

Modernleşmenin Kıskaçında İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı

Birgül Ulutaş, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ORCID: 0000-0001-8615-9343

E-Posta: ulutas.birgul@gmail.com

Özet

On dokuzuncu yüzyılda siyasal sistemlerin merkezileşmesi ve uluslaşması süreçlerine paralel olarak, devletlerin gelişen iktidarlarının en önemli dayanaklarından biri eğitim olmuştur. Devletler tarafından denetim altına alınan ve geleneksel/dinsel niteliğinden arındırılarak, kamusal, laik ve merkezi bir niteliğe kavuşturulan eğitim, uluslaşmanın, ulusal kimlik ve ideolojinin kitlelere yaygınlaştırılmasının başlıca aracı olarak görülmüştür. Kuşkusuz 20. yüzyıl başında imparatorluk yapılanmasından Cumhuriyet'e dönüşen Türkiye için de bu durum geçerlidir. Atatürk devrimleriyle gelen bu dönüşümün temel dinamikleri; her ne kadar teokratik bir İmparatorluk'tan laik/seküler bir ulus devlete doğru önemli karşıtlıklar içeriyor olsa da imparatorluk yapılanmasından kopuk değildir ve kökleri yine 19. yüzyıl eğitim kurumlarına dayanır.

Kurucu liderin şahsında “*asrileşme, muasır medeniyetler seviyesine erişme veya garplılaşma*” terimleriyle ifadesini bulan Cumhuriyet modernleşmesi; Osmanlı Devleti'nin ilk kez 17. yüzyıl sonunda Batı karşısındaki askeri üstünlüğünü kaybettiğini idrak etmesiyle başlayan modernleşme serüveninin devamıdır. Bu modernleşme serüveninde Batılı ülkelerle aradaki yaklaşık dört yüz yıllık gecikmeyi telafi etmek üzere yapılan bir dizi aceleci reformda, tüm Osmanlı ve Cumhuriyet tarihi boyunca eğitime istisnai bir anlam verildiği görülmektedir. Osmanlı Devleti ile başlayan ve Cumhuriyetle devam eden süreçte, modernleşme kuramlarında da öngörülen temel eğilimler izlenebilmiştir. Merkezileşme ve otoritenin geleneksel kaynaklarının zayıflaması, siyasal kurumların farklılaşması ve özgülleşmesi, siyasete gittikçe artan bir katılım yönünde önceki patrimonyal yapıyı aşındıracak bir dizi değişim yaşanmıştır. Ancak bu patrimonyal yapının yerine Weberci anlamda ussal-yasal bir sistem geliştirilememiştir. Bu değişimin seyri, Avrupa merkezli pozitivist modernleşme teorilerinin ereksel ve kültür dışı “ilerleme” ve “gelişme” tezlerinin temel varsayımlarının da sorgulanmasına yol açmıştır. Süreç boyunca Fransız ve Anglosakson düşüncesinin etkisi altında şekillenen, uyruklar arasında uzlaşmayı öne çıkaran eğitim ve kültür atmosferi, yerini İmparatorluğun çöküşüne de eşlik eden birlik fikrine, Türk milliyetçiliğine doğru evrilmiştir. Seçkin bir bürokrasi anlayışıyla memur yetiştirmenin önemsendiği ilerlemeci eğitim kurgusu, zamanla kapitalist pazar ekonomisinin etkisiyle verimli insangücü yetiştirmenin önemsendiği kalkınmacı bir eğitim kurgusuna dönüşmüştür. Bütün bu süreçte bilgiye ve eğitime araçsal bir değer atfedilmiştir. Sonunda Türkiye'nin elinde kalanın “popülizm ile çeşitli

renklerde askeri rejimler arasında yalpalamaya mahkûm” edilmiş bir azgelişmişlik olduğu ifade edilmektedir.

On dokuzuncu yüzyıl biterken her şeyin kendi karşıtına gebe olduğu bir dünyayı deneyimleyen Marx ve Nietzsche'nin modern dünyanın ikileleriyle baş edebilecek olanakları, bugününe karşı koyarak yeni değerleri yaratacak cesaret ve imgeleme sahip yeni insanlarda aradıkları görülür. Bugün ulus-aşırı şirketler, ulus devletler, ulus-altı yapılar, yerel ve sivil toplum kuruluşlarının bir arada üstlendikleri yeni egemenlik biçimlerinde, bu kurguya karşı koyacak yeni değerler insanı araçsallaştırmayan, ona özgürleşmenin olanaklarını sunan bir eğitimle mümkün olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti, Modernleşme, Eğitim Politikaları, İlerleme, Gelişme.

The Search for an Emancipating Education from the Empire to the Republic in the Grip of Modernization

Abstract

Parallel to the centralization and nationalization processes of political systems in the 18th century, education has been one of the most important pillars of the developing power of states. Education was controlled by the states, secularized, and used to promote national identity and ideology. Undoubtedly, this is also true for Turkey, which turned from an empire to a republic at the beginning of the 20th century. The basic dynamics of this transformation that came with Atatürk's revolutions; although it contains important oppositions between a theocratic empire and a secular nation-state; are not disconnected from the imperial structuring and its roots go back to the 19th century educational institutions.

The modernization of the Republic, which is expressed in terms of “modernization, reaching the level of contemporary civilizations or westernization” by the founding leader; is the continuation of the modernization adventure that started with the realization that the Ottoman Empire lost its military superiority against the West for the first time at the end of the 17th century. Education was given an exceptional meaning throughout the history of the Ottoman Empire and the Republic, in a series of hasty reforms made to compensate for the four-hundred-year delay against the Western countries in this modernization adventure. In the process that started with the Ottoman Empire and continued with the Republic, the basic trends envisaged in modernization theories could be followed. There have been a series of changes that will erode the previous patrimonial structure in the direction of centralization and the weakening of traditional sources of authority, differentiation, specification of political institutions, and increasing participation in politics. However, instead of this patrimonial structure, a rational-legal system in the Weberian sense could not be developed. The change has resulted in questioning the Eurocentric positivist modernization theories' teleological and non-cultural “progress” and “growth” assumptions. The educational and cultural

atmosphere, which was shaped under the influence of French and Anglo-Saxon thought throughout the process and emphasized the reconciliation between the nationalities, evolved into the idea of unity, and Turkish nationalism, which accompanied the collapse of the Empire. The progressive education structure, in which it is important to train civil servants with an elite bureaucracy understanding, has turned into a developmental education structure, in which it is important to train efficient manpower with the influence of the capitalist market economy. In this process, an instrumental value was attributed to knowledge and education. In the end, it is stated that what remains in Turkey is underdevelopment “doomed to vacillate between populism and military regimes of various colours”.

At the end of the 19th century, Marx and Nietzsche, who experienced a world where everything was pregnant with its opposite, sought opportunities to cope with the dilemmas of the modern world, through new people with the courage and imagination to create new values by defying the present. Today, in the new forms of sovereignty undertaken by transnational corporations, nation-states, sub-national structures, and local and non-governmental organizations, new values that will oppose this fiction will only be possible with an education that does not instrumentalize humans and offers them the possibilities of liberation.

Key Words: Republic of Turkey, Modernization, Education Policies, Progress, Development.

Giriş

Modernleşmenin 16. yüzyıldan 21. yüzyıla uzanan seyrini anlamada elverişli bir vizyonu, Marshall Berman’ın “All that is solid melts into air. The experience of modernity” (Katı olan her şey buharlaşıyor. Modernite deneyimi) adlı eserinde bulmak mümkündür. 1982 basımlı bu eserinde Berman, modernleşmeyi kabaca üç evrede açıklar: Ona göre modernleşmenin 16. yüzyıl başlarından 18. yüzyıl başlarına dek süren **ilk evresi**, insanların modern sayılabilecek bir başka dünya ile ilk karşılaşmalarını temsil eder. Bu henüz çok muğlak ve el yordamıyla tanımlanan bir karşılaşmadır. Modern sözcüğünü 20. yüzyıldaki anlamıyla ilk kez kullanan ve bu ilk evredeki duygu dünyasını kavramayı sağlayan Rousseau’nun ifadeleriyle Avrupa toplumu “uçurumun kenarında”dır ve Paris’teki gündelik hayatsa insan benliğinin varlığını tehlikeye atan “toplumsal kasırğa” gibidir (Rousseau, 1762 aktaran Berman, 2016: 30). 1790’ların büyük devrimci dalgasıyla başlayan **ikinci evre**, Fransız Devrimi ve onun etkileriyle bir anda dramatik biçimde modern büyük bir kamunun ortaya çıkışını temsil eder. Kişisel, toplumsal ve siyasal bir yaşamın hemen her boyutunda altüst oluşlar ve patlamalar doğuran bir devrimci çağda yaşıyor olma duygusu ile hiç de modern olmayan pastoral çağların belleği bir aradadır. Bu ikilik, aynı anda iki

ayrı dünyada yaşıyor olma hissi, modernleşme ve modernizm düşüncelerinin de temellerini kurar. Nietzsche ve Marx'ın söylemleriyle temsil edilen bu çağın duygusu, "Avrupa toplumunun kuru kabuğunda uçurumları işaret eden, altında lav okyanuslarının saklı olduğu ufak çatlaklar ve çentikler"dir; "her şeyin kendi karşısına gebe olduğu bir dünya"dır. Bu çağ yarının ve yarından sonrasının insanı olan "yeni insan"ı doğurmuştur ve hem Nietzsche hem de Marx, modern dünyanın ikilemleriyle baş edebilecek olanakları, bugününe karşı koyarak yeni değerleri yaratacak cesaret ve imgeleme sahip olma potansiyeli taşıyan bu yeni insanda bulur. **Üçüncü evre** olarak tanımlanabilecek 20. yüzyılda ise modernleşme tüm dünyayı kaplayacak derecede yayılmış; toplumlar sanatta ve düşüncede büyük başarılarla imza atan modernist kültürle tanışmıştır. Burada genişledikçe sayısız parçaya ayrılan, "canlılığından, tınısından ve derinliğinden çok şey kaybeden", "örgütlenme ve insanların hayatlarına bir anlam verme yetisini yitiren" modern kamu söz konusudur. Berman'a göre "kendi modernliğinin köklerinden kopmuş bir modern çağ"dır bu. Yazar ve düşünürlerin modernlik hakkındaki söylemlerinde bir önceki yüzyıla kıyasla "perspektiflerin köklü biçimde düzleştiği, imgelem menziline daraldığı" fark edilir. Ya körü körüne hayranlıkla kucaklanan ya da tepeden bakışla ve horgörüyle aşağılanan modernlik; "biçimlendirilemez, değiştirilemez, kapalı, yekpare bir yapı" olarak algılanır. Modern hayatı açıklayan "*hem o/hem bu*" kavrayışı terk edilmiş; yerini "*ya o/ya bu*" kavrayışına bırakmıştır. Büyük dünya savaşlarıyla ve büyük yıkımlarla da birlikte gelen kutuplaşmaların çağıdır bu. Berman 21. yüzyıla hazırlanan dünyaya, 20. yüzyılın kutuplaşmalarından sıyrılıp modernleşmenin köklerine geri dönmeyi; Nietzsche ve Marx'ın büyük umut beslediği yarının ve yarından sonrasının insanına ait potansiyeli canlandırmayı önerir.

Yeni değerleri yaratacak cesaret ve imgeleme sahip bu yeni insanı yetiştirmenin itici güçlerinden biri eğitimidir. Freire (2010) bunu insanlaşma problemi olarak görür ve baskının, ezmenin yerini özgürleşmeye bırakmasıyla ortaya çıkacak bir yeni insan tasvir eder. Ancak hem baskının ve ezmenin ortadan kalkması hem de bu yeni insanın ortaya çıkması için insanlaşmanın önüne geçen engelleri tanımak; bunların tarih içinde gerçekleştiklerini, somut tarihsel olgular olduklarını ama tarihsel bir yeti olmadıklarını görmek gerekmektedir. Bu görme biçimi yaşamı kinizmden, yabancılaşmadan ve umutsuzluktan uzak, dönüştürücü bir mücadeleye çevirecektir. Bu da problem tanımlayıcı ve özgürleştirici bir eğitimle mümkün olabilecektir. Freire'ye göre özgürleşme acılı bir doğumdur, ortaya çıkan insan ezen ve ezilenin ötesinde özgürlüğe ulaşma sürecindeki yeni insandır. İçinde yaşadığımız tarihsellikten Berman'ın önerisini izlemek için, bu çalışmada "modernleşmenin kökleri"ne inerek "her şeyin kendi karşısına gebe olduğu" düşünülen 19. yüzyılda başlayıp, geleneksel ile

modern arasındaki karşıtlıklar ve kutuplaşmalarla ilerleyerek 20. yüzyıla uzanan insan yetiştirme düzeni hakkında işlevsel bir çerçeve sunmak; bu çerçeveden yüzyılını geride bırakmış olan Cumhuriyet eğitime dair sonuçlar çıkarmak amaçlanmaktadır.

Modernleşme Kuramları, “Tarihin Sonu” ve Batı Dışı Toplular

Modernleşme, Deutsch (1961 aktaran Eisenstadt, 2007) tarafından “büyük insan gruplarının eski toplumsal, ekonomik ve psikolojik bağlantılarının aşındığı ve kırıldığı bir süreç ile insanların yeni tür toplumsallaşması ve davranış modelleri için elverişli hale gelmesi” olarak tanımlanmıştır. Modernleşmenin Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’da 17. yüzyıldan 19. yüzyıla dek toplumsal, ekonomik ve politik sistemlerde yaşanan değişimlerin bir ürünü olarak geliştiği ve ardından 19. ve 20. yüzyıllarda Güney Amerika, Asya ve Afrika kıtalarına yayılan bir süreç olduğu belirtilmektedir. Modernleşmenin her toplumda kendine özgü başlangıç noktaları ve çevresel koşulları bulunduğu; pek çok Asyalı ve Afrikalı toplumda ise kolonyal bir çatı altında başladığı ifade edilmektedir (Eisenstadt, 2007: 11-12).

Esasında modernleşme kavramına 19. yüzyılda Batı dışı dünyayı bir sömürge alanı olarak gören uluslararası siyasetin bir ürünü olarak, Batılılaşma ile eşdeğerde bir anlam içeriği yüklenmiştir. Hentsch’in (1996: 268) “ister buna üzülelim ister bundan yararlanalım, bugün Batı farklı düzey ve biçimlerde dünyanın her yerinde mevcuttur” sözlerine paralel olarak Aktar (1993: 13) “Batılıdan başka Batılı olan yok, öldürülenler vardır” diyerek “Batılılaşma” kavramının yerine “Batılılaştırılma” kavramını kullanmayı tercih etmektedir. Batılılaşma kavramını Batılılaştırma süreci olarak gören başka kuramcılar da bulunmaktadır. Latouche (1993) “Dünyanın Batılılaşması” adlı eserinde Batılılaşmayı “Hristiyanlaştırma, pazarlar fethetme, hammadde sağlama, yeni topraklar arama, hatta işgücü gereksinimi” üzerinden yürütülen sömürgeci bir bayrak yarışı ile kendini gösteren Haçlı seferleriyle başlatırken sonraki evrelerde beyaz adamın sahne arkasına geçip bilim ve teknikte üstünlüğü ele geçirdiğinden söz eder. İşte modernleşme anlamındaki Batılılaş(tır)ma da bu evrelerde başlayacaktır. Dünyanın Avrupa sömürge yönetimi biçiminde Batılılaşması ile devam eden süreç, Birinci Dünya Savaşı’na girmeden hemen önce tamamlanacaktır. Eski ve yeni Avrupa (Amerika) kendilerini “evrenin yasa koyucuları”, Theodore Roosevelt’in deyişiyle “modern Romalılar” olarak göreceklerdir. Latouche’a göre emperyalizm, dünyanın Batılılaşmasının hoyrat ve beceriksiz bir biçimidir ve yaşlı Avrupa’nın iç çelişkilerini ihraç etme girişimidir. Savaş sonrasında ise bilim, teknik, ekonomi ve bunların üstüne kurulu olduğu düşsellik, dünyanın Batılılaştırılmasının yeni kaynakları olacaktır (Latouche, 1993: 30). Ancak

modernleşmenin Batılılaş(tır)ma eksenine yönelik yapılan tüm bu açıklamalar, elbette ki sürecin Batı dışında kendisine karşılık bulan gönüllülüğe dayalı kaynaklarını unutturmamalıdır (Göle, 2007; Çiğdem, 2007; Dirlik, 1998: 259).

