

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

ZİYA GÖKALP'İN EĞİTİM KURAMI

DOKTORA TEZİ

NEJLA DOĞAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

ZİYA GÖKALP'İN EĞİTİM KURAMI

DOKTORA TEZİ

NEJLA DOĞAN

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN ÜNDER

**ANKARA
ŞUBAT, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nejla DOĞAN adlı öğrencinin hazırladığı “Ziya Gökalp’in Eğitim Kuramı” başlıklı bu çalışma, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı / Eğitim Felsefesi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Beyhan ZABUN	
Üye	Prof. Dr. Hasan ÜNDER	
Üye	Doç. Dr. Mustafa ŞEN	
Üye	Doç. Dr. Mustafa SEVER	
Üye	Doç. Dr. Raşit ÇELİK	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 16/02/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise/...../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nejla DOĞAN

ÖZET

ZİYA GÖKALP'İN EĞİTİM KURAMI

DOĞAN, Nejla

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Şubat, 2022, xii + 221 Sayfa

Bu çalışmanın amacı; Ziya Gökalp'in eğitim üzerine düşüncelerini bütünlüklü bir biçimde analiz etmek ve bu düşüncelerin Türkiye'de modern ulusal eğitimin kurulmasına hangi açılardan öncülük ettiğini saptamaktır. Bu temel amaç kapsamında çalışma, Gökalp'in eğitim görüşlerini şekillendiren tarihsel, sosyolojik ve felsefi öncüllerin neler olduğu; eğitim yoluyla çözmeye çalıştığı problemleri nasıl sorunsallaştırdığı ve hangi kavramsallaştırmalarla ele aldığı; eğitime hangi anlam, amaç ve görevleri yüklediği ve bu görevleri hangi pratikler üzerinden eğitim süreçlerine yansıttığına odaklanmakta; ayrıca tüm bunların modern ulusal eğitimi nasıl temellendirdiğini çözümlemektedir. Çalışmada literatür taraması yöntemi benimsenmiştir. Bu doğrultuda Gökalp'in tüm düzyazı ve şiirleri taranarak, eğitim kuramının tüm boyutlarıyla ve bütünsel bir biçimde analizi hedeflenmiştir. Bu analizle ulaşılan en önemli sonuçlardan biri; Gökalp'in farklı zamanlarda yazdığı eğitim yazılarının, bütünlüklü bir perspektifle değerlendirildiğinde, bir eğitim kuramını olanaklı kıldığıdır. Bir diğer önemli sonuç; Gökalp'in kültür-uygarlık ayrımı etrafında şekillendirdiği eğitim-öğretim sınıflandırmasının, toplumun uluslaşmasını ve modernleşmesini esas alan ve bu kapsamda ulusal eğitim-modern öğretim formülasyonunu yaratan bir kuramlaştırma biçimine dayandığıdır. Gökalp'in mefkûre (ideal) çerçevesinde öne sürdüğü yeni devlet ve yeni toplum modelinin, aynı zamanda yeni bir eğitim modelini biçimlendirdiğinin saptanması da yine çalışmanın önemli sonuçlarından biridir. Gökalp'in önerdiği yeni siyasal-toplumsal düzen, eğitime de yeni anlam, amaç, görev ve değerler yüklemiştir. Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık ve laiklik etrafında şekillenen bu yeni görev ve değerler, eğitim aracılığıyla yetiştirilecek yeni bir yurttaş modelini de tanımlamıştır. Böylece yurttaşları yetiştirmesi beklenen

okula yeni değerler atfedilirken, öğretmenliğin ve ğretim programlarının dönüştürülmesi de gündeme gelmiştir. Tüm bu dönüşüm projesi, Gökalp'ın kuramını ulus inşası ve modernleşme ile ilişkilendirmektedir ki, bu çalışmanın en önemli bulgusu budur.

Anahtar Sözcükler: Ziya Gökalp, uluslaşma, modernleşme, kültür-uygarlık, eğitim-ğretim.



ABSTRACT

ZİYA GÖKALP'S EDUCATIONAL THEORY

DOĞAN, Nejla

Dissertation, The Cultural Foundations of Education

Supervisor: Prof. Dr. Hasan ÜNDER

February, 2022, xii + 221 Pages

The purposes of the study are to analyze Ziya Gökalp's thoughts on education holistically and to identify the aspects these thoughts led to the establishment of modern national education in Turkey. The study focuses on the historical, sociological, and philosophical premises that form Gökalp's views on education, how he problematizes the problems he tries to solve through education, with which conceptualizations he approaches within the scope of the purposes. In addition, it also analyzes which meaning, purpose, and duties he attributes to education, and through what practices he reflects these duties in educational processes, how all these ground modern national education. The methodology used in the study is the literature review. In this direction, by studying all of Gökalp's proses and poems, it is aimed to analyze his educational theory holistically with all its dimensions. One of the most notable results reached by the analysis is that Gokalp's educational writings, which he wrote at different times, enable an educational theory when evaluated with a holistic perspective. Gökalp shapes the education-teaching classification around the distinction between culture and civilization. Another significant result is that this classification stands on a theorizing method based on the nationalization and modernization of the society and creates the national education-modern education formulation in this context. It is also one of the noteworthy results of the study that the new state and new society model put forward by him in the context of the ideal also shapes a new education model. The new political-social order proposed by Gökalp has also assigned new meaning, purpose, duty, and values to education. These new duties and values developed around republicanism, nationalism, populism, and secularism also defined a new citizen model to be raised by education. Hence, while new values attributed to the school, which is assumed to

educate citizens, the transformation of teacher and teaching programs came to the fore. This entire transformation project associates Gökulp's theory with nation-building and modernization, which is the most remarkable finding of this study.

Key Words: Ziya Gökulp, nationalization, modernization, culture-civilization, education-teaching.



ÖNSÖZ

Bu çalışma, bir akademik ilgi ve merakın ötesinde, danışman hocam Prof. Dr. Hasan ÜNDER'le tez konusu seçimine ilişkin yaptığımız sohbetlerin ürünü olarak doğdu. Bu sohbetlerimizde genel olarak; literatürde sıklıkla karşılaştığımız eğitim felsefesi akımlarının ve eğitim kuramlarının Türkiye'nin tarihsel ve düşünsel gerçekliğiyle çok da örtüşmediği; her ne kadar önemli birer yol gösterici olsalar da yaşadığımız coğrafyadaki eğitim tartışmalarını temellendirmede yetersiz kaldıkları ve bir şablon olarak Türkiye örneğine uygulanamayacakları görüşleri öne çıkmıştı. Elbette bunun ana nedeni, Batı'daki toplumsal ve ekonomik dönüşümün 15. Yüzyıldan itibaren Rönesans ile başlayan ve Sanayi Devrimi'ne kadar uzanan bir eksenle ilerlemiş olması ve çağdaş eğitim kuramlarının da bu tarihsellik çerçevesinde şekillenmiş olmasıydı. Oysa Türkiye'deki modernleşme deneyimi -Batı örneğini model alsada- benzer bir çizgiselliği takip etmemekte, kendi içinde taşıdığı özgünlüklerle Batı'dan farklılaşmaktaydı. Bu nedenle modernleşmecî eğitimin teorik ve pratik dinamikleri de farklı kaygı, beklenti, ihtiyaç ve çözüm süreçlerine dayanmaktaydı.

Bu perspektif beni, kendi eğitim ve düşünce tarihimize bakmaya yönlendirdi ve özellikle de Cumhuriyet dönemi eğitiminin düşünsel köklerini yansıtan bir araştırmanın literatüre katkı açısından daha yararlı olabileceği kanısını güçlendirdi. Çalışmanın bağlamını bu şekilde kurmak, uluslaşma ve modernleşme politikaları açısından bir laboratuvar gibi nitelenen II. Meşrutiyet dönemini neredeyse zorunlu bir odak olarak öne çıkarıyordu. Danışman hocamın, dönemin kritik öznelerinden biri olan Ziya Gökalp'in daha derinlikli bir incelemeyi hak ettiğine yönelik sözleri ise bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki en önemli etken oldu.

Her ne kadar geçmişte Gökalp üzerine bazı okumalar yapmış olsam da, Gökalp'in düşüncelerini bu kez eğitim odağında çözümleyen bir ön okuma yapmak, bana daha önce fark etmediğim önemli bir çerçeve sundu. Bu çerçeve, Gökalp'in Batılı romantiklerle ve ulus kuramcılarıyla benzer bir izleği takip eden fikirlere sahip olmasıydı. Çalışmaya ilişkin bu ön saptama, bu fikirlerin Gökalp'in eğitim görüşlerini nasıl biçimlendirdiğine dair bir merakı da tetikledi ve böylece bu araştırma, somut bir metne dönüştü. Çalışma, esas aldığı bu çerçeveye literatüre yeni bir bağlam ve tartışma zemini sunmayı hedeflerken; aynı zamanda Türkiye'nin modern ulusal eğitim tarihine

yön veren toplumsal ve düşünsel dönüşümün analiziyle, Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarını ve felsefesini anlamlandırmamızı sağlayacak nesnel sonuçlara da ulaşmayı amaçladı.

Bu çalışmanın nihai halini almasında, elbette tez yazım süreci boyunca destekleyici, yüreklendirici ve yol gösterici sözleriyle her zaman yanımda olan çok değerli tez izleme jürimin önemli katkısı var. Bu bağlamda öncelikle tez konusunu belirleme sürecinden tezin son aşamasına kadar benimle tartışmalar yürüten ve metni birçok kez okuyarak daha iyi hale gelmesi için yönlendirmelerde bulunan tez danışmanım Prof. Dr. Hasan ÜNDER'e çok teşekkür ediyorum. Yılda iki kez yaptığımız tez izleme toplantılarının tümünü dostça tavrıyla yöneten; önerdiği yaklaşım ve okumalarla hem merakımı besleyen hem de metnin temel sorunsallarının şekillenmesinde yol gösterici olan Doç. Dr. Mustafa ŞEN'e içten bir teşekkür borçluyum. Son olarak Doç. Dr. Mustafa SEVER'e, tezi alandaki diğer çalışmalardan ayırt edecek ve özgün bir metin haline getirecek önerileri ve “bir de bu açıdan bak” şeklindeki yönlendirmeleri ile tezin gelişim seyrine yaptığı katkılardan dolayı teşekkürü borç bilirim. Belirtmem gerekir ki; literatüre oldukça mütevazı bir katkı olan bu çalışmadaki tüm eksik ve kusurların sorumluluğu bana aittir.

