır.

Eğitim-öğretim konusunun kapsamlı bir bütün olarak değerlendirilmesiyle ilgili olarak her eğitim aşamasında esas alınacak ilkeler şu şekilde belirtilmiştir: "Milletine, Türkiye devletine, TBMM'ye düşman olan herkesle mücadele etmek" (Genelkurmay Başkanlığı, 1988: 296'dan akt. Kaplan, 1999: 140).

Kaplan (1999: 144)'a göre; yeni rejim anlayışında enternasyonal niteliğe sahip her şey kategorik anlamda kötüdür. Aynı zamanda Kaplan; "dini eğitimin de bir çeşit enternasyonal eğitim anlamına gelmesi nedeniyle tercih edilmediğini ve dinin kötü olmadığını ancak, milli olmak zorunda olduğunu" ifade etmiştir. Aynı zamanda yazar, yeni eğitimin tüm enternasyonal etkilerden uzak ve tamamen milli bir eğitim, öz Türk eğitim olacağını da eklemiştir.

1924 anayasasında eğitimle ilgili kısa bir maddenin yer aldığını belirten Kaplan, anayasanın 87. Maddesini aktarır: "İptidai tahsil, bütün Türkler için mecburi, devlet mekteplerinde meccanidir" (*İlköğrenim bütün Türkler için zorunlu, devlet okullarında parasızdır*) (Teşkilatı Esasiye Kanunu, 1942: 371'den akt. Kaplan, 1999: 158). Bu maddenin Fransa'da devrim döneminde eğitim tasarılarında yer alan "eğitimin mecburi ve parasız" olması gerektiği fikriyle uyumlu olduğu vurgulanmalıdır.

Sayfa | 1379

Kaplan (1999: 171) bunun yanı sıra, CHP'nin eğitim programlarının totaliter ve milliyetçi bir içeriğe sahip olduğunun altını çizer. 1923 yılı programında eğitim konusunda görüşler de yer almıştır. CHP'nin 1927'de yapılan ilk genel kongresinde kabul edilen bu görüşler parti programının "eğitim siyaseti" başlıklı bölümünde aşağıdaki biçimde yer almıştır; "Eğitimin milli, laik ve tek okul esasına dayanmış olması ilkemizdir. Eğitimde amacımız ulusal toplumun uygar ve toplumsal değerini yükseltecek, ekonomik gücünü artıracak vatandaşlar yetiştirmektir".

İbrahim Aşlamacı (2014: 62), "*Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*" adlı eserinde Cumhuriyetin modernleşme serüveninin aslında onun eğitim sistemine olan yaklaşımının da ipuçlarını barındırdığını vurgulamıştır. Cumhuriyetle birlikte Osmanlı modernleşmesinin pragmatik, geleneksel olanla yan yana duran düalist yönlerinin terk edildiği ve bütünlüğü sağlama adına (Göle, 1998: 23'den akt. Aşlamacı, 2014: 62), "tefrikten tevhide yönelik" (Ergin, 1977: 1612'den akt. Aşlamacı, 2014: 62) bir modernlik anlayışının hâkim konuma geldiğini belirten yazar, bunun modernleşmenin anlamlandırılması

ve karakterindeki kopuşu simgelemiş olduğunu belirtmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanununun *Tefrikten tevhide yönelik* vurgusunun eğitim alanındaki en temel yansıması olduğu iddia edilebilir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924), eğitimdeki ikili yapının sona erdirilmesi amacıyla hayata geçirilmiştir. Eğitimde var olduğu iddia edilen bu ikili yapının son bulmasının amaçları arasında milli birlik ve bütünlüğün sağlanması düşüncesi de bulunmaktadır. Kanuna ülkedeki bütün okullar "Maarif Vekâleti"ne bağlanmış ve ortak bir milli kültür oluşturulmaya çalışılmıştır.

Devletin bütün kurumlarında oluşturmak isteği *birlik* düşüncesi, eğitimin sisteminin tek elden yürütülmesi gerektiği fikrine yansımıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki maddelere bakıldığında:

1. Türkiye dâhilindeki tüm eğitim ve bilim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.
2. Şeriye ve Evkaf Vekâleti ve özel vakıflar tarafından idare edilen medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devredilmiştir.
3. Şeriye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde okul medreselere tahsis edilen ödenekler, Maarif bütçesine nakledilmiştir.
4. Maarif Vekâleti yüksek din adamı yetiştirmek üzere üniversitede bir ilahiyat fakültesi, imam ve hatip gibi dini görevlilerin yetiştirilmesi için ayrı okullar açılacaktır (Çağlar, 1999: 130).