Modernleşmenin evrenselci felsefe ve Avrupa merkezli pozitivist sosyal bilim anlayışına dayanan klasik anlatısına göre süreç belli bir güzergâhta seyreden, kümülatif, geriye döndürülemez, vazgeçilemez, ereksel ve kültür dışı bir ilerleme ve gelişmeyi işaret etmektedir (Göle, 2007: 58; Çiğdem, 2007; Köker, 2007). Bu anlatıda Batı dışı toplumlar, tarihsel bir gecikmeyle birlikte ele alınmaktadır. Köker'e (2007: 13-14) göre kabaca demokrasi ile özdeş görülen Batı siyasal sisteminin temel kurumsal ilkelerinin Batılı olmayan toplumlara taşınması, yani gecikmişlik durumunun telafi edilmesi için de bazı ön kabuller işlemektedir: Birincisi Batı'da Rönesansla başlayan yaklaşık dört yüz yıllık bir iktisadi ve kültürel evrimleşmenin Batı dışı toplumlara taşınabilmesi için hızlı bir iktisadi gelişme ve kültür değişimi gerekmektedir. İkincisi de adeta durağan bir yapıdaki¹ Batı dışı toplumlar, bu iktisadi gelişme ve kültürel değişimi modern devletin niteliklerini kavrayabilmiş seçkinler eliyle ve modernleşme tamamlanincaya kadar otoriter siyasal rejimlere katlanmak yoluyla gerçekleştirebileceklerdir (Köker, 2007: 13-14).

Bu noktada üzerinde durulması gereken önemli bir konu, erken evrelerinde iktisadi gelişmeyle de koşut olarak görülen "siyasal gelişme" kavramıdır. Bir nevi Soğuk Savaş'tan hemen önceki dönemde (1945-1951) Truman Doktrini ile başlayan dış politikanın gerekçelendirilmesi ile kendini gösteren Amerikan yanlısı bir kurgunun dünya ölçeğinde geçerli kılınması türünden bir pratik siyasal hedefi temsil eden kavram; dış yardımlar aracılığıyla iktisadi gelişmeye katkıda bulunulması ve iktisadi gelişmenin de siyasal gelişmeyi getireceği varsayımına dayanmaktadır (Köker, 2007). Böylece Batı dışı toplumların modernleşmesi, Soğuk Savaş yıllarının uluslararası siyasetinde ortaya çıkan iki kutuplu çatışma atmosferinin kapitalist piyasa hedefleri doğrultusunda yönetilmesini de içerecektir. Nihayetinde Soğuk Savaş Dönemi'nin sonunu getiren gelişmelerse klasik modernleşme tezleri açısından belirleyici iki önemli tezi ortaya koymuştur. Bu iki önemli tezden biri olan Francis Fukuyama'nın "tarihin sonu" tezine göre Batı kapitalizmi ve liberal demokrasi faşizm ve komünizm gibi düşmanları karşısında zafer kazanmış ve böylece farklı görüşler arasındaki çatışma sona ermiştir (Göle, 2000: 160; Benhabib, 1999: 16). Hardt ve Negri'nin (2008: 204-205) yorumuna göre emperyalist, emperyalistler-arası ve anti-emperyalist savaşlar bitmiş; bu tarihin sonu, barışın hükümlerliği çağını başlatmıştır. Artık her emperyal savaşın bir iç savaş olduğu küçük ve iç çatışmalar çağına girilmiştir. Bu aynı zamanda modern egemenliğin temeli ve varlık nedeni olan tutarlı ve tanımlayıcı çatışmanın sonudur. Modern çatışmaları

belirleyen ikilikler bulanıklaşmıştır. Artık tek ve birleşik bir düşman tespit etmek giderek zorlaşmaktadır; her yerde küçük ve ele avuca sığmaz düşmanlar vardır. Fukuyama'nın iddiasını tamamlayacak şekilde ortaya konulan ikinci önemli tez ise Samuel Huntington'un "medeniyetler çatışması" tezidir. Buna göre Huntington Soğuk Savaş'ın bitiminde dünyada artık ideolojik kutuplaşmaların yerini din odaklı medeniyetler arası gerilimlerin alacağını; Batı medeniyeti ile Batı dışı (İslam) medeniyetler arasında kültürel ve dinsel bir görünüm taşıyan çatışmalar olacağını ileri sürmektedir (Göle, 2000: 160; Silinir, 2016). Huntington'ın tezinde "kültürel olarak türdeş ve uzamsal olarak haritalandırılabilir birer varlık" olarak görülen, etnisite, kültür ve ırkla karıştırılan bir medeniyet kavramı dikkat çekmektedir. Modernleştirilemez ve asimile edilemez "öteki"lerin istilasına karşı Batı medeniyetlerini savunmak için oluşturulması gereken bir cephe önerilmekte; politik iktisada gönderme yapmaktan kaçınılmakta, ulus-aşırı emperyalist güç odakları göz ardı edilmektedir (Dirlik, 1998: 264; Said, 2005: 362-363). Temel saikleri üzerinde durulan Batı merkezli, indirgemeci, çizgisel ve siyasal gelişmeci bu modernleşme anlatısının ötesine geçebilecek yeni yaklaşımların tesis edilmesi, özgürleştirici bir eğitim kurgusunun geliştirilmesi için de önemli bir çerçeve sunacaktır.

Osmanlı Türk Modernleşmesinin Seyri ve Cumhuriyet'e Devredilen Eğitim Mirası

Osmanlı Türk modernleşmesini, yukarıda açıklandığı üzere Batılılaşma süreciyle birlikte ele almak gerekmektedir. Kuruluşundan beri Batı ile temasları bulunan Osmanlı'nın bu temalarında güç ilişkileriyle belirlenen araçsal bir tutum sezilir. İnalçık'a (2008) göre tam manada toplumsal bir kültürleşme sayılamayacak şekilde, Osmanlı Batı'dan zaman zaman kültür alıntıları yapmıştı. Örneğin Batı teknolojisi sayesinde bu teknolojiye yoksun Anadolu beylerini kendine bağlayabilmiş, gemicilikte Cenevizli ve Raguzalı mühendisleri kullanmış, İtalyan asıllı kaptanlardan yararlanmıştı. Macar Urban'ın döktüğü topraklarla İstanbul surlarını yıkmış, Kanuni Dönemi'nde tophanesinde Alman top ustalarını çalıştırmıştı. Osmanlı siyasetinde "kafire karşı koymada kafirin silahını iktibas etmek caiz" görülmüştü (İnalçık, 2008: Lewis, 1993). Lewis (1993) bu kültür alıntıları, bir nevi ortak coğrafyanın sunduğu ve etkileri giderek azalan Doğu Hristiyanlığı (Bizans) ile sınırlandırmakta; Batı Hristiyanlığının İslam dünyası üzerinde etki yaratması bakımından ilk büyük fikir hareketinin Fransız Devrimi olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre Hristiyanlık ile sayısız temaslara rağmen Rönesans ve Reformasyon gibi ilk Avrupalı hareketler Müslüman uluslar arasında hiçbir etki uyandırmamıştır. Bunun İslam'ı son ve en gerçek din olarak gören, Hristiyanlığı ise sahip olunan hakikatin ilk ve eksik versiyonu olarak daha aşağıda konumlandırılan vahiyler silsilesiyle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

İlk evrelerde Hellenizm'den, İnan'dan ve hatta Hint ve Çin'den gelen etkilere yatkınlık göstermesine rağmen Hristiyanlığa karşı kemikleşmiş olmasa bile kristalleşmiş bir reddetme yaklaşımını besleyen (Lewis, 1993); meraklılık ve kayıtsızlıkla bezenmiş bu üstünlük duygusu (Bora, 2017; Köker, 2007), Fransız Devrimi çağında sürdürülemez hale gelmiştir. Bu ise 17. yüzyılın sonunda yaşanan Viyana bozgunu (1683) ve bu noktadan sonra kayıpların artarak devam etmesi üzerine Batı'nın bilim ve teknolojiye yaptığı atılımların izlenemez hale geldiğinin idrakine dayanan bir zihniyet dönüşümüyle gerçekleşmiştir. Bu çerçevede bugünü hazırlayan bilinçli Batılılaşma hareketinin başlangıcı İnalçık'a (2008) göre Viyana bozgunu (1683); Lewis'e (1993) göre ise büyük toprak kayıplarını başlatan Karlofça (1699) ve Pasarofça (1718) Antlaşmalarıdır. Dolayısıyla eski Osmanlı örgütlerini diriltmeyi hedefleyen önceki ıslahat anlayışının Batı yöntem ve tekniklerini almaya doğru evrildiği bu ilk bilinçli Batılılaşma hamlelerini 18. yüzyılda aramak gerekmektedir (Berkes, 2012: 42).

On sekizinci yüzyıl modernleşmesini belirleyen bilinçli Batılılaşmada iki eğilim dikkat çeker: Birincisi devletin gücünü desteklemek, ikincisi ise bunun için teknolojik ve ekonomik kalkınmanın zorunluluğudur (Berkes, 2012, 73). Ortaylı (2009: 39) bu yüzyılın adı konmamış zaruri değişimler yüzyılı olduğunu ileri sürmekte, bu dönemde Batılılaşmanın layihalara ya da sefaretnamelere yansıyan bir siyasal programı olmadığını, daha ziyade hayatın içinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bir önceki yüzyılda belirginleşen Osmanlı ve Batı arasındaki teknolojik uçurum, ilk olarak askerlik alanındaki yenileşmeleri beraberinde getirmiş, yapılan yeniliklerde bizzat dışarıdan gelen askeri uzmanların bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmıştır. Askeri alandaki yeniliklerin tatbik edilmesi bir zorunluluk haline gelince bunların bilimsel temellerini öğrenmek ve öğretmek üzere yüzyılın sonuna doğru askeri okullar kurulmaya başlanmıştır. Bunlar sırasıyla deniz subayları yetiştirmek üzere açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Nizam-ı Cedid birliklerine subay ve askeri mühendis yetiştirmek üzere açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1795)'dur. Bu okulların açılması, sonraki dönemde ilk kez orta dereceli okulların (rüştüyeler, sultaniler) da açılmasına neden olacaktır (Başgöz ve Wilson, 1968: 33-34; Göçek, 1999: 156; Tekeli, 1983: 656).

On sekizinci yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başı itibarıyla Batılı tarzda eğitim veren okulların sayısının arttığını ve yaygınlaştığını görmek mümkündür. Özellikle ulemanın nüfuzunu azaltıp Avrupa'da eğitim görmüş "münevver" insanların etkisini artırmaya başlayan II. Mahmud tarafından açılan eğitim kurumlarının, bu okullar arasında özel bir yeri vardır (Gündüz, 2010: 103; Bulaç, 1995: 94). Aynı zamanda Yeniçeri Ocağı'nı kaldırmak (Karpas, 2006a: 139) ve zorunlu eğitimi bir hedef olarak bile olsa başlatmakla (Alkan, 2000) ünlenen II. Mahmud, yüzyılın

sonunda kurulan askeri okulları canlandırarak işe koyulmuştur. Ardından orduyu komuta edecek subay gereksinimine hızlı bir çözüm bulmak üzere Avrupa'ya bir dizi askeri öğrenci göndermiş; askeri amaçlı bir tıp okulu ve yine askeri gereksinimlere binaen Mızıka-i Hümayun Mektebi ile Fransız usulüyle eğitim veren, yabancı dil koşuluyla öğrenci kabul eden Mekteb-i Ulumu Harbiye'yi açmıştır. Bu okullarda eğitimler geleneksel sıbyan okullarına alternatif laik bir ilkokul ve ortaokul eğitimine denk düşen hazırlayıcı bir eğitimle başlatılmış ve yabancı öğretmenler görevlendirilmiştir (Lewis, 1993: 84-85; Tekeli, 1983: 656; Findley, 2010: 49). Bu dönemde acil bir mesele olarak yabancı dil ve tercüme sorunu gündeme gelmiştir. Bu noktada iki öncü isim dikkat çeker: Bunlardan biri tıp, fizyoloji ve anatomi üzerine muhtelif çevirileri bulunan ve Türkiye'de modern tıbbın başlatıcısı sayılan Şanizade adıyla bilinen Ataullah Mehmet (1769-1826) ve diğeri de matematik, fizik ve askeri mühendislik konularında Avrupa birikimini yurda aktaran, yakın zamana kadar kullanılan bilimsel terminolojinin büyük kısmının yaratıcısı olarak dikkat çeken Hoca İshak Efendi (ölümü 1834)'dir. Babıali'de, seraskerlikte ve diğer devlet dairelerinde tercüme odalarının kurulması gecikmemiştir. III. Selim'in mirası olan ve bir süredir kapalı bulunan daimî elçilikler ve diplomatik memuriyetler yeniden açılmıştır. Bu elçiliklerde görev alan genç diplomat ve tercümanlar ile onların Avrupa'da eğitim alma şansına sahip olan çocukları, sonraki yarım yüzyılın reformcu lider ve devlet adamlarını oluşturacaktır. Mustafa Reşit Paşa, Ali Paşa, Fuat Paşa ile ilk büyük Türkçe sözlük ve Moliere uyarlamalarıyla bilinen Sadrazam Ahmet Vefik Paşa bunlardandır (Lewis, 1993: 86-89).

Bu noktada görüldüğü üzere 18. yüzyıl sonunda temelleri atılıp 19. yüzyıl başında II. Mahmud tarafından canlılık kazandırılan eğitim politikalarının tüm diğer alanları ve siyasal yapıyı kökten değiştirecek modernleşme hamlelerinde itici bir gücü oluşturduğu söylenebilir. Modernleşme hamlelerinin ve bu arada eğitim politikalarının yönü de bu çerçevede bir merkezileşme hedefine işaret etmektedir. Devletin önceden sahip olduğu âdem-i merkeziyetçi patrimonial² yapının yerini aşama aşama merkeziyetçi ve seçkinci bir siyasi yapı almaya başlamıştır. Burada gözlenen dönüşümler, Alkan'ın (2009) siyasi modernleşmenin temel eğilimleri konusundaki saptamalarıyla da uyumludur. Ona göre siyasi alanda modernleşme üç temel eğilimle kendisini gösterir: Devletin merkezileşmesi ve otoritenin geleneksel kaynaklarının zayıflaması, siyasal kurumların farklılaşması ve özgülleşmesi, siyasete gittikçe artan katılım. Buna göre devletin çevreye nüfuz yeteneği gelişirken hukuk sistemi Weber'in deyişle "yasal ve ussal bir otoriteye" dayanmaya başlayacaktır (Alkan, 2009, 378-379). Bu çerçevede İmparatorlukta önceden devletin siyasi politikalarının dışında görülen ve yerel toplulukların özerklik alanına bırakılan sağlık, eğitim, toplumsal güvenlik, iletişim, tarım ve ticaret gibi tüm alanlar devletin

müdahalesine alınacaktır (Köker, 2007: 28). Açılan yeni okulları ve siyasi kurumları bu merkezleşmenin bir parçası olarak düşünmek gerekir. Burada Tanzimat Fermanı (1839) ile başlayıp I. Meşrutiyet'in sona ermesine (1878) kadar devam eden dönemde “bürokratik modernleşme”, II. Abdülhamit'in iktidarını kapsayan dönemde “monarşik modernleşme” ve II. Meşrutiyet'le (1908) başlayan dönemde “meşrutî modernleşme”den söz edilmektedir. Cumhuriyetle başlayan dönem ise modernleşmenin demokrasiyi ve ulus-devleti temel alan sonuncu evresini oluşturacaktır (Alkan, 2009: 380).

