Makale Türü: Araştırma / *Research Article*
Makale Geliş Tarihi: 03.03.2026
Makale Kabul Tarihi: 25.05.2026

BİLİCİ, Muhammed Veysel (2026), Asli Olanın Tali Sayılmasından Yok Sayılmasına: Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Döneminde Okul, Aile ve Sosyalleşme *Tezkire Dergisi*. Yıl: 35 Sayı: 96. (63-88).

Asli Olanın Tali Sayılmasından Yok Sayılmasına: Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Döneminde Okul, Aile ve Sosyalleşme

From Demotion to Denial of The Primary: School, Family, And Socialization in the Late Ottoman and Early Republican Period

Muhammed Veysel BİLİCİ*

Özet

Geç Osmanlı'dan erken Cumhuriyet'e uzanan eğitim reformları, alanyazında çoğunlukla kurumların yenilenmesi ve müfredatın batılılaşması olarak anlatılmaktadır. Bu makale aynı süreci, çocuğun ailesinden devraldığı ilk dünyanın okul eliyle geçersiz kılınması olarak okumaktadır. Çözümleme, Berger ve Luckmann'ın birincil ve ikincil sosyalleşme ayrımına ve dünya değiştirme kavramına dayanmaktadır. Olağan koşulda okul ailenin kazandırdığının üzerine kurulurken, Türk modernleştirmesinde onu yok sayıp yerine geçmeye yönelmiştir. Okulun ve arkasındaki devletin kendisini çocuğun asıl ebeveyni olarak kurması, makalede üstün ebeveynlik kavramıyla adlandırılmaktadır. İlmin maarife devri, ailenin aktardığı bilginin meşruiyetini geçersiz kılmış, II. Abdülhamid dönemi bu kopuşu İslam ve Osmanlılık ortak zemininde bir süre yumuşatmış, Cumhuriyet ise bu son köprüyü de kaldırmıştır. Makale, ortaya çıkan hasarı geleneksel öznenin gecikmişliğine bağlayan açıklamaya karşı, onu modernleştirmeci bürokrasinin yürüttüğü ama tamamlayamadığı bir dünya değiştirme girişimi olarak çözümlemektedir. Dönemin eğitim tarih yazımını sosyalleşme ve simgesel şiddet kuramlarıyla birlikte okuyan yorumlayıcı bir çalışma olarak makale, sosyalleşme biçimleri arasında açılan bu yapısal yarık üzerinden bugünü anlamlandıracak bir bakış sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Asli Sosyalleşme, Tali Sosyalleşme, Üstün Ebeveynlik, Dünya Değiştirme, Simgesel Şiddet

Abstract

Scholarship on the educational reforms stretching from the late Ottoman Empire to the early Republic has mostly told this story as institutional renewal and the Westernization of the curriculum. This article reads the same process as the invalidation, through the school, of the first world the child inherits from its family. The analysis draws on Berger and Luckmann's distinction between primary and secondary socialization and on their concept of alternation. Whereas the school ordinarily builds upon what the family has transmitted, in Turkish modernization it sought to disregard that world and to take its place. The configuration in which the school, and the state behind it, established itself as the child's true parent is termed superior parenting. The surrender of ilim to maarif stripped the knowledge transmitted by the family of its legitimacy; the reign of Abdülhamid II tempered this rupture for a time on the shared ground of Islam and Ottomanism, and the Republic removed this last bridge as well. Against accounts that attribute the resulting damage to the belatedness of the traditional subject, the article analyzes it as an attempt at alternation carried out, but never completed, by a modernizing bureaucracy. As an interpretive study that reads the educational historiography of the period together with theories of socialization and symbolic violence, it offers a perspective for making sense of the present through this structural rift opened between forms of socialization.

Keywords: Primary Socialization, Secondary Socialization, Superior Parenting, Alternation, Symbolic Violence

* Dr. Öğretim Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, veyselbilici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2374-2117

Giriş

Modern devletin bireye en yakından, en sürekli ve en geniş ölçekte dokunduğu iktidar alanı eğitimdir. Bu güç yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamaktadır. Okul, çocuğa neyi bileceğini öğretirken aynı anda onun kim olduğunu, kime ait olduğunu ve hangi otoriteye bağlı kalacağını da belirlemektedir. Sosyolojik terimlerle okul bir tali sosyalleşme (ikincil sosyalleşme) kurumudur ve olağan işleyişinde, ailenin ve yakın çevrenin çocuğa kazandırdığı ilk dünyanın, yani asli sosyalleşmenin (birincil sosyalleşme) üzerine kurulur.[1] Tali sosyalleşme hiçbir zaman sıfırdan başlamaz. Asli sosyalleşmenin kurduğu gerçekliğin üzerine inşa edilir ve ilk içselleştirme ile yeni içselleştirme arasındaki devamlılık ve tutarlılık sorunu çözüldüğü sürece çocuğun dünyasını genişletir (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 204). İki katman arasındaki bu uyum bozulmadığı sürece, okulun aileye karşı bir konuma geçebileceği akla bile gelmez. Ancak bu uyumun ve tutarlılığın olmadığı tarihsel süreçler de yaşanabilir. Bu açıdan, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemleri, bu uyumun nasıl bozulduğunu görmek bakımından elverişli bir inceleme alanıdır. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan yaklaşık bir asır boyunca Osmanlı eğitimi önce Fransız modeline göre yeniden düzenlenmiş, ardından Cumhuriyet bu yapıyı devralmış ve onu radikal sınırına kadar götürmüştür. Bu makalenin ileri sürdüğü iddiaya göre söz konusu dönüşümün asıl konusu, yeni bir müfredat ya da okul tipi görüntüsünün altında, asli ile tali sosyalleşme arasındaki bağı modernleştirmeci bürokrasi[2] eliyle koparma girişimi ve bu girişimin yapısal olarak yarım kalmasıdır. Okul, ailenin verdiğini tamamlamayı bırakıp onu yanlış ilan ederek yerine kendi içeriğini koymaya yönelmiş, ancak ne eskiyi silebilmiş ne de yeniyi içselleştirtebilmiştir.

---

[1] Berger ve Luckmann'ın (1966/2008) kavram çifti uluslararası yazında *primary socialization* ve *secondary socialization*, Türkçe yazında ise çoğunlukla birincil ve ikincil sosyalleşme olarak anılmaktadır. Literatürle bağı korumak için yaygın karşılık ilk kullanımda parantez içinde verilmiştir. Kitabın Türkçe çevirisindeki asli ve tali sıfatlarının benimsenmesinin nedeni ise dilin açtığı imkândır. Birincil ile ikincil yalnızca sıra bildirir. Asli ile tali ise asıllık bildirir ve modernleştirmeci elitlerin eğitim kurumları aracılığı ortaya çıkardıkları toplumsal gerçekliği daha iyi kavramaya imkân tanır.

[2] Bu çalışmada devlet ile modernleştirmeci bürokrasi (ya da seçkinler) terimleri birbirinin yerine değil, belirli bir ilişki içinde kullanılmaktadır. Ortak çekirdek, devlet adına konuşan ve onu kendi etkinlik alanı gibi işleten bir bürokratik kadronun varlığıdır. Bu ilişkinin biçimi dönemlere göre değişmektedir. Tanzimat ve Hamidiye'de çerçeve, çok-etnili bir imparatorluğun patrimonyal yapısıdır. Mardin'e göre sultanın "memurlarla ilişkisi ataerkil-patrimonyaldi" ve "Osmanlı ülkesi, büyük bir oikos, üzerinde İlâhî yetki ile hüküm sürdüğü bir aile kurumu idi" (Mardin, 1991: 112). Meşruiyet ise "kendi kişiliğinden değil, aksine hânedânın sembolik gücünden" kaynaklanmaktadır (Mardin, 1991: 113). Cumhuriyet'te ise ilişki, bürokrasinin karizmatik bir liderle özdeşleşmesi biçimini almaktadır. Durna'ya göre "seçkinci söylem, devletle özdeşleşmiş liderin bünyesinde ortaya çıkar" ve devletle özdeşlik içindeki lider/seçkin halk adına "iyiyi seçmekle yetkili" bir konuma yerleştirilmektedir (Durna, 2009: 86-87). Metinde kopuşun faili anılırken bu nedenle devlet ebeveyn konumundaki kurumsal otoriteyi, bürokrasi ise o otoriteyi onun adına işleten somut kadroyu imlemekte, ikisi aynı edimin iki yüzü olarak görünmektedir.

Metin boyunca modernleşme yerine modernleştirme denmesi de bu iddianın gereğidir. İki kelimeyi ayıran şey fiil çatısıdır ve bu fark bir üslup tercihi olarak okunamaz, çünkü ettirgen çatı değişime bir fail ekler. Modernleşen bir toplumda değişimin taşıyıcısı toplumsal aktörlerin kendisidir ve aile, değişimi kendi diliyle sindirip çocuğuna o dille aktarabilir. Modernleştirilen bir toplumda ise değişim bir karar olarak yukarıdan gelir, toplum o kararın nesnesine dönüşür ve asli dünya, değişimin ortağı olmaktan çıkıp engeli olarak kodlanır. Türk modernleşmesini bu ikinci kategoriye yerleştiren şey değişimin hızı değil, tasarlayıcı bir seçkinler kadrosunun kendi *Batı kültür modelini*[3] toplumun bütününe dayatmasıdır. Bu nitelik literatürde de teslim edilmiştir. Göle Türkiye'yi iradi kültürel değişimin en radikal örnekleri ve gönüllü otoriter modernleştirme projeleri arasında sayar (2000: 116, 172), Hallaq ise Şarkiyatçılığı, modern projeye ve onun Aydınlanma'sına yatay ve dikey olarak gömülü sistemik bir yapı olarak çözümler (2018/2020b: 28-29). Meseleye bu açıdan bakıldığında, ilk bakışta birbirinden bağımsız görünen olgular birbirine bağlanmaktadır. İlim'in maarife teslim edilmesi, hoca figürünün itibarsızlaştırılması, öğretmenin manevi ebeveyn konumuna yükseltilmesi, yatılı mektebin çocuğu ailesinden ayırması, ders kitabının Osmanlı geçmişini olumsuzlaması ve nihayet toplumda görülen dil yitimi, bu makalede tek bir kopuşun görünümleri olarak okunmaktadır.

[3] Modernleştirmeci elitin asli dünyaya karşı konumu en yalın biçimini çevirinin sosyolojisinde bulmaktadır. Arslan, Türkiye'de Batı dillerini bilenlerin "düşündükleri için değil, Batı dillerini bildikleri için" aydın sayıldığını ve bu aracılık konumunun çeviriyi zorunlu bir tahrife dönüştürdüğünü belirtmektedir. Tahrif, "kendi otantik kültürüne savaş ilan etmiş bir intelijansiya" söz konusu olduğunda katmerlenmektedir (Arslan, 2012: ix-x). Bu elitin topluma sunduğu Batı, çoğul değil "mono/homojen" ve "üniter" bir Batı'dır. Farklı Batı tahayyülleri bu panteona alınmamakta, çağdaşlaşma diye fetişleştirilen tek-biçimli bir model dogmatik, militan ve "sofu" bir misyonerlikle dayatılmaktadır. Yerli okur ise ancak "gemileri yakarak" ve otantik kültürünü reddederek tırmanabileceği bir merdivenin dibindeki "ple" konumuna indirgenmektedir. Üstün ebeveynliğin kültürel cephesi tam da budur. Çocuktan beklenen, asli sosyalleşmede edindiği dünyayı terk etmesidir. Bu konumun siyasal cephesini Özyürek'in alan araştırması açığa çıkarmaktadır. 1998'deki 75. yıl kutlamaları, 1933'ün sessiz ve hiyerarşik töreninden farklı olarak kitlesel katılım, kendiliğindenlik ve coşku üzerine kurulmuştu. Ne var ki bu gönüllü ve sivil görünüm halkın kendiliğinden katılımı değil, aydınların tasarımıydı. Aydınların hesabına göre, yurttaşların desteklerini özgürce ifade etmesi "Türk devletine muhaliflerine karşı meşruiyet kazandıracaktı" (Özyürek, 2006/2008: 181). Kutlama fikrini geliştirenlerden biri olan Tarih Vakfı başkanı İlhan Tekeli, Özyürek'le yaptığı mülakatta girişimin daha 1996'da, İslamcı Refah Partisi iktidar ortağıyken doğduğunu ve en önemli saikin "İslam karşıtı bir bildiride bulunmak" olduğunu söyler (Özyürek, 2006/2008: 182). Burada aydın-halk ikiliği siyasal biçimini alır. Halkın sandıkta seçtiği iktidara karşı konumlanan aydınlar, gerçek halkın yerine uygun gördükleri bir "halk" kurgularlar ve Türk devleti üzerinde sözcülük tekelini ellerinde tutmaya çalışırlar. Bu tekel, kutlamanın Tarih Vakfı'ndan cumhurbaşkanına ve generallere uzanan bürokratik bir mekanizmayla tasarlanıp yönetilmesinde somutlaşır. Kutlama, "Siyasal İslam'a" karşı alınan 28 Şubat önlemleriyle aynı dönemde ve aynı zeminde gerçekleşmiştir (Özyürek, 2006/2008: 182). Bu geç tarihli örnek, makalenin erken Cumhuriyet eğitiminde izlediği aydın-halk karşıtlığının tarihsel sürekliliğini gösterir. Elitin halkı kültürel düzlemde değersizleştiren tutumu ile siyasal düzlemde onun tercihini geçersiz sayan tutumu aynı çifte dışlamanın iki yüzüdür ve bu örüntü erken Cumhuriyet'ten 1998'e kesintisiz uzanır.