Sayfa | 1380

Eğitimin dini eğitim noktasında bazı uygulamaları pratiğe geçirdiği de ayrı bir önemli konu olarak karşımıza çıkar. İmam Hatip Liselerinin durumu buna örnektir. Bu okulların sayısı; 1926'da 20'ye 1927'de 2'ye düşürüldükten sonra 1930'da tamamen tasfiye edilmiş, okullarda okutulan din dersleri ise bu uygulamalara paralel olarak 1927'de müfredattan çıkartılmış, "yalnızca köy okullarında haftada bir saat okutulmaya" (Başgöz-Wilson 1968: 77'dan akt. Tunçay, 2012: 238) devam edilmiştir. Eğitim, dinsel niteliğinden arındırılıp, laik ve dünyevi bir zemine oturtulmuştur (Çağlar, 1999: 130). Maarif Vekâleti ise daha önce Kur'an kurslarını da kendi bünyesine dâhil etmek isteme amacıyla olmuştur. Ancak Diyanet İşleri Reisliği'nin bu konuda bir direnişi olmuştur. Bu direniş sonucunda kursların Diyanet İşleri Reisliği'nin denetimine verilmesini sağlamıştır (Uluğ, 1973, 86-87'den akt. Tunçay, 2012: 238).

Parla (2008: 68), CHP'nin 1935 yılı kongresinde vatandaş yetiştirme noktasında bazı vurguların yapıldığını belirtir. Bu vurguların başında, milliyetçi, laik ve kuvvetli cumhuriyetçi vatandaş yetiştirmenin eğitimin her kademesi için zorunlu özen noktası olması gelmektedir. Bununla

birlikte Türkiye devletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine ve Türk milletine hürmet etmenin ve ettirmenin özelliğinin bir görev olarak telkin edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (2008: 68). Konuyla ilgili madde: "(...) Bütün Türk gençliğine şevk ve sıhhatlerini nefse ve ulusa inançlarını besleyecek beden eğitimi verilecek ve gençlik, devrimi ve bütün erginlik şartları ile yurdu korumayı en üstün ödev tanıyan ve onları, bu ödev uğrunda bütün varlıklarını vermeye hazır bir düşünüşle, yetiştirilecektir" (Parla, 2008: 73) şeklindedir. Türklerin asker bir millet olma vurgusu bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi ön plandadır. Aynı zamanda burada bir öneri de karşımıza çıkar. Bu öneri; yurttaşların devletleri için kendini feda edebilmesi, bu fedayı bir ödev olarak görmelerini salık verir. Bu amaç doğrultusunda ise vatandaşların güçlü bir bedene sahip olmaları da önerilmektedir. Bu düşünceler Atatürk'ün iki ordu fikrini akıllara getirmektedir. Bu ordulardan ilki; Türkiye Cumhuriyeti devletini korumak için ölüp öldürecek askerlerden oluşmaktadır. İkinci ordu ise; öğretmenler ordusudur. Ve bu öğretmen ordusu; gençlere ne için ve neden ölüp öldürmeleri gerektiğini kavratacak donanıma sahiptir.

Üstel (2011: 127), II. Meşrutiyet aydınlarının yeni insan ve yeni toplum projesi kapsamında üzerinde durdukları "okul"da vatandaş eğitiminin, Cumhuriyetin ilanı sonrasında kurucu önderlerin ulus inşa projesinde de önemli bir boyut oluşturduğunu belirtir. Üstel, "Okul"un Cumhuriyetçi ideoloji ve Fransız Cumhuriyetçilerinin okuldan beklentileriyle büyük oranda örtüştüğünü belirtir. Aynı zamanda yazar, okulun yeni değerlerin genç kuşaklarca içselleştirilmesi, bireylerin yeni toplum projesine eklemlenmeleri ve sosyalizasyonu için merkezi bir konumda olduğunun da altını çizmiştir.

Erken Cumhuriyet döneminin en önemli özelliği Üstel (2011: 128)'e göre; öğretim içeriğinin ve pedagojik alt yapısının ulus devletin ihtiyaçlarına göre değiştirilmesi yönünde iradeci tavidir. Bu amaçla ders kitaplarına yönelik bazı değişimler gündeme getirilmiştir. Ders kitaplarından Osmanlı dönemi ideolojisine ait görüşler ayıklanmıştır, bunun yerine kitaplara Cumhuriyet ilkeleri ile uyumlu fikirler konulmuştur (Başgöz ve Wilson 1968: 106'dan akt. Üstel, 2011: 129), II. Meşrutiyet döneminde önemli bir yere sahip olan *Malumat-ı Medeniye* dersinin adı *Malumat-ı Vataniye* olarak, 1926'da ise bu isim *Yurt Bilgisi* olarak değiştirilmiştir (Üstel, 2011: 129-131).

Maarif Vekili Esat Bey'in 1931'de yapmış olduğu açıklama: "Türk mektebi eline teslim edilmiş her Türk çocuğunu Cumhuriyet'in rejiminin

psikolojisi ve ideolojisini tamamıyla kavramış, Türk milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derecede faydeli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur” (Yücel, 1994: 364'den akt. Üstel, 2011: 137), Fransa'da devrim dönemi okula yüklenen işlev noktasında benzer özelliklerin olduğunun kanıtıdır. Bununla birlikte CHP'nin 1936 programı dönemi, ilkokul yurt bilgisi kitaplarında demokrasiye yer verilmediği gibi, Tek Parti propagandası yapılmış ve demokrasinin temel koşulu çoğulculuk eleştirilmiştir (Gülmez, 1999: 149'dan akt. Üstel, 2011: 144).