Nejla DOĞAN
Ankara, Şubat 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	3
Amaç.....	3
Önem	4
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	13
YÖNTEM.....	13
Araştırma Modeli.....	13
Çalışma Belgesi	14
Verilerin Toplanması.....	15
Verilerin Çözümlemesi	15
BÖLÜM 3.....	17
BULGULAR VE YORUMLAR	17
Gökalp'in Eğitim Kuramının Tarihsel ve Düşünsel Temelleri	18
Gökalp'in Eğitim Kuramının Tarihsel Temelleri.....	20
Gökalp'in Yaşamı ve Eğitim Kuramına Etkide Bulunan Temel Kırılma Noktaları	27
Gökalp'in Eğitim Kuramının Düşünsel Kökleri.....	38
Osmanlı'da Siyasi Akımlar: Gökalp'in Etkileri ve Etkilendikleri.....	39
Osmanlıcılık.	39
İslamcılık.	41
Batıcılık.	44
Türkçülük.	48
Bir Kılavuz Olarak Durkheim Sosyolojisi.	51

Gökalp'in Düşünce Sisteminde Alman Romantizminin İzleri.	61
Gökalp'in Eğitim Kuramını Şekillendiren Temel Kavram ve Sorunsallar.....	69
Eğitim ve Öğretimin Temeli Olarak Kültür-Uygarlık Ayrımı	70
Gökalp Düşüncesinde Eğitim ve Öğretim	75
Eğitim ve Kültür: Ulusal Bilgi Sistemine Doğru.	80
Bilginin Subjektif Kaynağı Olarak Kültür Dünyası.	83
Kültür Dünyasının Yaslandığı Değer Yargıları [Kıymet Hükümleri].	91
Yaygın [Münteşir] ve Organize [Müteazzi] Eğitim.	94
Öğretim ve Uygarlık: Evrenselin Bilgisiyle Bütünleşme.	97
Bilginin Objektif Kaynağı Olarak Doğa Dünyası.	101
Doğa Dünyasının Yaslandığı Gerçeklik Yargıları [Şe'niyet Hükümleri].	106
Bilginin ve Eğitimin Üst Düzey Temsili: Tehzib.....	108
Gökalp Düşüncesinde Toplumsal İdealizm ve Eğitim.....	109
Yeni Devlet İdeali ve Eğitim.	115
Yeni Toplum İdeali ve Eğitim.....	123
Siyasi Halkçılık ve Eğitim.....	123
Kültürde Halkçılık, Halkiyat ve Eğitim.....	126
Toplumsal Dayanışma, İşbölümü ve Eğitim.....	131
Yeni Aile İdeali ve Eğitim.	136
Gökalp'in Eğitim İdealinin Eğitsel Süreçlerdeki Görünümü:	142
Eğiten, Eğitilen ve Eğitimin İçeriği ve Nitelikleri.....	142
Okul	143
Öğretmen	144
Öğrenci	151
Ödül ve Ceza	156
Kademelere Göre Eğitim.....	160
İlköğretim.	160
Ortaöğretim.....	161
Yükseköğretim.	164
Öğretim Programının Ulusal-Kültürel ve Ahlaki Temelleri	168
Dil: Ortak Genel Eğitimin Kurucu Ögesi.	170
Edebiyat: Ulusal Ruhu Yaratacak Eğitsel Araç.	174
Tarih: Geleceği İnşa Eden Pedagojik Sanat.....	177
Sanat: Kolektif Estetiğin Eğitsel Üretimi.	181

Ahlak Eğitimi: Ulusal Dayanışma ve Erdemlerin Toplumsal Temeli.	182
Din Eğitimi: Toplumsal Dayanışmanın Manevi Temeli.	188
BÖLÜM 4.....	195
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	195
Sonuçlar.....	195
Öneriler.....	206
KAYNAKLAR	209
EKLER	217
EK 1. Etik Kurul Onayı.....	218
BENZERLİK BİLDİRİMİ	219
ÖZGEÇMİŞ.....	221



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Batı’da Aydınlanma, Sanayi Devrimi ve kentleşme gibi önemli tarihsel kırılmaların sonucu olarak ortaya çıkan ulusların inşası ve ulus-devletleşme süreci, organizasyonu ve finansmanı kamu tarafından üstlenilen kitlesel eğitimi de beraberinde getirmiştir. Böylece modern öncesi dönemde yalnızca ayrıcalıklı kesimler için erişilebilir olan eğitim, modern ulus-devletlerle birlikte artık “yurttaş” olarak tanımlanan tüm bireyler için anayasal bir hak ve ödev haline gelmiştir. Eğitimin anlam ve amacındaki değişim, içeriğini de dönüşüme uğratmış; modern öncesinde eğitimin esasını oluşturan dini doktrinlerin yerini, ulusal ve seküler esaslara dayanan ve kültürel türdeşliği önceleyen standartlaşmış bir içerik ile yurttaşlık bilgisi almıştır. Bu bağlamda bireyler, başta ortak bir konuşma ve yazı dilinin kullanımı olmak üzere, tarih, coğrafya, edebiyat, ekonomi vb. alanlarda ortak bilince ve niteliklere sahip olacak biçimde yetiştirilmeye başlanmışlardır. Tüm çocukların aynı tür okullarda aynı eğitim programına tabi olması üzerine inşa edilen bu model, hem ulusların inşası hem de ulus-devletlerin ihtiyaç duyduğu yeni bir insan tipi olarak yurttaşların yetiştirilmesinde modern çağın en önemli mekanizmalarından biri haline gelmiştir.

Sanayileşme ve kentleşme gibi modernleşme adımlarında Batı’dakine benzer bir tarihsel izleği takip etmeyen Osmanlı’da ise modern eğitim kurumları görece geç bir dönemde ortaya çıkmış ve başlangıçta bir uluslaşma hedefine yaslanmaktan çok, ülkenin Batı kapitalizmi karşısında gerilemesine acil çözümler üretmek ve teknik ihtiyaçları karşılamak amacıyla kendine yer bulmuştur. Dolayısıyla modern eğitim, öncelikle devletin bekası kaygısıyla gündeme gelmiştir. Bu beka kaygısı, modern eğitim kurumlarının ilk örneklerinin oluşturulmaya başlandığı 1800’lerde homojen bir uluslaşma hedefini zaten devlet için yıkıcı bir ideoloji olarak görmüştür. Çünkü bu dönemde Osmanlı çok uluslu yapısını korumaya devam etmekte ve devletin ayakta kalması, Osmanlılık kimliği altında toplanan bir yurttaşlar birliği idealinin hayata geçirilmesine bağlanmaktadır. Ancak 1900’lerin başına gelindiğinde, devletin Anadolu sınırlarına doğru çekilmiş olması ve buna eşlik eden sosyo-ekonomik çöküşle birlikte, ihtiyaç duyulan yeni kolektivite modeli, uluslaşma düşüncesinde somutlaşmıştır.

Böylece eğitimin ulus inşası bağlamında işlevselleştirilmesi de önemli bir tartışma konusu olarak belirmiştir.

Bu konuyu ilk kez kapsamlı bir biçimde ele alıp sorunsallaştıran ve eğitimi ulus inşası ve ulus devletleşmenin temeli olarak konumlandıran ise Ziya Gökalp'tir. II. Meşruiyet döneminin ve İttihat ve Terakki yönetiminin önemli ideologlarından biri olan ve düşünceleriyle Cumhuriyet'in kurucu kadrolarını da oldukça etkileyen Gökalp, uluslaşmayı ve çağdaşlaşmayı esas alan yeni bir toplumsal yaşamın genel çerçevesini çizerken, modern eğitim-öğretimin nasıl olması gerektiği üzerine de birçok fikir üretmiştir. Gökalp'in eğitime eklediği "millî" sıfatı üzerinden çerçeve kazanan bu fikirler, dönemin tarihsel-toplumsal koşullarında, aynı zamanda çağdaş dünyanın gereği ve ulusal bağımsızlığın olmazsa olmaz koşulu olarak da görülmüştür. Nitekim Gökalp ve içinde bulunduğu İttihat ve Terakki kadroları, Batı karşısındaki geri kalmışlığı özellikle ekonomik, bilimsel ve teknik boyutuyla ele alarak; bir yandan ulusal ekonomi için ulusal siyasi birliğin kurulmasını amaçlamış bir yandan da dünya ekonomisine eklemlenmek için temel koşul olan laik bilimsel bilgi ve teknolojiyi eğitim süreçleri üzerinde egemen kılmayı istemişlerdir. Türkiye tarihinin bu önemli kırılma noktasında Gökalp'i modern ulusal eğitimin inşası konusunda öncü yapan ise, Batı'daki sosyo-ekonomik dönüşümün Osmanlı toplumu için yarattığı sorunları ve zorunlulukları oldukça rasyonel bir şekilde analiz etmesi ve eğitim alanı da dâhil olmak üzere, ülkenin mevcut sorunlarına politik kimliğiyle müdahalede bulunmak istemesidir.

Gökalp'in bu çabasını, gerçek anlamda bir programı olmayan ve savrulma tehlikesiyle karşı karşıya kalan bir toplumsal dönüşüme ideoloji kazandırmak şeklinde okumak da mümkündür. "Yeni hayat" olarak kavramsallaştırılan bu ideoloji, ekonomiden hukuka, edebiyattan sanata, ahlaktan dinsel alanın sınırlarının yeniden belirlenmesine kadar tüm toplumsal-kültürel alanların değişimini amaçlamakta; bu değişimde uluslaşma, ilerleme, Aydınlanma, pozitivizm, laiklik gibi Batılı felsefe ve ideolojileri rehber edinmektedir. Eğitim ise hem bu bütünsel dönüşüm projesinin bir parçası niteliğinde hem de tüm bu değişim eksenlerini kesen bir yerde; "yeni hayat"ın merkezinde bulunmaktadır. Bu merkezi konumuyla eğitim; tam da Anderson'un (1995) tarif ettiği, birbirlerini tanımayan, görmeyen ama ortak düşüncelerle yoğrulan ve ortak ideallerde birleşen bir ulusu yaratacaktır. Dolayısıyla Gökalp düşüncesinde eğitim; ülkenin en ücra noktasında yaşayan köylüyü dahi, bir dile, bir kültüre, bir tarihe, bir ekonomiye, bir geleceğe ve ideale bağlayacak; henüz ulus niteliği kazanmamış insan yığınlarını ulusa dönüştürecek bir işlevsellikte görülmektedir. Bunun da ötesinde eğitim,

yurttaşları çağdaş uygarlıkla tanıştıracak ve onların modern dünyayla ilişkilenmesini sağlayacak bir enternasyonalizmin tüm toplumsal katmanlara ulaştırılması olarak tasavvur edilmektedir. Böylece eğitim, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın koşulu olarak görülen yeni bir kimliğin kitleselleştirilmesi; tüm bireylere edindirilmesi süreci olarak ortaya çıkmaktadır.