Osmanlı- Türk Modernleşmesinin Bürokrasi Dönemi

On dokuzuncu yüzyıl başındaki gelişmeler, Sultanın gücünü kanunlara bağlamaya yönelik bir eğilimi güçlendirmişti. Tanzimat'a kadar sultan ve onun mutlak otoritesinin uygulayıcılarının eylemlerinde ortaya çıkan bir nevi şahsîlik eğilimi, Tanzimat reformlarıyla kırılmaya çalışılacaktır. Ancak burada yetkenin kaynağı yönetilenler değildir (Berkes, 2012). 19. yüzyıldan önceki hiçbir dönemde de yetkenin kaynağı yönetilenler olmamıştır. Osmanlı'nın klasik “nizam-ı alem”ci anlayışında uyruklar birer araçtır, esas olan devlettir. Devlet uyrukları hoş tutarsa sistem iyi çalışır. Ancak Mardin'e (1990a) göre Tanzimat Dönemi'yle birlikte “onur” kavramında değişmeyi getirecek bir anlayış belirmeye başlamış; bu “yeni onur” anlayışı yüzyılın devamında giderek güçlenmiş ve yüzyılın sonunda ortaya çıkmıştır. Mardin'in “yeni onur” dediği bu anlayış değişikliğiyle uyrukların araç değil amaç olduğu, “tebaa”dan “yurttaş”a geçişi temsil eden bir dönüşüm söz konusudur. Ancak “tebaa”dan “yurttaş”a geçiş anlamında böyle bir değişimin İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar tesis edilemediğini; “yurttaş” kavramının “devletin iktidar organlarıyla ayrıcalıklı ilişki kurabilen kişi” olarak algılandığını ve nüfusun büyük bir kısmının tebaa olmayı ve tebaa olarak görülmeyi sürdürdüğü de belirtilmektedir. Buna göre devlet, gücünü “yurttaş”lardan değil, “yüce ölkü”sünden, “tarihsel görev”inden almaya devam etmiştir (İnsel, 1996: 113).

Bu süreci ele alırken, uhdesindeki ulusların bağımsızlık talepleri nedeniyle parçalanma tehdidi altına girmiş olan İmparatorluğu çöküşten kurtarmanın öncelikli hedef haline geldiğini hatırlamak gerekmektedir. İmparatorluğu çöküşten kurtarmanın önemli bir ayağı, gayrimüslim toplulukları memnun etmek, onları bir Osmanlı kimliği altında bütünleştirmek ve bunun için de uyruğun dinsel aidiyetlerine bakılmaksızın yasa önünde eşit sayılmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede dünyevileşmeyi içeren yeniliklerle, açılan yeni okullar ve siyasi kurumlar lehine bir genişlemeye karşılık, bürokrasinin önemli bir kanadını oluşturan medrese kökenli ulema sınıfının gücü ve etkinlik alanı daraltılmıştır (Mardin, 1991a: 277; Göçek, 1999: 80; Findley, 2010: 48). Bu daralma sürecinde

eğitimle ilişkili bazı temel kavramların kullanıldığı, Tanzimat Dönemi'nden itibaren de bu kavramlar çerçevesinde kimi tartışmaların üretildiği görülür: Bunlardan ilki, bugünkü bilim kavramından farklı anlamda bir içeriği bulunan "ilim" kavramıdır. İlim, "nakil ve akıl yollarıyla, yani Kitap ve Sünnet'ten gelen, kıyas ve icmâ ile yorumlanarak geliştirilen şeriat bilgisi" olarak tanımlanırken; bu ilmin öğretildiği okulların medreseler olduğu belirtilmektedir. İlim kavramının ortaya çıkardığı iki diğer kavram, bu bilgiye sahip olan kişiler için kullanılan "âlim" ve "ulema" terimleridir. Batı bilim ve tekniğinin İmparatorluğa girişiyle birlikte ortaya çıkan yeni kavramlar ise "âli", "nafia" ve "maarif" kavramlarıdır. Ulemanın etkinlik alanının daraltılmasıyla birlikte özellikle Tanzimat'tan itibaren bu yeni kavramlar üzerindeki tartışmaların dolaşıma girdiği görülür. Âli "aletlerle ilgili, teknik" anlamına gelip, bu bilgi medreselerin dışında örneğin 18. yüzyılda Hendesehane gibi okullarda okutulmaya başlanmıştır. II. Mahmud zamanında yeni bilgi ve teknikler için "fen" terimi kullanılırken, fenlerle ilgili işlere de "nafia" denilmeye başlanmıştır. "Maarif" ise "geleneksel medrese ilmine karşılık yeni ve bilinmeyen bilgilerle tanışma, hatta aydınlanma" anlamına gelecek şekilde kullanılmış, bu terimin ardından da ulemaya karşılık üretilen ve aydın anlamına gelen "münevver" sözcüğü yaygınlaşmıştır (Berkes, 2012: 179).

Tanzimat'tan sonra ortaya çıkan "münevver" sözcüğünün Cumhuriyet Dönemi'ndeki karşılığı olan aydın kavramını tarihsel kökenleriyle birlikte ele alan Meriç (1983), aydın kavramını "yazı ve söz aracılığıyla toplumun şuurlanmasına yardım eden, yol gösteren, aydınlatan kişi" olarak tanımlamıştır. Bu faaliyet iki şekilde gerçekleşir; Mevcut bilgilerin tekrarlanması ya da mevcut bilgilerin aşılması. Meriç'e göre Osmanlı uleması ile Tanzimat sonrası aydınların ortak noktası tekrarlayıcı olmalarıdır. Ulema Kur'an'ın, hadislerin ve kendilerinden önceki din adamlarının tekrarlayıcısı olmuştur; Tanzimat aydınları ise Avrupalı yazarların tekrarlayıcısıdır. Türk toplumunda başlıca görevi ideoloji kurmak olan, -Avrupa'ya özgü bir tarihsel gerçeklik olarak- sınıf kavgalarından çıkmış bir "entelektüel" yoktur; El-Biruni, İbn-i Haldun, Taşköprülüzade, Kâtip Çelebi ve Simavnalı Bedrettin'i göz önünde tuttuğumuzda Tanzimat aydınları kendilerine yakıştırdıkları "edip" sıfatından öteye geçmemişlerdir. Meriç'e göre ne "münevver", ne de "aydın" Türk entelektüelini tanımlayacak bir sıfat olamaz. Bu nedenle Meriç, onları tanımlamak için Kırk Haramilerin mağarasını keşfedip yabancı bir medeniyetin hazinelerini ülkesine taşımak isteyen toy bir delikanlıyı tarif eden "müstağrip" terimini kullanmayı tercih etmiştir. Müstağrip ona göre gergin bir dikkat ve şaşmaz bir tenkit sayesinde entelektüelliğe yükselebilir. Meriç'in müstağrip terimini tercih etmesi, Tanzimat aydınlarında öne çıkan ansiklopedist eğilimleri de ima eder. Mardin'e (1991: 273) göre daha ziyade memur statüsünü en önde gören aydınlar arasında görülen bu

eğilimi Bora (2017), “bir yandan dünya bilgisine olan merakın ifadesi, diğer yandan bu bilgiyi kullanışlı haplar haline getirme kolaylığına, yüzeyselliğe ve derinleşememeye” bağlamaktadır. Ona göre “düşünsel geleneklerin yokluğu, referans alınan kaynakların dağınıklığı, ayrışıklığı ve temassızlığı” tarafından tetiklenen bir yalnızlık melankolisi sezinlenir. Pratik bilgi önemlidir ve hatta çeviri eserlerde bile memleket okuru için sakıncalı, gereksiz görülen yerleri çıkarmaya yönelik “tadilen tercüme” usulü takip edilmiştir. Bilgiye araçsal bir değer yüklenmiştir. Belge (1983) ise “aydın” kavramının ironik vurgusuna dikkat çeker. Ona göre “‘aydınlanma’ kavramının kendisi Batı’dan geldiğine göre, bu yeni kültürü şu veya bu nedenle almamış olanlar, yani az sayıda ‘Batılılaşmış aydın’ın dışında kalanlar, ‘aydınlanmamış’ olanlardır. Bu da eğitime yüklenen idealist bir anlamın ve eğitim görmemiş kesimlere karşı horgörme potansiyeli taşıyan bir seçkinciliğin ifadesidir. Batılı prototipleri mevcut siyasi otorite ile mücadele içinde kendi kimliklerini bulurken; Osmanlı modernleşmesinin aydınları otoriteyle çelişkiye düşmedikleri gibi, otorite eliyle aydınlanmışlardır. Aydın olduktan sonra devlet yapısı içinde yer almışlardır ve istisnalar dışında aydın kimlikleri ile bürokrat kimlikleri bir arada var olmuştur (Belge, 1983: 124).

Tanzimat’ın ilanından sonra yönetimdeki etkin rolleriyle yer yer sultanı gölgede bırakan bu yüksek memurlar, uyruk ile devlet arasındaki ilişkileri ussal-yasal bir zemine doğru çekerken, bu dönemlerde yayımlanmaya başlayan gazeteler de görüşlerini “*efkâr-ı umumiye, efkâr-ı milliye, mahkeme-i vicdan, devlet-i meşruta, hukuki nas*” gibi yeni sözcüklerle ifade etmişlerdir (Mardin, 1990a: 185). Tanzimat Dönemi’nin ilk evrelerinde bürokrat kimlikleri öne çıkan bu yüksek memurların, dönemin sonuna doğru canlanan gazetecilik faaliyetlerinin de etkisiyle parlamenter rejim talepleri yükselmeye başlamış; bu çerçevede aydın kimlikleri bürokrat kimliklerinin önüne geçmeye başlamıştır (Mardin, 1991a: 273). Tanzimat Dönemi’nin ikinci kuşak “aydın bürokratlarını” birinci kuşak “bürokrat aydınlarından” ayırt eden en belirleyici özellikleri kuşkusuz parlamenter rejim (meşrutiyet) talepleri olarak görülebilir. Ancak birinci kuşakla ikinci kuşak arasındaki köken farkı, Stanford Shaw tarafından “*görece orta halli ailelerden gelen bir ordu ve Tanzimat’ın yaratmış olduğu modern okullardan geçerek yükselen; kendilerinin ve ailelerinin eski düzene bağlı çıkarlarının azlığı nedeniyle radikal değişiklikler yapma konusunda Tanzimat adamlarından daha istekli*” olmalarıyla açıklanmıştır (Shaw, 1968 aktaran Köker, 2007: 129). Mardin (1990b: 118), Tanzimat’la birlikte hem askeri okullarda hem de bürokraside “zadegan” denilen bürokrat çocuklarıyla diğerleri arasında huzursuzluklara yol açan bir ikilikten de söz eder. Örneğin askeri okulda normal kanallardan gelen öğrenciler askeri disipline tabidir ve normal eğitim programı görmektedirler. Zadeganlar ise şekli bir imtihana tutulur ve askeri disipline tabi değillerdir.

Bu ikilik sonraları Reşit Paşa'nın memur yetiştirmek için açılan okullarında da iyice yüzeye çıkacaktır. Mekteb-i Maarif-i Adliye özel olarak zadeganlar içindir; Mekteb-i Ulum-u Edebiye ise kabiliyetli fakir çocuklara açıktır. Paşazadelerin hiç çalışmadıklarıyla ilgili hikâyeler kayıtlara girmiştir. Bu durum, Yeni Osmanlılar muhalefetinin temel eleştirilerinden biri olarak da dikkat çekecektir. Öte yandan birinci kuşak ile ikinci kuşak arasında dönemin eğitim yöntemlerinden de ileri gelen bir ayırımdan daha söz edilir. Bunu Mehmet Kaplan şu cümlelerle aktarmıştır:

Tanzimat nesli ekseriyetle kalemlerden yetişen, otodidakt insanlardan mürekkep olduğu halde, bu nesil muntazam mektep tahsili görmüş, bir hoca elinde yetişmiş, bilhassa küçük yaştan itibaren bir Garp diline aşina olmuş kimselerdir. Birincilerinin hayat tecrübelerinin fazla olmasına karşılık, ikincilerinin kitaptan gelen bilgileri fazladır. Mektep ve kitap onları hayata uymaktan alıkoymuş gibidir, birinciler ise daima hayatla beraber yürümüşlerdir. (Kaplan, 1946 aktaran Mardin, 1990a: 172)

İki kuşak arasındaki geçişi, dönemin gazetecilik faaliyetleri içinden de izlemek mümkündür. 1831'de II. Mahmud'un yurttaşlarına bilgi akışını sağlamak üzere açılan ilk Türkçe gazete olan *Takvim-i Vekayi*, devletin yayın organı olarak zaman içinde bir resmî gazete formuna bürünerek 1922'ye kadar varlığını sürdürmüştür. İstanbul'da ticaret yapan bir İngiliz yurttaşına adeta Tanzimat Fermanı'nın tanıdığı bir hak olarak 1940'ta yayın hayatına başlayan ilk özel gazete olan *Ceride-i Havadis* ise bir bölümü devlet görevlilerinden oluşan ilk gazete yazarlarının yetişmesine katkıda bulunmuştur. Yurt dışındaki diplomatik görevlerinden dönüşte uzunca bir uğraştan sonra gazete çıkarma izni alabilen Şinasi ve Agah Efendi'nin 1860'ta yayınlamaya başladıkları *Tercüman-ı Ahval* ise bir nevi halkın görüş açıklama hakkını temsil eden bir yurttaşlık talebi olarak önemlidir. Bu gazete başyazar olarak Namık Kemal'i; 1866'da Filip Efendi tarafından çıkarılmaya başlanan *Muhbir* gazetesi ise Ali Suavi'yi kamuoyuna tanıtmıştır. Yine 1862'de başlatılan *Tasvir-i Efkâr* bir yıl sonra Şinasi'nin Maliye Nezaretinden atılmasına, sonraki yıllarda da yurt dışına kaçmasına neden olan eleştirel söylemlerin geliştiği bir gazete niteliğiyle öne çıkmaktadır. Şinasi ise halka inebilen sade bir dil kullanarak Osmanlı'da gelişen eleştirel söyleme ilk kez en açık dille katılan yazar olarak anılmaktadır. Basının canlılık kazandığı bu dönemde meşrutiyet taleplerini yükselten muhaliflerin *Yeni Osmanlılar* adlı bir dernek kurduğu ve görüşlerini gazetelerden yaydıkları görülmektedir. Buna karşılık olarak halkın söz söyleme hakkının kullanımına geniş sınırlamalar getirildiği de 1867'de çıkarılan *Âli Kararnamesi*'nden anlaşılmaktadır. Bu Kararname, basına yönelik geniş bir yasaklar kataloğu ile birlikte yönetime gazeteleri kapatma hakkı vermiş ve süratle uygulanmıştır. Kapatılan *Tercüman-ı*

Ahval ve Muhbir gazetelerinin yazarlarından oluşan bir grup Yeni Osmanlılar³ üyesi, gazetelerinin kapatılmasının ardından Mustafa Fazıl Paşa'nın çağrısıyla Paris'e giderken, yurttan kalanlar tutuklanmıştır. Böylece Osmanlı'da yayın hareketleri sona eren topluluk, 1867'de Londra'da Ali Suavi'nin önderliğinde *Muhbir* ve 1868'de Namık Kemal'in önderliğinde *Hürriyet* adlı Türkçe gazetelerle başlattıkları demokratik sivil toplum taleplerine yönelik muhalefetlerini oldukça seçkin bir dille sürdürmüşlerdir. Bu gençlik hareketi, 1908'e kadar da görüşlerini sürgün oldukları topraklardan yaymaya devam etmiştir (Gevgilili, 1983: 202-207; Mardin, 1991a).