Türkiye'de eğitimin bütün halka yayılması ve bütüncül bir eğitim amacı kapsamında Türk Ocakları, Halkevleri ve Köy Enstitülerine değinmek konu bütünlüğü açısından faydalı olacaktır. 1912 yılında bir dernek olarak faaliyete başlayan Türk Ocakları; Tıbbiye, askeri ve mülkiye öğrencilerinden oluşan bir gruptur. Bu grubun ortak özellikleri arasında, başlıca düşman olarak halife ve sultanlık makamını görmeleri ve dini yönetime karşı olmaları vardır (Ersanlı, 1996: 83). Dernek milliyetçi karaktere sahiptir. Bu karakter Yusuf Akçura, Mehmet Emin Yurdakul, Mehmet Ali Tefvik, Fuat Sabit Ahmet Ferit, Ahmet Ağaoğlu, Emin Bülent, gibi milliyetçi kurucular tarafından sağlanmıştır. Ahmet Ferit ve Hamdullah Suphi ise ocakta başkan sıfatıyla görev almışlardır.

Ersanlı (1996: 96); Türk Ocakları üzerinde giderek artan bir siyasal denetimin varlığından söz eder ve yeni bir resmi tarih yazma isteğinin buna neden olduğunu belirtir. Dernek kurulduğu dönemde siyasal açıdan bağımsız bir yapı olarak nitelendirilebilir ve dernek bünyesinde bazı tarihçiler barındırmaktadır. Bu tarihçilerin özerk çalışmalar yapmak istemeleri resmi tarih yazımı konusunda bir sorun olarak görülmüştür. Neticede “Türk Ocakları Türk Tarihi Tetkik Heyeti” adıyla bir komisyon kurulmuş ve bu heyet Kemalist tarih tezini oluşturmuştur (Ersanlı, 1996: 96). Ancak parti politikaları bağlamında bağımsız bulunması nedeniyle Türk ocakları kapatılma kararı ile karşılaşmıştır. Keyder (1995: 138); Türk Ocaklarının, faaliyetlerini milliyetçi rejimin sınırları içinde sürdürmelerine, seçkinci, kolonyal tavırlarına rağmen kapatılma kararı ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

1931 yılında düzenlenen CHP 3. Kongresinde, kapatılan Serbest Fırka ve bu fırkayla ilgili olduğu düşünülen bazı kuruluşların kontrol altına alınması yönünde birtakım tedbirler alınmıştır. Bu tedbirlerden biri de Türk Ocakları'nın kapatılması ve Partiye katılması ayrıca bu karara bağlı olarak “Halkevleri” adlı yeni kurumların açılmasıdır (Goloğlu, 1974: 75).

Halkevleri ve halkodaları yetişkin eğitim merkezi olarak nitelendirilebilir. Bunlar Türk Ocaklarının devamı gibidir (Kayalı, 1984: 88).

Halkevleri ve halkodalarının amacı yeni Cumhuriyet kültürünü yaymak (Konuk, 2006: 507), yeni bir toplum, yeni bir hayat tarzı ve bu yeni hayat tarzının gerektirdiği alışkanlıklar, davranış-düşünüş biçimleri, sanat, müzik zevki ve eğlence biçimlerini değiştirmek, halkı terbiye etmek (Yeşilkaya, 1999: 74) olarak özetlenebilir.

İlk olarak 19 Şubat 1932'de kurulmaya başlanan Halkevleri; öncelikle 14 şehirde (Ankara, Afyon, Çanakkale, Bursa, Bolu, Diyarbakır, Denizli, Eskişehir, Eminönü, Konya, İzmir, Samsun, Malatya) açılmıştır. Halkevlerinin sonra sayıları artmıştır. Halkevlerinin kapatıldığı 1951 yılında sayısı 478'e ulaşmıştır. Küçük yerleşim birimlerinde ise Halkodalarının açıldığını belirtmek gerekmektedir. Halkodası sayısı 1946 yılında 4066 tanedir. Halkevleri, Parti'nin ilkelerini ve bu ilkelerin nasıl uygulanacağını halka anlatacak birer merkez olarak düzenlenmişlerdir (Çavdar, 2004: 352). Her Halkevi Dil-Tarih Edebiyat, Güzel Sanatlar, Tiyatro, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Spor, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müze ve Sergi, olmak üzere dokuz şubeye ayrılmış (Sakaoğlu, 2003: 199), bu şubeler resim, müzik, bando, el işi, batı müziği, okuma, tarihi günler, kutlamalar, ulusal marşlar, raks gibi etkinlikleri bünyesinde barındırmıştır (Yeşilkaya, 1999: 87-90).

