

II. MEŞRUTİYET VE VATANDAŞIN “İCAD”I

**Potansiyel Siyasal Özne Olarak
Çocuk ve Malumat-ı Medeniye**

II. Meşrutiyet döneminde “tebaa”dan vatandaşa geçiş süreci, Osmanlı İmparatorluğu’nda 19. yüzyılın ortalarından itibaren merkezî bürokratik devletin tahkimi doğrultusunda ortaya çıkan anayasal gelişmeler ve kanunlaştırma hareketleri bağlamında anlam kazanır.

Tüm Osmanlı uyruklarının can, mal, ırz ve konut dokunulmazlıklarını güvence altına alan 1839 tarihli Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile gayri Müslim uyrukların hukuksal statülerinde, dinsel ve toplumsal yaşamlarında bir dizi düzenlemeyi içeren İslahat Fermanı (1856), II. Meşrutiyet’le birlikte siyasal seçkinlerin başat hedefi haline gelecek olan, bir “vatandaşlar topluluğu” oluşturma yoluyla imparatorluğun çöküşüne son verme idealinin hukuksal arka planını oluşturur. Bir “vatandaşlar topluluğu” yaratmanın temel koşulları olan yasalar önünde ve temsilde eşitlik ise, 1840’ta kabul edilen ve 1851’de yeniden düzenlenen *Ceza Kanunnamesi*, 1871’de yürürlüğe giren *İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi* ve 1878’deki *Dersaadet ve Vilayet Belediye Kanunu* gibi düzenlemelerle hayata geçirilmeye çalışılır.

İslam dünyasında din ilkelerinden bağımsız ilk uyrukluuk yasası olarak kabul edilen ve büyük ölçüde 1851 tarihli Fransız Kanunu'ndan esinlenerek hazırlanan 1869 tarihli 9 maddelik *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi* ise, kapitülasyonlardan yararlanabilmek için yabancı devlet uyrukluğuna geçen gayrimüslim tebaanın sayısının artması üzerine çıkarılan bir “tepki ve tedbir” kanunu olma niteliğiyle Osmanlı uyrukluğunun kazanılması ve kaybedilmesi koşullarını düzenler. Bir ulusa ya da halka ait oluşla ilgili bir yön taşımayan bu kanun,¹ vatandaşlığın formülasyonuna ilişkin önemli ipuçları vermez. Tek ipucu, imparatorluğun kadın ve erkek uyrukları açısından getirilen farklı düzenlemelerdir. Müslüman ve zimmi ayrımını bir kez daha ortadan kaldırarak hukuksal statülerini eşitleyen *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi*, kadın ve erkek Osmanlı uyruklarını eşitlemez. Söz konusu kanun uyarınca, bir yabancı ile evlenen kadının Osmanlı uyrukluğunu yitirmesine karşılık, bir Osmanlı ile evlenen yabancı kadın Osmanlı uyruğuna kabul edilmektedir. Bu uygulama 1929'a kadar sürer.²

1876 tarihli Kanun-ı Esasi ile “Tebaa-i Devlet-i Osmaniye-nin Hukuk-ı Umumiyesi” başlığı altında Osmanlı uyruklarının haklarına ilişkin ilk geniş çaplı düzenleme getirilir. Kanun-ı Esasi'nin 8. maddesinde yer alan, “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine her hangi din veya mezhepten olursa olsun bilâ istisna Osmanlı tabir olunur” ifadesindeki ferd/birey vurgusu toplumsal sözleşmenin niteliğini de be-

1 Rona Aybay, “Tebaa-i Osmani'den T.C. Yurttaşına Geçişin Neresindeyiz?”, (der.) Artun Ünsal, 75. *Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 38. *Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi*, “gayrimüslim uyruklularının yabancı devletlerin uyrukluğuna geçerek kapitülasyonlardan yararlanmaları ve Osmanlı yükümlülüklerinden kaçmalarına bir son vermek amacıyla hazırlanmıştır. Kanunname, Osmanlı ülkesinde ‘ikamet eden’ herkesi din ve mezhep farkı gözetmeksizin, Osmanlı uyruğu sayıyor, aksini iddia edenlerin bunu kanıtlamasını istiyordu.” (Rona Aybay, *Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku*, AÜSBF Yayınları, Ankara, 1982'den aktaran Artun Ünsal, “Yurttaşlık Zor Zanaat” (der.) A. Ünsal, 75. *Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s. 12.

2 Şefika Kurnaz, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1996, s. 55.

lirler. Böylece Osmanlı vatandaşlığı, bir yanda anayasanın (*de iure*) öngördüğü sözleşmecî vatandaşlık anlayışı, diğer yandan da “yaşanan” (*de facto*) aidiyetin toplulukçu [cemaatçi] niteliği arasında kaygan ve bir o kadar da tehlikeli bir zemin üzerinde ilerler. Tanzimat’tan itibaren geçerli olan ve II. Meşrutiyet’le birlikte daha da güçlenecek olan dūalist hukuksal yapı, siyasal seçkinlerin hedeflediği “anayasal vatandaşlık”ın hayata geçirilmesi önündeki başlıca engeldir. Kanun-ı Esasi’nin 18. maddesinde yer alan “Tebaa-i Osmaniyenin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır” hükmü ise, ittihad-ı anasır idealinin kritik eşiğinin *cujus regio, ejus lingua* olacağını gösterir.

II. Meşrutiyet’in öngördüğü siyasal modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle tarifini bulan yeni bir siyasal-kamusal alan anlayışını ve onun aktörü olacak “vatandaş”ı gerektirir. II. Meşrutiyet’i izleyen dönemde yapılan bir dizi düzenlemeyle yeni siyasal özne “vatandaş” ile devlet arasındaki hukuksal -siyasal ilişkinin kuralları belirlenir. Kanun-ı Esasi’de yer almayan dernek kurma ve toplanma haklarını düzenleyen 16 Ağustos 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu ile 30 Temmuz 1909 tarihli Tatil-i Eşgal Kanunu, örgütlü topluma yönelmenin ve bu bağlamda vatandaşın sivil ve siyasal katılımının önünü açarken, derneklerin amaç ve nitelikleriyle ilgili olarak getirilen sınırlamalar, özellikle de “asayiş-i memleket ve tamamîyet-i mülkiyeyi ihlal ve şekli hükümet-i tağyir ve anasır-ı Osmaniyeyi siyaseten tefrik mak-sadına müstenid” cemiyetlere ilişkin gönderme, devlet-sivil toplum ilişkisinde Cumhuriyet dönemiyle giderek yapısal bir nitelik kazanacak olan güvensizlik ve tedirginliğin ifadesidir. Bununla birlikte söz konusu düzenlemelerin de yardımıyla erken Meşrutiyet döneminde siyasetin sivilleşmesine tanık olunur. Hürriyet, müsavat, adalet ve uhuvvet ilkeleri, vatandaşlar cemaatinin siyaset projesinin referanslarıdır. T. Z. Tunaya’nın ifadesiyle, “Meşrutiyet camiasını kaplayan olayların belki de en önemlisi, siyaset yapan fertlerin artışıdır. Tebaai Şahane’nin vatandaşlık merhalesine yükselişidir. (...) Türkiye tarihinde,

bu devreye kadar rastlanmamış bir şekilde, fert iktidarın kullanılmasını kendi gidişi ile ilgili bulmuş, bu hususta düşünmeyi, tenkit ve telkinde bulunmayı kendisi için bir fonksiyon saymıştır. (...) Her vatandaşın söyleyecek sözü, gösterecek yolu olabilirdi. Siyaset yapmak olayı böylece başka bir olayı da sonuç halinde ortaya çıkarmıştı: iktidara iştirak.”³

Ancak vatandaşların siyaset yapma konusundaki bu “aceleciliği”, özellikle 31 Mart Vakası’nı izleyen dönemde iktidarın sertleşmesiyle ve tanınmış olan bir dizi hak ve özgürlüğün askıya alınmasıyla sonuçlanırken rejim, her türlü farklı siyasal düşünce ve yaklaşımı şeytanileştirme geleneğini icat edecek, “irtica” sözcüğü 31 Mart Vakası vesilesiyle ders kitaplarına kadar girecektir. Böylesi bir iklimde kurulan derneklerin büyük bir bölümünün nizamnamelerinde yer alan, amaçlarının “siyaset dışı” olduğu vurgusu, Cumhuriyet’e devredilen bir miras olarak kalacaktır.

1908-1919 döneminde yapılan 4 genel (1912’deki “sopalı ve dayaklı” niteliğine rağmen) ve 1911’deki ara seçim, vatandaş katılımının önemli “an”larını oluşturacaktır. İntihab-ı Mebusan Kanunu’nun hükümleri uyarınca tam da “genel” olmayan seçimler ve bu bağlamda “ulusal egemenlik”in dışı vuruşu olarak oy verme işlemi,⁴ devletin vatandaşlarını bir “vatandaşlık töreni” etrafında bütünleştirme kapasitesini ve bu anlamda birleşik bir kamusal-siyasal alanın varlığını hem fiili hem de sembolik düzeyde ortaya koyacaktır.

Siyasal katılımın dışında kalan kitlelerin, “yeni toplum-yeni insan” projesi çerçevesinde seferber edilmesinde ise, kutlamalar (bayramlar) önemli bir işlev kazanır. II. Meşrutiyet, “laik” nitelikli bir birleşik kamusal alanın varlığını tescil etmek amacıyla, vatandaşları “bölen” dinî bayramların karşısına onları

3 Tank Zafer Tunaya, *Hürriyet’in İlanı*, Arba Yayınları, İstanbul, 1996, s. 28.

4 Batı dünyasında kitlelerin (erkek) siyasallaşmasının ve bu bağlamda ulusal projeye entegrasyonunun önemli bir boyutunu oluşturan seçme ve seçilme hakkının (diğer boyutu zorunlu askerlik), 19. yüzyıl boyunca aşamalı bir biçimde (İtalya’da 1882’den 1912’ye, İngiltere’de 1884-1885’te) gelişmesi konusunda bkz. Patrick Cabanel, *La question nationale au XIX e siècle*, La Découverte, Paris, 1997, s. 84.

bir bütünün parçaları yapmak için bir dizi yeni bayram "icat" eder. Kutlama ve anma boyutuyla bayramlar, topluluğun alegorik ya da sembolik bir düzlemde kimliğini hissetmesini, ifade etmesini ve pekiştirmesini sağlar.

Bu bağlamda II. Meşrutiyet'in ilanı yıldönümlerinde kutlanan "İyd-i Milli-yi Osmani" (Osmanlı Ulusal Bayramı) ve II. Meşrutiyet Meclisi'nin toplandığı günün yıldönümlerine özgü "Meclis-i Millinin Yevm-i Kûşadı" bayramının⁵ yanısıra, 1915'ten itibaren kutlanan Mektepliler Bayramı, ilk kez 1916'da kutlanan Çocuklar Bayramı ve yine 1916'daki İdman Bayramı, devletin hem sıcak savaş koşullarında Osmanlıların moralleri yükseltmek⁶ hem de vatandaşların rejim konusunda iman tazelemelelerini sağlamak yönünde önemli bir işlev yüklenecektir.

Modern merkezî devletin "vatandaşlar cemaati"nin inşasında özel bir önem taşıyan iki kurum, yani ordu⁷ ve okul ise, II. Meşrutiyet'in siyasal seçkinlerinin üzerinde özellikle duracağı kurumlardır. Gerek İslahat Fermanı'nda gerekse Kanun-ı Esasi'nin 17. maddesinde yer alan eşitlik anlayışının doğal bir uzantısı olan zimmilerin de Müslümanlar gibi askerlik yapması (ya da bedel-i askeri ödemesi) koşulu, bütün çabalara karşın hayata geçirilememiştir. 1909'daki anayasa değişikliğinden sonra bedel-i askeri kaldırılarak askerlik hizmeti yükümlülüğü

5 Necdet Sakaoğlu, "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın Tarihinden", *Toplumsal Tarih*, no. 52, Nisan 1998, s. 4.

6 Cüneyd Okay, *Meşrutiyet Çocukları*, Bordo Kitaplar, İstanbul, 2000, s. 69-71. 29 Nisan 1916'da Selim Sırrı Tarcan'ın kişisel girişimiyle kutlanan İdman Bayramı için bkz. Özbay Güven, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Gençlik ve Spor Bayramları", *Toplumsal Tarih*, no. 65, Mayıs 1999, s. 33-34. Çocuk Bayramı konusundaki ilk önerilerden biri, 1914'te Nafi Atuf tarafından yapılmıştır. Nafi Atuf, "Çocuklar İçin Bir Bayram", *Terbiye Mecmuası*, no. 1, 10 Mart 1330 (1914), s. 7-10. Bayramları çocuklar için olduğu kadar büyükler için de bir "terbiye-i ameliye" olarak tanımlayan yazar, "Ben gençlik ve çocukluk için bilhassa ilkbaharda bir bayramın lüzumunu bu sene pek açık duydum" demektedir.

7 Cabanel'in de belirttiği gibi zorunlu ve genel askerlik hizmeti, 19. yüzyıl boyunca halk kitlelerin millileşmesinin önemli bir boyutunu oluşturur. İtalya'da 1875'te kabul edilen genel askerlik hizmeti, Fransa'da 1872-1889 arasında çıkarılan bir dizi yasa ile yürürlüğe girdi. Zorunlu ve genel askerlik hizmeti, farklı sosyo-ekonomik arka plandan gelen acemi erlerin "ulus"u, birlikte askerlik yaptıkları kişilerin farklı kökenleri, isimleri ve lehçeleri ile adeta "ten"lerinde keşfettikleri bir birliktelik zemini sağlamıştır (Cabanel, *a.g.y.*, s. 84.)

imparatorluğun tüm vatandaşlarına yaygınlaştırılır. Ancak “vatandaşlar ordusu” ve onun öznesi “vatandaş asker”le hedeflenen, cemaat kimliklerinin Osmanlı vatandaşlığı aleyhine marjinalleşmesi iradesi, milliyetçiliğin vakıa haline geldiği bir siyasal konjonktürde gecikmiş bir operasyon olarak ortaya çıkar.

II. Meşrutiyet dönemi, iç ve dış siyasal krizlerin baskısı altında siyasal seçkinlerin bir yandan devleti “kurtarmak” isterken aynı zamanda da “toplumu dönüştürmek” gibi birbiriyle kimi zaman çatışan iki hedefi eşzamanlı olarak yerine getirmek istedikleri bir dönemdir. Bu dönemin ayırtedici ve belki de en radikal yönü ise, tebaadan vatandaşa geçiş sürecidir. Z. Toprak'ın da ifade ettiği gibi “çağdaş topluma yönelik bir dizi yenilikler”in gündeme geldiği, “kişi hak ve özgürlüklerinin yeni dönemin temel sorunsallarını oluşturduğu” ve “yeni bir insan dokusuna yönelindiği” II. Meşrutiyet döneminde, artık “Osmanlı vatandaştır. Reaya ve teb'a niteliğini yitirmiş, vatandaş olmuştur. Cemiyet, toplumsal bir kategori olmaktan çok bir yığını ifade eden ahalinin yerini almıştır. Osmanlı insanı kişilik arayışı içerisinde.”⁸

Hedeflenen yeni insan dokusuna hayatîyet kazandıracak en önemli kurumlardan biri ise, hiç kuşku yok ki okul, özellikle de ilkokuldur. II. Meşrutiyet, modern merkezi devletin yeni siyasal öznesi olan “vatandaş”ın inşasında “okul”a, özellikle de ilkokula tanıdığı rolle, III. Cumhuriyet Fransa'sını andırır. II. Meşrutiyet'in getirdiği değerler sistemi doğrultusunda biçimlendirilecek yeni kuşakların üretimi sorunsalı, çocuğa yönelik ilgiyi artırır. “Toplumun geleceği” olarak görülmeğe başlanan çocuk, “rejimin geleceği” açısından devletin manipülasyon alanının içine çekilir. Oluşturulmaya çalışılan “yeni yaşam-yeni insan” anlayışı doğrultusunda Tanzimat döneminde bağımsız bir özne olarak keşfedilen çocuk, II. Meşrutiyet döneminde inşa edilir. Philippe Ariès'in *L'enfant et le vie sous l'Ancien Régime*'de (*Ancien Régime'de Çocuk ve Aile*) Batı örneğinden hareketle ifade ettiği gibi “her dönem, ayrıcalıklı bir yaş dilimine ve insan yaşamının

8 Zafer Toprak, “80. Yıldönümünde ‘Hürriyetin İlanı’ (1908) ve ‘Rehber-i İttihad’”, *Toplum ve Bilim*, no. 42, Yaz 1988, s. 157.

özel bir dönemlendirilmesine denk düşer. “Gençlik” 17. yüzyılın, “çocukluk” 19. yüzyılın, “yeniyetmelik” ise 20. yüzyılın ayrıcalıklı yaşını oluşturur.⁹ 19. yüzyıl, Osmanlı’da da “çocuk” yüzyılıdır. Tanzimat dönemine kadar “küçük yetişkin” olarak kabul edilen çocuğa¹⁰ gerek devlet ve gerekse eğitimciler tarafından yöneltilen ilgi, özellikle iptidai mekteplerinin (ilkokul) düzenlenmesi çabalarında kendini gösterir. Tanzimat dönemi, bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi ilköğretimde de yapısal değişikliklerin hız kazandığı yıllardır. İlköğretime yönelik reform çabalarında öne sürülen ve hiç değişmeyen temel gerekçe ise, “dinini daha iyi anlama”dır.¹¹ Öte yandan Tanzimat döneminde, en genel anlamıyla çocuk terbiyesinin bağımsız ve uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun bilincine varılmıştır. Batı tarzı eğitim görmeleri amacıyla Fransa’ya gönderilen ilk dört öğrenci arasında yer alan Edhem İbrahim Paşa’nın yazdığı *Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesayih-ül Etfal*, Maarif Nazırlığı da yapan Münif Paşa tarafından kaleme alınan ve *Mecmua-i Fünun*’da yayımlanan “Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan” makalesi ya da Ahmet Mithat Efendi’nin *Peder Olmak Sanatı* başta olmak üzere ‘terbiye-i etfal’ (pedagoji) ile ilgili yayınların yapıldığı bu dönem, aynı zamanda çocuk sağlığı alanında modern tıbbın gelişmelerinin yakından izlendiği, çocuk edebiyatının ilk kez telif (ama genelde çeviri) eserler aracılığıyla bağımsız bir tür olarak ortaya çıktığı ve çocuk dergilerinin az çok düzenli bir biçimde yayımlanmaya başladığı¹² bir dönemdir. C. Okay’ın ifadesiyle çocuk hayatında özellikle İstanbul, Selanik ve İzmir gibi kentlerde başlayan “yenileşme” hareketleri, Meşrutiyet’le birlikte yavaş yavaş diğer Osmanlı kentlerine yayılır.¹³

9 Philippe Ariès, *L'enfant et la vie sous l'Ancien Régime*, Editions du Seuil, Paris, 1973, s. 51.

10 Bu konuda bkz. Cüneyd Okay, *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1850-1900*, Kırkambar Yayınları, İstanbul, 1998, s. 28.

11 Adil Çağlar, “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, (der.) F. Gök, 75 Yılda Eğitim içinde, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 128.

12 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Cüneyd Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri*, Kitabevi, İstanbul, 1999.

13 A.g.y., s. 158.

Çocuk eğitimine yönelik ilgi, kimi zaman Meşrutiyet romanının egemen olmasa bile en azından arka planında yer alan temalardan birini oluşturmasında da ortaya çıkar. Başta Halide Edip (*Seviye Talip*, *Raikin Annesi*, *Mev'ud Hüküm*) olmak üzere Fazlı Necip (*Menfi*), Lem'i Nihat (*Uçurumlarda*), Mehmet İrfan (*Kız mı Çiçek mi?*), Ahmed Midhat (*Jön Türk*), Ali Kemal (*Fetret*) ve Ali Haydar (*Buhran-ı Hayat*) romanlarında çocukların eğitimi ve öğretimi konusuna yer verirler.¹⁴

Böylece Tanzimat'la birlikte giderek bağımsız bir "özne" olmaya başlayan çocuğun II. Meşrutiyet'le birlikte potansiyel bir kamusal özneye dönüşmesine tanık olunur. Çocuk potansiyel bir kamusal aktör olarak, artık yalnızca ailesine ait değildir. Çocuk, kimi zaman ülusun, kimi zaman ırkın geleceğidir. Yarının üreticisi, askeri ve vatandaşdır. Kısacası "Çocuk toplumun geleceği olarak görülmeye başlanır. Yarının nesli 'hürriyet, müsavat, adalet, uhuvvet' ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelidir. Yurttaşlık ilk ve orta öğretimin ana pedagojik amacıdır. Bundan böyle nesiller yurttaşlık bilinciyle donatılmalıdır. İlkokullardan başlanarak yeni bir meşrutiyet nesli hedeflenir."¹⁵ Klasik Osmanlı toplumunda ailenin, akrabaların, mahalle ve cemaatin kontrolü altında bulunan¹⁶ ve toplumsallaşması da yine aynı çerçeve içinde gerçekleşen çocuk, 19. yüzyılın sonlarından itibaren çocukluğunu devlete teslim eder.

Kısacası II. Meşrutiyet modern anlamıyla "vatandaş" kavramının yalnızca inşa edildiği değil, bu süreçte devletin okul aracılığıyla çocuk-vatandaş yetiştirme projesini uygulamaya koyduğu dönemin de ifadesi olur. Çocukları, geleceğin vatandaşları olarak bilgilendirme ve biçimlendirmeye yönelik ilk kitap, Müstecabizade İsmet tarafından ilkokul çocukları için yazılan *Rehber-i İttihad*'dır. Z. Toprak'ın ifadesiyle, "çocuklar için yazılmış olmasına karşın Osmanlı 'Aydınlanması'nın belirgin bir örneği" olan bu kitapta, Osmanlılık ideolojisi doğrultu-

14 Osman Gündüz, *Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema*, C. 2, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 537.

15 Toprak, "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin İlanı' (1908) ve *Rehber-i İttihad*", s. 157.

16 İlber Ortaylı, *Osmanlı Toplumunda Aile*, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 97.

sunda bir vatan ve vatansverlik bilincinin geliştirilmesine çalışılır.¹⁷

Okul: Kanun-ı Esasi Vatandaşlığının Üretim Merkezi

II. Mahmut döneminde yayımlanan bir fermanla getirilmek istenen ancak hayata geçirilemeyen zorunlu ilköğretim, 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle bir ölçüde yaygınlaşmıştır. Kanun-ı Esasi'nin 114. maddesinde yer alan "Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi" olması hükmü, ilköğretimin çocuğun toplumsallaşma sürecindeki önemini artırır. Bu bağlamda 1908 sonrasında müfredat programlarında yapılan değişiklikler, devletin özellikle geleceğin vatandaşlarına yönelik toplumsal mühendislik kaygıları çerçevesinde anlam kazanır. Cumhuriyet dönemi boyunca ilk ve ortaöğretimin vazgeçilmez dersi Yurttaşlık Bilgisi, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye* adıyla II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında okullarda bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanır. İttihat ve Terakki'nin eğitim politikasındaki "arayış dönemi"¹⁸ olarak tanımlanan dönemde (Nisan 1909'da başlayarak Balkan Savaşı'na kadar süren dönem) ve sonrasında çok sayıda ders kitabı yayımlanır.

Malumat-ı Medeniye ders kitaplarının "Hürriyetin İlanı"nı hemen izleyen aylarda hazırlanmış olması, Jön Türk yazarların bu konuda belli bir birikimlerinin olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ancak Server R. İskit'in *Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış* kitabında "Asırlık Bir şikâyet Mevzuu: Mektep Kitapları" başlığı altında naklettiği; 5 Teşrincevvel 1324-1908 tarihli *Sabah* gazetesinde 'Selanikli Tefvik' imzasıyla yayımlanan yazıdan, 1908 tarihi itibariyle *Malumat-ı*

17 Toprak, "80. Yıldönümünde 'Hürriyetin İlanı' (1908) ve Rehber-i İttihad", s. 158.

18 Halil AYTEKİN, *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Üniversitesi BYYO, s. 142. Ayrıca Faik Reşit UNAT, *Türkiye Eğitim Sistemi'nin Gelişmesine Tarihi bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964, s. 40. "Meşrutiyetin ilanı ile Tarih, Coğrafya dersleri programında yer aldığı gibi Yurttaşlık Bilgisi dersleri de konulmuştur."

Medeniye kitaplarının bürokratik engellere takıldığı ve öğretmenlerin kimi zaman ders yılına ders kitapları olmaksızın başladıkları anlaşılmaktadır:¹⁹

“Kitap programlarında bazı mertebe tadilat icra kılındığı malumdur. Yeniden birtakım kitaplar yazılıp mevki-i intihaba konacak, bunların en iyileri seçilecek, derhal tabolunarak derslerin küşadından evvel şakirdanın yed-i istifadesinde bulunacaktı. Halbuki bu babtaki tasavvur da kuvveden fiile çıkarılmadı. Birçok dersler için lâzım gelen kitaplar elân tedarik edilememiş olduğundan muallimler kitapsız şakirdana [öğrencilere] ders takririnden başka bir çareye tevessül edemiyorlar. (...) Hattâ bizim ‘Malumatı medeniye’ ünvanlı bir kitabımız iki aydanberi o suretle çıkarılmayıp kalmıştır.”²⁰

II. Meşrutiyet döneminin öğretim programları incelendiğinde dersin adının ve eğitimin çeşitli kademelerinde yer aldığı yıl ve haftalık saat sayısının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Nitekim Maarif Nezareti'nin 1911 tarihli emirnamesine göre düzenlenen *Istanbul Mekteb-i Sultanisi Müfredat Programı*'nda dersin adı, “Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye ve İktisadiye ve Hükümet-i Nazariye” olarak verilmektedir.²¹ 1912 tarihli Vilayet İdadileri Ders Tevzi Cetveli'nden liva idadilerinin Zırai, Sanayi ve Ticari kısımlarında Hazırlık, 1. Sınıf ve 2. sınıfta “Malumat-ı Medeniye, Hukukiye ve İktisadiye” dersinin haftada bir saat okutulduğu anlaşılmaktadır.²² 1913 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yayımlanan 1 ve 2 dersane ve muallimli mekteplere mahsus *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfres-*

19 Söz konusu yazar, muhtemelen Selanikli Tefvik değil, Selanikli Faik'tir. Selanikli Faik, bu araştırma kapsamında ulaşılan en erken tarihli *Malumat-ı Medeniye* kitabı yazardır. (Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, *Mekatib-i İptidaiye'nin Üçüncü Sınıfında Tedris Edilmek ve Son Programa Muvafık Olmak Üzere Tertip Edilmiştir*, Karabet Matbaası, İstanbul, 1324).

20 Server R. İskit, *Türkiye'de Neşriyat Hareketleri Tarihine Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2000, s. 102-103.

21 *Istanbul Mekteb-i Sultanisi, Müfredat Programı*, Maarif Nezaret-i Celilesinin 27 Ağustos 327 tarihli 1429/ 148062 numaralı emirnamesine tevfikeyen tertip edilmiştir, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1328 (1912).

22 Aytekin, a.g.y., s. 96-98.

datı'nda "Musahabat-ı Ahlâkiye (Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye)" öğretim programının girişinde bu dersin ayrıca "ders suretinde okutulmayarak" çeşitli devrelere bölünmüş şekilde "kıraat kitaplarında gösterileceği" belirtilmektedir.²³ Yine Maarif-i Umumiye Nezareti'nin 1913 tarihli "altı, beş, dört ve üç ders-hane ve muallimli mekteplere mahsus" olarak yayımladığı öğretim programında "Musahabat-ı Ahlâkiye (diniye, tarihiye, medeniye) dersi, ilk devrenin birinci sınıfında haftada üç saat, ikinci sınıfında haftada iki saat, ikinci devrenin birinci sınıfında haftada iki saat, ikinci sınıfında haftada bir saat yer tutmaktadır. Devre-i Aliyede ise, aynı ders birinci ve ikinci sınıfta haftada birer saattir."²⁴ 1917 tarihli *Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi*'nde belirtildiği üzere her iki okulun da iptidaiye bölümlerinde okutulacak dersler arasında Malumât-ı Ahlâkiye ve Medeniye ve Hukukiye dersi yer almaktadır.²⁵ Ayrıca 1917 tarihli *Dar-ül Hilafet-ül Aliyye Medresesiyle Taşra Medârisi Hakkında Nizamname*'nin Derecat-ı Selase Medarisi dersleri arasında ibtida-i hariçte Malumat-ı Medeniye ve Hukukiye dersi bulunmaktadır.²⁶

Böylece merkezî otoritenin merkezkaç güçlere karşı ortak bir siyasal aidiyet ve sadakat duygusu geliştirmek amacıyla 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren "okulda vatandaş eğitimi"ne özel bir önem verdiği İsviçre, Belçika, Almanya, Avusturya Macaristan İmparatorluğu ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerden yaklaşık 50 yıl sonra Meşrutiyet pedagogları da, "malumat-ı medeniye"nin vatandaş üretimindeki gerekliliğine kanaat getirirler. Osmanlı'nın eğitimdeki esin kaynağı Fransa'da, *Instruction civique* dersi, 1789 Devrimi'nin ertesinde parasız, zorunlu ve laik eğitim sistemini yürürlüğe koyan

23 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, 1 ve 2 ders-hane ve muallimli mekteplere mahsus, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 5.

24 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı*, Altı, beş, dört ve üç ders-hane ve muallimli mekteplere mahsus, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 4 - 11.

25 Reşat Özalp, (der.) *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982, s. 559.

26 A.g.y, s. 614.

1882 tarihli yasa ile okullarda okutulmaya başlanmıştır. Daha önce de vurgulandığı üzere III. Cumhuriyet dönemi boyunca tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin başlıca hedefi, ulusal kimliğin inşası ve yurtseverliğin telkinidir. Aynı hedef, ittihad-ı anasırı Osmanlı seçkinleri tarafından da izlenir. 1913 tarihli *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*'nda (İlköğretim Geçici Kanunu) yer alan "Coğrafya, bilhassa Osmanlı coğrafyası" ve "Tarih, bilhassa Osmanlı tarihi" vurgularıyla coğrafya ve tarih dersleri, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye*'nin yanısıra bir Osmanlı vatandaşlığı /vatanseverliği oluşturmakla görevlendirilir.

II. Meşrutiyet dönemi ders kitapları incelendiğinde ortak bir Osmanlılık kimliğinin inşasında tarih, coğrafya ve malumat-ı medeniye gibi doğrudan vatandaş eğitimine yönelik olmayan derslerde de özellikle kitaplarda yer alan okuma parçalarıyla vatandaş kimlik ve erdemlerini geliştirmek üzere mesajların iletiildiği dikkati çekmektedir. Nitekim 1917'de Orhan Salâhaddin tarafından ilköğretim çağındaki öğrencilerin Fransızca öğretimi için yazılan *Ottomanisme Rationnel* adlı kitaptaki okuma parçaları milliyetçi/vatanperver çocuk eğitiminin esas alındığını ortaya koyar.²⁷

Zaman içinde birtakım değişiklikler yapılmakla birlikte esasen 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalan²⁸ 1913 tarihli 101 maddelik *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*,²⁹ vatandaşlar topluluğu oluşturmada

27 Edhem Eldem, "Akıllı Osmanlıcılık (Ottomanisme Rationnel): 1917 Tarihli Fransızca Bir Okuma Kitapçığı", *Toplumsal Tarih*, no. 38, Şubat 1997, s. 23. "Kısa okuma parçalarından oluşan bu kitapçığın bizim için ilginç yanı, dönemin zihniyet ve ideolojisini yansıtıyor olması ve dolayısıyla birçok bakımdan Fransızca eğitiminin altında gizlenme ihtiyacı duymayan bir 'yurttaşlık bilgisi'nin yatıyor olmasıdır. Aslında bu yurttaşlık bilgisi, türünde rastlanacak derecede net bir şekilde ortaya çıkmamakta, 'hayat bilgisi' ve 'ahlak bilgisi' ile karışık bir şekilde verilmektedir."

28 Çağlar, a.g.m., s. 129. Çağlar, bu nedenle söz konusu yasanın, "48 yıl süreyle Türk ilköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturduğunu" belirtmektedir.