Osmanlı- Türk Modernleşmesinin Monarşi Dönemi

Tanzimat reformları “hükümdar mutlakiyetçiliği”nden “Babiali mutlakiyetçiliği”ne geçişi temsil eder (Berkes, 2012: 288). 1876'da anayasal bir parlamenter rejimle birlikte iktidara geçen ve 1908'e kadar iktidarını sürdüren II. Abdülhamit Dönemi ise yer yer “istibdat” olarak anılmıştır ama teoride de olsa bu meşrutî yapısını dönem boyunca sürdürdüğü için “mutlakiyet” adıyla anılmamaktadır (Ortaylı, 1985: 960; Berkes, 2012: 343). Aktar'a (1993: 32) göre önceki tek yanlı patrimonyal yapıyı iki yanlı hale getirerek yeniden üreten 1976 Meşrutiyeti, Berkes (2012: 333) için pratikte halk iradesini yansıtmayan, hükümdar tarafından verilmiş bir “charte” olmaktan öteye geçememiş bir düzenlemedir. Egemenliğin kaynağını halka değil, Tanrı ve onun yeryüzündeki vekili sultana dayandırır. Güçler birliği ilkesini temel alır; hak ve özgürlükleri sınırlandırmaya karşı hiçbir önlem içermez. Bu haliyle önceki rejimde yer alan meşveret'ten tek farkı, parlamentoda gayrimüslimlere de yer verilmiş olmasıdır (Berkes, 2012). Kadınların seçilme hakları yoktur, seçme hakları ise belli bir servet sahibi olma koşuluna bağlanmıştır (Tanör, 1985: 20-21). Buna karşılık Ortaylı (1985) bu dönemde toplanan hem âyan hem de mebuslar meclisinin gayrimüslimlerin temsili açısından kendi döneminde benzerine rastlanmayan bir sayısal çoğunluğa sahip olduğunu; bu nedenle laikliğe bir adım yaklaşma eğilimi gösterdiğine dikkat çeker. Nihayetinde genel oy yerine vilayet valisinin kıstaslarına göre seçilen bu mebusların meclise taşıdıkları meseleler, sanayileşmesini tamamlamamış bir devlete özgü meseleler olduğu için sınıfsal bir nitelik taşımaz. Dönemin acil gereksinimlerine bir çözüm olarak düşünülen ve Balkanlar'da büyük toprak kayıpları nedeniyle de bu amacı karşılamadığı anlaşılan Meşrutiyet'in ömrü, iki yıllık kısa bir dönem sonunda, aşağı yukarı beş ay içinde iki kez toplanan parlamentonun süresiz olarak askıya alınması sonucu -tamamen anayasaya uygun şekilde⁴ - sona erdirilmiştir (Berkes, 2012; Ortaylı, 1985; Aktar, 1993: 33; Lewis, 1993: 168).

Abdülhamit'in 1908'e kadar süren iktidarını Berkes (2012) “anayasal bir İslam devleti modeli” olarak açıklar. Gerçekte bu dönemin hemen öncesinde fikir

hareketlerinde bazı yapısal değişimler ortaya çıkmıştır. Tanzimat Dönemi'nin Doğu'da ve Batı'da devlet için ne lazımsa benimseyen reformculuğu; ideolojileri, ayrılıkları getiren bir inkılapçılığa doğru evrilmeye başlamıştır (Ortaylı, 1985: 954; Ortaylı, 2007: 18). Bu değişimleri takip eden 1876'daki yeni siyasi yapı ile yaklaşık yarım yüzyıl süren din-devlet ayrımı yönündeki gidişat kırılmaya uğramış ve din-devlet birleşimine dayalı bir rejim yerleşmiştir (Tanör, 1985: 21). Daha sonraları "üç tarz-ı siyaset" olarak da anılacak olan üç akımdan ("İslamcılık", "Batıcılık" ve "Ulusçuluk") İslamcılık bu dönemde kesin biçimini almıştır (Berkes, 2012: 309). Bunda elbette ki Balkan topraklarının kaybedilmesiyle İmparatorluk nüfusunun ağırlıkla İslam toprakları haline gelmesinin önemli bir pratik rolü bulunmaktadır (Quartaert, 2004: 113-114; Karpas, 2006b: 334). Aslında İslamcı düşünce yalnızca Abdülhamit'in şahsında değil, parlamentonun feshinden sonra artık sakıncalı bir muhalefet addedilen Yeni Osmanlılar'ın düşüncelerinde de kendisine taraftar bulmuştur. Mardin'e (2009: 42) göre romantik bir liberalizmle birlikte şiddetli bir vatanseverlik taşıyan Yeni Osmanlılar için yanıtlanması gereken soru, çeşitli etnik ve dini gruplardan oluşan İmparatorluk'ta vatanın neresi olduğu sorusudur. Bu sorunun yanıtı, tarihsel arka plandaki siyasi gelişmelere göre yön değiştirecektir. Bu nedenle Yeni Osmanlılar'da Osmanlı kimliği, Türk-İslam-Müslüman kimliği etrafında sürekli gidip gelmelerle kendini gösterecektir. Batıcılık, meşrutiyetçi Osmanlıcılık, entegrist olmayan reformcu İslamcılık gibi tüm "ilerlemeci" ya da yeni düşünceleri bünyesinde billurlaştıran Yeni Osmanlı hareketinin tüm bu eğilimleri, ulusal ve laik bir devletin kurulmasına kadar Osmanlı seçkinlerinin düşüncesine ve eylemlerine biçim veren bir çerçeve olarak aktarılacak; sonraki dönemlerde kristalleşerek birbirini dışlayan siyasi hareketlere dönüşecektir (Aktar, 1993: 35; Mardin, 1991b: 63).

Gelenekçilik, Batı'ya karşı oluş, İslamcılık ve şeriatçılık akımları Abdülhamit'in iktidara gelmesinden önce başlamış; hatta onun iktidara gelmesini kolaylaştıran koşulları hazırlamıştır. Abdülhamit Dönemi'nin yaptığı, bunları daha yüksek planda resmî ideoloji haline getirmek ve devleti buna göre şekillendirmektir (Berkes, 2012: 351). Burada Tanzimat Dönemi ile karşılaştırıldığında eğitimi yakından ilgilendiren birkaç nokta dikkat çeker. Bunlardan birincisi, resmi dilin Tanzimat Dönemi'ndeki kesinlik ve aydınlığına karşılık; Abdülhamit Dönemi'nde belirsiz, karışık ve anlaşılmaz kullanımıdır. Berkes (2012: 348-349), bunu örneklendirmek üzere dönemin şeyhülislamı Musa Kazım Efendi'nin şu cümlelerine başvurur:

Yazı ve bildirme üslûbu çok dar bir daireye alınarak düşünceler sıkıştırılır, buna resmî kitabet süsü verilirdi. Bu üslûp dışına çıkanlar resmî meclislerde ve makamlarda ayıplanır, kötülenirdi. Açık yazmak, açık söylemek, bir iş üzerine ayrıntı vermek bilgiçlik ve haddini bilmezlik sayılırdı. Hükümet işlemleri ve

yazışmaları muamma gibiydi. Arka arkaya bitirilmiş cümlelerden sağlam bir fikir çıkarılamadıktan başka, kapalı ve kurnazca kısa yazılmış cümlelerden de anlam ve sonuç çıkarılamazdı.

Bu durumun elbette yönetim işlerinde belirsiz bir atmosfer yaratmak kaydıyla sultanın otoritesini pekiştirici bir yönü olacağı açıktır. Resmi dille sınırlı kalmayan bir “dilsizleştirme” içinde, yazarların bol itibarlı ya da sakıncalı sözcükleri kullanma durumlarına göre izlenmeleri de söz konusuydu (Berkes, 2012: 350). Dilde sadeleşmeyi sağlamak üzere 1851’de kurulmuş olan Encümen-i Dâniş çok etkili olamamış; 1860’larda ise tamamen unutulmuştu (Mardin, 1991a: 272; Sakaoğlu, 1991: 89). Dikkat çeken bir diğer konu, özellikle ikinci kuşak Tanzimatçılarda Osmanlılık ideolojisinin de etkileriyle dilin bir toplumsal yapı ögesi, kimlik aracı ve toplumu harekete geçirecek imkân olarak görülmesine (Mardin, 1991a: 272) dayanan sadeleştirme eğilimlerinin, bu dönemin siyasalarında yer bulmamış olmasıdır. Bu aynı zamanda dilde ve düşün dünyasında uluslaşma eğilimlerinin dışlanmasıyla da ilişkiliydi. Abdülhamit Dönemi’nde Türklerin ulusçuluk yapması hoş karşılanmayan bir şeydi. Dönemin tartışmalarında aydınlanmacı fikirleri uyumsuzca savunan, ahlak düşmanı anlamlarına gelecek şekilde jeune (genç), rouge (kızıl), dehri (çağdaşçı), dekadan (köksüzleşmiş, yabancılaşmış) gibi dışlama ifadelerine rastlanmaktaydı (Berkes, 2012: 325, 355, 379). Sultan bir yandan teknolojinin getirilmesini ve uzmanlığı teşvik ederken öte yandan paradoksal biçimde özgür araştırmayı ve -İslam’ın kutsallığını korumak adına- sosyal bilimlerin öğretilmesini yasaklamıştı (Karpaz, 2006b: 66). Geniş bir hafiyecilik ve jurnalcilik ağı da kurmuştu (Tanör, 1985: 21; Tunçay, 1987: 28). Bu atmosferde yönetimin gücüne ve etkililiğine aşırı derecede inanan, yalnızca devletten değil birbirlerinden de korkan, sindirilmiş bir aydın profili ortaya çıkmıştı. Dikkat çeken bir diğer fark ise bunların yüksek bir zümreyi temsil eden Tanzimat aydınları ile kıyaslandığında sayıca daha fazla olmalarına rağmen kendilerinden şüphe edilen, korkutulan ve bunalım içinde tipler olmalarıydı. Çoğunluğu yine memurlardan oluşmakla birlikte, bağımsız aydınlar da gelişmeye başlamıştı. Öte yandan Tanzimat ve Yeni Osmanlı aydınlarının aksine Abdülhamit Dönemi’nin aydınları taşra şehirlerinden gelmekteydi ve daha ziyade yerel eşrafın, çiftçi ailelerin, hatta yeni oluşmakta olan Müslüman-Türk tüccarların oğullarıydı (Karpaz, 2006b: 62; Mardin, 1990b: 120). Berkes (2012: 367) Tanzimat Dönemi’nde olmayıp bu dönemde ortaya çıkan yeni okumuş iki tipten söz eder: Bunlardan biri ona göre aydınlanmadaki rolüyle hiçbir dönemde gereğince değerlendirilmemiş olan öğretmenlerdir. Diğeri ise Abdülhamit’in bütün denetimlerine rağmen asıl devrimci atılımların filizleneceği zümreyi oluşturan subaylardır. Avrupa’ya tıp eğitimi almak için giden bir kısım Tıbbiyeli doktor da, sayıları az olmakla birlikte bu okumuş tiplere dâhil görülmektedir (Berkes, 2012: 366-367).

Abdülhamit'in hürriyetçi ve meşrutiyetçi fikirlere şiddetle düşman olmakla birlikte, Batılılaşmaya ve reformlara tümüyle karşı olduğu söylenemez. Aksine kendi döneminde sayıları çok artmış olan yabancı okulların etkilerini azaltmak ve devleti güçlendirmek için eğitimi bir araç olarak gördüğü, "istekli ve eylemleri bir yenilikçi" olduğu; hatta birinci kuşak Tanzimatçıların gerçek bir varisi olduğu belirtilmektedir (Fortna, 2010: 85; Lewis, 1993: 176-177; Tekeli, 1983: 655). Özellikle iktidarının ilk on yılları önceden tasarlanmış ve başlatılmış pek çok reformun tamamlanmasıyla birlikte özellikle hukuk, idare ve eğitim alanlarında önemli değişimlere sahne olmuştu. Hatta kendisinden önceki Tanzimat rejimleri sırasında görünür hale gelen merkezi ve sınırsız bir istibdadı yerleşik hale getirmişti (Lewis, 1993: 176-177; Mardin, 1991b: 53). Abdülhamit'in eğitim reformları ise esasen 1869'daki "Saffet Paşa Nizamnamesi"⁵ olarak bilinen düzenleme ile getirilen sistemin devamıdır (Fortna, 2010: 84; Karpat, 2006b: 61; Tekeli, 1983: 657). Abdülhamit Dönemi'nde eğitimin İmparatorluğu güçlendirecek tüm gelişmelerin ön şartı olarak gördüğü, Sadrazam Sait Paşa'nın 1880'de Sultan'a sunduğu layiha ile kayıtlara girmiştir. Dönemin en göz alıcı başarıları hem okul hem de öğrenci sayısının önemli ölçüde artırıldığı yükseköğretim alanında gerçekleşmiştir. Mülkiye, Harbiye, askeri ve sivil tıp okulları, topçuluk, deniz ve kara mühendis okulları korunup geliştirilmiş; sayısı on sekizden aşağı olmayan yeni yüksek ve meslek okulları bunlara eklenmiştir. Bunlar arasında maliye (1878), hukuk (1878), güzel sanatlar (1879), ticaret (1882), mülki mühendis (1884), baytar (1889), polis (1891), gümrük (1892) okulları ve geliştirilmiş yeni tıp okulu (1898) bulunmaktaydı. Ayrıca uzun hazırlıklardan sonra -daha sonraları İstanbul Üniversitesi'ne dönüşecek olan- Darülfünun da 1900'de açılmış ve böylece Müslüman dünyasında ilk modern üniversite kurulmuştu. Bütün bu yüksek okullara öğrenci sağlamak üzere ilk olarak 1848'de açılan öğretmen okulları, dönemin sonunda toplam 31'e erişmişti. İlki 1847'de İstanbul'da açılmış olan rüştiyelerin ve 1875'ten itibaren açılan askeri rüştiyelerin de bu dönemde yaygınlaştırıldığı görülür. 29 vilayet, 6 mutasarrıflık ve pek çok kaza merkezinde rüştiye okulları kurulmuştu. Bunlar içinde 8'i İstanbul'da ve 20'si taşrada olmak üzere askeri rüştiyeler de bulunmaktaydı. Ayrıca bunların devamı niteliğinde idadiler de açılmıştı (Lewis, 1993: 179-180; Mardin, 1991b: 57; Karpat, 2006b: 60-61). Bu dönemde medreseler kadro ve finans yetersizlikleri içinde kendi hallerine terk edilmiş ve dönemin sonuna kadar "asker kaçakları için bir sığınak hizmeti veren" kurumlara dönüştürülmüştü⁶ (Mardin, 1991b: 53; Fortna, 2010: 84).