Sayfa | 1383

Başgöz ve Wilson (1968: 197-198, Halkevlerinin amacından sapan bir eğilim gösterdiğine dikkat çekmişlerdir. Bu durum; öncelikli amaç olarak halkevlerinin eğitim görmemiş vatandaşlar için açılması planının pratikte farklı bir yol izlediğine yönelik olarak ortaya çıkar. Halkevleri çalışmalarına aydın, memur, öğrenci kesimin katıldığını belirten yazarlar öncelikli amaçtan sapıldığına vurgu yaparlar. Neticede Halkevleri ve ondan beklenen verimin alınamaması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan halkın eğitilmesi için Köy Enstitülerinin kurulması yeni bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır.

17 Nisan 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu yasa kapsamında 4 Köy Öğretmen Okulu, Köy Enstitüsüne dönüştürülmüştür ve 10 yeni okul daha eklenmiştir. 1948 yılında dek ise toplam 21 Enstitü kurulmuştur (Makal, 1997: 55). Enstitülerde haftada yirmi iki saat kültür dersleri, haftada on bir saat tarım dersleri ve haftada on bir saat teknik ders ve çalışmalar yer almıştır (Sakaoğlu, 2003: 244). Bu derslerden ziraat ve teknik derslerinin içeriğinin devrim dönemi eğitim tasarılarıyla uyumlu olduğu göze

çarpmaktadır. Özellikle Fransa'da Lapeletier tarafından geliştirilen eğitim projesinde temel amaç olarak çocuklara *teknik eğitimin* verilmesi (vatan sevgisinin aşılmasıyla birlikte) fikriyle oldukça uyumludur. Teknik eğitim bir anlamda gereksinim duyulan alanlarda kalifiye eleman yetiştirmek için önemli bir noktada durmaktadır. Bu önem özellikle inşa edilmek istenen yeni toplumun pratik alanına karşılık gelmektedir. Diğer taraftan sayıca teknik ve ziraat derslerinden, kültür derslerinin ve saatlerinin daha fazla olması da kültürel anlamda *yeni insan*'nın kafi derecede bilgi birikiminin olmasının talep edilmesi ile açıklanabilir. Ayrıca bu durum eğitim öğretim alanında ideolojik amaçlar setinin varlığına da bir kanıt olarak gösterilebilir. Bu açıdan kültür derslerinin yeni vatandaş inşa etme noktasında yurttaşlık bilincinin geliştirilmesi amacına hizmet etmeye yönelik olarak düşünülmesi gerekmektedir. Türkçe, tarih, yurttaşlık bilgisi ve benzeri derslerin bu amaç doğrultusunda oluşturulduğu da unutulmamalıdır.

Köy Enstitüleri Yönetmeliği'ne göre: 1) "Öğrenciler, Cumhuriyetçi ve milli duyguları tam olarak yetiştirileceklerdir"; Enstitülerden mezun olunca 2) "Köy öğretmenleri, milli ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir"; ve 3) "Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden teşekkül etmiş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışacaktır" (Ayas, 1948: 338-339'dan akt. Kaplan, 1999: 184). Yönetmelikte yer alan maddeler, Köy Enstitülerinin kuruluş amacını anlayabilmek adına önemli bir özet mahiyetindedir. "Milli duygular", "milli ülkü" ve "milli maksat" vurguları, tıpkı Halkevleri örneğinde ve hatta genel Milli Eğitim Programları kapsamında yer aldığı gibi bu kurumlardan beklenen performansın da bir göstergesidir. Bu performans; Fransa örneğindeki gibi bir yurttaş yetiştirme ideali çerçevesinde, milli birlik ve beraberlik duygularının gelişmesi, aşılması ve devam etmesine yönelik "ulus devlet" nitelikleriyle uyumlu bir boyuta sahiptir.

Eğitim politikaları ile siyasi rejim-toplumsal yapı ilişkisini kuramsal olarak açıklamak için Amiran Kurtkan'ın "Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları" (1972) isimli eseri de önemli kaynaklardan biridir. Kurtkan eserinde eğitim yatırımlarının en uygun şekilde dağıtılması, eğitim hizmetlerinden azami verimin elde edilmesi ve bu açıdan yeni öğretim usullerinin geliştirilmesi, öğretmenlerden azami verimin sağlanması, eğitim yoluyla yetiştirilen fertlerin uygun şekilde istihdam edilmesi gibi konulara değinmiştir. Aynı zamanda yazar; genel eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim ve Türkiye'de ilkokuldan lisansüstü eğitime kadar çeşitli

eğitim kademelerinde eğitimin boyutlarını ayrıntılı olarak ele almış ve özellikle eğitim yoluyla sosyal bütünleşmesinin sağlanması ve sınıfsal farklılıkların azaltılması konularına da yer vermiştir. Kurtkan siyasal rejimin pratik siyasete tesiri noktasında eğitim politikalarının önemli bir noktada yer aldığını vurgulamıştır. Bu açıdan Kurtkan'ın fikirleri Türkiye Fransa arasında kurulan benzerlik ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