Topluma yeni bir kimlik edindirme konusunda Gökalp'in en çok çaba sarf ettiği sorun ise; geleneksel ile modern olan arasındaki sıkışmışlığın yarattığı toplumsal ve düşünsel ikilemlerdir. Bu nedenle toplum kuramında öne sürdüğü uzlaştırıcı ve sentezci görüşler, eğitim kuramının da temel belirleyenleri olmuş; çağdaş dünyayla geleneksel toplum arasında dengeli ve her ikisinin de kendince gerekli yanlarını içeren bir eğitim-öğretim sisteminin temel esaslarını oluşturmaya çalışmıştır. Ancak buradaki “geleneksel” olanın, Osmanlı ile özdeşleşmiş değerler sistemine değil, Anadolu halk kültürüne göndermede bulunduğu unutulmamalıdır. Nitekim tam da bu nedenle eğitim kuramında, ümmet tartışmaları karşısında ulusal eğitimi öne çıkarmış; eğitimin kültürel kaynağı olarak Osmanlı'yı değil Anadolu kültürünü görmüştür. Geleneksel halk kültürünün çağdaş değerlerle bütünleştirilmesi bağlamında ise; Doğu uygarlığı karşısında Batı uygarlığının bilgi sistemini tercih etmiş; din kaynaklı bilginin yerine laik, bilimsel bilgiyi koymuş ve kadınların eğitim hakkı üzerinde ısrarla durarak dönemi için köklü denilebilecek bir eğitim reformunun önünü açmıştır.

Problem

Bu kapsamda araştırmanın problemi; Gökalp'in eğitime ilişkin düşüncelerinin bütünlüklü bir eğitim kuramı oluşturup oluşturmadığı ve bu düşüncelerin Türkiye'de modern ulusal eğitimin temellendirilmesine nasıl etkide bulunduğu.

Amaç

Çalışmanın amacı; Ziya Gökalp'in eğitim üzerine düşüncelerini bütünlüklü bir biçimde analiz etmek ve bu düşüncelerin Türkiye'de modern ulusal eğitimin kurulmasına hangi açılardan öncülük ettiğini saptamaktır. Bu temel amaç bağlamında; Gökalp'in eğitim düşüncelerinin yaslandığı tarihsel, toplumsal ve düşünsel temellerin irdelenmesi; eğitimi nasıl sorunsallaştırdığı ve hangi kavramsallaştırmalarla ele

aldığının incelenmesi; eğitim yoluyla çözmeye çalıştığı problemlerin tespit edilmesi; eğitime hangi anlam, amaç ve görevleri yüklediği ve tüm bunları hangi pratikler üzerinden eğitim süreçlerine yansıttığının belirlenmesi; içeriği, yöntemi, hedefleri, eğiten ve eğitilenlerin nitelikleri bağlamında eğitim-öğretimi tüm boyutlarıyla ele alıp almadığının analiz edilmesi; yeni bir toplumsallaşmanın ve yeni bir siyasal rejimin arifesinde eğitimi nasıl bir işlevsellikle işe koştüğünün anlamlandırılması ve yeniden tanımladığı “birey”i ve bireylerin toplamı olan “biz”i eğitim açısından nasıl ele aldığının çözümlenmesi hedeflenmektedir.

Önem

Gökalp, bir ulus-devlet olarak kurulan ve modernleşmeyi esas alan Türkiye Cumhuriyeti’nin fikrîsel alt yapısını hazırlayan önemli ideologlardan biridir. Bu bağlamda modern ulusal eğitimin de çerçevesini çizmiştir. Gökalp, geleceğin Türkiye’si için çağdaş bir uluslaşmanın çerçevesini çizerken, Cumhuriyet ise “eski rejim”in kurumsal-düşünsel kalıplarından sıyrılmış olmanın özgüveniyle, Gökalp’in temkinli ve uzlaşmacı diyebileceğimiz görüşlerini bir adım daha ileriye taşıyarak, daha devrimci bir dönüşüme evriltmiştir. Ancak çok kısa bir süre içinde gerçekleştirilmeye çalışılan ve karşıt görüşler nedeniyle sancılı bir şekilde ilerleyen bu dönüşümler, toplumda derin bir kök salamamış, kimlik bunalımlarını ve çatışmaları ortadan kaldıramamıştır. Bu bağlamda eğitim felsefesi ve politikalarına ilişkin ideolojik ayrılıklar da, etkileri günümüze kadar uzanan tartışmalarda varlığını sürdürmüştür. Nitekim özellikle tek parti yönetimi sonrasında, bu tartışma ve ikilemler Gökalp’in bıraktığı yerden tekrar hayatımıza girmiştir.

Eğitimin, Batı kültürü ve uygarlığının sınırları ile dinin ve geleneklerin çizdiği sınırlar karşısında nasıl konumlanacağı; bu iki bilgi sisteminin birbiriyle nasıl uzlaştırılacağı; hangi bilgi ve davranış örüntülerinin, neden, nasıl ve hangi hedeflerle eğitime dâhil edileceği tartışması, bugün için de henüz sonuçlanmamıştır. Bu bağlamda Gökalp’in özellikle kültür-uygarlık [hars-medeniyet] kavramsallaştırması, Osmanlı’nın son dönemlerinden günümüze, “nasıl bir eğitimle, nasıl bireyler yetiştirmek istiyoruz?” sorusuna verilen hemen tüm yanıtların ideolojik alanına çeşitli düzeylerde nüfuz etmektedir. Bu nedenle hemen her gün karşımıza çıkan eğitime dair tartışmaları ve

kutuplaşmaları anlamlandırabilmek, bunların tarihsel izdüşümünü takip edebilmek açısından Gökalp, önemli bir veri alanı ve zengin bir tartışma zemini sunmaktadır.

Diğer yandan Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine geçişi anlamak; siyasetten sivil topluma, bilimden sanata, akademik çalışmalardan halka yönelik çalışmalara, toplumsal yaşamın her alanındaki paradigma değişikliğini ve eğitsel uygulamaları doğru okumayı gerektirmektedir ki; bu bağlamda yine Gökalp etkili bir düşünür ve kuramcı olarak karşımıza çıkmaya devam etmektedir. Gökalp, başta eğitime yüklediği uluslaşma ve modernleşme görevi olmak üzere, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, halkbilimi çalışmaları, Halkevleri, Millet Mektepleri, Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu, öğretim programlarının kültürel olarak temellendirilmesi ve laikleştirilmesi gibi birçok konuda Cumhuriyet rejiminin eğitsel-kültürel politikalarına düşünsel kaynaklık etmiştir. Bu nedenle bu çalışma, modern Türkiye'nin eğitim tarihinde önemli bir figür olan; ayrıca günümüz eğitim tartışmaları için de güncelliğini koruyan ve bir izlek oluşturmaya devam eden Gökalp'e ve Gökalp'in eğitim kuramına odaklanmaktadır.

Gökalp'in fikirlerini bir eğitim kuramına dönüştüren, eğitime dair çok yönlü kavrayışıdır. Böylesi kapsamlı bir kavrayışa yönelmesinin nedeni ise; eğitimi bir var olma savaşının en önemli ayağı olarak görmesi ve bu doğrultuda ona tüm toplumsal alanlar için kurucu bir görev atfetmesidir. Çoğu zaman bir ulus kuramcısı gibi düşünüp yazan Gökalp, eğitimi ulus inşasının da başat ögesi olarak görmüş; hatta eğitime yüklediği ilk görev bu olmuştur. Bu bağlamda Batı örneğindeki ulus-devletlerde modern eğitimin temel parametreleri olarak ortaya çıkan uluslaşma, laiklik ve kamusalılık büyük oranda Gökalp'in kuramına da sirayet etmiştir. Ancak mevcut literatürde Gökalp'in bu düşünceleri sıklıkla gözden kaçmış ya da yüzeysel bir biçimde ele alınmıştır. Bu bağlamda Gökalp'in ulusal eğitimin inşasındaki rolü de yeterince ortaya konmamıştır.

Örneğin Gökalp çoğunlukla “milliyetçi” ya da “Türkçü” sıfatıyla anılırken; Gökalp'i bu sıfatlarla ilişkilendiren asıl itici gücün bir ulus inşası ve modern bir ulus-devletin kurulma çabası olduğuna değinilmemiştir; bu görüşlerin Batı'daki modernleşme süreciyle bağlantısı kurulamamıştır. Böylece Gökalp'in görüşleri çoğu zaman gerçek bağlamına tam oturmayan bir noktadan verilmiştir. Bu da Gökalp'e yönelik yapılan “milliyetçi” ve “Türkçü” tanımlarını kendi döneminin siyasetinden ve dünya konjonktüründen kopararak, 2. Dünya Savaşı ve ardından gelen Soğuk Savaş döneminin güncel siyasal perspektifi ve söylemi içine yerleştirmiştir. Bu durum ise Gökalp'in anakronik biçimde yorumlanmasına ya da gündelik siyasi kutuplaşmaların bir parçası gibi okunmasına neden olmuştur.

Nitekim bu siyasi kutuplaşmaların yansıması olarak Gökâlp'in metinlerine çoğu zaman seçmeci bir tutumla yaklaşılmış; genellikle Türkçülük ile İslam'ı sentezlediği görüşleri öne çıkarılıp, bunun üzerinden politik bir onaylamanın ya da reddetmenin konusu haline getirilmiştir. Ancak ilginç bir şekilde Gökâlp'in birer ideal olarak işaret ettiği halkçılık, laiklik, cumhuriyetçilik fikirleri literatürde kendine pek yer bulamamıştır. Bu bağlamda modernist ve ilerici yanları da gözden kaçmıştır. Bu durum, Gökâlp'in öne sürdüğü görüşlerin kendi döneminde yarattığı özgünlüğü yok ederken, bilimsel çözümlemeyi de olanaksız hale getirmektedir. Oysa bilimsel analiz, tarihsel olmak; yani dönemin koşullarının belirleyiciliğine bağlı kalmak, somut durumun somut çözümlemesini yapmak zorundadır. Bu nedenle bu çalışmada Gökâlp'in eğitim üzerine görüşleri, yaşadığı dönemin nesnel koşulları içinde ve tarihsel arka planıyla birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunu sağlayabilmek için de Gökâlp'in fikir ve yaklaşımları, öncelikle doğrudan Gökâlp tarafından kaleme alınan metinler üzerinden takip edilmeye çalışılmış; ikincil kaynaklara ise Gökâlp'in eğitim kuramının genel hatları ortaya çıktıktan sonra başvurulmuştur.

