

PATERNALiST POLiTiKANIN iDEAL TÜRK ÇOCUĞU*

*Kemal İNAL***

Özet

Türkiye'de siyasal iktidar, çocukluk konusunu paternalist bir bakış açısına dayalı bir anlayışla tanımlamıştır. Bu paternalist bakış açısı da ağırlıklı koruma ve yönlendirme boyutlarında odaklanmıştır. Koruma, çocukların çeşitli açılardan gelişimlerini öngörürken, yönlendirme onlara milliyetçi görev ve sorumlulukların yüklenmesine neden olmuş; *İdeal Türk çocuğu*, ağırlıklı paternalizme dayalı cumhuriyetçi ve milliyetçi değerler içinde anlamlandırılmıştır. Ulusal entegrasyonu amaçlayan bu Locke'cu protestan çocukluk anlayış, müdahale ve vesayeti öne çıkarmış, ancak tüm çocuklara yönelik düşünce ve pratiklerde sınıfsal ayrımların önüne geçememiştir.

1- Çocuk ve Çocukluk: Tarihsel Gelişim

Eski Yunan ve Roma toplumlarında yoğun ve acımasız bir biçimde olumsuz düşünce ve uygulamalarla karşı karşıya kalan¹, Ortaçağ Avrupası'nda da,

* Bu makale "Cumhuriyet, Milliyetçilik ve Çocuk" başlığı altında Türk Sosyal Bilimler Derneği'nin 17-19 Kasım 1999 tarihinde düzenlediği 6.Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi'ne bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gr. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

¹ İlkçağ'ın çocuklara yönelik bilinen en olumsuz uygulamalarından bazılarında (çocukları öldürme, genelev ve profesyonel dilencilere satma, köle olarak kullanma, terketme, sert disiplin altında bulundurma, dayak atma; istenmeyen ve hastalıklı çocukları ölüme terketme vb.) felsefi düzeyde haklı-doğru bir temel bulunmaya çalışılmıştır. Bu açıdan Aristo, Seneca gibi filozoflar, çocuklara uygulanan kötü davranışlara karşı güçlü itirazlarda bulunmamışlar, bazı gelenekleri (*patria potestas*-babanın otoritesi) onaylayarak çocuklara yönelik düşünce ve uygulamaları meşrulaştırmaya çalışmışlardır (Valerie French, 1991, "Children in Antiquity", *Children in Historical and Comparative Perspective-An International Handbook and Research Guide*, Eds. J.M. Hawes and N.R. Hiner, New York: Greenwood Press, s.20-22; Friedrich Engels, 1971, *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*, Çev. Kenan Somer, Ankara: Sol Yay., s.210; Ian Jenkins, 1988, *Yazılı Kaynaklar ve Arkeolojik Buluntular Işığında Antik Devirde*

özellikle Hıristiyan din adamları ve düşünürleri tarafından günahkar (ilk günahın ürünü-*the Original Sin*) oldukları gerekçesiyle çoğu zaman hor görülme² ve günahkarlıktan kurtuluş yolunun bir tür arınma-temizlenme uygulamasında (*infant baptism*) olduğu düşünülen, dinsel gerekçelerin yanısıra demografik nedenlerden³ dolayı da ayak altında dolaşan önemsiz varlıklar olarak nitelenen çocuklara yönelik yeni bir sevgi/duyarlılık tarzının oluşması, ancak Ortaçağ sonrası gelişmelerle (kapitalizmin doğuşu, Rönesans, Reformasyon, Aydınlanma, burjuvazinin siyasal gelişimi, Fransız Devrimi, Sanayileşme, Romantizm vd.) olanaklı olmuştur. Yeni sınıf, değer, kavram ve yaşam tarzı anlayışları içinde çocukların giderek hem aile hem devlet için önemli bir konuma yükselmesi, Batı düşüncesinde yeni bir evreyi simgelemiştir. Radikal düşünce ve uygulamalar öncesinde sadece demografik açıdan (soyu devam ettirme vb.) dikkate alınan ancak sosyo-kültürel boyutta kayıtsız (indifference) kalman çocukların, bireyleşmenin ve benlik bilincinin-ki bu süreçte bireyin cemaat ve aileden bağımsızlaşması sözkonusu olmuştur-gelişimiyle geleneksel kısıtlayıcılardan (cemaat, dil, soy, akrabalar ve aile, efendiler, gelenek ve görenekler, kundaklama ve sütanne gibi adetler) kurtarılacak kadar değerli olduğu düşüncesi, öncelikle Batı Avrupa'da yaşanan yoğun bir mücadele sonucunda gerçekleşmiştir. Özellikle Kilise'nin yeniden ve daha sıkı bir gözetim/disiplin anlayışıyla ilgilendiği/yaklaştığı çocukların ve çocukluk (childhood) kavramının şekillenmesinde *okulun*⁴ ve *matbaanın*⁵ önemli etkileri olmuştur. Okul, bir bakıma çocukluğu zorunlu kılarak modern döneme geçişin önemli bir basamağını oluşturmuştur. 16. yüzyıldan itibaren çocukluğun okula gitmeyle tanımlanmaya başlanması ve okul öğreniminin çocukluğun özel doğasıyla özdeşleştirilmesinde matbaanın da çok önemli etkileri görülmüştür. Çocuk ve çocukluk üzerine ayrıntılı, olumlu ve modern didaktik kitapların yazılması, hep matbaayla mümkün olmuştur. Okulun çocukları yetişkin yaşamının olumsuzluklarından koparıp

Çocuk Eğitimi, Çev. Hasan Malay, Arkeoloji ve Sanat Yay., s.9; David Elkind, "The Child Yesterday, Today and Tomorrow", *Young Children*, Vol. 42, No:4, May 1987, s.7; Hayat Erkanal, "Eski Mezo potamya'da Çocuk ve Eğitimi", **Çocuk Kültürü**, Yay. Haz. Bekir Onur, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi ÇOKAUM Yay., 1997, s.64) .

² Shulamith Shahar, 1983, **The Fourth Estate-A History of Women in the Middle Ages**, London:Routledge, s.103-105; Shulamith Shahar, 1992, **Childhood in the Middle Ages**, Trans.: Chaya Galai, London: Routledge, s.14.

³ Yüksek doğum ve ölüm oranları, ortalama yaşam süresinin çok kısa (23 yıl) olması, kadınların hemen her yıl hamile kalmaları ve ortalama onbeş-yirmi çocuk doğurmaları, bunların da ancak altı ya da yedisinin yaşayabilmesi, salgın hastalıklar sonucu toplu ölümler görülmesi, çocuklara bu dönemde ya kayıtsız kalınmasına yol açmış ya da onlara işlevsizlikleri (ekonomik verim ve biyolojik üreme) nedeniyle yaşlılar gibi düşük değer atfedilmiştir (Kürşad Bumin, 1983, **Batı'da Devlet ve Çocuk**, İstanbul:Alan Yay., s.21; Shulamith Shahar, 1997, **Growing Old in the Middle Ages**, London:Routledge, s.4-5).

⁴ Philippe Ariès, 1962, **Centuries of Childhood-A Social History of Family Life**, Trans.:R.Baldick, New York: Alfred A. Knopf, s.33-47.

⁵ Neil Postman, 1995, **Çocukluğun Yokoluşu**, Çev. Kemal İnal, Ankara: İmge Kitabevi, s.52-69.

alması ve ailelerin yerleşen yeni değerler çerçevesinde okul eğitimini çocukları için (bazı nedenlerden dolayı-sosyal yatırım gibi) zorunlu görmesi, kuşkusuz Batı Avrupa'da düz bir çizgi izlememiş, her iki cins ve toplumsal sınıflar için aynı gelişim gerçekleşmemiştir. Çocuk ve çocukluğun gelişiminde cins ve sınıf ayrımcılığının yanısıra ırkçılık (özellikle Kuzey Amerika'da) da sürece damgasını vurmuştur. Çocukların aile ve toplumsal çevrede önemsenmeyen bir konumdan kurtarılıp, özellikle aile içinde neşe ve haz kaynağına dönüşmesi, önce büyük kentlerde, üst ve orta sınıflarda ve özellikle erkek çocuklar için sözkonusu olmuştur. Öte yandan, çekirdek ailenin doğuşu, hem çocuğun aileye olan bağımlılığının süresini uzatmaya hem de kadınların anneliğe olan mahkumiyetlerini son sınırına dek genişletmeye başlamıştı.⁶