29 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1329 (1913), s. 6-7. Kanununun 23. maddesinde verilen derslerin adları şunlardır: Kuran-ı Kerim (etfal-i müslimeye mahsustur); Malumat-ı

gerekli olan "eğitimde eşitlik"i sağlarken, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye* dersi, Devletin vatandaşlaştırma operasyonu içinde önemli bir misyon yüklenmiştir. Genelde 7-13 yaş arası çocukların, bazı özel koşullarda ise 7-16 yaşındaki çocukların okullaşmasını sağlayan bu kanunla -*Tedrisat-ı İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi*'nin de ortaya koyduğu gibi-iptidai mekteplerinin amacı, ilköğretim çağındaki çocukların, "bedence ve ruhça sağlam itiyatlara sahip olmasını temin edecek ve hayat için lüzumlu bilgileri vererek; onların karakterli, gayretli ve hamiyetperver birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır."Söz konusu *Talimatname*, "makbul vatandaş"ı dine bağlı, "milliyetini tanıır, eğitilmiş ve aydın bir vatansever olarak tanımlar.³⁰

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin hazırlanması, büyük ölçüde 1912'deki Balkan Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin uğradığı ağır yenilgiyle bağlantılıdır. Osmanlı aydınları da Fransa'nın 1870 bozgununu Prusya'nın vatanseverlik duygularını harekete geçiren eğitim sistemiyle ilişkilendiren Fransız eğitimcilerine benzer bir biçimde Balkan yenilgisinin nedenlerini siyasal ve askerî gerekçelerin dışında aramaya başlamışlardır. Osmanlıların askerî yenilgisinin nedenleri üzerinde duran Manastır öğretmen okulu müdürü ve öğretmeni olan Ethem Nejat, eğitimci İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu), yayıncı ve yazar Tüccarzaade İbrahim Hilmi (Çırağan) başta olmak üzere çok sayıda aydın, "daha dünkü tebaamız" Bulgarlar, Rumlar ya da Sırpların nitelikli (ve vatanseverlik duygusu aşıl原因) eğitim anlayışlarının da bu zaferde etkili olduğunu öne sürmüşler ve Osmanlı eğitim sistemine son derece sert eleştiriler yöneltmişlerdir.³¹ Kİ-

Diniye (sunuf-ı gaynmüslime etfaline usul-ü diniye gösterilecektir), Kıraat ve hat; Lisan-ı Osmani; Hesap, Hendese; Coğrafya, bilhassa Osmanlı Coğrafyası; Tarih, bilhassa Osmanlı Tarihi; Durus-ı Eşya; Malumat-ı Tabiiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha; Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İktisadiye, El İşleri ve Resim; Gına (İlahi ve vatani manzumeler); Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları; Etfal-i zükura Talim-i Askeri; Etfal-i inasa İdare-i Beytiye ve Dikiş dersleri.

30 AYTEKİN, a.g.y., s. 47.

31 Yahya Akyüz, "Eğitim Alanında Aydınların Özeleştirisi ve Balkan Savaşları", *Tarih ve Toplum*, no. 228, Aralık 2002, s. 55'te eğitimcilerin bu görüşlerini bir 'örnek'le destekledikleri belirtilmektedir: "Bu aydınlar, görüşlerini destekleye-

sacası N. Sakaoglu'nun ifadesiyle "Herkesin kurtuluşu eğitimde görmesi, düşmanın Çatalca'ya kadar gelmesinden sonra başlamıştır!"³²

1913 tarihli ilköğretim kanununda Osmanlı Coğrafyası ve Osmanlı Tarihi'nden *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye ve İhtisadiye*'nin yanısıra Osmanlı topraklarına yönelik bir vatanseverliğinin oluşturulabilmesi yolunda yararlanılmak istendiği açıktır. Öte yandan II. Meşrutiyet döneminde öğretim programlarında (dolayısıyla da ders kitaplarında) yapılan değişiklikler çerçevesinde özellikle Tarih ve *Malumat-ı Medeniye* dersine bir "devr-i sabık" yaratmada ve bu bağlamda "Meşrutiyet ve vatan bağılılığı" sağlamada önemli bir işlev yüklediği bizzat Satı Bey'in 1911'de *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*'nda yer alan makalesinden anlaşılmaktadır:

"Tarih dersi, idare-i mutlakiyetin ne kadar fenalıklara sebebiyet verdiğini, idare-i meşrutiyetin ne kadar iyilikler ettiğini vekayi ile gösterir; hürriyetin meşrutiyetin ne kadar müddet mahrumiyetler, ne kadar cansiperane mücadeleler neticesinde elde edildiğini anlatır. Bu suretle, hukuk-ı meşrutiyet hakkında hem daha vâzih bir fikir vermeğe ve hem de buna karşı daha samimî bir encazâb ve merbutiyet [bağlılık] husule getirmeğe hizmet eder; hulâsa, tarih dersi; malumat-ı medeniye ve terbiye-i siyasiyeye kuvvetle bir esas teşkil eder. Tarihe istinad etmeyen malumat-ı medeniye, temelsiz bir binaya benzer, hiçbir zaman metin ve pâyidar olamaz."³³

Nitekim, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesinde önemli rol oynayan Maarif Nazırı Emrullah Efendi de, 1910 yılında

cek bir de örnek bulmuşlardır: Alman Birliği'ni kuran Bismark'ın, 1866 ve 1870'te Alman ordularının kazandığı zaferlerden sonra söylediği, 'bu zaferi kazanan Alman ilkokul öğretmenleridir' sözü bulunup çıkarılmış ve Osmanlı'nın durumuna uyarlanmıştır. Buna göre Osmanlı aydınları da şu teze sarılmışlardır: 'Balkan ulusları başarılarını askerî nedenlerden çok, öğretmenlerinin ve eğitim sistemlerinin üstünlüğüne borçludurlar.'

32 Necdet Sakaoglu, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 137.

33 Satı, "Tarih Tedrisatının Usul-i Esasları", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Yıl. 1, C. 8, 1327, s. 88-92'den aktaran Aytekin, a.g.y., s. 75.

bakanlığa gelmesinin hemen ertesinde Meclis-i Mebusan'a sunduğu bir kanun tasarısında Fransa örneğinden hareketle ilköğretimin düzenlemesinin devletin temel görevlerinden biri olduğunu savunur. *Tedrisat-ı İptidaiyye Kanun-ı Muvakkati*'nin yürürlüğe girmesinden üç yıl önce gündeme getirilen tasarının 2. ve 3. maddeleri, "malûmatı diniye, malûmatı ahlâkiye ve medeniye ve kanuniye, Osmanlı memleketinin coğrafyası, umumî coğrafyaya dair bazı malûmat, Osmanlı tarihi ve umumî tarihe dair bazı malûmat, malûmatı fenniye ve tatbikatı, köy iktisadı ve hıfzıssıhha, cimnastik, elişleri ve dikişten ibaret asgarî malûmatın" 7-13 yaşlarındaki erkek ve kız çocuklarına ilk ve orta öğretim düzeyinde okutulmasını öngörmektedir.³⁴ *Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye* derslerinin öğretim programlarında yer almasının ardındaki gerekçe ise, Emrullah Efendi tarafından şöyle açıklanmaktadır:

"Millet 'zaman ve mekânda imtidat ve tevessü etmiş [süreklilik kazanmış ve genişlemiş] tarihî ve coğrafi bir mevcut, muntazam siyasi bir heyet'tir. Bu heyetin geçmiş bir hayatı, yaşadığı bir memleketi vardır. Millet bunları bilmelidir. Bunun için tarih ve coğrafya ilk tahsil programına bihakkın dahil olmalıdır. Kezalik milletin milletin kanunları, hükümeti, iktisadî hayatı ve bu iktisadî hayatı idare eden kanunları vardır. İlk mektepte bunlar hakkında da bazı malûmat vermek lâzımdır."³⁵

Kısacası öğretim programına dahil edilen *Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye* dersleri, ortak bir Osmanlılık kimliği etrafında entegrasyonu sağlamaya yönelik son bir kurtarma operasyonu niteliğini taşır. Ancak azınlık ve yabancıların sahip oldukları okulların statüsünü düzenleyen 1915 tarihli *Mekatip-i Hususiye Talimatnamesi*'nin 6. Maddesiyle "resmi lisan Türkçe"den başka dille eğitim verecek "özel okullarda" *Türkçe, Osmanlı Tarihi ve Osmanlı Coğrafyası* zo-

34 Nafi Atuf, *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*, II. Kitap, Milliyet Matbaası, İstanbul, 1932, s. 40.

35 A.g.y., s. 51.

runlu dersler arasında yer alırken³⁶ *Malumat-ı Medeniye* dersinden söz edilmez.

1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*³⁷ ise, hem ilköğretimin genel amaçlarına, hem de *Malumat-ı Medeniye* dersinin özel hedeflerine ilişkin önemli noktaları içermektedir. Talim ve terbiyede amacın “şimdiye kadar anlaşıldığı gibi”, çocukları “uslandırmak” ya da onların “kafasını malumatla doldurmak” olmadığı vurgulandığı *Talimatname*'de, önemli olanın “hayata hazırlamak” olduğu belirtilmekte, “malumatı az da olsa”, kendisi ve memleketinin çıkarlarını koruyabilen insan yetiştirmenin (teşebbüs-i şahsici birey) gerekliliği üzerinde durulmaktadır. *Talimatname*'ye göre, “terbiyenin munkasem olduğu terbiye-i bedeniye, fikriye, hissiye ve iradiye arasında ‘iradenin terbiyesi’ en önemlisidir. Çünkü, “insanların hayattaki muvaffakiyeti, her şeyden evvel teşebbüs, azim, sebat, cesaret gibi irade nevilerinin... kuvvetine bağlıdır. Fertler için böyle olduğu gibi, milletler için de böyledir.” Öğretim programındaki dersleri, “talim ve terbiye dersleri” ve “terbiye dersleri” olarak ikiye ayıran *Talimatname*, “Musahabat-ı ahlâkiye ve medeniye (diniye, sıhhiye, tarihiye)” dersini talim ve terbiye dersi olarak kabul etmektedir.³⁸

Her ülkenin “mektep talim ve terbiyesi”nde dikkate alınması gereken en önemli unsurun, “malumat ve terbiye-i milliyenin zayıf noktaları” üzerinde yoğunlaşmak olduğunu vurgulayan *Talimatname*, bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye* dersinin Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu koşullarda özellikle önemli olduğuna dikkati çekmektedir:

36 AYTEKİN, a.g.y., s. 153-154.

37 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname, Usul-i Terbiye, Usul-i Tedris, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1331 (1915)*.

38 A.g.y., s. 3-13. *Talimatname*, “terbiye”nin verilmesinde önemli olan üç “muhit”ten (aile, cemiyet, mektep) hareketle Osmanlı toplumunda “mektep”in (çocukları hayata hazırlamakta en “selahiyettar” olan ilkokulun) yerini vurgulamaktadır: “...bizde, aile ve cemiyet; terbiyece zayıf ve hastadır; bu zaafı izale için mekteple tedaviye başlamak lazımdır. (...) ..bizde milleti mesut gayelere götüreceğ yalnız bir vasıta, bir muhit vardır; o da mekteptir.”

“... bizde ehemmiyetle tedrisi mevzu-i bahs olacak dersler vardır ki, İngilizler; mekatib-i iptidaiye müfredatına sokmak mecburiyetini bile hissetmemişlerdir. Mesela ‘malumat-ı ahlâkiye ve medeniye’; bizim memleketin malumatı arasında en çok eksikliğini hissettiren malumattan biridir. Halkın hemen umumu hukuk ve vezaif-i tabiiyesini [doğal görevlerini] ve memleketin kanunlarını bilmediği gibi, kavaid-i ahlâkiyeyi [ahlâk kaideleri] de bilmez, yahut pek yanlış bilir. İşte bu cihetle, bizim mekteplerimizde malumat-ı ahlâkiye ve medeniye tedrisatı; en büyük ihtiyaçlarımızdan birini teşkil eder. Halbuki bu derse İngiliz mekteb-i iptidaiyesinde ehemmiyet bile verilmez. Çünkü İngilizlerde bütün efradı malumat ve muhakemat-ı ahlâkiye ve medeniyeden müstağni [doygun] bırakacak gayet sağlam itiyadat-ı ahlâkiye ve irşaiye teessüs etmiştir.”³⁹

Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim yöntemlerine ilişkin en erken çalışmalardan biri, Üsküp Darümuallimin-i Rüşdiyesi müdürü Sabri Cemil (Aykut) tarafından kaleme alınan 1910 tarihli *Ameli Fenn-i Tedris* kitabıdır. 1882’de Priştine’de doğan, İstanbul Darülfünun Edebiyat Bölümü’nü bitiren ve Üsküp’te *Yeni Meslek* adlı bir meslek dergisi çıkaran Sabri Cemil, *Ameli Fenn-i Tedris*’i o yıllarda eğitim konusunda çok sayıda kitabı yayımlanan Gabriel Compaire’in bir kitabını esas alarak yazmıştır.⁴⁰ Kitap, kapakta yer alan ifadeden de anlaşıldığı gibi “İptidai ve rüşdi muallim ve muallimelerine ve bilhassa Darümuallimin talebesine” yönelik bir öğretmen el kitabı niteliğindedir. Sabri Cemil, “Ahlâk ve Malumat-ı Medeniyenin Sureti-i Tedrisi” başlığı altında önce okulda ahlâk eğitiminin çerçevesini belirler:

39 A.g.y., s. 20.

40 Binbaşoğlu, a.g.y., s. 90. 1920’den 1981’e Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1982, s. 164. Sabri Cemil Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü yapmış, 1923’te Ankara Öğretmen Okulu Müdürlüğü’ne atanmış, 1929-1930 yıllarında Özel Kalem Müdürlüğü’nde bulunmuş, daha sonraları ise Devlet İstatistik Enstitüsü’ne geçmiştir.

"İptidai mektebinde tedris-i ahlâkın mevzuu desatir-i [düstur; kurallar] nazariye-i ahlâkiye değil, vezaif hakkında malumat-ı ameliyedir. Çocuğu bir filozof gibi tabiat efali [işleri] hakkın-da muhakeme etmekten ziyade bütûn muktezayat-ı hayatiye-yi [yaşamsal gereklilikleri] bir namuslu adam gibi hüsn-ü ifaya sevk etmelidir. Binaenaleyh muallimler şakirdana mektepte bulunduğu müddetçe aileye, vatana, ebna-i nevine [insanlığa], kendilerine, Cenab-ı Hakka karşı olan vazifelerini öğretmelidir. Kavanin-i ahlâkiye hakkındaki münakaşat ve muhakemat mümkün mertebe rüştiye ve idadiye mekteplerine bırakılmalıdır. Tedrisatta her çocuğu namuslu bir insan yapacak bir lisan-ı hakikat kullanmak ister. İnsanları tefrik [ayırarak] değil, bilakis takrip eden [yaklaştıran] vezaide ısrar etmelidir ki bilahare büyük birer vatandaş oldukları zaman -efkar-ı hususiye dolayısıyla ayrılırsalar da -yine birçok mesail-i hayatiyede hemfikir olsunlar; vatan, millet, hükümet menafiinde [çıkarlarında] cümlesi yekdil ve yekvücut bulunsunlar."⁴¹

Sabri Cemil, 1908 Devrimi'ne gönderme yaparak "10 Temmuz 324 ün bahş ettiği feyz-i hürriyet üzerine" ilkokul programlarına konulmuş olan *Malumat-ı Medeniye* dersinin kitaplarda "ahlâk" la birlikte yer almasını, "bir insan olmaktan başlanmazsa bir vatandaş olmak gayr-ı mümkündür"⁴² sözleriyle açıklamaktadır.

"Malumat-ı medeniye vakıa tarihten, coğrafyadan istintaç olunur [çıkar], fakat müstakilen tedris olunmakla bunun ehemmiyet ve faidesi ayrıca takdir edilir demektir"⁴³ değerlendirmesini yapan Sabri Cemil, "Malumat-ı Medeniye'nin Lüzumu" altbaşlığı altında dersin önemine de dikkati çekmektedir:

"Malumat-ı medeniye faidelidir demek kafi değildir; hakikat onun lüzumlu olmasıdır. Hele Meşrutiyet-i meşruamızın tamamıyla kökleşmesi, semerat-ı nafia [faydalı verimler] vermesi için bütûn vatandaşlara bu malumatın ne kadar elzem

41 Sabri Cemil, *Ameli Fenn-i Tedris*, Kosova Matbaası, 1326 (1910), s. 81-82.

42 A.g.y., s. 87.

43 A.g.y., s. 87-88.

olduğu meydandadır. Bizim gibi kendi kendine idare olunan bir memlekette -ki orada her şahıs umur-u umumiye-i idaresine reyiyile hürriyetkarane iştirak eyler- ancak iptidai mektebine devam eden vatandaşlardan kısm-ı aziminin vezaif-i siyasiye ve içtimaiyelerinde cahil kalmaları nasıl tecviz olunabilir [caiz görülebilir]? Siz onlardan Kanun-ı Esasi'yi tebcil etmelerini [yüceltmelerini], sevmelerini istersiniz, onlar ise Kanun-ı Esasiyi tanımazlar! (...) Mükellefiyetini bilmeyen vatandaşlar, reylerinin ehemmiyetini tanımayarak rey veren mütehipler, verginin neye yaradığını anlamaksızın vergi verenler, kendilerine vatan sevmek öğretilmemiş olan ahali-i memleket... İşte malumat-ı medeniyesi nakıs olan bir milletin efradı şunlardır. Şüphesiz, gazeteler bu cihetleri kısmen tedavi ederler. Fakat matbuatın talimi muntazam, mütevali [sürekli] değildir; sevk-i tesadüfe tabidir. Bundan maada, böyle gazetelelerimiz henüz var mıdır? Olsa bile gazete çocuğun, delikanlının ruhunda kökleşmemiş kalmış olan hurafat-ı siyasiyeyi tedavi hususunda tehir eder.

Devr-i istibdatta (vatan) kelimesini ağıza alınamazdı ki muhabbet-i vataniye telkinine çalışılsın. Bununla beraber Osmanlılar bir sevk-i tabii ile, bir ilham-ı fitri [insan yaradılışından gelen ilham] ile vatanlarını severlerdi ve severler. Lakin çok defa ne suretle sevmek lazım geldiğini bilmeyen zavallılar - kalplerinde vatan muhabbeti olmakla beraber -vatanın mucip-i tehlikesi olacak harekattan kendilerini alâmamışlardır. Mamafih şimdi ilk işimiz ahali-i memlekete, bilhassa köylere ciddi bir muhabbet-i vataniye telkin etmekten ibarettir. Artık bundan böyle Türkiye'nin küçük çocukları yalnız memleketlerini değil, memleketlerinin Kanun-ı Esasisi'ni de sevmeyi öğreneceklerdir.”⁴⁴

44 A.g.y., s. 88-89. Vatan sevgisi kavramının II. Meşrutiyet'in bir "buluş"u olmadığı ve Tanzimat döneminden itibaren "hubb-ı vatan ve millet" (vatan ve millet sevgisi) resmi yazışmalarda belirli ölçülerde kullanıldığı" saptaması için bkz. Selçuk Akşin Somel, "Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913)", (der.) Mehmet Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 96.

Sabri Cemil'e göre *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacı, çocuğun "ruhunda vatani sevmek, kanuna riayet eylemek kabiliyet-i fitriyesini erkenden temin etmek"tir. Öte yandan Sabri Cemil, "Malumat-ı Medeniye ve Tarih" başlığı altında, "mazi"nin anlatımı olan tarih ile "bugün"ün örgütlenmesini tanıtan *Malumat-ı Medeniye*'nin birbirlerini tamamlama niteliğini öğretmenlere hatırlatır. Sabri Cemil'e göre, "Malumat-ı medeniye tedrisi ancak teşkilat-ı hazır ile teşkilat-ı kadimenin mütemadiyyen mukayesesine hizmet ettiği halde feyizli olabilir. Mazi ile hal arasında yapacağı mukayesatta muallim vasi bir müsamaha ve hatta hürmet fikri teşbi etmelidir."⁴⁵

Ameli Fenn-i Tedris'te Malumat-ı Medeniye öğretimi konusunda öğretmenlere yönelik uyarılardan en önemlisi, vatandaş eğitiminin politik bir eğitime, bir endoktrinasyon aracına dönüşmesi sakıncasıdır. Bu bağlamda Sabri Cemil, *Malumat-ı Medeniye*'nin siyaset ile olan ilişkisi nedeniyle "kurtuluşu güç vadilere" sapma gibi bir tehlikeyi barındırdığına da dikkati çeker:

"Muallim şakirdanına memleketi ve hükümeti hakkında medyun olduğu şeyleri talimde ihmal etmemekle beraber, onları birer küçük gazeteci veya birer kahve diplomatı yapmaktan sakınmalıdır.

Dedikleri gibi, eğer politika (siyasiyat) ile meclislerde günü gününe geçen şeyler, bu günkü nazır kimdir, yarınki nazır kim olacaktır gibi münakaşalar anlaşılırsa siyaseti mektebe dahil etmemeliyiz.

Fakat siyasiyattan maksut hürriyet, müsavat, teavün [yardımlaşma], uhuvvetkarane [kardeşçe] düsturlar ise (ki bunlar cemiyet-i haziranın mabihilkıvamıdır [toplumun kıvamını sağlayan] ve genç Osmanlılar bedbinlere [karamsarlara] ve sabırsızlara karşı bunları müdafaa ile mükelleftir), kezalik vatana ve hükümet-i meşrutamıza irtibat ve muhabbet ise o zaman deriz ki bu siyasiyatı efkara telkin etmek katiyen nabe-mevsim [mevsimsiz] değildir. Ve işte bu politika her yaşa görür. Hulasa terbiye-i avamın bir alet-i kıymettarı olan bu

45 Sabri Cemil, a.g.y., s. 90.

dersin layık olduğu mertebe-i ehemmiyeti bulması an samim arzu olunur. Hele ahaliye, köylülere gayur [gayretli] muallimlerin verecekleri mevzular evvel be evvel malumat-ı medeniye esasları üzerine ibtina [bina] etmelidir.”⁴⁶

Malumat-ı Medeniye dersinin öğretim yöntemi, dönemin eğitim dergilerinin de üzerinde hassasiyetle durdukları konudur. “Maarif-i Umumiye Nezareti namına Darümuallimin Heyet-i Talimiyesi” tarafından aylık olarak yayımlanan *Tedrisat Mecmuası*’nda M. Cevdet tarafından yazılan makalede *Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye* dersinin “usul-i tedris”i, “hayırlı şeyleri yapmak, şûrurdan [kötülüklerden] kaçmak vazifeleri üzerine muhtelif sunuf çocuklarının nazar-ı dikkat ve hissiyatını davet için müracaat edeceğimiz vasıtalar, çareler demektir”⁴⁷ şeklinde açıklanır.

Malumatı Medeniye dersinin özünde bir ahlâk eğitimi olduğunu vurgulayan M. Cevdet’e göre “Esasen ahlâk dersleriyle malumat-ı medeniye derslerinin birbirinden farkı cüzidir: malumat-ı medeniye, devletin bizden istemekte haklı olduğu vazifelerle bizim ondan istemeye hakkımız olan vazifeleri gösterir.”⁴⁸ Bu bağlamda vazifeleri, “resmi” (devlet eksenli) ve kişinin kendisine ve insanlığa karşı olan “gayrı resmi” (birey eksenli) vazifeler olarak ikiye ayıran yazar; *Malumat-ı Medeniye* dersinin içeriğini oluşturan kamusal ve kişisel erdemlerin öğrenmeye benimsenmesinde somut örneklerle desteklenmiş bir pedagojik yöntemin önemine ve ezbere dayalı “eski usul”ün geçersizliğine dikkati çekmektedir:

“Zulmü anlatmak için başkasının malına, mülküne, ırzına, dinine tecavüz etmektir dersensiz belki büyükler anlarlar, küçükler anlayamazlar, anlayamamakla beraber korkudan pekala ezberler. Eğer böyle yapmayıp da zulmü misallere kalp ederseniz, misallerden istihraç ederseniz zalim ne etmiş, ne-

46 A.g.y., s. 90-91.

47 M. Cevdet, “Ahlâk ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usul-i Tedrisi (Mabad)”, *Tedrisat Mecmuası*, 15 Haziran 1330 (1914), C. 4, no. 26, s. 291.

48 A.g.y., s. 291.

ticeleri nelermiş, zalime karşı ne hissedilirmiş? Hep tezahür eder.

O halde şu usulde hareket etmeli: biri defterinizi çalsa, haksız yere tokat atsa – (ama babanız kabahatiniz var iken dövse zulüm olur mu?)- izinsiz ekmeğinizi, kitabınızı alsa, kağıdınızı yırtsa, bahçenizdeki yemişleri koparsa ilah bu hareketler hep zulümdür. Yapanlar da zalimdir.”⁴⁹

M. Cevdet, *Malumatı Medeniye* dersinin “usul-i tedris”inde II. Abdülhamit döneminin, zulüm, kamu görevlilerinin yol-suzlukları, kayırma ve her türden adaletsizliğe ilişkin örnek oluşturmadaki işlevini özellikle vurgular. Böylece Karanlık Çağ simgesi “devr-i Hamidiye”, bir erdem rejimi olarak sunulan II. Meşrutiyet’in pedagojik zeminini oluşturur. Söz konusu pedagojik zeminin öteki yüzünde ise, zulmün içerideki ve dışarıdaki sembollerine yönelik nefret ve intikam duygularının beslenmesi bulunmaktadır:

“Bizde muhtelif zamanlarda derebeyleri ve yeniçerilik mezalimi -haksız işkenceler- Balkan vahşilerinin Rumeli islamlarına olan zulümlerine olan envanı musavver [tasvir eden] levhalar önünde tahrik-i hissiyat ediniz- İspanyol vahşilerinin Endülüs islamlarına, İtalyanların Trablusgarp ahali-i islamiyesine zulmü- Moskofların Kafkasya, Türkistan islamlarına muhtelif zamanlarda zulmü gösterilerek çocuklarda hiss-i nefret ve intikam tevlid ediniz.”⁵⁰

Malumat-ı Medeniye dersinin ahlâk dersiyle olan bağlantısı Satı Bey’in *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*’nda yayımlanan bir makalesinde de dile getirilir. Satı Bey’e göre, *Malumat-ı Medeniye* dersi, ahlâk dersinin bir “şubesi” olarak kabul edilmelidir. Zira bu derste, “ahlâk derslerinin mevzuunda da dahil olan ‘vezaif-i medeniye’ bahsi –daha mufassal olarak- tetkik olunur, fakat buna bir de ‘hukuk-ı medeniye’ bahsi ilave edilir.” Bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye*’nin amacı, herkese devlete karşı

49 A.g.y., s. 297.

50 A.g.y., s. 301.

olan görevlerini öğretmek ve aynı zamanda da devleti sevdirmektedir. Dolayısıyla bu ders, özellikle “bizim gibi idaresinde henüz bir inkılap yapmış olan, bu inkılap-ı idariye içtimai kökler saldırmak, içtimai meyveler verdirmek için uğraşmaya mecbur olan milletlerde” ilköğretimin en önemli derslerinden birini oluşturur.⁵¹

Satı Bey'e göre, eğitimin en temel kuralı somut örneklerden hareketle somut kurum ve kuralların talebenin “zihninde” doğmasını sağlamaktır. Dolayısıyla sözgelimi “hükümetin hizmet ve ehemmiyetini anlatmak ve ‘hükümet’ fikrini vermek için”, öncelikle hükümetin “göz önünde olan memurlarından” ve “göze çarpan hizmetlerinden” başlamak gerekmektedir. Bu arada Satı Bey, “göze çarpan”ı (hizmet ve memurlar anlamında) mekânsal ölçekte, başka bir anlatımla kent, kasaba ve köy gerçekliği temelinde farklı kurgulamanın önemine de dikkati çeker. Kentlerde polis, jandarma, geceleri güvenliği sağlayan bekçi ve sokak lambalarını yakan fenerciler “hükümet fikri”nin somutluk kazanmasında işlevsel bir anlam kazanırken, “köylerde hal böyle değildir.”⁵²

“Oralarda hükümetin mümessilleri, memurları yok gibidir; belediye yok, karakol yok, hükümet konağı yok, polis yoktur; onun için köylü çocuklar mektebe bütün bunlardan bihaber olarak gelir. Onlar gerçi köye arada sırada jandarma geldiğini görürler; fakat bunların faide ve kıymetlerini kolaylıkla takdir edemez, hatta çok yerlerde onları bir baş belası gibi telakki ederler.”⁵³

Dolayısıyla Satı Bey'e göre, köylü çocuklarına verilecek *Malumat-ı Medeniye* eğitiminde köy gerçekliğinin “müşterek mesai”den (örneğin yol yapımı) ya da köylünün yaşamında önemli bir yer tutan “kır bekçisi”nin (“köylülerin en ehemmiyetli endişeleri tarlaları mahsullerinin taarruzdan masun kal-

51 Satı, “Malumat-ı Medeniye Dersleri”, *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Sene 2, no. 18, 1328, s. 231.

52 A.g.m., s. 232.

53 A.g.m., s. 233.

masıdır”) seçim ve istihdamından hareketle anlatılması gerekmektedir:

“...köylülere, hükümetin köy için hiçbir şey yapmıyor gibi görüldüğü halde bile çok hizmet etmekte olduğunu anlatmak kolaydır.”⁵⁴

Öte yandan *Malumat-ı Medeniye* dersinin öğretim programlarına dahil edilme nedeni ve amacını, yazarların kitapların giriş bölümünde yer alan açıklamalarından da izlemek mümkündür. *Malumat-ı Medeniye* kitabı yazarlarının önemli bir bölümü, II. Meşrutiyet döneminin (kimileri ise daha sonra Cumhuriyet’in) öndegelen eğitimci, hukukçu ve yazarlarıdır. Sözgelimi dilci ve tarihçi kimliği ile öne çıkan Ali Seydi (1870-1933), 1891’de Şûra-yı Devlet Kalemî’nde, daha sonra ise Hazine-i Hassa Mümeyyizliği’nde bulunmuş, idadilerde öğretmenlik yapmıştır. İkinci Meşrutiyet döneminden başlayarak mutasarrıflık, valilik ve mülkiye müfettişliği gibi devlet görevlerinde bulunan Ali Seydi, Tarih-i Osmanî Encümeni üyeliğine seçilmiş, emekliye ayrıldıktan sonra Mülkiye Mektebi Kitabet-i Resmîye öğretmenliği ve İstanbul Belediyesi Umumî Meclis üyeliğinde⁵⁵ çalışmıştır. Cumhuriyet döneminde Trabzon milletvekili olarak meclise girmiştir. Tarih konularında ve sözlük türündeki çalışmalarıyla önem taşıyan Ali Seydi, büyük bölümü okul kitabı olan 90’ı aşkın eser yazmıştır.⁵⁶

1883’te Bulgaristan’ın Kızanlık kentinde doğan Ali Haydar (Taner), Almanya’da pedagoji eğitimi görmüştür. Çeşitli lise-lerde öğretmenlik ve yöneticilik yapmış, 1917’de Satı Bey başkanlığında oluşturulan Terbiye Encümeni’nde yer almış, 1919-1924 arasında Darülfünun’da deneysel psikoloji okutmuştur. 1926-1938 döneminde Talim ve Terbiye Kurulu üyeliği yapan Ali Haydar, 1920’den sonra yayımlanan öğretmen meslek dergilerine yeni eğitim sistemlerini savunan çok sayıda makale yazmıştır. 1936’da çıkan *Psikoloji* adlı kitabı ve 1944’te Hüvi-

54 A.g.m., s. 234.

55 Binbaşıoğlu, a.g.y., s. 129 ve 159.

56 Yurt Ansiklopedisi, C. 4, s. 2667.

yet Bekir Örs (Bek) ile yazdığı *Özel Öğretim Metodları* adlı kitabı, 1952'ye kadar öğretmen okullarında ders kitabı olarak okutulmuştur.⁵⁷

Dilbilgisi alanındaki çalışmalarıyla tanınan Ahmet Cevat (Emre), (1876-1961) Harbiye öğrencisi olduğu dönemde Meşrutiyet yanlısı olduğu gerekçesiyle 1897'de Trablusgarp'a sürülmüş, II. Meşrutiyet'in ilanı üzerine İstanbul'a dönmüştür. 1909'da Darülmualimin-i Âliye'nin yeniden düzenlenmesinde görev alan Ahmet Cevat, Türkçe öğretimiyle ve dilbilgisi ile ilgili çok sayıda kitap yazmış, 1915'ten sonra Darülfünun'da dil dersleri vermiş, Mütareke yıllarında ise, Sovyetler Birliği'ne giderek Mustafa Suphi ile birlikte çalışmıştır. Ahmet Cevat, Cumhuriyet'ten sonra dil devrimi çalışmalarına katılmış, Türk Dil Kurumu'nda görev almış ve 5. Dönem Çanakkale milletvekili olarak (1935-1939) TBMM'ye girmiştir.⁵⁸

1876'da Girit-Resmo'da doğan Ahmet Saki (Derin), ilk ve orta öğrenimini Galatasaray Lisesi'nde yaptıktan sonra hukuk eğitimi görmüştür. Galatasaray Lisesi'nde *Malumat-ı Medeniye*, kavanin, lisan ve hitabet öğretmenliği yapan Ahmet Saki, Mülkiye (Fransızca) ve Hukuk Mekteplerinde ders vermiş, Reji Başmüdüriyeti Dava Vekaletinde bulunmuştur. II. Ve III. Dönemde Antalya milletvekili seçilmiştir.⁵⁹

Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlak-ı İçtimaiye, Osmanlı'nın* (1911) önsözünde kendisini kitabı yazmaya yönelttiği nedeni Mekteb-i Sultani'de bir yıl boyunca verdiği *Malumat-ı Medeniye* derslerinin öğrencileri (kendi ifadesiyle "istikbal-i Osmaninin ümidi olan genç evlad-ı vatan") üzerinde uyandırdığı olumlu etkilerle açıklar. Ahmet Saki, "Avrupa'da pek büyük bir ehemmiyetle tedris olunan" ve Meşrutiyet'in ilanından sonra öğretim programlarına dahil edilen "bu ilim"i, (yerel ihtiyaç ve koşullara uyarlayarak kendi ifadesiyle "milli bir tarzda" okuttuğu dersi), "bütün manasıyla hamiyetli Osmanlı ye-

57 Binbaşoğlu, a.g.y, s. 159.

58 *AnaBritannica*, C. VIII, s. 168.