Kuşkusuz Gökâlp'in kuramının en kritik kavramsallaştırmalarından biri “kültür-uygarlık” [hars-medeniyet] ayrımıdır. Mevcut literatürde bu ayrıma önemli düzeyde yer verilirken; bu ayrımın Alman romantizmiyle bağı genel olarak kurulamamış; Gökâlp üzerindeki Durkheim etkisinin altı sıklıkla çizilirken, romantizmin etkisi yine gözden kaçırılan konulardan biri olmuştur. Oysa bu etki, eğitim kuramını baştan aşağıya biçimlendiren eğitim-öğretim [terbiye-talim] ayrımının da temelini oluşturmaktadır. Diğer yandan Gökâlp'in ulus inşası bağlamında ele aldığı ve ulusal eğitimin temeli haline getirmek istediği dil, tarih, edebiyat, sanat, mitoloji ve folklor çalışmaları, Alman uluslaşması bağlamında işe koşulan kültür çalışmalarının yöntemlerini benimsemekte, Gökâlp de metinlerinde doğrudan ya da dolaylı olarak romantik akıma referanslar vermektedir. Bu çalışmada Gökâlp'in temel düşünsel kaynaklarından biri olan ve kültürel ulusçuluk için önemli bir dayanak olarak görülen romantizme ilişkin bu eksiklik giderilmeye çalışılmış; Gökâlp'in romantizme neden başvurduğu ve hangi açılardan eğitim kuramına dâhil ettiği irdelenmeye çalışılmıştır.

Kültür-uygarlık [hars-medeniyet] kavramsallaştırmasıyla birlikte Gökâlp'in düşünce sisteminde en çok öne çıkan kavramlardan biri de “ideal” [mefkûre]dir. Ancak mevcut eğitim literatüründe, ideal kavramının eğitimle ilişkisi üzerine anlamlı bir değerlendirme yapılmamıştır. Keza Gökâlp'in birer ideal olarak işaret ettiği cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, laiklik, toplumsal dayanışma ve feminizm

doğrudan eğitim kuramını da şekillendirmektedir. Ancak literatürde bu bağlantı da genel olarak kurulamamıştır. Oysa Gökalp'in işaret ettiği bu idealler, yeni bir devlete, yeni bir topluma, yeni bir aileye, yeni bir ekonomiye; kısacası yeni bir siyasal ve toplumsal düzene göndermede bulunmakta ve bu nedenle tüm bu yenileşme hareketlerinin merkezinde bulunan eğitimle doğrudan ilişkilenebilmektedir. Bu çalışmada literatürdeki bu eksiklik de giderilmeye çalışılmış; hem ideal kavramının eğitimle ilişkisi hem de işaret edilen yeni ideallerin eğitime ne tür görev ve amaçlar yüklediği bir bölüm altında ele alınmıştır.

Mevcut literatürde yeterince ifade edilmeyen; oysa önemle vurgulanması gereken bir diğer konu da, Gökalp'in eğitim kuramının son kertede modernleşmeci modele içkin olan, türdeşleşmiş, sekülerleşmiş, kitleselleşmiş ulusal bir eğitimi hedeflediği ve bunun da cumhuriyet rejimine uygun bir okul modelinde somutlaştığıdır. Gökalp'in özellikle son dönem yazıları, okul, öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarından ödül-ceza sistemine kadar, cumhuriyetle yönetilen, demokratik, modern bir ulus-devletin okulunu tasavvur etmekte ve eğitim süreçlerinde tebaa kültürünün yerine yurttaşlık kültürünün ikame edilmesini simgelemektedir. Bu çalışmada Gökalp'in çerçevesini çizdiği bu yeni modern okula ve bu okulun yetiştirmek istediği yeni insan tipine ilişkin yaklaşımın da altı çizilmeye çalışılmıştır.

Literatürdeki temel boşluklardan biri de Türkiye'de “modernleşme ve eğitim” üzerine yapılan çalışmalarda genellikle kurumsal dönüşüme ve yasal düzenlemelere odaklanılması; ancak bu dönüşümü ve düzenlemeleri temellendiren felsefi, sosyolojik, tarihsel köklerin yeterince irdelenmemesidir. Oysa Gökalp'in eğitime ilişkin sorunsallaştırma ve çözümlemeleri tam da bu köklerle iç içe geçmekte; yaptığı tartışma ve öneriler bu zemini temellendirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Gökalp'in görüşleri üzerinden, aynı zamanda modern ulusal eğitimin düşünsel köklerinin hangi koşullarda, hangi söylem zemininde ve nasıl biçimlendiği analiz edilmeye çalışılmıştır.

Literatürdeki sınırlılıklardan biri de Gökalp'in eğitim kuramını bir bütün olarak ele alan çalışma sayısının oldukça az olmasıdır. Gökalp'in eğitime dair düşünceleri genel olarak ya sosyolojik görüşlerinin bir alt başlığı olarak ele alınmış ya da eğitim görüşlerinin sadece bir kısmına odaklanılmıştır. Diğer yandan Gökalp'in eğitim üzerine düşüncelerini belli bir sistematikte yazmaması ve farklı zaman ve mecralarda yayımladığı yazılarının dağınık bir görünümde olması mevcut literatüre de yansımıştır. Bu çalışmada Gökalp'in erişilebilen tüm eserleri incelenerek, hem eğitim düşüncesi bütünsel olarak değerlendirilmeye çalışılmış, hem de özellikle literatürde oldukça

belirsiz kalan okul, öğrenci, öğretmen, öğretim kademeleri ve öğretim programı üzerine görüşleri derli toplu bir biçimde çalışmanın içeriğine yansıtılmaya çalışılmıştır.

Elbette ki Gökalp'e ilişkin eğitim literatüründeki boşlukların tek bir çalışmayla kapatılması olanaklı değildir. Bu nedenle Gökalp'in daha fazla ve derinlemesine incelenmeye ihtiyacı vardır. Bu aynı zamanda yaşadığımız coğrafyadaki eğitim tartışmalarını temellendirmek, özellikle Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçiş sürecinde eğitim politikalarının ve felsefesinin hangi kaygı, beklenti ve ihtiyaçlara yanıt verdiğini anlamlandırabilmek açısından kendi kaynaklarımıza dönmek bağlamında da önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Her ne kadar Gökalp eğitim üzerine bütünsel ve sistematik bir çalışma yapmamış olsa da, eğitime ilişkin yazdıkları, eğitimin epistemolojik kaynaklarından temel ilke ve esaslarına, eğitsel amaç ve hedeflerinden eğitimin öznelere kadar bütünlüklü denilebilecek bir perspektif sunmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, Gökalp'in düzyazı ve şiirlerinden hareketle sınırları netleştirilmiş bir eğitim kuramına ulaşılmaya çalışılmıştır. Diğer yandan Gökalp'in eğitim kuramı, toplum kuramının en önemli parçası niteliğindedir ve toplumsal alanın tüm öğeleriyle ilişki içindedir. Örneğin devlet, toplum, aile, ekonomi, hukuk, din vb. alanlardaki görüşleri, aynı zamanda eğitime dair düşüncelerini gerekçelendirmekte, eğitim kuramını çerçevelemektedir. Bu nedenle çalışmada Gökalp'in tüm düşünsel birikimi, eğitim kuramını temellendirmek bağlamında çözümlenmeye çalışılmış ve eğitim görüşleri üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Böylece Gökalp'in merkezine eğitimi aldığı bireysel ve toplumsal dönüşüm modeli, bir bütünlük içinde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Tanımlar

Burada öncelikle Eğitim Felsefesi Programı altında yazılan bu teze, neden “Ziya Gökalp'in Eğitim Felsefesi” değil de “Ziya Gökalp'in Eğitim Kuramı” başlığının verildiğinin açıklanması zorunlu görünmektedir. Bunun en önemli nedeni, Gökalp'in eğitimi sadece felsefi bir tartışma düzeyinde değil, birçok boyutuyla ele almış olmasıdır. Eğitime düşünsel bir arka plan sağlayan “eğitim felsefesi”, eğitimin olanaklılığı, doğası,

problemleri, amaçları ve yöntemi ile ilgili felsefî sorular soran, bunları felsefeye özgü yöntemlerle ele alan bir felsefe disiplini (Cevizci, 2002). Bu bağlamda en temel konusu, eğitimin amaçları ve yol gösterici ideallerinin neler olduğu sorusuna yanıt aramaktır (Siegel, 2009). Oysa “eğitim kuramı” kendisini salt felsefî sorularla ve kuramsal bilgi alanıyla sınırlamaz; formüle ettiği eğitim ilkeleri, teoriyi de pratiği de içerir. Bu kapsamda eğitimin pratikteki amaçlarının neler olduğundan eğitimin içeriğine, öğretim yöntem ve tekniklerinden idari örgütlenmeye kadar çok daha geniş ve karmaşık bir sorunlar alanına yanıt üretmeye çalışır (Hirst, 1970). Bu soruları yanıtlamak, felsefi, tarihsel, politik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik, dini ve aksiyolojik verilerden hareketle, empirik ve normatif boyutları da içeren sistematik bir kuramlaştırma biçimini gerektirir. Bu nedenle bir “eğitim kuramı” eğitim felsefesini de içeren; eğitime dair oldukça çeşitli faktörleri göz önünde bulunduran kapsamlı bir sorunsallaştırma ve açıklama biçimidir (Hirst, 1963). İlerleyen bölümlerde görüleceği üzere, Gökalp’in eğitim düşünceleri de tarih, sosyoloji, felsefe, ekonomi, politika, psikoloji, din ve ahlak gibi pek çok boyutu içermekte; bunların her birinden beslenirken aynı zamanda her birine eğitim aracılığıyla yön vermeyi de amaçlamaktadır.