15. yüzyıldan itibaren, bir yandan çocukluğa yönelik duygu ve düşünceler beraberinde çeşitli yasal düzenlemeleri ve yaygın/güçlü bir toplumsal imgeyi getirip yerleştirirken, öte yandan Kilise, bu gelişmelere karşı eleştirilerini matbaayı da arkasına alarak kendine özgü ve kendi ideolojisinin yeniden üretimi için yeni çocuk imgeleri oluşturmaya çalışmıştır. Mücadele, çocukların kime ait olduğu noktasında yoğunlaşmıştır. Ancak, geleneksel ve dinsel güçlerin, çocukları başkasına kaptırmama çabaları, burjuvazinin düşünsel, siyasal ve sosyal açıdan güçlü dünya görüşü karşısında yenilgiye uğramıştır. Burjuvazinin değerlerine uygun yeni bir çocukluk anlayışının-orta sınıf çocukluk ideolojisi-gelişimi, çocukların aile ve okulda yetiştirilmesi inancının temellerine dayanıyordu. Çocukları iyimser bir bakışla şekillendiren ve onları kendilerine ait hak ve ayrıcalıkları olan bir kesim olarak gören bu ideoloji, çocukluğa yönelik çeşitli olumlu vurgulara (çocuğun saf/masum/temiz ve çocukluğun hayatın en iyi dönemi olduğuna beslenen inanç, çocukların iyi yetişmesi için onlara yönelik görgü kuralları kitaplarının yazılması, vb.) dayalı bir gelişimi başlatır.⁷ Locke ve Rousseau gibi düşünürlerin çocukların korunup gözetilmesini içeren olumlu düşünceleri, süreç içerisinde orta sınıf çocukluk ideolojisinin oluşumunu güçlendirir, bazı aileler bu olumlu pedagojik ve didaktik düşünceleri kendi çocukları üzerinde dener ve giderek bu düşünceler sanat ve edebiyat alanında yankı bulur. Kalvenci günahkar çocuk anlayışını aşan bu hümanist orta sınıf çocukluk ideolojisi, çocukta masumiyet ve neşe kaynağı olma gibi olumlu nitelikler bulmaya başlar. Kötülük ve kusurların çocukların doğalarına değil ama toplumsal koşullara bağlanması, çocukların orta sınıf çekirdek aileler içinde bir yük ya da emek gücünden ziyade neşe ve haz kaynağı olarak görülmesine yol açar. Hatta bu iyimser tutum o kadar ileriye götürülmüştü ki, 19. yüzyılda özellikle sanat ve edebiyat alanında popülerlik kazanan Romantizm akımı içinde

⁶ S. Firestone, 1979, *Cinselliğin Diyalektiği-Kadın Özgürlüğü*, Çev. Y.Salman, İstanbul: Payel Yay., s.112-124'den aktaran Mine Tan, "Çağlar Boyunca Çocukluk", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:22, Sayı:1, 1990, s.80.

⁷ Hugh Cunnigham, 1995, *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, London:Longman, s.41-61.

çocuklarda güzel ve yüce/kutsal bazı nitelikler bulunmaya, bu akım içinde oluşturulan *kurtarıcı çocuk miti*⁸ ile kapitalizmin yarattığı gayri insani ilişkilerin çıkardığı sorunların çözülebileceği düşünülmeye başlanmıştır. Bu mite göre, çocuklar üstün nitelikleriyle toplumsal yaşamın yenilenmesini ya da arınmasını sağlayacaktı.

Çocuklara yönelik tutumların sekülerleşmesi ve geleneksel geniş aile ilişkilerinin zayıflaması gibi olgularla birlikte kuşkusuz dinsel etkiler büyük ölçüde zayıflayarak orta sınıf çekirdek aile yapıları içinde çocuk merkezli sevgi bağlarının oluşturulması ve çocuklara modern bir sosyal yatırım gözüyle bakılması mümkün olabilmiştir. Bu, işin sosyal yönüydü. Siyasal açıdan ise, Fransız Devrimi yandaşları, demokratik ya da zorlayıcı ilkelerle⁹ tüm çocukları ayrımsız bir biçimde yurttaşa dönüştürmeyi hedefleyerek çocukluk konusunda gelişimi hızlandırıcı bir etmen olmuştur. Burjuvazi, çocukların öğretilerinin klasik müfredatla sınırlanmasına, hayattan kopuk bir metafizik eğitimle terbiye edilmesine, pratik hayatın gereklerinin (meslek, ticaret, teknik vb.) öğretilmesi zorunluluğunu getirerek ve kendini onların gerçek kurtarıcısı biçiminde görerek yanıt vermiştir.

2- Devlet ve Çocuk

Ulusal eğitim çerçevesinde Fransız devriminin getirdiği yeni ilke ve değerlerin savunularak herkese açık, parasız, evrensel ve zorunlu bir eğitim verilmek istenmesinin yanısıra, okullarda iyi yurttaşlık adına bireyci felsefenin itaati sağlayıcı temelde (kişiye, mülkiyete ve yasaya saygı) öğretilmesi ve tarih öğretimi ile vatan sevgisinin aşılarmaya çalışılması, çocukların bundan böyle ulus-devletin siyasal-ideolojik belirleyiciliği alanına girdiğinin göstergeleri olmuştur. Devrim'le birlikte çocukların öğrenimi açısından okullar ve milli eğitim (terbiye) için de çeşitli ulusal etkinlikler, ortak değerler etrafında kaynaşmanın araçları olarak görülmüştür. Ulusal bir içerik kazandırılan tarih ve coğrafya gibi dersler, özel bir önem verilen beden eğitimi ve marş söyleme gibi pratikler, ulus-devletin kendini çocuklar nezdinde yeniden üretmenin araçlarına dönüşmüştür.¹⁰ Milli simgelerle (milli marş, bayrak, milli bayram, ulusal önder ve kahramanlar, ulusal mitoloji ve törenler vb.) amaçlanan ulusal dayanışma, sadakat ve aidiyet, milli bilinç ve kimliği kolektifleştirme, bazı öğelere (toplumsal düzen, yasalar, kutsal nesne ve simgelere, geçmişe) saygı göstermek, milli ideolojinin

⁸ Alice Byrnes, 1995, *The Child-An Archetypal Symbol in Literature for Children and Adults*, New York:Peter Lang Pub., Inc., s.7-32.

⁹ 18. yüzyılda tüm toplumsal sınıflar çocuk bakımıyla ilgili sorumluluk almada devletle işbirliği yapmaya zorlanmıştır (Postman, agy, s.76).

¹⁰ Bumin, agy., s.58-79.

meşruiyetini güçlendirip yeniden üretmek, milli duyguları güçlü kılmak amaçlamıyordu.

Milli simgelerin kullanılması farklılıkları gizler ve benzerliğe dönüştürür, ortak olanı öne çıkararak grup duygusunu yaratır¹¹, millet kurmanın aracısı olurlar.¹² Burada kendine güven ve korunma gereksinimi ön plana çıkarılır.¹³ Çocuk ve gençlere o kültürün kurucu mitleri eğitimle aktarılır, yine o kültürün ayırdedici ilke ve ideallerini örnekleyen önemli olay ve kişilikler öğretim sürecine dahil edilir.¹⁴

Bütün ulus kuramcıları-Rousseau, Kant, Fichte, Mauss vd.-okulun çocuklara sadece öğretim vermediğini, fakat onları yurttaş olarak da şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Kamu yaşamı uygulamalarının bilinmesi ve kurallara uymanın öğrenilmesi, sosyalleşme pratiği içinde okulda gerçekleşir.¹⁵ "...Yurttaşlar okulda oluşur, topluluğa katılma isteği okulda aşılır ve geliştirilir. (...) Okul sınırlı bir evrene ait olan küçük bir topluluğun fertlerini yurttaşa dönüştürür".¹⁶ Bu dönüştürme işleminin boyutlarından biri de eşitlik kurgusudur. Okulda herkese parasız, ayrımsız ve zorunlu eğitimin genellikle tek tip bir giysi, kurallar ve bazı simgeler çerçevesinde verilmesi süreci, aynı zamanda kurgusal bir eşitlik alanı-fırsat eşitliği gibi-yaratılmasıyla beraber gider:

"(...) Okulun tek işlevinin, eğitim programı sayesinde ortak bir ulusal ideolojiyi ve tarihi belleği vermekle sona ermediğini belirtmek gerek. Daha derine incek olursak, siyasal toplumun yansıması biçiminde o da, öğrencilerin yurttaşlar gibi, ailevi ya da toplumsal niteliklerinden bağımsız, eşitsiz muamele gördüğü kurgusal bir evren yaratıyor. Okul, hem soyut hem de somut anlamda, toplumsal yaşamda karşılaşılan eşitsizliklere, sivil toplumun devinimlerine göğüs

¹¹ Montserrat Guibernau, 1997, **Milliyetçilikler-20.Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler**, Çev. N.N. Domaniç, İstanbul:Sarmal Yay., s.138-141. Bu bağlamda milli simgelerin kullanılarak ulusal bir entegrasyon sağlanması düşüncesi, çoğu zaman bazı nesnelere (örneğin, ilkokullarda herkesin aynı üniformayı giymesi gibi) üzerinden genel bir eşitlik (çoğu zaman yurttaşlık ile desteklenen bir olgudur bu) görüntüsü verilmeye çalışılır.