59 Kazım Öztürk (der.) *Türk Parlamento Tarihi*, TBMM-II. Dönem, 1923-1927, C. 3, TBMM Vakfı Yayınları, Ankara, 1995, s. 89-90.

tiştirmek” için üç ciltlik bir ders kitabı olarak yayımlamıştır.⁶⁰

Ahmet Saki, *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacını ise, öncelikle çağdaş uygarlığın gerekleriyle açıklamaktadır:

“Medeniyetin bugün vasıl olduğu mertebe dikkate alınır ise hayat-ı beşeriyenin birçok ahval ve şeraitine, münasebat-ı içtimaiyenin [toplumsal ilişkilerin] derin ve pek mütenevvi [çok çeşitli] esaslarına -velev ki mücmel [kısa, özlü] bir surette olsun- vukuf peyda etmek mecburiyeti insan için zahir olur. Mevki-i içtimaiyesi her ne olursa olsun insan vücudunu muhafaza etmek, hemcinsleriyle hayatı müddetince ifa edeceği muamelatı... bir kaide tahunda olarak yapmak, aile teşkil etmek, çalışıp kazanmak, memleketine, devletine, hükümetine ve bütün hemcinslerine karşı olan vazifelerini kusursuzca yapmak, hükümet ve devletinden beklemeye hakkı olduğu hizmetleri, muavenetleri [yardımları] aramak için mutlaka bunlara dair va’z edilmiş olan kaideleri öğrenmelidir. İşte bunların cümlesini ‘Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlak-ı İçtimaiye’ tedris eder.”⁶¹

Ahmet Saki’ye göre, “medeniyet ve meşrutiyetten” yararlanma yollarını öğreten, bireylerin yaşamları boyunca bütün eylem ve hareketlerinde izleyecekleri ilkeleri içeren bu ders, özellikle mutlakçı bir rejim altında yaşamış olan, dolayısıyla da “hukuk ve vezaif-i medeniye ve ictimaiyelerine layığıyla vakıf olamayan bütün Osmanlılar” için özel bir önem taşımaktadır:

“Her ne vakit Bursa’dan, Girit’ten, Halep’ten, Manastır’dan bir köylü: Osmanlı vatani, mebusluk, intihap, askerlik, kanun, vergi, hakk-ı tasarruf, hürriyet hakkında -mücmel ve fakat müteyyid- bir malumat edinirse işte o zaman mukaddes vatanımız için istikbal kapıları açılacaktır.”⁶²

60 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlak-ı İçtimaiye- Osmanlı*, C. 1, Mekteb-i Sultani ve İdadide Tedris Olunmak Üzere Tertib Edilmiştir, Matbaa-i Hayriye ve Şürekası, Dersaadet, 1327, s. 3-4. Ahmet Saki, ders yılı sonunda öğrencilerin her birinin “Osmanlılığa meftun”, bu konuda her özveriyi yapmaya hazır aydınlara dönüştüğünü belirtmekte ve kitabını onlara ithaf etmektedir.

61 A.g.y., s. 7.

62 A.g.y., s. 8-9.

Dersin öğretim programlarına konuluş amacı bir başka kitap yazarı Ali Seydi tarafından *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'de (1913) Meşrutiyet yönetiminin yol açtığı yenilik ve dönüşümler bağlamında ele alınır. Yazar, "İnsana insanlığı, insanîyetin şeref ve meziyetini, vezâif-i şahsiye ve medeniyemizin neden ibaret olduğunu öğreten" *Malumat-ı Medeniye*'nin "ilm-i ahlâk" kurallarına dayandığını belirtmektedir.⁶³ Dersin ahlâk ile olan ilişkisi, iptidailerde okutulan bir başka *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye* kitabında da vurgulanır:

"Bu kitapta vicdanımızın bizi kabahatli tutmaması için bilmemiz lazım olan vazifelerimizi sizlere söyleyeceğim."⁶⁴

Ahmet Ziya ve Ali Haydar'ın yazdıkları 1913 tarihli *Yeni Malumat-ı Medeniye*'de ise, dersin amacının, özel ve kamusal alanı eşanlı olarak kapsayan, bu yönüyle de holistik bir hak ve görevler söylemi temelinde ele alındığı görülür:

"İnsanın ailesine, hemcinsine, vatanına ve hükümetine karşı yapmaya mecbur olduğu vazifelerle bunlara karşı olan haklarını bildirir."⁶⁵

Ahmet Cevat'ın 1912'de yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nin son cümleleri, söz konusu dersle davranışlarını "akıl" doğrultusunda belirleyen Aydınlanmacı rasyonel bireyin yaratılmasının amaçlandığını ortaya koymaktadır:

"Ey bu kitabı okuyup anlayan çocuk! Elbette kanaat getirmişsindir ki azim ve meram ile, aklına hareketle sıhhatini, haysiyetini muhafaza etmek; servetini, malumatını tezyit etmek [artırmak]; mesut ve ferah olmak elimizdedir.

63 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısım-ı evvel, Mekteb-i Rüşdiye ve İdadiyahde Tedris Edilmek Üzere Tertip Edilmiştir, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, Dersaadet, 1329 (1913), s. 3.

64 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Umum Mekatib-i İptidaiyelerin İkinci ve Üçüncü Senelerinde Tedrise Elverişli Surette Tertip Edilmiştir, Kaşbar Matbaası, Dersaadet, 1327 (1911), s. 3.

65 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, Kanaat Matbaası, Dersaadet, 1329 (1913), s. 3.

Kendi nefesine, ailesine, vatanına, milletine, kanuna, hükümete, diğer insanlara karşı akıl ve fetanet tarafından tayin olunan vazifeleri öğrenerek iyi bir insan, iyi bir evlat, iyi bir baba, iyi bir vatandaş olmak için nasıl hareket etmek lazım geldiğini talim ettik. Ne zaman tereddüte düşsen şöyle muhakeme et: şayet bütün insanlar benim gibi yapmış olsalar cemiyet-i beşeriyeye bir hanel gelir mi? Şayet aklın sana -bu hareketi işleme; çünkü bunun nefesine, ailene, cemiyet-i beşeriyeye mazarratı vardır- diye hükmederse sakın o muzır işi işleme.

Hayatta akıl ve fetanet [zihin açıklığı] rehberin olsun; içinden hayvaniyetin, nefs-i emmarenin [insanı kötülüğe sevk eden nefsin] muzır sadalarını duyduğun zaman onları aklın muhakematıyla ıskat et.

Hür ol; hür olmak akla tabi olmak demektir.”⁶⁶

Ali Seydi'nin kız çocukları için kaleme aldığı *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'sinde ise, vatandaşlık eğitiminin önemi özel yaşamdan hareketle kurgulanır. Amaç, genç kızların gelecekteki özel yaşamlarında “vazifesini müdrük” kadınlara dönüşmesidir. Toplumsal cinsiyetçi bir işbölümü anlayışının egemen olduğu kitapta dikkati çeken en önemli husus, diğerlerine karşı sorumlulukların anlatımı olan “vazife” dili ile kişisel (özel) duygu halinin anlatımı olan “bahtiyarlık”ın bir denklem mantığı içinde sunulmasıdır. Vazife, “bahtiyarlığın” koşuludur, aksi takdirde kadını bekleyen yaşam “bedbahtlık”tır:

“İşte kızım! Şurasını hatırdan çıkarma ki: sen her zaman böyle küçük kalmayacaksın, bu halde bulunmayacaksın. İleride büyüyecek validen, büyük validen, ablan, yengen gibi başka ailelere, başka alemlere, başka hayata karışacaksın. Şimdi evde bulunan bebekler, kukllarına kendi çocukların kaim olacak. Sana gelin hanım, anne, hanım anne, hanım nene, kayınvalide denilecek.

66 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Maarif Nezaretinin En Son Programına Muvafık ve Bilumum Mekatib-i Rüşdiye Sınıflarına Mahsustur, Mahmud Bey Matbaası, yy., 1328 (1912), s. 205-206.

Eğer sen şimdiden mektepte iken o zamanlara ait vazifelerini öğrenmezsen o hallere, o vaziyetlere geldiğin zaman kendini pek büyük bir müşkilat içinde bulacaksın.

Evet; bunları öğrenmez, iyi bilmezsen iyi bir kız, sevimli bir gelin, hayırlı bir zevce, faideli bir valide, hatırlı, muteber bir komşu, hakiki bir dost olamazsın, mesudane bir ömür geçiremezsin. Her zaman seni bedbahtlık karşılar, her vakit gözlerinden elemli göz yaşları akar.

(...)

İşte bu kitap; kızım sana vazifelerini öğretecek, istikbalde iyi, hayırlı, mesut bir kız, bir kadın olmaklığın için lazım gelen şeyleri sana talim edecektir. Öyle ise burada göreceğin şeylere, sözlere ziyadesiyle dikkat et. Yap! denilen hareketleri yap. Yapma! denilen hareketleri yapma. (...) Ne gibi şeylerin yapılmasını, nelerin yapılmaması iktiza edeceğini bilmek istersen vazifeni bil. Vazifelerini öğrenmek için sözlerime itaat et.”⁶⁷

Kitap yazarları arasında *Malumat-ı Medeniye* dersinin amacına ilişkin zaman zaman rastlanan farklılıklara rağmen, özel ve kamusal konum ve rollere ilişkin “mükemmellik” eşiği bir ortak payda oluşturur. Öte yandan Meşrutiyet dönemi *Malumat-ı Medeniye* kitapları incelendiğinde kitapların adlarından başlayarak, ünite dağılımına, benimsenen üslup ve formata kadar çok genel bir sistematik izlendiği, Cumhuriyet sonrası ders kitaplarında tanık olduğumuz standart ünite başlığı, ara başlık, üslup ve hedef birliğinin bulunmadığı görülür.

Sözelimi İsmail Cezmi'nin *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, birbirini dönüştürümlü olarak izleyen “Ahlâk” ve “Malumat-ı Medeniye” bölümlerinden oluşan 128 sayfalık bol illüstrasyonlu bir ders kitabıdır. “Ahlâk”la ilgili konular, “Baba ve Ananın Vazifesi/ Çocukların Vazifesi”; “İyilik”, “İtaatsizlik”, “İhtiyarlara Hürmet Edelim”, “Kardeşler”, “Oburluk”, “Tembel Bir Kızın Hikâyesi”, “Bir Büyük Adam”, “Devam ve Sebat”, “Kudurmuş Köpek/ Bir Kızın Cesareti”, “Akıllı Zamanını Boş

67 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısım-ı salis, Artin Asaduryan Matbaası, İstanbul, 1329 (1913), s. 5-6.

Geçirmez”, “Kutan Kuşu”, “Kırılmış Cam/ Mürayilik ve Yalancılık”, “Adaletin Vazifeleri”, “Merhametin Vazifeleri”, “Hayvanlara Fenalık Etmeyiniz”, “Evlat Muhabbeti”, “Vatana Dair Vazifeler” gibi ünitelerden oluşmaktadır.⁶⁸ Söz konusu üniteler ya doğrudan doğruya ahlâki bir yaşama ilişkin nasihat ve uyarılardan oluşmaktadır ya da dolaylı bir biçimde içinde çocukların yer aldığı ve “kıssadan hisse” çıkarmaya yönelik bir “iyi ve doğru” davranış(lar) biçiminin işaret edildiği kısa öyküler aracılığıyla bireysel, ama özellikle toplumsal görev ve sorumlulukları vurgulamaktadır. Bu yöntem hiç kuşku yok ki, “Osmanlı pedagojisinin bir icadı” değildir. E. Eldem’in de belirttiği gibi, Erasmus’tan başlayarak Batı’da çocuğun ilk eğitiminin önemli bir bölümünde, “basit birkaç becerinin yanında yüklü ahlâki ve davranışsal modellerle sosyalizasyonu amaçlanmış, bu da ‘örnek hikâyeler’ yoluyla etkin bir endoktrinasyon halini almıştır.”⁶⁹ Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının tümünde Batı’da egemen olan “çocuğun uygar bir insan olarak yetiştirilmesi” kaygısını⁷⁰ anımsatan bir “davranış mühendisliği”ne tanık olunur.

Ismail Cezmi’nin kitabında yer alan “Malumat-ı Medeniye” konuları ise, aşağıdaki ünitelerden oluşur: “Memalik-i Osmani-

68 Ismail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, Mekatib-i İptidaiye ve Ruşdiye Tedrisatı İçin Son Defa Olarak Tanzim ve Tab Olunup Meclis-i Maarifçe Bilatetkik Kabul Olunan Müfredat Programına Tefhiken Tab Edilmiş ve Mekatib-i Mezkurede Tedris Olunmak Üzere Tab ve Neşr Olunmuştur, Artin Asaduryan ve Mahdumları Matbaası, İstanbul, 1328 (1912).

69 Eldem, *a.g.m.*, s. 25. “Günümüzde ilköğretimin ‘Ali bana top at’ safhasından itibaren hâlâ mevcudiyetini koruyan bu metot Batılılaşma hareketleriyle beraber Osmanlı eğitim sistemine girmiş ve o zamana kadar daha çok dini bilgi ve ezber üzerine dayalı olan sıbyan mektepleri sisteminin yerini almaya başlamıştır.”

70 Ortaylı, *a.g.y.*, s. 105. Ortaylı bu kaygıyı Osmanlı toplumu bağlamında şöyle açıklamaktadır: “Osmanlı toplumunda bireyin değişen bir dünya ve çevrenin içinde, çevresi ile hesaplaşan öge olduğu bilincine ulaşılması, 19. yüzyılın bir olayıdır. Yani Osmanlı insanı değişen bir dünyada kendisinin de değişmesi gerektiğini ve bu nedenle de ön planda çocuğun eğitimine eğilmek gerektiğini anlamıştır. Bu sorun muhafazakârlar kadar, modern İslamcılar, Batıcıları hemen her görüşe mensup aydınları meşgul etmiştir.” Ortaylı, Tanzimat döneminde çocuk ve gençlere görgü ve davranış kuralları öğretmeye yönelik ilk eserlerden birinin İbrahim Edhem Paşa’nın *Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesaiyih’ul Etfal* adlı kitabı olduğunu belirtmektedir.

ye”, “Vatan-Türkiye”, “Osmanlıların Öksüz ve Yetimler Hakkındaki Yardımları”, “Türkiye’nin Payitahtı”, “Sanayi- Cemiyet-i Beşeriye”, “Bilmece- Malumat-ı Müdavele”, “Hükümet”, “Mektep- Tahsil-i Mecburi”, “Posta- Bir Mektubun Seyahati”, “İlan- Hükümetin Kararı ve Vilayetin Emri”, “Belediyenin Saati- Saatler, Günler ve Yıllar”, “Korucu”, “Yollar ve Yol Bekçisi”, “Jandarmalar ve Mücrim- Kuvve-i Umumiye”, “Fenerler”, “Yangın Tulumacıları”, “Pazar- Belediye Müfettişi”, “Belediye Meclisi- Umumi Çeşme”, “Polis”, “Bir Küçük Çakının Hikâyesi”, “Devlet-i Osmaniye’nin Usul-ü İdaresi”, “Köprüler- Mühendis”, “Bir Çocuk Tarafından Verilen Vergi”, “Mahkeme”, “Ordu-Asker”.

Böylece kitapta yer alan “Malumat-ı Medeniye” üniteleri, Meşrutiyet düzeninin belli başlı kurumları, merkezî ve yerel yönetimin vatandaşlara sağladığı hizmetler ve bazı kamu görevlilerinin işlevleri konusunda “yeni vatandaş”ı bilgilendirmeyi amaçlar. İzlenen pedagojik yöntemde, mekânsal dokunun parçalarını oluşturan ve genelde vatandaşların yaşamını “kolaylaştırdığı” belirtilen köprüler, fenerler, belediye saati ya da umumi çeşmenin ardındaki devlet ve yerel yönetim “iradesi”nin sürekli bir biçimde vurgulanması önemli bir yer tutar. Bu yöntem sayesinde gündelik yaşamın her anına ilişkin ayrıntı, raslantıya, dolayısıyla da kanıksamaya yer bırakmayan bir iradeci mantık ve yönetim mekanizması mantığı içinde sergilenir. Başka bir anlatımla fiziksel çevreye yapılan her türden kamu müdahalesi, “hizmet” yoluyla “devlet”in ve belli başlı kurumlarının öğrencilerin gözünde somutlaşmasını sağlar. Kitapların sık sık başvurduğu “Bunları kim yapıyor?” sorusu da yine aynı çerçevede anlam kazanır.

Malumat-ı Medeniye Kitaplarında Siyasal ve Kamusal Alan

1908’de “Hürriyetin İlanı”, modern merkezî devletin ihtiyaç duyduğu bir kamusal ve siyasal alan anlayışına geçişte önemli bir aşama oluşturur. Yeniden işlerlik kazanan Kanun-ı Esasi çerçevesinde hak ve özgürlüklerin biçimsel düzeyde de olsa

güvence altına alındığı, seçme ve seçilme hakkının hayata geçirildiği, parlamentonun İttihat ve Terakki'nin fiili rejimine karşın işlediği, 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu ile meşruiyet kazanan dernek, kulüp ve siyasal partilerin farklı projelerle ortaya çıktıkları bu dönemde “vatandaş” a yeni bir alan açılmıştır. Hakkı Behiç'in ifadesiyle “Her şey siyaset, her tarafta bir politika tufanı” vardır.⁷¹

Dönemin *Malumat-ı Medeniye* ders kitapları incelendiğinde modern devletin siyasal ve kamusal alanının inşasında Kanun-ı Esasi “düzeni”nin temel meşruiyet zemini olarak sunulduğu görülür. T.Z. Tunaya'nın ifadesiyle “anayasa romantizminin doruğa vardığı” bu dönemde yayımlanan ders kitapları, Kanun-ı Esasi'yi adeta bir kutsal metin düzeyinde yüceltirler. Anayasa'nın güvence altına aldığı “kanun düzeni”, “medeni” bir devlet (ve millet) olmanın hem gerekçesi hem de sonucudur. Bu çerçevede “kanun”, vahşetten medeniyete geçişin anlatımı olarak sunulur. “Kanunsuz ahali hal-ü vahşette yaşar bir kavim gibidir.”⁷² Kanun-ı Esasi ise, “Devlet ve milletin terakki ve tealisi için tanzim edilmiş bir kanundur.”⁷³ Dolayısıyla kanunlara itaat, “saadet-i milliye”nin temininde en önemli unsurdur. “Kanun dairesinde hareket etmeyen bir kimse bir ailenin yaramaz çocuğuna benzer ki ettiği yaramazlıktan dolayı mutlaka ceza görür.”⁷⁴

Bu bağlamda hukuk devletinin inşası ve yasalar tarafından güvence altına alınma (güvenlik hakkı), “Meşrutiyet rejiminin kazanımları” söyleminin belkemiğini oluşturur. Kanunların, özellikle de Kanun-ı Esasi'nin toplumun etrafına çektiği “emniyet suru”⁷⁵ Doktor Hazık tarafından da dile getirilir. Doktor Hazık'a göre, Kanun-ı Esasi, “bir kavmin istikbali için mazi-

71 Tark Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Gelişmeler (1876-1936)*, Kanun-ı Esasi ve Meşrutiyet Dönemi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2001, s. 123.

72 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 29.

73 A.g.y., s. 42.

74 A.g.y., s. 30.

75 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlakîye ve Medeniye*, İkinci Kısım, Mekatib-i Rüştiye ile Taşra İdadilerine Mahsustur, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 89.

sinden çıkarılmış bir netice, bir derstir.” Kanun-ı Esasi’ye sahip olmak bir yandan belirli bir uygarlık seviyesine erişmiş olmanın, diğer taraftan da tarihsiz bir toplum olunmadığının göstergesidir. Zira “..Kanun-ı Esasi yeni teşekkül etmiş bir millet için olamaz. Olsa bile pek basit olur.(...) ..Kanun-ı Esasi bizim gibi asırlarca yaşamış, tedbirsizliği saikasıyla birçok sille-i tedip yemiş ve hüs-n-ü tedbiri sayesinde birçok fütühata, muzafferiyete nail olmuş asr-ı dide milletler içindir.”⁷⁶

Malumat-ı Medeniye kitaplarında vatandaşın eylem alanı olarak siyaset, “hâkimiyet-i milliye”den, tanrısal kaynaklı egemenlik anlayışına karşı seküler “ulus egemenliği” düşüncesinden hareketle inşa edilir. Bu yönüyle “hâkimiyet-i milliye”, II. Meşrutiyet’in modern devlet kuramının payandasıdır. Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*’de (1911) “hâkimiyet-i milliye”yi tanımlarken, bilgi/akıl ile meşrutiyet, cehalet ile istibdat arasında doğrudan bir ilişki kurar:

“Hâkimiyet-i milliye bir milletin bizzat kendi kendisini idare etmesidir. Dünyada ne kadar hükümet var ise hepsi muhtelif surette, hâkimiyet-i milliye üzerine tesis etmiştir. Bir millette şekl-i hükümet ne olursa olsun mutlaka millete istinad etmiştir. Hiçbir zaman bir veya birkaç kimse milyonlarca eşhastan ibaret olan koca bir milleti istedikleri gibi çeviremezler. Bir millet cehalet ve gafleti neticesi olarak kendini harap eden tarz-ı idarelere sevk eder. İşte milletin bu cehaletinden, bu gafletinden istifade etmek isteyen birtakım hain hükümdarlar millete göz açtırmazlar, yine millete istinad ettikleri halde zavallı milleti istedikleri gibi keyiflerine göre idare ederler. İşte bundan zulüm ve istibdat doğar.”⁷⁷

“Millet” egemenlik iradesini, “intihabat”la (seçim) ortaya koyar. Seçmenlerin iradelerini yansıtan meclis, temsil mekanizmasının işleyişini sağlamada önemli bir kurum olarak ortaya çıkar. Seçim mekanizması ise, çocuklara “çiftlik alegorisi” aracılığıyla anlatılır:

76 A.g.y, s. 86-87.

77 A.g.y, s. 27-28.

“Intihabat seçmek demektir. Bu, milletin hakkıdır. Bakınız hakk-ı intihabın neden ibaret olduğunu anlatalım: Meşrutiyette milletin kendi kendini idare ettiğini görmüştük. Milleti büyük bir çiftliğe malik bir insan farz ediniz: bu insan çiftliğini idare etmek için çiftçilere, uşaklara muhtaçtır. Bundan başka çiftçilerle uşakların nasıl çalıştığına bakacak subaşılar, kahyalara lüzum vardır.

Çiftlik sahibi bu adamları kendi seçip tayin edebilirse ve fenalıklarını gördüğü zaman çıkarıp atabilirse, çiftliğini kendi kendine idare edebilir demektir. Milletten başka devletin tesisine celadetleriyle [kahramanca] hizmet eden Al-i Osman da memleket üzerinde büyük bir hak sahibidir. Bu halde vatanın iki sahibi var demektir: biri millet diğeri de Al-i Osman’ın en büyüğü olan Hazret-i padişaktır.

Millet ve padişah memleketi idare etmek hususunda ayrı ayrı haklara maliktir. Hazret-i padişahın hakkı çiftçiler makamında olan vükelayı tayin etmek; milletin hakkı vükelaya bir program dahilinde idare-i umur etmelerine ve nasıl çalıştıklarına bakacak, icraatlarının iyi ve fena olduğunu gösterebilecek mebusları seçmek yani intihap etmektir.

Millet ancak mebuslarını intihap etmek işiyle memleketteki sahipliğini gösterebilir. (Hâkimiyet-i milliye) işte bununla meydana çıkıyor.”⁷⁸

Hâkimiyet-i milliyenin tecellisi olan seçim mekanizması, aynı zamanda “aydınlanmış seçmen”i de gerektirir:

“Milletin vekilleri olan mebuslar ne kadar iyi, namuslu, muktedir olursa memleketin idaresini o kadar iyi bir yola getirirler. Bilakis fena, iktidarsız, şahsi menfaatlerini arar insanlar olurlarsa memleketin idaresi o kadar bozuk bir halde kalır. Bu sebepten mebusları intihap ederken millet çok dikkat etmek ve memleketin işlerin anlayacak insanları mebus çıkarmak elzemdir.”⁷⁹

78 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 160-161.

79 A.g.y., s. 161.

II. Meşrutiyet'i "devr-i sabık" istibdattan farklılaştıran bir başka unsur ise, getirdiği "hak ve özgürlükler" rejimidir. Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde, Kanun-ı Esasi'nin öngördüğü haklar ve özgürlükler rejimini "uygar birey" için bir zorunluluk olarak tanımlar. Ahmet Cevat'a göre, "O hürriyetler mevcut olmasa hayatın hiçbir lütfu, hiçbir kıymeti kalmaz, saadet mümkün olmaz."⁸⁰

II. Meşrutiyet'in getirdiği modern yönetim anlayışında, "müsavat"/ eşitlik önemli bir kazanım olarak öne çıkar. Hakkı Behiç'e göre, "İnsanlar arasına imtiyazat koymak, hudutlar çizmek, beşeriyeti birbirinden tenfir ederek [nefret ettirerek] insaniyete leke sürmek demektir."⁸¹ Vatandaşların eşitliği, mutlakçı rejimin tarihe karıştığıнын en önemli göstergesidir. Vatandaşların başlıca görevlerini oluşturan kanunlara itaat, askerlik yapmak ve vergi vermek görevlerde eşitliği sağlarken, aynı zamanda haklarda eşit bir vatandaşlar topluluğunu da inşa eder. Ali Seydi'ye göre, kanunların "en büyüğü" olan Kanun-ı Esasi, insanlara "hürriyet, müsavat, uhuvvet hakkını bahşetmekte"dir.⁸² Bu arada yeni toplum ve siyaset projesinin başlıca göndermelerinden eşitlik ilkesinin İslami kurallarla uyumlu olduğu özellikle vurgulanır. Kitap yazarlarına göre, Kanun-ı Esasi'nin yanısıra İslamiyet ve şeri hükümler de "müsavat"ın korunmasını öngörmektedir. Zira, "İslamiyetin esası müsavat kaidesi üzerine müsteniddir."⁸³

Yasalar önünde eşitliğin ya da yazarların deyişiyle "hükümetin tebaaya muamelesinde" eşitliğin yanısıra, Meşrutiyet'in getirdiği fırsat eşitliği de *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında özellikle vurgulanır. Fırsat eşitliği, vatandaşları sosyal terfi anlamında eşitleme özelliğiyle vatandaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutar. Bu bağlamda eğitim kurumları, fırsat eşit-

80 A.g.y, s. 149.

81 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Mekatib-i İdadide Tedris Edilmek Üzere Maarif Nezareti Tarafından Tensib Edilmiştir, İkdam Matbaası, Dersaadet, 1327 (1911), s. 70.

82 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 56.

83 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, Kısım-ı Evvel, s. 9.

liğinin hayata geçirildiği başlıca alanlardır. Nitekim Ahmet Cevat'ın "devletin her türlü memuriyetine, mansıbına her vatandaşın müsavat dairesinde geçebilmesi"⁸⁴ hakkı olarak tanımladığı, kamusal görevlere erişebilirlik yönündeki eşitliği, İsmail Cezmi, sosyal terfi anlamıyla ele alır:

"Sen de evladım şimdi çalışırsan ileride memlekete iyi bir mebus, çalışkan bir nazır olarak hizmet edebilirsin."⁸⁵

Bu "eşitlikçi anlayış"ın doğal bir sonucu, Meşrutiyet memurlarının vatandaşlarla olan ilişkilerinde eşitlik ilkesine uygun davranmakla yükümlü olmasıdır. Dolayısıyla II. Meşrutiyet'in inşa ettiği kamusal alan, kamu görevlilerinin de yeniden tanımlanmasını gerektirir. Meşrutiyet'in yaratmaya çalıştığı yeni memur profili, kitaplarda oldukça ayrıntılı bir biçimde tasvir edilen istibdat yönetiminin karanlık yüzü ile karşıtlığı içinde anlam kazanır. Yolsuzluk ve nüfuz suiistimali yapan, akrabalarını, "hizmetkârlarını, casuslarını, dalkavuklarını memuriyetlere kayıran", ellerindeki iktidarı halka "zulüm" yaparak kullanan memur tipine karşı "yeni" memur, ahlâki özelliklerle donatılır, liyakat ilkesinin memurların seçimi ve yükseltilmesindeki önemi özellikle vurgulanır. Memurlar, "umum milletin, umum devletin memurlarıdır."⁸⁶ Dolayısıyla yaptığı hizmet karşılığı "umum efrad-ı milletin cebinden çıkmış bir maaş" alan memurun işini iyi yapması gerekir. "Evsaf-ı memurin-Qualités des fonctionnaires" başlığı altında Pir Hazari Zade, makbul memurun sahip olması gereken özellikleri, "sadaikat, istikamet, devam ve ikdam" olarak özetlemektedir. Bu bağlamda memurun sadakati, kendisini "mülk ve devletin saadet ve selameti uğruna manen ve cismen vakf" etmesinde ortaya çıkar. "İstikamet- Bonne Conduite" ise, devlet hizmetinde sağduyu sahibi olmak, kamu işlerine özel çıkarları karıştırmamak, "hatır, gönül ve rüşvete" başvurmamak, halka zulüm yapma-

84 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 156.

85 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 106.

86 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 157-158.

mak, haram mal yememektir. Memurlar içinde "ilm-i ahlâk an-
dında mümtaz" olanlardan "birincisi hâkim-Juges, ikincisi mü-
rebbiler-Educateurs"dür.⁸⁷

Kitaplarda çerçevesi çizilen "yasalar önünde eşitlik ve fırsat eşitliği" anlayışının ötesinde yazarlar, toplumsal-ekonomik eşitliğe (fiili/de facto) değinmezler. Toplumsal-ekonomik eşitliğe değinen yazarların bakış açısına ise, "sosyalizm tehdidi" egemendir. Bu yazarlardan Ahmet Saki'ye göre, insanlık tarihinin hiçbir döneminde mutlak bir toplumsal eşitlikten söz edilemeyeceği gibi bu tür bir eşitlik, toplumsal işbölümünü ortadan kaldıracakı gerekçesiyle makbul de değildir. Nitekim, "Zenginliğin bir ehemmiyeti kalmayacağı" bu tür bir düzenin, "beşeriyeti umumen servette mütesavi olmak hususunda selahiyettar addetmek esasına müstenid olan iştirakiyun mesleğinin 'Socialisme' beşeriyet için ne kadar vahim bir tarik olduğu aşikardır."⁸⁸

Eşitliğin yanısıra, özgürlük ve kardeşlik de II. Meşrutiyet düzeninin vatandaşlar topluluğu açısından getirdiği belli başlı kazanımlar olarak *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında özel bir yer tutar. Dr. Hazık'a göre, "Hürriyet insanın haiz olduğu hukuk-ı kavanini dairesinde serbestçe hareket etmek demektir."⁸⁹ Ahmet Cevat ise, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri* kitabının "Hukuk-i Beşer" ünitesinde özgürlük anlayışını şu sözlerle ifade eder:

"Bir insan dünyaya hür gelir. Hürriyetini ölünceye kadar muhafaza etmelidir. (...) ...herkesin hürriyeti yalnız bir başkasının hürriyetiyle tahdit olunmuştur."⁹⁰

Kanun-ı Esasi'nin millete verdiği haklardan özgürlük, "birkaç kısma ayrılır". Bunlar:

87 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Matbaa-i Cihan, Dersaadet, 1331 (1915), s. 24-26.

88 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İctimaiye*, Osmanlı, s. 62.

89 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 101.

90 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, İkinci Kısım, s. 149.

“1. Hürriyet-i tabiiyyedir, ki yaradılıŖta tabiatın verdiği haklardan ibarettir. İnsan bu hakları istediği gibi kullanabilir. Ona kimse mani olamaz. Mesela karnı acıkan bir adam karnını doyurmak, susayan su içmek, uykusu gelen uyumak istediği zaman kimse o adamı yemek yemek, su içmekten, uyku uyumaktan men edemez.

2. Hürriyet-i ahlâkiyedir: adab ve terbiye dairesinde her istediğini yapabilir; lakin adab ve terbiye haricine çıktığı taktirde kanun onu men eder.(...)

3. Hürriyet-i medeniyedir: insan tabi olduğu hükümetin kanunlarına itaat ve hürmet etmeğe mecburdur. Bu kanunlara itaat etmeyen ve kanunun gösterdiği yolda hareket etmeyenler muvakkaten olsun hürriyetten mahrum bırakılır.”⁹¹

Bu çerçevede vatandaşların özel ve kamusal yaşamlarındaki özgürlük alanları ve bu özgürlüklerin sınırları ayrıntılarıyla belirtilir. Söz gelimi ders kitaplarında yer aldığı biçimiyle “serbesti-i edyan”, yani din ve inanç özgürlüğü, çok inançlı imparatorluğun vatandaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutar. Osmanlı Devleti’nin resmi dininin Kanun-ı Esasi’de de belirtildiği üzere İslamiyet olduğunun her seferinde vurgulandığı ünitelerde, devlet tarafından “tanınmış dinler”e mensup kişilerin inanç ve ibadetlerinde tümüyle serbest olduğu belirtilir. “İstibdatın en müthiş zamanlarında bile” dikkatle korunan din ve vicdan özgürlüğü, Kanun-ı Esasi’nin ötesinde “İslam tarafından (da) bütün cihetiyle kabul buyurulmuştur.”⁹²

Kitap yazarı Jön Türkler’in din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin yaklaşımları günümüzdeki bazı tartışmaları hatırlatır niteliktedir. Yazarlar, din ve vicdan özgürlüğünü bir yandan savunurken diğer yandan da bir “şer aleti” olarak kullanılma olasılığına dikkat çekerek, ahlâka ve kamu düzenine aykırı uygulamaların yasal “takibata” uğrayacağını özellikle belirtirler. Tanrı ile birey arasındaki ilişkinin “beşeri muamelat” üzerinde, si-

91 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersaadet, 1327, s. 20.