Yükseköğretimde ve ortaöğretimde gerçekleşen bunca gelişmeye karşılık ilköğretim sistemi de tıpkı medreseler gibi kaderine terk edilmişti (Karpat, 2006b: 61; Berkes, 2012). Meşrutiyet Devrimi sonrasında eleştirilerin hedefi haline

gelecek olan bu durum Berkes'e (2012: 367-368) göre eğitim gören kuşaklar arasında çelişkili durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlkokulda geleneksel ve dinsel bir havada yetişen öğrenciler, ortaöğretimde o havanın karşıtı bir iklimle karşılaşıyorlar; yükseköğretime geldiklerinde ise sarsıcı bir kültür çatışması içinde kendilerini buluyorlardı. Aslında yüksekokullar padişaha sadakat ve dinsel ahlakı aşılacak şekilde yönetiliyor; hatta öğretmenler ve öğrenciler maaş ve teşviklerle tatmin ediliyordu. Ama Fransızca, matematik, fizik, biyoloji, iktisat, tarih gibi derslerin programda bulunması tek başına öngörülemeyen etkiler yaratıyordu. Bu nedenle tatminsizliğin ve aydınlanmanın ilk yuvaları bu okullar olmuştur. Bunun fark edilmesiyle birlikte sertleşen kontrol ise daha ciddi çatışmaları tetikliyordu. Rejime karşı ilk tepkiler Tıbbiye ve Harbiye'de patlak vermiş; ilk devrimci zümreleşmeler ve hatta ilk gizli devrimci parti bu iki çevrede kurulmuştu (Berkes, 2012: 367-368). Karpaz (2006b: 62) Tıbbiye'de kurulan ilk Jön Türk gizli örgütünün beş kurucusundan hiçbirinin İstanbul'dan olmadığına dikkat çeker. Orta seviyeli bir dizi meslek okulunun kurulması, aydınların profilini de çeşitlendirmişti. Nihayetinde II. Abdülhamit yönetimi, eğitim sistemini yaygınlaştırarak kendi karşıtını da geliştirmişti (Tekeli, 1983: 658; Mardin, 1990b: 118; Findley, 2010: 50).

Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Meşrutî Dönemi

Osmanlı Türk modernleşmesinin meşrutî dönemini anlayabilmek için, Meşrutîyet'in ilanını getiren süreçte filizlenen örgütlü muhalefetin yapısından söz etmek gerekir. Sonradan İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) olarak anılacak olan bu örgütlü muhalefetin, aslında birbiriyle organik bağları bulunmayan, ideolojik ve toplumsal-sınıfsal olarak birbirinden kopuk iki ayrı temelinden söz edilmektedir. Bu temellerden birini, Yeni Osmanlılar geleneğinden gelen ve Paris'te dergi çıkarmak suretiyle ideoloji üreten sürgün ideologlar/seçkin aydınlar kesimi oluşturmaktadır. Muhalefetin bu örgütlenme evresini Aydın (2009) "Birinci İTC" olarak anarken; Berkes (2012) milli kimlikler arası "uzlaş"ı öne çıkaran Osmanlılık ideolojisine atıfla "itilafçı" evre olarak adlandırmayı uygun bulur. Örgütlü muhalefetin diğere temeli ise, aslında 1906'dan sonra subaylar arasından kurulmaya başlanan devrimci komitelere, subay-küçük memurlardan oluşan paramiliter oluşumlara dayanmaktadır. Bu evre ise Aydın'ın (2009) "İkinci İTC" dediğı evredir; Berkes (2012) ise milletler arasında uzlaş yerine "birleşme" vurgusunun öne çıktığı "ittihatçı" evre olarak görmektedir.

Örgütlü muhalefetin sözü edilen her iki evresinin ortak yönünü, Abdülhamit karşıtılığı ile Meşrutîyet talepleri oluşturmaktadır. Bu ortaklık, tek başına bir siyasi programa gönderme yapmaz. Dolayısıyla Abdülhamit'in devrilmesi ya da Meşrutîyet'in ilan edilmesinden sonrası için etkili bir program önerisi

gerekmektedir. Başlangıcında “Jön Türk muhalefeti” olarak adlandırılan ve daha sonraları “İTC”ye dönüşecek olan bu muhalefetin siyasi program arayışlarını, yalnızca Berkes’in (2012) deyişiyle itilafçı (uzlaşıcı) evre olarak görebileceğimiz, Fransa merkezli oluşumda bulmak mümkündür. Bu evrenin başlaması, Fransız Devrimi’nin yüzüncü yılında İstanbul’da ve Paris’te ortaya çıkan bazı hareketlenmelerle gerçekleşmiştir. Yurt içindeki ilk örgütlü muhalefet kümesi, sarayla garın tam ortasında Askeri Tıbbiyenin bahçesinde dört tıp öğrencisiyle kurulur: Ohrili bir Arnavut İbrahim Temo, Kafkasyalı bir Çerkes Mehmet Reşit, Arapkirli ve Diyarbakırlı iki Kürt Abdullah Cevdet ve İshak Sükûti. Bazı kaynaklar beşinci bir ismi, Rus Çarlığından Bakülü Hüseyinzade Ali’yi de dâhil eder (Lewis, 2012: 195; Tunçay, 1987: 27; Aydın, 2019: 118). İtalyan Karbonari⁷ örgütünü model alarak hücreler halinde örgütlenen bu gizli yapı, İstanbul’daki diğer sivil ve askeri okullarda hızla etkili olmaya başlar. Meşrutiyet Devrimi’ne giden yaklaşık yirmi yıllık arayış sürecinde bu devrimci grubun önceki sürgün kuşakla birlikte çoğu yurt dışında olan çeşitli örgütler kurduğu, yayın organları çıkardığı, fikir ayrılıkları ile çeşitli kanatlara ayrıldıkları ve bazen de belli hedeflerde bir araya geldikleri görülür. Örgütün fikrî kolları arasında özellikle iki tanesi, padişah değişikliği ya da yasa koymaktan ötesini de projelendiren analizleriyle öne çıkar. Bunlardan biri Ahmet Rıza’nın “*Meşveret*” çevresi, diğeri ise Prens Sabahattin’in “*Teşebbüs-i Şahsi ve Âdem-i Merkeziyet*” çevresidir. Buna karşılık yine de yüzeysel ve sade sayılabilecek siyasi görüşleriyle (hürriyet ve vatan, meşrutiyet ve millet) sonradan “Türk milliyetçiliği” ve “Osmanlı liberalizmi” olarak ayırt edilebilecek olan iki temel önerinin kaynağını oluşturacaklardır⁸ (Lewis, 2012; Tunçay, 1987).

Meşrutiyet’ten hemen önce okullarda oluşmaya başlayan atmosferde Abdülhamit muhalifliğinin önemli bir tema olduğu görülmektedir. Bu atmosferi örneklendirmek üzere Lewis (2012: 193) kimi anı belgelerine başvurarak tüm İstanbul elitinin çocuklarını yolladıkları Galatasaray Sultanisinde bile devrimden iki yıl önce “padişahım çok yaşa!” sloganlarını “padişahım baş aşığı!” sloganlarının takip ettiğini; bu şekilde bağıranların arasında bakanların ve padişah yakınlarının çocuklarının bile bulunduğunu anlatmaktadır. Bu okullarda öğretmen ve öğrencilerin, birlikte Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi Yeni Osmanlıların yasaklanmış kitaplarını okudukları; vatan ve hürriyetten konuşup düşündükleri anlaşılmaktadır. Cumhuriyetin kurucu lideri Mustafa Kemal’in kendisine -ailesi tarafından değil- askeri rüştiyede öğretmeni tarafından verilen ikinci ismin “Kemal” olması da bu yasaklı Yeni Osmanlı aydınının (Namık Kemal’in) Abdülhamit iktidarından beri aktarılan etkisini düşündürmektedir.⁹ Sultan, örneğin Mekteb-i Mülkiye’de yasaklı düşünceleri aşıl原因an Murat Bey, Ekrem Bey gibi öğretmenlerin görevden alınması; öğretmenlerin ders programı

dışına çıkmalarının yerel düzeyde yasaklanması gibi önlemlere başvurmuşsa da gidişatı önleyememiştir. Bu gençler, devletin sağlayabileceği en ileri ve modern eğitimi almaya devam etmişlerdir (Lewis, 2012: 194; Tunçay, 1987). Mardin (1990a: 190), 1889'daki ilk örgütlenmenin Askeri Tıbbiye'de başlamasının da tesadüf olmadığına dikkat çeker. Okulun 1888'de ölen müdürü Marko Paşa, tamamen Avrupalı bir yönetim geliştirmiş; bilimsel başarının entrika ve kayırma olmadan ödüllendirildiği bir yapıyı kurumsal hale getirmiştir. Örneğin Avrupa'da staj yapmak sınav kazanmakla mümkündür. Ancak Marko Paşa'nın ölümünden sonra sistem giderek bozulmaya başlamış ve padişahın tavsiyesine mazhar olan birtakım öğrenciler, bu yolla Avrupa'ya gidebilmişlerdir. Jön Türkler, 1908'den sonra iktidara geldiklerinde bu şekilde önlerine geçen birçok doktora "tenzil-i rütbe" uygulamışlardır.

Bu okullarda eğitim gören gençlerden bir kısmı geldikleri toplumsal ve sınıfsal kökenden dolayı zaten politika yapma hakkı ve ödevine sahip olan; aldıkları eğitimle de bu konularını güçlendiren öğrencilerden oluşmaktaydı. Ancak bir kısım öğrenci -okul ve öğrenci sayılarının büyük oranda artmış olması nedeniyle- politika yapma hakkı ve sorumluluğunu ancak aldıkları eğitim yoluyla kazanabilecek olan, taşradan gelmiş yetenekli gençlerdi. Hem askeri hem de sivil okullarda birbirinden köken olarak farklı iki grup arasında gözlenen bu ayrışmanın bürokrasi ve orduda da örneklerini bulmak mümkündür. Örneğin Ahmad (1995: 58-59), hem 1908 Devrimi'ni hem de sonrasındaki İTC siyasetini önemli ölçüde belirleyen ordunun monolitik bir kurum olmadığını; Osmanlı toplumundaki bölünmelerin yansımalarının ordu içinde de görüldüğünü belirtmektedir. Buna göre modern savaştan pek anlamayan Saray'ın atadığı subaylar ile devlete sadık olan askeri eğitim görmüş profesyoneller arasında -aldıkları eğitimlere ve sosyal kökenlerine dayanan- bölünme vardı. Pek çoğu 1908 Devrimi'nden sonra ordudan temizlenen eski kuşak paşalar, daha ziyade statükoyu destekleme eğilimi göstermekteydi. Örneğin ordunun siyasete karışmasını savaş yeteneğini azaltacağı için onaylamıyorlardı. Ne var ki küçük rütbeli subayların çoğu siyasetle yakından ilgiliydi. Bu yeni tip subayların yetiştirilmesinde Osmanlı'nın büyük güçlerle ilişkilerinde ortaya çıkan denge siyasetinin de etkisi olmuştu. Yüzyıl boyunca Osmanlı lehine politik arabuluculuk rolü üstlenen Fransa, 1878 Berlin Kongresi'nden sonra bu rolünü terk etmiş ve Balkanlar'ın kopuşu konusunda Osmanlı bütünlüğünü koruma prensibini bırakmıştı. Bu durum orduda ve siyasette Fransa kaynaklı etkilenmelerin yerini, Almanya kaynaklı etkilenmelerin almasını getirmiştir. 1880'den itibaren Osmanlı ordusunda düzenli biçimde Alman uzmanların görev aldığı; 1885'ten itibaren de eğitim almak üzere Almanya'ya subaylar gönderildiği görülmektedir. Mardin'e (1990a: 189) göre orduya eğitim vermesi için 1883-1885 yılları

arasında görevlendirilen Von der Goltz Paşa'nın yetiştirdiği kuşağın, bir önceki kuşakla arasında büyük uçurumlar vardı. Ortaokul düzeyinden başlayarak parasız-yatılı bir sistemde, vatan kurtarmanın en önemli değer olduğunun işlendiği bir atmosferde yetişen, çoğunlukla düşük sosyo-ekonomik tabandan gelen öğrencilerin Harbiye'de aldıkları bu eğitimi Mardin (1990a: 192), şu cümlelerle anlatır:

Uzun bir öğrenim. Öğrenimin baştan itibaren yatılı okulda geçmesi. Okulun dış dünya ile bağları kesen yüksek duvarları. 600-700 kişinin aynı duvarlar içinde bir hafta kapalı kalması. Von der Goltz Paşa'nın özel merakı olan subayların bir ülkenin "seçkin"i oldukları tema'sının öğrencilere her fırsatta tekrar edilmesi. Öğrenci üniforması, okulun "ideoloji"si ve okulun "espri"si.

Bu okullarda alınan Alman doktrininin 1908 döneminin ittihatçıları derinden etkilediği görülecektir. Merkezîyetçilik vurgusu bakımından kendisinden önceki kuşağın hayallerini devam ettiren ama Osmanlılık idealine katılmayarak bunu milliyetçilik eksenine çeken bir oluşumun ortaya çıkmasında yeni yetişen subaylarda öne çıkan Alman hayranlığının da önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Böylece Fransız ve Anglosakson düşüncesinin etkisi altında şekillenmiş fikir iklimi, Alman etkisi altındaki askeri eğitim kurumlarının fikir iklimine doğru evrilmiştir (Aydın, 2009: 126; Ortaylı, 2007: 104).

Bu askeri okullarda seçkin, merkezîyetçi ve henüz içini tam olarak dolduramadıkları bir milliyetçilikle yetişen bu öğrencilerin mezun olup kıta hizmetine alınmaları, Berkes'in deyişiyle "uzlaşmacı evre"nin de sonunu getirecektir. Buradaki uzlaşmacılık vurgusu, İmparatorluğu oluşturan farklı etnik kimliklerin eşit yurttaşlar olarak Osmanlı kimliği etrafında bir araya gelmeleri anlamında "Osmanlılık" ideolojisine karşılık gelir. Ancak 1906'dan itibaren bu kez subaylar arasında devrimci komiteler kurulmaya başlandığında hareketin merkezi sürgün ideologların Fransa'sından, Makedonya ve Anadolu'ya; ideolojisi ise uzlaşmayı (itilaf) çağrıştıran Osmanlılık anlayışından, birliği (ittifak) vurgulayan Türk milliyetçiliğine doğru kaymıştır. Aydın (2009: 117-124), o yıllarda etnik çeşitlilik ve kutuplaşmalarla kaynayan bir şehir olan Selanik'te kurulmuş ve örgütlenmiş olan bu yapının Ahmet Rıza'nın başını çektiği birinci oluşumla organik bir ilişkisi olmadığını; bunların Abdülhamit idaresinden rahatsız asker ve küçük memurların, entelektüel önderlerden yoksun şekilde kendiliğinden giriştikleri paramiliter bir örgütlenme olduğunu belirtmektedir. Üyelerinin çoğu subay olup; Anadolu, Rumeli ve Suriye'deki askeri birliklere dağılmışlardı. Buradaki hareketlenmeyi değerlendirmek isteyen Paris grubu ise, Dr. Nazım'ı buraya göndererek Cemiyetin "İttihat ve Terakki" adını almasını önermişti. Ancak bu ad değişikliği Cemiyetin eylemliliğini silahı elinde tutan bu

paramiliter grubun kurallarına ve subay-küçük memur topluluğunun -o yıllarda Selanik'in sosyo-kültürel yapısının da önemli bir sonucu olarak ortaya çıkan-milliyetçi fikirlerine doğru değiştirmiştir.