¹² Anthony D. Smith, 1995, **Nations and Nationalism in a Global Era**, Cambridge:The Polity Press, s.150.

¹³ Louis L. Snyder, 1968, **The Meaning of Nationalism**, New York:Greenwood Press Pub., s.110.

¹⁴ Christopher Hurn, 1985, **The Limits and Possibilities of Schooling-An Introduction to the Sociology of Education**, Massachusetts:Allyn and Bacon, Inc., s.5.

¹⁵ Dominique Schnapper, 1995, **Yurttaşlar Cemaati-Modern Ulus Fikrine Dair**, Çev.Ö.Okur, İstanbul:Kesit Yay., s.46.

¹⁶ Schnapper, agy., s.142.

gerebilmek için yaratılan bir alandır. Okul düzeni yurttaşlığı gibi kişisellikten arınmış ve biçimseldir".¹⁷

Cumhuriyetçi ulus-devlet, çocuklar üzerinde bazı manevi değerleri (ahlâk, karakter, zihniyet, sorumluluk, ödev vb.) temel bir yurttaşlık eğitimiyle gerçekleştirmeye çalışır. Siyasal düzenin korunup geliştirilmesinde gereken öteki öğeler (alışkanlık, beceri, bilgi vb.) yurttaşlık eğitimiyle sağlanır.¹⁸ Kimi zaman ve toplumlarda ise bu yurttaşlık eğitimi ideolojik bir nitelik alır. "Okullarda 'iyi vatandaş' olmak için gereken uygun davranışların, tutumların, değerlerin kazandırılma süreci incelendiğinde, bu ideolojik şekillenmenin çok erken yaşlarda, ilköğretim hatta okul öncesi eğitim döneminde başladığını görürüz. Öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretimde kimi derslerde kimi zaman gizli ve dolaylı mekanizmalarla bu tür bir toplumsallaşmadan geççerler".¹⁹

3- İdeal Türk Çocuğu: Paternalist²⁰ Politikanın Milli Öznesi

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte diğer birçok şey (devlet, din, aile vb.) gibi çocukların da yeniden tanımlandığını görüyoruz. *İdeal Türk çocuğunun kim*

¹⁷ Schnapper, agy., 143.

¹⁸ David J. Foster, "Education, Civic", *The Encyclopedia of Democracy*, Vol.3, s.392-395.

¹⁹ Fatma Gök, "75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet", *75 Yılda Eğitim*, Ed. F.Gök, İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 1999, s.1.

²⁰ Paternalizm teriminin kökeninde, üstün olanın daha aşağı olana yönelik davranış biçimi yatar. Örneğin, babanın çocuğuna karşı davranışı gibi. Paternalist sistemler, üç temel düşünceye dayanır: İlk olarak, çocuğun güçsüz olduğu için yardım ve desteğe gereksinim duyduğu savunulur. İkinci olarak, çocuğun yardıma ihtiyaç duyduğu çünkü rol ve sorumluluklarının tümüyle bilincinde olmadığı düşünülür. Üçüncü olarak, çocuğun cahil olduğu, bu yüzden onun yetişkinin çıkarlarına hizmet etmesi açısından aldatılabileceği sanılır. Bu durum açıkça sömürücü paternalizme yol açar (*International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol.11, s.472). Bir başka tanıma göre, "Paternalizm, bir bireyin çıkarlarını yükseltme ya da güvence altına alma çabası içinde, bu birey müdahalede hiçbir yarar görmese de, hatta bunun zararlı olduğunu düşünse bile, bu bireyin seçim ve/ya da eylem özgürlüğüne müdahale etmektir." (Bob Franklin, "Çocukların Politik Hakları", *Çocuk Hakları*, Der. B.Franklin, İstanbul: Ayrıntı Yay., s.40). Paternalizmi meşrulaştırıcı üç neden vardır: 1-Çocuklar politik özerklik için gereken rasyonalite, bilgi ve deneyimden yoksun oldukları için bu yetersizliklerinin zararlı sonuçlarından korunmalıdırlar. 2-"Çocuklar olgunlaştıkça yetişkinlerin onlar adına aldıkları kararların bilgeliğini görecekle ve sonradan bu kararları onaylayacaklardır; paternalizm bu anlamda 'geleceğe yönelik bir rıza'yla doğrulanır". 3-"Çocuklar birçok açıdan yetişkinlere bağımlıdırlar ve yetişkinlerin yardımı olmaksızın kendilerine bakamazlar; paternalizm burada genç insanların 'kendine bakma' yetersizlikleriyle doğrulanır" (s.41). Bu paternalist bakış açısını modern çocukluk paradigmasına taşıyanlar, Freud ve Dewey olmuştur. Onlara göre çocuklar, yetişkinlerin denetimleri altında olmalıdır. Nitekim Postman'ın bu açıdan vurguladığı nokta çok önemlidir: "Modern çocukluk paradigmasının, modern yetişkinlik paradigması da olduğunu anımsamalıyız. Çocuğun ne olmasını istediğimizi söylediğimizde, kendimizin ne olduğunu söyleriz" (Postman, agy., s.85).

PATERNALİST POLİTİKANIN İDEAL TÜRK ÇOCUĞU

ve niteliklerinin neler olduğu, tarihiyle ilişkisinin ne düzeyde bulunduğu ya da bulunması gerektiği, açık bir biçimde modern çocukluk paradigması açısından tanımlanmaya çalışılmıştır. Başta Mustafa Kemal ve İnönü olmak üzere, diğer liderlerin bu konu gündeme geldiğinde, sürekli olarak çocukların sahip olması gereken bazı manevi değerlerden bahsettikleri görülmüştür. Bu bağlamda çocuk konusuna ulus-kurma işine benzer biçimde yaklaşmış, liderler olandan ziyade olması gerekene atıflarda bulunmuşlardır. Çocuklara atfedilen nitelik ya da değerlerin genellikle zihinsel (zekilik, beceriklilik vb.), fiziksel (güzel yüzlü, güçlü, temiz giyimli vb.) ve kişilikle ilgili bir çerçeve taşıyan sıfatların (gururlu, azimkar, tevazu sahibi, faziletli, yüksek karakterli) yanısıra birtakım askeri özellikler de (mertlik, kahramanlık ezicilik, çelik gibi olma vb) yakıştırılmıştır. Tanımlama ya da ideal Türk çocuğunun özelliklerini belirleme işi, en açık biçimde 1941 yılında Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in sözlerinde ifade bulmuştur:

"A-Türk çocuğu doğru sözlüdür. Yalandan nefret eder.

"B-Türk Devletinin kanunlarına, Türk cemiyetinin ahlak kaidelerine, okulun nizamlarına içinden gelerek ve bunları severek itaat eder.

"C-Öğretmeni de ana ve babası gibi aziz ve kutsal tutan Türk ananesine sadık kalır ve minnettarlık duyguları içinde öğretmenini sayar.

"D-Bütün arkadaşlarının da kendisi gibi büyük varlığın, Türk Milletinin ve Cumhuriyetinin evladı olduğunu hatırandan çıkarmaz; Onların haysiyet, şeref, sıhhat ve haklarına riayet eder. Müşterek hayatın icap ettirdiği muâşeret ve nezaket kaidelerine uygun hareket eder. Milletinin malını, kendisinin de içinde yetiştiği mukaddes ocak olan okulunu ve eşyasını korur.

"E-Yurt ve millet hizmetine adanmış olan sıhhat ve kuvvetini zehirli ve zararlı maddelerle tahrip etmez.

"F-Kumar oyunlarından uzak kalır.

"G-Okulda geçecek zaman dışında kalan vakitlerini aile ocağında, spor alanlarında, halkevlerinde, kırdaki bahçede güzel piyes ve filim seyrinde geçirir. içki yerleri, sefahatle sefaletin kaynaştığı mahaller, tembellik yuvası olan kahveler onun gidebileceği yerler değildir."²¹

²¹ Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri-II, Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara, 1946, s.364.