Yöntem ve Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet eğitim tarihyazımının kuramsal bir yeniden okumasıdır. Bu, arşiv belgelerine dayalı bir birincil inceleme değil, o belgeleri işlemiş monografilere dayalı yorumlayıcı bir ikincil çözümlemedir. Kıraat kitapları, çocuk dergileri, talimatnameler ve dönemin devlet adamlarıyla aydınlarının yazıları metne Fortna, Somel, Üstel ve Deringil'in incelemeleri dolayımıyla girmektedir. Alev Alatlı'nın romanları ise birincil veri olarak değil, kopuşun bireysel deneyimini kavramlaştıran edebî tanıklık olarak kullanılmaktadır. Buradaki katkı, belge envanterini genişletmekten çok mevcut malzemeyi yeni bir soruyla, asli ile tali sosyalleşme arasındaki ilişkinin ne zaman ve nasıl koptuğu sorusuyla okumaktır. Bir ders kitabında asıl mesele, anlattığı konuların gerisinde, çocuğa kimden öğrenmesi, kime bağlanması ve neyi unutması gerektiğini nasıl öğrettiğinde yatmaktadır. Devletin ürettiği ya da onayladığı resmî metinler ve onları çözümleyen tarih yazımı, kopuşun nasıl tasarlandığını gösterir.

Sosyalleşme yekpare bir süreç değildir. Berger ve Luckmann (1966/2008:198) asli sosyalleşmede "bireyin ilk dünyası"nın inşa edildiğini yazar. Bu ilk dünya, çocuğun başka bir seçenek tanımadığı için tek ve doğal gerçeklik olarak benimsediği, anlamlı ötekilerle kurulan kaçınılmaz ilişki yüzünden duygusal yükü ağır bir evredir. Bu ilk evrenin üzerine, kurumsal rollerle ve daha mesafeli bir bilgiyle ilerleyen tali sosyalleşme kurulur. Aradaki ilişkinin belirleyici yanı, ilk içselleştirme ile her yeni içselleştirme arasında bir tutarlılık sorununun bulunması ve tali sosyalleşmenin bu sorunu asli sosyalleşmenin kurduğu gerçekliği veri alarak çözmesidir (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 204). Okul, ailenin diliyle aynı yönde durduğu sürece çocuğu geliştirir, onu sarsmaz. Sorun, okulun bu zemini onaylamak yerine onu hedef aldığı noktada başlar.

Kuram bu istisnai durumu da adlandırmıştır. Asli sosyalleşmenin kurduğu dünyayı kısmen düzeltmek değil, topyekûn değiştirmek gerektiğinde işleyen süreç dünya değiştirmedir (*alternation*).[4] Bedeli ağırdır, çünkü dünya değiştirme gerçeklik vurgularının yeniden tayinini, yani asli sosyalleşmeyi

[4] *Alternation*, kitabın Türkçe çevirisinde yer değiştirme olarak karşılanmıştır ve aynı pasajda bu süreçler dönüşüm üst başlığı altında sunulmaktadır (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 227). Bu makalede kavram dünya değiştirme olarak karşılanmaktadır. Sözcüğün kökü olan *alternate* iki durum arasındaki gidiş gelişi anlatır ve kavram Berger'in daha önceki bir kullanımına dayanır (Berger, 1963, akt. Berger ve Luckmann, 1966/2008: 227). Kavramın teknik içeriği bir alt üst oluş değil, yapılandırılmış bir geçiştir. Öznel gerçekliğin önceki yapısı sökülür ve yeni dünya, bireyin önceden ikamet ettiği dünyanın yerine geçerek onun dünyası haline gelir (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 227, 229). Dünya değiştirme bu içeriği Türkçedeki iki karşılıktan daha az kayıpla taşır. Dönüşüm gündelik dilde her tür değişimi kapsayacak kadar genelleşmiştir, yer değiştirme ise mekânsal bir çağrışımla yanıltır ve sürecin radikalliğini gizler.

andıran bir yeniden sosyalleşmeyi gerektirir. Bu yeniden sosyalleşme, kendisine laboratuvar işlevi görecek bir makuliyet yapısına ve bu yapıyla birey arasında aracılık eden, "güçlü bir duygusal özdeşleşme" kurulmuş anlamlı ötekilere muhtaçtır (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 227). Yeni dünya, bireyin önceden ikamet ettiği dünyanın yerine ancak bu koşullarda geçebilir (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 229). Tarihsel prototipi dinî ihtidadır.[5] Asli içselleştirmeler kolay sökülmez çünkü tali sosyalleşmenin daha "yapay" karakteri yeni kazanımları her zaman kırılgan bırakır (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 214). Tali sosyalleştirici, asli sosyalleşmenin verdiğini genişletebilir, onu başka bir amaca seferber edebilir ya da onu silip yerine geçmeye, yani kitlesel bir dünya değiştirmeye girişebilir. Tanzimat ve Hamidiye okulları genişletme ile seferber etme arasında salınmış, erken dönem Cumhuriyet okulu ise silip yerine geçmeyi denemiştir.

Bu son girişimin Türkiye'deki kurumsal biçimine burada *üstün ebeveynlik* adı verilmektedir. Kavram, okulun ve onun arkasındaki devletin kendisini çocuğun asıl ebeveyni olarak kurduğu, anne babayı çocuk üzerindeki ahlaki ve zihinsel otoriteden uzaklaştırıp bu otoriteyi devraldığı yapının adıdır. Bu durumun, modern eğitim hukukunun bildiği *in loco parentis* (ebeveyn yerine geçme) ilkesinden ayrılığı kesindir. O ilke öğretmene aile adına ve aileye iade edilmek üzere geçici bir vekâlet verir. Devlete zorunlu eğitim kurma yetkisini veren *parens patriae* (devletin koruyucu ebeveynliği) doktrini bile devlet ebeveynliğini tamamlayıcı bir koruma olarak kurar çünkü doktrin ancak ailenin koruyamadığı ya da asgari eğitimi sağlayamadığı çocuk için devleti ebeveyn kılar. Üstün ebeveynlik ise her iki durumdan da ayrılır. Vekâleti ikameye çevirir, aile adına işleyen yetkiyi aileye karşı işletir ve bir iade öngörmez. Kavram, öğretmene borcun aile borcundan üstün ilan edilmesinde, çocuğun yatılı kapatma yoluyla aile ortamından koparılmasında, okul dışı ahlakın devletçe denetlenmesinde ve asli dünyanın temsilcilerinin itibarsızlaştırılmasında somutlaşır. Kavramın yakın akrabası olan pedagojik devlet (*pedagogical state*) ise başka bir düzlemde çalışır. Kaplan, okul sistemlerinin çocukları devletin "pedagojik vesayeti altındaki özneler" olarak kurduğunu 1980 sonrası Türkiye'si için gösterir ve bu yapıyı "bugün Türk yurttaş-

[5] Dünya değiştirmenin tarihsel prototipinin dinî ihtida olması rastlantı değildir, çünkü ihtidada yeni dünyayı makul kılan yapı bir cemaat tarafından taşınır ve mühtedi o cemaatin içine alınır. Berger ve Luckmann (1966/2008: 229) dünya değiştirmenin modern örnekleri olarak beyin yıkamayı ve psikoterapiyi sayarken Goffman'ın total kurum çözümlemesine başvurur (Goffman, 1961, akt. Berger ve Luckmann, 1966/2008: 229). Bütün bu örneklerin ortak paydası, bireyi eski makuliyet yapısından fiziksel olarak yalıtan bir kurumsal kapatmadır. Erken dönem cumhuriyet okulunun çocuktan istediği şey, yapısal bakımdan laik bir ihtidaydı, ancak bu ihtida mürşitsiz ve cemaatsiz, kalabalık bir sınıfta talep ediliyordu. Yatılı mekteplerin bu makalede kopuşun en derin işlediği yerler olarak belirmesi de aynı paydayla açıklanır, çünkü kuşatmanın koşullarına yaklaşabilen tek okul biçimi onlardı.

larının gündelik gerçekliğini oluşturan pedagojik devlet" olarak adlandırır (S. Kaplan, 2006: 1-2). Pedagojik devlet, devlet ile yurttaş arasındaki ilişkiyi adlandırır. Üstün ebeveynlik ise o ilişkinin kurulabilmesi için önce aile ile okul arasında yaşanması gereken el değiştirmeyi, yani kuruluş evresindeki mülksüzleştirmeyi gösterir. Pedagojik devlet yerleşik rejimin işleyişini, üstün ebeveynlik ise kuruluş anını kavramlaştırmaktadır.

Okulun aileyi aşan bir ahlaki otorite olarak kurulması Türk icadı değil, modern kitle eğitiminin kurucu programının parçasıdır. Durkheim'ın Sorbonne'da bütün öğretmen adaylarına okuttuğu ahlak eğitimi dersi, dinî ahlakın yerine geçecek yeni bir laik ahlakı hedefliyor ve okulu bu ahlakın "fiilen işleyen neredeyse tek" kolektif taşıyıcısı sayıyordu (Bellah, 1973: xxxix-xliii). Üçüncü Cumhuriyet Fransa'sının okulu, tam da bu programla, kilisenin ve ailenin partikülarizmine karşı kurulmuştu. Bu programın Türkiye'ye girişi ise tercüme yoluyla oldu ve mütercimi bellidir. Gökalp'in en güçlü esin kaynağı Durkheim'dı (Parla, 1989: 50).[6] Hars ile terbiye arasında kurduğu bağda terbiye, milli harsı çocuğun "ruhi melekeleri" haline getirme işlemiydi (Parla, 1989: 58) ve bu formül, okul-merkezli toplum yaratımının yerli teorisini vermekteydi. Durkheim bu makalede bu yüzden çifte konumdadır. Bir yandan çözümlemenin başvurduğu sosyalleşme kuramının uzak atasıdır, öte yandan çözümlenen failin elindeki programdır. Modernleştirici elit, okulu ailenin yerine koyarken kendi çağının en itibarlı sosyolojisine yaslanıyordu. Türk modernleşmesinin ayırt ediciliği bu nedenle programın varlığında değil, uygulandığı kurumsal dizilimdedir. Fransa'da laik okulun karşısında, asli dünyanın kurumsal uzantısı olarak ayakta kalan bir kilise okulu ağı vardı. Türkiye'de medrese ve tekke kapatıldığında asli dünyanın hiçbir meşru kurumsal uzantısı kalmamış, üstelik medrese ve tekkeyi kapatan aynı reform dalgası, harf devrimiyle bilgi rejiminin kendisini de değiştirmiştir. Dünya değiştirme girişimi bu yüzden başka hiçbir yerde olmadığı kadar yalın, tamponsuz ve topyekûn işlemiştir.