92 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, Osmanlı, s. 76-77.

yasal ve toplumsal hayatta hiçbir biçimde etkili olmaması gerektiğini ileri sürerek; bu tür bir anlayışın “beşeriyetin saadet halini daha ziyade temin edecek nitelikte”⁹³ olduğunu savunurlar. Dolayısıyla din özgürlüğü tümüyle özel alanın konusudur. Bu çerçevede Doktor Hazık, “Hukuk-ı diniye” ünitesinde, dinin “özel alan” ve vicdanların ötesinde rol oynamasının tehlikelerine dikkati çeker:

“Herkesin dini, herkesin hakkıdır, fakat bu hak hukuk-ı tabiiye gibi hilkaten [yaradılıştan] olmayıp sonradan bulunmuş bir hakur. Onun için cemiyetin hukuk-ı medeniyesini hukuk-ı tabiiyesi dururken buna rabetmek hatadır ve buna merbut olup [saplanıp] kalmak da hatadır. Çin ve Hintliler beş bin seneden beri saha-i terakkide bir hatve [adım] bile atamamışlardır. Bunun sebab-i yeganesi ise kavanin-i içtimaiyelerini [toplumsal kurallarını] hep din, mezhep, tarikat üzerine bina ettiklerindedir.”⁹⁴

Din ve vicdan özgürlüğünü ele alan bölümlerde dinin tümüyle özel alanın konusu olarak belirtilmesi ile resmi din olarak İslamiyet ya da söz gelimi “bizim kavanin ve nizamatımızın esasları şer-i şerif üzerine vaz edilmiştir” cümlesi arasındaki çelişki, yazarlar açısından bir sorun oluşturmaz. Bunun nedeni ise, din ve vicdan özgürlüğünün İslamiyet dışındaki inançları işaret ediyor olmasıdır.

Dinin siyasete “alet edilmemesi” uyarısı, Batılı devletlerin Osmanlı Devleti’ndeki Hıristiyan unsurların hamiliğini üstlenmesi olgusuna da göndermede bulunur. Nitekim Ahmet Saki, Yahudileri topraklarından süren, Müslümanları din özgürlüğünden mahrum eden Rusya’nın Osmanlı Devleti’ndeki Ortodoksluğun hamisi sıfatıyla savaşa yol açacak ölçüde müdahalede bulunmasını eleştirir. Bu arada Ahmet Saki, Fransa’nın “garip müdahalelerini”ndeki tutarsızlığa da dikkat çeker. Resmi bir dini olmadığını “ilan eden” Fransa, “ruhbanı esasen

93 A.g.y., s. 77-78.

94 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlakîye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 95.

memleketinden tard etmiş iken Şarkta Katolikliğin himayesini deruhte etmiştir.”⁹⁵

Din ve vicdan özgürlüğü konusundaki yaklaşım, basın özgürlüğünün anlatıldığı bölümler için de geçerlidir. Kitaplarda basın özgürlüğü bir yandan Osmanlıların “Hürriyetin İlanı”ndan sonra kavuştuğu “mukaddes bir hak” olarak tanımlanırken, diğer yandan basının kamuoyu oluşturma gücü karşısındaki tedirgin anlayış varlığını sürdürür.

Ahmet Cevat’ın *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*’nde basın, önce vatandaşların “memleket idaresine” karışmalarını, yönetim üzerinde etkili olmalarını sağlayacak bir denetim mekanizması olarak tanımlanır:

“...millet memleketin idaresine mebus intihap etmekle karışıyor, demiştik. Fakat bir yol daha vardır ki onunla her zaman her hususta düşündüğünü söyleyebilir: o yol (matbuat) yani gazeteler ve risalelerdir.

Kanunlar, nizamlar meclis-i umumiyede müzakere edilirken bütün gazeteler düşündüklerini yazarlar, mebuslarla vükela ise bunları okuyarak ona göre fikirlerini düzeltirler.

(...) Görülüyor ki gazeteler memlekette çok büyük hizmetler görebilirler. Hele meclis-i mebusanın açık bulunmadığı aylarda hükümeti teftiş ve murakabe [denetim] altında bulunduracak yegane vasıta matbuattır.”⁹⁶

Dolayısıyla “Millet-i Osmaniye hürriyet-i matbuatı takdis etmekle mükelleftir”,⁹⁷ ancak gerektiğinde sınırlandırılması gerektiği de kuşku götürmez. Zira “Matbuat iki tarafı keskin bir kılıçtır. Eğer güzel bir surette erbabı tarafından istimal edilirse bir milleti ihya ve medeniyetin en yüksek tabakasına isad eder. Fakat fena kullanılır ve naehil eline düşerse o milletin bütün kuvva-i maddiye ve maneviyesini tahrip ve mahv ve inkıraza kadar sevk edebilir.”⁹⁸

95 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, s. 78.

96 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 167.

97 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye*, Osmanlı, s. 81.

98 A.g.y., s. 80.

Basın özgürlüğünün sınırları konusuna değinen Ahmet Cevat ise, gençleri “iyi ve fena gazeteler”e karşı uyarır:

“Meşrutî memleketlerde matbuat hürdür. (...) Herkes fikrini delilleri ile ortaya koyabildiği için (hürriyet-i matbuat)dan çok büyük faideler zuhur edebilir. Her şeyin hakikati bu tarik ile meydana çıkar. Fakat gazeteciler memleketin menfaatin-den ziyade şahsi menfaatlerini düşünecek olurlarsa hürriyet-i matbuattan istifade etmek güçleşir.

Küçük efendiler, biliniz ki her yerde iyi ve fena gazeteler vardır, onun için her gazeteyi okumak doğru değildir. Çünkü sizin dimağınız henüz tekamül etmemiştir. Bu sebepten okuyacağınız bir gazete için pederinizin fikrini sormalısınız.”⁹⁹

“Hürriyet” ve “müsavat”ın yanısıra vatandaşlar topluluğunun inşasında önem taşıyan bir başka kavram da “uhuvvet”tir. İlk ders kitaplarından biri olan Selanikli Faik’in *Malumat-ı Medeniye*’sinden başlayarak “uhuvvet”, çözülme sürecine giren imparatorluğun beka sorununa bulunan sihirli bir formül olarak ortaya çıkar:

“Uhuvvat kardeşlik demektir. Yani herkes yekdiğeriyle kardeşdir. Kimse kimseye kötü nazarla bakmayıp cümlemiz el birliğiyle vatanımızın terakkisine gayret etmeye borçluyuz. Eğer biz birbirimizle kardeş gibi geçinmeyip de yekdiğeriimize karşı fena niyet beslersek vatanın işleri hakkıyla görülemez. Vatana nankörlük etmiş oluruz, sonra da diğer devletlerin ahalişi bizlere iyi nazarla bakmaz. Bundan ise tamiri pek güç birtakım fenalıklar husule gelir ki maaz-Allah hakkımızda hayırlı olmaz. Çocuklar nerede bulunursanız bulununuz herkesle iyi geçininiz, herkesi kendi kardeşiniz gibi seviniz.”¹⁰⁰

Meşrutîyet rejiminin önemi ve hak ve özgürlükler bakımından getirdiği kazanımlar, geleceğin vatandaşlarının hükümet biçimleri konusunda da aydınlanmasını gerektirir. Bu aydın-

99 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 155.

100 Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, s. 14.

lanma operasyonunda *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yer alan bilgi, yorum ve değerlendirmeler, “devr-i sabık” Abdülhamit rejimiyle karşılaştırıldığında önemli bir kopuşu ortaya koyar. N. Doğan’ın da belirttiği gibi, Abdülhamit dönemi ders kitaplarında çok ender örnekler dışında yönetim biçimlerine ilişkin bilgilere yer verilmez.¹⁰¹ Osmanlı İmparatorluğu’nun yönetim biçimi konusuna özellikle yer vermeyen ders kitaplarının, II. Meşrutiyet’le birlikte bu konuyu oldukça ayrıntılı bir biçimde incelemeye girişirken, özellikle Abdülhamit’in kişiliğinde mutlakiyet rejimini şiddetle eleştirdiklerine tanık olunur. Amaç, “Meşrutiyet-i mukaddese”nin diğer yönetim biçimlerine üstünlüğünü vurgularken, Osmanlı *Ancien Régime*’inin karanlık yüzünü ortaya koymaktır. *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye* kitaplarının tümünde yer alan “Hükümet Şekilleri” ünitesinde, yönetim biçimleri, “hükümet-i mutlaka”, “hükümet-i meşruta” ve “hükümet-i cumhuriye” olarak üçe ayrıldıktan sonra, “iyi-kötü” yönetimler bağlamında da değerlendirilir.

Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*’da “Hükümet-i mutlaka”yı en “ilkel” yönetim biçimi olarak tanımlamaktadır:

“Beşeriyet akıl ve zekası ile nasıl vahşet halinden bedeviyete [göçebelige] ve sonra medeniyet haline tedricen [aşama aşama] geçmiş ise bittabii şekl-i hükümetçe terakki-i tedriciyeye de ihtiyaç görmüştür. (...) Bu hükümette ahali koyun sürüsüne benzer. Bu hal yavaş yavaş insanlara ağır gelmeye ve izzet-i nefislerine dokunmaya başlar. Bu gidişle hükümet-i mutlakanın devam edemeyeceğini anlayan bazı zeki adamlar bir hayli arayıp buldular. O da (hükümet-i mutlaka-i mutedile- [ılımlı mutlakiyet] absolutisme modéré) usulüdür.”¹⁰²

Hükümet şekillerinin anlatıldığı bölümlere hâkim olan vahşetten medeniyete geçiş anlatısı, Hobbesçu bir doğa düzeni-devlet karşılığı içinde ifadesini bulmaktadır. Bu bağlamda “hü-

101 Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 49.

102 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 36-37.

kümet-i mutlaka”nın en temel özellikleri, baskı ve keyfiliğin yanısıra geri kalmışlıktır:

“Hükümet-i mutlaka ile idare olunan memleketler terakki edemez, ahali bahtiyar, zengin olamaz. Çünkü öyle yerlerde zulüm caridir. Kanunun hükmü yoktur. Padişahın dediği diktir. (...) Hükümdar aslında iyi bir adam dahi olsa onun etrafında olanlar ona birtakım fena fikirler verirler, onu zulme sevk ederler.”¹⁰³

Siyasal anlamda sorumsuz padişahın, aynı zamanda davranış ve kararlarını yönetme konusundaki “acizliği” de kitaplar da bir arka plan teması olarak varlığını hissettirir. Halkı birtakım olumsuz davranış ve kararlara “sevk eden” padişah tipi, II. Meşrutiyet’in akıl ile “aydınlanmış” vatandaşının iradeciliği ile karşıtlık içindedir. Nitekim eğitimle “gözü açılan halk”, “ordu ve Genç Türklerin kıyımı” sayesinde ayaklanmayla Meşrutiyet’i getirmiştir.¹⁰⁴

Dolayısıyla “En iyi şekli idare meşrutiyettir.”¹⁰⁵ Bununla birlikte Meşrutiyet ancak erdemli bir vatandaş topluluğu sayesinde varolabilir. Aksi takdirde, “meşrutiyete nail olan bir kavim ahlâksız, terbiyesiz, malumatsız ve dirayetsiz olursa meşrutiyetin istibdattan hiçbir farkı kalmaz.”¹⁰⁶ Ahmet Saki’ye göre, medeni bir millet olmanın göstergesi olan meşrutiyet, insanlığın mutluluğunu sağlamaya uygun en iyi yönetim biçimidir. Zira, meşrutiyet yönetiminde egemenlik millettir ve “millet elbette kendi mukadderatını idareye daha ziyade ehildir.”¹⁰⁷

Meşrutiyet yönetiminin mutlakiyete üstünlüğü, bazı *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında İslami olarak da gerekçelendirilir. “İstibdat zulüm demektir. Cenab-ı Hak Kitab-ı Kerim’de zalimlere lanet etmiştir.” İstibdat yönetimi altında hükümdarın “keyfine göre hükmetmesi” ise, Tanrı’ya “ortaklık” iddiasında

103 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 50.

104 A.g.y., s. 51.

105 A.g.y., s. 50.

106 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, İkinci Kısım*, s. 44.

107 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlak-ı İçtimaiye, Osmanlı*, s. 39.

bulunmak anlamına gelmektedir. Zira “yaptığından mesul bulunmamak Cenab-ı Kebiriyeye mahsustur.”¹⁰⁸ İslamiyet, insanın “aczi” dikkate alarak yalnız başına yönetemeyeceğini, dolayısıyla da birbirleriyle “müşavere” etmeleri gerektiğini kabul etmektedir. Bu bağlamda Meşrutiyet, İslamiyetin gerekleriyle (meşveret) uyumludur ve her müslüman Meşrutiyet yönetimine itaate “dinen” de mecburdur.¹⁰⁹ Dolayısıyla Meşrutiyet yönetiminin şeri hükümlere aykırı olduğunu ileri sürenler, “millet hainleri”, 31 Mart Olayı ise, devleti tehdit eden “irticai” bir harekettir.¹¹⁰

“Meşrutiyet-i mukaddese”nin üstünlüğünü vurgulayan kitapların ortak noktası, Abdülhamit rejimine yönelttikleri son derece eleştirel tavidir. “Zalim ve gaddar bir padişah” olan Abdülhamit, “kahraman” Enver ya da Niyazi Bey’le karşılığı içinde verilir.¹¹¹ Bu arada dikkati çeken bir husus da, daha sonra Cumhuriyet dönemi ders kitaplarında da tanık olacağımız “iyi padişah-kötü padişah” ayrımıdır. Bu ayrım doğrultusunda kitaplarda Osman ve Orhan Bey, Murat Hüdavendigâr, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, III. Selim, II. Mahmut ve Abdülmecit, “hürmetle” anılması gereken büyük padişahlar olarak sunulur.¹¹²

Abdülhamit yönetiminin olumsuzluklarının dökümü, “devr-i sabık”tan hareketle Meşrutiyetin kazanımlarını potansiyel vatandaş öğrenciler için değerli kılmamanın yanısıra, kolektif belleğin inşası açısından da işlevseldir. Nitekim geçmişin olumsuzluklarına tanık olmamış (ya da maruz kalmamış) gençlerin bu konuda bilgilendirilmesinin özel bir önem taşıdığı kitaplarda özellikle vurgulanır:

“Siz şimdi böyle mesut devrelere yetiştiniz, rahat rahat çalışıp millete nafi [faydalı] birer vücut olacaksınız. Fakat devr-i is-

108 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 89.

109 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-i İctimaiye, Osmanlı*, s. 46-47.

110 A.g.y.

111 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 109.

112 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlâk-ı İctimaiye, Osmanlı*, s. 42-43.

tibdatun zulümlerini, işkencelerini bilenlerden sorup öğreniniz o devrin acılarını, bizzat görmüş duçar olmuş gibi hiç unutmayınız.”¹¹³

Cumhuriyet yönetimi konusunda ise, kitapların tümüne egemen olan anlayış, meşrutiyet ile cumhuriyeti “meşrut” yönetimler çerçevesinde ele alarak, aralarındaki farkı yalnızca devlet başkanının seçimi yöntemine indirgemektir. Kitaplara göre, “Cumhuriyet de bir hükümet-i meşrutadır. Şu kadar ki reis-i hükümet bir padişah değildir; millet tarafından muayyen bir zaman için intihap olunan bir zattır.”¹¹⁴

Aynı yaklaşım, devlet biçimlerini monarşi ve anayasal devlet olmak üzere ikiye ayıran Hakkı Behiç’in *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*’inde de açıkça ortaya konulurken, yazar cumhuriyet biçimlerini ayrıntılı bir biçimde inceler:

“... eşkal-i hükümeti, (hükümet-i mutlaka = Etat monarchique), (hükümet-i meşruta = Etat constitutionnelle) namlarıyla ikiye taksim edebiliriz. Hükümet-i meşruta da iki türlü olur, (biri hükümet-i münferide-i meşruta = Monarchie constitutionnelle) diğeri (cumhuriyet=République)dir.”¹¹⁵

Hakkı Behiç, devlet başkanının belirli bir süre için seçildiği Batı cumhuriyetlerine karşılık, tarihte devlet başkanlarının kayd-ı hayat şartıyla “cumhur-u İslam” tarafından seçildiği Dört Halife Devri’ni de cumhuriyet olarak tanımlamaktadır. Hakkı Behiç, cumhuriyetleri izledikleri “usul-i idare-i dahiliye” açısından da merkezîyetçi ve adem-i merkezîyetçi olarak ikiye ayırır. “Ya Fransa’da olduğu gibi merkezîyet-i siyasiyeye malik bir cumhuriyet olur. Bu halde taht-ı idaresinde bulunan memalikin her tarafını siyaseten merkeze tâbi bulundurur. Yahut İsviçre ve Amerika’da olduğu gibi adem-i merkezîyet-i siyasiye usulünü takip eder...(…) Bu şekl-i hükümete, hükümet-i müttehede- Confédération des Etats dahi denir.”¹¹⁶

113 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 111.

114 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 148.

115 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 27.

116 A.g.y., s. 28-29.

Cumhuriyet rejimi konusunda kitaplara genelde egemen olan yansız bakışa rağmen, konunun zaman zaman “uygunluk” açısından da değerlendirildiğine tanık olunur. Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlakîye ve Medeniye*'de yönetim biçimi açısından cumhuriyetle meşrutiyetin tümüyle aynı olmakla beraber, bireyler açısından ele alındığında -özellikle de Amerika Birleşik Devletleri örneğinin ortaya koyduğu gibi- Cumhuriyetin daha geniş bir hak ve özgürlükler ortamı sağlandığını kabul etmekte, ancak “her memlekete kabil-i tatbik” olmadığını özellikle vurgulamaktadır. Hatta Ali Seydi'ye göre, İngiltere'de uygulanan meşrutiyet rejiminin birçok cumhuriyete üstün olduğu konusunda görüş birliği de bulunmaktadır.¹¹⁷

Malumat-ı Medeniye kitaplarında siyasal alan konusunda yazarlar arasında az çok yaklaşım birliği olmasına karşın kamusal alanın inşasına yönelik bölümlerin, gerek kamusal alanın tanımı, gerekse de içerdiği unsurlar açısından farklılıklar göstermesi söz konusudur. Bu durum, büyük oranda “kamusal alan”ın tanımla ilgili belirsizlikten kaynaklanmaktadır ve Batı'da da bu anlamda farklı bir durumdan söz etmek mümkün değildir.

Bilindiği gibi modern dönemde kamusal alan İngiltere ve Fransa'da aşağı yukarı eşzamanlı olarak, 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Tümüyle kentsel olan bu olgu, Batı'da kafelere, tiyatrolara, konserlere gitmeye başlayan bir topluluğun doğması, özellikle de soyluların ve yüksek burjuvazinin biraraya geldiği salonların belirmesiyle biçim kazanır. Aydınlanma Çağı, sosyalliğin yanısıra görüş ve düşüncelerin doluşmasının arttığı ve bu arada hızlı bir yükseliş gösteren basın “kamu”nun uyumunu artırdığı bir dönem olmuştur. Jürgen Habermas'ın da işaret ettiği gibi, bu süreçte özel alan, kamusal alandan mahrem yaşamda bile ayrılmaya başlamış, burjuva ev-

117 Ali Seydi, *Tedrisat-ı Ahlakîye ve Medeniye*, Kısım-ı evvel, s. 5-6. II. Meşrutiyetçilerin “nihai amaç” olarak Cumhuriyet'in kurulmasını hedefledikleri konusunda bkz. Aykut Kansu, “Dünden Bugüne 1908 Devrimi”, *Toplumsal Tarih*, no. 55, Temmuz 1998, s. 7. Kansu, “nihai amaç” olan Cumhuriyet'in kurulmasına ilişkin olarak “Fakat bunun gerçekleştirilebilmesi için saltanatın itibarını tamamiyle yitirmesi gerekiyordu” değerlendirmesini yapmaktadır.

lerinde ortak salon, özel kişilerin bir “kamu” oluşturduğu bir kabul odasına dönüşmüştür. Bu süreçte bireyler, odalarının özel alanını kamusal alana ayrılmış salon için terk ederler. İngiltere özelinde ise, temsil ilkesinin ortaya çıkması kamusal alanın da aşamalı bir biçimde ortaya çıkmasını kolaylaştırmış, ancak kamusal alanın güçlenmesi daha ani bir biçimde Fransız Devrimi sırasında olmuştur. Fransız Devrimi sırasında canlılık kazanan kulüpler, yeni düşüncelerin tartışıldığı ve tartışılan bu görüşlerin gelişen basın tarafından aktarıldığı kamuya açık toplantıları örgütleme konusunda öncü rol oynamışlardır.¹¹⁸

Yukarıda yer alan çerçeveye rağmen, kamusal alan kavramının yine de oldukça muğlak kaldığı kuşku götürmez. Söz konusu muğlaklık, kamusal alan düşüncesinin öncelikle metafor düzleminde kendisini ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Gerçekte ise, antik forum imgesiyle karıştırılmadığı takdirde kamusal alan olarak tanımlanacak bir “alan” bulunmamaktadır. Bu bağlamda kamusal alan ilk anlamıyla kamusal işlerin tartışıldığı ve bu süreçte tartışmanın aktörlerinin belirli koşulları yerine getirerek ve genel yararı gözeterek tartışmada yer aldıkları alandır. Dolayısıyla kamusal alan, talepler, müzakere, kararlar ve iktidarın denetimi olarak anlaşılan siyasal katılımın “yeri”dir. Kısacası, “kamusal alan”dan kaynaklanan “muğlaklık”, büyük oranda belirsiz bir katılım düşüncesine dayanmasından kaynaklanmaktadır.¹¹⁹

Osmanlı İmparatorluğu’nda ise, modern bir kamusal alanın çıkışı 19. yüzyılın ikinci yarısına denk düşer. Şerif Mardin’in de belirttiği gibi “Osmanlı İmparatorluğu’nda bir ‘kamuya açık alan’ anlayış ve olgusunun gelişmeye başlaması Tanzimat reformlarının, özellikle de Tanzimat devlet adamlarının ikinci kuşağının ürünüdür. 1860’larda, Bâb-ı Âli’nin kalemlerinde yetişen ve daha sonra gazeteciliğin kurucuları olarak temayüz

118 Guy Hermet, Bertrand Badie, Philippe Birnbaum, Philippe Braud (der.), *Dictionnaire de la science politique et des institutions politiques*, Armand Colin, Paris, 1998, s. 98-99. “Kamusal alan” maddesi.

119 Philippe Raynaud, Stéphane Rials, (der.) *Dictionnaire de philosophie politique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996, s. 445. “Kamuoyu” maddesi.

eden bir grubun gazetelerdeki yazıları bir çeşit “âmmе efkârı” yaratmıştır.”¹²⁰

Kamusal alana ilişkin muğlaklık sorunu, ders kitaplarının önemli bir bölümünde somut örneklerle aşılmaya çalışılır. İsmail Cezmi'nin *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, kamusal alan bilgisini somuttan soyuta, görselden işlevsele yönelen bir pedagoji aracılığıyla ve hayatın içinden basit örneklerden hareketle öğrencilere vermeyi amaçlar. Kitabın baş aktörü köyde yaşayan çocuktur. Belli başlı kamu binaları ve devlet görevlileri, kitapta yer alan çok sayıda illüstrasyon aracılığıyla, çocukta yaşadığı mekânın bir “kurallı alan” olduğu duygusunu uyardırarak şekilde tasvir edilir. Söz gelimi yönetim, “orada bütün ahaliye faideli işler”in yapıldığı hükümet konağıyla anlatılırken, çocuğun gündelik hayatıyla da ilişkilendirilir: “Çocukların işleriyle de meşgul olurlar. Çünkü sizin doğduğunuz gün ile adınız oradaki büyük bir deftere yazılır.”¹²¹ Kamusal alanın belli başlı kamu görevlilerinin işlevlerinden hareketle ve basit öykülerle anlatıldığı bölümler, kurallı yaşamın sağladığı güven ortamına da dikkat çekmek ister. “İlan- Hükümetin Kararı ve Valinin Emri” ünitesinde, duvara asılan bir ilan, valinin varlık nedeni konusunda geleceğin vatandaşını en kısa ve doğrudan biçimde bilgilendirir. Yollar ile yol bekçisi, suç ile polis ya da jandarma, hilekâr pazarcıyla belediye müfettişi, köprülerle mühendis, köydeki umumi çeşme ile belediye meclisi arasındaki nedensellik ilişkisi kamusal alanın sınırları konusunda ipuçları sağlar. Kamusal alan, öncelikle bir aleniyet, ama aynı zamanda da bir ahlâkîlik alanıdır. Meşrutiyet'in hizmet üreticisi kamu görevlileri, ahlâki özelliklerle de donatılmışlardır. Söz gelimi “Jandarmalar gayet cesur ve namuslu adamlardan intihap olunur.”¹²² Hayatı kolaylaştıran kamu hizmetleri ve erdemli kamu görevlileri sayesinde öykülerdeki çocuk, varolan düzenin mükemmelliği konusunda ikna olur. Küçük Ahmet ya da Küçük Arif'in, “Ben

120 Şerif Mardin, “Türk Toplumunu İnceleme Aracı Olarak ‘Sivil Toplum’”, *Defter*, no. 2, Aralık-Ocak 1987, s. 14.

121 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 21.

122 A.g.y., s. 65.

kanunu severim; kanun her şeyi düşünür”, “kanunun hilekârları cezalandırmaya hakkı vardır” ya da polise ilişkin olarak dile getirdiği “Fenaları, canileri tevkif ettikleri gibi namuslu adamlara imdat ve yardım eden bu adamların büyük şehirlerde bulunması ne saadet” şeklindeki düşünceleri,¹²³ yasa düzeni ile güvenlik duygusu arasındaki ilişkiyi ifade eder.

Böylece Kanun-ı Esasi’de “Tebaa-i Devlet-i Osmaniye’nin Hukuk-ı Umumiyesi” bölümünde yer alan “vatandaşlık, kişi, din ve vicdan, basın (matbuat), ticaret, sanat, ticari şirket kurma, dilekçe (arzıhal), öğretim (tedris) ve öğrenim (tahsil), mülkiyet, konut dokunulmazlığı (mesken masuniyeti), yargılanma”¹²⁴ hak ve hürriyetlerinin tümünün yer aldığı *Malumat-ı Medeniye* ders kitapları, “vatandaşın icadı”na yönelir.

Vatandaş: Beden - Akıl - Ruh

II. Meşrutiyet’le birlikte “vatandaş” siyasal literatürün başat “aktör”ü haline gelir. Bu süreçte, II. Meşrutiyet önce vatandaşları tarif eder, daha sonra ise bu tarif üzerinden “icat” etme çabasına girişir. Vatandaşın “tarifi” hiç kuşkusuz Meşrutiyet pedagoğlarının en zorlu uğraşlarından biridir. Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yeni “aktör” vatandaşla bağlantılı olarak görülen, “milletdaş”, “hemşehri” ve “tebaa” kavramlarının anlam ve vurguyu güçlendirmek adına zaman zaman eşanlamlı kullanımı, büyük bir kavram kargaşasına yol açar.

Kitaplarda dikkati çeken en önemli nokta, Cumhuriyet döneminde de tanık olacağımız üzere genelde vatandaşın açık bir tanımının yapılmaması, kitapların temel vurgusunun daha çok vatandaşlar topluluğunda olmasıdır. Kitaplarda yer alan vatandaş anlayışı, birey-vatandaşa değil, “topluluk-vatandaş” anlayışına dayanır. Vatandaşlık organik bir bütünün üyesi, ailenin bir ferdi olmaktır. “Vatan” bir ortak “ev”dir. Vatandaş, vatanın “evladı”dır,¹²⁵ dolayısıyla vatandaşlar birbirlerinin kardeşidir:

123 A.g.y., s. 61, 84, 98.

124 Tunaya, *Türkiye’de Siyasal Gelişmeler (1876-1938)*, s. 13.

125 Pir Hazari Zade, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye*, s. 6.

“.. vatandaşlık adeta kardeşliktir. Vatan bir mesken-i umumi-
dir. Vatandaşlar, milletdaşlar o meskenin, o hanenin sakinleri-
dir. Birbirinin can, menfaat kardeşidir.”¹²⁶

Hakkı Behiç ise, kitabında vatandaşı ortak geçmiş, çıkar bir-
liği ve ortak gelecekle temellendirmektedir:

“Aynı hudud dahilinde, aynı arazinin, aynı toprağın sine-i fû-
yuzatunda [verimli bağrında] yaşayan, mazileri, halleri, atileri
müşterek olan, aynı hükümete tabi ve aynı usul ve âdatâ, aynı
adab-ı muâşerete münkad bulunan [boyun egen] insanlar bir-
birinin hakiki kardeşi olurlar. Vatandaş, kardeşten bile kuv-
vetli bir kelimedir.”¹²⁷

Bir başka *Malumat-ı Medeniye* kitabında ise, millet ve vatan-
daş arasındaki ilişki “aile” anlatısından hareketle açıklanır:

“Millet bir aile, vatan o ailenin evi, vatandaşlar da ailenin ef-
radıdır.”¹²⁸

Vatandaşlık konusuna genelde açık bir tanım getirmeyen
Malumat-ı Medeniye kitapları, “makbul” vatandaşın ahlâki ni-
telikleri konusunda ayrıntılı bir envanter sunar, vatandaşın be-
den-akıl-ruh ekseninde adım adım inşa ederler.

Önce “beden”dir vatandaş. Meşrutiyet pedagoglarının vatan-
daşın “bedeni”ne yönelik iradeci yaklaşımı ve bu bağlamda
“sağlıklı yaşam” söylemi, kitaplardaki modernleşmeci projenin
ana temalarından birini oluşturur. Ders kitaplarında sağlıklı
“beden ve ruh”un yeni vatandaşın adeta bir “kurucu unsur”u
olarak ısrarla vurgulanması, yönetici seçkinlerin yüzlerini çevir-
dikleri Batı’daki gelişmeler bağlamında anlam kazanır. Batı’da
18. yüzyıldan itibaren sağlıklılaştırma söylemi, toplumun ıslahı-
na yönelik bir iktidar stratejisiyle birlikte gelişmiştir.¹²⁹ Öte yan-

126 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 59.

127 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 135-136.

128 Ebu Cezmi Hıfzı, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, Kasbar Matbaası, Dersa-
adet, 1326 (1910), s. 17.

129 Nurdan Gürbilek, “İktidarın Sağlığı”, *Defter*, no. 8, Şubat-Mart 1989, s. 39.
“..sağlıklılaştırma söylemi, Batı’da yalnızca bir metafor olarak değil, toplumun

dan kitaplardaki hijyenist söylem, aynı zamanda “Hasta Adam” Osmanlı'nın genel sağlık panoraması ve Osmanlıların hastalıkları konusunda da ipuçları verir.

Malumat-ı Medeniye kitaplarında bireyin kendine, yani “nefsine” karşı vazifelerinden en önemlisini bedensel sağlığın korunması oluşturur. Böylece tanrısal iradeyle sıkı sıkıya ilişkilendirilmiş bedenini yerini artık bireysel iradeyle yönetilebilir ve yönlendirilebilir beden alır. Aynı yaklaşım bedensel sağlığın ön koşulu olarak ileri sürülen “temizlik” vurgusunda da belirgindir. I. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında ilahi bir emir bağlamında yer alan ve “Temizlik imandandır” formülüyle telkin edilen¹³⁰ hijyenist anlayış,¹³¹ II. Meşrutiyet'in *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında kamusal-ulusal yarar çerçevesinde gerekçelendirilir.¹³² “Vücudumuzu haftada bir kere kemalen sıcak su ve sabun ile yıkamalıyız” ya da elbise ve çamaşırların sık sık değiştirilmesi uyarısından¹³³ başlayarak bedene gösteri-

islahına, topluma yeni bir düzen vermeye yönelik bir dizi iktidar stratejisiyle birlikte gelişti. 18. yüzyıldan itibaren Avrupa'da iki süreç birlikte yaşandı: Bir yandan insanların bedenleri bir muayene, bir müdahale alanı haline geldi; tek tek hastalıklar ve bozukluklar belirlendi, normal ve patolojik olan ayrıştırıldı, doğum ölüm oranları ve cinsel tercihleriyle nüfusun anatomisi çıkartılmaya çalışıldı. Bir yandan da toplum, tedavi edilmesi gereken bir bünye olarak görülmeye başlandı; bir vücut olarak ele alındı ve bu vücut sağlıklı bir vücut haline getirilmeye çalışıldı. Yani yararlı ve uysal bedenler oluşturmaya yönelik bir sağlık bilgisi ile muayene ve tedaviye dayanan bir yönetim bilgisi iç içe gelişti.”

130 Doğan, a.g.y., s. 37.

131 Georges Vigarello, *Temiz ve Kirli, Ortaçağ'dan Günümüze Vücut Bakımının Tarihi*, Kabalıcı Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 226. “XIX. yy'ın başlarında, o zamana kadar kullanılmayan bir sözcük olan hijyen, belirli bir yere oturur. O zamana kadar, her şey sağlığın “bakımı” ya da korunması üzerinde toplanırdı. Artık “hijyen” kitabı, “hijyen” elkitabı diye yayınlar ortaya çıkar. Hepsi, konularının alanını o güne kadar pek az kullanılan o adla tanımlarlar. Hijyen artık sağlığı niteleyen bir sıfat (Grekçe'de 'sağlıklı olan' anlamında hygeinos'tan gelir) olmaktan çıkmış, sağlığın bakımını kolaylaştıran düzenek ve bilgilerin toplamına verilen ad olmuştur.”