Cumhuriyet döneminde uygulanan paternalist politikaların pratiğe üç farklı kanalla aktarıldığı öne sürülebilir. Resmi *yetkililerin sözlerinde*, özellikle hukuk ve eğitim alanında ifade edilen *mevzuatta* ve daha çok ritüel ve törenlerde simgelenen *milliyetçi pratiklerde* açığa çıkan bu politikayla iki amaç hedeflenmiştir: Çocukların yer aldığı kamusal alanı olduğu gibi kuşatmak ve ulusal entegrasyonu sağlamak. Bu iki amaca erişmek için çok çeşitli söylemler (siyasal-ideolojik, kültürel, tarihsel vd.) kullanılmıştır. Üst düzey devlet yetkililerinin çocuklara ilişkin sözlerinin geçmişte yaşananlara yönelik genel bir değerlendirmeyi de içerdiği görülmüştür. Özellikle Atatürk ve İnönü'nün çocuklara (ve elbette gençlere) seslenirlerken çeşitli milliyetçi motifleri (öncelikle düşman, sonra cesaret, kahramanlık vb.) kullandıkları ve bu bağlamda çocuklara çeşitli görev ve sorumluluklar yükledikleri saptanabilir. Bu görev ve sorumluluklardan belki de en dikkat çekici olanı, çocukların her türlü düşmanla mücadeleye çağrılmasıdır. Atatürk'ün 1922'de Bursa'da öğretmenlere yaptığı konuşmada, çocukların düşmanla mücadelesini sosyal darwinist bir çerçevede değerlendiği görülmektedir: "Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsilin hududu ne olursa olsun, onlara esaslı olarak şunları öğreteceğiz:

1-Milletine,

2-Türkiye devletine,

3-Türkiye Büyük Millet Meclisine, düşman olanlarla, mücadele esbab ve vasaitiyle mücehhez olmayan milletler için hakk-ı beka yoktur."²².

Yabancı unsurlarla mücadele etmenin bir tür öğreti aşılama (indoctrination) sürecini gerektirdiği düşüncesi, çocuk ve gençlere ne tür bir eğitim verileceğini da ifade etmektedir: "Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile tearuz eden bilumum yabancı anaslarla mücadele lüzumunu ve efkarı milliyeyi kemali istiğrak ile her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakarane müdafaa zarureti telkin edilmelidir. Yeni neslin bütün kuvayı ruhiyesine bu evsaf ve kabiliyetin zerki mühimdir".²³

Çocuklara gösterilen hedefin savaş(mak) olduğu söylevler, aslında bir tür emir niteliği taşımaktadır:"Türk çocukları! Son sözümün son kelimesine dikkat!...Gurur, azamet sende vardır. Bunu gösterme! Onu kendi yüksek

²² Atatürk'ün Kültür ve Medeniyet Konusundaki Sözleri, 1990, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yay., s.29.

²³ Atatürkçülük-Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri, (Birinci Kitap), 1988, Genelkurmay Başkanlığı, İstanbul, s.296.

enerjinin harimine sakla! Lazım geldikçe büyük tevazunu göster. Fakat gene icab ettikçe göster ezici yumruğunu!"²⁴

İnönü de yaptığı çeşitli konuşmalarda, çocukların "bütün ters tesirlere, akıntılara karşı koyabilecek zihniyette" hazırlanmaları gerektiğini çünkü, vatanseverliğin ahlâkın başında geldiğini, çocukların iyi yetişmeleri için öğretmenlerin onların zihinlerini iyi işlemelerinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Maarif Vekili Reşit Galib'in 1933'te yaptığı bir konuşma, çocuklara neler yapmaları ve nasıl olmalarını anlatan çok önemli bir milliyetçi eğitsel pratiği başlatan bir değer içermektedir:"(...) Size bugün şu işi veriyorum, bayramınız biter bitmez, mekteplerinize döndüğünüz ilk günden başlayarak derse girdiğiniz zaman sınıflarda hep birden ve her gün şu sözleri tekrarlıyacaksınız: Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yaşam:küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümden çok sevmektir. Ülküm:Yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun!"²⁵

Bu görev ve sorumluluklar devlete, çocukların sahibi olma hakkını vermiştir. Fransız Devrimi ertesinde Danton gibi Türk devletinin ileri gelenleri de çocukların sahipliği konusunda görüşlerini ortaya koymuşlardır.²⁶

Çocuklara yönelik paternalist politika, sosyal hizmetler alanında çocuklarla ilgili hizmetlerin bir kurum çatısı altında ve örgütlü bir biçimde ilk defa ele alındığı Himaye-i Etfal Cemiyeti (Atatürk'ün emri ile kurulan bu kurumun adı daha sonra Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'na çevrilmiştir) ile başlamış²⁷, sonra özellikle hukuk ve eğitim alanlarında oluşturulan mevzuatla ve sonuçta bazı kurum ve kuruluşlarla desteklenmeye çalışılmıştır. 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu, Türk hukuk sisteminde çocuğun statüsü ve çocuk haklarıyla ilgili en geniş ve ayrıntılı düzenlemeleri içeren modern bir metin olmuştur. Ancak, Medeni Kanun'dan önce, Türkiye 1924 yılında uluslararası çocuk ve çocuk haklarının korunmasına ilişkin Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi'ni imzalamıştı. Medeni Kanun bu alandaki sistemli bakış açısıyla çocuk açısından birçok modern düzenlemeyi²⁸ içermiştir. Medeni Kanun'un ardından 1927 yılında çocukları din

²⁴ Atatürkçülükagy, s.338-339.

²⁵Cumhurbaşkanları, Başbakanlar..., s.117.

²⁶ 23 Nisan 1933 tarihinde Çocuk Haftası töreninde Maarif Vekili Reşit Galip, bu paternalist tutumu açıkça belirtmiştir: "Çocuklar! (...) Bilirsiniz, daha iyi bilirsiniz ki her Türk çocuğu anasının, babasının olduğu kadar milletindir, budunundur" (Cumhurbaşkanları, Başbakanlar..., s.116).

²⁷ T.C. Hükümeti-UNICEF İşbirliği Programı, 1991, Türkiye'de Anne ve Çocukların Durum Analizi, Ülke Programı 1991-1995, s.279.

²⁸ Çocuğun yararlarını ana-babanın yararlarından üstün tutmak, çocuğu ana-baba kaynaklı tehlikelere karşı korumak, velayet hakkını anaya da vermek vb. getirilen yeniliklerden bazılarıydı (Emine Akyüz, "Cumhuriyet Döneminde Çocuk Hukukundaki Gelişmeler", Cumhuriyet ve

istismarından korumak amacıyla Atatürk'ün emriyle "Çocukları Muzır Neşriyata Karşı Koruma Kanunu" çıkarılmıştır. 1936 yılında da, çocukların çalışma yasasını içeren İş Yasası kabul edilmiştir.²⁹

Yeni rejim, öncelikle çocuklarla ilgili olan mevzuatı hukukun yanısıra eğitim alanına da taşımaya çalışmıştır. Çıkarılan üç önemli kültür-egitim yasasıyla³⁰ çocuklar ve gençliğe bazı değerlerin aşılması amaçlanmıştır. Cumhuriyetin okul programlarında ilk kez 1924 yılında yapılan değişiklikle halifeliği ve padişahlığı öven kitap ve programlar ile bazı dersler (Ruhiyat, Terbiye, Arapça, Farsça, Malumat-ı Hukukiye, Defter Tutma Usulü vd.) yürürlükten kaldırılmış, yerlerine öğrencileri hayata hazırlayıcı dersler (ev idaresi, atölye, laboratuvar ve kız çocukları için çocuk bakımı) konulmuştur. Yeni ilkökul program ve ders kitapları, ülkeye davet edilen pragmatist eğitim filozofu John Dewey'in hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş kolu kavramlarına göre düzenlenmiş, 1935 yılında ise ilkökul programları CHP'nin ideoloji ve anlayışına göre değiştirilmiştir.³¹ 1929 tarihli ilkökmepler Talimatnamesi "Tedris" Bölümü 41. maddesinde "Çocuğun, kazandığı bilgiyi kullanabilmesi, tedrisin terbiyevi olması, zihni terbiye ile hissi ve iradi terbiyenin de dikkate alınması, her bir dersin bu amaçlara hizmet edebilmesi açıklanırken de "Türkçe, tarih, coğrafya ve yurtbilgisi derslerinde çocuklara milliyet ve vatan terbiyesi verilmesi" istenmiştir.³² İlk mekteplerde terbiyenin ilk ve son amacının çocukların ulusal yaşamla bütünleşmeleri ve terbiyede Türklük ve Türk vatanının temel oluşturması amaçlanmıştır. 1927 tarihli Köymektepleri Programı'nda ise köylü çocukların, aldıkları eğitimle köyde kalarak Cumhuriyet'in yurttaşları olmaları istenmiştir.³³

Çocuk, Der. Bekir Onur, 2.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay., 1999, s.499-501). Ayrıca çocukla ilgili olarak fuhuş ve cinsel istismar, terk, nesep, evlat edinme, terbiye, işe masrafları, iş, çalışma gibi birçok konu Medeni Kanun'da yer almıştır (Necip Ali Kütüka, 1933, **Çocuk Hukuku**, Ankara, s.111-112).