Bu girişimin bireyde yarattığı sonucu, birbirini farklı düzeylerde tamamlayan kavramlar açıklamaktadır. En genel düzeyde Bourdieu ve Passeron'un simgesel şiddet kavramı durmaktadır. Onların temel önermesine göre, gücün dayandığı iktidar ilişkilerini gizleyerek anlamları meşru kılmayı başaran her

[6] İlişkinin kişisel bir katmanı da vardır ve bu katman, kuramın nasıl bir yoğunlukla devralındığını gösterir. Parla›nın (1989: 35-37) aktardığına göre Gökalp, Durkheim'ın yapıtlarıyla İttihat ve Terakki'nin Selanik yıllarında tanışmış, sonradan onu en beğendiği yazar saymış ve gençliğindeki intihar girişimini Durkheim'ın kavramıyla anomik intihar olarak nitelemiştir. Eğitim üzerine yazılarını ise Muallim dergisinde yayımlamıştır (Parla, 1989: 38). Durkheim sosyolojisi onun için bir alıntı deposu değil, kendi hayatını ve memleket meselesini okuduğu çerçevedir. Terbiye doktrininin taşıdığı duygusal yük, ithal bir kuramın bu ölçüde içselleştirilmiş olmasından gelir.

iktidar, bu ilişkilere kendi özgül simgesel gücünü de eklemektedir (Bourdieu ve Passeron, 1970/1990: 4). Okula uygulandığında bu önerme, okulun belirli bir kültürel keyfiliği meşru kültür olarak ilan ettiğini, başka bir kültürü değersizleştirdiğini ve bunu yaparken dayandığı iktidar ilişkisini görünmez kıldığını söyler. Ancak kavramın Türk modernleşmesinde bir sınırı vardır. Bourdieu'nün Fransa'sında okulun dayattığı meşru kültür, hâkim sınıfın kendi yerli kültürüdür. Tahakküm içeridendir. Türk okulunun meşru ilan ettiği kültür ise medeniyet dairesi olarak dışarıdandır ve dayatanın da anadili değildir. Simgesel şiddetin bu ithal biçiminde araya bir çeviri katmanı girer ve tam bu noktada Ahıska'nın Oksidentalizm çözümlemesi zorunlu hale gelir. O çözümlemede Batı matrisinde kültürel dönüşüm doğayla meşrulaştırılırken Türkiye'de hem doğa hem kültür Oksidentalist bakışın nesnesi haline getirilmiş, halk bu çifte sorunlaştırmanın içinde ne doğasıyla ne kültürüyle yeterli sayılmıştır (Ahıska, 2010: 132-133). Elit kendi sesini ulusun sesi olarak duyurur, ama o ses de ödünç alınmış bir sestir. Mardin'in kültürel hamule kavramı ise bu işlemin çocuktaki sonucunu adlandırır, çünkü okuldaki sosyalleşme çocuğun çevreden devraldığı kültürel hamulenin dağılmasıyla işlemektedir (Mardin, 1991: 276).

Asli ile tali arasındaki fark bir sıra farkı değil bir asıllık farkıdır, çünkü asli olan kendinden önce başka bir şeye dayanmazken tali olan ondan türer ve ona göre konumlanır. Bu makalenin izlediği tarih, bu iki sıfatın toplumsal karşılıklarının yer değiştirmesinin tarihidir. Geç Osmanlı maarifi, ailenin asli dünyasını adım adım tali bir konuma itmiş, çocuğun evden getirdiği bilgiyi okulda düzeltilecek bir ön bilgi derekesine indirmiştir. Erken Cumhuriyet bu itişi tamamlamış, asli olanı asıllıktan büsbütün çıkarmış ve onu yok sayılacak bir kalıntı olarak kodlamıştır. Devletin gözünde asıl olan artık okuldur. Aile, kendi çocuğunun hayatında tali bir kuruma dönüşmüştür. Sosyalleşme kuramının betimlediği sıralama tarihsel olarak ters yüz edilmiş, tali olan kendini asli ilan etmiştir.

Kopuşun Uğrakları *İlim'den Maarife*

Kopuşun ilk uğrağı, okulun biçiminden önce bilgi kavramının kendisinde yaşanır. İlim, geleneksel İslam eğitiminde bilgiyi ahiret ekseninde konumlandırmakta, okuryazarlığı ise Kur'an'ı anlamanın aracı saymaktadır. Maarif ise *bu dünyada* işe yarayan bilgiyi öne çıkarmakta, öğrenciyi devlet kapısına ve bürokrasiye hazırlamaktadır. İki kavram arasındaki fark yalnızca bir terim tercihi değil, bilginin meşruiyetini nereden aldığının değişmesidir. Dönemin devlet adamı Kâmil Paşa, Batı›nın ulaştığı refahı bu yeni maarif anlayışının

uygulanmasına bağlamıştır (Fortna, 2002/2005: 101). Maarif Nezareti, merkeziyetçi Fransız paradigması esas alınarak kurulmuş (Fortna, 2011/2013: 36) ve ilmiye ile medresenin taşıdığı bilgi düzeninin karşısına yeni bir meşruiyet odağı olarak yerleşmiştir. Bu değişimin ölçeği, Hallaq'ın bir kavramında adını bulur. İslam dünyasında ilim eğitiminin, geleneksel ilim halkasının ve medresenin ölümü, ona göre tek tek kurumların kapanması değil, "bütün bir bilgi sosyolojisinin" yok edilmesidir. Hallaq bu imhayı, belli bilgi sistemlerine ve onları yeniden üreten kültürel kurumlara yönelik olduğu için *yapısal soykırım* olarak adlandırır (Hallaq, 2019/2020a: 26-27).[7] Medresenin tasfiyesiyle ortadan kalkan şey, bir okul tipinin çok ötesinde, bilgiyi üreten ve aktaran mekanizmanın kendisidir. İcazet zincirinin yerini diploma, ilim halkasının yerini sınıf, alimin yerini maaşlı öğretmen almıştır. Bilginin yeniden üretimi, cemaatin elinden alınıp devletin tekeline geçmiştir. Hallaq'ın bu çözümlemesi salt kurumsal tasfiyeyle sınırlı kalmaz. Yapısal soykırımla birlikte, Hallaq'ın (2019/2020a: 27) "psiko-epistemoloji" olarak adlandırdığı eşsiz bir özne oluşturma biçimi de yok olur: yalnızca belirli bilgilerin öğretildiği bir yöntemi değil, bilgiyi öğrenmeyi ve aktarmayı kasıtlı bir yaşama ve amaçlı bir hareket etme tarzıyla bütünleştiren düzeni. İlim tahsilinde öğrenci içerik almıyor, bir "huy" ediniyordu; cemaatle birlikte, paylaşılan bir sosyo-epistemik çevrede benliğini keskinleştiriyordu. Devlet okulunun üstlendiği de tam bu kapasiteydi: sadece bilgi içeriklerini değil, özneyi kuran pratiklerin kendisini ikame etmek.

Bu durum aynı zamanda kurumsal bir tasfiye ve yeniden yapılandırmayı da başından beri içermekteydi. Medreseyi, hocanın maaşını ve öğrencinin iaşesini yüzyıllar boyunca finanse eden kurum vakıftı ve Avrupa sömürge yayılması başladığında İslam dünyasındaki gayrimenkulün tahminen yüzde kırkı ile altmışı vakıf statüsündeydi (Hallaq, 2019/2020a: 25). On dokuzuncu yüzyılda bu kaynak iki ayrı el tarafından, aynı yöntemle kurutulmuştur. Cezayir'de Fransız sömürge idaresi vakıflara el koyarak ülkenin hukuki ve tasavvufi sınıflarını dağıtmış ve geleneksel eğitimi marjinal bir konuma itmiştir. İstanbul'da ise aynı işlemi yabancı bir işgalci değil, II. Mahmud'la merkezileşen devletin kendisi yürütmüş, vakıf gelirlerini toplayan merkezi hükümet eğitime geri ödemeyi 1850'lere gelindiğinde neredeyse sıfıra indir-

[7] Soykırım sözcüğü burada retorik bir abartı değil, Hallaq'ın tanımladığı teknik bir terimdir (Hallaq, 2019/2020a: 27). Geleneksel soykırım etnik ve ırksal gruplara yönelirken, yapısal soykırım bilgi sistemlerine ve onları yeniden üreten kültürel kurumlara yönelir (Hallaq, 2019/2020a: 391). Hallaq aynı notta kavramın asıl geliştirildiği yer olarak Şarkiyatçılığı Yeniden Düşünmek'i gösterir ve Bauman'ın modernite ile imha arasında kurduğu bağa işaret eder. Kaynaklarından mahrum kalan ulemanın bizatihi pedagojide ve yorumlama pratiğinde nitel bir gerilemeye uğradığını Hallaq (2019/2020a: 26-27) ayrıca kaydeder. Medrese 1924'te bir kanunla ölmemiş, mali damarı on dokuzuncu yüzyıl boyunca adım adım kurutulmuştur.

miş ve kaynakları askeri projelere ve demiryollarına yönlendirmiştir (Hallaq, 2019/2020a: 26; II. Mahmud'un merkezileştirme siyaseti için Somel, 2001: 25). Hallaq iki sahneyi aynı düzleme yerleştirmektedir, çünkü ikisi de aynı ideolojik çabanın yerinden etme sahalarıdır (Hallaq, 2019/2020a: 26). İki sahneyi ayıran ise faildir. Cezayir'de asli dünyanın mali damarını kesen el sömürgecinin eli, Osmanlı'da ise devletin kendi elidir ve bu fark, asimilasyon tartışmasının tarihsel zeminini önceden kurar. Maarifin zaferi bu yüzden bir fikir yarışının değil, vakıf gelirlerinin el değiştirmesinin sonucudur.

Maliyesi ve meşruiyetiyle birlikte çözülen bu düzen, asli sosyalleşme açısından okunduğunda kopuşun ilk halkası olarak belirmektedir. Geleneksel bilgi düzeni, ailenin ve cemaatin diliyle aynı dünyaya bakmakta, çocuğun evde edindiği ilk anlamların kurumsal uzantısını oluşturmaktadır. Maarif ise bu dünyaya dışarıdan gelir ve onu hükümsüz sayar. Böylece çocuğun ailesinden devraldığı dünya eksik sayılmakla kalmamakta, baştan meşruiyetsiz ilan edilmektedir. Somel'in idari çözümlemesi bu noktada Fortna'nın kültürel okumasını tamamlamakta ve sürecin yalnızca bir aydınlanma değil, aynı zamanda bir otokrasi ve disiplin projesi olduğunu göstermektedir (Somel, 2001: 6). İki yazar birlikte okunduğunda, maarifin asıl amacının ne dindarlık ne de bilim, devlete sadık bir özne üretmek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Hamidiye Köprüsü

Hamidiye rejimi, Tanzimat'tan devraldığı yapıyı, öğrencinin dinî ve siyasi sadakatini pekiştirecek yönde İslamileştirmiş ve Osmanlılaştırmıştır. Daha önce tasarlanmış idadi ve rüştiye müfredatına, çocukları İslam ahlakına zararlı görülen Batılı eserlerden korumak gerekçesiyle akaid, fıkıh ve ilm-i ahlak dersleri eklenmiştir (Fortna, 2002/2005: 261). Deringil de aynı siyaseti belgeler: öğrencilerin Batılı kitaplardan uzak tutulması ve ahlak ile sadakat eğitiminin, çocuklara Hz. Muhammed'in ve sahabelerin hayatını öğretecek güvenilir hocalara emanet edilmesi, devlete bağlı bir tebaa yetiştirmenin aracı olarak işletilmiştir (Deringil, 1998/2014: 109). Devlet yabancı ve misyoner okullarının üstünlüğü karşısında pasif kalmamış, aktif bir misilleme siyaseti benimsemiş, 1869 Maarif Nizamnamesi'ni yabancı okulları denetim altına alan hukuki bir zemin olarak işletmiş ve kırsalda yabancı etkiye karşı gezici din adamları görevlendirmiştir (Fortna, 2002/2005: 56, 106, 127). Üstünlüğün ölçüsü de bellidir. 1898'e gelindiğinde, 1883 eğitim ek vergisinin açtığı on beş yıllık inşa hamlesine karşın, devlet okullarının barındırabildiği öğrenci sayısı yabancı okulların yarısı, cemaat ve yabancı okullarının toplamının ise üçte biri kadardı (Fortna, 2002/2005: 79). Osmanlılaştırmanın en somut görünü-

münü ise haritalar vermektedir. İmparatorluğu üç kıtada tek ve bölünmez bir bütün halinde gösteren logo haritalar ders kitaplarına girmiştir. Anderson'ın gösterdiği gibi logo-harita, sınırlı bir toprağı her yerde görülebilen ve anında tanınabilen bir amblem hâline getirerek popüler hayal gücüne nüfuz eden bir aidiyet aygıtıdır (Anderson, 1991/1993: 194-195). Dönemin ders kitapları aynı aygıtı kullanmıştır (Fortna, 2002/2005: 229); bu kullanımın işlevi bölünmezlik bilincini öğrencinin zihnine yerleştirmektir. Somel'in karşılaştırmalı çözümlemesi bu politikaların ortak paydasını açığa çıkarmaktadır, çünkü ona göre bu maarifin asıl amacı merkezî otoriteye yönelik itaat ve sadakat duygularını güvence altına almaktı (Somel, 2001: 6). Somel ayrıca İslam ile modernliği kaynaştırma çabasının başarısız kaldığını, ahlak ders kitaplarının ortaçağ İslam ahlak anlayışının sınırları içinde kaldığını saptamaktadır (Somel, 2001: 4). Bu saptamaya göre İslamileştirme, pürüzsüz bir sentezden çok sadakat üretmeye dönük araçsal bir hamledir.