132 A.g.y., s. 263. Vigarello, Osmanlıların eğitim alanındaki esin kaynağı Fransa örneğinden hareketle şu saptamayı yapmaktadır: “Fakirler için konulan kuralların yayıldığı daha önemli bir odak, ilkokullar olur. 1830'dan sonra ilkokul öğretmenlerinin elkitaplarında, hiç şaşmadan, dönemin hijyen kitaplarındaki temel ilkeler verilir. Öğrenci kitaplarının bir bölümünde de aynı bilgiler yer alır.”

133 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 7-9.

len her türlü özen, öncelikle medeni olmanın bir göstergesidir. Aynı zamanda bedensel sağlık, insan varlığının bütünselliği içinde de bir anlam taşır. Zira sağlam bir beden, sağlam bir “fikir ve ahlâk”a imkân verir.

Sağlıklı bir yaşam ise, ancak “itidal dairesinde hareket”le mümkün olabilir.¹³⁴ Kitaplarda yer alan “itidal” fikri, bireyin bedenini “yönetebilme”, dolayısıyla ona hâkim olabilme yetisine vurgu yapar. Kısacası, Meşrutiyet vatandaşının başlıca erdemlerinden biri olan kendine hâkimiyet ve ölçülülük, aynı zamanda medeni olmanın da bir sonucudur.¹³⁵ Hâkimiyet-i milliyeye sahip olan akılla aydınlanmış vatandaş, bedenine de hâkim olma iradesine sahiptir. Bu bağlamda her türlü iradeye hâkim olamama hali, özellikle de oburluk, sarhoşluk ya da intihar eylemi, kitaplarda eleştirilen başlıca davranış biçimleridir:

“Mesela intihar etmek tababetçe bir cinnettir. Cinnet ise, beynin tağyirinden [bozulmasından] başka bir şey değildir.”¹³⁶

Intihar, artık yalnızca İslami günah korkusunu çağrıştırmaz, aynı zamanda iradeye hâkim olamamaktır, yani zayıflık göstergesidir. Intihar kamusal kullanıma sunulan bedenin ortadan kalkmasına, sarhoşluk ise ondan talep edilen kamusal faydanın sağlanamamasına yol açar. Kitaplarda yer alan sarhoş illüstrasyonları iradesizliğin yol açtığı düşkünlük hallerini öğrencilere en dramatik boyutlarıyla sunar.

Meşrutiyet kitaplarının özellikle hekim kökenli yazarları tarafından vurgulanan intihar ve alkolizm olguları, aslında “Osmanlı gerçekliği”ni açıklamayan “ithal” bir temadır. 19. yüzyıl Avrupa’da intihar olgusunun önemli ölçüde artış gösterdiği bir

134 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 49-50.

135 Alain Rouquié, “Le mystère démocratique: des conditions de la démocratie aux démocraties sans conditions”, (der.) Alain Rouquié, *La démocratie* içinde, Editions A.M. Métailié, Paris, 1985, s. 33. A. Rouquié, “ölçülülük” ve “öz-baskı”nın içselleştirilmesinin, N. Elias’ın *La civilisation des mœurs* adlı kitabında belirttiği “medenileşme” sürecinin ötesinde, bir davranış kodunun kabulünü ifade ettiğini, dolayısıyla da zorunlu olarak siyasal bir boyuta sahip olduğunu ileri sürmektedir.

136 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 50.

dönemdir. 19. yüzyıl ortalarında Batı'da ve özellikle Fransa'da ortaya çıkan alkolizm eğilimine karşı, egemen sınıflarla tıbbın işbirliğiyle geliştirilen ve 1870'lerden itibaren hız kazanan alkol karşıtı kampanyalarla mücadele verilmeye çalışılır. Ailenin dağılmasına, ırkın yozlaşmasına, toplumsal çatışmaya ve ekonomik yıkıma yol açtığına inanılan alkole karşı kamu otoriteleri tarafından kararlı bir mücadele sürdürülür.¹³⁷ Jön Türk yazarlar da muhtemelen kendilerine esin kaynağı olan Batı kitaplarından aldıkları intihar ve alkolizm karşıtı söylemi kitaplarına dahil ederler.

Kitaplarda vatandaşlık erdemi olarak yer alan bireyin bedensel "itidal" vasfı, toplumsal itidalin, dolayısıyla siyasal istikrarın da güvencesidir. Nitekim Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*'de Meşrutiyet inkılabının başarılmasının nedenini, "ahalinin -ekseriyet itibariyle- vücutlarının alkol ile meşbu olmadığına" bağlamaktadır. Zira, alkol "en ufak şeye hiddetlenmeye" neden olur. Oysa inkılap kan dökmeden, "gayet mutedil" bir şekilde yapılmıştır.¹³⁸ Başka bir anlatımla bedenini yönetme gücüne sahip olan birey, inkılabı da kaotik bir ortama yol açmaksızın yönetmeyi başarmıştır.

Y. Déloye, *Ecole et Citoyenneté, l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses* (Okul ve Yurttaşlık: Jules Ferry'den Vichy'e Cumhuriyetçi Bireycilik: Tartışmalar) adlı kitabında Fransa'da 1880'lerin yurttaşlık bilgisi kitaplarında "kendimize karşı görevlerimiz" başlığı altında yer alan bedensel sağlık konusunu, Cumhuriyetin "hisseden, düşünen ve isteyen", başka bir anlatımla özgür ve özerk bireyi inşa etme iradesiyle açıklamaktadır. Kitaplarda insanın davranışlarıyla kendi bağımsızlığını engellediği davranış biçimleri, sarhoşluk, tembellik ya da öfke, ahlâki düşüş örnekleri olarak sunulur-

137 Alain Corbin, "Cris et chuchotements", (der.) Philippe Ariès ve George Duby, *Histoire de la vie privée, De la Révolution à la Grande Guerre*, C. 4 içinde, s. 579 ve 591. Gündüz, a.g.y., C. 2, s. 981. Gündüz, intihar olgusunun Meşrutiyet romancılarının sık sık başvurdukları temalardan biri olduğunu belirterek, bunun "sebebinin sosyal olmakla birlikte, daha çok kadın-erkek ilişkilerinin olumsuz sonuçları ile ilgisi" bulunduğunu ileri sürmektedir.

138 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 177.

ken itidal, düşünme yetisi ve irade yüceltilmekte, düşünce ve yargılarının “efendi”si vatandaş tipi her türlü bağımlılık hali ile karşıtlık ilişkisi içinde sunulmaktadır. Böylece “kendine karşı görevler”, vatandaşlık görevleri ile ilişkilendirilirken, beden ve ruh “hijyeni” temel bir ahlâki yükümlülük haline getirilmektedir.¹³⁹

“Bedeni yönetme”nin en etkin yolu ise, *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında vurgulandığı üzere spor ve jimnastiktir. Bu yaklaşımda, 19. yüzyıl sonunda Batı’da, özellikle sosyal Darwinist kuramların ve jimnastiği bir ulusal görev olarak ele alan anlayışın Meşrutiyet aydınlarına yansımaları görürüz. Spor, hem vatandaşın davranışlarını biçimlendirme özelliğine sahiptir, hem de onun özyönetim kapasitesinin kanıtıdır.¹⁴⁰ Öte yandan spor, güçlü bedenlerin ulusun hizmet ve kullanımına sunulması açısından faydacı bir göndermeyi de içerir. Nitekim *Malumat-ı Medeniye* kitaplarındaki “spor ideolojisi”, sporun Osmanlı topraklarına girişiyle eşzamanlıdır.¹⁴¹

Bedenini yönetme kapasitesine sahip olan Meşrutiyet yurttaşı, aynı zamanda davranışlarını aklın rehberliğinde düzenleyen bireydir. Doğru ile yanlış davranışlar, sevap-günah ikileminin sınırlarını aşarak, akla uygunlukla temellendirilir. Aklın rehberliğine tabi olmak bireysel anlamda özgürleşmenin temel koşullarından biridir. Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*’nin “Hürriyet- Akla Tabi Olmak- İhtesat-ı Muzıra” ünitesi altında gençleri bu konuda uyarır:

“Yavrularım hep akıl ve fetaneti dinleyiniz, hep iyiliği tercih ediniz. Aklın emirlerini dinleyip ona göre hareket edebilirsiniz hürsünüz, serbestsiniz.”¹⁴²

139 Déloye, *Ecole et éitoyenneté*, s. 41-43.

140 Corbin, a.g.m., s. 608-610.

141 Hande Özkan, “Selim Sırrı Tarcan”, (der.) A. Insel, *Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce, Kemalizm*, C. 2 içinde, s. 276-278. Spor Osmanlı topraklarına ilk kez Galatasaray Sultanisi aracılığıyla jimnastikle girmiştir. Bu dönemde Selim Sırrı Tarcan iki kez, 1908 (kapanış 1909) ve 1911’de beden eğitimi öğretmeni yetiştiren “Terbiye-i Bedeniye Mektebi”ni açacak, 1916’da ise Türkiye’de ilk *İdman Bayramı*’nın kutlanmasına öncülük edecektir.

142 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 136-137.

Bu yönüyle “akla güven” ve kaderine hükmeden birey temaları, *Ancien Régime* istibdadında “hurafelerin esiri” olan insana sunulan bir kurtuluş reçetesidir. Doktor Hazık, akılla aydınlaşmış ideal-tipik Meşrutiyet vatandaşını, yerleşik bütün kurum ve değerleri karşısına alan radikal bir üslup içinde savunur:

“İnsan her türlü mukadderatını kendisi düşünmeğe, kendisi takdir ve icra etmeğe mecburdur. Saadet ve felaketimiz maddi, manevi tesirat-ı hariciyeye [dış etkilere] değil bizzat kendimize tabidir. (...) İnsan ne Allah’a, ne hükümete, ne de hiçbir kimseseye güvenmelidir. Ancak kendisine, kendi iktidar ve kabiliyetine kendi say ve gayretine güvenmeli, itimat etmelidir. Herkes kendisinin padişah-ı zışanı olmalıdır. Felah ve saadetimiz için eski itiyadları, eski hurafatları, eski fikirleri beynimizden silmeliyiz. Başka türlü insan olmak mümkün değildir.”¹⁴³

Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*’de “malumatsız” bir insanın görevlerini yerine getiremeyeceği iddiasından hareketle, bilgiyle aydınlanmış birey ile görev bilinci arasında bağ kurar:

“...fikrinizi her türlü ulum ve fûnun ile her türlü malumat ile talimat ile tenvir etmelisiniz. (...) Malumatsız bir insan vazifelerini nasıl bilir ve nasıl yapar. (...) İnsanlığın en büyük meziyetlerinden biri de hakikati aramaktır. (...) Siz her şeyin hakikatini anlamak için ilim ve fenne rağbet etmelisiniz. (...) Hata ekseriya cehaletin neticesidir. Cehaletin neticesiyle husule gelen hatalara hurafat denir. (...) Şayet zihninizde bu gibi hurafat yer tutmuş ise onları fikrinizden çıkarınız. Görmediğiniz, bilmediğiniz, aklınıza muvafık gelmeyen şeylere inanmayınız. Sonra vicdanınız hurafata esir olur.”¹⁴⁴

II. Meşrutiyet’in kitap yazarları için insanı diğer canlılardan ayıran akıl, “hayat kavgası”nda başarılı olmak için de gerekli-

143 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 74-75.

144 A.g.y., s. 54-55.

dir. Sosyal Darwinist, "hayat için mücadele" teması, kitaplarda açık ya da örtük bir biçimde ifade bulur.

Kısacası *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında kurgulanan vatan-daşlık anlayışının ardında "iyi ve kötü" tutum ve davranışlarla anlam kazanan "yeni insan" profili bulunmaktadır. Bu yeni insan profili, "beden" ve "akıl"dan sonraki üçüncü özelliği olan "ruh" ya da ahlâk üzerinden de inşa edilir. Fransız III. Cumhuriyet pedagogları gibi, II. Meşrutiyet eğitimcileri de seküler bir ahlâkla donatılmış vatandaş profili üzerinde ısrarla dururlar. Bu tavır, aslında II. Meşrutiyet'e damgasını vurmuş bir tartışmanın ders kitaplarına yansımından başka bir şey değildir. Nitekim Osman Ergin'in *Türkiye Maarif Tarihi*'nde belirttiği gibi II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında ahlâk eğitimine ilişkin iki "fikir cereyanı" bulunmaktadır:

"Bunlardan birine göre ahlâkın temeli dindir, yani Allah korkusudur; vicdan, dinî inanıştan ayrılamaz. Mekteplerde ahlâk terbiyesi ancak din terbiyesiyle bir arada verilebilir ve verilmelidir. O zaman buna yalnız gerçekten dindar olanlar inanmıyorlardı; islâmlik akidelerinin doğruluğunda az çok şüphe edenlerin bir kısmını da, halka ve yüksek bir ilim seviyesine varamıyanlara ancak dine dayanan bir ahlâk telkin olunabileceği kanaatinde idiler. Onlara göre Balkan Harbinde mağlup oluşumuzun en önemli sebebi ahlâkça düşkün hale gelmemizdir. Bu düşkünlük dine dayanan ahlâk telkininde mekteplerin ve medreselerin gösterdiği gevşeklikten gelmektedir."¹⁴⁵

Osman Ergin'e göre, gençlere kuvvetli bir ahlâki terbiye veremediği konusunda ilkiyle birleşen ikinci yaklaşım ise, ahlâk terbiyesinin din terbiyesinden ayrı olarak ele alınması ve bu bağlamda Batılı pedagogların görüşlerinin izlenmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktaydı:

"İkinci fikir cereyanı kaynağını, psikolojinin pedagojiye tatbikine dair yazılmış Fransızca kitaplardan alıyordu. Bu kitaplar

145 Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 5, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1943, s. 1370.

az çok muvazeneli bir cemiyette (Orta Adam) yetiştirmenin vasıflarını gösterirler. Halbuki o devirde memleket tam bir kaynaşma halinde idi. İmparatorluğu teşkil eden milletlerin ayrılmak için içerde ve dışarda yaptıkları mücadele artmıştı...”¹⁴⁶

Malumat-ı Medeniye kitaplarında O. Ergin’in ifade ettiği istikrarlı bir toplum (artık inkılap yapılmıştır) ve “orta adam”ın ahlâki özellikleri, 19. yüzyılın gözde temalarından biri olan “ahlâki çöküş” temasının bir *leitmotifi* olma özelliğini taşır. Kitaplardaki “ahlâki çöküş” teması, özellikle Osmanlıların Batı karşısındaki askerî yenilgilerine, İmparatorluk’un iktisadi bağımlılığına ve parçalanmasına yönelik tahlillerde önemli bir yer tutar.¹⁴⁷ Bu yaklaşım, aslında büyük ölçüde 1895 tarihli İlkokul Talimatnamesi’nde de dile getirilen bir kaygıya işaret eder. Söz konusu Talimatnamede Osmanlı İmparatorluğu’nun içinde bulunduğu toplumsal çözülüş ve devletin çöküş sürecine karşı, “öğretmenlerin derslerde sürekli dinî öğütlerde bulunmaları, onları, padişaha, devlete sadık ve iyi (ahlâklı) müslümanlar olarak yetiştirmeleri istenmektedir. 1906’da Abdülhamit’in Maarif Nazırı Haşim Paşa’nın padişaha sunduğu raporda, okullarda din ve ahlâkça arzulanan niteliklere sahip öğrenci yetiştirilmediği, bu nedenle tüm okul programlarında din ve ahlâk derslerinin artırılması, *İlm-i Eşya* gibi ‘lüzumsuz’ bazı derslerin kaldırılması önerilmektedir.”¹⁴⁸

Jön Türk kitap yazarları ise, ahlâki çöküşü yeni bir vatandaş ahlâkı geliştirme yoluyla çözüm üretme çabasına girişirler. Bu bağlamda II. Meşrutiyet tarafından inşa edilmek istenen “yeni

146 A.g.y., s. 1371. Ergin, ikinci anlayışın Sâtu Bey’in 1909’da müdürlüğüne getirildiği Darülmualim’de geliştiğini ve o kaynaktan yayıldığını belirtmektedir. Benzer bir çatışma, daha şiddetli ve kararlı bir biçimde Fransa’da “zorunlu, parasız ve laik eğitim”i getiren 28 Mart 1882 tarihli yasa bağlamında Katolik çevreler ile Cumhuriyetçiler arasında yaşanmıştır. Katolik inancına dayanmayan bir “ahlâk ve yurttaşlık öğretimi”nin imkânsızlığını savunan Katolik çevreler, yalnız Tanrı korkusunun yurttaşlık ödevlerinin yerine getirilmesini güvence altına alabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu konuda bkz. Déloye, *Ecole et citoyenneté*, s. 13-14.

147 Bu konuda bakınız Doğan, a.g.y., s. 154-155.

148 Faruk Öztürk, “II. Meşrutiyet Döneminde Ahlâk Öğretimi ve Baha Tevfik’in, Yeni Ahlâk’ı”, *Millî Eğitim*, Ocak-Şubat-Mart 2000, no. 145, s. 66-67.

insan", kamusal alanın baş aktörü sıfatıyla kendinde bir ahlâki değer taşımanın ötesinde de önem kazanır. Erdemli birey-vatandaş aynı zamanda ahlâki bir toplum yapısının, toplumsal-siyasal istikrarın ve düzenin de güvencesidir.

Beden-akıl-ruh ekseninde tanımlanan vatandaşın hareketle "vatandaşlar topluluğu"nun inşası, söz konusu topluluğun ahenk içinde birarada yaşarken izleyeceği bir asgari kurallar bütünü de gerektirir. Bu doğrultuda kitaplarda bireyin bir yandan en yakın çevresinden (aile) en uzak çevreye kadar uyması gereken toplumsallık biçimleri öğretilir. Bireyin en yakın beşeri çevresinden en uzak toplumsal çevresine kadar "diğer"leriyle nezaket ve görgü kuralları içinde bütünleşebilmesini ve son keredede ahenkli bir birlikte yaşama biçiminin kurulmasını sağlayacak makbul davranış kuralları "vatandaş oluş"un ayrılmaz parçalarıdır. *Malumat-ı Medeniye* kitapları, hitap biçimleri ve kişilerin selamlanmasından yaşlıların elinin öpülmesine, konuşma kurallarından sofraya terbiyesine ve toplu taşıma araçlarındaki davranış biçimlerine dek, "vatandaş"ın "varoluş"unu belirler.

Ahmet Cevat'ın rüştiyelerde okutulmak üzere 1912'de yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*'nde tasvir edilen "iyi insan-iyi vatandaş" denklemine, bireyin yalnızca kamusal değil özel-gündelik yaşamını tümüyle kuşatma kaygısına tanık olunur. "İyi davranış" biçimlerinin telkinine yönelik kıssadan hisse öykülerin yer aldığı, her ünitenin sonunda özet, sözlük ve soruların bulunduğu kitapta konu başlıkları, "Terli iken su içmeyiniz", "Erken Yatmak Erken Kalkmak", "İyi Kitaplar", "Az Söyle İyi Söyle", "Tafra furuşluk"tan, "Kanun-ı Esasi", "Hükümetin Şekilleri", "Usul-i intihabat", "Matbuat", "Vergi ve Resimler", "Valinin Vazifeleri" ya da "Muhabbet-i vataniye"ye kadar geniş bir yelpazeye yayılır. Buna karşılık Mekteb-i hukuk kökenli yazarların kitaplarında, özel yaşama yönelik "davranış mühendisliği" vurgusu daha sınırlıdır. Söz konusu yazarların ders kitapları genelde kamu kurumlarının, vatandaş hak ve görevlerinin, yönetim biçimlerinin ve her düzeyden özgürlüklerin tanıtımının yapıldığı bir "hukuk devleti" mantığı içinde kaleme alınmıştır.

Söz konusu “davranış mühendisliği” çerçevesinde Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*’de (1922) “küçük dostları”na, “nazik ve terbiyeli olmak en büyük vezaifimizden biridir” uyarısında bulunduktan sonra makbul davranış biçimlerinin telkinine yönelir. Kitapta dikkati çeken başlıca husus, telkin edilen makbul davranış biçimlerinin, geleneksel terbiye ile modern yaşamın gerekleri arasında kararsız bir noktada yer almasıdır. Bu kararsızlık başka kitaplarda da zaman zaman öne çıkar. Söz gelimi bir yandan yaşlıların elinin öpülmesi gerekliliği öğrencilere hatırlatılırken, diğer yandan “gerçi bugün fenn-i tıp el öpmeyi sıhhatemuzır buluyor” hatırlatmasında bulunulur. Geleneksel ile modern arasındaki bu tedirgin “duruş”, hijyenist/sağlıkçı kaygı (ya da bilim) ile mazur gösterilmeye çalışılırken, gelenekseli sorgulamanın da meşruiyet zeminini oluşturur. Çatal ve kaşık kullanımına dayalı modern sofradaşının teşvik edildiği satırlarda “zamanımızda el ile yemek terbiyeye ve hıfz-ı sıhhatemuzır buluyor” vurgusu, bir yandan modern ile “bilim”i buluştururken, diğer yandan geleneksele mesafe koyar.

Öte yandan modernleşmeci proje bağlamında, vatandaşın “ev”i ile “sokak” önce birbirinden kesin çizgilerle ayrılır, daha sonra her ikisi de modernleştirilir. “Sokakta yere tükürmek caiz değildir”, “el ile sümükürmek kadar iğrenç bir şey olamaz”, “sokakta durup konuşmak katiyen caiz değildir”, “sokakta hızlı konuşulmaz, hızlı gülünmez, fena lakırdı söylenmez” uyarıları, başta sokak olmak üzere toplu taşıma araçları, “umumi bahçeler”, parklar, kıraathanelerde¹⁴⁹ modern sosyallik biçimleri ve “medeniyet dairesi”nde yaşamının ipuçlarını verir.

Kitaplarda beden-akıl-ruh ekseninde inşa edilen “medeni” vatandaş, aynı zamanda “kamusal” aktördür. Devletle birey arasındaki hukuksal ve siyasal ilişkinin çerçevesini, “vatandaşlık görevleri” oluşturur. II. Meşrutiyet, vatandaşlık görevlerini kanuna itaat, askerlik ve vergi üçlemesi altında tarif eder.

149 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, Hilal Matbaası, 1330 (1914), İstanbul, s. 122.

Kanuna itaatın yolu, bir yandan düzen ve istikrarı sağlamak adına kanunların önemini geleceğin vatandaşlarına öğretirken, diğer yandan da Rousseau'nun yönetme sanatına ilişkin olarak savunduğu "kanunu sevdirmek"ten geçer. İsmail Cezmi'nin ders kitabının baş aktörü olan çocuğun "Ben kanunu severim; kanun her şeyi düşünür"¹⁵⁰ cümlesi, keyfi yönetime karşı kanun düzeninin oluşturduğu güven ortamına işaret eder.

"Vergi görevi", modern merkezî devletin vatandaşının inşasında özel bir öneme sahiptir. Ders kitaplarında ayrıntılarıyla verilen kamu hizmetleri sistemi,¹⁵¹ hizmetlerden yararlanan vatandaşlar topluluğunu vergi yükümlülüğünün rasyonelitesi konusunda ikna etmeye yöneliktir. Bu hizmetler sıralanırken devletin güvenlik ve savunma konusundaki görevlerine özellikle dikkat çekilir:

"...hükümete ait vazifelerde devletin birçok memurları, polisler, jandarmalar, istihdam etmeğe lüzum olduğunu ve tabii bunların geçimleri ve devletin her zaman kuvvetli ve büyük bir devlet kalması ve binaenaleyh top, tüfenk, vapur ve daha sair bu gibi mühimmatın tedariki için ihtiyari ve zaruri olan mesarife karşılık olmak üzere devlet tebasından birtakım para alır ki bunlara vergi veya 'tekalif' namı verilir."¹⁵²

Askerlik ise, vatandaşlık görevlerinin en "şerefli" ya da İsmail Cezmi'nin ifadesiyle "kan fedakârlığı fedakârlıkların en mühimidir."¹⁵³ Cumhuriyet döneminde de sürecek olan vatandaşlık görevleri üçlemesinde askerlik görevine tanınan bu ayrıcalıklı yer, hiç kuşkusuz Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu siyasal konjonktürle yakından ilgilidir. 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması sonrasında Osmanlı toplumunda

150 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 61.

151 Mehmet Ö. Alkan, "Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme", (der.) M. Ö. Alkan, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*, C. 1 içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 378. "Klasik dönemde vergi adalet ve can güvenliği için verilirken, yeni dönemde işlev ve içerik değiştirmiştir. Beklenti vergi vermenin karşılığında hizmet beklemeye dönüşmüştür."

152 Selanikli Faik, *Malumat-ı Medeniye*, s. 48-49.

153 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 87.

askerlik konusuna yaklaşımda ortaya çıkan, O. Koloğlu'nun işaret ettiği gelişmeler ve bu bağlamda "asker millet" anlayışı, Tanzimat döneminin ürünü olan iki karşıt gelişmenin sonucudur. Bir yanda Tanzimat'ın Müslim-gayri Müslim ayrımını terk ederek tebaayı askerlik hizmeti çerçevesinde eşitleme ideali, diğer yanda gayri Müslimlerin mecburi hizmetten kaçınma arayışları ve özellikle ulusal bağımsızlık mücadelerinin gelişmesi üzerine bu hizmetin sadece müslümanlara ve giderek Türklere kalması yeni bir zihniyetin ortaya çıkmasına yol açmıştır. "Eskinin gazilik ve şehitlik rütbeleriyle değerlendirdiği savaşıklık yerine 'asker millet' kavramı" O. Koloğlu'na göre, bu ortamda belirmeye başlamıştır.¹⁵⁴

Bu bağlamda *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında sıklıkla yer alan sıcak savaş koşulları ve toprak kayıpları ya da Ahmet Cevat'ın ifadesiyle "her müslüman Osmanlı'ya karşı birkaç düşman(ın) hazır"¹⁵⁵ olduğu siyasal konjonktür, askerlik hizmetini özellikle önemli hale getirmektedir. Ancak *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında yer alan tehdit teması, özellikle Balkan savaşlarının etkisiyle giderek belirginleşen Türkçü-milliyetçi refleksin yansıması sonucu çocuk dergilerinin bile neredeyse ortak izleği haline gelen öç ve intikam duygularının teşviki olgusu hesaba katılarak değerlendirildiğinde,¹⁵⁶ ders kitaplarında yer alan yaklaşımın oldukça soğukkanlı bir dile dayandığı görülür.

Malumat-ı Medeniye kitaplarından yansıyan anlayış, vatanın muhafazasının, (hem siyasal hem de ekonomik anlamda) askerlik görevinin öneminin bilincine erişilmesiyle mümkün olabileceğidir. Savaş tazminatına mahkûm edilme sorunu ise,

154 Orhan Koloğlu, "Osmanlı Devleti'nde 'Asker Millet' Anlayışının Oluşması", *Tarih ve Toplum*, C. 32, no. 192, Aralık 1999, s. 24.

155 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlakîye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 86.

156 Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri*, s. 122 ve 126'da *Talebe Defteri ve Çocuk Duygusu* gibi dergilerde yer alan 1913-1914 tarihli Müslüman Boykotajına destek çağrılarının imparatorluğun gayri Müslim tebaasına yönelik 'milli iktisatçı' tepkiyi tırmandırmaya da yöneldiğini belirtmektedir.

Ahmet Cevat tarafından yine askerliğin önemini kavrama temelinde ifade edilmektedir:

"İşte son Rus muharebesinde biz mağlup olmuş idik. O zamandan beri millet-i Osmaniye Rusya'ya senevi milyonla liralara para vermektedir. Adeta bütün millet, Rusya çarına esir bulunuyor. Bir daha böyle bir mağlubiyete duçar olmamak için hepimizin cesur ve askerlikten çekinmez olmamız icap eder."¹⁵⁷

Dolayısıyla çocuk, askerliğe hazır olmasını sağlayacak bir disiplin altında bulunmalıdır. Bu disiplin ise, ancak "idman, nişancılık, keşşaflık gibi serbest hizmetler ve talimlerle olur. Küçüklükte muntazaman terbiye-i bedeniyyeye devam eden, idman yapan, nişancılığı öğrenen, izcilik eden, ata binen bir çocuk mükemmel bir asker olur."¹⁵⁸

Hayatı sürekli "askerliğe hazırlanış hali" olarak algılama, 19. yüzyıl Batı milliyetçiliklerinin de ana temalarından biridir. Patrick Cabanel'in *La question nationale au XIXe siècle*'de (19. Yüzyılda Ulusal Sorun) belirttiği gibi zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesi ile büyük ölçüde siyasal ve ulusal nitelikli bir beden eğitimi anlayışının gelişmesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Jena sonrası Prusya'da ya da Sedan sonrası Fransa'da jimnastik, askerlik hizmetiyle az çok yakın bağlantı içinde gelecek zaferleri hazırlamanın yolu olarak görülür. Prusyalı Jahn'ın 1810'dan sonra, paramiliter eğitim anlayışı çerçevesinde tasarlanan beden eğitimini geliştirmesi sonucunda 1898'de Reich'teki yaklaşık 6500 *Turnvereine*'de [jimnastik dernekleri] onbinlerce genç biraraya gelmiştir. 1862'de kurulan, 1930'lu yıllarda Türk Ocakları başkanı Hamdullah Suphi başta olmak üzere milliyetçi çevrelerin hayranlıkla söz edecekleri *Sokol*, çeyrek yüzyıl içinde her iki cinsten 18 000 Çek gençine ulaşır. Fransa'da ise, askeri yenilgi üzerine çeşitli görüşler geliştiren çevreler, öğretim programlarına jimnastik ve asker-

157 Ahmet Cevat, *Mektûp-ı Malumat-ı Ahlakîye ve Medeniye Dersleri*, s. 183-184.

158 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlakîye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 87.

lik derslerini dahil etmenin yanısıra 1882'de Okul Taburları da kurarlar.¹⁵⁹

İmparatorluğun dağılma sürecine girdiği, sıcak savaş koşullarının yaşandığı bir dönemde askerlik, Osmanlı vatandaşının "hükümete karşı" başta gelen görevi olmanın ötesinde, vatanseverliğin de önemli bir boyutunu oluşturur. Zaten "vatani sevmek ve vatani müdafaa etmek", "din-i İslamın emir buyurduğu mukaddes vazifelerdendir."¹⁶⁰

Kitaplar, zorunlu askerlik hizmetinin genelleşmesini, Meşrutiyet'in getirdiği en temel kazanımlardan biri olarak sunarlar. Meşrutiyet'in getirdiği eşitlik anlayışı bağlamında, "asker ocağı", sınıfsal ve dinsel/etnik farklılıkların ötesinde bir birliktelik alanıdır ve "uhuvvet" in en önemli göstergelerinden biridir. "Yirmi yaşındaki bütün Osmanlılar zengin olsun fakir olsun askerdirler"¹⁶¹ ya da "Askerlik 10 Temmuz kadar ancak müslümanlara ait iken ondan itibaren gayri Müslim vatandaşlarımız dahi orduya dahil olup hep müştereken vatanın müdafasını deruhte etmiş bulunuyoruz. Elbette vatan bütün evladı tarafından müdafaa olunursa daha emin olur"¹⁶² gibi ifadeler, yalnız hakların değil ama görevlerin de eşitletiği bir yurttaşlar topluluğunun inşasında özel bir anlam kazanır.

Bu anlayış doğrultusunda Hakkı Behiç'in *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde gayri Müslimlerin geçmiş dönemlerde askerlik hizmeti dışında tutulmasının "onları bu şereften mahrum bırakmak bir taraftan kaide-i müsavata ihlal etmek, diğer taraftan ise vatanperperlik fikrinin ne olduğunu öğrenmekten men etmek" anlamına geldiği belirtildikten sonra, Müslümanlar ve gayri Müslimler arasında gerçek bir "uhuvvet" in sağlanması yolunda askerlik görevinin önemi vurgulanır. Öte yan-

159 Cabanel, a.g.y., s. 85. Bernard Michel, *Nations et nationalismes en Europe centrale, XIXe-XXe siècle*, Aubier, Paris, 1995, s. 168-169. Michel, zanaatkâr, işçi, kadın ve erkeği biraraya getiren Sokol'da eşitlikçi bir yapının egemen olduğunu, harekete katılanların dayanışmacı bir ortama girdiklerini, sporun fiziksel egzersizin ötesinde bir yaşam ideali de sunduğunu belirtmektedir.

160 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 181.

161 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 128.