²⁹ Gürhan Fişek, "Türkiye'de Çocuk Emeği Çalışmalarına Genel Bakış", **Cumhuriyet ve Çocuk**, s.542.

³⁰ Çocukların laik ve karma eğitimle yetiştirilmelerini amaçlayan "Tevhid-i Tedrisat Yasası" (1924), çocuklara okutulacak ders kitaplarını yeni rejimin amaç ve değerlerine göre düzenleyen "Mektep Kitaplarının Maarif Vekaletince Bastırılması Hakkında Kanun" (1926) ve çocukların Batılı laik kültüre göre yetiştirilmesinin amacı ve simgesi olan Latin alfabesine ilişkin "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun" (1928).

³¹ İlhan Başgöz, 1995, **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara, s.107-109.

³² Necdet Sakaoğlu, 1995, "İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, Yay. Haz. S. Özbaran, 1994 Buca Sempozyumu, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., 1995, s.137.

³³ Köy Mektepleri Programı'nda 'Eğitim ve Öğretimde Daima Gözönünde Bulundurulacak Hedefler' belirlenmiştir. Bunlar;

"1-Öğretim, daima son derece pratik ve ayani (duyulara hitap eder) olmalıdır.

Çocuklara yönelik paternalist politika, ritüel ve törenlerle simgelenen milliyetçi pratiklerde de sözkonusu olmuştur. Millileştirilen eğitsel boyutun (müfredat, ders kitapları, öğretmenler, bilgi ve değerler vb.) yanısıra, çocukları eksiksiz bir Türk yurttaşı haline getirmenin yolunun öğretim içi ya da dışı milliyetçi pratiklerden (bayrağı selamlama, milliyetçi şiirler okuma ve şarkılar söyleme, andlar içme, milli marş okuma, ulusal günleri ve kahramanları anma, liderlik kültürüne tapınma, milli özdeyişleri ezberleyip milli ilke olarak kullanma vb.) geçtiği düşünülmüş ve bunlar genç Türk devletinin Cumhuriyet döneminde giriştiği resmi ideoloji aşılamanın zeminini oluşturmuştur. Milli bilince ve disiplinine koşulsuz uymalarını sağlamak için eğitime ve eğitimcilere, tüm milliyetçi ideolojilerde olduğu gibi askeri bir anlayışla³⁴ yaklaşılmıştır. Kültür ordusu/askerleri olarak görülen öğretmenler, çocukları birer irfan yuvası olarak düşünülen okullarda milliyetçi duygularla yetiştireceklerdi.

2-Bilgiden çok çevrede geçerli olacak, işe yarayacak alışkanlıklara yer verilmelidir.

3-Bilgiler, iyi alışkanlıklar kazandıracak biçimde çocuğun ruhuna nüfuz etmelidir.

4-Köy çocuğunu, köy hayatına bağlı kalarak, ulusal, uygar ve insancıl fikir ve duygulara sahip bir hale getirmek en büyük ülkü olmalıdır.

5-Köylerde çocuklar, köy hayatını daha sağlıklı, daha iyi ve daha mutlu bir hale getirecek bir biçimde yetiştirilmelidir.

6- Köylerde çocuklar, kendi köyleri hakkında en gerekli bilgilere sahip olacak biçimde ve köyleri refah ve mutluluğuna hizmet edecek bir ülkü ile yetiştirilmelidir.

7- Köy çocukları da, Türk Cumhuriyeti'nin küçük yurttaşlarıdır. Öğretmenler her vesileden yararlanarak, kendilerine Türk devrimlerinin ülkülerini telkin etmelidirler." (Cavit Binbaşıoğlu, "Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları", 75 Yılda Eğitim, s.148-149).

³⁴ Cumhuriyet döneminde, özellikle 1930'larda çocuklara okullarda askeri değerler aşılarmaya çalışılmıştır. Beden eğitimi dersleri bir tür askerlik eğitimi olarak görülmüştür. 1924 tarihli İlkokullar Müfredat Programı'nda beden eğitimi dersleri, Meşrutiyet döneminde olduğu gibi, askerliğe hazırlık, hatta askerlik dersi olarak yorumlanmıştır. Bu programa göre, ilkokul 4. sınıfından itibaren çocuğa silah eğitimi verilecektir. 1926 yılından itibaren askerlik dersi bazı ilkokullarda zorunlu ders olarak konulmuş, 1927 yılında da kapsama ortaokullar da dahil edilmiştir (Hasan Ünder, 1998, **Kemalizmin Işığında Atatürk Döneminde- 1923-1938- Eğitsel Değerler**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s. 95-98). Askerlik dersleri spor/cimnastik şenlikleriyle desteklenmeye çalışılmıştır. Beden eğitimi en üst düzeyde milli bir dava olarak görülmüştür." Şimdi artık her millet fikren ve ahlaklı olduğu gibi bedeninde de yükselmeye çalışıyor. Bir taraftan dersanelerde gençlerinin fikirlerinin ilimle bezemesi düşünülürken, diğer taraftan oyun meydanları ile cimnastik salonlarında vücutlarının ve karakterlerinin sağlamlanmasına uğraşılıyor. Milletlerin istikballeri çocuklarına vereceği fikri, ahlaki ve bedeni terbiyenin mahiyeti ile aynı ayarda olabileceğine artık herkes inandı" (Selim Sırrı, 1932, **Beden Terbiyesi. Oyun-Cimnastik-Spor**, İstanbul: Devlet Matbaası, s.1). Selim Sırrı, milli birliği geliştirdiğini düşündüğü spor olayını sosyal darwinizm açısından şöyle değerlendirmiştir: "Bilmek lazımdır ki ferдин zafı umumun mukavemetini sarsar. Zayıf, çelimsiz, tembel, aciz, beceriksiz olanların bu kusurlarından bütün bir millet zarar görür. Hasta bir vücudun dimağı da hastadır" (s.3).

Milliyetçi bir pratik olarak milli bayramlar da çocukların yeni rejimin getirdiği değerler açısından sosyalleştirilmeye çalışıldığı bir pratik olmuştur. Milli bayramlarla kendini kutsama, kolektif bilincin onaylanıp pekiştirilmesi, kimliğin yeniden ilanı, kendine güven³⁵ ve ulusal onurun güçlendirilmesi, ulusal duygunun yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Çocuklar açısından en yaygın ve güçlü milliyetçi pratik, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı olmuştur. 1924 yılından itibaren kutlanmaya başlanan bu bayram, çocukların cumhuriyet ve milliyetçi çerçevede yeniden tanımlandığı bir milliyetçi pratik olmuştur.

4- Milli Entegrasyon, Günlük Hayat Pratiği ve Orta Sınıf Çocukluk Anlayışı

Çocukları da içine alan tipik modernleşme girişimleri (sağlık alanında yatırımlar yapılarak bebek ölüm oranlarının azaltılmaya çalışılması, çocukların sosyal ve kültürel sorunlarına daha yoğun ilgi gösterilmesi, parasız-zorunlu-laik eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışılması, çocuklara özgü alanların-çocuk tiyatrosu, giyimi, edebiyatı vd.), çocukların ulus-kurma sürecinin önemli bir parçası olarak görülmesini ifade etmektedir. Yüksek doğurganlığa yönelik ulusal arzunun ciddi bir politika içinde ifade bulması, savaşlarda genç nüfusunu yitiren bir ülkenin acil ihtiyacı olarak görülmüştür.³⁶ Genç ve sağlıklı nüfus talebi için özellikle köylülere seslenilmiştir. Çocuk hastalıkları ve ölümleriyle³⁷ mücadele ederek nüfusun yoğunluğunu artırmak ve ırkın iyileşmesini sağlamak için *Himaye-i Etfal Cemiyeti* (1921)³⁸ gibi birtakım kurumların kurulması, nüfus politikasına verilen önemi göstermektedir.