Hamidiye dönemi, makalenin tezi açısından bir ayrım taşımaktadır. Rejim okulu aileye karşı konumlandırsa da asli ile tali sosyalleşme arasındaki kopuşu henüz sonuna kadar açmamıştır. Kopuşu sınırlayan şey, İslam ve Osmanlılığın hem ailenin hem okulun üzerinde durduğu ortak bir zemin olmasıydı. Devlet çocuğun aidiyetini aileden kendisine taşırken bunu, ailenin de paylaştığı dinî ve hanedana bağlı bir dille yapmıştır. Hamidiye okulu asli sosyalleşmeyi silmeye değil seferber etmeye yönelmiş, içeriği korurken yalnızca sadakatin adresini aileden ve cemaatten devlete kaydırmıştır. Bu yapı, Hechter'in imparatorluk çözümlemesindeki dolaylı yönetim mantığının pedagojik karşılığı olarak okunabilir. Hechter'e göre Osmanlı'da çevre milliyetçiliğinin yüzyıllarca gecikmesi, tımar ve millet sistemine dayalı dolaylı yönetimin becerisiydi. Topluluklar devletle kendi aracıları ve kendi ortak dilleri üzerinden ilişkileniyordu (Hechter, 2000/2024: 117-118).[8] Bu ortak dili Mardin *lehçe* (*idiom*) olarak adlandırır ve onu, aynı dilin pratik kaygılarla yeniden biçimlenmiş hâli olan *söylem*den ayırır (Mardin, 1989/1992: 11-12). Bu okul, aynı mantığın son evresidir. Devlet aileye onun kendi diliyle, din ve hanedanın ortak diliyle seslenmektedir. Deringil'in incelediği Aşiret Mektepleri bu dönemin en uç örneğidir. Devlet burada ebeveynliği fiilen üstlenmiş, Kürt ve Arap aşiret çocuklarını gerçek bir ev hapsinde tutmuş, onların dışarı çıkışına

[8] Millet sistemi burada idealize edilmemektedir. Hechter (2000/2024: 118) sistemin doğasının, ne kadar eskiye gittiğinin ve kurumsallaşma düzeyinin tartışmalı olduğunu kendisi de kaydeder. Buradaki iddia kurumun kusursuzluğu değil, ilişkinin biçimidir. Hechter'in (2000/2024: 118) aktardığına göre milletbaşını kendi topluluğu seçer, padişah onaylar ve bu konum neredeyse bir elçininkine benzer. Dolaylılığın pedagojik anlamı tam buradadır. Devletin çocukla doğrudan teması yoktu ve sosyalleşme zinciri baştan sona cemaatin içinde kalıyordu. Modern okul, bu zincirin devlet tarafından doğrudanlaştırılması, yani araya giren bütün halkaların teker teker çıkarılmasıdır.

ancak sıkı denetim altında ve ara sıra izin vermiştir (Deringil, 1998/2014: 116). Ancak bu kapatma rejimi bile Osmanlı-İslam değerlerini tasfiye etmek için değil, onları merkeze bağlı biçimde yeniden üretmek için işletilmiştir. Aşiret Mekteplerinde yatılı kapatma eksiksiz işlediği halde, kapatılan çocuğa verilen dünya hâlâ ailenin de paylaştığı dünya olduğu için okul asli olanı silmek yerine seferber etmeyi sürdürmektedir. Bu durum, belirleyici ağırlığın kapatmanın kendisinde olmayıp kapatma içinde aktarılan içerikte toplandığını göstermektedir.

Cumhuriyet ve Üstün Ebeveynlik

Cumhuriyet'e geçiş, eğitim aygıtında bir yıkımdan çok bir el değiştirmeye benzemektedir. Yatılı mektebin disiplin düzeninden ahlak karnesine, öğretmeni ebeveynle yarıştıran söylemden ders kitaplarının gövdesine kadar pek çok öğe Hamidiye mirasından neredeyse olduğu gibi devralınmıştır. Fortna'nın Cumhuriyet dönemi kitaplarında bulduğu şey de çoğu zaman radikal bir yeniden kuruluş değil, eldeki malzemenin yüzeysel bir uyarlamasıdır (Fortna, 2011/2013: 58). Asıl kopuş, araçlar yerli yerinde dururken onların hizmet ettiği meşruiyet zemininde yaşanmıştır. Hamidiye okulu çocuğa ailesinin de tanıdığı bir Tanrı ve padişah adına seslenirken, erken dönem Cumhuriyet okulu aynı binalarda ve çoğu zaman aynı öğretmenlerle, ailenin tanımadığı bir kaynaktan konuşmaya başlamıştır. Aygıtın sürekliliği bu yüzden kopuşun derinliğini gizlemek bir yana büyütür, çünkü çocuğun gündelik deneyiminde hiçbir şey değişmemiş görünürken anlam dünyasının ekseni yer değiştirmiştir. Cumhuriyet, Hamidiye'nin koruduğu köprüyü böylece ortadan kaldırmış ve o güne kadar asli sosyalleşmenin yanında duran tali sosyalleşmeyi onun tam karşısına yerleştirmiştir. Devlet kurucu milliyetçilik tam da "kültür açısından farklılaşan bölgeleri asimile etme" işleminde somutlaşmaktadır (Hechter, 2000/2024: 36). Hechter'in terimleriyle bu, dolaylı yönetimden doğrudan yönetime, ortak dil üzerinden sadakatten kültürel asimilasyona bir geçiş, Mardin'in terimleriyle paylaşılan lehçenin yerini devletin tek yanlı söyleminin almasıdır. İkamenin en somut anı, kuşakları ortak yazılı dilden koparan harf devrimidir.

Bu karşıtlaşma en somut biçimini öğretmen ile aile arasındaki ilişkide bulmaktadır. Modern eğitim söylemi aile ortamını çocuğun zihinsel gelişimi için dar ve yetersiz bir alan olarak tanımlarken, öğretmeni ailenin veremeyeceği akılcı ahlakın temsilcisi, bir manevi ebeveyn konumuna yükseltmiştir. Bu yetersizlik soyut bir önyargı olarak kalmamış, ders kitabının kendisinde işleyen bir tasnife dönüşmüştür. Üstel'in incelediği ahlak ve medeniyet ders-

lerinde Ahmet Cevat, aileleri *Mesut Aile* ve *Bedbaht Aile* başlıkları altında karşı karşıya koymakta; çok çalışan babanın ve eğitimli annenin kurduğu çekirdek aileyi makbul, ona benzemeyeni ise bedbaht ilan etmekte, böylece modern ailenin önkoşulunu eğitimli kadın olarak kodlamaktadır (Üstel, 2004: 121-123). Okul burada aileyi yetersiz saymakla kalmaz, hangi ailenin değerli olduğuna karar veren merci konumuna geçer; rejimin kendini pekiştirmek için ruhları da fethetmesi gerektiği bu kitaplarda açıkça yazılıdır. Aileyi derecelendiren bu tasnif ile öğretmeni yücelten söylem aynı edimin iki yüzüdür. Bu konumlanma yalnızca bir söylem değildir, çünkü Fortna'nın aktardığı üzere devletler bu dönemde çocuk üzerinde kendiliğinden bir ebeveyn yükümlülüğü üstlenmekteydi (Fortna, 2002/2005: 71). Dönemin ders kitabı çocuğa, öğretmenine olan borcunun anne babasına olan borcunu kat kat aştığını öğretmekteydi (Fortna, 2011/2013: 143). Bu üstünlüğün gerekçesi hazırdı. Anlatıya göre anne baba çocuğu yalnızca dünyaya getirmekte, öğretmen ise ona hayatın içinde ikinci bir hayat vermekteydi. Ailesi olmayan bir öğretmenin öğrencilerine artık kendi ailesinin onlar olduğunu söylemesi (Fortna, 2011/2013: 157), bu yer değiştirmenin en açık ifadesidir, çünkü öğretmen burada ailenin işlevini değil, doğrudan kendisini üstlendiğini ilan etmektedir. Üstelik bu yer değiştirme Cumhuriyet'e özgü değildir; tohumları, henüz İslam ve hanedanın ortak diliyle sınırlı kalsa da, Hamidiye dönemine, çocuğa öğretmenlerinin üzerinde ebeveynleri kadar hak sahibi olduğunun öğretildiği bir ders kitabı diyaloğuna kadar uzanır (Fortna, 2002/2005: 282).

Devletin tali sosyalleştirici konumunu aşıp asli sosyalleştirici rolünde tekel kurması, laikliğin biçiminde de açığa çıkmaktadır. Nilüfer Göle, Ernest Gellner'in didaktik laiklik kavramını Türk modernleşmesine taşıyarak, Cumhuriyet laikliğinin yalnızca bir hukuk düzeni değil, ahlakçı ve pedagojik olan ve modern bir yaşam tarzını dayatan bir öğreti olduğunu göstermektedir (Göle, 2000: 100). Kavramın asıl kaynağı, Gellner'in Kemalist laikliği didaktik ve paradoksal bulduğu çözümlemesidir (Gellner, 1981: 68). Laikliğin bu didaktik niteliği, devletin aileyi tamamlayan bir kurum olarak kalmayıp onun yerine geçen bir terbiye ediciye dönüşmesinin bir başka yüzüdür, çünkü öğreten ve hayat tarzını dayatan bir laiklik, asli sosyalleşmenin alanına doğrudan müdahale etmektedir.

Tezcan Durna, bu kurgunun nasıl işlediğini, erken Cumhuriyet'in en etkili gazeteci-yazarlarından ve rejimin başlıca sözcülerinden biri olan Falih Rıfkı Atay'ın yazıları üzerinden çözümlemektedir. Atay'a göre Cumhuriyetin davası bir tahsil davası değil, bir terbiye davasıdır, hatta ona göre tahsil kelimesinin yerine doğrudan terbiye kelimesi konmalıdır (Durna, 2009: 142). Aileyi ve yerel toplumu doğruyu bilmeyen, hasta ve terbiyeye muhtaç bir

nesne konumuna indiren, buna karşılık devleti ve onun vekili öğretmeni doğruyu bilen şefkatli bir ebeveyn konumuna yükselten bu söylemde devlet, Durna'nın deyişiyle şefkatli bir ana gibi hastalıklı ve güçsüz halkı kucaklayacak figür olarak kurgulanmıştır (Durna, 2009: 180). Bu söylemde halk yalnızca hasta değil, aydının elinde işlenecek bir hammaddedir. Durna'nın aktardığı anlatıda halk, milli şuurun tesisini sağlayan bir madde sayılır ve aydın onu maharetli elleriyle kullanışlı aletlere dönüştürür (Durna, 2009: 55). Devletin kendini şefkatli ana olarak kurabilmesi, önce halkı hem hasta hem de işlenmemiş bir madde ilan etmesine bağlıdır. Aynı imge, asimilasyon tartışmasının da çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu terbiye söyleminin bir soy kütüğü vardır ve Gökalp'e çıkar. Atay, Namık Kemal ile Gökalp'i birlikte anarken ikisini de "büyük terbiyeciler ve büyük mürşitler" olarak över (Parla, 1989: 53). Terbiye davası, Gökalp'in hars ile terbiye arasında kurduğu bağın mirasıdır. Gökalp o bağı Durkheim sosyolojisinden türetmişti ve çağdaşları bunu biliyordu. Baltacıoğlu onu "Durkheim'dan sonra en büyük sosyolog" sayıyordu (Parla, 1989: 45). Durkheim'dan Gökalp'e uzanan zincir burada kapanmaktadır. Okulun aileyi aşan ahlaki otoritesi fikri Durkheim'da kuramsal bir program, Gökalp'te milli terbiye doktrini, Atay kuşağında ise gündelik devlet söylemi haline gelmiştir. Üstün ebeveynlik bu yüzden ithal bir uygulamanın taklidi değil, ithal bir sosyolojiyle meşrulaştırılmış yerli bir programdır.