Gökalp eğitim kuramını oluştururken birçok kavram ve kavram çiftini kullanmış; bunları aynı zamanda dönemin siyasi tartışmalarının da bir parçası haline getirmiştir. İlerleyen bölümlerde sıklıkla karşımıza çıkacak olan hars-medeniyet (kültür-uygarlık), mefkûre (ideal), talim-terbiye (öğretim-eğitim) vb. kavramlar üzerine inşa ettiği toplum ve eğitim kuramı, bir yandan ülkedeki siyasal akımlar üzerine girdiği tartışmalardaki nihai fikirlerini içermekte bir yandan da Durkheim sosyolojisi ile Alman romantizminin izlerini taşımaktadır. Burada bu kavramların da kısaca açıklanması yararlı olacaktır.

Hars ve Medeniyet. Gökalp’in düşüncelerine yön veren ve eğitim kuramının da çerçevesini çizen temel ayrımlardan biri, *hars* (kültür) ile *medeniyet* (uygarlık) arasına çektiği çizgidir. Gökalp’e göre *hars* ve *medeniyet* arasındaki temel ayrılık, kültürün ulusal olmasının karşısında uygarlığın uluslararası olmasıdır. Ayrıca kültür doğal ve toplumsal yönü ağır basan bir olguyu ifade ederken, uygarlık belli bir yöntem aracılığıyla gerçekleştirilir ve bireysel iradelerin ürünü olarak ortaya çıkar (Gökalp, 1976b: 190). Dolayısıyla kültür duygusal olana, uygarlık ise ussal olana işaret etmektedir. Bu bağlamda inanç, ahlak, estetik ve genel olarak idealler kültüre ait kabuller iken, bilimsel çalışmalar ve ekonomik faaliyetler uygarlığa ait kabullerdir

(Erdoğan, 2011: 81). Böylece Türklük *hars*i olana karşılık gelirken, fen ve teknolojinin gelişmesinden dolayı yükselen uluslararası bilim, *medeniyet*in sınırlarını çizmektedir.

Mefkûre. Gökalp'in çerçevesini çizdiği yeni toplum ve kimlik tanımında *hars-medeniyet* ayrımı kadar *mefkûre* (ideal) kavramı da önemli bir yer tutar. *Mefkûre* kavramı bir toplum felsefesi yapmanın yanı sıra eğitim kuramının da ana hatlarından birini oluşturur. Gökalp, "Mefkûre Nedir?" başlıklı makalesinde, değerlerin kökenini tartışmak amacıyla *mefkûre* kavramını sorunsallaştırdığını belirtir. Gökalp'e göre *mefkûre*, gelecekte oluşacağımız bir amaç ya da hedef demek değil, toplumun bunalımlı dönemlerinde yaşanan bir hayat tarzıdır. *Mefkûre*, uluslar ancak büyük bir felaketle karşı karşıya kaldığında doğmaktadır. Türk toplumu da içinden geçtiği buhranlı dönem nedeniyle ulusal değerlerinin bilincine varmış ve bu nedenle "*milli mefkûre*" canlanmıştır. (Gökalp, 1982: 41-44). Dolayısıyla Gökalp *mefkûre* kavramsallaştırmasını içinde yaşadığı toplumun somut ve acil çözüm bekleyen sorunlarından yola çıkarak temellendirmiştir. Gökalp, çağın gerektirdiği değişim ve dönüşümlerin hem bilimsel yönelimle hem de toplumun ortaklaştığı idealler aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini düşünmekte ve yetişmekte olan genç kuşaklara bir *mefkûre*, yani ideal aşılamay görev olarak görmektedir. Bu bağlamda Gökalp düşüncesinde *mefkûre*, yeni toplumun, yeni üretim biçiminin, bilgi ve eğitim sisteminin kurucu kavramlarından biri olarak öne çıkmakta; çok uluslu devletten ulus-devlete, ümmetten millete, geleneksel toplumdan modern topluma geçişi işaret eden bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Terbiye ve Talim. Gökalp'in eğitim kuramı, hem *hars-medeniyet* arasında yaptığı ayrımı hem de *mefkûre*ye yüklediği tarihsel-toplumsal misyonu yansıtan iki önemli yön içermektedir. *Hars-medeniyet* arasında yaptığı ayrım, eğitim ile öğretimi birbirinden ayırdığı *terbiye* ve *talim* kavramsallaştırmasının da ana hatlarını çizmiştir. Yukarıda söz edildiği gibi, Gökalp'in toplumsal kuramı *hars* ile *medeniyet*in -ulusal kültür ile evrensel uygarlığın- uzlaştırılmasına dayanmakta, bunun tarihsel, sosyolojik, epistemolojik çerçevesini çizmektedir. Bu bağlamda eğitim kuramı da *terbiye* ile *talimin* -ulusal ve kültürel değerlere dayalı eğitim ile evrensel bilimsel yöntemlere dayalı öğretimin- uzlaştırılmasına dayanmaktadır.

Gökalp'e göre *terbiye* (eğitim), toplumun üyeleri üzerinde gerçekleştirdiği bir sosyalleşme sürecidir. Bu sosyalleştirme sayesinde birey, toplumun diline, edebiyatına, estetiğine, ahlak kurallarına aşina hale gelir. Bu açıdan *terbiyenin* amacı, "milli bireyler" yetiştirmektir. *Talim* (öğretim) ise; bireyin kendi ulusal sınırlarını aşıp, çağdaş dünyaya uyum sağlamasıdır. Bu uyum, kişinin maddi ve ussal güçlerini kullanması, doğa

bilimleriyle uğraşması sonucu gerçekleşir (Gökalp, 1992: 172-173). Gökalp'e göre *terbiyeye* konu olan aktarım, görecelidir ve toplumlara göre değişebilir; bu nedenle ulusal ve kültürel özellikler taşır. Oysa *talime* konu olan aktarım, bireyler ve toplumlar açısından değişmez; evrensel özellikler taşır. *Terbiye*, bireylerde faydacılık duygularını törpüleyen, özveriyi ve manevi değerleri güçlendiren bir modele dayanırken; *talim*, toplumun ekonomik ve teknolojik geleceğini, maddi değerlerini gözetir. Gökalp'e göre Osmanlı'yı içinde bulunduğu durumdan kurtarmanın ve Batı emperyalizmine karşı savunmanın tek yolu bu ikisini uzlaştırmak; bir yandan ulusal ve kültürel değerlere sıkı sıkıya sarılmak, diğer yandan bilim, sanayi ve teknolojide Batı seviyesine ulaşarak, Batı tarzı bir iş bölümünü ve uzmanlaşmayı sağlamaktır (Gökalp, 1976a: 64). Batı tarzı uzmanlaşmayı ve teknik gelişmeyi sağlamak için de çağın getirdiği yeniliklerden yararlanılmalı, öğretimde modern yöntemler kullanılmalıdır. Böylece Gökalp'in *terbiye-talim* ayrımı, birbirini bütünleyen bir eğitim öğretim modelini idealize etmektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Çalışmada, Ziya Gökalp'in eğitim görüşlerini nesnel koşulları içinde çözümlemek, anlamlandırmak ve sistematik bir biçimde ortaya koymak için bütünsel bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Gökalp'in eğitime ilişkin görüşlerinin yanı sıra, bu görüşlerine doğrudan ve dolaylı etkide bulunan çeşitli faktörler de analiz sürecine dâhil edilmeye çalışılmış; ayrıca Gökalp'in fikirlerine yön veren tarihsel, sosyolojik ve düşünsel arka planın çözümlenmesi hedeflenmiştir. Aşağıda, çalışmanın bu hedefler doğrultusunda gerçekleşmesini sağlayan çalışma modeli, çalışma belgesi, çalışma verilerinin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına değinilecektir.

Araştırma Modeli

Çalışmada araştırma yöntemi olarak literatür taraması modeli kullanılmıştır. Literatür taraması; daha önce çalışılmamış ya da çalışılsa da literatürde boşluk ve eksikliklerin olduğu ve bu eksikliklerin giderilmeye çalışıldığı araştırma modelidir. Bourner (2016)'a göre bir literatür taramasının temel amaçlarından en önemli birkaçı; literatürdeki eksiklikleri ve araştırılması gereken konuları tanımlamak; mevcut çalışmaları daha ileriye taşımak ve konu hakkındaki bilgi birikimini artırmaktır. Dolayısıyla literatür çalışması, birçok araştırmacının kolektif çabasına dayanan ve bir konu hakkındaki bilinenleri bütünleştirip, o konudaki bilgi düzeyinin kademeli olarak artmasını sağlayan araştırma yöntemidir (Neuman, 2008).

Bu çalışmaya başlamadan önce benim de öncelikli kaygım, literatürdeki önemli bir boşluğu saptamaktı. Bu bağlamda zihnimde oluşmuş üç temel problem vardı. Bunlardan ilki; literatürdeki Batı kaynaklı eğitim kuramı ve felsefelerinin Türkiye'nin modern ulusal eğitim deneyimini yeterince açıklayamadığı; bu nedenle kendi eğitim ve düşünce tarihimize bakmamızın gerekliliği idi. İkincisi; mevcut eğitim literatürünün Türkiye'deki modern ulusal eğitimi daha çok kurumsal dönüşüm üzerinden okuması ve bu dönüşüme kaynaklık eden felsefi, sosyolojik ve tarihsel kökleri ihmal etmesiydi. Üçüncüsü ise; düşünceleriyle ilk iki probleme oldukça kapsamlı yanıtlar veren Ziya

Gökalp'in eğitim görüşlerinin yeterince irdelenmemiş olmasıydı. Bu nedenle çalışmanın konu, problem ve amaçları bu eksiklikleri gidermek amacıyla şekillendirildi.

Diğer yandan mevcut literatürde Gökalp üzerine önemli bir birikim varmış gibi görünse de, kaynak taraması yaptığımda Gökalp'in özellikle eğitime ilişkin görüşlerinin çoğu zaman eksik ve yüzeysel ele alındığını; çalışmaların genel olarak Gökalp'in görüşlerinin analizinden çok doğrudan aktarımına odaklandığını fark ettim. Bu nedenle bu çalışma, öncelikle Gökalp'in eğitim düşüncelerini bütünsel bir perspektifle analiz etmeyi ve daha önce değinilmemiş kavram, başlık ve parametreler ekseninde sorunsallaştırmayı hedefledi. Bu bağlamda literatürün tekrarlanmasını değil, Gökalp'in yeniden yorumlanmasını amaçladı. Böylece eğitim literatüründe oldukça ihmal edilmiş bir figür olan Gökalp'in önemini de belirgin hale getirmeye çalıştı.