³⁵ Cumhuriyet döneminde "kendine güven" herhalde 10. Yıl Marşı'ndaki kadar yaygın bir simgesel anlamı başka hiçbir şeyde bulamamıştır. "On yılda onbeş milyon genç yarattık her yaştan" dizesi, her ne kadar demografik çerçeveli milliyetçi bir ifadeyi yansıtsa da, burada açıkça bir gurur ve kendine güven duygusu görülmektedir.

³⁶ Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocukluk üzerine söylem, yüksek doğurganlık ile ilgili ulusal arzuya ve çocuk sağlığı/çocuğun hayatta kalmasına yönelikti (Akile Gürsoy, "Child Mortality and the Changing Discourse on Childhood in Turkey", *Children in the Muslim Middle East*, Ed. E.W.Fernea, Austin: Univesity of Texas Press, 1995). 1920'lerde sağlıkla ilgili birçok kuruluş açılmış ve önlem alınmıştır. 1930'da da ülkenin ilk sağlık yasası (Umumi Hıfzıssıha Kanunu) çıkarılmış, bu yasayla çocuk sağlığına ilişkin çeşitli kararlar alınmıştır (Ufuk Beyazova, "Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuk Sağlığı Hizmetlerine Bakış", *Cumhuriyet ve Çocuk*, s.367-368).

³⁷ Tek Parti döneminde çocuk ölümleri çok fazlaydı. 0-6 yaşları arası çocuk ölüm oranlarının ülke ortalaması % 43.87 idi. Bu oranlar orta sınıflarda bile % 25-35 arasında değişmekteydi (Mete Tunçay, 1989, *T.C.'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması. 1923-1931*, İstanbul: Cem Yayınevi, 2. Baskı, s.189).

³⁸ Cemiyet, kimsesiz ve öksüz çocukları koruma altına alma, bakımsızlara yardım etme ve onların hastalıklarını tedavi etme, aç kalan çocukları doyurma gibi daha çok sosyal devlet anlayışını benimseyen bir kurumaşmaya gitmeye çalışmıştır.

Ancak, nüfus politikası alanına da ebeveynleri zorlayıcı bir mevzuatın sokulması, bu alanda da paternalist bir politikanın varlığını göstermektedir.³⁹ Milliyetçiliğin sosyal Darwinist anlayışı çerçevesinde algılanan bu nüfus politikasının ardında hep büyüme kaygısı yer almıştır.⁴⁰

Nüfus politikası, Osmanlı döneminde marjinal konumda kalmış olan çocukların Cumhuriyet ile birlikte politikanın toplumsal nesnelere konumuna yükseldiğini göstermektedir. Osmanlılardan miras kalan çocuklara yönelik geleneksel yaklaşımın (çocuğu küçük yaşta evlendirme, hurafe ya da dini bilgilerle yetiştirme, kız çocuğunu okula göndermeme, dayak, angarya vb.) reddedilmesinin yanısıra, yeni milli çocuk projesindeki temel öğeler (çocuğu fiziksel açıdan *kuvvetli*, moral açıdan *terbiyeli* ve zihinsel açıdan *akıllı* kılma), sadece eğitim alanında dikkate alınmamıştır. Kamusal hayatın hemen her alanına (okul, tiyatro, sinema, fotoğraf, eğlence, giyim, tatil, görgü kuralları vd.) taşınmaya çalışılan milli çocuk idealinin günlük hayat pratiği içinde toplumsal olarak bir orta sınıf hayat tarzı açısından ifade edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu dönemde çocuklar, kamusal alana aile hayatı üzerinden de taşınarak orta sınıf değerleri içinde sosyalleştirilmeye çalışılmıştır. Modern bir aile imajına⁴¹ odaklanan bu bakış açısı, hem devlet hem de toplum katında (büyük kentlerin orta ve üst sınıflarında) genel bir kabul görmüştür. Özellikle kültür-sanat-egitim alanlarındaki modern çaba ve oluşumlar⁴² ve yeniliklerle doğrudan orta sınıflara seslenilmeye çalışılmıştır. Özellikle giyim-kuşam konusunda alınan radikal

³⁹ 1930'lu yılların başlarında çıkarılan bir dizi yasayla "Sağlık Bakanlığı'na doğumları teşvik edici yollar geliştirme, 6 ya da daha çok çocuk sahibi olan kadınlara ödül verme gibi görevler verilirken, doğum kontrol araçlarının ithali ve satışı da yasaklanmıştır. Türk Ceza Kanunu çocuk aldırmaı bir suç olarak tanımlarken, daha sonra (1936) yılında bu suç için öngörülen ceza da artırılmıştır" (T.C. Hükümeti-UNICEF İşbirliği Programı, agy., s.25).

⁴⁰ Atatürk, 1920'li yıllardaki konuşmalarında nüfusun artması, ölümlerin azaltılması ve milletin sağlığının korunmasını hep "büyük millet olmanın gereği" olarak belirtmiştir (Banu Akadlı Ergöçmen ve Ergül Tunçbilek, "Cumhuriyet'in Kurulmasından Günümüze Çocuk Nüfusundaki Gelişmeler", *Cumhuriyet ve Çocuk*, s.456).

⁴¹ Bu imajın yaratılma çabasının en açık ve keskin görüldüğü alanlardan biri de ders kitapları olmuştur. Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında (özellikle alfabelerde), ev içi hayatı betimleyen temel bir örüntü (örgü ören nine, koltukta gazete okuyan ya da sohbet eden ana-baba, masada ya da halı serili salonda ders çalışan ya da modern oyuncaklarla oyun oynayan çocuklar, Batı tarzı konforlu eşyalar arasında gayet mutlu, güler yüzlü ve sağlıklı bir biçimde görülmekte; bazan da ev dışı ortamı temiz ve bakımlı bir çevre içinde gösteren resimler) düzenli, disiplinli ve bakımlı bir modern hayatın (genel olarak tipik bir orta sınıf hayat tarzının) görüntüsünü vermektedir. Bu temel görüntünün yanısıra, okul laboratuvarında deney yapan kız ve erkek öğrenciler, modern kahvaltı masasında ya da modern meslekler içinde şık, rahat ve sade giysiler içindeki ana-babalar, bu konuda bir imaj oluşturma çabasının parçasını ifade etmektedir (Bu konu için bkz. Firdavs Helvacıoğlu, 1996, *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. 1928-1995*, İstanbul: Kaynak Yay.).

⁴² Batılı tarzda okul, konservatuar, orkestra ve tiyatroların kurulması, operaların sahnelenmesi, Resim-Heykel müze ve sergilerinin açılması, eski tarih ve kültür mirasının korunmaya alınması, kütüphaneciliğe önem verilmesi, balo ve güzellik yarışmalarının düzenlenmesi vb.

kararlarla (şapka kanunu, geleneksel dinsel giysilerin yasaklanması, Batı tarzı rahat ve sade bir giyim tarzının yaygınlaştırılmaya çalışılması), ikili bir işlev yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bir yandan tekbiçimli (üniforma)⁴³ giysiler ile ulusal bir benzerliğin simgesel temelleri atılmaya, öte yandan kadın ve kız çocuk giyimi, modernleşmenin bütünsel bir simgesi olarak kullanılmaya çalışılmış, fakat sınıfsal ayrımcılık sorunu aşılamamıştır.⁴⁴ Bu sınıfsal ayrımcılık değişik alanlarda⁴⁵ varlığını sürdürmüş, ulusal entegrasyon için türdeşleştirme politikası başarısızlığa uğramıştır.⁴⁶ Her ne kadar günlük hayat pratiği içinde orta sınıf çocukluk ideolojisinin bazı görünümleri (çocukların çekirdek ailelerde ilgi ve sevginin merkezi haline gelmeleri ya da en azından bunun istenmesi, aile fotoğraflarında yer almaları⁴⁷, eğitim, giyim ve beslenmelerinin önemsenmesi, tiyatro ve sinemaya götürülmeleri, izcilik gibi boş zaman etkinliklerine yönlentilmeleri, sanat alanında özel kurslara yollanmaları vb.) ulusal devletin istediği türdeki çocuk projesinin toplumsal açıdan göstergeleri olarak sunulsa da, bu hayat tarzı toplumun her kesimine yaygınlaştırılamamıştır. Cumhuriyet'in yakın geleceğinde seçkinler olarak yerlerini alacak olan şehirli,

⁴³ "Okul sıralarında bir anlamda ailelerin ekonomik farklılıklarını silebilmek için, günlük giysiler yerine yeni bir disiplinle önlük giyme mecburiyeti" (Engin Özendes, "Cumhuriyet Dönemi Fotoğraflarında Çocuk", *Cumhuriyet ve Çocuk*, s.223) getirilmesi, eşitlik (Halkçılık) söylemi çerçevesinde ulusal bir entegrasyonun ya da ulusal bir türdeşliğin amaçlanmasından kaynaklanmıştır.