Üstün ebeveynlik yalnızca söylem düzeyinde kalmamış, mekânın düzenlenişine de yansımıştır. Yatılı idadi mekteplerinde devlet, ebeveynin yerini tutma ilkesini benimsemiş ve çocuğun hem ahlaki hem bedensel denetimini aileden devralmıştır. Öğrenci, ailesinin yer yatağı ve toplu sofra gibi alışkanlıklarından koparılarak yüksek karyolaya ve Batılı sofra adabına alıştırılmıştır. Çocuğun okul dışındaki ahlakı bile ahlak karneleriyle izlenmiş, meyhane ve kahvehane gibi yerlerden uzak tutulmuş ve bütün bu denetim müdir-i sani gibi kadrolarla kurumsallaştırılmıştır (Fortna, 2002/2005: 172, 174, 287). Üstün ebeveynlik burada bütün unsurlarıyla bir aradadır, çünkü söylemsel üstünlük ders kitabında, mekânsal kopuş yatılı düzende, idari denetim ise karne ve kadroda işlemektedir. Findley bu kopuşun mekânsal ve psikolojik boyutunu belirgin bir karşıtlıkla dile getirmektedir. Geleneksel mahallede çocuk, yoldan geçen büyüğüne saygı göstermek koşuluyla sokakta serbestçe oynayabilmekteyken, modern mektebin talim, teftiş ve emir komuta zinciriyle örülü dünyası bundan tümüyle farklıdır (Findley, 2010/2012: 178).[9]

[9] Yaşam tarzı dayatmasının mimari kanadını Bozdoğan belgeler. 1930'lar boyunca modern ile asri kelimeleri, hayat tarzlarından evlere ve mutfaklara kadar her şeyi Kemalist reformların nesnesi kılan bir çerçevede eşanlamlı kullanılmış, kübik ev ile kübik apartman Batılılaşmış ve laikleşmiş hayat tarzlarının görsel işaretleri haline gelmiştir (Bozdoğan, 2001/2002: 72, 216). Okulun yatakhanesi ile asri evin mutfağı, aynı pedagojinin iki ayrı mekânıdır.

Çocuğun çevreden devraldığı kültürel hamulenin dağılması, Mardin›in çözümlemesinde merkezî bir yer tutmaktadır. Bunu, kitabının bir bölümüne doğrudan Küçük Kültürün Unsurlarının Ortadan Kaldırılması başlığını vermesinde de görmek mümkündür (Mardin, 1991: 272). Küçük kültür burada, bu makalenin terimleriyle, çocuğun asli sosyalleşmede edindiği anlam dünyasıdır. Bu dağılma tesadüfi değildir. Simgesel şiddet kavramıyla bakıldığında okul, belirli bir kültürü meşru ilan etmekte, ailenin kültürünü değersizleştirmekte ve bunu doğal bir hiyerarşi görünümüne büründürmektedir. Mardin'in tanımladığı hamule kaybı, bu simgesel şiddetin Türkiye'deki somut karşılığıdır. Kısacası üstün ebeveynlik, tali sosyalleştiricinin, asli sosyalleşmenin kazandırdığı hamuleyi geçersiz ilan etmesi ve çocuğu bu kez devletin diliyle yeniden biçimlendirmesidir.

Eğitim bu dönemde, Fortna'nın saptamasıyla, devletin hem milli kimliği hem de sadakati önce yaratmak sonra şekillendirmek için kullandığı bir araçtır ve bu amaç için seçilen özgül araçlar öğretmen ile ders kitabı olmuştur (Fortna, 2011/2013: 39). Modern temel eğitim çocukların çoğunu, belirli fikirlerin telkin edildiği, çoğu zaman katı ve cezalandırıcı bir güdümün altına sokmuştur ve devlete sadık tebaa en kalıcı biçimde bu güdümün içinde biçimlenmiştir (Hallaq, 2018/2020b: 177). Devlet, milli kimliği ve sadakati biçimlendirme konusunda ders kitabını öğretmenden daha güvenilir bulmuştur. Merkezden denetlenebilen, her okulda aynı olan ve öğretmenin öngörülemez tutumunu dışarıda bırakan ders kitabı, ideolojik programı sabitleyen bir araçtır. İsmail Kaplan, Althusser'in çözümlemesinden hareketle okulun modern devletin başat ideolojik aygıtı olduğunu ve müfredatın bu aygıtın programını taşıdığını ileri sürmektedir (İ. Kaplan, 1999). Kaplan'ın Osmanlı müfredatını esas olarak muhafazakâr bulması ise ayrı bir önem taşır. Cumhuriyet'in açtığı kopuşun derinliği ancak bu zemine göre ölçülebilmektedir.

Bu ideolojik program en belirgin biçimini hoca ile muallim arasındaki karşıtlıkta almıştır. Geç Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan çocuk metinlerinde hoca giderek katı, gaddar ve falakacı bir karikatüre indirgenmiş, hatta Ahmed Rasim'in bir parçasında bir hocanın öğrenciyi baş aşağı tuttuğu ve ayak tabanına sopa vurduğu sahne ayrıntılı biçimde betimlenmiştir (Fortna, 2011/2013: 90). Onun karşısında Yeni Muallim yer almaktadır. Bu figür, sinekkaydı tıraşlı, kruvaze takımlı ve masasında küresi bulunan modern bir tip olarak resmedilmiştir (Fortna, 2011/2013: 94). Bu karşıtlığı yalnızca bir görüntü farkı olarak okumak meseleyi yüzeyde bırakır, çünkü geleneğin ve cemaatin, yani asli sosyalleşmenin temsilcisi olan hocanın itibarsızlaştırılması asli sosyalleştiricinin değersizleştirilmesi, muallimin yüceltilmesi ise tali sosyalleştiricinin kutsanması anlamına gelmektedir. Üstün ebeveynliğin tanımındaki itibarsızlaştırma unsuru en somut biçimini bu karşıtlıkta almaktadır.

Aynı mantık geçmişe de uygulanmıştır. Erken Cumhuriyet ders kitapları, yeni rejimin meşruiyetini pekiştirmek için Osmanlı geçmişini düzenli biçimde olumsuzlamıştır. Kurgusal bir metinde Cumhuriyet değerlerini savunan çocuğun haykırdığı, padişahlığın yıkılışını kutlayan slogan, monarşinin çocuk düzeyinde bile nasıl olumsuzlandığını ele vermektedir (Fortna, 2011/2013: 60). Burada gerçekleşen, asli tarihsel hafızanın silinmesidir. Çocuğun ailesinden ve toplumundan devraldığı geçmiş, utanılacak bir miras olarak tanımlanmış, yerine arınmış ve kahramanlık eksenli yeni bir geçmiş yerleştirilmiştir. Kopuşun nihai amacı, ailenin verdiğinden bağımsız yeni bir özne üretmektir. Bu nedenle erken Cumhuriyet okuma kitapları ideal çocuğu, sadakatini aileden ulusa kaydırmış bir figür olarak kurgulamıştır. Çocuğa ezberletilen ve yurdunu öz benliğinden, hatta annesinden bile çok sevdiğini söyleten ifade, bu kaymanın en yoğun anlatımıdır (Fortna, 2011/2013: 155). Bu yeni sadakatin dili çoğu zaman askerîdir. Bir okuma kitabının dizeleri çocuğa kendini bir küçük asker olarak tanıtmakta, onun kalemini silaha ve kitabını bir kaleye benzetmektedir (Fortna, 2011/2013: 71). Aynı askerî kalıp oyunun içine kadar sızmıştır. Üç çocuğun tüfeklerle uygun adım yürüdüğü Askerlik Oyunu adlı okuma parçası, çocuk için tasarlanan yaşamda ailenin ne ölçüde dışarıda bırakıldığını gözler önüne sermektedir (Fortna, 2011/2013: 154). Bu askerî dil çocuk kitaplarının imgeleminde kalmamış, vatandaşlık eğitiminin görev hiyerarşisinde kurumlaşmıştır. Üstel'in incelediği kitaplarda yurttaşın ödevleri sıralanırken askerlik, yazarların deyişiyle bir kan borcu olarak vatan hizmetlerinin en ayrıcalıklı sırasına yerleştirilmekte ve Her Türk yurttaşı asker doğar, asker olarak ölür şiarı tekrarlanmaktadır (Üstel, 2004: 181). Ordu-millet mitinin eğitim alanına taşınması, okulun kendisini bir eğitim ordusu olarak kurgulamasına kadar varmaktadır. Fortna'nın okuma parçalarında imgesel düzeyde kalan şey, Üstel'in çözümlediği talimatnamelerde normatif bir yükümlülüğe dönüşmüştür. Bu kurgu cinsiyetlenmiş de işlemektedir, çünkü aynı kitaplar erkek çocuğu gelecekteki asker, kız çocuğu ise gelecekteki anne olarak konumlandırmaktadır (Fortna, 2011/2013: 70). Çocuğun yeni kimliği, anne babanın anlam dünyası devre dışı bırakılarak doğrudan devletin askerî dilinden devşirilmektedir. Bu söylemde aile, çocuğun vatan için yapacağı fedakârlığa engel olmaması gereken tali bir kuruma indirgenmektedir. Fortna'nın saptadığı dört temel gerilimden biri olan aile ile ulus gerilimi de bu kaymayı yansıtmaktadır (Fortna, 2011/2013: 27).

İdeal çocuğun yetişkinlikteki karşılığı, Üstel›in çözümlediği makbul vatandaştır. II. Meşrutiyet'ten itibaren talimatnameler makbul vatandaşı, dinine bağlı ve milliyetini tanır bir profil olarak tanımlamaktadır (Üstel, 2004: 37). Ne var ki bu profil baştan iç gerilimlidir. Aynı dönemin Malumat-ı Medeniye

kitapları siyaseti, tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışına karşı seküler bir ulus egemenliği (hakimiyet-i milliye) düşüncesi üzerinden kurmaktadır (Üstel, 2004: 56). Dinine bağlı vatandaş, daha o sırada egemenliğin kaynağını gökten alıp ulusa veren bir çerçevenin içine yerleştirilmiştir. Makbul vatandaşın dinî çapası ile siyasal çerçevesinin laikliği bir arada durur; Cumhuriyet'in yaptığı, bu gerilimi çapayı söküp atarak çözmektir. II. Meşrutiyet'in melez vatandaşı ile Cumhuriyet'in seküler vatandaşı arasındaki fark, kopuşun vatandaşlık eğitiminin içeriğine düşmüş izidir. Üstel'in incelediği ilköğretim kitaplarındaki Çocukların Vazifesi, İtaatsizlik ve İhtiyarlara Hürmet Edelim gibi parça başlıkları, itaatin en küçük yaştan itibaren bir erdem olarak işlendiğini ortaya koymaktadır (Üstel, 2004: 53). İdeal çocuk ile makbul vatandaş, aynı özne üretme projesinin iki ayrı yaştaki görünümüdür. Fortna bu projeyi çocuk metinlerinde, Üstel ise talimatnamelerde izlemiştir ve projenin nihai ürünü, asli sosyalleşmenin yerine konan tali sosyalleşmenin yetiştirdiği uysal ve standart vatandaştır.