Abdülhamit'e Meşrutiyet'i yeniden ilan ettirecek olan bu muhalefetin belirginleştiği Selanik, o yıllarda 18. yüzyıldan beri devam eden bir sosyo-ekonomik değişim sürecinin zirvesindeydi. Makedonya'nın merkezi, Osmanlı'nın önde gelen ithalat ve ihracat limanlarından biri olarak; özellikle 1858'den sonra başlayan açılmanın önemli laboratuvarlarından biriydi. Çeşitli Osmanlı milletleriyle birlikte ticarete aracılık eden yabancı uyruklulara da ev sahipliği yapan şehir, ekonomik yaşamın canlanmasıyla birlikte periferiden Yunan, Arnavut, Türk ve Bulgar göçmenler de almaya başlamıştı. Ayrıca sanayinin de geliştiği, örneğin ilk sosyalist işçi örgütlerinin de bu şehirde oluşmakta olduğu bilinmektedir. Her etnik grubun hızlı bir okullaşmaya girişmesi nedeniyle şehirde mevcut çok sayıda eğitim ve kültür kurumuna her geçen gün yenileri ekleniyordu. Bu yönüyle de önemli bir kültür merkeziydi. Yahudi, Yunan ve Bulgar okullarının yanı sıra Mithat Paşa'nın girişimleriyle açılan modern Türk okulları bulunmaktaydı. Türk okullarının arasında öğretmen yetiştiren okulların çoğunlukta olması; hem modern eğitimin hem de Selanik'te gelişen yeni fikir ve ideolojilerin buradan Osmanlı'nın içlerine kadar öğretmenler aracılığıyla taşınacağını gösteriyordu. Osmanlı toplumunun sıkıştırılmış bir prototipi izlenimi veren Selanik'te ortaya çıkan modernleşme deneyimleri, Batı devletlerinin de ilgi odağına dönüşmüş; şehir Bulgar, Makedon, Sırp ve Yunan milliyetçi hareketlerinin çatışma merkezi haline gelmişti. Çeşitli milliyetçiliklerin, "ulusların kendi kaderini tayin hakkı" ekseninde ilhakçı bir tutumla pekişmesi; Makedonya'da yaşayan Türkler ve Arnavutların da refleksiv bir milliyetçilik geliştirmelerine neden olmaktadır (Aydın, 2009).

Nihayetinde Balkanlar'daki son toprakların da reform yapılamadığı için kaybedileceğini fark eden ve İmparatorluğun köhne ordusunu savunma gücü için yetersiz bulan örgütlü muhalefet, bir süre sonra sonuç alıcı bir darbecilikle sona ermiştir. Bunda Japonya'nın, Rusya'nın ve İran'ın meşrutî rejimlere geçmiş olması ile 1908'de Reval'de Rus ve İngiliz hükümdarlarının Makedonya bölgesinin akıbeti üzerine yaptıkları toplantının da hızlandırıcı bir etki yarattığı görülmektedir. Parası ödenmeyen, yoksunluklar içindeki askerlerin maddi talepleri olarak başlayan grev dalgası, Anadolu'dan Rumeli'ye yayılarak devrime dönüşmüştür. Bu hareketi askeri güçlerle bastırmaya Padişahın gücü yetmeyince, Temmuz 1908'de Kanun-i Esasi'yi yeniden yürürlüğe koyarak Meclis-i Mebusan'ı toplayacağını açıklamıştır (Lewis, 2012; Tunçay, 1987). 1908 Devrimi hem şehirlerde hem de köylerde büyük umutlar yaratmıştır. Ancak bir yıl sonra bir gazetecinin Anadolu'daki gözlemlerini Ahmad (1995: 65) şu cümlelerle aktarır:

...biz her şeyin adalete uygun olacağını düşündük; vergiler adil bir biçimde ve barış içinde toplanacaktı; köydeki katiller ve hırsızlar ıslah edileceklerdi, askere giden çocuklarımız yıllarca aç ve çıplak kalmayacaklar, zamanla terhis edileceklerdi; memurlar akıllarına eseni yapmayacaklardı ve her şey daha iyiye doğru gidecekti. Ancak bütün bunlar olmadı. Geçmişte bazı şeyler daha iyi işliyordu; bugün ise her şey tam bir karışıklık içinde... Çeşitli kişiler belirli bir toprak parçasının tapusunu elde tutuyorlar ve bağlı olduğumuz toprağın bize ait olup olmadığını bilmiyoruz. Bu yüzden her gün çatışmalar oluyor ve zaman zaman insanlar ölüyor. Devlet dairesine ve mahkemeye gidiyoruz, ancak derdimizi anlatamıyoruz. İlgilendikleri tek şey vergi toplamak... Yıl boyunca çalışıyor ve her yıl vergimizi ödüyoruz; vergiyi zorla toplamamaları için çanak çömleğimizi ve yatağımızı bile satıyoruz. Bu yüzden hep borçluyuz. Son birkaç yıl içinde pek çok köylü ekecek tohum bulamadı. Kimseden yardım gelmediği için tohumun bir kilesini 100-125 kuruşa ağalardan alıyor ve ona bir kile karşılığında üç kile olarak iade ediyoruz. Bu ağalar bizi tehdit ediyorlar; köylüyü adamlarına dövdürebilir, hapse atırabilir ya da zaman zaman devlet memurlarıyla karşı karşıya getirebilirler. Ödeme gücü olmayanlardan alacaklarını bu yolla tahsil ediyorlar. Aslına bakılırsa Ziraat Bankası kredi veriyor, ama bunun bize faydası yok. Para köye ulaşmadan bitiyor.

Burada açıkça görüldüğü üzere Osmanlı Türk modernleşmesinin kendine özgü serüveninde daha öncesinde Alkan'ın (2009) değindiğini söylediğimiz üç evrenin tümünde önemli gelişmeler kaydedilmiştir: Otoritenin geleneksel kaynakları zayıflamıştır ve devlet merkezileşmiştir. Modernleşmenin aktörleri bu merkezileşmeye tereddütsüz iştirak etmişlerdir. Eğitim başta olmak üzere siyasal kurumlar tümüyle farklılaşmış ve özgülleşmiştir. Bürokrasi, ordu, mülkiyet sistemi bambaşka bir yöne doğru evrilmiştir. Siyasete katılım artmış ve bunda açılan yeni eğitim kurumları önemli bir rol oynamıştır. Siyasete katılma ayrıcalığını -eğitim almak yoluyla- elde edebilen yeni toplumsal kesimler ortaya çıkmıştır. Ancak tüm bu gelişmeler geleneksel patrimonyal yapının temellerini aşındırmakla birlikte; yerine ussal yasal bir sistem yerleştirememiştir. Geniş halk kitleleri modernleşmenin "nimetlerinden" yararlanamamıştır.

Yirminci Yüzyıl Cumhuriyet Eğitime Notlar

On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı modernleşmesinin mimarları da olan Osmanlı aydınları, geleceği pek de parlak görünmeyen İmparatorluğu çöküşten kurtarmak için aceleci bir çözüm yolu olarak Aydınlanmanın siyaset öğretilerine, bu çerçevede de akılcı ve evrensel ilkelere göre kurulmuş bir pozitivist toplum ütopyasına sığınmışlardı. Fransız Devrimi'nin sloganlarının (hürriyet, müsavat, uhuvvet: özgürlük, eşitlik, kardeşlik) yaşama geçirilmesinde Comte'un pozitif bilim ve sosyolojisi yol göstericiydi. Pozitivist tarih felsefesinin vaadi olan

“ilerleme” devletin ve halkın bir laboratuvar olarak görülmesi fikrine kapı aralıyordu. Buna göre Batı’yı ileri kılan koşullar Osmanlı’da da yaratılırsa, Osmanlı’nın geleceği bu Batılı devletlerinkinden farksız olacaktı. Özellikle geç Osmanlı aydınları arasında yaygın hale gelen bu toplum mühendisliği fikri, Fransız pozitivistlerin ünlü derneği Societé des Positivistes’in şiarı olan “Ordre et Progrés” (düzen ve ilerleme)’nin Ahmet Rıza tarafından sahiplenilmesiyle “Union et Progrés” (birlik ve ilerleme)’ye dönüştürülmüş ve böylece “İttihat ve Terakki” partisine de adını veren slogan bulunmuştur (Özlem, 2007: 458-459; Oran, 1988: 137-138). Burada “düzen” yerine “birlik”e götüren tercih tarihsel zeminini, bizzat İTC’nin Fransa ve Selanik merkezli iki kaynağının yukarıda açıklanan ayrılıklarında izlemek mümkündür. İmparatorluğun çok uluslu yapısının gerektirdiği koşullar, ulus devletlerin “düzen” vurgusunu “birlik” vurgusuna dönüştürmeyi zorunlu kılmıştır (Parla, 2009: 57). Osmanlı siyasal düzleminde “terakki” adıyla kendini gösteren ilerleme vurgusu, aynı zamanda birinci başlıkta açıklanan modernleşme teorilerinin de ortak zeminini oluşturmaktadır. Anlaşılacağı üzere bu dönemlere ait sosyal teoriler ile tarihin aktörleri aynı ilerlemeci çizgisel ön kabulleri paylaşmaktadır (Kasaba, 1998: 20).

Gerek Osmanlı gerekse de Cumhuriyet kadrolarının modernleşmeyi tepeden tabana inen bir süreç olarak kurguladıklarını söylemek mümkündür. Cumhuriyet kadroları bunu yaparken aynı zamanda siyasal ve ideolojik bir “kopuş”u da tepeden tabana doğru yansıtan bir toplum mühendisliğini üstlenmişlerdir. Buna paralel olarak, modernleşme teorisyenlerinin de, “ilerleme” çizgisinin tamamlanma noktasındaki ideale uygun görüneni “ileri”, uygun görünmeyi ise “geri” kabul ederek değerlendirmelerde buldukları görülür. Bu “ilerleme” vaadi, başlangıçta herhangi bir kültür, halk ya da coğrafyaya özgü görünmezken, 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde durumun değişmeye başladığı belirtilmektedir. Avrupa’da kültürler arası bir insanlık ideali olarak doğan ilerleme söylemleri, 20. yüzyıl başlarında evrensel iddialarının çoğunu kaybetmiştir. Bu durum, beklentileri boşa çıkmış bazı siyasal ve düşünsel liderlerin “geri” olmakla ya da ilerlemeye engel olmakla suçlayabilecekleri kesimlere karşı bir silaha dönüşmüştür. Osmanlı Devleti yüzyılın sonunda türlü siyasal, sosyal ve ekonomik güçlüklerle boğuşurken, gücü elinde tutan elit bürokratların da umutsuzca “birlik ve ilerleme miti”ne sarıldıkları görülür. Devletin ve ülkenin bekasının ölüm kalım meselesi olarak görüldüğü bir atmosferde; bunun ancak homojen ve kaynaşmış bir toplumla mümkün olduğu; eskilik-yenilik, gerilik-uygarlık, gericilik-ilerleme arasındaki keskin çizgiler 20. yüzyılın Cumhuriyet söylemlerine de yerleşir (Kasaba, 1998: 23). Bu çerçevede Cumhuriyetin temel değerlerinin laiklik, akılcılık ve uluslaşma eksenine oturtulduğu; etnik, ideolojik, dini ya da ekonomik nitelikli farklılaşmaların çoğulcu bir demokrasinin

doğal bileşenleri olarak değil; birlik ve ilerlemeyi tehdit eden, istikrarsızlığa yol açan unsurlar olarak görülebildiği belirtilmektedir (Göle, 1998: 73).

Bu çerçevede Cumhuriyet'e devredilen eğitim mirasının öne çıkan özelliklerinden biri, insan yetiştirme düzenine ve bilgiye yüklenen araçsal değerdir. 1950'ye kadar bir "bürokrasi devleti" olmayı sürdüren Cumhuriyet, 1950'den sonra ilk defa bir pazar ekonomisine kavuştuğunda, bürokratik devlet anlayışının yerini "verim" esas almaya başlamıştır. Memura nispetle pazar ekonomisinin şartlarına uygun verimli insan yetiştirmek önem kazanmıştır (Mardin, 1990c: 137). İlerleme mitinin kalkınma mitine dönüştüğü bu süreçte eğitim ve bu arada eğitimin planlanması da ekonomi kuramlarının emperyalizmi altında nispi bir gelişme dönemine girmiştir. Burada sözü edilen kırılma noktasında Cumhuriyet'le başlayıp İkinci Dünya Savaşı'na uzanan ilk evreyi, sıcak çatışmanın sona ermesinden 1980'lere uzanan ikinci evreden ayıran temel motivasyonun ulusal bağımsızlık ve kendi kendine yeten bir ekonomi vaadi olduğu söylenebilir. Bu ilk evrede eğitimin aynı zamanda tarımsal üretimle birlikte kırsal nüfusun aydınlanmasını da hedefleyen ilerleme (muasır medeniyetler düzeyine erişme) ile özdeş görüldüğü bir atmosfer egemen olmuştur. Bu eğilim Köy Enstitüleri deneyiminde kendini gösterir. 1937-48 arasında açılan 21 köy enstitüsü, kapatıldığı 1954 yılına dek 20 binden fazla öğretmen, 1600 sağlık memuru, 9 bine yakın eğitimci, 213 köy enstitüsü öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştirmiştir (Altunya, 2020: 59). Soğuk Savaş'ın damgasını vurduğu ikinci evreninse dış yardımlar ve kredilerle güçlendirilmeye çalışılan bir ekonomiyle birlikte iki kutuplu çatışma ortamının izlerini taşıdığı görülmektedir. Bu dönemin kalkınma söylemlerinde artık ithal ikameci ve ulusal bağımsızlığı önceleyen yaklaşımlar terk edilmeye başlanırken; hâlihazırda İTC ideolojisinden aktarılan birlik söylemleri yer yer askeri darbelerin de biçimlendirici etkisiyle güçlendirilmiştir. Öte yandan Keynesyen ekonomi modelinin etkili olduğu, dolayısıyla sosyal devlet ilkesinin itinayla uygulandığı yılları temsil eden bu dönemde, "insan sermayesi" üzerine 1980'lere kadar hiç azalmadan devam eden yayınlarda¹⁰ eğitimin ülkeler için kalkınma, şirketler için üretim ve verim, kişiler için de daha yüksek kazanç ve yaşam standardı getirdiği ön kabulü işlenmiştir (Ulutaş, 2020). Bu sürecin üretim koşulları kitlesel eğitime, herkesin en azından temel eğitim görmesine araçsal bir anlam yüklemiştir. Temel okuryazarlık ve matematik bilgisinin fabrikalarda işçilere sunulan yönergelerin daha çabuk kavranmasını sağlayacağı, böylece üretimi arttıracağı varsayımı işlenmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi başta olmak üzere bir dizi uluslararası sözleşme, kitlesel eğitimi güçlendirmek üzere "eğitim hakkı"na hukuksal bir düzlem kazandırmıştır. 1961 Anayasası eğitimi "özgürlük, serbestlik, hak ve ödev" kavramları üzerinden detaylı şekilde açıklarken; eğitimi devletin "başta gelen ödevi" olarak tanımlamıştır (Altunya, 2020: 61). Bu çerçevede Cumhuriyet Türkiye'sinde yatılı pansiyonlu okullar, eğitim

bursları etkin şekilde işletilmiştir. Kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından sunulan eğitim, farklı sosyo-ekonomik ve etnik kökenlerden gelen bireyleri aynı eğitim kurumlarında, ortak bir kalkınma idealinde birleştirmiştir (Aksoy, 2019: 22). 1970'lerin ortalarından itibaren sosyal devleti öne çıkaran bu kurgunun işlevselliği önce sorgulanmaya, ardından da terk edilmeye başlanmıştır. Bu çerçevede 24 Ocak Kararları ile başlayıp 1980 Askeri Darbesi'yle devam eden neoliberal dönüşüm süreciyle birlikte özelleştirme politikaları, dışa açılma ve küresel piyasalara uyum hedefinin ön plana çıktığı üçüncü evreden söz edilebilir. Bu üçüncü evreyi iki anayasanın insan hakları yorumunda izlemek mümkündür. Soysal'a (1987:192, aktaran Altunya, 2020: 62) göre 1961 Anayasası'nın "insan haklarına dayalı devlet" vurgusunun, 1982 Anayasası'nda "insan haklarına saygılı devlet" vurgusuna dönüşmesi, aynı zamanda devletin varoluş nedenini başkalaştırmıştır. Böylece eğitim "devletin başta gelen ödevi" olmaktan çıkmış; zamanla eğitime erişim, "yararlanan öder" mantığıyla satın alma gücüne bağlı hale gelmiştir. Eğitim yasal zeminde ve teoride hak olma iddiasını sürdürse de pratik yaşamda bir metaya dönüşmüştür.