Çalışma Belgesi

Randolph'a (2009) göre literatür taraması modeliyle bir araştırma yaparken en önemli adım, taranacak kaynakların sınırlarına ilişkin bir karar vermektir. Araştırmacı, konu ile ilgili tüm yayın türlerini inceleyebileceği gibi sadece alandaki temel metinleri de esas alabilir. Bu bağlamda yapılabilecek en önemli hata ise; öncelikle birincil kaynaklar yerine ikincil kaynakların esas alınmasıdır. Ziya Gökalp'in eğitim görüşlerine odaklanan ve bu görüşler üzerinden bütünsel bir eğitim kuramına ulaşmayı hedefleyen bu çalışmada da öncelikle birincil kaynaklar olarak Gökalp'in tüm düzyazı ve şiirleri dikkate alınmıştır.

Çalışmada birincil kaynaklara öncelik verilmesinin nedeni; bilimsel bir kaygının ötesinde, araştırmanın başlangıcında Gökalp'e dair önyargılarının olmasındandır. Bilimsel üretim, hele de sosyal bilimler alanındaki üretim, üreten kişilerin politik konumlanışlarından bağımsız değildir. Nitekim Gökalp de çoğu zaman belirli politik konumlanışlar etrafında ele alınmış ve bu durum, bir yandan Gökalp'in bazı görüşlerinin seçmeci bir yaklaşımla öne çıkarılmasına; bir yandan da düşünce sisteminin temel eksenini oluşturan bazı kritik argümanlarının görmezden gelinmesine neden olmuştur. Bu da Gökalp'in belirli politik kalıplar içine hapsedilmesine ve tüm görüşlerinin bu kalıplar içinde yorumlanmasına ve değerlendirilmesine yol açmıştır. Çalışmaya başlamadan önce benim de Gökalp üzerine düşüncelerim bu verili bilgi kalıpları üzerine bina edilmişti. Bu nedenle Gökalp'i yeniden okumaya başlarken, bu

bilgi kalıplarından kaçınmak için öncelikle birincil kaynaklara yöneldim ve bu kaynakları tüm politik ve akademik önyargılarımı paranteze alarak çözümlemeye çalıştım. Elbette sosyal bilimlerde tümüyle nesnel bir zeminden ve kişisel hayat görüşünden sıyrılmış bir metin kaleme almak olanaklı değildir. Ancak bu çalışma, Gökalp'i doğrudan kendi yazdıkları üzerinden değerlendirerek, hem literatürdeki mevcut yargılara hem de kişisel kanılara bağlı kalmayan bir çözümlemeyi öncelikli hedef edindi. Nitekim birincil kaynakların okuması tamamlandığında, başlangıçtaki dogmatik yargıların önemli bir kısmının belirsizleştiği görüldü.

Çalışmada ikincil düzeydeki kaynaklara ise birincil kaynakların çözülmesi ve değerlendirilmesi sürecinden sonra başvurulmuştur. Dolayısıyla Gökalp'in eğitime dair görüşlerinin ana omurgası birincil kaynaklar üzerinden belirlenmiştir. İkincil kaynaklar bağlamında ise; bu ana omurga ile ilişkilenen makale ve kitaplara başvurulmuştur. Böylece Gökalp'in görüşleri hem nesnel bir perspektiften değerlendirilmeye çalışılmış hem de çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanmasında üniversitelerin veri tabanları, kütüphaneler ve akademik bilgi ağları kullanılmıştır. Verilerin toplanması sırasında detaylı ve amaca uygun yayınların taranması hedeflenmiştir. Bu kapsamda öncelikle Gökalp'in doğrudan ya da dolaylı olarak eğitimle ilişkili olan tüm metinlerine erişilmeye çalışılmıştır. Ardından Gökalp'in eğitim görüşlerini içeren kitap, makale, tez vb. ikincil kaynaklara ulaşılmıştır. Gökalp'in tüm eserlerine ulaşılabilindiğinde ve ikincil kaynakların taranması bağlamında yeterli bir doygunluğa ulaşıldığında, çalışmanın problem ve amaçlarının altını doldurabilecek kritik önemdeki verilerin çözülmesi sürecine başlanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Literatür taraması sırasında elde edilen veriler öncelikle sınıflandırılmış ve araştırmanın problemi ve amaçlarına yönelik ne tür bilgiler sundukları tanımlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak, Gökalp'in eğitime ilişkin doğrudan görüşleri ile eğitim düşüncelerini şekillendiren ve temellendiren dolaylı görüşleri ayrı ayrı

değerlendirilmiştir. Böylece hangi verilerin kritik olduğu ve çalışmanın problem ve amaçlarıyla uyumlu olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından ikincil kaynaklar bu genel çerçeve ekseninde değerlendirilerek, elde edilen bulgulardan hangilerinin çalışmada kullanılabileceği belirlenmiş ve veriler anlamlı bir bütün haline getirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada ayrıca, Gökalp'in kendi kuramını oluştururken nasıl bir yöntemsel ve epistemolojik çerçeveyi esas aldığı belirlenmiş; veriler bu genel çerçeve ışığında da sınıflandırılmıştır. Gökalp toplum ve eğitim kuramını oluştururken Durkheim sosyolojisi, Alman romantizmi, pozitivism gibi düşünsel ve yöntemsel sistemleri bir araya getirerek bir senteze ulaşmayı amaçlamıştır. Gökalp'in bu düşünsel-yöntemsel seçimleri yapmasının nedeni ve sentezci görüşlerinin ereği, ulusal olanı kurmak ve modern hayata uyumu sağlamaktır. Örneğin Durkheim sosyolojisini ve pozitivismi, toplumsal olay ve olguları nesnel bir yöntemle analiz etmek, geleneksel toplumdan modern topluma geçişte ortaya çıkan sorunları teşhis etmek, toplumsal dönüşümün –ve dolayısıyla eğitimin dönüştürülmesinin- gerekçe ve yasalarını belirlemek ve geleceğin toplumu için yeni birleştirici ilkeleri tespit etmek bağlamında işlevselleştirmiştir. Romantizmi ise; kültürel kaynakları belirleme ve çağdaşlaştırma, kültürel uluslaşmanın temellerini oluşturma ve son kertede ulus-devlet inşasını gerçekleştirme amacıyla işe koşturmuştur.

Bu çalışma için elde edilen veriler de Gökalp'in bu yöntemsel ve epistemolojik süzgeçlerinden geçirilerek ve bunlar bağlamında anlamlandırılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Böylece elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde Gökalp'in eğitim görüşleri iki boyutlu bir incelemeye tabi tutulmuştur. İlk boyut; Gökalp'in düşüncelerini doğrudan kendi bakış açısı üzerinden değerlendirmeyi amaçlamış; ikinci boyut ise Gökalp'in bu bakış açısını biçimlendiren süreçlerin dışarıdan bir gözle irdelenmesini hedeflemiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yukarıda sıralanan problem, amaç ve sınırlar doğrultusunda Gökalp'in eğitim kuramı üç ana başlık altında irdelenmiştir. Çalışmanın ilk ana başlığında Gökalp'in eğitim kuramının arka planını oluşturan tarihsel ve düşünsel temeller üzerinde durulmuş; kuramına yön veren olay ve olguların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle dönemin tarihsel koşullarına değinilmiş; ayrıca Gökalp'in yaşamı ve düşünsel gelişimi ile ülkenin tarihsel çizgisi arasında önemli bir bağ olduğu için, bu başlıkta Gökalp'in yaşam öyküsünden kesitlere de yer verilmiştir. İkinci olarak Gökalp'in kuramına yön veren düşünsel kökler ele alınmıştır. Bu kapsamda; öncelikle Gökalp'in içinde yaşadığı toplumdaki politik tartışmaların ana eksenini belirleyen Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük ideolojileri ile bu ideolojilerin eğitime ilişkin yaklaşımları irdelenmiş; Gökalp'in bu ideolojilerle uzlaştığı ve ayrıştığı konuların neler olduğu ve tüm bunların Gökalp'in eğitim kuramına nasıl yansıdığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Son olarak; Gökalp'in sıklıkla atıfta bulunduğu ve bir rehber olarak gördüğü Durkheim sosyolojisi ile daha dolaylı yollardan etkilendiği Alman romantizmi üzerinde durulmuş ve bu iki düşünce sisteminin, Gökalp'in eğitim kuramını özellikle uluslaşma ve modernleşme açısından nasıl etkiledikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

İkinci ana başlıkta; Gökalp'in eğitim kuramını şekillendiren temel kavram ve sorunsallar üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle Gökalp'i kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayırımına iten nesnel koşullar incelenmiş; ardından bu ayırım çerçevesinde ortaya koyduğu eğitim-öğretim sınıflandırması ve bu sınıflandırmanın dayandığı esaslar ve gerekçeler ele alınmıştır. Yine bu kapsamda eğitim ve öğretime yüklediği anlam, amaç ve nitelikler üzerinde durulmuş; ulusal modern eğitimin epistemolojik sınırlarının nasıl çizildiği saptanmaya çalışılmıştır. Epistemolojik çerçeve bağlamında, özellikle Batı hegemonyası karşısında ulusal bağımsızlığını inşa etmeye çalışan geç modernliklerin, yöntemsel araç olarak benimsediği kültür dünyası-doğa dünyası ayırımının Gökalp'in eğitim sisteminde hangi kavramsallaştırmalar üzerinden ifade bulduğu irdelenmeye çalışılmıştır. Bu başlıkta son olarak Gökalp'in düşünce

sisteminin ve toplumsal idealizminin merkezi kavramsallaştırmalarından biri olan ideal [mefkûre] üzerinde durulmuş; Gökâlp'in yeni devlet, yeni toplum ve yeni aile ideali çözümlenerek, bunların her birinin eğitim kuramı üzerindeki yansıması ele alınmaya çalışılmıştır.