⁴⁴ "Kemalist Batılılaşma-modernleşme programından kadınların ne ölçüde yararlandığına bakıldığında, şehirli, eğitilmiş bürokrat kesimden gelen kız çocukların, Kemalist reformların sonucu sunulan eğitim olanaklarından en fazla yararlanan grup olduğu görülür. Bu grubun sosyal haklar, kamusal alanda statü kazanma ve çeşitli kamusal alanlara katılabile olanağından yararlandıkları bir gerçektir" (Fatma Gök, "Kız Enstitüleri: 'Ev Kadını Yetiştiren Asri Bir Müessesese'", *75 Yılda Eğitim*, s.241). Oysa, "Kırsal kesimdeki kız çocuklarına ise bu olanaklar sunulmamıştır. Onlardan üretici olmaları, çok çocuk doğurmaları istenmiş, ilkokula gitme olanağı tanınmamıştır" (s.242).

⁴⁵ "Mithat Paşa'nın, Tuna Valisi iken, ilk sanat okulunu bir yetimevi olarak açması, oraya ancak fakir ve yetim çocukları kabul etmesi, Türkiye'de bir gelenek başlatmıştır. Ondan sonra açılan bütün sanat okulları 'anası babası olmayan ve fakara olan' çocukları öğrenci olarak kabul etmiştir. Sanat eğitimini, fakir ve öksüz çocuklara layık, aşağı bir iş sayan bu gelenek, kuşkusuz, memleketin geri sanayi hayatından kaynaklanmıştır. Az para getiren ve güvenlik vermeyen sanat hayatına iyi ve zengin aileler çocuklarını yollamamışlar, onları devlet dairelerinde efendiler olarak görmeyi yeğlemişlerdir. Bu değer yargısı Türkiye Cumhuriyeti'nde de sürmüştür" (Başgöz, agy., s.214).

⁴⁶ Örneğin, Selçuk Kız Enstitüsü Ders Programında (1932-1933 öğretim yılı) yer alan dersler (Biçki-Dikiş, Moda, Tersiyet, Nakış, Ütü-Kola vb.) çerçevesinde bu enstitülerin toplumsal ve ideolojik işlevlerini 'modern' Batılı kadın kimliğinin ve imajının ülkeye kabul edilmesi olarak gören Gök'e (agm, 1999, s.248) katılmak mümkün değil. Yeni rejimin, kadınları bir yandan ders kitaplarındaki resimlerde gayet çağdaş rol ve görüntüler içerisinde vermesi ve onları kamusal alan etkinliklerine katılmaya teşvik etmesi, öte yandan Kız Enstitüleri gibi okullarda onları geleneksel rol modelleri içinde cinsel ayrımcı bir noktaya sıkıştırması, kadınların özgürlük ve haklarının seçkinlerce bir gerçeklik değil, imaj olarak algılandığını göstermektedir.

⁴⁷ Osmanlı döneminde Müslüman halk arasında fotoğraf stüdyolarına yalnız babalar ve çocukları gidebilirlerdi. Cumhuriyetle birlikte bu ikiliye annelerin de katıldığı, stüdyoda fotoğraf çekirmenin ön hazırlıklarının (kılık-kıyafetin özenle seçilmesi, saç bakımı, makyaj, çocuklara ruj sürülmesi) yapıldığı görülür (Özenden, agm., s.224-225).

eğitilmiş ve zengin aile kökenli çocuklara, hayatın çok geniş alanlarında sağlanan modern hayat tarzı ile toplumun yoksul kesimlerinde yer alan çocuklara dayatılan hayat tarzı arasında büyük farklar ortadan kaldırılamamış, orta ve üst toplumsal sınıflar dışındaki toplumsal sınıflardaki çocuklar, çeşitli sorunları derin biçimde yaşamaya eskiden olduğu gibi devam etmişlerdir.⁴⁸ Modernleşmenin kazanımları/getirileri en çok üst ve orta sınıf ailelerin çocuklarına giderken, özellikle kırsal kesim çocuklarından (tarımsal alanda) çok çalışmaları ve köylerini köylerinde kalarak kalkındırmaları istenmiştir.

5-Sonuç

Hasan Ali Yücel 1943 yılında yaptığı bir konuşmada, asıl davanın bütün ulusun çocuklarının "iyi büyütülüp tertip edilmesinde" olduğunu, bunun için de ebeveynlerin ev içindeki durumlarını çocuklarına göre ayarlamaları gerektiğini belirtir. Yücel, diğer liderlerin aksine, bu konudaki konuşmalarında genellikle günlük hayat pratiği içindeki bazı geleneklere (gece toplanmaları, misafirlikler, içki sofraları vd.) değinerek çocukların iyi yetişmelerinde ebeveynlerin kötü örnek olmamalarını ister ve hatta bu konuda uyarılarını en ince ayrıntılara kadar genişletir:"Evlatlarını içki sofrasının veya oyun masasının yanında bulunduranlardan; her türlü laubali, açık konuşma ve hareketlere çocuklarını muhatap kılanlardan, Türk vicdanının nasıl nefret ettiğini söylemeğe hacet yoktur. Onların bu gaflet uykularından uyanmalarını dilerim. Buna mukabil öbür tarafta az çok ısıtabildiği tek odasında, çocukları, sessiz ve dikkatli çalışırken günün ve dış alemin yorgunluklarını ve üzüntülerini sakın sakın dinlendiren ve bu suretle kendi günlük dertleri üstünde rahat düşünebilmek fırsatını elde eden bir baba ve onun yanı başında huzur ile oturan bir ana, bu hal içinde saadetlerin en büyüğüne ermiş değil midir?"⁴⁹

Yücel'in bu sözlerinde, siyasal iktidarın aile ve çocukluk konusunu milliyetçi bir açıdan ("Türk vicdanı") temellendirmesinin açık bir örneğini buluyoruz. Anababanın günlük hayat pratiği içinde neler yapması ya da yapmamasını formüle eden bu sözler, aslında çocukluğa siyasal ve kültürel açılardan paternalist bir çerçevede yaklaşmaktadır. Bu bakış açısında çocukları birtakım bilgi, beceri, değer, ilke, ideoloji vb. öğelerle-çocukların bunlardan mahrum olduğu ve bunlara ihtiyaç duydukları varsayılır-donatma anlayışı, aslında kökleri Locke'cu protestan

⁴⁸ Mine Tan ve öğrencilerinin, çocukluklarını Cumhuriyet döneminde geçiren/yaşayan yaşlılar üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, yaşlılar Cumhuriyet dönemindeki çocukluklarıyla ilgili olarak en çok yoksulluk, yoksunluk, acı, hastalık gibi sorunları yaşadıklarını vurgulamışlardır (Mine Tan, "Erken Cumhuriyetin Çocuklarıyla Bir Sözlü Tarih Çalışması", *Cumhuriyet ve Çocuk*, s.28).

⁴⁹ *Cumhurbaşkanları...*, Cilt II, s.102, 331.

çocukluk görüşüne⁵⁰ kadar uzanan müdahaleci ve vesayetçi bir yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Çocukları hem günlük hayat pratiği (arkadaşlık, oyun vb.) hem de kurumlar (okul, aile, izcilik, spor vd.) içinde tanımlayan, onlara büyük görev ve sorumluluklar yükleyen, onları büyük idealler adına yükümlü kılan, yoğun milliyetçi pratikler içinde terbiye eden, eşitlik adına tekbiçimli simgeler içinde davranışa iten bir bakış açısının çocukları, biçimlendirilmesi, doldurulması ve yönlendirilmesi gereken toplumsal nesnelere olarak görmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, genç Türk devletinin kuruluşunun ilk on yıllarında çocuklara yönelik düşünce ve pratiklerde, gerek cumhuriyetçiliğin gerekse de milliyetçiliğin paternaslit bir çerçevede anlamlandırıldığı görülmüştür. *İdeal Türk çocuğu* tanımlaması, bu paternalist bakış açısının somut bir örneğini teşkil etmiştir. Geleneksel dinsel anlayışın elinden koparılmaya çalışılan çocukların daha yoğun, kalıplaşmış, denetim, disiplin ve gözetime daha açık bir ideoloji içine çekilmesi, çocukların sırtlarına daha büyük yüklerin yüklenmesine yolaçmıştır. Bu açıdan, Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1950'lere kadar süren askerlik dersleri çocukların zararına gerçekleşen pratiklerin en ağırı olmuştur herhalde. Askerlik dersleri ile çocukların "ahlaki ve milli terbiye" ve "müşterek ve disiplinli cevval hayat"a erişecekleri düşüncesi, aslında çocuklar boyutunda ulusal birlik ve entegrasyon gibi bir amacı içermiş, ama sınıfsal, cinsel, bölgesel vb. ayrımlar, değişik çevrelerdeki çocukların farklı çocukluk yaşamı sürmelerini engelleyememiştir. Bu açıdan, Cumhuriyet'in çocuklar nezdindeki eşitlik düşüncesi gerçekleşmemiştir. Siyasal iktidarın çocuklara yönelik eşitlik düşüncesi ve pratiği, simgesel düzeyde kalmış, ulusal entegrasyonun önündeki sınıfsal, cinsel ve bölgesel ayrımlar varlığını artırarak devam ettirmiştir. Bu da, çocuklara özgürlükçü değil, paternalist politikayla yöneltilen bakış açısının yanlışlığını ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