Aslında modernizmin tarihi, kapitalizmin tarihidir. Bu çerçeveden Boratav (2012: 223-224) 1908 burjuva devriminden bugüne devam eden tarihselliği Türkiye'de kapitalizmin geliştiği ve yerleştiği yıllar olarak görmektedir. Ona göre bütün aksaklıklarına ve tökezlemelerine rağmen 1908'de patlak veren ve bugüne dek devam eden "burjuva devrimi"nin vadettiği dönüşüm bir türlü tamamlanamamış; gerek ekonomik gerekse de siyasi yapıya ilişkin bir şeyler eksik kalmıştır. 20. yüzyılda Soğuk Savaş'ın Amerikan ideali ile bezenmiş "ilerleme" kurgusu dış yardımlar ve kredilerle bir kez daha güç kazanırken, bunu besleyen ve sonuçlarını belki de en çok eğitimde izlediğimiz "beşeri sermaye teorisi" gibi sosyal teorilerle birlikte sosyal devletin de en parlak devri yaşanmıştır. Özellikle 1970'lerin ortalarından itibaren neoliberalizmin baş göstermesi, ardından da Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle bu ilerleme mitinin bittiği söylenebilir. 20. yüzyılın bitiminde Türkiye'nin elinde kalan, Boratav'ın (2012) deyişle kemale ermiş bir burjuva demokrasisi yerine, "popülizm ile çeşitli renklerde askeri rejimler arasında yalpalamaya mahkûm" edilmiş bir az gelişmişliktir (Boratav, 2012).

Sonuç

Soğuk Savaş Dönemi'nin uluslararası siyasetinde açığa çıkan, "gelişme" politikalarına önemli ölçüde kaynaklık eden ve toplumsal eşitsizlik pratiklerini besleyen (Çiğdem, 2007) modernleşme tezlerine yöneltilen eleştiriler, sosyal bilimlerin temel varsayımlarının da sorgulanmasına yol açmıştır. Bu anlamda modernleşme teorilerinin gelişiminin sosyal bilimlerin de gelişimiyle paralel bir

seyir izlediğinden söz edilebilir. Bugün modernleşme olgusunu homojenleştiren, tek merkezli ve determinist bir bakış açısıyla ele alan anlatımların yerini toplumların kendi iç mekanizmalarını, merkezaç güçlerini, farklılıklarını anlamaya yönelik açıklamalar almaya başlamış; modernleşme kavramını kültür ve bağlam içinden ele alma yönelimi ağırlık kazanmıştır (Göle, 2007; Köker, 2007). Başka bir deyişle toplumu yeniden kurmak yerine toplumu yeniden anlamaya yönelik bir kavramsallaştırma girişimi öne çıkmaktadır (Göle, 2000: 161). Köker (2007), modernleşme kavramına yönelik determinist bakış açısını kıran iki ana eğilimden bahsetmektedir. Buna göre ilk eğilim modernlik ve geleneksellik kavramlarının artık birbirlerini dışlayan tarihsel kategoriler olarak kabul edilmediği, tarihi evrensel yasaları olan belirlenmiş bir süreç olarak görmediği ve modernleşmekte olan toplumlardaki geleneksel birtakım öğelerin de modernleşme sürecini hızlandırıcı etkilerini hesaba katabildiği için önceki tek merkezli ilerlemeci anlayışa önemli yenilikler getirmekteydi. Ancak bu eğilim hâlâ otoriter rejimleri geçiş döneminin zorunlu öğesi olarak meşrulaştırma özelliğini korumaktaydı. Bu bakış açısının yanıtız kaldığı noktalarda 1960'ların ortalarından başlamak üzere modernleşme kuramını tümüyle reddeden, anti-pozitivist eleştirel radikal yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda öncelikle modernleşme kuramının iktisadi alanda kapitalizmi ve siyasal alanda da liberal demokrasiyi idealleştiren, statükoyu korumaya yönelik bir "ideoloji" olarak tanınmış olması önemlidir. Bu ideoloji adeta kapitalizmin doğasında demokrasinin bulunduğu türünden bir ön kabule yaslanırken, kapitalizmle demokrasi arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmaktadır. Oysaki kapitalizm ile siyasal yaşamın demokratikleşmesi arasındaki öncelik sonralık ilişkisi, kapitalizmin doğası gereği demokratik olmasıyla değil; kapitalizme karşı olan toplumsal güçlerin mücadeleleriyle açıklanmalıdır. Ayrıca modernleşme kuramının sanayileşme ve teknolojik ilerlemeye yükledikleri anlamın da sorunlu olduğu dile getirilmiştir. Buna göre insanın doğa ile bağını koparan, devlete tüm toplumsal alanları denetleme gücü veren türden teknolojik ilerlemeler kendi başarılarına "demokratikleştirici" bir değer olarak benimsenemezler. Öte yandan serbest piyasanın getireceği toplumsal adaletsizlikleri -liberal bir çerçevede- sınırlandıracak bir demokrasi fikri, Batı dışı toplumların erişmek isteyecekleri bir özgürlükçü ideal toplum niteliğinden uzaktır. Bu nedenle "tarihin sonu"nu ifade eden bir "ideal tip" olarak Batı demokrasisini yücelten kuramsal yaklaşımlar, Batı dışı "geçiş" toplumlarında yaşanan otoriter rejimleri geçici süreyle bile olsa meşrulaştırmamalıdır. Evrimci değil devrimci, tek çizgili değil çok çizgili, materyalist-ilerlemeci değil tüm insanların gereksinimlerine dikkat göstermesi bakımından hümanist bir yaklaşım gerekmektedir. Anti-pozitivist ve eleştirel bir nitelik taşıması gereken böyle bir yaklaşım sayesinde siyasal gelişme kavramının kurucu öğelerini insanı sömürü ve baskı koşullarından

kurtaracak bir özgürleşme (emancipation) üzerine temellendirmek; her tarihsel-toplumsal oluşumu kendi somut gerçekliği içinde önce anlamak, sonra da insan potansiyelinin gerçekleşmesi amacını ölçüt olarak yargılamak mümkün olabilecektir. Bu da zorunlu olarak bir ülkenin gelişmesiyle ilgili yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik durumlarının ne olduğunu sorgulamayı gerektirmektedir (Köker, 2007).

Sözü edilen perspektiften özgürleştirici bir eğitim olanağını aramak için eğitimin öznelerine, toplumsal kurgu içinde eğitim kurumlarının durumuna ve eğitimin doğurgularına bakmak gerekmektedir. Osmanlı modernleşmesi boyunca bir aydın kimliğiyle belirmeye başlayan öğretmenlerin Cumhuriyet'in erken evrelerinde bir din görevlisi olan "hoca"dan bir devlet görevlisi olan "muallim"e dönüştüğünü belirten Yıldız (2014: 15), bu öğretmeni "cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni" olarak adlandırmaktadır. 1960'lardan başlamak üzere 1980'li yıllara uzanan dönemde ise "ilerici" ya da "devrimci" öğretmen profilinin öne çıktığını belirten Yıldız'a göre, 1980'lerden sonra uygulanan neoliberal politikaların belirginleşen öğretmen profili "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" modelidir. Öğretmenlikteki bu dönüşümün izlerini neoliberal politikaların küresel piyasaları önceleyen eğitim anlayışında bulmak mümkündür. Bugün özel okullar ve sınavla öğrenci alan okullar dışında kalan geniş bir okul kümesi, belli sosyo-ekonomik kesimden gelenlerin belli mekânlarda yoğunlaşmış olduğu kent atmosferinden daha fazla etkilenecek, derin nitelik ve başarı farkları ve önemli eğitim sorunlarıyla yüzleşmektedir. Toplumsal ayrışma kavramına karşılık gelen bu durum, demokratik toplum idealine aykırı biçimde bireyleri (yurttaşları) toplumsal, kültürel ve ekonomik bakımdan marjinalleştirmektedir (Ünal vd., 2010: 6-7). Okullar arasında ortaya çıkan nitelik ve başarı farkları bir yandan standartlaştırılmış testleri ve merkezi sınavları referans alırken, öte yandan standartlaştırılmış testleri ve merkezi sınavları hem eğitimin hem de yaşamın merkezine oturtmaktadır. Merkezi sınavlar aracılığıyla ölçülen başarı kriterleri daha nitelikli bir okula gidebilme koşulunu oluştururken; yaşama hazırlanmak yerine sınava hazırlanmaya odaklanan çocukların bu ölçme aracı ile ölçülmeyen (sanatsal ve sportif) alanlardan uzaklaşması, sınavda çıkan soru sayısı ile paralel olarak önemli ya da önemsiz görülen alanları kendi ilgi ve itikatlarının önünde görmeleri, özel dersler, pahalı test kitapları ve dijital uygulamalara ayrılan özel kaynaklar gündeme gelmektedir. Daha nitelikli bir okula gidebilmeyi sağlayan tüm bu olanakların ailelerin alım gücüne bağlı olması nedeniyle de tüm eğitim sistemini yeniden biçimlendiren merkezi sınavlar, insanları sosyal ve ekonomik kökenine göre ayrıştıran bir yeniden üretim mekanizmasına dönüşmektedir. Bütün bu etkileriyle merkezi sınavlara indirgenen başarı ve eğitim kurgusu insanları özneleştirme, özgürleştirme ve insanlaştırma olanaklarını ortadan

kaldırmaktadır (Aksoy vd., 2014). Eğitime erişimde kendini gösteren toplumsal ayrışma, modern dünyanın kazanımlarına erişimde de geçerlidir. Sanatta ve bilimde gerçekleştirilen büyük atılımlar sınırlı bir kesime ulaşabilmekte; geniş halk kitleleri bu kazanımlardan yararlanamamaktadır.

Hardt ve Negri'ye (2008: 14) göre bugün ulus ve halk kavramına dayalı modern egemenlik biçimlerinden farklı olarak, bir küresel "imparatorluk" yükselmektedir. Tıpkı Roma İmparatorluğu'nda olduğu gibi üç ayrı yönetim biçiminin; monarşi, aristokrasi ve demokrasinin bir arada olduğu yeni küresel düzende ulus-aşırı şirketler, ulus devletler, ulus-altı yapılar, yerel veya bölgesel sivil toplum kuruluşları bir arada yeni bir egemenlik biçimini üstlenmektedir. Ancak bu İmparatorluk Roma'dan farklı olarak yerellikler üretir, bunlardan beslenir. Birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış belirli bir mekânla belirlenmemiştir, topraksız ve merkezsizdir. Endüstriyel üretim ve ulus egemenliğine değil, enformatik üretime ve çokluğa dayanmaktadır. Sınır tanımayan bir yönetimi ima eden imparatorluk kavramı, ancak bugünün koşullarında gerçekleşmiştir.

Geç Osmanlı ile başlayıp bugüne uzanan tarihsel süreci de Hardt ve Negri'ye referansla bir Roma İmparatorluğu simülasyonu gibi okumak mümkündür. Monarşiyi olduğu kadar, seçkin bir oligarşiyi ve demokrasiyi de bünyesinde muhafaza etmektedir. Ancak geçmişten farklı olarak bugün çok daha merkezsiz ve belirsizdir. Geçmişte üretim ilişkilerinin belirlenimlerine tabi olarak "eğitilen" insan, bugün üretim ilişkilerinin içine fırlatılmıştır. Üretim ilişkileri içinde gelişen küresel pazar meritokrisinde eğitilmiş seçkinler, eğitilmemiş seçkinler, eğitilmiş güvencesizler (prekarya), işçiler, işsizler, tarım işçisi – sanayi işçisi çocuklar, göçebeler, göçmenler, yersiz yurtsuzlar bir aradadır. Bunlar büyük anlatıların, vaatlerin dünyasından farklı olarak, Hardt ve Negri'nin "çokluk" adını verdiği, dünyanın yeni uluslarıdır. Hem Nietzsche'nin hem de Marx'ın umut beslediği yeni değerleri yaratacak cesaret ve imgeleme sahip insanlar hâlâ oradadır, tüm kudretleriyle birlikte bu yeni ulusların içindedir.

Sonnotlar

¹ Bu durağanlıkla ilgili ön kabulün bir ifadesi olarak 17. yüzyılda Fransız seyyah Chardin "Asya atalettir, Avrupa devamlı değişmedir" sözlerini yazmıştır (Ortaylı, 2009: 37).

² Kaynağı Alman sosyolog Max Weber'e dayanan bu kavram, Weber tarafından "kralla işgörenler arasında kişisel niteliğe sahip yetke ilişkisi" anlamında kullanılmıştır (Heper, 1983: 291). Mardin (1990) ise klasik Osmanlı yönetiminin "nizam-ı alemci" tutumunda öne çıkan "patrimonyal bürokrasi" yaklaşımını meşruiyeti hükümdar tarafından temsil edilen, devlet işlerinin yürütülmesinde yasalar yerine kişiler arası informal ilişkilerin öne çıktığı bir siyasal yapı olarak ele almaktadır.

³ Fransa'da "Jeune Turquie" olarak de anılırlar. Jeune, Fransızca "genç" anlamına gelmekle birlikte Avrupa'da o yıllarda Fransız Devrimi'nin etkisi altında devrimci söylemlerden etkilenen bir dizi gençlik hareketini ifade etmek için de kullanılmıştır.

⁴ Tunçay (1987: 27), biçimsel hukuk açısından padişahın anayasayı ortadan kaldırmak şöyle dursun, çiğnemediğini bile teslim etmek gerektiğini söyler. Gerçekte ise Kanun-i Esasi'nin kâğıt üzerindeki varlığına karşılık sistem meşruti olmaktan çıkmıştır.