162 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 184.

dan asker ocağı, yalnızca Müslüman ile gayri Müslim vatandaşları eşitlemekle kalmaz, aynı zamanda tüm vatandaşların “köylü vatandaşlarımızla silah arkadaşlığı edeceği” bir dayanışma alanı oluşturma özelliğine de sahiptir.¹⁶³

“Vatandaşlık görevleri”ni oluşturan, “kanunlara itaat, vergi vermek ve askerlik”in yanısıra, II. Meşrutiyet’in önemle vurguladığı kamusal bir görev de “çalışmak”tır. II. Meşrutiyet, tıpkı III. Cumhuriyet Fransa’sı ders kitapları gibi bir varoluş biçimi olarak çalışmayı, bir erdem olarak çalışkanlığı yüceltir. Zira “terakki”, yani ilerleme ancak çalışmakla mümkündür:

“Vatanın şevket ve azimeti, milletin terakki ve saadeti hep efradının sayine [çalışmasına] bağlıdır. En müterakki memleketlerdeki insanlar sabahtan akşama kadar makine gibi işlerler.(...) İyi çalışan daima hal-i sıhhattedir. Tembel ise daima hastadır.”¹⁶⁴

Ancak çalışkanlık, cesaret ve girişim gücüyle desteklenmelidir. Bu anlayış, hiç kuşkusuz “Milli İktisat”çı Jön Türklerin toplum projeleriyle ve bu arada Müslüman-Türk girişimci bireyi yaratma ideali ile yakından ilgilidir. Bu çerçevede ders kitaplarında II. Meşrutiyet’in makbul vatandaş profilinin tamamlanmasında ekonomik düzenin dönüşümünün aynası olan “teşebbüs-i şahsi” düşüncesi önemli bir rol oynar. Nitekim 1915 tarihli *Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*’de eğitim ve teşebbüs-i şahsi arasındaki ilişki, -ayet ve hadislere göndermelerin de yardımıyla- son derece çarpıcı bir biçimde ortaya konulmaktadır:

“...mektep terbiyesinde memuriyet ve tufeylilik [asalaklık], yani başkalarının sırtından geçinmek fikirlerini ve temayüllerini mahv etmek; bunların yerine daima ticaretlere, ziraatlere merbut bir kalp yapmak, bu memleketi adeta yenilemektir. (...) Bu iş; memleketimizde bir mektebin yapacağı en büyük iştir. Eğer bundan böyle de mekteplerimizden memu-

163 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakıye*, s. 98-99.

164 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlakıye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 51.

riyetlere, Bab-ı ali koltuklarına rapt-ı kalp eden çocuklar, gençler yetişirse; bu memleketin terbiyesinde hiçbir tahavvül [değişim] vücuda gelmemiş, hiçbir şey değişmemiş olacaktır.”¹⁶⁵

Malumat-ı Medeniye kitaplarında, “teşebbüs-i şahsi” eksikliği, iktisadi gelişme karşısındaki en önemli engeldir. Dolayısıyla “yeni vatandaş”a ısrarla zenginleşmesi önerilir. Böylece “teşebbüs-i şahsi”ci vatandaş, memuriyetin makbul bir statü ve geçim kaynağı olduğu *Ancien Régime* zihniyetine karşı, servetin yükselen değer haline geldiği II. Meşrutiyet anlayışının hem sınıfsal temeline işaret eder, hem de onun “modern” çehresini oluşturur.

Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'de 20. yüzyılda yaşamaya “hak kazananları”, sosyal Darwinist vurgusu yüksek bir “ayıklanma” anlayışıyla “Evet müteşebbis ve namuskar olmak...İşte yirminci asırda yaşamağa müstehak olanlar bunlardır.”¹⁶⁶ diye tanımladıktan sonra, geçmiş dönemin memuriyet eksenli yaşam idealini “devr-i esarettteki”, yani Meşrutiyet öncesi dönemdeki yanlış eğitim anlayışının neden olduğu “onursuz” bir varoluş biçimi olarak tarif eder:

“Biz şimdiye kadar aldığımız sui terbiyenin neticesi olarak hayatımızı ötekinin berikinin himayesinden, muavenetinden bekledik. Mektepten çıkar çıkmaz intisap edeceğimiz meslek mutlaka bir memuriyet olurdu. Orada zaten lüzumundan çok fazla müracaat edenler olduğu ve herkes bir himayeye istinad ile müracaatından muvaffak olarak çıktığı için gördürülecek ciddi bir iş olmadığı halde verdikleri üç beş kuruşu kabul ederdik. İtiyad bizi medar-ı maişetimizi [geçim araçlarımızı] bu suretle tedarik etmekten utandırmazdı. Halbuki bu üç beş kuruşu ne hakaretler, ne tabasbuslar [yaltaklanmalar], ne zellillerle [aşağılamalar] alır, ahlâkımızdan izzet-i nefsimizden ne feda ederek tezyid ederdik. Bir kere nefsin bu küçüklüğe alışması artık zulme, hıyanete alet olmasına da bir mebde [kay-

165 *Mekatib-i İptidaiyye Mahsus Talimatname*, s. 27.

166 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 121.

nak] teşkil ederdi. Bu hal ile başımıza vursalar sesimiz çıkmayacak bir dereceye gelmiştik. Fakat bundan sonra artık böyle olmayacağız. Artık bizim de izzet-i nefsimiz, haysiyet-i vicdanımız var. En hakir bir sanatla olsun, çalışarak yiyeceğiz.”¹⁶⁷

Böylece “teşebbüs-i şahsi”, devlet memurluğu hakkında çizilen karanlık tablo ve onursuzluk (kul geleneğine gönderme), maaşların düşüklüğü, terfi imkânlarının güçlüğü gibi olumsuz bir dizi unsur sayesinde, II. Meşrutiyet’in makbul yaşam modeline de işaret eder:

“Mülazımlık, yüzbaşılık, vali, maiyet memurluğu, keza müdde-i umumi muavinliği: işte hükümetin mekatib-i aliye talebesine temin eylediği en parlak hizmetler bunlardır. Bu hizmete mukabil alınan maaş mahduddur. (450) kuruştan 900 kuruş kadar tahavvül eder.(...) Halbuki hükümetin hidematı [hizmeti] haricinde o kadar çok işler, meslekler vardır ki onlarda muvaffakiyet asla mahdut değildir. (...) Gençler, hepiniz istikbali düşünmekten ferağ olmayınız [vazgeçmeyiniz; geri kalmayınız]. Istikbalde müteşebbis adamlar olmaya azim ve meram ediniz. Harçlıklarınızı israf etmeyiniz. Mektepten çıktuktan sonra iki üç refikinizle birleşmekten çekinmeyiniz.”¹⁶⁸

Teşebbüs-i şahsinin gelişebilmesinin önkoşulu ise, Hakkı Behiç’e göre, özgüven ve cesarettir. İngiltere bu konuda yazarın özellikle gönderme yaptığı ülkedir.¹⁶⁹ Ahmet Ziya ve Ali Haydar tarafından kaleme alınan *Yeni Malumat-ı Medeniye*’de ise, teşebbüs-i şahsi eksikliği, bir yandan Osmanlı Devleti’nin gerikalmışlığının nedeni olarak öne sürülürken, diğer yandan Müslüman-Türk unsurlar, servet edinmeyi öğütleyen hadis-i şerifler aracılığıyla ısrarla girişimciliğe yönlendirilir. Burada dikkati çeken nokta, Meşrutiyet’in yurttaşlar topluluğunun inşasında önemli bir yer tutan “uhuvvet” anlayışına rağmen, girişimci gayri Müslim ile memur Müslüman-Türk arasındaki ayrımın sürekli vur-

167 A.g.y., s. 121-122.

168 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 87-88.

169 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 122-123.

gulanmasıdır. Kısacası Meşrutiyet'in "öteki"si, aynı zamanda onun "gibi" olunmaya çalışılan gayri Müslim girişimcidir:

"(Evladım, sen çalış adam ol, oku, yaz, sonra da ekmeğini kendi elinle, teşebbüsünle kazan) diyeceği yerde bilakis:

Evladım, oku, yaz da memur ol, zabıt ol, şu kadar maaş al) diyor. Küçük yaşımızdan itibaren kafamızı bu sözlerle dolduruyorlar. Bunlar zannediyorlar ki dünyada saadet, maaş almaktır.

(...) Memleketimizde görüyoruz ki Hıristiyanlar zenginlikçe, yaşayışça İslamlardan ileri gitmiştir.

Çünkü Hıristiyanlar hükümete bel bağlamamış saadetini kendi çalışmasında aramış, çalışmış ve çalışıyorlar. (...) Müslümanlar ve alehusus Türkler, hükümete kavuşmuşlar millet-i hâkimemiz demişler, memur olmuşlar, resmi hizmetlerde bulunmuşlar ve bulunuyorlar. Fakat diğer kavimlerden fakir düşmüşlerdir. Çünkü insanı zengin eden memuriyet ve maaş değildir. Belki ticaret, ziraat ve zenaattir."¹⁷⁰

Doktor Hazık, hâkim unsur Türkler arasında geçerli olan "teşebbüs-i şahsi" eksikliğini, hükümete/devlete dayanma duygusu ve devlete güvenin özgüvenin önüne geçmesiyle açıklamaktadır:

"Hükümete güvenmek, her türlü saadet ve refahı ondan beklemek bir milleti heyetiyle felaket içerisine düşürecek esbabdandır [sebeplerdendir]. Her hükümette muhtelif anasır vardır. Bu anasırdan hangisi hâkim ise o anasırın efradı diğerlerine nisbeten daha ziyade fakrû sefaletle mahkumdur. Sebebi ise sırf hükümete olan itimadlarıdır. Onlar bu suretle kendi nokta-i istinadgahlarını [dayanak noktalarını] kendilerinden kal-

170 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 24-25. Eldem, *a.g.m.*, s. 28. "Aslında bu 'proto-Özalizm' örnekleri, söz konusu dönemde sıkça rastlanan liberal modellerin bir gereği ve uzantısı olarak anlaşılmalıdır. Bu liberal-milliyetçi gelişme programlarında geri kalmışlığın başlıca sebebi olarak, hâkim sınıf/ırkın üretici hayattan kendini çekmiş olması ve memuriyet gibi aslında tufeyli bir konumu tekelleştirerek dolaylı olarak üreticiliğinin ve faydalarının gayri milli unsurların eline geçişi gösterilmektedir."

dırıp hükümete korlar. Mesela: bizim milletimiz Türk, Arap, Arnavut, Rum, Ermeni, Yahudi gibi pek çok anasırdan mürekkeptir. Muhtelif bu anasır arasında en ziyade fakir ve sefil kalan Türklerdir. Onlardan sonra mahkum-ı sefalet olan bütün İslamlardır.”¹⁷¹

Ahmet Cevat'ın *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*'sinde ise, “kazanma” güdüsü, kişisel tatmin ve başarının ötesinde kamusal bir anlam kazanır. Girişimci birey, “şimendiferleri, ithalat ve ihracatı, tramvayları, tenviratı, limanları hep ecnebilerin elinde” olan Osmanlı'yı içinde bulunduğu iktisadi bağımlılıktan kurtaracak kişidir. Başka bir anlatımla girişimci birey, kamusal bir misyonla donatılmıştır. “Zenginleşmek”, bireyin yalnızca kendine karşı değil, ama topluma karşı yerine getirmesi gereken “hizmet”ler bağlamında önemli bir yer tutar:

“Kazanmak, zengin olmak yalnız nefis için ve aile için istenmez.(...) Vatan can ve kan fedakârlığıımıza muhtaç olduğu kadar paraca da fedakârlığıımıza muhtaçtır. Bu fedakârlığı yapabilmek için kendimiz için kazanmayı, mümkün olduğu kadar çok kazanmayı bilmeliyiz. Bundan anlaşılıyor ki ilim ve marifet, hüner ve sanat tahsil etmek, teşebbüsat-ı sanayiye ve ticariyeye atılmak, medeniyeti ihdaya gayret etmek, meydan-ı medeniyette büyük milletlerle yarışa çıkmak ve onlara yetişmek vatana, askerlikten sonra edilecek en büyük hizmettir.”¹⁷²

Söz konusu “vatan hizmeti”nin gerçekleştirilebilmesi için *Malumat-ı Medeniye* kitaplarında, teşebbüs-i şahsi eksikliğini çeşitli gerekçelere dayandıran iddiaları çürütmeye yönelik argümanlar geliştirilir. Örneğin “sermayesizlik”in bir gerekçe olamayacağını ileri süren Doktor Hazık'a göre, “asıl sermaye, insanın kendi fikri, kendi teşebbüsüdür.”¹⁷³

171 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, İkinci Kısım*, s. 72.

172 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*, s. 89.

173 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 77.

Bu çerçevede Ali Seydi, okulların amacının, yalnızca memur yetiştirmek olmadığına dikkati çeker. Ali Seydi'ye göre, hükümetin memurdan çok, "malumatlı zanaatkârlara", "ulum ve fûnuna vakıf tacirlere", "memleketini, hükümetini, vezaif-i içtimaiyesini bilen çiftçilere" ihtiyacı vardır. "Bahtiyarlık, şeref ve meziyet; sade hizmet-i hükümette değildir. Her meslekte faaliyet, istikamet gösterenler kesb-i şöhret ve ihraz-ı saadet edebilirler."¹⁷⁴

Kısacası kitaplara egemen olan "teşebbüs-i şahsi"yi güçlendirme düşüncesi, İttihatçıların 1908 Devrimi sonrasında ortaya koydukları Milli İktisat politikasının eğitimciler tarafından "okul" a taşınmasını yansıtır. Batılılaşma/medenileşme projesinin, ancak iktisadi alanda liberalleşme ve kapitalist kalkınma yöntemiyle sağlanabileceğinin bilincinde olan Jön Türkler, "kendileri kapitalist olmamakla birlikte, zihniyetlerinin feodalite yerine burjuvalığa yönelik olması dolayısıyla, bu isteği (ve diğer çağdaş isteklerini) ileri sürmek suretiyle bir burjuva düzeni"¹⁷⁵ istemektedirler. Dolayısıyla kitaplarda memuriyete ilişkin dilin olumsuzluğu, İttihatçıların ulusal devleti inşa etme niyetlerinin mantıksal çerçevesiyle bire bir ilişkilidir. Z. Toprak'ın da belirttiği gibi, "Ulusal devletin temel işlevi iktisadi yapıyı güçlendirmek, bireye girişim ortamı hazırlamak, halkın vergi ödeme gücünü artırarak devlete dolaylı yoldan vergi sağlamaktır. Böylece devrimin ilk yıllarında İttihatçılar, 'kapıkulu' geleneğini yadıyor, bireyciliğin çağdaş toplumun temel felsefesi olduğunu, devlete karşı bireyin savunulması gerektiğini ileri sürüyorlardı. Bundan böyle birey girişimci kılınacak, 'teşebbüs-i şahsi' Osmanlı toplumunun yaşam felsefesini oluşturacaktı."¹⁷⁶ Yukarıda dile getirilen, iktisadi alanda bir "öteki" yaratma girişimi, başka bir anlatımla girişimci birey ülküsünün arka planını oluşturan etnik boyut ise, Z. Toprak tarafın-

174 Ali Seydi, *Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 88.

175 Sina Akşin, "Jön Türkler", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 3, s. 842-843.

176 Zafer Toprak, *Türkiye'de "Milli İktisat" (1908-1918)*, Yurt Yayınları, Ankara, 1982, s. 19.

dan İttihatçıların Müslüman-Türk orta sınıfı yaratma çabasıyla açıklanmaktadır:

“Ülkenin giderek bağımlı bir nitelik kazanan yapısını dizginleme ve 1908 Devrimi'nin gündeme getirdiği sermaye birikimini gerçekleştirecek bir düzen kurma özlemi içerisinde olan İttihat ve Terakki, savaş yıllarında, 'orta sınıf' dediği Müslüman-Türk eşrafı oluştururken sorunun etnik boyutunu sürekli vurgulamış, Müslümanı gayr-ı müslime karşı kayırmıştı. Ticaret ve zanaat gibi uğraşlarda gayr-ı müslimlerin gerisinde bulunan Müslüman unsura, devlete kapılanma özlemini bir kenara bırakarak ticarete atılması, zanaatla uğraşması, girişimci olması önerilmişti.”¹⁷⁷

Nitekim bu önerinin en çarpıcı örneklerinden birini –ders kitaplarında yer alanların yanısıra- 1913'te *Çocuk Dünyası* dergisinde yayımlanan “Ticaret Ninnisi” başlıklı şiirde bulmak mümkündür:

Ticaret Ninnisi

“Büyüyünce oğlum tâcir olacak,
Şu talihsiz yurda âmir olacak,
Cebi sarı altınlarla dolacak
Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
Memur olma âmir ol, ninni!
Ticaretle kurtulacak memleket;
Kâinata nâm verecek bu devlet,
Yaşar mı hiç ticaretsiz bir millet?
Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
Memur olma âmir ol, ninni!
Memurluğu düşüncenden sil, unut,
Paşalığı vicdanında sen uyut,

177 A.g.y., s. 20. Teşebbüs-i şahsi fikri, Meşrutiyet dönemi romanlarında da zaman zaman yer alan bir temadır. Halide Edip'in *Seviye Talip*, Vassaf Kadri'nin *Hırsız Feneri* ya da Tahir'ül Mevlevî'nin *Teşebbüs-i Şahsi* romanları başta olmak üzere teşebbüs-i şahsi fikrinin doğrudan ya da dolaylı bir biçimde desteklendiğine ya da eleştirildiğine tanık olunmaktadır. Bu konuda bkz. Gündüz, a.g.y., C. 1, s. 417-419.

Ticarete pek muhtaçtır bil bu yurt:
Çalış oğlum, tâcir ol, ninni,
Memur olma âmir ol, ninni!”¹⁷⁸

Sadakatın Üç Boyutu: Vatan-Millet-Devlet

Veri bir toplumda geçerli olan vatandaşlığın doğasını “anlama”ya yönelik bir girişimde, devlet, millet ve vatana ilişkin kavramsallaştırmalar hiç kuşkusuz önem taşır. Söz konusu kavramsallaştırmalar, öncelikle devletle birey arasında hukuksal ve siyasal ilişkinin anlatımı olan vatandaşlığı, daha farklı bir boyutta, aidiyet/bağlanma ve taahhüt temelinde “okuma”yı da kolaylaştırarak söz konusu toplumun siyasal kültürü ve egemen zihniyet kalıpları konusunda ipuçları verir.

II. Meşrutiyet vatandaşının aidiyet eksenlerinin ve taahhüt biçimlerinin oluşturulmasında da devlet-millet-vatan trilogyası [üçleme] ve bunların farklı kavramsallaştırmalarının eklemleme biçimleri özel bir anlam taşır. “Devlet”in parçalanma sürecine girdiği, “millet” kavramının Batı’da yükselen ulusçuluk akımlarının (ve bu arada Türkçülüğün) etkisiyle siyasallaştığı ve yitirilen topraklarla “vatan”ın yeniden tahayyül edilmesi gereken bir gerçeklik olarak ortaya çıktığı bir dönemde, *Malumat-ı Medeniye* kitap yazarlarında tanık olunan kavram kargaşası, hiç kuşku yok ki konjonktürle yakından ilgilidir. Nitekim 1908’den 1912’ye giden süreçte kitaplarda söz konusu kavramlara yüklenen anlamların, reel politikanın da kendisini dayatmasıyla önemli bir dönüşüm geçirdiğine tanık olunur. Bu süreçte yazarların her birinin benimsediği “kurtuluş reçetesi”nin, yani Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarının bu kavramlara atfettikleri anlamların, kavram kargaşasına ayrıca katkıda bulunduğunu kabul etmek gerekir. Bu kavram kargaşası, yalnızca Osmanlı’ya özgü olmayıp özellikle farklı siyasal pozisyonlar söz konusu olduğunda Batı’da da yaşanmıştır.

178 Aktaran İsmet Kür, *Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1991, s. 259-260.

Nitekim A. Mougnotte, Fransa'da 1880'li yıllarda Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında yer aldığı biçimiyle "devlet", "millet" ve "vatan" kavramlarını incelediği makalesinde, Meşrutiyet dönemi *Malumat-ı Medeniye* yazarlarında tanık olduğumuz kavram kargaşasının Fransız yazarlar açısından da geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Fransız ders kitabı yazarlarındaki kavram kargaşasının arka planında 1882'deki temel eğitim yasalarının yürürlüğe girmesiyle din ve ahlâk dersinin yerini Yurttaşlık Bilgisinin alması sonrasında Katolik ve Cumhuriyetçi-laik dünya görüşleri temelinde yaşanan "okul çatışmaları" bulunmaktadır. Cumhuriyetçi ve Katolik ders kitabı yazarları tarafından kaleme alınan Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında söz konusu kavramların kullanılışı, ideoloji ve duyarlılıklar temelinde farklılıklar taşır. "Vatan" kavramı hem bir genel oydaşma alanı oluşturması, hem de Alsace-Lorraine'in kaybının vatanseverlik duygusunu harekete geçirmeye uygun bir konjonktüre denk düşmesi nedeniyle hem Cumhuriyetçi hem de Katolik yazarlar tarafından özellikle yüceltilirken, Cumhuriyetçi kitaplar "devlet" ve "vatan" kavramlarını birbiri içinde eritirler. Zira Cumhuriyetçiler, Cumhuriyeti "vatan"ın en mükemmel gerçekleşme biçimi olarak sunma iddiasında ya da en azından arzusundadırlar. Dolayısıyla Cumhuriyetçiler tarafından kaleme alınan kitaplarda "millet" kavramı, "vatan" ve "devlet" arasına adeta sıkışır, kendine has öznesi kalmaz. Buna karşılık sözgelimi Katolik din adamı Irlide Casaneuve'un 1882'de yayımlanan *Essai d'enseignement civique des Frères des Ecoles Chrétiennes* (Hıristiyan Okulları Papazları Yurttaşlık Öğretimi Denemesi) başlıklı kitabında "devlet" ve "vatan" birbirinden kolaylıkla ayrılır, zira Katoliklere göre mevcut anayasal rejim geçicidir.¹⁷⁹

Osmanlı özelinde ise, "vatan"a ilişkin kavram kargaşası, ders kitabı yazarlarının dışında sözcüğün ilk kullanıldığı ta-

179 F.I.C., *Essai d'enseignement civique des Frères des Ecoles Chrétiennes*, Tours ve Paris, Mame et Poussielgue'den aktaran, A. Mougnotte, "Etat, Nation, Patrie dans les manuels d'instruction civique vers 1880" (der.) Sylvianne Rémi-Giraud ve Pierre Rétat, *Les mots de la nation* içinde, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996, s. 309-312.

rihlerden itibaren dönemin önde gelen düşünürlerinde de gözlemlenir. Osmanlı İmparatorluğu'nda "vatan" sözcüğü, Ş. Mardin'e göre 19. yüzyıl başında Fransızca "patrie" kelimesinin karşılığı olarak "icat" edilmiş, yaygınlaşması ve popüler kullanıma girmesi ise, Namık Kemal'le, özellikle de onun "Vatan" başlıklı makalesiyle birlikte olmuştur.¹⁸⁰ "Vatan" kavramını maddi/somut toplaksal gerçeklik üzerinden değil, "duygu" üzerinden kurgulayan Namık Kemal, bu yönüyle büyük ölçüde E. Renan'ın "Bir Millet Nedir?" başlıklı konuşmasını hatırlatır. Renan'da olduğu gibi Namık Kemal'de de vatan, coğrafi olmanın ötesinde "içinde ecdadın hatıralarının, insanın kendi gençlik anılarının ve en eski deneyimlerinin tümünün bir yere sahip olduğu bağlayıcı bir mekân"dır.¹⁸¹ Öte yandan Ş. Mardin'in ifadesiyle "Namık Kemal'in vatanseverlikle ilgili ifadelerindeki anahtar kelimeler, 'vatan'a ilaveten, 'Osmanlı', 'Ümmet' (hem 'nation'un karşılığı olarak ve hem de 'Osmanlı İmparatorluğu'ndaki dinî gruplar' şeklindeki geleneksel anlamı ile de kullanılan) 'millet', 'Türk', 'kavim' ve 'mezhep' kelimeleridir. Bu kelimelerden her biri, Namık Kemal tarafından, zaman zaman milli sadakatini ifade etmek için kullanılır. Bu durumun bizatihi kendisi Namık Kemal'in 'vatan'a bölünmez bir bağlılığın cevabını sağlarken fevkalade ateşli olduğu, fakat 'vatan'ın neden ibaret olduğu konusunda tamamiyle açık olmadığı gerçeğinin işaretidir."¹⁸²

Öte yandan yine Ş. Mardin'in 1897'de yayımlanan *Osmanlı* gazetesinden hareketle belirttiği gibi, "Osmanlı'da 'vatan' deyiminin kullanılış tarzı Jön Türklerde milliyet hislerinin daha tam anlamıyla bir noktada toplanmadığını açık bir şekilde gösterir. Daha sonra 'vatan' bütün Türkiye'yi kapsayan bir deyim olacaktı. *Osmanlı*'da kelime en eski anlamında, insanın doğduğu yer anlamına kullanılıyordu. Böylece imparatorluğun içinde her biri saygıya layık birkaç 'vatan' bulunabi-

180 Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998, s. 361.

181 A.g.y., s. 362.

182 A.g.y., s. 362-363.

liyordu.”¹⁸³ Ş. Mardin’in bu yaklaşımı, daha sonraki dönemde de geçerlidir. II. Meşrutiyet yıllarında yayımlanan *Malumat-ı Medeniye* kitaplarının da ortaya koyduğu gibi, “vatan” kavramı, en yakın fiziksel ve beşeri çevreden (köy, kasaba, şehir) en uzak çevreye (Osmanlı vatani ve kimi zaman da “en eski Türklerin vatani”) kadar çok katmanlı bir anlam dünyasını ifade ederken, farklı duygudaşlık biçimlerine de (hemşehrilikten Osmanlı vatandaşlığına) imkân tanır.

Nitekim Namık Kemal’den başlayarak, Osmanlı aydınlarında tanık olunan kavram kargaşasının yanısıra tekil yazar ve düşünürlerde zaman içinde gözlemlenen anlam kayma(ları), Ali Haydar’ın 1913’te *Türk Yurdu*’nda yayımlanan “Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi” başlıklı makalesinde de incelenir. “Vatan” kavramının Osmanlı bağlamındaki göndermeleri üzerinde duran yazar, Goltz Paşa’nın Almanya’da yayımlanan bir kitabında yer alan “Her milletin lisanında maruf ve müstamel olan kelimattan ‘vatan’ sözünün Türk lehçesinde mevcut olmadığını ve baba yurdu manasına gelen Almanca *Vaterland* kelimesinin Türkçe’de mukabili bulunmadığı” iddiasını ve Türk reformcularının halkta vatanseverlik duygularını seferber etmek istedikleri andan itibaren “vatan, cemiyet, hürriyet gibi kelimeleri Arapça’dan iktibas etmeye mecbur kaldıkları”¹⁸⁴ görüşünü şiddetle eleştirir. Konunun dilbilimcilere bırakılması gerektiğini belirten Ali Haydar’a göre, her ulusta olduğu gibi Türk ulusunda da “fitri bir surette kuvvetli hissiyat-ı milliye ve vataniye mevcuttur. Fakat bu hissiyat-ı şedide bir usul-i selime dairesinde terbiye edilmeye, sevk ve idare olunmaya muhtaçtır.”¹⁸⁵

Ali Haydar’a göre, “üç tarz-ı siyaset”ten yani “İslamiyet, Os-

183 Şerif Mardin, *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri, 1895-1908*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, s. 113.

184 Ali Haydar, “Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi”, *Türk Yurdu*, no. 31, C. 3, 10 Kanun-ı Sani 1328 (1913), s. 211. Modern anlamıyla vatan ve vatan aşkı kavramlarının tarihsel süreç içinde, İran’da yüklendiği farklı göndermeler için bkz. Afsaneh Najmabadi, ‘Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan’, (der.) A. G. Altunay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 118-154.

185 Ali Haydar, “Mekatib-i İptidaiyede Yurt Terbiyesi”, s. 211.

manlılık ve Türklük siyaseti”nden birisini kabul edenler vatan ve millet sözlerini kendi bakış açılarına göre farklı bir biçimde yorumlamaktadırlar. Ünlü yazar Mehmet Ali Tevfik’in çok sayıda gazete ve dergide “manevi yurt” fikrini yaymaya çalıştığını belirten Ali Haydar, vatan kavramını “arazi ve hudud-ı siyasiye ile alakadar olmayıp belki bir milletin mefahir-i tarihiyesi ve vicdan-ı millette zinde bir hale gelerek birbirine uzak ve yakın olan efrad-ı milletin yekvücut ve hemfikir bir kitle teşkil etmesidir”¹⁸⁶ şeklinde tanımlar.

“Manevi Yurt” kavramının öncelikle “bir ideal” olduğunu belirten Ali Haydar, söz konusu idealin eğitimli ve aydın kesimler arasında yaygınlaşmasının yeterli olmadığını, “sunuf-ı halk arasında da vatani propagandalar”ın yapılmasının gerekli olduğunu ve bu bağlamda okulda “yurt terbiyesi”nin önemini vurgular. Bu konudaki temel güçlük Ali Haydar’a göre, “manevi ve mücehhez” kavramların aktarılmasıdır. Dolayısıyla ilk aşamada “çocuklara vatan fikrini verebilmek için”, vatan fikrini oluşturan maddi unsurların aktarılmasıyla yetinilmelidir. “Mesela vatanın taşını, toprağını, dağlarını, ormanlarını, nehirlerini, göllerini ona göstermeli ve öğretmeli; vatanın mehasin-i tabiiyesine karşı şakirdanda bir aşk ve incizab uyandırmalıyız. Keza vatanın sancağını, donanmasını, ordusunu, asar-ı atikasını talebeye göstermek, onlara vatan hakkında saatlerce söz söylemekten daha iyi tesir husule getirir.”¹⁸⁷

Ali Haydar, mektep terbiyesinin öncelikle “milli ve vatani” olması gerektiğini vurguladıktan sonra, bu tür bir anlayışın telkinine yönelik derslerin, coğrafya, tarih, malumat-ı medeniyenin yanısıra müzik, resim ve jimnastik gibi “bedii” dersler olduğunu ileri sürmekte ve her birini ayrı ayrı değerlendirmektedir. Bu arada yazar, malumat-ı medeniye pedagojisi konusundaki mevcut öğretim yaklaşımını da eleştirir:

“Şimdiye kadar tertip olunan malumat-ı medeniye kitapları hep hürriyet, adalet, müsavattan ve kuvva-i hükümetten bahs

186 A.g.m., s. 211-212.

187 A.g.m., s. 213.

olduklarından talebe bunları senelerce tekrar tekrar okuyor. Halbuki malumat-ı medeniye dersinin gayesi, talebeye bir ahalî gibi hukuk ve vezâifini ve bu devlet makinasının nasıl işlediğini öğretmektir. Bu da malumat-ı medeniye dersinin coğrafya dersine rabtî suretinde husule gelebilir. Biz coğrafyaya iptida kendi köyümüzden başlayıp sonra kaza ve sancak ve vilayet merkezine gelmiştik. İşte bunların talimi esnasında bu merkezlerde bulunan müessesat ve memuriyetin teşkilatı ve vezâifi en kolay bir surette talim olunur. Şakirdan için bir vilayet meclisinin suret-i teşkilini ve evsafını öğretmekten daha kolay ve daha mühimdir. Payitaht coğrafyasının tedrisi esnasında idare-i devletten, mecalisten, nezaretlerden ve saireden bahs olunur. Yani malumat-ı medeniye dersini ikmal etmiş bir talebe defter-i hakani nezareti ne demektir? Ne iş görür? Şura-yi devletin vezâifi nedir? Ve buna mümâsil şeyler bilmelidir.”¹⁸⁸

II. Meşrutiyet’in *Malumat-ı Medeniye* kitapları incelendiğinde “vatan”ın, öncelikle yaşanan yer esasından hareketle öğrenciye kendisini belirli bir toprak parçasına göre konumlama, dolayısıyla da önce en yakın toprağa (vatana) daha sonra ise, devletin siyasal sınırlarının belirlediği en geniş toprağa (Osmanlı vatani) yönelik aidiyet duygusu yaratma yolunda işlevselliği yüksek bir kavram olarak ortaya çıktığı görülür. Öte yandan “vatan”, bir toprak parçası olmanın yanısıra “nitelikli/değer yüklü” bir topraktır.

“Çocuklar; siz Türkiye toprağının bir parçasında oturuyorsunuz. Siz Osmanlısınız.

Türkiye bizim vatanımızdır; büyük ve güzel bir memleket tir.”¹⁸⁹

ya da

“Mensup olduğumuz milletin hüküm ve nüfuzu altında bulunan yerlere ‘vatan’ denir. Vatan ecdadımızın kanlarıyla kazandıkları topraklardır.”¹⁹⁰

188 A.g.m., s. 218.

189 İsmail Cezmi, *Malumat-ı Ahlakîye ve Medeniye Dersleri*, 1328, s. 9.

190 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlakîye ve Medeniye*, İkinci Kısım, 1328, s. 38.

şeklindeki ifadeler, bu “nitelikli” toprağı potansiyel vatandaş öğrenciler gözünde değerli kılmaya yöneliktir.

Malumat-ı Medeniye yazarı Ahmet Saki’de, daha sonraları erken Cumhuriyet dönemi kitaplarında da tanık olacağımız, hemşehrilikle ifade bulan “hususî vatan” ile vatandaşlıkla ifade bulan “Osmanlı vatani” arasındaki ayırım, vatanseverliğin de çok katmanlı bir kurgudan hareketle inşasına yöneliktir:

“Vatan bir milletin hâkim olduğu arazi ve kıtalardır. Bir kimse-
nin doğduğu, büyüdüğü memleket onun vatan-ı hususîsidir.