Eğitim konusunda bir özet sunmak adına Tunçay'ın Tek Parti döneminde eğitimin niteliği konusunda birbiri ile ilişkili üç saptamasına yer verilecektir. Birincisi; "Cumhuriyet Türkiye'sinin Batılılaşabilmek amacıyla, Osmanlı/İslam geçmişi ile ilgili olan her şeyin silinmesini istemesi ve bu istek doğrultusunda da eğitime etkin bir rol" biçmesidir. Aynı zamanda eğitime ülkenin dönüştürülmesi adına bir öncülük misyonu da verilmiştir. İkinci olarak; "eğitime eğitim-dışı hatta gerçek hedeflerine aykırı bir rejim propagandacılığı işlevi" yüklenmiştir. Üçüncü olarak ise; laik bir ulusal eğitim inşası geleneksel dinsel eğitim yerine geçirilmeye çalışılmış ve "Türk ulusçuluğunun eğitimde önemli bir ögesi ırkçılık" olmuştur. Son tespitin Richard Maynard'a ait olduğunu belirten Tunçay, "öğretmenlere ve okullara Tek Parti döneminde açık bir biçimde genel eğitimle birlikte siyasal eğitim görevinin" de verilmiş olduğunu vurgulamıştır. Eğitime yüklenen bu siyasal propaganda işlevinin öğretmen kitlesi ile halk arasında bir yabancılaşmaya da neden olduğunu belirten Tunçay, bu duruma eğitim görevlilerinin "gerçeklikten uzak, idealist anlayışlarının" da katkı sağladığını ifade eder (Tunçay, 2012: 239-241).

Fransa Devrim erken dönemi (özellikle Jakoben dönem) ve Türkiye'de Erken Cumhuriyet döneminin, eğitim konusundaki benzerlik noktaları ile ilgili bir çıkarım daha yapmak mümkündür. Bu çıkarım bahsi geçen eğitim plan ve projelerinin (böyle ifade edilmesinin nedeni, Fransa'da Jakoben dönemde eğitim konusunun proje olarak kalması odağında düşünülmelidir) hayata geçirilmesi noktasındadır. Türkiye'de eğitim programları tartışmalara ve eleştirilere elbette açık bir biçimde de olsa büyük oranda hayata geçirilmiştir denilebilir (Halkevleri ya da Köy Enstitülerinden beklenen performansın ya da ideolojik anlamdaki genel beklentinin dışında). Eğitimin süresi, kapsamı, niteliği, derslerin oturtulması gibi görece teknik konular bu kapsamda düşünülebilir. Ancak Fransa'da kaleme alınan eğitim projeleri hayata geçirilmekte başarısızlıkla yüzleşmiştir. Gerek Condorcet gerek Lepeletier gerekse Taleyrant'ın projeleri yalnızca proje olarak kalmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, bu durumun oluşmasında dönemin şartları etkili olmuştur. Bu şartlar, savaş

halinin devam etmesine de bağlı olarak görece istikrarsız bir ortamda, olumsuz ekonomik koşulların devam etmesi olarak açıklanmıştır.

SONUÇ

Eğitim konusunda izlenen pratikler açısından Türkiye ve Fransa benzer özelliklere sahiptir. Bu benzerlik *yeni bir ulus yaratma* idealine giden yolda eğitimin en önemli ideolojik aygıt olduğu nitelendirilmesine dayanır. "Aydınlanma aklının ve bilimin ışığında" kurgulanması planlanan eğitim sistemleri, toplumun inşa edilmesi noktasında işlevsel öneme sahiptir. Eğitim yoluyla halk aydınlatılacak, Rousseau'cu anlamda *erdemli* birer vatandaş kılınacak, bu erdem toplumun geneline yayılıp faydalı birer yurttaş olma yolunda herkes eğitilecekti. Fransa'da eğitim reformları Jakoben dönemde bir dizi eğitim programının meclise sunulması yoluyla pratiğe geçirilmeye çalışılmıştır. Condercet, Taleyrant ve Lepeletier tarafından oluşturulan eğitim planlarının en çarpıcı özellikleri; öğrenimin topluma ait olduğu, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması (bütün düşünürler aynı fikre sahip olmasa da), milli bir eğitim planı, çeşitli eğitim kurumlarının tek bir çatıda toplanması, din derslerin yerine ahlak dersinin konulması, derslerde vatandaşlık erdemlerinin anlatılması gibi nitelikleri bünyesinde barındırır. Türkiye'de de oldukça benzer eğitim sistemi pratiğe geçirilmek istenmiştir. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* bu anlamda, eğitimde birliği sağlama gayesiyle oluşturulmuştur. "Millet"e dayanan, "çağdaş, laik eğitim" modeli, ulus bilincinin aşılmasına yönelik ders içerikleri, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması, faydalı birer Türk vatandaşı yetiştirme odaklı derslerin konulması gibi özelliklerin Fransa ile oldukça benzer niteliklere sahip olduğu anlaşılır. Okullarda rejimin propagandasının, ders içerikleri ve eğitimciler yoluyla yapılmış olması ise; yine eğitime yüklenen misyon ile uyumlu olarak, Türkiye'nin Fransa ile benzerliğinin ifade edilebilmesini mümkün kılar.