Üçüncü ana başlıkta ise; Gökâlp'in eğitime yüklediği anlam, amaç ve beklentilerin eğitsel süreçlere nasıl yansıdığı çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda dönüştürücü bir güç olarak eğitime yüklediği pratik görev ve ideallerin, okula ve okulun ana bileşenleri olan öğretmene, öğrenciye, öğretim programlarına ve ödül-ceza sistemine nasıl yansıdığı analiz edilmiştir. Gökâlp'in özellikle Cumhuriyet'in bir uzantısı olarak gördüğü ve Cumhuriyet değerlerini temsil eden bir mekân olarak kurguladığı okula nasıl bir anlam yüklediği, bu kapsamda öğretmenlere nasıl bir rol tanımladığı ve öğrenciler için nasıl bir eğitim-öğretimi önerdiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca Gökâlp'in sınırlı görüşlerinden yola çıkılarak, öğretim kademelerini nasıl biçimlendirmek istediği saptanmaya çalışılmıştır. Son olarak; yine sınırlı ve dağınık görüşlerinin analiz edilmesiyle, Gökâlp düşüncesinde bir öğretim programının ulusal, kültürel ve ahlaki temellerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu bağlamda Gökâlp'in dil, edebiyat, tarih, sanat, ahlak ve din eğitimini nasıl içeriklendirdiği ve bunların her birini ulus inşasında hangi hedeflerle ilişkilendirdiği ele alınmıştır.

Gökâlp'in Eğitim Kuramının Tarihsel ve Düşünsel Temelleri

Ziya Gökâlp, Osmanlı'nın son evrelerinden Cumhuriyet'in kurucu dönemine uzanan tarihsel süreçte, modern devlet ve modern eğitimin inşa edilmesinde görüşleri oldukça etkili olan ve birçoğu uygulanma olanağı bulan en önemli düşünürlerden biridir. İmparatorluktan Cumhuriyet'e evrilen yeni siyasal yapıda, Gökâlp'in eğitim, kültür, tarih, ulus, devlet, hukuk, ekonomi, birey-devlet ilişkisi, devlet-din ilişkisi, kadın-erkek eşitliği gibi birçok konudaki görüşleri -bütünüyle uygulanmasa da- ulus-devlet ideolojisinin formüle edilmesinde temel bir çerçeve çizmiştir.

Gökâlp'in fikirlerinin oluşumunda ve böyle bir çerçevenin ana hatlarını çizebilmesinde, Osmanlı'nın son dönemlerindeki gelişmelere ve yıkılışına tanıklık etmesi belirleyici olmuştur. Osmanlı, 18. Yüzyılın başlarından itibaren değişen dünya koşulları karşısında varlığını sürdürmekte zorlanmaya başlamış, 19. Yüzyılda ise bu var olma savaşı daha travmatik bir hal almıştır. Bu süreçte geleneksel devlet, toplum ve

bilgi biçimini korumakla, bir gereklilik olarak görülen çağdaş Batı'ya uyum sağlamak konusunda ikircikli bir tutum sergilenmiş; bu ikilem içerisinde, bir yandan da devletin bekasını sağlamak için acil reçeteler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Modern olan ile geleneksel olan arasında yaşanan gelgitler ve buna eşlik eden değişim zorunluluğu, Osmanlı siyasi yapısı ve yönetim kadrosunu etkilediği kadar dönemin entelektüel dünyasını da belirleyen bir temel unsura dönüşmüştür. Devletin ve toplumun tüm kurumlarıyla kriz yaşadığı bu dönemde Gökalp, modernle geleneksel arasındaki dengeyi gözetken yeni bir toplum, yeni bir hukuk, yeni bir ekonomi, yeni bir eğitimin; kısacası “Yeni Hayat”ın çerçevesini güncel ihtiyaçlar doğrultusunda çizmeye çalışmış, karşı karşıya kalınan sorunlar için pratik ve hızlı bir çözüm arayışına girişmiştir.

Bu bağlamda Gökalp'in, hem toplum kuramında hem de bunun önemli bir parçası olan eğitim kuramında çözmeye çalıştığı temel sorun, toplumsal ve düşünsel yaşamda var olan ikilemlere bir uzlaşma zemini yaratmak olmuştur. Çünkü Gökalp'e göre bu zemin bir an önce oluşturulmazsa, toplum ya tamamen Batı etkisine girip kendi kültürel ve ulusal benliğini yitirecek ya da işlevini yitirmiş geleneksel devleti koruma refleksiyle kendini kaçınılmaz bir yok oluşa sürükleyecekti. Üstelik yeni bir toplumsal yapıya geçişin etraflı bir tartışmasını yapacak yeterli zaman olmadığı gibi, gerekli toplumsal dinamikler de mevcut değildi. Zaten yüz yılı aşkın süredir sonuçlanamayan belirsizlik ve kararsızlıklar topluma zaman kaybettiriyor, ileriye doğru atılabilecek her bir adım için engel oluşturuyordu.

İşte Gökalp, bir an önce atılması gereken bu adımlar için gösterdiği çaba ve kararlılığıyla, II. Meşrutiyet'ten Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan modernleşme ve uluslaşma sürecinde, fikirsel alt yapıyı hazırlayan önemli ideologlardan biri haline gelmiş; özellikle 20. Yüzyılda Türkiye'nin siyasal ve entelektüel yaşamında derin izler bırakan bir düşünür olarak öne çıkmıştır.

Gökalp'in aktif bir politik kimliğe sahip olması ve kuramını da bu politik kimlik ve amaçlar bağlamında inşa etmesi, üzerinde yükseldiği tarihsel ve düşünsel koşulları bilmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle bu bölümün ilk ana başlığında Gökalp'in düşünce sistemini oluşturan tarihsel temeller üzerinde durulacak, kuramına yön veren olay ve olguların kısa bir tarihsel izleği çıkarılmaya çalışılacaktır. Ayrıca ilerleyen sayfalarda görüleceği üzere, Gökalp'in yaşam çizgisi ve düşünsel gelişimi ile ülkenin tarihsel çizgisi arasında önemli bir bağ ve hemen her noktada bir kesişme

vardır. Bu nedenle tarihsel temeller, Gökalp'in yaşam öyküsünden kesitler de içerecektir.

Bu bölüm altındaki ikinci ana başlıkta ise Gökalp'in kuramını temellendiren düşünsel kökler üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda hem ülke içindeki fikir akımları ve Gökalp'in bu akımlara katkı ve eleştirileri irdelenecek hem de Batı'dan gelen ve Gökalp'in düşünce sistemine yön veren görüşler ele alınacaktır. Bu bölümde incelenen tarihsel ve düşünsel temeller, bir yandan Gökalp'in düşüncelerinin gelişimini, olgunlaşmasını, zaman zaman dönüşmesini ve son halini almasını sağlayan etkenleri takip edebilmemiz açısından bir çerçeve sunacak, bir yandan da eğitim kuramını temellendiren gelişmeleri görebilmemiz açısından önemli bir arka plan oluşturacaktır.

Gökalp'in Eğitim Kuramının Tarihsel Temelleri

Gökalp'in düşüncelerinin temelini oluşturan tarihsel süreç; kendinden önceki yüzyılda kökleşmiş, Cumhuriyet'le birlikte başlayan radikal dönüşüme rağmen bir sonraki yüzyılda da etkileri devam etmiş ve hatta günümüzde de var olan ideolojik ayrışmaların ana çerçevesini çizmiştir. Genel olarak, geleneksel İslami hayat ile seküler modern yaşam arasında ortaya çıkan bu ayrışma ve çatışma, toplumsal yaşamın her alanındaki bilgi birikimi ve davranış örüntüleri üzerinde etkili olmuştur. Dolayısıyla tüm politik ayrışmaların, özel olarak ise bir toplumsal inşa işlevi taşıyan eğitim politikalarına ilişkin uzlaşmazlıkların da ana eksenini bu bağlamda geliştirmiştir. Ülken'in (1992) ifadesiyle, düşünce ve yaşam biçimimizde özellikle Tanzimat'tan beri süregelen bu ikilik bir türlü aşılamamıştır. İslamcılık ile laiklik, geleneksellik ile modernlik, din ile dünya arasındaki sıkışmışlık varlığını her zaman hissettirmiştir.

Bu sıkışmışlığın temelleri, Batı modernizminin ve kapitalist üretim biçiminin, özellikle 19. Yüzyıldan itibaren zorlayıcı bir evrenselliğe dönüşüp Osmanlı coğrafyasının sınırlarına kadar nüfuz ederken, Osmanlı'nın Batı'daki bu evrimsel dönüşümü yaşamamış olmasına dayanır. Osmanlı ile Batı arasındaki makası açan bu farklılaşma iki ana eksene dayanır: İlki Batı'da Rönesans'tan itibaren gerçekleşen kültür devrimi Osmanlı'da gerçekleşmemiş; ikincisi ise Osmanlı'da kapitalizm öncesi üretim ilişkilerinin donmuş kalıpları kırılmamış, bir sanayileşme ortaya çıkmamış ve ulusal bir burjuvazi oluşmamıştır (Timur, 2010). Dolayısıyla tüm bunlara eşlik edecek olan uluslaşma süreci ve ulus-devlete geçiş de gerçekleşmemiştir.

Bu nedenle Osmanlı Batı'daki bu dönüşümü uzunca bir süre kavrayamamış; Avrupa'ya, hatta Hristiyan toplumlara özgü bir gelişme olarak nitelendirmiş ve geleneksel-İslam devleti kimliğiyle bir reddiye, uzak durma politikası sürdürmüştür. Ancak 18. Yüzyılın başlarından itibaren artan Batı etkisi ve Osmanlı'nın Batı karşısındaki gerileyişi, Avrupa'da yeni bir çağın doğduğunu ve bunun imparatorluk üzerinde kaçınılmaz etkilerinin olacağını kabul ettirmiştir. Böylece son iki yüzyıldır yaşanan bunalımlar da başlamıştır. Berkes'e (2012) göre, bu dönemde Osmanlı yöneticileri durumu teşhis etseler de nedenlere ilişkin fikir üretmiyorlardı. Nedeni bulmak için eski kanunlara, bilgilere dönüyorlardı; çünkü yenileşme ve çağdaşlaşma kavramları yoktu. Var olan yapıyı eski düzene döndürerek ıslah edebileceklerini sanıyorlardı.

Bu bağlamda Osmanlı ilk çözümü İslamiyet'le çerçevelenmiş geleneksel devlete, yani "altın çağ" olarak görülen "asr-ı saadet"e dönmekte bulmuştur. Çünkü gelenekçi bir düşüncede amaç; var olan düzeni değiştirmek değil, korumaktır. Bir "ilerleme" fikri olmadığı gibi; değişimin iyiye değil, bozulmaya götüreceği önyargısı hâkimdir. Bu nedenle Batı karşısında yeniden varlık göstermenin yolu olarak, gelenekleri muhafaza etmek, hatta eski İslami yaşam geleneklerine dönmek görülmüştür. Ancak geçmişe dönmek beklenen çözümü sunmayınca, bu kez yapılacak reformlar dinsel-geleneksel toplumun kurallarına uygun hale getirilmeye, modern bilgi İslamileştirilmeye ve İslam çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır. Elbette burada temel çekince, Batının öncelikle bir Hristiyan dünyası olarak görülmesidir. Bu nedenle Avrupa'dan gelen her etki kuşkuyla karşılanmış; hatta İslam'a saldırı olarak değerlendirilmiştir.