Binaenaleyh bir Bursalı için Bursa, kendi memleketi ve bütün Osmanlı toprağı, onun vatanıdır. Vatan kelimesi ve manası yalnız mütemeddin [medenileşmiş] milletlerce değil, akvam-ı vahşîye ve bedeviyeye [yaban ve göçebe halklar] de mukaddestir.”¹⁹¹

II. Meşrutiyet dönemi ders kitabı yazarlarından biri de, daha sonra Cumhuriyet’in dil devrimi çalışmalarında etkin bir biçimde yer alacak olan ünlü dilbilimci Ahmet Cevat’tır (Emre). Ahmet Cevat’ın iki *Malumat-ı Medeniye* kitabı, “vatan” anlayışının on yıl gibi bir zaman dilimi içinde uğradığı anlam kaymasını ortaya koymaktadır. Söz konusu anlam kayması, iki kitabın yayımlandığı 1912 ile 1922 arasında imparatorluğun uğradığı toprak kayıplarına bağlı “onur kırılması” dikkate alındığı zaman anlam kazanır.

1912 yılında rüştiyelerde okutulmak üzere yayımlanan *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*’nde Ahmet Cevat, “vatan-ı Osmanî”yi “anasır-ı Osmanîye”nin yerleşmiş bulunduğu topraklarla tanımlar:

“Vatan-ı Osmanî asırlardan beri anasır-ı Osmanîye arasında imtidad eden bir iştirak ve ittihad ile teşekkül etmiştir. Vatan-ı Osmanî umum millet-i Osmanîyenin sakin olduğu memalikin kaffesidir [tümüdür]. Bu memleketlerin her karışı müsavi bir merbutiyetle bizim vatanımızdır. Arabistan çöllerinden, Sahrayı Kebir’den veya Kürdistan dağlarından her nokta-i arz, Ana-

191 Ahmet Saki, *Tedrisat-ı Medeniye ve Ahlak-ı İçtimaiye*, s. 17 ve 19.

dolu veya Rumeli'nin herhangi bir nahiyesi, bir kariyesi gibi bizim için muazzездir. Madem ki vatanın Osmanlı milletinin efradından bazıları hayatını, hürriyetini, hukukunu temin ediyor, cümlemiz hep birden vatanın her bucağı için hayatımızı fedaya hazır olmalıyız.”¹⁹²

Ahmet Cevat'ın vatandaşlık eğitiminin öğretim programlarına dahil edilmesinden yaklaşık on dört yıl sonra, iptidailerin 5. ve sultanilerin iptidai sınıfının 4. senesinde okutulmak üzere yayımlanan *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye ve İnsaniye*'sinde (1922) vatan, bu kez çok daha karmaşık bir yapı içinde, “hür vatan-esir vatan” ekseninden hareketle temsil edilir:

“Ekseriya (vatan) kelimesinden doğduğumuz şehir, sancak veya vilayet anlaşılır. Halbuki vatan ondan pek dahi vasideir [geniş]. Vatan mensup olduğumuz tek mil devlettir. Hem de devletin hal-i hazırını değil, bundan evvelki hali de vatandır: Bosna'da Arnavutluk'ta, Selanik'te, Yanya'da, Girit'te, Gümül-cine'de, Filibe'de, Romanya'da, Kafkasya'da, Mısır'da, Bingazi'de, Trablusgarp'ta, Tunus'ta, Cezayir'de milyonlarla Müslümanlar vardır ki onlar bizden ayrıldıkları için mükedderdirler [kederli]; mutazarır oluyorlar, en mukaddes haklarından bile mahrum bulunuyorlar; tek mil o Müslümanlar bizim din kardeşlerimiz, memleketleri de vatanımızdır, vatanımızın esarette inleyen kısmıdır. Bu ayrılık hem bize hem bizden ayrılmak felaketine duçar olan o bedbaht kardeşlerimize (vatan)ın kıymetini takdir ettirmeğe kafidir. Onlar şimdi, memleketlerini istila etmiş olan gaddar düşmanların: Yunanlıların, Bulgarların, Sırpaların, Karadağlıların, İtalyanların, Fransızların, Moskofların tazyikatı [baskısı] altında eziliyor. Kavanin-i memleket kendi reyleri olmaksızın vaz ediliyor. Mahkemelerine me-

192 Ahmet Cevat, *Meektepe Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 181-182. Ahmet Cevat, anılarını topladığı *İki Neslin Tarihi*'nde yalnızca tek bir yerde bu kitaplara ilişkin bilgi vermektedir: “Son iki senede, anlattığım faaliyetler arasında, yeni kitaplar da yazmışım. Güzel Kıraatler, *Musahabat-ı Ahlâkiyeler*, *Güzel Elifbalar*, *Kuran Okuyorum Elifbası* çok basılıyordu” (Ahmet Cevat Emre, *İki Neslin Tarihi*, Hilmi Kitabevi, İstanbul, s. 189).

mur olan hâkim ekseriya onları sevmeyen birtakım zalim insanlardır. Belediyelerini idare edenler kendi düşmanlarıdır. Onlar doğdukları memlekette bulunuyorlar; fakat vatanlarında değildirler. O memleketler muhterem vatandan cebren sökülüp alınmıştır. Vatandaşların vücudu orada fakat kalpleri burada, bizimle beraberdir.

Demek ki bizim sevgili vatanımız iki kısımdır: 1- Hür ve müstakil vatan; 2- Esir vatan. Vazifemiz bütün vatani sevmek; esarete kalanı kurtarmak emelini beslemek, kurtarmağa çalışmaktır.

Şimdi bu serd ettiğimiz hadisata göre vatan fikrini daha iyi anlayabiliriz: Gümölcineliler, Bosnalılar, Trablusgarplılar ve sair bizden ayrılan Müslümanlar... düşmanlarının idaresinden ve hâkimiyetinden memnun değildirler. Bilakis tekrar bizimle birleşmeye bizimle aynı idareye, aynı hâkimiyete malik olmaya heveskardırlar. Öyleyse onlar taht-ı tabiyetinde buldukları devleti vatan addetmiyorlar, belki devlet-i Osmaniyeyi vatan biliyorlar. Niçin öyle oluyor? - Çünkü orada kalan müslümanlarla o memleketleri istila eden vatandaşlar arasında tarihen hiçbir iştirak yoktur; bizimle ise bütün tarihleri bütün tarihleri müşterektir. Onların büyükbabaları bizim büyükbabalarımızla muharebelerde yan yana bulunmuşlar yan yana şehit düşmüşler ve yan yana muzaffer olmuşlardır. Onlara da bize de Osmanlı deniliyor. Tarihimizde ne kadar mefahir [övünç] varsa cümlesine birden onlar da iştirak ediyordu. O mefahirin husulüne onların da ecdadı iştirak etmişti.

Bizimle esir vatandaşlar arasında tarihi rabıtanın başka dini ve lisani rabitalar da vardır: cümlemiz elhamdülillah Müslümanız; ... Lisani münasebat ise bunlardan da aşağı değildir; bir kere büyük bir kısmının bizim gibi Osmanlı Türkçesidir. Mamafih Arapça konuşanlarla da münasebat-ı lisaniyemiz vardır; çünkü bizim de ulemamız Arapça'ya vakıftır. Arapça Kuran ve hadis lisanı olduğundan umum Müslümanlar arasında müşterektir. (...) Bu rabitalar birleşerek vatan teşkil ederler; şu kadar ki hür ve müstakil vatanın kavanini esir vatanında cari değildir Fakat bu inkıta muvakkattir [kesinti/kopma

geçicidir]. İstikbalde o memleketler istirdad olunacak [geri alınacak]; esir kardeşler esaretten kurtarılacaktır.”¹⁹³

Ahmet Cevat'ın “vatan mensup olduğumuz tek mil devlettir” ifadesi “devlet” ve “vatan”ı özdeşleştirirken, “vatan” kavrayışının dayandığı tarih ve dil birliği, “hür vatan” ve “esir vatan” ayrımıyla, Osmanlı Devleti'nin üç kıtada hüküm sürdüğü dönemin sınırlarına dönmeyi, başka bir anlatımla yitirilmiş toprakların yeniden ele geçirilmesini hedefleyen irredentist bir zihniyetin ipuçlarını taşımaktadır. Ahmet Cevat'ın bu yaklaşımında dikkati çeken bir başka nokta da “esir vatandaşlar” kavramsallaştırmasının Müslümanlık ve Türklükten hareketle temellendirilmesidir.

“Vatanın tahayyülü” aynı zamanda ona yönelik “muhabbet” ya da vatanseverlik duygusunun da seferber edilmesine zemin sağlar. Aslında Tanzimat döneminin ilk yıllarından başlayarak Osmanlıcı ideoloji, vatanın idealleştirilmesi ve vatanseverliğin teşvik edilmesine dayalı bir pedagojiye önem vermiştir. Mehmet O. Alkan, Tanzimat döneminde ders kitabı olarak yazılacak “ahlâk risalesi” için öngörülen müfredat programında insanın “vatan”a karşı görevlerinin yer aldığını, *Tarih-i Osmani* ders kitaplarının hedefleri konusunda belirlenen kurallar arasında “muhabbet-i vataniye”nin telkininin bulunduğunu belirtmektedir.¹⁹⁴ Kısacası gerek Tanzimat, gerekse Meşrutiyet dönemlerinde “vatan”a ilişkin kavramsallaştırmalar ne olursa olsun, pedagojik hedef, vatanseverliğin inşasıdır. Vatanseverlik de, hiç kuşkusuz, “vatan”a ilişkin farklı kavramsallaştırmalar

193 Ahmet Cevat, *Musahabat-ı Ahlâkiye, Sıhhiye, Medeniye, Vataniye, İnsaniye*, Kitaphane-i İslam ve Askeri, İstanbul, 1338 (1922), s. 73-74.

194 Alkan, “Resmî İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme”, s. 386. Alkan, “vatanseverlik”in teşvik edilmesinin “Tanzimatçıların beklemediği bir siyasal kriz yarattığını” belirtmektedir. “*Vatan Yahut Silistre*’nin tespit edebildiğimiz kadarıyla şimdiye kadar edebiyat tarihçilerinin ilgisini çekmeyen iki farklı finalle biten baskıları bulunmaktadır. Eserin gizli baskılarında tiyatronun finali ‘Yaşasın Vatan! Yaşasın Osmanlılar!’ diye bitmektedir. Bilindiği üzere bu tiyatronun oynanması ardından yapılan gösteriler, oyunun yasaklanmasına ve Namık Kemal’in sürgün edilmesine neden olmuştur. Ancak duyulan rahatsızlığın asıl nedenini gösterilerde değil, itaat ve bağlılığın padişah yerine vatan’a yöneltilmesinde aramak gerekir.”

doğrultusunda farklı bileşimlerle kendini gösterir. Maurizio Virilio'nun *Vatan Aşkı* adlı kitabındaki ifadesiyle: "Vatan aşkı tutkuların bir karışımıdır ve görünüşe bakılırsa farklı bileşimler mümkündür. O özgürlük aşkından, ortak haklara saygıdan, insanlığın iyiliğini istemekten ve cesareten oluşabilir; o aynı zamanda gurur, ihtiras, ben-merkezcilik ve tarafgirliğin bir karışımı da olabilir."¹⁹⁵ Nitekim Batı'da 19. yüzyıl boyunca vatanseverliğin görece olarak daha liberal ve insancıl türlerinden saldırgan versiyonlarına geçişe tanık olunur. 1880-1914 dönemi, P. Cabanel'in ifadesiyle Avrupa'da vatanseverlikten milliyetçiliğe geçiş yıllarıdır. Cumhuriyetçi Fransa bu dönüşüm konusunda adeta bir gözlem evi oluşturur. Gerçekten de 1882 yılı Fransa açısından cumhuriyetçi vatanseverliğin doruk noktasıdır.¹⁹⁶ Bu dönem aynı zamanda tarihin çeşitli köşelere dağıttığı İtalyan, Romen, Bulgar, Hırvat, Yunan, Katalan ya da Türklerin irredentizmlerinin de bir ölüm kalım mücadelesine girdiği ve bu süreçte Darwin, Gobineau ya da devrimci sendikacılığın düşünsel referanslarıyla beslendiği bir tarih kesitinin anlatımıdır. 1912-13'teki Balkan savaşlarını izleyen dönem, Osmanlı'da vatanseverliğin intikamcı bir milliyetçilikle iç içe geçtiği travmatik bir yeni dönemi başlatır.¹⁹⁷ Balkan Savaşları, bir yandan "beden" olarak tahayyül edilen "vatan"ın en yaşamsal "organları"nı kaybettiğinin bir kez daha tescili anlamına gelirken, diğer yandan da "öteki"nin (eski teba Bulgarlar, Yunanlılar vb.) inşasına zemin hazırlar.

Eğitimci Sâti Bey'in 1913'te yayımlanan *Vatan İçin* (Beş Konferans) başlıklı kitabında öğrencilerde vatanseverliğin teşvikine ve bu yönde izlenecek pedagojiye ilişkin önerileri, hümanist bir zihniyet temelinde ortaya çıkar:

"Vatan sevgisi, muhakeme ve düşünme sonucu değildir ve olmamalıdır. Onun için, zihinsel muhakeme ve düşüncelerin

195 Maurizio Viroli, *Vatan Aşkı, Yurtseverlik ve Milliyetçilik Üzerine Bir Deneme*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 110.

196 Cabanel, a.g.y., s. 96 ve 99.

197 A.g.y., s. 96.

'İnsan vatanını sever' gibi öğütlerin, vatan eğitimindeki payla-
rını pek azdır. Böyle muhakeme ve öğütler, vatan sevgisini do-
ğuramaz. Onlar, yalnızca, başka nedenlerle oluşmuş olan va-
tan sevgisini aydınlatmaya ve kuvvetlendirmeye yardım eder-
ler. Bu, vatan eğitiminin en önemli kuralıdır. Vatanseverlik
telkin etmek için, öğütlerden, çok semere [verim] bekleme-
meli; çocukların kalbine, annelerine karşı nasıl tedrici [yavaş
yavaş] ve içgüdüsel bir sevgi doğuruyorsa, yurtlarına karşı da
öylece tedrici ve içgüdüsel bir sevgi uyandırmaya çalışmalıdır.
(...)

Vatanseverlik, özverinin, başkaların sevmenin, fikre tapma-
nın özel bir şeklidir. Onun için, insanı bayağılıktan kurtaran
şeylere yönelten, özveriliğe alıştıran her şey, iyi ve yüksek
duygu, yurtseverliğe yol açar. Bu yolda ilerlemeyi kolaylaştırır.
İnsan yurtseverliğe yaklaşır. İnsan eğilim ve yüksek duy-
gularının tümü, bir ağaca benzetilirse, denilebilir ki, yurtse-
verlik, bu ağacın en yüksek dalları üzerinde yetişen yüce bir
duygudur. Bu duyguyu geliştirmek için, o ağacın kökleri ve
gövdesi ile de meşgul olmalı; bütün ağacı büyütmeye çalışma-
lıdır. Yurtsever olmak için erdemli ve özverili olmalı; çocukla-
rı yurtsever yapmak için ve erdemli ve özverili yapmaya çalış-
malıdır."198

Satı Bey'in romantik vatanseverliği karşısında, 1915 tarihli
Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname'de yer alan vatan
sevgisi anlayışı son derece ilginç bir bakış açısıyla, yalnızca

198 M. Satı, *Vatan İçin*, 1329, s. 34'ten sadeleştirerek aktaran Binbaşıoğlu, *ag.y.*,
s. 84-85. Schnapper, *La France de l'intégration*, s. 218'de aktarılan; 1910'lu
yıllarda Fransa'da yürürlükte olan yurttaşlık bilgisi müfredat programında da
vatanseverlik duygusunun yaratılması ve güçlendirilmesine ilişkin benzer bir
anlayışa yer verilmektedir:

1. *Vatan*: Vatanını sevmek gerek. Neden: toprak, doğduğumuz ev, yurttaş-
larımız, aynı dil, aynı çıkarlar. Nasıl: Fransa'nın refahını, şanını istemek.
2. *Vatanı için özveride bulunmak gerek*. Neden: Vatanımıza borçlu olduğumuz
şeyler için. Nasıl: iyi yurttaş, iyi asker.
3. *Yasalara uymak gerek*. Neden: düzen gerekli, sosyal ihtiyaç. Nasıl: yasa-
ları bilmek, titizlikle uymak, otoriteye yardım etmek..
4. *Fransa*. Güçlülük ve sıkıntıları. Bizden beklediği."

duygusal boyutundan arınmakla kalmaz, “vatan” öncelikle maddi bir gerçeklik olarak, “temellük” duygusuyla bulunduğu oranda vatanseverliğe geçit verir. Bu anlayış doğrultusunda *Talimatname*, vatan sevgisini geliştirmek için “ahali”de mülkiyet duygusunun geliştirilmesi gerektiğini vurgular:

“...bizim ahalimizde madde, mal fikri, duygusu çok zayıflamış bunun neticesi olarak toprak, vatan muhabbeti de inhitat etmiştir: ahali tarlasını, kulübesini çok sevmez; vatana muhabbeti de bu derecededir. Halbuki madde, toprak, vatan terbiyesi vermek için evvela çocuklarda ‘temellük’ duygusunu temin etmek lazımdır.”¹⁹⁹

Doktor Hazık'ın rüştiye ve taşra idadilerine yönelik olarak hazırladığı 1912 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinin “Vatan ve Vatanperverlik” ünitesinde ise, vatanseverliğin savaş konjonktüründen hareketle intikamcı bir boyut kazanması söz konusudur:

“Vatan ecdadımızın kanlarıyla kazandıkları topraklardır. (...) Evet! Şimdi biz de pek mühim pek mukaddes bir vazifenin karşısında bulunuyoruz. (...) Biz de vatanımızı düşmanlara değil evladlarımıza terk etmeliyiz ve vatanımıza yan bakan gözleri çıkarmalı, toprağımıza ayak basan düşmanların ayaklarını kırmalıyız. (...) Vatanperverlik en büyük bir hamiyet ve en âli bir fazilettir. Dünyada vatanını sevmeyenler, onun için lazım gelen hizmet ve fedakârlıkta bulunmayanlar hayvanlardan daha aşağıdırlar.”²⁰⁰

Kitaplarda “vatan” kavramına (kimi zaman da vatanseverliğe) ilişkin kavrayış farklılıkları büyük ölçüde “millet”e ilişkin kavramsallaştırmadaki farklılıklarla yakından ilgilidir. “Millet” kavramına getirilen tanımlar, temel ruhu itibariyle döneme egemen olan ittihad-ı anasırcı/Osmanlıcı vurgu içinde ifade bulmakla birlikte çeşitli yazarların Türkçü ve İslamcı tonlama-

199 *Mehatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*, s. 27.

200 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 38-39.

ları²⁰¹ millet kavrayışına zaman zaman kastı aşan çok farklı anlamlar da yükleyebilmektedir. Örneğin ilkmekteplerin 2. ve 3. sınıflarına yönelik hazırlanan 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'de "millet", Fransızvari sözleşmecî ulus tanımları içinden kendisini ifade eder:

"Aynı kanunlar, aynı menfaatler ile birleşmiş olan insanlara 'millet' denir."²⁰²

Buna karşılık Ahmet Cevat'ın 1914 tarihli *Sıbyana Mahsus Vezâif-i Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde artık Türklerin, "kurucu unsur" olarak Osmanlılığın oluşumunda ayrıcalıklı bir yer tuttukları görülür:

"Biz Osmanlıyız, gerçi ilk Osmanlılar vüsta-i [orta] Asya'dan gelmiş Türklerden ibaret idiyse de sonra bu cesur ve adil ecdadın fethettiği memleketlerin kaffesinde oturan cemaatler ve kavimler Osmanlı hukukuna nail olmuşlardır."²⁰³

Aynı şekilde Dr. Hazık'ın 1912 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'si, "kurucu unsur Türklük" vurgusunun sözleşmecî bir Osmanlılık kimlik ve ülküsünün ardında kendini hissettir-

201 Bu konuda örneğin Osmanlıcı düşüncelerini Balkan savaşları sırasında Darülfünun'da "Vatan İçin" başlığıyla verdiği konferans dizilerinde dile getiren Satı Bey'in yaklaşımı için bkz. Somel, *a.g.m.*, s. 114. Fransızvari ve Almanvari ulus anlayışlarını karşılaştıran Satı Bey, "dil bağına dayanan Alman modelinin Osmanlı bütünlüğü için uygulanamayacağını, zira dil bağının imparatorluğu birbirine bağlayacak en zayıf bağ olduğunu belirtmektedir. Buna karşın Osmanlıların kadimden beri sahip olduğu bağımsız devlet ve imparatorluk geleneği ve mevcut manevî bağlar imparatorluk dahilindeki farklı unsurları birbirine bağlamaktadır. Esasen laik bir düşünce yapısına sahip olan Satı Bey İslâm dininin imparatorluğu birarada tutacak önemli bir unsur olduğunu itiraf etmektedir. Dolayısıyla Satı Bey'in Osmanlıcılık yaklaşımında Fransız modelinde görüldüğü tarih ve siyasal iradenin bir ürünü olan vatan anlayışı ve buna ilaveten İslâm bağı görülmektedir." Ayrıca Satı Bey'in Fichte okuması ve devlet, millet ve vatan kavramsallaştırmaları için bkz, Ali Utku, "Bizde Birkaç Tazî-yi Siyaset ve Fichte'nin Alman Ulusuna Söylevleri", *Tarih ve Toplum*, no. 236, Ağustos 2003, s. 5-9.

202 *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 17.

203 Ahmet Cevat, *Sıbyana Mahsus Vezâif-i Medeniye ve Ahlâkiye, Terbiye-i Zatiye, Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye, Vezâif-i Vataniye*, Araks Matbaası, Dersaadet, 1330 (1914), s. 23-24.

diği bir zemin tanımlar. “Türklük ve Osmanlılık” başlığı altında Türkler açıkça “Devlet-i Osmaniye'nin müessisi” sıfatıyla anıldıktan sonra, “küçük milliyetler”e de Osmanlılık kapsamında yer verilir:

“Türkler altıyüz sene evvel bir hükümet tesis ettikleri zaman ilk müessisinin [kurucuların] namına ona Osmanlı demişlerdir. Şu halde Türklükle Osmanlılık birdir. Yalnız Türkler arasında bulunan ve Türk hükümetine tabi diğer birtakım kavimler vardır ki Osmanlılık namı bunlara da şamildir; Türklerle beraber hepsi Osmanlı milletini, Osmanlı Devletini teşkil ederler. Bu küçük milliyetlerden sonra hepsini tahdit eden büyük bir milliyet vardır ki o da Osmanlılıktır. (...)

Bana sorsalar evvela Osmanlı sonra Türküm derim. Osmanlı tebasından bir Arap, bir Arnavut, bir Rum veya Ermeniye sorulsa onlar da evvela Osmanlı ve sonra Arap, Arnavut, Rum, Ermeni olduklarını söylerler, söylemelidirler de. Fransa, Almanya, İngiltere vesair bütün milletler hep böyle teşkil etmiştir.

Küçük küçük milletler birbirlerine olan münasebat ve ihtiyacından dolayı birleşe birleşe büyük büyük milletler teşkil etmişlerdir. İşte büyük Osmanlı milleti de Türk, Arap, Arnavut, Kürt, Rum, Ermeni, Yahudi, Bulgar, Laz, Çerkes vesaire gibi birtakım küçük milletlerin ittihat ve imtizacıyla vücuda gelmiştir.

Bir millet aynı kanuna tabi olan birçok kavim veya birçok insanların heyet-i mecmuundan [birleşik topluluğundan] ibarettir. Umumi olan ittihat yapıldıktan, bu esas kurulduktan sonra onun altında diğer ufak milletlerin ehemmiyeti yoktur. Çünkü herkesin, umumun mucib-i saadet ve selameti olan nokta bu değildir. Büyük millettir, Osmanlılıktır.”²⁰⁴

Alıntıda ilginç olan nokta, diğer kitaplarda pek rastlanmayan ve millet ile eşanlamlı kullanıldığı izlenimini veren “milliyet” kavramıdır. “Millet” kavramından türemekle birlikte on-

204 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 35-36.

dan çok daha sonraki yıllarda kullanıma giren (“millet” kavramının saptanmış ilk kullanımı 1270 yılındadır) “milliyet” (*nationalité*) kavramı, Fransa’da daha sonraki kuşaklara romantik Alman edebiyatını tanıttak olan Madame de Staël’in ilk kez 1807’de yayımlanan bir romanında (yalnızca bir kez) kullanılmıştır. Ancak sözcüğün yaygınlaşma tarihi açısından Friedrich Jahn’ın 1825’te Fransızca’ya çevrilen *Deutsches Volkstum*’u [Alman Milli Varlığı] belirleyici olmuştur. *Volksunde*’nin (etnografya) kurucu babası olarak kabul edilen F. Jahn’ın kitabının ilk bölümü, “Milliyet Bilimine Giriş” başlığını taşımaktadır. Jahn’daki biçimiyle *volkstum*, bireyleri, onların kişisel özgürlüklerini ihlal etmeksizin bağlayan manevi ilişkidir. Milliyet, bu anlamıyla 1823’te Fransa’da Pierre Boiste’in sözlüğünde yer almış ve “ulusal karakter, ulusal duygu, sevgi, kardeşlik, herkese ortak olan vatanseverlik” olarak karşılanmıştır. 19. yüzyıl içinde farklı sosyo-politik ortamlarda zaman zaman farklı bağlamlarda kullanılan sözcüğün hukukçuların kullanımına girmesi ise, “Halkların İlkbaharı”nın başarısızlığından sonra İngiltere ve Fransa’ya kaçan farklı “milliyetler”e bağlı binlerce göçmene hükümetin “vatandaşlık” vermeye karar vermesinin ertesinde olmuştur.²⁰⁵

Kısacası “vatan”ın kavramsallaştırılmasında tanık olunan karmaşa, “millet” konusunda da geçerlidir. Nitekim dönemin yazarlarına egemen olan kavram kargaşası, Hakkı Behiç’in iptidai mekteplerinde okutulmak üzere yazdığı 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*’sinde açıkça eleştirilir. Devlet, millet, hükümet, kavim ve cemaat gibi birçok “tabirat-ı siyasiye”nin birbirinin yerine kullanılmasını bilimsel açıdan eleştiren Hakkı Behiç’e göre “millet”, aralarındaki “dinî” ve “kavmi” farklara rağmen, aynı siyasi sınırlar içinde yaşayan, ortak çıkarlarını sağlamak amacıyla birleşmiş siyasi topluluktur, başka bir deyişle vatandaşlar topluluğudur. Fransızca “*nation*” sözcüğüyle karşılıdığı “kavim” ise, modern anlamıyla “etni”ye tekabül etmektedir. Kavim, “menşeleri, lisanları, adet ve ahlâkı, efkar

205 Gérard Noiriel, “Socio-histoire d’un concept, les usages du mot ‘nationalité’ au XIXe siècle”, *Genèses*, no. 20, Eylül 1995, s. 7-8 ve 15.

ve hissiyatı müşterek” olan topluluktur. Bu bağlamda “Türkler bir kavimdir” ve İstanbul’da yaşayan bir Türk ile Rusya’da yaşayan bir Türk arasında çevre ve içinde yaşadıkları toplumun sonucu olan “zahiri” farkların dışında hiçbir farklılık yoktur.²⁰⁶ Ancak yazarın dikkat çektiği bir nokta, “kavmiyet fikrinin moda olduğu zamandan beri başlayan” bazı “kabile”lerin “kendi kendilerine ayrı bir kavmiyet” atfetmeleri olgusudur:

“Mesela, Bulgarlar, Sırp lar, İslavların bir şubesi oldukları halde ayrı bir hususiyet iddia ederler. Kezalik Çerkesler, Tatarlar, Moğollar Türklerin bir şubesidir.”²⁰⁷

Kasımpaşa Merkez Rüştîyesi muallim-ı evveli Ahmet Ziya ile aynı okulun müdürü olan Ali Haydar tarafından Rüştîye mekteplerinin ikinci sınıfında okutulmak üzere kaleme alınan 1913 tarihli *Yeni Malumat-ı Medeniye*’de ise, Fransızvâri sözleşmeci (ya da siyasal) ulus tanımına rağmen Türkler, yalnızca “Osmanlı hükümetini tesis eden” kurucu unsur olarak değil, ama aynı zamanda “altı yüz şu kadar seneden beri bu toprakları muhafaza için pek çok uğraştıkları”, nüfusun çoğunluğunu oluşturdukları ve Osmanlılar içinde “en kuvvetli” oldukları gerekçesiyle de öne çıkarlar.²⁰⁸ “Türklük”ün kurucu unsur olarak vurgulandığı kitaplarda Türkler, karakter özellikleri üstün bir topluluk olarak belirir:

“Türkler, bütün milletler içinde en cesur, en hamiyetli ve en temiz yürekli bir kavimdir.”²⁰⁹

Üstün karakter özellikleriyle birlikte Türkler, aynı zamanda “medeni” olma özelliğine de öteden beri sahiptirler. Batı’nın “barbar Türkler” algısına karşı “fütühatçı” olan Türkler’in, “bir aşiretten cihangirane bir devlet” çıkardıkları özellikle vurgulanır:

206 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakîye*, s. 17.

207 A.g.y., s. 18.

208 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 16.

209 A.g.y., s. 31.

“...Türkler asla barbar değildir. Türkler bütün cihanı titrettikleri zamanlarda bile adaletten hiçbir vakit ayrılmamışlardır; hiç kimsenin hukukuna taarruz etmemişlerdir. Türkler şimdiye kadar fethettikleri memleketlerin ahalisi hakkında son derece alicenapane, adilane muamele etmişlerdir. (...) Türklerin himayesine giren kavimler asırlardan beri ne dillerini, ne dinlerini, ne de milliyetlerini gaip etmişlerdir. Hiçbir milletin, hiçbir devletin yapmadığı şu büyüklüğü Türkler yapmışlardır.”²¹⁰

Dolayısıyla Türkler, medeniyette ilerlemiş, alimler filozoflar yetiştirmiş bir “kavim”dir. Öte yandan Türk milleti, yalnızca hasletleriyle değil, ama yayıldığı alanların genişliğiyle de “büyük”tür. Türklerin yayıldığı alanların genişliği, başka bir anlamla “Büyük Türklük” teması, Türkçü *Malumat-ı Medeniye* kitap yazarlarının vazgeçilmez temalarındandır:

“Türk milleti dünyanın birçok yerlerine dağılmıştır. (Türk, Tatar, Kıpçak, Moğol, Nogay, Tonguz, Çerkes, Kırgız, Macar vesaire) gibi birçok kavimler, hep Türk sülalesidir.”²¹¹

Vatandaşlığın Toplumsal Cinsiyet Boyutu: Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye

II. Meşrutiyetin “yeni toplum-yeni insan” projesi, kadınların da modern bir “toplumsal özne” olarak düşünülmesi ve tasarlanmasını gerektirir. Kadın ve erkeklerin söz konusu projeye eklenme biçimleri hiç kuşkusuz farklı olacaktır. II. Meşru-

210 Doktor Hazık, *Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye*, İkinci Kısım, s. 35.

211 Ahmet Ziya ve Ali Haydar, *Yeni Malumat-ı Medeniye*, s. 31. Türklerin “Avrupalı akrabası Macarlar”a ilişkin gönderme, Süleyman Paşa'nın 1876'da yayımlanan ve askeri okullarda da bir süre ders kitabı olarak okutulan *Tarih-i Âlem*'inde açıkça belirtilmiştir. Türk-Macar “akrabalık” söyleminin bilimsel, örgütsel ve popüler arka planına ilişkin bkz. Joseph A. Kessler, *Turanism and Pan-Turanism in Hungary, 1880-1945*, University Microfilms Inc., Ann Arbor, Michigan, 1967; Tark Demirkan, *Macar Turancıları*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2000; Füsun Üstel, *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1997, s. 20-21; Günay Göksu Özdoğan, “Turan”dan “Bozkurt”a, *Tek Parti Döneminde Türklük (1931-1946)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 63-64.

tiyet, okullaşan kız çocuklarının hem biyolojik üreticiler olarak, hem de ulusal topluluğun ideolojik yeniden üretiminde temel aktör ve kültürün aktarıcısı olarak²¹² taşıdıkları önemin bilincine varıldığı bir dönemdir. Bu yöndeki bilincin oluşması, kadınlığa ve kadınlara ilişkin belirli rol modellerinin geliştirilmesini de getirir. Söz konusu rol modellerinin benimsetilmesinde ise, zorunlu ilk öğretim, tıpkı erkek “vatandaş”ın üretiminde olduğu gibi önemli bir yer işgal edecektir.

Nitekim kız ve erkek çocuklarına onlardan “beklenen” toplumsal cinsiyet rolleriyle uyumlu bir biçimde daha ilköğretimden başlayarak ayrı öğretim programının verilmesi gerekliliği, Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından 1913’te yayımlanan öğretim programında açıkça belirtilir:

“Zükur [Erkek] mekatib-i iptidaiyesine mahsus müfredat programı inas [kız] mekatib-i iptidaiyesinde dahi tatbik olunur. Şu kadar ki muhtelif dersler arasında kadınların hususiyet-i ahvali nazar-ı dikkate alınarak ona göre tadilat ve telkinat icra edilir. Mesela musahabat-ı ahlâkiye ve medeniye de aile muhabbet ve şefkatini temine, tasarruf ve idare hissini takviye edecek, onlarda fikr-i tertip ve intizamı temin eyleyecek surette idare-i kelim edilir.”