KAYNAKÇA

Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*. İstanbul: Dem Yayınları.

Başgöz, İ. & Wilson E. H. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.

Bumin, K. (1998). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. 2. Bs. İstanbul: Patika Yayıncılık.

Chartier, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*, (Trans.). Lydia G. Cochrane. Durham and London: Duke University Press.

Çağlar, A. (1999). *75. Yılında Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi, 75 Yılda Eğitim*. (Ed.). F. Gök. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. 125-144.

Çavdar, T. (2004). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950*. Ankara: İmge Yayınları.

Ersanlı, B. (1996). *İktidar ve Tarih*. İstanbul: Afa Yayınları.

Goloğlu, M. (1974). *Tek Partili Cumhuriyet (1931-1938)*. Ankara: Kalite Matbaası.

Hazan, Eric (2016). *Fransız Devrimi Tarihi*. 1. Bs. (Çev.). Nazlı Ceyhan Sümter. İstanbul: Say Yayınları.

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Katoğlu, M. (1990). Cumhuriyet Türkiyesi'nde Eğitim, Kültür, Sanat, *Çağdaş Türkiye Tarihi 1908-1980*. (Ed.). S. Akşin. İstanbul: Cem Yayınevi. 390-501.

Kayalı, K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. 4. Bs. Ankara: Hüef Yayınları.

Keyder, Ç. (1995). *Türkiye'de Devlet ve Sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Konuk, O. (2006). Bir Sorun ve Çözüm Alanı Olarak Türk Eğitim Sistemi, *Sayfa | 1387 Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. (Ed.). Memet Zencirkıran. Ankara: Nova Basın Yayın, 499-515.

Kurtkan, A. (1972). *Sosyolojik Açıdan-Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları*. Erişim Adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/KITAP/203184.pdf>

Makal, M. (1997). *Köy Enstitüleri ve Ötesi*. Ankara: Güldikeni Yayınları.

Parla, T. (2008). *Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları, Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve Chp'nin Altı Ok'u Cilt: 3*. 3. Bs. İstanbul: Deniz Yayınları.

Ponteil, F. (1980). Fransa'da 1789 Öncesi Eğitim. (Çev.). Saffet Bilhan. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 13(1)*, 271-289.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Soboul, Albert (1969). *1789 Fransız İnkılabı Tarihi*. (Çev.). Şerif Hulusi. İzmir: Cem Yayınevi.

Tunçay, M. (2012). *Türkiye Cumhuriyetinde Tek Parti Yönetiminin Kurulması (1923-1931)*. 6. Bs. Ankara: Yurt Yayınları.

Üstel, F. (2011). *Makbul Vatandaşın Peşinde, II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. 5. Bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Von Aster, E. (2004). *Fransız İhtilalinin Siyasi ve Sosyal Fikirleri*. 1. Baskı. (Çev). Şennur Şenel. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Williams, L. P. (1953). *Science, Education and the French Revolution* 44(4), 311-330, Published By: The University of Chicago Press on Behalf of the History of Science Society.

Yeşilkaya, N. G. (1999). *Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Modernleşme sürecinin tek bir formu yoktur. Modernleşmenin merkezini teşkil eden Batı'nın kendi içinde de farklı anlayış ve pratikler vardır. Bu çerçevede kabaca iki ana grupta toplanabilecek Anglo-Sakson (*tedrici, geleneksel*) ve Fransız siyasi (*radikal, devrimci*) biçimlerinin, yumuşak ve sert pratiklerinin varlığından söz edilebilir. Bu siyasi çizgilerden *Fransız siyasi çizgisinin*, özelde ise *pozitivist* yaklaşımın hangi dinamiklerle Osmanlı ve Türkiye modernleşmesinde tercih edildiği ve Devrim dönemi Fransa'sının -özellikle de onun Jakoben döneminin- yeni bir toplum oluşturma amaçlı reformlarının Türkiye'de Cumhuriyet dönemi modernleşmesinde nasıl izlendiğini tartışmak, Türkiye'de modernleşmenin ve siyasetin anlaşılması bakımından önemlidir. Fransa'da devrim 1789'dan itibaren kendini *Ancien Regime*'in bir karşıtı olarak inşa etmiştir. Eski rejime ait olduğu düşünülen her türlü değer, toplumsal ve siyasal yapıdan *tasfiyesi* üzerine kurgulanmış olan devrim, bu yönüyle aynı zamanda kendi ontolojik gerçekliğini de inşa etmeye çalışmıştır. Kopuş öğelerinin başında *kraliyet, asalet-soylular* ve *din* yer almıştır. Devrimle birlikte, yeni toplumu *laik* temeller üzerine kurgulama arzusu önemli bir hedef olarak karşımıza çıkar. Devrimin kopuş teorisi üzerinden kendi varlığını kanıtlanmasına ilişkin gerçeklik, yeni toplumsal düzenin hangi referans kaynağına dayanacağı sorusunu gündeme getirir. Bu bağlamda, yeni toplumsal düzenin dayanak noktası Aydınlanma değerleri; *akıl* ve *bilim* olacaktır. Aydınlanma aklının *mükemmelleşebilirlik (perfectibility)* anlayışına referansla, devrimden hemen sonra, toplumun değiştirilmesi-dönüştürülmesine girişilecek ve toplumun "rasyonel" projelerin alanı haline getirilecekti. Devrimle birlikte, rasyonel projelerin nesnesi haline gelen toplum, Jean-Jacques Rousseau'nun *halk iyiyi ister ama göremez* anlayışı odağında, "iyiyi görebilenlerce" devasa bir dönüşüm yoluna girecek ve toplum, en kuytu köşelerine kadar, onu değiştirebilecek kişiler tarafından yukarıdan aşağıya yeniden inşa edilecektir. Bu inşa sürecinde *genel iyi* adına yeni inşa sürecinin mimarlarına önemli misyon atfedilmiştir. Bu misyon, devrim süresince gerekli görüldüğü zamanlarda baskı pratiklerinin devreye sokulmasına imkan tanıyan başlıca gerekçe olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda devletin açık şiddetin yanında, Althusser'in kavramıyla *devletin ideolojik aygıtları* ile de sağlanacak; eğitimden okula, dinden sanata kadar birçok "aygıt" bu