Kopuşun Bedeli

Asli sosyalleşmenin çocuğa bir anlam dünyası verdiği ve sonraki her şeyin bu dünyanın üzerine kurulduğu göz önüne alındığında, bu zemin geçersiz ilan edildiğinde tali sosyalleşmenin neden boşlukta işlediği anlaşılır. Ailesinin dili cehalet damgasıyla mahkûm edilmiş, okulun dili ise dışarıdan dayatıldığı için tam içselleştirilememiş olan çocuk, iki dünya arasında askıda kalır. Ahıska'nın Oksidentalizm çözümlemesi bu durumun söylemsel mantığını verir. Halkın mevcut hali eksik ve işlenmemiş bir doğa olarak görüldüğü için, Batı ölçütlerine göre yeniden biçimlendirilmesi gerekli sayılmaktadır. Alaturka müziğin 1934'te radyoda yasaklanması, halkın doğal sesinin medeni standartlara uymadığı gerekçesiyle susturulmasının somut bir örneğidir (Ahıska, 2010: 78-79). Yasağın duygusal mekanizması utançtır. Türk eliti kendi sevdiği müziği Batı'nın gerçek bakışıyla değil, Oksidentalist bir prizmadan geçirilmiş hayali bir bakışla görmüş ve onu utanç verici bulmuştur (Ahıska, 2010: 80). Yakup Kadri'nin sözü bu duygunun çıplak ifadesidir. Türk ruhu Batı kültürüyle karşılaştığında kendinden utanmış ve o günden beri saklanmaktadır (Yakup Kadri'den akt. Ahıska, 2010: 82). Modernleştirme bu utancın kurumsallaştırılmasıdır ve yukarıda görülen utanılacak miras kurgusu, duygusal kaynağını burada bulur. Aile çocuğa, yetersizliği bir yana, utanılması öğretilmiş bir dünya devretmektedir. Bu terbiye etme arzusu çoğu zaman şefkatli bir annelik kılığına bürünmüştür. Ahıska, radyo sesinin bu dönemde ideal anne olarak konumlandığını saptamaktadır (Ahıska, 2010: 138). Daha önce Durna üzerinden görülen şefkatli ana metaforu, burada medyanın sesinde yeniden

belirmekte ve kopuşu üreten otoritenin kendisini her seferinde bir şefkat dili içinde takdim ettiğini doğrulamaktadır.

Ahıska, bu Oksidentalist mekanizmayı Yakup Kadri'nin Anadolu deneyimi üzerinden somutlaştırır: eğitim görmüş aydın ile Anadolu köylüsü arasındaki mesafe büyüdükçe, kökenin kendisi eksiklik olarak kodlanmakta ve medenileştirme arzusunu beslemektedir (Ahıska, 2010: 54-56). Bu eksen, üstün ebeveynliğin medya kanadını da açıklar. Radyo derslerini veren ve kendilerini pedagojinin ve sağlığın uzmanı sayan konuşmacılar çocuk eğitimini, aile hayatını, kadının rolünü ve disiplini halka ders olarak anlatmış, ancak muhataplarını tanımadıkları için pedagojik otoritelerinin sınırına çarpmışlardır (Ahıska, 2010: 130-131). Devletin sesi aileye aile olmayı öğretmekte, ama kime seslendiğini bilmemektedir. Eksiklik teşhisi böylece Durna'nın gösterdiği hasta halk ve hammadde imgeleriyle aynı işleme bağlanır. Aile önce eksik ilan edilmekte, sonra doldurulacak bir kap olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Alev Alatlı bu askıda kalışı iki nörolojik eğretilemeyle adlandırmaktadır. Afazi, romanda Remzi'ye konulan tıbbi teşhistir; beynin dil merkezlerindeki hasara bağlı dil yitimini adlandıran nörolojik bir terimdir. Alatlı terimi tıbbi anlamıyla bırakmaz, onu toplumsal düzleme taşıyarak insanın kendini dile getirememesi durumuna uygular (Alatlı, 1999: 52). Alatlı'nın bu toplumsal uygulamaya verdiği ad *celbedilmiş afazidir* (*induced aphasia*); beyin hasarından değil, bir nüfusa kasıtlı olarak celbedilen, üretilmiş bir dil yitimini anlatır (Alatlı, 1999: 72-75). Ekolaliyi ise bireyin kendisini doğuran, besleyen ve koruyan anne ve doğadan henüz ayrışmamış bir hâlde kalıp anlamını bilmediği sesleri tekrarlaması olarak betimlemektedir (Alatlı, 1999: 84-85). Afazide susturulan, asli dünyanın kendisidir, çünkü geçersiz ilan edilen ama silinemeyen ilk dil konuşulamaz hale gelmiştir. Ekolalide içselleştirilemeyen ise tali kılınan yeni dünyadır. Berger ve Luckmann'ın tali içselleştirmelere atfettiği yapay karakter (1966/2008: 214) burada edebî karşılığını bulur. Dayatılan dil, anlamına erişilmeden tekrarlanan seslere dönüşmüştür. Ailesinin dilinden koparılan, ancak yeni dili de içselleştiremeyen birey ne kendini dile getirebilmekte ne de tekrarladığı sözcüklerin anlamına ulaşabilmektedir. Romanda nüfusun büyük bir kesiminin afazik ilan edilmesi (Alatlı, 1999: 52), bu çifte yoksunluğun edebî teşhisidir. Ahıska elitin bakışını çözümlemekte, Alatlı ise o bakışa maruz kalan öznenin deneyimini aktarmaktadır.

Dil yitiminin eğretileme olmaktan çıkıp maddileştiği bir uğrak da vardır. 1928 harf devrimi, asli dünyanın yazılı hafızasıyla çocuk arasındaki bağı fiziksel olarak kesmiştir. Yeni alfabeyle okumayı öğrenen çocuk, ebeveyninin mektubunu, evdeki kitaplığı ve mezar taşını okuyamaz hale gelmiştir. Fortna, Kemalist reformların alfabe değişikliği ve dilde sadeleştirme ısrarının okur-

yazarlığı artırma adımlarını yavaşlattığının bile ileri sürülebileceğini, başta kuşaklar arası iletişim olmak üzere iletişim kabiliyetinde bir hasara yol açtığının ise kesin olduğunu yazmakta, eski yazı bilenlerin eski moda diye alaya alındığını da aktarmaktadır (Fortna, 2011/2013: 52-53).[10] Afazinin toplumsal ölçekte üretilmesi için bundan daha etkili bir mekanizma tasarlanamazdı. Aile, çocuğuna kendi yazısını öğretemeyen, çocuk ise ailesinin yazısını sökemeyen bir konuma yerleştirilmiştir.[11]

Alatlı'nın Viva la Muerte romanı bu yabancılaşmayı bir iç sömürgecilik çerçevesinde derinleştirmektedir. Roman iç sömürgeciliği, sömüren ile sömürülenin aynı ulustan olduğu, bu yüzden sömürgecinin ıslahatçı ve inkılapçı sıfatlarıyla donandığı bir tahakküm biçimi olarak tanımlamakta (Alatlı, 1992/2007: 230), bu tahakkümün taşıyıcısını da Gramsci'den ödünç aldığı düzenin öz-uzman aydınları kavramıyla adlandırmaktadır (Alatlı, 1992/2007:11-12). Romanın bu tabakaya yüklediği fiiller sömürgecinin sözlüğünden alınmıştır. Aydın, çizginin ötesinde kalan yerli halkı tanımlama, takdim ve temsil etme ve yeniden biçimlendirme görevini, Avrupalı sömürgecilerin Afrika ile Asya'da yaptığı gibi üstlenmiştir (Alatlı, 1992/2007: 228-229).[12] Aynı etiketleme romanda roman karakterlerine, dolayısıyla da temsil ettikleri toplumsal gruplara uygulanır. Bu alegorik anlatımda yerli halk kategorisine dahil edilenler daha konuşamadan çoktan sınıflandırılmış, ait olduğu dosyaya konulmuş ve etiketlenip sahneden kaldırılmıştır (Alatlı, 1992/2007: 38). Bu yabancılaşmanın en somut örneklerinden biri, resmi anlatının bir aydınlanma

[10] Bu etkinin bir ölçüsü vardır. Fortna (2011/2013: 45-46) okuryazarlık tahminlerinin 1860'lar için yüzde ikiye kadar indiğini, çoğu tahminin 1920'lerin sonuna dek oranı yüzde on civarında ya da altında tuttuğunu, harf devrimi arifesindeki oranın ise yüzde onun ancak biraz üzerinde olduğunu aktarır ve 1928 vurgusunun Osmanlı'dan Cumhuriyet'e süreklilikleri maskeleyebileceği uyarısını yapar. Kesintinin doğrudan etkisi bu yüzden okuryazar azınlıkla sınırlıdır. Ne var ki bu azınlık, asli dünyanın yazılı hafızasını kuşaklar arasında taşıyan halkaydı ve aktarım zinciri tam o halkadan kopmuştur. Geçiş bir anda da yaşanmamıştır. Fortna (2011/2013: 207) 1928'de yeni alfabeyi öğretmek için yayımlanan malzemenin anlamı çoğu zaman eski yazıya başvurarak sağladığını, eski yazıya bir tür takviye kuvvet muamelesi yapıldığını gösterir. Kopuş bu yüzden bir kararname anı değil, bir kuşak içinde tamamlanan bir süreçtir ve asıl kesinti, yeni alfabeyle yetişen ilk kuşağın ebeveyn kuşağının yazısıyla bağını yitirmesinde gerçekleşmiştir.

[11] Aynı kesinti, aktarım zincirinin öteki ucunu, yani yaşlı kuşağı da vurmuştur. Devlet destekli dil standardizasyonu, yaşlı kuşakların söz varlığını ve okuryazarlık sermayesini değersizleştiren bir dilsel merkez-dışılaştırma olarak işlemekte, harf devrimi Connerton'un kaydetme pratiklerini tasfiye eden bir program niteliği taşımaktadır (Bilici, 2026: 70, 85, 88). Devletin hafıza politikası yaşlılığı da resmî anlatıya uyum derecesine göre makbul ve makbul olmayan yaşlı olarak katmanlandırır (Bilici, 2026: 89) ve makbul vatandaş böylece ömrün öteki ucundaki karşılığını bulur.

[12] Alatlı'nın saydığı fiiller, oryantalist bilgi pratiğinin fiilleridir ve bu sezgi tarihsel bulguyla örtüşmektedir. Hallaq (2019/2020a: 25) Cezayir vakıflarına yönelik kampanyanın Fransız sömürgeciliği ve onun hizmetindeki oryantalist düzen tarafından tasarlanıp rasyonelleştirildiğini yazar. Yerliyi tasnif eden bilgi, onun kurumlarını imha eden işlemin tasarım masasıdır. Gövdedeki vakıf çözümlemesiyle birlikte okunduğunda, asimilasyonun bilgi kanadı ile mali kanadı aynı düzeneğin parçaları olarak görünür.

hamlesi olarak yücelttiği Köy Enstitüleridir. Alatlı'nın romanı aynı kurumu içeriden ve tersinden değerlendirmekte, Pulur Köy Enstitüsü'nün on bir yaşındaki birinci sınıf öğrencisini, golf pantolonunun çamurlanmasının geleceğini tehlikeye atabileceği kaygısıyla betimlemektedir (Alatlı, 1992/2007: 228). Modernleştirici aydının halka bakışını sömürge valisinin yerliye bakışıyla bir tutan roman, Batılılaşmış Türkün de Avrupalı sömürgeci gibi bir *uygarlaştırma misyonuna* giriştiğini ileri sürmektedir (Alatlı, 1992/2007: 57). Romanın sömürge benzetmesi edebî bir abartı gibi görünebilir. Ancak Hechter üzerinden kurulan dolaylı ve doğrudan yönetim çerçevesi, benzetmenin altındaki yapısal gerçeği kavramlaştırmaktadır. Dolaylı yönetimden doğrudan yönetime geçen her devlet gibi Cumhuriyet de kültürel bakımdan farklılaşmış bir nüfusu asimile etmeye girişmiş, Köy Enstitüsü bu asimilasyonun taşradaki uygulayıcı kurumuna dönüşmüştür.