İşbu dersler arasında bilhassa idare-i beytiyeye [ev idaresi] tealluk eden cihetlere itina edilir.”²¹³

Öğretim programının kadınların “özellik”leri ve kendilerinden beklenen rol modelleri doğrultusunda düzenlenmesi uyarısı, kız çocuklarına okutulacak *Malumat-ı Medeniye* dersinin, yeni toplum projesine destek sağlayacak “modern” bir özel alanın inşasındaki önemini de ortaya koyar. Aynı mantık doğrultusunda tarih derslerinde de, kız çocuklarını milliyetçi ide-

212 Kadınların ulusal sürece eklemlenmeleri konusunda beş ana yol olduğunu ileri süren Yuval-Davis ve Anthias (der.) “Introduction”, *Women-Nation-State*, Macmillan, Londra, 1989’dan aktaran Sylvia Walby, “Kadın ve Ulus”, (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, İletişim, İstanbul, 2000, s. 32.

213 Maarif-i Umumiye Nezareti, *Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı, 1 ve 2 Ders-hane ve Muallimli Mekteplere Mahsus, Matbaa-i Amire*, İstanbul, 1329, s. 94.

olojiye kazanacak bir pedagoji öne çıkar. Bu mantık doğrultusunda kız çocuklarının, hemcinslerinin tarih içindeki yerlerini ve dönüştürücü rollerini keşfetmelerine yönelik bir pedagoji izlenir. Türk-İslam tarihinin kadın aktörlerin önemini vurgulanmasına dayalı bu tarih “okuma”sında Hz. Ayşe, Hz. Fatma vb.’nin yanısıra Nilüfer Hatun, Mihrimah Sultan, Cevri Kalfa, “Sivastopol Seferi kahramanlarından Kara Fatma”, 1875’teki “Karadağ Muharebesi’nde fevkalade yararlık gösteren Boşnak Şefika Hanım”, Trablusgarp Muharebesi’ndeki “derin görüşlülüğü” ile tanınan Mebruke Hanım gibi kadınların, özellikle de okulun bulunduğu bölgede yetişmiş, eser bırakmış “büyük” kadınların “menkıbeleri”nin anlatılması²¹⁴ beklenir.

Kadından beklenen, yeni toplumsal projeye özel alandan destek vermesi, onun haklar ama öncelikle görevler bağlamında yeniden ele alınarak tasarlanmasını gerektirir. Ali Seydi’nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*’sinde görevler, “vezaif-i şahsiye, vezaif-i gayri şahsiye ve vezaif-i diniye” olmak üzere üç ana başlık altında toplandıktan sonra söz konusu üç temel görev türünün her birinin “kendine mahsus kısımları” ile kadın vatandaş, (kitapta yer alan bir şekilde de gösterildiği gibi) toplam 16 görevin yerine getirilmesiyle yükümlü kılınır:

“Vezaif-i şahsiyemiz (...) cismani, ruhani olarak ikiye, vezaif-i gayri şahsiyemiz; vezaif-i aile, vezaif-i medeniye, vezaif-i insaniye namıyla üçe, vezaif-i diniyemiz; itikad ve amal [işler] olmak üzere kezaif ikiye ayrıldığı gibi vezaif-i aile daha büyüklere, küçüklere, karı ve kocanın birbirine karşı olarak üç kısma ve vezaif-i medeniye de kanunlara, vatandaşlara karşı olmak üzere ikiye, vezaif-i insaniye ise (memure) ve (menhiye) [yasak edilenler] adlarıyla ikiye ayrılır.”²¹⁵

Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye’de “vezaif-i şahsiye”nin en önemlisini oluşturan “bedene karşı görevler”

214 A.g.y., s. 94-95.

215 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 9.

açısından genelde bir cinsiyetçi ayırmadan söz etmek mümkün değildir. Güçlü, sağlam, temiz bir beden için beslenmeye dikkat etmek, jimnastik yapmak her iki cinsin de görevleri arasındadır. Zira sağlam bir beden geleceğin sağlıklı nesillerinin güvencesidir. “Marazlı” bir bedene sahip olmak ise, hem Allah’a hem de millete “hıyanet” anlamına gelmektedir.²¹⁶

Kısacası kadının beden sağlığı, upki erkek vatandaş gibi kamusal yarar çerçevesinde araçsallaştırılır. Meşrutiyet, bedeni, özellikle de kadın bedenini doğurganlığı nedeniyle kamusal denetimin başlıca konularından biri haline getirecektir. Beden sağlığının kadın vatandaş özelinde araçsallaştırılmasının en çarpıcı örneği, çocuk düşürmeye ilişkin bakışta ortaya çıkar:

“Hele bazı münasebetsiz, terbiyesiz kadınların ıskat-ı cenine yani çocuk düşürmeye kalkmaları ne şeriatın, ne kanunun, ne de ilm-i ahlâkın af edemeyeceği büyük bir cinayettir. (...) Saniyen -bu hal vatana, millete karşı büyük bir ihanettir. Çünkü: o düşürülen çocuk; yalnız validesinin değil vatanın milletin de malıdır. O doğacak, büyüyecek. Erkek ise asker olup vatani muhafaza eyleyecek, tüccar, zürra [çiftçi] olup vergi verecek, memur olup millete hizmet edecek idi. Kız ise ileride vatana birçok hayırlı çocuklar yetiştirecek, ondan birçok zürriyet hasıl olacak idi. Salisen- çocuk düşüren kadınlar kendi nefislerine büyük bir zulüm etmiş olurlar.”²¹⁷

Yukarıdaki alıntının da açıkça ortaya koyduğu gibi çocuk düşürme eylemi, Meşrutiyet pedagogları (erkek) tarafından, “cürüm-ihanet-bedensel zarar” çerçevesinde değerlendirilmekte ve araçsallaştırılan sağlık, en son sırada yer almaktadır.

“Vezaif-i ruhiye” konusunda ise, kitapta pozitivist temelli

216 A.g.y., s. 10-16.

217 A.g.y., s. 16-17. Ders kitaplarında yer alan “kürtaj” konusu, 1858 tarihli Ceza Kanunu'nun 193. maddesinin bu yöntemi yasaklamasına, II. Abdülhamit döneminde bu konuda sıkı önlemler alınmasına rağmen, 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında gazete ve dergilerde yer alan haber ve makalelerin de ortaya koyduğu gibi önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu konuda bkz. Alan Duben ve Cem Behar, *İstanbul Haneleri, Evlilik, Aile ve Doğurganlık 1880-1912*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998, s. 195-199.

bir “eğitilmiş ruh” anlayışı hâkimdir. Ruhu besleyen bilimdir ve bu anlamda kadının eğitim alması, özel alana ilişkin rollerini mükemmel bir biçimde yerine getirmesini sağlayacaktır:

“Ruhun, dimağın gıdası, mürebbisi ilimdir. Terbiye-i ahlâkiye, terbiye-i ruhiye demektir. Bu ise ancak ilim sayesinde elde edilir. (...) Binaenaleyh: ilim yalnızca erkeklere değil kadınlara da lazımdır. Cenab-ı Hakk herkes için ilim öğrenilmesini emr eder. Tahsil görmemiş bir kadın; ne iyi bir zevce, ne iyi bir valide, ne iyi bir ev hanımı olabilir.

Terbiyeli bir adam ancak terbiyeli bir valideden doğabilir. (...) Dünyada birçok ilimler vardır. Bunların en makbulü -hususiyile kadınlar için- ilm-i ahlâktır. (...) İlm-i ahlâktan maksat terbiye-i ruhiyedir.”²¹⁸

“Vezaif-i gayri şahsiye”, yani “kendimizden başkalarına karşı olan vazifeler” içinde ise, aileye karşı görevler önemli bir yer tutmaktadır. Kitaplardaki aile tasarımı ve bu bağlamda aile bireyleri arasındaki ilişkilere getirilen modelleme çabası, II. Meşrutiyetin modern aile tasavvuruna ilişkin önemli ipuçları verir. Anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailede “zevc ve zevce birbirinin hayat arkadaşıdır.” Aile, kurallı ilişkiler ve karşılıklı görevler alanıdır. Görevlerini karşılıklı olarak yerine getiren bir karı kocanın kurduğu aile ise, “dünya cenneti”dir.²¹⁹

Öte yandan görevler, aile içindeki erkek ve kadını (ve çocukları) hiyerarşik olarak örgütler. Kocanın üç temel görevi, namuslu, zevcesine sadık ve eşinin “muhafaza-i namusu için hayatını heba edecek kadar fedakâr olmak, evini geçindirmek

218 A.g.y, s. 19-20.

219 A.g.y, s. 30. Ekrem Işın, *Istanbul'da Gündelik Hayat*, İletişim Yayınları, İstanbul 1999, s. 89. Işın, aile içindeki rol ve paylaşımı konusunda “..çocuk, oyun kültürü içinde; kadın yakın aile bireyelerine olan sorumluluk bilinci doğrultusunda; erkek dış ve iç dünya arasındaki ilişkiyi kurma becerisinde; yaşlılar ise, aileyi geleneksel normlar doğrultusunda denetleme işlevinde bu kültürel bölünmeden paylarına düşeni üstlenirlerdi.” Işın, 19. yüzyıl konusunda ise, “Osmanlı ailesinin geleneksel çekirdeği bu dönemde pek değişikliğe uğramaz...” değerlendirmesinde bulunmaktadır (s. 100).

(‘binaenaleyh çalışmak, kazanmak erkeğe aittir’) ve son olarak ‘zevcesine muhabbet ve onun hatırına riayet’ etmektir.”²²⁰ Buna karşılık kadın, sadakat ve iffet, “zevce hürmet ve itaat”, “hane işlerine say ve gayret” ve “çocuklarını terbiyeye himmet”le görevlidir. Namus ve iffet, kadının “ziynet”idir. Aksi takdirde kadını bekleyen tehlikelerden biri de “talak”, yani erkeğin karısını boşamasıdır. Ancak kadın namusuna ilişkin bu geleneksel yaklaşıma rağmen, genç kızların geçmişinde “sebeplessiz karı boşayan” erkeklere karşı uyarılması ve evlilik öncesi bu tür erkeklerin özellikle incelenmesi gerektiği yönündeki uyarı,²²¹ modern ailenin inşasında “bilgi”nin önemini bir kez daha öne çıkarır.

Kadının iffet ve namusunun sınırı ise, “aleniyet”tir. Nitekim Ali Seydi’nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*’sinde haklı “talak” a yol açabilecek sadakatsizlik biçimlerinde kadınların artan görünürlüğüne ilişkin bir tedirginlik izlenir. Kitapta açık pencere önünde dolaşmak, açık saçık giyinmek, haklı “talak” nedeni olarak kabul edilir. Ayrıca “Frenklerde olduğu gibi erkekler ve kadınların bir cemiyette bir sâlonunda birleşmesinden büyük zararlar gelir.”²²²

220 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 31.

221 A.g.y., s. 33-34. Joane Nagel, “Erkeklik ve Milliyetçilik: Ulusun İnşasında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik” (der.) A. G. Altınay, *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, s. 77’de milliyetçi hareket ve siyasetlerde kadınların “ulusun anneleri” olarak taşıdıklarını sembolik önemi (“baba yurdunun anaları’nın namusları lekesiz olmalıdır”) vurgulamaktadır: “...bu nedenle, milliyetçiler genellikle kadınların cinselliğine ve cinsel davranışlarına özel bir önem verirler.”

222 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 35. Nagel, a.g.m., s. 79. “Kadınların giysileri ve davranışları sorunu, aslında saflığa ve garip bir biçimde erkeklerin namusuna ilişkin bir sorundur. Kadın cinselliği en azından iki nedenle birinci dereceden bir ulusal mesele haline gelir: Birincisi, kadınların milliyetçilikteki rolleri hemen her zaman anneliktir, yani kadınlar ulusun yuvasını temsil ederler. (...) İkincisi, kadınlar, eşler ve kızlar olarak erkeklerin namusunun taşıyıcıları oldukları için kadın cinselliği milliyetçilerin ilgi alanına girer.” Ayrıca Partha Chatterjee, “Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm” *Vatan, Millet, Kadınlar* içinde, s. 107. Chatterjee, Doğu toplumlarında (makalede Bengal örneği) Batılılaşmanın kadın ve erkek açısından farklı bir boyut kazandığını ileri sürmektedir: “Kadınlar, dışardaki hayat koşulları ne şekilde değişirse değişsin, özlendeki manevi (yani kadınlık) erdemlerini kaybetmemeliydiler; bir başka deyişle özlendeki Batılılaşmamalıydılar. Refor-

İffet ve namusun yanında, kadının ikinci vazifesi de, “zevce son derece hürmet ve emirlerine itaat etmesidir.” Ali Seydi’ye göre, “hayvanlar alemi”nin de ortaya koyduğu gibi, “her hayvanın erkeği dışisine galiptir. Dışisinden daha hâkim, daha kavi, daha zekidir.” Dolayısıyla aile içi ilişkilerde, “hâkim, nazır olan erkektir. Kadın ise müdiredir. Nazır ile müdir arasında fark-ı azim vardır.”²²³ Kısacası, “nazır-müdür” denklemi, kamusal alanın işlevsel temelli hiyerarşik örgütlenmesini özel alana taşıyarak toplumsal cinsiyetçi işbölümünü düzenler. Aynı şekilde kadının “kazancı getiren” kocasının “meşru emirlerine” uyması uyarısı da, modern bir meşruiyet anlayışına dayalı Meşrutiyet rejiminin özel alandaki ilişkilere taşınmasıdır.

Kadının üçüncü görevini oluşturan “hane işleri”, Ali Seydi’nin ev işlerinden anlamayan kadınlara “insan nazarıyla bile bakmamalısınız” uyarısıyla son bulur. Ancak Ali Seydi, bir yandan da ailenin özündeki sınıfsal boyutun bilincindedir. Nitekim “zengin bir adam; elbette zevcesine yemek bile pişirtmez, elbette ona çamaşır yıkatmaz, elbette ona yatak yaptırmaz”²²⁴ ifadesi, toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünün sınıfsal boyutunu açıkça ortaya koyar.

Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye’nin genç kızlara sunduğu “makbul yaşam”, modern ailedir. Modern ailenin yeni kadınlık anlayışında ise, kadından “ev”i modernleştirilmesi beklenir. Nitekim kitap, Tanzimat döneminden itibaren kadınlara sunulan mesleki eğitim olanaklarını ve yavaş da olsa ortaya çıkan meslek sahibi kadınlar gerçeğini görmezden gelir. Oysa 1843’te Tıbbiye Mektebi’nde başlanan ebelik eğitimi, 1860’lı yıllarda faaliyete geçen Kız Sanayi Mektepleri ve özellikle 1870’te açılan Darülmualimat’la kadınlar, yaklaşık 50 yıldır

mun ne dereceye kadar istenir olduğunun basit bir ölçütü vardı: Maddi ve manevi erdemleri açısından erkeklerin ve kadınların sosyal rolleri arasındaki temel ayrım daima korunmalıydı. Ulusun modern dünyasında Batılılaşmanın derecesi ve tarzı bakımından erkeklerle kadınlar arasında belirgin bir fark olmalıydı.”

223 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 36.

224 A.g.y., s..37-38.

çalışma hayatına girmeye başlamışlardır.²²⁵ Çalışma yaşamı konusunda sessiz kalan kitapta, kadınların eğitiminden “düzenlilik, tutumluluk, sorumluluk duygusu, okuma-yazma, hesap-kitap ve sağlıkla ilgili pratik beceriler, dış dünyanın yeni fiziksel ve ekonomik koşullarına uygun bir biçimde ev idare etme becerisi”²²⁶ kazandırması beklenir. Bu beceriler, hiç kuşkusuz “yeni toplumsal ‘disiplin’ biçimlerine özgü tipik burjuva erdemleri”dir.²²⁷ Kitapla ilgili önemli bir nokta ise, başta görüclük kurumu, çok eşlilik ve tesettür olmak üzere Tanzimat’la birlikte önde gelen aydınlar (erkek ve kadın) tarafından tartışmaya açılan “kadın meselesi”ne ilişkin bir dizi konunun görmezden gelinmesidir. Kısacası, Ali Seydi’nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye’si*, yalnızca çalışan değil ama aynı zamanda kurdukları dernekler aracılığıyla da kamusal yaşamda yer almaya başlayan kadınlık biçiminin bilinçli olarak yoksayıldığı, steril bir zeminde ilerler ve kadının geleneksel konumunu, modern aile içinden kurgulamaya çalışır.

Söz konusu kurguda modern ailenin ve vatandaşların üreticisi olan kadının, kamusal alan konusunda bilgilendirilmesi önem taşır. II. Meşrutiyet’in belli başlı kurum ve kuralları, Meclis-i Mebusan’ın seçimi ve mebusların sorumluluğu, yasa düzeni, yasalar önünde eşitlik vb. ile ifade bulan siyasal-toplumsal proje, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye’de* ayrıntılarıyla yer alır. Bu bağlamda kitaptan yansıyan modern kadınlık anlayışında, pozitivist “düzen” (*ordre*) ve “gelişme” (*progrès*) sistematığının izleri sezilir. “Düzen”, kadınların özel alanda kalmaları oranında mümkün olabilecektir;²²⁸ ama “bil-

224 Şefika Kurnaz, *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul, 1997, s. 39-51.

226 Chatterjee, “Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm”, s. 111.

227 A.g.y., s. 111-112’de Chatterjee’nin Bengal’li kadınlar için öne sürdüğü bu görüş, II. Meşrutiyet kitaplarında yer alan kadınlık erdemleriyle örtüşmektedir.

228 Pozitivizmin ideal kadınlık kurgusu konusunda bkz. Ayşe Durakbaşı, “Klasik Teoriler Feminizmle Karşılaşıyor: Comte’un Pozitivizmin İlmihali Kitabı Üzerine Feminist Okuma Denemesi”, *Toplum ve Bilim*, no. 75, Kış 1997, s. 135. Durakbaşı, Comte’un aile tasarımında erkeğin evini ve karısını geçindirme yükümlülüğü ve bu anlamda kadına çalışma yaşamına ilişkin bir pers-

gi"yle donatılmış kadınlar, "gelişme"ye ivme kazandıracak, erkeklerin kamusal aktöre dönüşme, "yurttaşlaşma" sürecine lojistik destek sağlayacaklardır. Kadınlardan beklenen bu destek, özellikle erkeklere özgü görevlerde, askerlik yapmak ve vergi vermek konularında ortaya çıkar. "Kan vergisi" ya da askerlik görevi konusunda kadınlara düşen, "iştirak" tir:

"Kadınlar bu şereften mahrum iseler de onlar da başka cihetten yine bu şerefe iştirak edebilirler. Mesela: erkek çocuklarına ta küçük yaştan itibaren askerliğin faziletini anlatırlar, askerlikten korkmamaları için onlara nasihat verirler; muharebede bulunan askerlere çorap, mintan, don dikip gönderirler; şehit olmuş bir askerın çocuğuna, karısına karşı ianede bulunurlar."²²⁹

Aynı şekilde bir "hakk-ı şer'i" olmasının yanısıra vatanperverliğin de önemli bir göstergesi olan vergi vermek konusunda önce "vakıa kadınlar içinde vergi veren pek azdır. Çünkü: onların kazancı yoktur" saptaması yapıldıktan sonra, çocuklarına vergi vermenin önemini anlatan kadınlar hakkında "hükûmete karşı olan vazifelerini, vazife-i medeniyelerini tamamiyle ifa etmiş olurlar"²³⁰ denilmektedir. Kısacası, "bilgili" ve "aydınlanmış" kadınlar, milliyetçi ideolojinin "öğreten"leridir. Bu anlamda Meşrutiyet'in öğreten kadını, cumhuriyetin öğretmen kadınlarının habercisidir:

"Hülasa; validelerin birinci vazifeleri daha beşikte iken çocuklarının kulaklarına (vatan), (vatandaşlık), (milliyet), (milliyetperverlik) kelimelerini yetiştirmeli, bunların kudsiyetini, ehemmiyetlerin anlatmalı ki: ileride, mütedeyyin [dindar], faideli vatandaşlar yetişsin."²³¹

pektif sunulmamasındaki iç tutarlılığa dikkat çekerek, "kadınlar, yine oluşumunda kendi aktif katılımları olmadan bir politik projenin ve öğretinin sembolleri haline dönüşmektedirler" saptamasında bulunmaktadır.

229 Ali Seydi, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*, s. 57.

230 A.g.y., s. 58.

231 A.g.y., s. 61.

Kadını milliyetçi ideolojinin “öğreten”i olarak ele alan anlayış, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye üyelerinden Darüşşaffaka lisan muallimi Nazım tarafından kaleme alınan *Kızlara Mahsus Terdisat-ı Ahlâkiye ve İçtimaiye*'de de geçerlidir. “Hayat-ı İçtimaiye” bölümünde yer alan “Vatana Karşı Vazifelerimiz” konusu altında “doğası” itibariyle “ayrı” olan kadının görevlerini tanımlanır:

“Kadınlar nevileri itibariyle erkeklerden nasıl ayrı ise vazife hususunda da öylece farklıdır. Kadınlar askerlik etmekle mükellef değildir, kadınlar hükümet dairelerine memur olamaz; bütün bu vazifeler erkeklere aittir. Bununla beraber vatana karşı onların da vazifeleri vardır: kadınlar merhametli, şefkatli birer aile valideleri olmağa yani Cenab-ı Hakkın kendilerine ihsan ettiği evladları, memleketlerini seven ve memleketleri için çalışan birer vatanperver olacak surette büyütüp terbiye etmeye borçludur.

Kadınlar tehlikeli zamanlarda vatana hizmet etmeye gayret göstermelidir. Muharebe esnasında yaralanan gazilerin ağızlarına elleriyle su vermeli, onların yaralarını sarmalıdır.

İyi kadınlar ailenin ve iyi aileler de vatanın şeref ve itibarını artırır.

Genç kızlar mekteplerine devamlarıyla, daima uslu ve kamil olmalarıyla, vazifelerini güzelce yapmalarıyla vatana muhabbetlerini göstermiş olurlar. Böylece ileride birer iyi valide ve birer gayretli kadın olmaya hazırlanırlar.”²³²

Dolayısıyla erkek ya da kadın olsun, vatandaşlığın inşasında aile kurumu merkezi bir önem taşır. Bu anlayış modernleşme- ci Osmanlı aydınlarının pozitivist dünya görüşleriyle bütünüyle tutarlılık içindedir. Comteçu pozitivismde toplumun değişmeyen öz'ünün ifadesi ve gerek değerlerin gerekse toplumsal işbölümünün taşıyıcı ögesi olarak ailenin özel bir önemi vardır. Osmanlı pozitivistleri de aileyi, bir örgütlenme tarzı olması ve aktardığı değerler nedeniyle önemser. E. Işın'ın Os-

232 Nazım, *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve İçtimaiye*, Kitaphane-i İslam ve Askeri, İstanbul, 1327, s. 116-117.

manlı pozitivistlerinden Ahmet Rıza'nın düşünce sistemine ilişkin olarak belirttiği gibi, ailenin temsil ettiği değerler yönünde modernleştirilerek toplumsal ilerlemenin dinamiklerinden biri durumuna sokulması ve bu süreçte de eğitimden yararlanılması gerektiği²³³ anlayışı, kız çocuklarına yönelik kitapların önemli bir arka plan temasını oluşturur.

Dolayısıyla dönemin ders kitaplarının da ortaya koyduğu gibi modern ailenin önkoşulu "eğitilmiş kadın"dır. Bu anlamda III. Cumhuriyet Fransa'sının temel tercihi, Meşrutiyet Osmanlı'sı için de aynı oranda geçerlidir: Rejim, kendini konsolide etmek için "ruh"ları da fethetmelidir. Bu fethin yolu ise her durumda kadınlardan geçmektedir.²³⁴

Ali Seydi'nin *Kızlara Mahsus Terbiye-i Ahlâkiye ve Medeniye*'deki toplumsal cinsiyet temelli aile tasarımına karşılık, Hakkı Behiç'in iptidaiyelere yönelik yazdığı 1911 tarihli *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*'sinde erkek egemen kültürün sakıncalarına dikkat çekilir:

"Bizde nice pederler görülür ki zevcesinin hiçbir hukukuna riayet etmeyerek ailesinin o mukaddes daire-i samimiyetinde tatbik ettiği müthiş bir istibdat ile biçare zevceye hayatı zehir eder. Kadın bir ailenin en mütehasşis uzvu olduğu için onun bedbaht olması, bütün ailenin safvet [safalık] ve intizamını, saadetini zayi etmesi demektir."²³⁵

Aile bireyleri ve özellikle kadın-erkek arasındaki ilişkileri, modern aile tasavvuru ve pozitivist rol temelli bir ilişkiler bütünü içinde ele alan bu anlayış, genelde hemen tüm kitapların vurguladığı bir esas olmakla birlikte Hakkı Behiç, bir yandan Meşrutiyet'in karşı çıktığı "istibdat" rejiminin özel alandaki yansıması olan "erkek istibdatına", diğer yandan da ev içi emeğe ilişkin görüşleriyle radikal bir yaklaşım sergiler:

233 Ekrem Işın, *Osmanlı Modernleşmesi ve Pozitivizm*, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 358.

234 Sabine Bosio-Valici ve Michelle Zancarini-Fournel, *Femmes et Filles de l'être, Un siècle d'émancipation féminine*, Larousse, Paris, 2001, s. 9.

235 Hakkı Behiç, *Malumat-ı Medeniye ve Ahlâkiye*, s. 110-111.

“Kadınları evlerde çamaşır yıkayan, yemek pişiren, her arzumuzun icrasına vasıta olan bir hizmetçi gibi yaşatarsak istikbale hediye edeceğimiz çocuklarımızın da bu zilletten tamamen nasipdar olacaklarını unutmamalıyız. Hiçbir kadın kocasının çamaşırını bizzat yıkamak, yemeğini bizzat pişirmek mecburiyetinde değildir. Onun vazifesi zevce ve valide olmaktır. İyi bir aşçı, iyi bir çamaşırcı veya iyi bir ütücü olan kadınlar, böyle olmaya mecbur edilen zavallılar hiçbir zaman iyi bir valide olmazlar; iyi bir zevce vazifesini göremezler.”²³⁶

Hakkı Behiç'e göre, eşinin haklarına saygı gösteren erkek, “kendi istirahat ve saadetine de hizmet etmiş olur.” Böylece Hakkı Behiç, aile ilişkilerine pragmatik bir hakkaniyet temelinde yaklaşır. Zira haklarına saygı gösterilen kadının, “daha fedakârane, daha cansiperane” bir bağlanma ilişkisi içinde olmasının bilincindedir. Öte yandan “zevce hanesinin sahibesidir” ve bütün ev işlerini yaptığına göre, tamamiyle serbest kalmalıdır. Bu bağlamda bütçenin düzenlenmesi kadının görevidir ve kocasını da “bütçenin haricine çıkarmamak” hakkına sahiptir. Zira, “eğer evin idaresi erkeğe kalırsa hüsni idare kabul olamaz.”²³⁷

“İyi anne” olmanın temel koşulu ise, diğer II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında yer aldığı gibi eğitilmiş bir anne olmaktır. II. Meşrutiyet, modern çocuk eğitiminin önemine ilişkin bilincin eğitimcilerden “sokağa” indirilmeye çalışıldığı bir dönemdir. Tanzimat'la başlayan modern eğitim kurumlarından yetişen öncü aydınların toplumsal ilerlemenin temel dinamiklerinden belki de en önemlisi olarak gördükleri eğitimin dönüştürücü etkisi, aile içinde “anne”yi özel bir konuma yükseltir. “İyi anne” yalnızca milliyetçi değerlerin aktarıcısı olarak değil, aynı zamanda “milli iktisat”ın yeni insan tipinin yaratılmasında da temel bir rol üstlenir. “Devr-i Esaret”teki, yani mutlakiyet rejimi altındaki bütün olumsuzlukların nedeni, Hakkı Behiç'in ifadesiyle “teşebbüs-i şahsiye sevk eder bir ter-

236 A.g.y., s. 114.

237 A.g.y., s. 114 ve 116.

biyeden mahrum bulunduğumuzdan” kaynaklanmaktadır. Müslüman-Türk unsurlar arasında girişimciliğin teşvik edilmesi ise, Hakkı Behiç’e göre, annenin çocuğun “teşebbüs gücü”nü artırması, her türlü güçlüğe karşı cesur bir biçimde mücadele isteğini ona telkin etmesiyle mümkündür.²³⁸

Meşrutiyet’in modern ailesi, kentli, orta sınıf (dolayısıyla “mutlu”), çekirdek ailedir. Ahmet Cevat’ın, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*’nde “Mesut Aile” ve “Bedbaht Aile” başlıkları altında temsil edilen aileler, II. Meşrutiyet’in iyi-kötü sistematığına ilişkin ipuçları verir.

“Mesut aile”de çok çalışıp evinin bütün ihtiyaçlarını karşılayan baba, Meşrutiyet’in “teşebbüs-i şahsi” projesinin başarılı bir örneği, bir tüccardır. Aile, babaannenin de eklenmesiyle çekirdek aileye yakın bir özellik göstermektedir. Evin içinde annenin otoritesi söz konusudur. Ayrıca evde uşak ve ciciannenin bakımından sorumlu hizmetçi kız yaşamaktadır. Evin çocukları Necip ve Nezihe dadılarına ve uşak Mehmet Ağa’ya hiçbir zaman “fena muamele” yapmazlar. Kitapların hemen tümünde yer alan “hizmetlilere iyi davranma” vurgusu, Meşrutiyet eşitlikçiliğinin önemli bir yönünü oluşturur. Babanın işten eve gelmesiyle aile, sofrada toplanır. Sofra, aynı zamanda aile bireyleri arasındaki iletişim alanıdır. “Peder lazım olduğu kadar ahval-i alemde bahseder. Valide evde olup bitenden malumat verir, ihtiyar cici nine her şeyin yoluyla cereyanından memnuniyetini beyan eder.” Yemekten sonra salona geçilir. Bu geçişin kendisi ve gecenin ilerleyen saatlerindeki yaşantı, modern yaşam kodlarının kültürlü/egitimli ebeveynler aracılığıyla temsil edildiği bir “makbul aile” çerçevesi sunar. “Bazen Necip’in validesi piyanoda güzel parçalar çalar; Necip’in pederi iyi bir şiir okur. Şimdi Necip de büyüdüğünden ara sıra cici ninesine ve Nezihe’ye seyahat kitaplarından hikâyeler okur.”²³⁹ 19. yüzyıl Batı edebiyatının ikonografik unsurlarından biri olan piyano -Fransız yazar Edmond de Goncourt’un

238 A.g.y., s. 117.

239 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 89.

“kadınların haşhaşı” olarak adlandırdığı müzik aleti-²⁴⁰ çalan kadın, kitaplardaki eğitilmiş ve modern “valide”nin temsilinde vazgeçilmez bir malzemedir.

Buna karşılık “Bedbaht Aile” ünitesindeki Selami’nin “sefih bir insan” olan babası, ailesinden büyük bir miras kaldığı halde, bu serveti kısa süre içinde tüketmiştir. Alacaklılar kapıya dizilmiş, dolayısıyla Selami’nin cici ninesinin Darülacezeye düşme ihtimali belirmiştir. Selami’nin zamanını “kumarhanelerde, meyhanelerde” geçiren babası, eve ancak birkaç günde bir uğramakta, “zavallı kadın” anne başta olmak üzere, herkeşe “fena muamele”de bulunmaktadır.²⁴¹ Bu anlatıda, “yoldan çıkmış baba” hem ailenin, hem de mülkiyetin sonunu simgeler. Kısacası, mutluluğun kaynağı “servet”tir, bunun yokluğu halinde, ev içi şiddete kadar varan bir “aile hali” söz konusu olacaktır.

Kısacası kitaplarda yer alan makbul aile tasavvuru,²⁴² toplumsal ve bölgesel bağlamlarından soyutlanmış kentli çekirdek (kimi zaman eşini kaybetmiş dede ama tercihen nine ile birlikte), “burjuva”, milli (Türk) ailedir.²⁴³ Ders kitaplarında yer alan aile anlatısında, özel alanın da tıpkı kamusal alan gibi kurallara bağlı olduğu hissettirilir. Sıradan ve özel olan gündelik yaşamın modernlik içinden tarifi, “makbul” ilişki ve davranış kodlarının da bir iktidar stratejisi içinden yeniden tarifini gerektirir. Söz konusu iktidar stratejisinde mutluluğun ideal

240 Alain Corbin, “Le secret de l’individu”, s. 486.

241 Ahmet Cevat, *Mektepte Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye Dersleri*, s. 93.

242 Bu konuda bkz. Ortaylı, *a.g.y.*, s. 152. “19. yüzyılın sonunda bir modern aile resmine, farazî bir aile tipine özlem başladı. Ailede fakirlik, halen cariyeliğin sürmesi, kadınların cehaleti nedeniyle ortaya çıkan bu gibi özlemler değişikliği teşvik ediyor, sorunların tartışılmasına sebep oluyor, ama öte taraftan da gerçeği görmeyi ve gerçekçi bir yaklaşımla geleceği planlamayı da önlüyordu. (...) Çizilen manzara Fransız ders kitaplarındaki ‘la famille Dupont’ veya İngiliz ‘Mr. Brown’ ailesidir.”

243 Yeni düzenleyici söylem olarak ‘modern’ ailenin incelendiği bir çalışma için bkz. Deniz Kandiyoti, “Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar” (der.) S. Bozdoğan ve R. Kasaba, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998, s. 99.

çerçevesi olarak anlaşılan bu ailenin yakından denetlenmesi esastır. Başka bir anlatımla “yeni insan-yeni toplum projesi”nde mutluluk, ontolojik olarak objektif bir norma, sıkıca tanımlanmış bir “iyi yaşam biçimi”ne dayanır.