misyonun belirlediği şekilde hizmet edecektir. Fransız devriminin düşünsel ve pratik düzeylerini belirleyen bu niteliklerinin, Türkiye modernleşmesinin özellikle erken Cumhuriyet döneminde ciddi biçimde izlendiği görülmektedir. Bu anlamda Rousseau'nun veya Rousseau'cu felsefeyle bağlantılı siyasetin Cumhuriyet modernleşmesine olan etkisini, *geçmişten-gelenekten kopuş* olarak onun kendisini Osmanlı'dan köklü bir biçimde ayırmasını, Cumhuriyet döneminde benimsenen resmi ideolojinin *Cumhuriyet Halk Partisinin Altı Umde'sini*, özellikle de bunlardan laiklik ilkesini ve bütün bu "umde"lerin damgasını taşıyan tarihi, oldukça somut ve gösterilebilir bir ilişki üzerinden Fransız Jakoben döneminin felsefesi ve uygulaması üzerinden izlemek mümkün görünmektedir. Fransız devriminin Türkiye modernleşmesine esin kaynağı olması ve Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmesi üzerindeki etkisi, bugüne kadar esas olarak *düşünsel* ve *felsefi* boyutlarıyla ele alınmış, bu ilişki veya etkileşimin hangi somut alanlarda veya uygulamalarda paralellikler (hatta kimi zaman aynılıklar) arz ettiği yeterince irdelenmemiştir. Oysa Fransız Devriminin, özellikle de ondaki bir *felsefi/siyasi çizgi* veya *dönemin*, daha somut olarak belirtmek gerekirse onun Jakobenizminin, verili toplumun değiştirilmesi ve dönüştürülmesinde oynamış olduğu rolün oldukça benzerini Cumhuriyet dönemi aydınlarının kendilerine biçmiş oldukları rolde bulunur. Cumhuriyet dönemi aydınlarının kendilerine biçmiş oldukları bu rolle ilişkili olarak Jakoben dönemin pratik siyaseti ile Cumhuriyet dönemi pratik siyaseti arasında ciddi benzerlikler olduğu söylenebilir. Pratik siyasetin bir boyutunu oluşturması açısından da, Fransa'da Jakoben dönemdeki eğitim politikaları ile Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları arasında önemli oranda benzerlikler olduğu bu çalışmanın temel iddiasıdır. Bu benzerlik *yeni bir ulus yaratma* idealine giden yolda eğitimin en önemli ideolojik aygıt olduğu nitelendirilmesine dayanır. "*Aydınlanma aklının ve bilimin ışığında*" kurgulanması planlanan eğitim sistemleri, toplumun dizayn edilmesi noktasında işlevsel öneme sahiptir. Eğitim yoluyla halk aydınlatılacak, Rousseau'cu anlamda *erdemli* birer vatandaş kılınacak, bu erdem toplumun geneline yayılıp faydalı birer yurttaş olma yolunda herkes eğitilecekti. Fransa'da eğitim reformları Jakoben dönemde bir dizi eğitim programının meclise sunulması yoluyla pratiğe geçirilmeye çalışılmıştır. Condorcet, Taleyrant ve Lepeletier tarafından oluşturulan eğitim planlarının en çarpıcı özellikleri; öğrenimin topluma ait olduğu, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması (bütün düşünürler aynı fikre sahip olmasa da), milli bir eğitim planı, çeşitli eğitim kurumlarının tek bir çatıda toplanması, din derslerin yerine ahlak dersinin konulması, derslerde vatandaşlık erdemlerinin anlatılması gibi nitelikleri bünyesinde barındırır. Türkiye'de de oldukça benzer eğitim sistemi pratiğe geçirilmek istenmiştir. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* bu anlamda, eğitimde birliği sağlama gayesiyle oluşturulmuştur. "Millet"e dayanan, "çağdaş, laik eğitim" modeli, ulus bilincinin aşılmasına yönelik ders içerikleri, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması, faydalı birer Türk vatandaşı yetiştirme odaklı derslerin konulması gibi özelliklerin Fransa ile oldukça benzer niteliklere sahip olduğu anlaşılır. Okullarda rejimin propagandasının, ders içerikleri ve eğitimciler yoluyla yapılmış