Kopuşun bireyde bıraktığı en derin iz, Daryush Shayegan'ın yaralı bilinç ve kültürel şizofreni kavramlarıyla uygarlık ölçeğinde okunur hale gelir. Shayegan, tarihteki büyük dönüşümlere katılmamış toplumlardaki zihin çarpıklıklarını incelerken, modernlikle karşılaşan geleneksel öznenin iki ayrı dünya arasında kaldığını ve bağdaşmaz dünyalar arasındaki çatlağa düştüğünü öne sürmektedir (Shayegan, 1989/1991: 7). Bu çatlağın asıl tehlikesi, öznenin onun farkında bile olmamasıdır. Birey aynı anda hem modern hem arkaik, hem dünyevi hem dinsel kalmakta, ama bu hâller arasındaki gizli bağdaşmazlıkların bilincine varamamaktadır (Shayegan, 1989/1991: 30). Sonuçta birbirine uymayan iki ayrı gerçeklik düzeyi arasında bir boşluk açılmaktadır (Shayegan, 1989/1991: 127). Kültürel şizofreni, kopuş tezini bireysel ölçekten epistemik ölçeğe taşımaktadır. Dindar öznenin yaşadığı, yalnızca bir aidiyet kaybı değildir. Asli sosyalleşmesini, yani İslamî anlam ve kavram dünyasını devreden çıkaran modern okul, o özneyi kendi çerçevesinden konuşamaz hâle getirmiş ve onu kendi bilgi diliyle dünyayı kuramama durumuna maruz bırakmıştır. Dindar özne bundan böyle çoklu, paralel ve birbirine tercüme edilemeyen dünyalarda yaşamaya zorlanmıştır. Evinde bir anlam dünyası, okulda ve devlet dairesinde başka bir anlam dünyası geçerli olmuş, ama bu iki dünya birbirine çevrilememiştir. Aynı çevrilemezlik dilde afazi, bilinçte kültürel şizofreni olarak yaşanmıştır. Shayegan'ın deyişiyle ikisinin-arası, bir hayat tarzına dönüşmüştür (Shayegan, 1989/1991: 44).

Bu içsel bölünme, Türk modernleştirmesinde toplumsal bir karşılık da bulmaktadır. Shayegan'ın bireyde gördüğü çatlak, halk ile devleti temsil eden aktörler arasında yapısal bir yarığa dönüşmektedir, çünkü iki taraf giderek birbirine çevrilemeyen dünyalarda yaşamaya başlamıştır. Mardin'in çözümlemesi bu yarığın tarihsel zeminini vermektedir. Said Nursi incelemesinde

Mardin, İslami şemsiyenin yöneten ile yönetilen arasındaki bütün mesafeye rağmen ikisine ortak bir dil sağladığını ve toplumsal sürecin bu ortak dil kullanıldığı sürece işlediğini ortaya koyar (Mardin, 1989/1992: 193). Merkez bu dili resmî alandan dışladığında çevrenin dinî hayatı ortadan kalkmamış, resmî kamusal alanın dışında yeniden örgütlenmiştir. Aile bağlarını, eşraf statüsünü, tarikat üyeliğini ve din eğitimini birbirine ören dinî ağların Cumhuriyet döneminde varlığını sürdürdüğünü yine Mardin belgelemektedir (Mardin, 1989/1992: 253). Böylece resmî ve seküler bir kamusal alanın yanında, gayriresmî ve dinî bir paralel dünya doğmuştur.

Bununla birlikte Shayegan'ın çerçevesinin bir sınırı vardır. Shayegan kültürel şizofreniyi büyük ölçüde tarihte geride kalmış ve değişimler şenliğine katılmamış uygarlıkların durumu olarak çerçevelemekte (Shayegan, 1989/1991: 7), yani yarayı çoğu zaman geleneksel öznenin gecikmişliğine bağlamaktadır. Bu çerçeve, sorunu mağdurun tarafına yıkma riski taşımaktadır. Kültürel şizofreni onun anlatısında, geç kalmış bir uygarlığın modernlikle karşılaşmasının neredeyse doğal bedeli gibi görünmektedir. Oysa bu makalenin perspektifinden bakıldığında yara, ne dinin ne de geleneğin modernlikle bağdaşmazlığından doğmaktadır. Yara, belirli bir tarihsel öznenin, yani modernleştirmeci elitin eseridir. Failin izi aslında Shayegan'ın kendi metninde durmaktadır, çünkü düşünsel değişimi taşıyanların ulema ya da geleneksel aydınlar değil, kendilerini ara bir konuma yerleştiren ve tarihsel gecikmenin boyutlarının bilincine varan yeni entelektüeller olduğunu kendisi yazar (Shayegan, 1989/1991: 183). Ne var ki bu iz onun metninde bir silüet olarak kalır ve yapısal bir fail çözümlemesine dönüşmez. Çerçevenin eksik bıraktığı fail ile eylem, Alatlı ve Mardin'de görünür hâle gelmektedir. Alatlı faili adlandırmaktadır, çünkü kültürel şizofreniyi üreten şey soyut bir modernlik değil, halkı işlenecek bir hammadde ve uygarlaştırılacak bir yerli olarak gören öz-uzman aydındır (Alatlı, 1992/2007: 57). Mardin ise eylemi adlandırmaktadır, çünkü merkezin çevrenin ortak dilini resmî alandan dışlaması bir uygarlık talihsizliği değil, bir iktidar kararıdır. İki kaynak birleştiğinde Shayegan'ın betimlediği çatlağın nedeni değişmektedir. Bireyi yaralayan, iki dünya arasında kalmışlığın kendisinden önce, birinci dünyasının bir elit projesi tarafından bilerek hükümsüz kılınmış olmasıdır. Sorulması gereken soru bu yüzden yer değiştirmekte, geleneksel öznenin modernlikle neden baş edemediğinden köprüyü kimin ve niçin yıktığına kaymaktadır. Kültürel şizofreni bir uygarlık kaderi değil, bir epistemik şiddetin öngörülebilir sonucudur.[13]

[13] Epistemik şiddet kavramının postkolonyal kuramdaki kaynağı Spivak'tır. Spivak (1988/1994: 76) epistemik şiddetin en açık örneğinin, sömürge öznesini Öteki olarak kurmaya dönük uzaktan yönetilen, geniş alana yayılmış ve heterojen proje olduğunu yazar ve bu projenin, o Öteki'nin izini silme işlemiyle birlikte yürüdüğünü vurgular. Hallaq'ın yapısal soykırım çözümlemesi

Failin adlandırılması yine de son adım değildir, çünkü fail bu mekanizmanın dışında duran bir dış güç değildir. Modernleştirici elitin kendisi, anlattığı kopuşun ilk ürünüdür. Mülkiye, Galatasaray ve askeri idadiler, üstün ebeveynlik mekanizmasının ilk uygulandığı kurumlardı. Oradan geçen kuşak, kendi asli dünyasından koparılmış ilk kuşaktı ve aynı işlemi bu kez topluma uygulamıştır. Mardin'in kendi ilkokul yıllarına ilişkin tanıklığı bu döngünün mikro ölçekli kanıtıdır. "Dünya tarihi hemen hemen Türk tarihinden ibaretti benim için" diye yazar Mardin (1991: 271). Kopuşu çözümleyen sosyoloğun kendisi de o okulun ürünüdür. Fail ile mağdur arasındaki ikilik böylece bir döngüye dönüşmektedir. Elit, epistemik şiddetin hem öznesi hem ilk nesnesidir ve kopuş her kuşakta kendi faillerini yeniden üretmektedir. Bu döngü, kuşaklar arası aktarımın mekanizmasını da açıklamaktadır. Kopuşun bedeli tek bir düzeyde kalmamıştır. Asli sosyalleşmenin geçersiz ilan edilmesi ve tali sosyalleşmenin içselleştirilememesi, ne bireyin kendini dile getirebildiği ne de toplumun ortak bir dilde buluşabildiği bir durum yaratmış, birbirine kapalı paralel dünyaların bir arada ama birbirine yabancı yaşadığı bir toplumu Türk modernleştirmesinin en kalıcı mirası olarak bırakmıştır. Geriye bu hasarın neden tamamlanmış bir dönüşüm değil de süreğen bir askıda kalış ürettiği sorusu kalmaktadır.

Yarım Kalmış Dünya Değiştirme

Kopuş tezinin en güçlü karşı-argümanı, bu çalışmanın baş kaynağı olan Fortna'dan gelir. Fortna, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte derin süreklilikler saptamakta, dilde, okuryazarlığı artırma çabasında ve toplumu belli doktrinler doğrultusunda disipline etme arzusunda kesintisiz bir hat görmektedir (Fortna, 2011/2013: 22). Yukarıda aktarılan saptaması da aynı yöndedir, çünkü ders kitaplarında bulduğu şey kuruluş değil uyarlamadır. En çarpıcı gözlemine göre ise Kemalist devrim, geçmiş kültürlerden daimi bir kopuşu halka benimsetememiş ve kültürel bir değişimi yukarıdan aşağı dayatmanın sınırlarının gönülsüzce farkına varmıştır (Fortna, 2011/2013: 41). Eğer durum buysa, bu makalenin kopuş tezi fazla mı iddialıdır?

Bu itiraz kısmen haklıdır. Kopuş, modernleştirmeci bürokrasinin tasarladığı biçimde tam ve eksiksiz bir tasfiye olarak gerçekleşmemiştir. Asli sosyalleşmenin taşıyıcıları, yani aile, mahalle ve dinî cemaat, devletin söylemin-

aynı sürecin kurumsal cephesini verir, çünkü Spivak öznenin kuruluşundaki silme işlemine, Hallaq ise o silmeyi mümkün kılan bilgi kurumlarının imhasına bakar (Hallaq, 2019/2020a: 26-27). Bu makaledeki kullanım iki çözümlemenin kesişimindedir ve özgül bir fark taşır. Spivak'ın çözümlemesinde şiddetin öznesi ile nesnesi ayrı uygarlıklara aittir. Burada ise işlem içeridedir ve asli dünyayı geçersiz kılan el, o dünyanın içinden çıkmıştır. Metinde epistemik şiddet işlemi, epistemik tahribat ise bu işlemin öznede bıraktığı sonucu adlandırmaktadır.

de geçersiz ilan edilse de fiilen ortadan kalkmamış, çoğu zaman direnmiş ya da yeniden örgütlenmiştir. Fortna, okul hayatının bile tek yönlü bir dayatma değil, bir müzakere ve uzlaşma meselesi olduğunu belirtmektedir (Fortna, 2002/2005: 202). Somel'in saptadığı İslam-modernite sentezinin başarısızlığı (Somel, 2001: 4) ve İmam-Hatip okullarının sonraki onarım denemesi (Özgür, 2012:104) da aynı yöne işaret etmektedir. Kopuş hiçbir zaman tamamlanmamıştır.

Dünya değiştirme kavramı, bu tamamlanmamışlığın rastlantı olmadığını göstermektedir. Erken dönem cumhuriyet okulunun girişiği şey, Berger ve Luckmann'ın terimleriyle, bütün topluma yönelik bir dünya değiştirmeydi ve bu girişim, birey ile yeni dünya arasında aracılık edecek anlamlı ötekilerle kurulmuş güçlü bir duygusal özdeşleşmeye ve eski dünyanın yerine geçecek bir makuliyet yapısına bağlıydı (Berger ve Luckmann, 1966/2008: 227-229). Girişim üstelik aygıtın erişiminin en dar olduğu anda başlamıştır, çünkü Cumhuriyet ilan edildiğinde on iki milyon dolayındaki nüfusa karşılık yaklaşık beş bin ilkokulda üç yüz elli bin öğrenci okumakta ve toplam öğrenci sayısının nüfusa oranı yüzde üç dolayında kalmaktaydı (Sakaoğlu, 2003: 167). Devlet okulu bu koşulları yapısal olarak karşılayamaz, çünkü kalabalık bir sınıfın önündeki memur-öğretmen ihtida ettiren bir mürşidin duygusal otoritesini kuramaz, günde birkaç saatlik okul da çocuğun akşam döndüğü evin makuliyet yapısını söküp atamaz. Koşullara en çok yaklaşan kurumların Aşiret Mektepleri, yatılı idadiler ve Köy Enstitüleri gibi Goffman'ın (1961) total kurum (total institution) kavramıyla nitelenebilecek kapatma rejimleri olması bu yüzden rastlantı değildir. Dünya değiştirme ancak aile fiilen devreden çıkarıldığında derinleşebilmiştir. Duygusal özdeşleşmenin ve kuşatıcı bir makuliyet yapısının kurulabildiği yerde askıda kalma değil yerleşme, kurulamadığı yerde ise direniş ve ikili yaşam beklenir. Gündüzlü taşra okulunun sıradan öğrencisi tam da bu ikinci durumdadır.