Akyüz, Emine. (1999), "Cumhuriyet Döneminde Çocuk Hukukundaki Gelişmeler", *Cumhuriyet ve Çocuk*, (Der. Bekir Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi Ç.O.K.A.U.M. yay.

Ariès, Philippe. (1962), *Centuries of Childhood-A Social History of Family Life*, (Trans.:R.Baldick), New York:Alfred A. Knopf.

Atatürkçülük-Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri, (1988), Birinci Kitap, İstanbul:Genelkurmay Başkanlığı.

Atatürk'ün Kültür ve Medeniyet Konusundaki Sözleri, (1990), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi yay.

⁵⁰ Protestan çocukluk anlayışında "çocuk, okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik-denetimi ve ayıp gibi faktörlerle uygar bir yetişkin olabilen biçimlenmemiş bir kişidir" (Postman, agy, s.80). Çocukların zihnini boş bir levha olarak gören bu anlayış, "...çocuğu sayfalar doldukça olgunluğa doğru ilerleyen yetersiz biçimde yazılmış bir kitap olarak görür" (s.80). Bu görüşün karşısında yer alan Rousseau'cu Romantik çocuk anlayışında ise "çocuk, biçimlenmemiş kişi değil, başlı başına bir sorun olan bozuk biçimli yetişkindir. Çocuk, okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik-denetimi ve ayıp gibi etkenlerin zayıflatığı dürüstlük, anlama, merak ve kendiliğindenlik gibi doğuştan gelen bazı becerilere sahiptir" (s.80)

PATERNALİST POLİTİKANIN İDEAL TÜRK ÇOCUĞU

Başgöz, İlhan. (1995), **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Beyazova, Ufuk. (1999), "Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuk Sağlığı Hizmetlerine Bakış", **Cumhuriyet ve Çocuk**, (der.B.Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi Ç.O.K.A.U.M. yay.

Binbaşıoğlu, Cavit. (1999), "Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları", **75 Yılda Eğitim**, (ed. F. Gök), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yay.

Bumin, Kürşat. (1983), **Batı'da Devlet ve Çocuk**, İstanbul: Alan yay.

Byrnes, Alice. (1995), **The Child-An Archetypal Symbol in Literature for Children and Adults**, New York:Peter Lang Pub., Inc.

Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri-II, Ankara:Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yay., 1946.

Cuningham, Hugh. (1995), **Children and Childhood in Western Society Since 1500**, London:Longman.

Elkind, David. (1987), "The Child Yesterday, Today and Tomorrow", **Young Children**, Vol 42, No:4.

Engels, Fredrich. (1971), **Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni**, (Çev. Kenan Somer), Ankara:Sol yay.

Ergöçmen, Banu Akadlı. ve Ergül Tunçbilek, (1999), "Cumhuriyet'in Kurulmasından Günümüze Çocuk Nüfusundaki Gelişmeler", **Cumhuriyet ve Çocuk**, (Yay. Haz. B. Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi yay, A.Ü. Ç.O.K.A.U.M. yay.

Erkanal, Hayat. (1997) "Eski Mezopotomya'da Çocuk ve Eğitimi", **Çocuk Kültürü**, (Yay. Haz. Bekir Onur), 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ankara Üniversitesi Ç.O.K.A.U.M. yay.

Firestone, S. (1979), **Cinselliğin Diyalektiği-Kadın Özgürlüğü**, (Çev. Y.Salman), İstanbul: Payel yay.'dan aktaran Mine Tan, (1990), "Çağlar Boyunca Çocukluk", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı:1.

Fişek, Gürhan. (1999), "Türkiye'de Çocuk Emeği Çalışmalarına Bakış", **Cumhuriyet ve Çocuk**, (Yay. Haz.B. Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, A.Ü. Ç.O.K.A.U.M. yay.

Foster, David J. "Education, Civic", **The Encyclopedia of Democracy**, Vol 3.

Franklin, Bob. (1993), "Çocukların Politik Hakları", **Çocuk Hakları**, (Der. B. Franklin), İstanbul: Ayrıntı yay.

French, Valerie. (1991), "Children in Antiquity", **Children in Historical and Comparative Perspective-An International Handbook and Research Guide**, (Eds. J.M. Hawes and N.R. Hiner), New York: Greenwood Press.

Gök, Fatma. (1999), "75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet", **75 Yılda Eğitim**, (ed. F.Gök), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

----- (1999), "Kız Enstitüleri: 'Ev Kadını Yetiştiren Asri Bir Müessesesi'", **75 Yılda Eğitim**, (ed.F.Gök), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yay.

Guibernau, Montserrat. (1997), **Milliyetçilikler-20. Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler**, (çev.N.N. Domaniç), İstanbul: Sarmal yay.

Gürsoy, Akile. (1995), "Child Mortality and the Changing Discourse on Childhood in Turkey", **Children in the Muslim Middle East**, (ed. E.W Fernea), Austin: University of Texas Press.

Helvacıoğlu, Firdevs. (1996), **Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik.1928-1995**, İstanbul: Kaynak yay.

- Hurn, Christopher. (1985), **The Limits and Possibilities of Schooling-An Introduction to the Sociology of Education**, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol 11.
- Jenkins, Ian. (1988), **Yazılı Kaynaklar ve Arkeolojik Buluntular Işığında Antik Devirde Çocuk Eğitimi**, (çev.Hasan Malay), Arkeoloji ve Sanat yay.
- Küçük, Necip. (1933), **Çocuk Hukuku**, Ankara.
- Özandes, Engin. (1999), "Cumhuriyet Dönemi Fotoğraflarında Çocuk", **Cumhuriyet ve Çocuk**, (Yay. Haz. B.Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, A.Ü. Ç.O.K.A.U.M. yay.
- Postman, Neil. (1995), **Çocukluğun Yokoluğu**, (Çev. Kemal İnal), Ankara: İmge yay.
- Sakaoğlu, Necdet. (1995), "İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, (Yay. Haz. S. Özbaran), 1994 Buca Sempozyumu, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt yay.
- Schnapper, Dominique. (1995), **Yurttaşlar Cemaati-Modern Ulus Fikrine Dair**, (Çev. Ö. Okur), İstanbul: Kesit yay.
- Shahar, Shulamith. (1977), **Growing Old in the Middle Ages**, London: Routledge.
- (1983), **The Fourth Estate-A History of Women in the Middle Ages**, London: Routledge.
- (1992), **Childhood in the Middle Ages**, Trans.: Chaya Galai, London: Routledge.
- Sırrı, Selim. (1932), **Beden Terbiyesi. Oyun-Cimnastik-Spor**, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Smith, Anthony. (1995), **Nations and Nationalism in a Global Era**, Cambridge: The Polity Press.
- Snyder, Louis L. (1968), **The Meaning of Nationalism**, New York: Greenwood Press Pub.
- Tan, Mine. vd. (1999), "Erken Cumhuriyetin Çocuklarıyla Bir Sözlü Tarih Çalışması", **Cumhuriyet ve Çocuk**, (Yay. Haz. B.Onur), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, A.Ü. Ç.O.K.A.U.M. yay.
- Tunçay, Mete. (1989), **T.C.'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması.1923-1931**, İstanbul: Cem yay., 2.baskı.
- Türkiye'de Anne ve Çocukların Durum Analizi**, (1991), T.C. Hükümeti-UNICEF İşbirliği Programı, Ülke Programı 1991-1995.
- Ünder, Hasan. (1998), **Kemalizm'in Işığında Atatürk Döneminde- 1923-1938- Eğitsel Değerler**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.