⁵ Bu Nizamname, köylerde ve mahallelerde sıbyan, beş yüz evli kasabalarda rüştiye, bin evli kasabalarda idadiye ve vilayet merkezlerinde sultanîye kurulması öneriyor; bunların üstünde ise "meslek" ve "ihtisas" mektepleriyle Darülfünun'un yer almasını öngörüyordu (Tekeli, 1983: 654).

⁶ 1877 Parlamentosu'nda medreselerin durumu ve kapatılmaları gerektiğinin savunulmasına giden tartışmalar hakkında bkz.; Karpaz (2006b: 48-50).

⁷ 19. yüzyılda İtalya'nın ulus devlet olarak birleşme sürecinde önemli bir rol oynayan Karbonari (Carbonari) örgütü, Fransız Devrimi ilkelerinden etkilenmiş reformist bir örgüttür. İtalyanca adın anlamı "kömür yakıcılar" olan örgütün belirleyici özelliği, hücreler ve komiteler şeklindeki örgütlenme biçimidir. Karbonariler, daha sonraları Guiseppe Mazzini tarafından kurulan Genç İtalya Örgütü içinde yer almışlar ve Jön Türkler ismine de esin kaynağı olmuşlardır (Kaynar, 2007: 173; Lewis, 2012: 195).

⁸ Burada gerek Ahmet Rıza (1859-1930), gerekse de Prens Sabahattin'in (1877-1948), özgeçmişleri ile de dikkat çeken iki lider olduklarını hatırlatmakta yarar bulunmaktadır. Galatasaray Sultanisinden yetişmiş ve tarım üzerine eğitimler almak üzere Fransa'ya gönderildikten sonra Bursa İl Maarif Müdürlüğüne atanmış olan Ahmet Rıza, bu görevindeyken Fransız İhtilali'nin 100. yılı nedeniyle açılan bir sergiyi görmek üzere ülkeyi temsilen Paris'e gittiğinde, orada ilk Meclisin feshinden beri sürgünde bulunan önceki Yeni Osmanlı hareketinin oluşturduğu gruba katılıp kısa zamanda hareketin liderine dönüşmüştür. Ahmet Rıza'nın önce kişisel, sonra da ideolojik rakibi olarak beliren Prens Sabahattin ise, hareketin kurulmasından on yıl sonra 1899'da Fransa'ya kaçan hükümdar ailesinin oğlu, Abdülhamit'in yeğenidir. Onun devrimci gruba katılması harekete canlılık, Sultan'a ise korku vermiştir. Bu iki şahsın 1902'de Paris'te düzenlenen Jön (Genç) Türk Kongresi'nde başlayan ayrılıkları, daha sonraları Türk milliyetçiliği ile Osmanlı liberalizmi arasındaki ikilikte konjonktürün milliyetçilikten yana olması ve kitlenin ağırlıkla Prusya tedrisatından geçmiş merkezîyetçi ve otoriter subaylardan oluşması nedeniyle Ahmet Rıza'nın görüşleri lehine ilerleme kaydetmiştir (Lewis, 2012: 199-200). Ancak hareketin bu seyrini Ahmet Rıza'nın görüşlerine bağlamak tek başına yeterli değildir. Onun Türk milliyetçiliğine ters düşen çokça ifadesi kayıtlara girmiştir. Yunan ve Ermeni isyanlarını Abdülhamit'in kötü yönetimine bağlayan ve "hukukunu talep eden ahaliye asi denmez" sözleriyle konuya dair görüşünü açıklayan Ahmet Rıza'nın milliyetçiliğini daha ziyade merkezîyetçilik ve iktisadi milliyetçilikle sınırlı görmek daha uygun olacaktır. Aydın'a (2019) göre Ahmet Rıza ile Prens Sabahattin arasındaki çekişmenin kaynağı aslında Osmanlılık değil; Ahmet Rıza grubunun "milli

iktisat” ve merkezîyetçilik savunuculuğu karşısında Prens Sabahattin’in “teşebbüs-ü şahsi”ciliği ve “âdem-i merkezîyet”çiliğidir. Ahmet Rıza ile Prens Sabahattin arasındaki karşılaştırmayı Fransız pozitivistizm ile Anglosakson pozitivistizm çerçevesinde yapmak da mümkündür (Özlem, 2007: 359).

⁹ Atatürk’ün Kemal adını alması ile ilgili ayrıntılı bir inceleme için Mehmet Ö. Alkan’ın şu eserine bakılabilir: Alkan, M. Ö. (2010). “En Çok Doğru Bildiğimizden Kuşkulanmak-2: Mustafa’dan Kemal’e Atatürk’ün İsimleri”, *Toplumsal Tarih Dergisi*. Aralık, Sayı: 204, 56-64. Mustafa Kemal’in ayrıca Şam’da ve Selanik’te kurduğu gizli direniş örgütüne Namık Kemal’den esinlenerek “Vatan ve Hürriyet” adını verdiği de iddia edilir (Mango, 2016: 146).

¹⁰ Neoklasik insan gücü piyasaları kuramının temellerini de oluşturan Schultz, Becker, Psacharopoulos, Denison, Bowman, Harbison ve Myers, Balug, Vaizey, Eicher, Page gibi bir dizi kuramcının eğitim ekonomisine kaynaklık eden araştırmalarının detayları için Ulutaş, B. (2020). Eğitim Ekonomisinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelleri, *Türkiye’de Eğitim İktisadi Disiplini*. Ed. N. Beltekin, Ankara: Anı Yayınları.

Kaynakça

Ahmad F (1995). *Modern Türkiye’nin Oluşumu*. Çev. Y Alogan, İstanbul: Sarmal Yayınları.

Aksoy H H (2019). İktisadi Kalkınma Yaklaşımının Eğitimle İlişkisi ve Günümüzdeki Durumu Üzerine. *Kamucu Tavır. Birleşik Kamu İş Konfederasyonu Dergisi*. Güz Sayı 5, 21-26.

Aksoy H H vd. (2014). Eğitimde Merkezi Sınavlara İlişkin Eleştiriler. İçinde: N S Baykal, A Ural ve Z Alica (der), *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 32-55.

Aktar C (1993). *Türkiye’nin Batılılaşması*. Çev. T Keşoğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Alkan M Ö (2000). *Tanzimattan Cumhuriyete Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri (1839-1924)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.

Alkan M Ö (2009). Resmî İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*. Cilt 1, 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 377-407.

Altunya N (2020). *Türkiye’de Eğitimin Son 100 Yılı*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.

Ardıç N (2008). Türk Sekülerleşmesi İncelemelerinde Paradigma Değişimine Doğru. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (11), 61-92.

Aydın S (2009). İki İttihat-Terakki: İki Ayrı Zihniyet, İki Ayrı Siyaset. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*. Cilt 1, 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 117-129.

Başgöz İ ve Wilson H (1968). *Türkiye Cumhuriyeti’nde Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.

Belge M (1983). Tarihi Gelişme Süreci İçinde Aydınlar. İçinde: M Belge (der), *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Benhabib Ş (1999). *Modernizm, Evrensellik ve Birey: Çağdaş Ahlak Felsefesine Katkıları*. Çev. M Küçük, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Berkes N (2012). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. 18. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Berman M (2016). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. Çev. Ü Altuğ ve B Peker, 16. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bora T (2017). *Cereyanlar: Türkiye’de Siyasi İdeolojiler*. 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bulaç A (1995). Yeni Bir Önderlik Profili: Aydın- Ulema. İçinde: F. Aral ve diğerleri (der), *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi: Yüzyıl Biterken*, Cilt 11, İstanbul: İletişim Yayınları, 92-97.

Çiğdem A (2007). Türk Batılılaşmasını Açıklayıcı Bir Kavram: Türk Başkaldırısı Batılılaşma, Modernite ve Modernizasyon. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, Cilt 3, 4. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 68- 81.

Deutsch K W (1961). “Social Mobilization and Political Development”, *American Political Science Review*. 55 (Eylül), 494-495.

Dirlik A (1998). “Avrupamerkezcilikten Sonra Tarih Var mı? Küreselcilik, Sömürgecilik-Sonrası ve Tarihin İnkârı”, *Cogito: Cumhuriyet Alkışla Olmaz*. Sayı: 15, 251-275.

Eisenstadt S N (2007). *Modernleşme, Başkaldırı ve Değişim*. Çev. U Coşkun, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Findley C V (2010). Tanzimat. İçinde: R Kasaba (der), *Cambridge Türkiye Tarihi: Modern Dünyada Türkiye (1839-2010)*, Cilt 4, Çev. Z Bilgin, İstanbul: Kitap Yayınevi, 35-66.

Fortna B (2010). II. Abdülhamid’in Saltanatı. İçinde: R Kasaba (der), *Cambridge Türkiye Tarihi: Modern Dünyada Türkiye (1839-2010)*, Cilt.4, Çev. Z Bilgin, İstanbul: Kitap Yayınevi, 67-95.

Freire P (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. D. Hattatoğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gevgilil A (1983). *Türkiye Basını, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Göçek F M (1999). *Burjuvazinin Yükselişi İmparatorluğun Çöküşü: Osmanlı Batılılaşması ve Toplumsal Değişim*. Çev. İ Yıldız, Ankara: Ayraç Yayınları.

Göle N (1998). Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı. İçinde: S Bozdoğan ve R Kasaba (der), *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Çev. N Elhüseyni, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Göle N (2000). *Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine*. İstanbul: Metis Yayınları

Göle N (2007). Batı Dışı Modernlik Kavramı Üzerine. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, Cilt 3, 4. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 56-68.

Gündüz M (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası Modernleşme Eğitim Kültür Aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Hardt M ve Negri A (2008). *İmparatorluk*. Çev. A Yılmaz, 6. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hentse T (1996). *Hayali Doğu: Batı’nın Akdenizli Doğu’ya Politik Bakışı*. Çev. A Bora, İstanbul: Metis Yayınları.

Heper M (1983). *Bürokrasi, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları.

İşin E (1985). *Osmanlı Modernleşmesi ve Pozitivizm, Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları.

İnalçık H (2008). “Meşrutiyet: Anayasa Rejimi Geliyor, Cumhuriyet Yolu Açılıyor”, *Doğu Batı Dergisi*, 1 (45), 11-19.

İnalçık H (2009). *Atatürk ve Demokratik Türkiye*, 3. Baskı, İstanbul: Kırmızı Yayınları.

İnsel A (1996). *Düzen ve Kalkınma Kısacasında Türkiye: Kalkınma Sürecinde Devletin Rolü*. Çev. A Sönmezay, İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaplan, M (1946). *Tevfik Fikret ve Şiiri*. İstanbul.

Karpat K (2006a). *Osmanlı Tarihinin Dönemleri: Yapısal Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım, Osmanlı ve Dünya*, 2. Baskı, İstanbul: Ufuk Kitap.

Karpat K (2006b). *Osmanlı’da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma*. Çev. D Özdemir, Ankara: İmge Kitabevi.

Kasaba R (1998). Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm. İçinde: S Bozdoğan ve R Kasaba (der), *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Çev. N Elhüseyini, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 12-28.

Kaynar M K (2007). İbrahim Temo ve Resneli Niyazi’nin Anıları Üzerinden İttihatçılar ve Jön Türkler Üzerine Düşünceler. İçinde: F Başkaya ve S Çetinoğlu (der), *Resmi Tarih Tartışmaları 3*, Ankara: Özgür Üniversite Yayınları, 159-206.

Köker L (2007). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, 10. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Köker L (2009). Kemalizm/Atatürkçülük: Modernleşme, Devlet ve Demokrasi. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm*, Cilt 2, 6. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 97-112.

Latouche S (1993). *Dünyanın Batılılaşması: Gezegelimizin Birörnekleşmesinin Anlamı, Önemi ve Sınırları Üstüne Bir Deneme*, Çev. T Keleşoğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lewis B (1993). *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Çev. M Kıratlı, İstanbul: TTK Yayınları.

Mango A (2016). Atatürk. İçinde: R Kasaba (der), *Cambridge Türkiye Tarihi: Modern Dünyada Türkiye (1839-2010)*, Cilt 4, Çev. Z Bilgin, İstanbul: Kitap Yayınevi, 135-166.

Mardin Ş (2009). Yeni Osmanlı Düşüncesi. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*, Cilt 1, 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınevi, 42-54.

Mardin Ş (1990a). Yenileşme Dinamiğinin Temelleri ve Atatürk. İçinde: M Türköne ve T Önder (der), *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler 1*, İstanbul: İletişim Yayınları, 175-208.

Mardin Ş (1990b). Yeni Osmanlılar, Jön Türkler ve Silahlı Kuvvetler. İçinde: M Türköne ve T Önder (der), *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler 2*. İstanbul: İletişim Yayınları, 117-122.

Mardin Ş (1990c). Siyasal Sözlüğümüzün Özellikleri: 1. Faşizm. İçinde: M Türköne ve T Önder (der), *Türkiye’de Toplum ve Siyaset: Makaleler 2*, İstanbul: İletişim Yayınları, 133-140.

Mardin Ş (1991a). Aydınlar. İçinde: M Türköne ve T Önder (der), *Türkiye’de Din ve Siyaset: Makaleler 3*, İstanbul: İletişim Yayınları, 255-288.

Mardin Ş (1991b). Türkiye’de Din ve Laiklik. İçinde: M Türköne ve T Önder (der), *Türkiye’de Din ve Siyaset: Makaleler 3*, İstanbul: İletişim Yayınları, 37-80.

Meriç C (1983). *Batıda ve Bizde Aydınların Serüveni, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Oran B (1988). *Atatürk Milliyetçiliği*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Ortaylı İ (1985). *Osmanlı Devleti ve Meşrutiyet, Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 4, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ortaylı İ (2007). *Batılılaşma Yolunda*. İstanbul: Merkez Kitapçılık ve Yayıncılık A.Ş.

Ortaylı İ (2009). Osmanlı'da 18. Yüzyıl Düşünce Dünyasına Dair Notlar. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*, Cilt 1, 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınevi, 37-42.

Özlem D (2007). Türkiye'de Pozitivizm ve Siyaset. İçinde: T Bora ve M Gültekingil (der), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, Cilt 3, 4. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 452-464.

Parla T (2009). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm*, 6. Baskı, İstanbul: Deniz Yayınları.

Rousseau J J (1762). *Emile, ou De L'Education. Oeuvres Complètes, Paris: Gallimard 1959*

Said E (2013). *Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları*, Çev. B Ülner, 7. Basım, İstanbul: Metis Yayınları.

Sakaoğlu N (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Shaw S J (1968). Some Aspects of the Aims and Achievements of the Nineteenth Century Ottoman Reformers. İçinde: W R Polk ve R L Chambers (der), *Beginning of Modernization in the Middle East*, Chicago: The University of Chicago Press, 29 vd.

Silindir M (2016). Stratejik Bir İnşa Planı Olarak Medeniyetler Çatışması, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 54-83.

Soysal M (1987). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*. İstanbul: Gerçek Yayınları.

Ouertaert D (2004). *Osmanlı İmparatorluğu: 1700-1922*, Çev. A Berktaş, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tanör B (1985). *Anayasal Gelişmelere Toplu Bakış, Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt 1, İstanbul: İletişim Yayınları.

Tekeli İ (1983). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt 3, İstanbul: İletişim Yayınları.

Ulutaş B (2020). Eğitim Ekonomisinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelleri. İçinde: N Beltekin (der), *Türkiye'de Eğitim İktisadi Disiplini*, Ankara: Anı Yayınları.

Ünal L İ vd. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yıldız A (2014). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. İçinde: A Yıldız (der), *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. İstanbul: Kalkedon Yayınları, 13-24.