Asıl mesele bu yüzden kopuşun başarıyla tamamlanıp tamamlanmadığı değil, dünya değiştirmenin koşulları yokken denenmiş ve yarım kalmış olmasıdır. Devlet, asli sosyalleşmeyi geçersiz ilan etmeyi başarmış, ama onu ortadan kaldıramamıştır. Tali sosyalleşmeyi dayatmayı başarmış, ama içselleştirtememiştir. Bireyi asıl yaralayan da bu yarım kalmış dünya değiştirmedir. İlk dünyası utanılacak ilan edilmiş ama silinememiş, ikinci dünyası dayatılmış ama benimsenememiş olan birey, iki dünyanın arasında, ikisine de tam ait olamadan askıda kalmaktadır. Ahıska'nın modern Türk kimliği için vardığı sonuç tam budur. Kimlik ikisi-arasında tutuklanmıştır ve bölünme, kimliğin kuruluşunun kendisine içkindir (Ahıska, 2010: 16). Eğer dünya değiştirme koşullarıyla birlikte gerçekleşseydi, birey hiç değilse yeni dünyaya yerleşebi-

lirdi. Onu dilsiz bırakan şey, kopuşun başarısı değil, başarısızlığıdır. Bu başarısızlığın sosyolojik ağırlığı, onun tek bir kuşakla sınırlı kalmamasındadır. Asli sosyalleşmesini geçersiz ilan edilmiş bir dünyada, tali sosyalleşmesini ise dışarıdan dayatılmış bir dünyada edinen her yeni kuşak, aynı tercüme edilemezliği hazır bulmakta ve onu kendi çocuklarına devretmektedir. Okul, ailenin diliyle devletin dili arasındaki uçurumu her nesilde yeniden üretmekte, böylece bireysel bir yara kurumlar aracılığıyla kalıcılaşan toplumsal bir yarığa dönüşmektedir. Fortna'nın saptadığı tamamlanmamışlık, dünya değiştirme çözümlemesinin öngördüğü sonucun gerçekleşmiş biçimi olduğu için kopuş teziyle çelişmez, onu doğrular.

Sonuç

Geç Osmanlı ile erken Cumhuriyet eğitimi, asli ve tali sosyalleşme arasındaki bağı koparmaya yönelen, ancak dünya değiştirmenin koşullarını kuramadığı için yarım kalan bir girişimdir. Olağan toplumda okul ailenin verdiğini genişletirken, Türk modernleştirmesinde okul, ailenin verdiğini yok sayan ve onun yerine geçmeye çalışan bir kuruma dönüşmüştür. İlim'in maarife teslimi, çocuğun aileden devraldığı bilgi dünyasının meşruiyetini ortadan kaldırmıştır. Hamidiye dönemi kopuşu İslam ve Osmanlılık ortak diliyle bir süre yumuşatmıştır. Cumhuriyet ise bu son köprüyü de kaldırmış ve okulu asli sosyalleşmenin tam karşısına yerleştirmiştir. Bu çalışma, dönemin yaygın biçimde kurumsal yenilenme ve müfredatın batılılaşması üzerinden anlatılan dönüşümünü, asli ile tali sosyalleşme arasındaki bağın koparılması açısından okumayı denemektedir. Amaç literatürdeki anlatıların yerini almak değil, aynı malzemeyi sosyalleşme kuramı, simgesel şiddet ve edebî tanıklık üzerinden farklı bir soruyla, yani kopuşun ne zaman, kimin eliyle ve hangi bedelle yaşandığı sorusuyla yeniden düşünmeye çağırmaktır. Bu çerçevede anlamsızlık ve tutarsızlık üreten kopuşun faili, geleneksel öznenin gecikmişliği değil, asli dünyayı geçersiz ilan eden modernleştirmeci bürokrasi olarak öne çıkmaktadır.

Süreklilik ve kopuş paradoksu da buradan açıklığa kavuşur. İmparatorluktan cumhuriyete kesintisiz akan şey, disiplin teknikleri, okul düzeni, yatılı kapatma ve halkı eğitilecek bir nesne olarak gören seçkin bakışıdır. Kesilen şey ise bu aygıtın konuştuğu dildir. Süreklilik bu yüzden kopuşun karşıtı değil, onun taşıyıcısı olmuştur. Devralınan her araç, yeni içeriği eski alışkanlıkların güven verici örtüsü altında aileye fark ettirmeden taşımış, kopuşun olağan bir okul günü görünümü içinde ilerlemesini sağlamıştır.

Hamidiye okulu asli sosyalleşmenin içeriğini devletin hizmetine koşmuş, yani seferber etmiştir. Erken dönem cumhuriyet okulu ise o içeriği boşaltmaya, yani dünya değiştirmeye yönelmiştir. Erken dönem Türk modernleştirmesi bu nedenle bir devamlılık değil, aynı aracın başka bir işleme koşulmasıdır. Bu yüzden kopuş tek bir kuşağın olayı değildir. Asli dünyasından koparılan ilk elit, aynı işlemi bu kez topluma uygulamıştır. Kendi okulundan geçen her yeni kuşak aynı yarığı hazır bulmuş ve onu kendi çocuğuna devretmiştir. Modernleştirmeci özne, ürettiği kopuşun hem faili hem ilk ürünüdür. Bugünü anlamlandıran şey de buradadır. Yarım kalmış dünya değiştirme, tamamlanamadığı için değil, her kuşakta kendini yeniden kurduğu için kalıcı olmuştur. Bu kopuş yine de mutlak ve geri dönüşsüz değildir. Örneğin, Iren Özgür'ün İmam-Hatip okulları üzerine çalışması, tali sosyalleştiricinin asli sosyalleşmeyle yeniden hizalanabildiği bir durumu belgelemektedir, çünkü bu okullar makalede analiz edilen boşluğu/yarılmayı aile, cemaat ve inanç ekseninde kapatmaya çalışan kurumlar olarak çalışmaktadırlar (Özgür, 2012:104). Yapısal olarak bu, makalenin Hamidiye döneminde saptadığı mantığın bir yankısıdır. Erken Cumhuriyet asli sosyalleşmeyi okullar üzerinden silmeye yönelmişti. İmam-Hatip okulları da birer Cumhuriyet okulu olmalarına rağmen onu silmek yerine, tıpkı Hamidiye döneminde olduğu gibi, modern okulun çatısı altında yeniden seferber ederler. Aradaki fark faildedir. Hamidiye'de bu seferberliği devlet yürütürken, İmam-Hatip örneğinde aynı hizalanmayı büyük ölçüde aile ve cemaatin talebi taşır. Dolayısıyla, İmam-Hatip modernlikten bir kaçış değil, Batılılaşmayla özdeşleşmeyen ve geç dönem Osmanlı tecrübesine daha yakın duran bir modernleşme biçimidir. Bu boyutuyla da modernlik ile Batılılaşma özdeş değildir ve Batı'nın kültürel programı modernliğin tek ve otantik biçimi sayılamaz (Eisenstadt, 2000: 2-3).

Sonuç olarak, ailesinin anlam dünyasından ve o dünyanın parçası olduğu tarihsel ve sembolik derinlikle mücehhez dünyadan koparılan, ancak kendisine dayatılan yeni dile de yerleşemeyen birey ne eskiyi tam konuşabilmiş ne de yeniye tam tutunabilmiştir. Alatlı'nın dil yitimi eğretilemesi ile Ahıska'nın ulusun sesini kendi sesi olarak duyuran elit tasviri, aynı sorunun iki ayrı ifadesidir. Türk modernleştirmesinin en kırılgan noktası burada, toplumu dönüştürmeyi amaçlayan projenin dönüştürdüğü toplumda bıraktığı derin anlam boşluğunda yatmaktadır. Bu boşluk eğitim tarihini ilgilendirdiği kadar sosyalleşmenin sosyolojisini de ilgilendirmektedir ve burada geliştirilen bakış, benzer dünya değiştirme girişimlerinin yaşandığı başka bağlamların incelenmesine de açıktır.

Kaynakça

Ahıska, M. (2010). *Occidentalism in Turkey: Questions of modernity and national identity in Turkish radio broadcasting*. I.B. Tauris.

Alatlı, A. (1999). *Schrödinger'in kedisi: Kâbus*. Boyut Yayınları.

Alatlı, A. (2007). *Or'da kimse var mı? 1: Viva la muerte*. Everest Yayınları. (Özgün eser 1992).

Anderson, B. (1993). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). Metis Yayınları. (Özgün eser 1991)

Arslan, H. (2012). Çevirenin önsözü. J. Ellul, *Sözün düşüşü* (H. Arslan, Çev., ss. ix-xvi) içinde. Paradigma Yayıncılık.

Bellah, R. N. (1973). Introduction. R. N. Bellah (Ed.), *Emile Durkheim on morality and society* içinde (ss. ix-lv). University of Chicago Press.

Berger, P. L. ve Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası: Bir bilgi sosyolojisi incelemesi* (V. S. Öğütle, Çev.). Paradigma Yayıncılık. (Özgün eser 1966)

Bilici, M. V. (2026). Dilsel merkez-dışılaştırma, anlatısal kimlik ve yaşlılığın toplumsal konumu: Türk modernleşmesi üzerinden kuramsal bir tartışma. *Senectus, 4*(1), 65-98.

Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Çev.). Sage Publications. (Özgün eser 1970)

Bozdoğan, S. (2002). *Modernizm ve ulusun inşası: Erken Cumhuriyet Türkiyesi'nde mimari kültür* (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları. (Özgün eser 2001)

Deringil, S. (2014). *İktidarın sembolleri ve ideoloji: II. Abdülhamid dönemi (1876-1909)* (G. Ç. Güven, Çev.). Doğan Kitap. (Özgün eser 1998)

Durna, T. (2009). *Kemalist modernleşme ve seçkincilik: Peyami Safa ve Falih Rıfkı Atay'da halkın inşası*. Dipnot Yayınları.

Eisenstadt, S. N. (2000). Multiple modernities. *Daedalus, 129*(1), 1-29.

Findley, C. V. (2012). *Modern Türkiye tarihi: İslam, milliyetçilik ve modernlik 1789-2007* (G. Ayas, Çev.). Timaş Yayınları. (Özgün eser 2010)

Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim* (P. Siral, Çev.). İletişim Yayınları. (Özgün eser 2002)

Fortna, B. C. (2013). *Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek* (M. Beşikçi, Çev.). Koç Üniversitesi Yayınları. (Özgün eser 2011)

Gellner, E. (1981). *Muslim society*. Cambridge University Press.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates.* Anchor Books.

Göle, N. (2000). *Melez desenler: İslam ve modernlik üzerine*. Metis Yayınları.

Hallaq, W. B. (2020a). *Modernitenin reformu: Abdurrahman Taha'nın felsefesinde ahlak ve yeni insan* (T. Uluç, Çev.). Ketebe Yayınları. (Özgün eser 2019)

Hallaq, W. B. (2020b). *Şarkiyatçılığı yeniden düşünmek: Modern bilginin eleştirisi* (A. Demirhan, Çev.). Ketebe Yayınları. (Özgün eser 2018)

Hechter, M. (2024). *Milliyetçiliği dizginlemek* (A. Yanık, Çev.). İletişim Yayınları. (Özgün eser 2000)

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İletişim Yayınları.

Kaplan, S. (2006). *The pedagogical state: Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. Stanford University Press.

Mardin, Ş. (1991). *Türk modernleşmesi: Makaleler 4*. İletişim Yayınları.

Mardin, Ş. (1992). *Bediüzzaman Said Nursi olayı: Modern Türkiye'de din ve toplumsal değişim* (M. Çulhaoğlu, Çev.). İletişim Yayınları. (Özgün eser 1989)

Özgür, I. (2012). *Islamic schools in modern Turkey: Faith, politics, and education*. Cambridge University Press.

Özyürek, E. (2008). *Modernlik nostaljisi: Kemalizm, laiklik ve gündelik hayatta siyaset* (F. B. Aydar, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Özgün eser 2006)

Parla, T. (1989). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de korporatizm*. İletişim Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Shayegan, D. (1991). *Yaralı bilinç: Geleneksel toplumlarda kültürel şizofreni* (H. Bayrı, Çev.). Metis Yayınları. (Özgün eser 1989)

Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, autocracy, and discipline*. Brill.

Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? P. Williams ve L. Chrisman (Ed.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* içinde (ss. 66-111). Columbia University Press. (Özgün eser 1988)

Üstel, F. (2004). *"Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.