olması ise; yine eğitime yüklenen misyon ile uyumlu olarak, Türkiye'nin Fransa ile benzerliğinin ifade edilebilmesini mümkün kılar.

EXTENDED ABSTRACT: There is no single form of the modernization process. The West, which is the center of modernization, has different understandings and practices within itself. In this context, the existence of Anglo-Saxon (gradual, traditional) and French political (radical, revolutionary) forms, soft and hard practices, which can be grouped roughly into two main groups, can be mentioned. It is important to determine the reasons for the preference of the French political line (positivist approach in particular) in Turkey and Ottomans modernization process. It is also important for understanding the modernization and politics in Turkey to discuss Revolutionary France's- especially its Jacobin period- reforms aimed at building a new society in the Republican era of modernization followed in Turkey. Revolution in France has built itself as an opponent of the Ancien Regime since 1789. The revolution is built on the elimination of all values from the social and political structure that are considered to belong to the old regime and it also tried to construct its own ontological reality. Royal, nobility and religion took place at the beginning of the rupture elements. With the revolution, the desire of building the new society on secular foundations emerged as an important goal. The fact that the revolution proves its existence through the rupture theory raised the question of what source the new social order will rely on. In this context, the basis of the new social order will be the values of the Enlightenment; reason and science. With reference to the idea of perfectibility of the Enlightenment reason, after the revolution, society would be transformed and turned into the domain of "rational" projects. With the revolution, the society, which has become the object of rational projects (in the focus of Jean-Jacques Rousseau's understanding that the people want good but cannot see), will enter a gigantic transformation path and will be rebuilt from top to bottom by those who can change it. This mission appeared as the main justification that enables repression practices leading to the introduction of repressive practices when deemed necessary during the revolution. Besides the state's overt violence, It will have also been provided by the ideological apparatus of the state in Althusser's concept, many "devices" from education to school, from religion to arts will serve as set by this mission. It is observed that these qualities which determine the intellectual and practical levels of the French revolution seriously followed especially in the modernism of the early Republican Turkey. In this sense, it seems possible to detect the effect of Rousseau or the politics associated with Rousseau philosophy on the modernization of the Republic, its radical separation from the Ottoman as a rupture from the past-tradition, six principles of the Republican People's Party adopted in the Republic period, especially the principle of secularism and the history that bears the stamp of all these principles through the philosophy and practice of the French Jacobin period. The impact of the French revolution on the Ottoman and Turkey modernization has been dealt with mainly from its intellectual and philosophical

dimensions. However, the concrete areas or applications in which this interaction shows similarities has not been adequately studied. Whereas, we can see quite similarity in the the roles of French Revolution (in particular a philosophical / political line or period in it, more specifically its Jacobinism) and Republican era intellectuals played in transforming society. It can be said that there are serious similarities between the practical politics of the Jacobin period and the practical politics of the Republic period in relation to this role played by the Republican era intellectuals. In terms of constituting a dimension of practical politics, the main claim of this study is that there are significant similarities between the Jacobin period education policies in France and the education policies of the Turkey Republic. This similarity is based on the definition that education is the most important ideological device on the way to the ideal of creating a new nation. The education systems that are planned to be constructed in the light "enlightenment reason and science" have a functional importance in terms of designing the society. The public will be enlightened through education, they will be made virtuous citizens in the Rousseau sense, this virtue would spread throughout society and everyone would be educated to become beneficial citizens. Education reforms in France were put into practice in the Jacobin period with the submission of a series of education programs to the parliament. The most striking features of the training plans created by Condorcet, Talleyrant and Le Peletier were as follows; Education belongs to the society, primary education is compulsory and free, a national education plan, the gathering of various educational institutions in one hand, the substitution of ethics lessons instead of religious lessons, the teaching of the virtues of citizenship in lessons. In Turkey it was also requested that the implementation of a similar education system. In this sense, the Unification Law (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) was created with the aim of ensuring unity in education. It is understood that features such as the "modern, secular education" model based on the "nation", the course contents aimed at instilling the national consciousness, compulsory and free primary education, and the introduction of lessons focused on raising a useful Turkish citizen are very similar to those of France. In accordance with the mission undertaken to education, making the propaganda of the regime through the course content and educators in schools shows the similarities between Turkey and France.