Dolayısıyla bu dönemde Avrupa'daki ne düşünsel dönüşüm ne de ekonomik dönüşüm doğru bir biçimde analiz edilebilmiştir. Örneğin sekülerleşme ve laiklik Hristiyanlıktaki yozlaşmanın bir sonucu olarak görülmüş, kapitalizm daha çok bireyselleşme üzerinden değerlendirilmiş ve yine Avrupa toplumunun yarattığı bir anomi olarak kabul edilmiştir. Böylece bu gelgitler içinde Berkes'in (1997: 14) ifadesiyle "ıslahatın ne olduğu, bunlara nereden başlanacağı konusunda karara varmak da tam yüz yılı bulmuştur". Diğer yandan devam eden askeri yenilgiler ve toprak kayıpları reform sürecini gittikçe daha zorunlu hale getirmiş ve "savunmacı modernleşme" olarak tanımlanabilecek bir süreç başlamıştır (Parla, 1993: 19). Buna göre Doğu'nun skolastik düşüncesinin temellerinden hiçbir şey değiştirmeden Batı'nın

yalnız tekniği alınacak, böylece ruhta tamamen “şarklı” kalıp, “garbın tekniği”nden yararlanılacaktır (Ülken, 1992).

Görüldüğü üzere Batı’ya karşı yaklaşım, savunmacı ve ayrıştırıcı olduğu kadar pragmatiktir de, -ki bu pragmatizm, farklı biçimlenmelerle Gökalp’in kuramına da sirayet edecektir. Çünkü Batı bilim ve tekniğine duyulan ilgi, kendi toplumsal sorunlarına reçete bulmak isteyen bir arayışın sonucudur (Ülken, 1992). Bu bağlamda gerçekleşen ilk modernleşme girişimleri de başta askeri zorunluklar olmak üzere bazı teknik ihtiyaçları gidermek ile sınırlı tutulmuş ve daha çok Avrupa’dan getirilen uzmanlar ve teknik öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Ancak 19. Yüzyıla gelindiğinde, bunun teknik meseleyle sınırlı olmadığı, bu tekniğin ardında ekonomik, toplumsal, felsefi ve bilimsel bir dönüşümün olduğu anlaşılmaya başlanmıştır.

Böylece 19. Yüzyılın başlarından itibaren teknikle sınırlı kalmayan, düşünsel birikimin de alınmaya çalışıldığı bir Batılılaşma siyasetinin benimsendiği söylenebilir. Aslında imparatorluğun varlığını sürdürebilmesi için başka bir seçenek de bulunmuyordu. Osmanlı açısından kabullenme süreci uzun ve zorlu olsa da çağdaşlaşma ve modernleşme aynı zamanda Batılılaşma anlamına geliyordu ve Ülken’in (1992: 20) ifadesiyle “iki şıkkı olmayan bir durum”du. Ancak yine de devlet örgütü modernleştirilip, özellikle Batı tarzı okullar açılırken, bir yandan da devletin geleneksel kimliğinin korunmasına özen gösteriliyor; Batıyla kurulan zorunlu ilişkilerin yanı sıra geleneksel uygarlık çevresi ile olan ilişkiler de hilafet çerçevesinde güçlendirilmeye çalışılıyordu.

Batılılaşma sürecinde reformcuların önündeki en önemli iki engel ise; modern araştırmayı ve öğretimi din için tehlikeli gören ulema sınıfıyla, modern araştırmacının derin köklerine inmeye sabır göstermeyen ve günün ihtiyaçlarına bir an önce yanıt isteyen bürokratik sınıftı (Ülken, 1992). Burada ikinci grubun istek ve beklentileri ağır basarken, ilk grubun endişeleri de gözetilmeye çalışılmış; reformlar, dinsel alana ve ulema sınıfına dokunulmadan hayata geçirilmeye başlanmıştır. Böylece özellikle II. Mahmut döneminden itibaren yönetim, hukuk ve eğitim alanında önemli reformlar yapılmıştır. Her ne kadar ulema sınıfı kendi özerk alanını korumaya devam etse de Berkes’e (2012) göre bu dönemden itibaren medreselerin ve ulemanın alanı daralmış, yetkileri körelmeye başlamıştır. Bu da din-devlet bileşiminin çözülmeye başlamasına ve bir dünyevileşme kanalının açılmasına yol açmıştır.

Geleneksel devlet sisteminin ilkelerinin aşınmaya başlaması, toplumsal ve düşünsel yaşamdaki zıtlıkları da daha görünür hale getirmiş; iki karşıt görüşün sınırları

belirmeye başlamıştır: Gelenekçiler, dinsel-geleneksel kurumların sonsuzluğuna güvenlerini sürdürürken, reformcular, henüz köklü adımlar atmaya güçleri olmasa da geleneklerden gelen problemleri göstermeye, bunları dönüştürmeye çalışmışlardır (Berkes, 2016). Bu açıdan özellikle eğitim alanındaki bölünüş, en çarpıcı örneği oluşturmuş ve gittikçe derinleşmiştir. Sonraki bölümlerde görüleceği üzere, Gökalp toplum ve eğitim kuramını, temelde bu bölünüşün ve zihinsel ayrışmaların eleştirisi üzerine inşa etmiştir.

Özellikle Tanzimat'la birlikte bir yanda geleneksel eğitimi sürdüren okullar, diğer yanda modern eğitimin yöntem ve içeriklerini uygulamaya çalışan okullar ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilkinin eğitim geleneği hâlâ büyük ölçüde Ortaçağ esaslarını sürdürmekteydi. Timur'a (2010) göre, Batı'da Ortaçağ kurumları yıkılıp yeni bir aydın tipi ortaya çıktığı dönemde, Osmanlı toplumu geleneksel âlimlerini üretmeye devam etmiştir. Dolayısıyla 1830'lara kadar geçen süre içinde Avrupa tarihine yön veren fikirlerin hiçbirinin Osmanlı fikir hayatı üzerinde bir yankısı olmamıştır (Berkes, 2012). Batı'da hümanist felsefenin ve seküler yaşamın zeminini oluşturan Rönesans, Reform ve Aydınlanma süreci akli ve bireyi merkeze alan bir bilim, felsefe ve siyaset biçimi yaratmış; dini düşünce ile bilimsel düşünce birbirinden ayrılmıştı. Bu bağlamda modern felsefenin ve bilimin temelini dinden özgürleşme ve entelektüel şüphecilik oluşturmuştu. Bu da bilginin statüsü ve işlevini değiştirmiş; buna koşut olarak eğitimin niteliği ve amaçları da dönüşmüştü.

Osmanlı'nın geleneksel medrese eğitiminde ise bilim ve felsefe hâlâ modern öncesi -ya da Rönesans öncesi- bilimler perspektifinde ele alınıyor, örneğin doğa bilimleri Aristo'dan naklen Ortaçağ Avrupa'sında mevcut olduğu biçimde yaşıyordu (Timur, 2010). Felsefe ise Gazali-İbn-i Rüşd tartışmasının bıraktığı yerden ileri gidemiyordu. Avrupa'da yeni ortaya çıkan sosyal bilimlerin neredeyse hiç biri Tanzimat öncesinde bilinmiyordu. İktisat, modern hukuk, istatistik, etnografya, sosyoloji, psikoloji vb. bilimler Osmanlı eğitim sistemi için henüz yabancı bilimlerdi (Ülken, 1992). Hatta Tanzimat sonrası için de uzunca bir süre böyle kalmışlardı. Başta sosyoloji olmak üzere diğer bazı bilimlerin tanıtılması için yazdığı yazılarda, Gökalp'in bu bilimleri ülkede bilinir hale getirme çabasına da tanıklık ediyoruz.

Batılı tarzdaki eğitim ise Tanzimat öncesinde ağırlıklı olarak askeri okullarla ülkeye girmişti. Ancak modern eğitime yüklenen kurtarıcı rol ve toplumsal işlev, Tanzimat döneminde Batı tarzı eğitim kurumlarının sayısını ve çeşitliliğini artırdı. Askeri okulların yanı sıra, sivil okullar, çeşitli meslek okulları ve öğretmen okulları

açıldı. Ayrıca kız çocukları için de orta dereceli okullar ve öğretmen okulu açıldı. Eğitim taşrada da yaygınlaştırılmaya çalışıldı.¹ Gökalp'in (2010: 44) deyimiyle “asrın terbiyesini memleketimize sokmaya çalışan Tanzimatçılar” İslami eğitimin dışında kalan tüm okullarda çağdaş bilimlerin öğretilmesini öncelikli hedeflerden biri olarak görüyorlardı. Bu bağlamda o güne kadar Osmanlı'da hiç uygulanmamış eğitim yöntem ve uygulamalarını (usul-i cedit) hayata geçirmeye, her alanda uzmanlar yetiştirmeye çalışıyorlardı. Ancak belli bir sisteme ya da programa göre değil de gereksinimler doğrultusunda açılan bu okullar, daha çok bir karmaşa içinde yol alıyordu (Ergin, 1977a). Diğer yandan geçmişte nasıl ki medrese âlimleri sadece nakilcilik yapıyorlarsa, açılan bu yeni okullarda da Batı yazarları ve bilimi çoğunlukla skolastik zihniyetle naklediliyordu (Timur, 2010). Dolayısıyla eğitim-öğretim süreçleri bilimsel öğretimin ve yöntemlerinin geliştirilmesinden çok, bilginin aktarılması üzerinden ilerliyordu. Sonraki bölümlerde görüleceği üzere, bu yaklaşıma muhalefet eden ilk düşünürlerden biri yine Gökalp olacaktır.

Tanzimat'ın eğitim politikalarının bir boyutu çağdaşlaşma ise diğer bir boyutu da Osmanlıcılık politikaları doğrultusunda, toplumsal kaynaşmanın ve bütünleşmenin sağlanmasının amaçlanmasıdır. Bu bağlamda diğer etnik gruplara da açık olan Batı tarzı okullarda bir Osmanlı ulusunun yaratılacağı düşünülmüştür. Örneğin gayrimüslim öğrencilere kapılarını açan ilk kurum olan Mekteb-i Tıbbiye, Osmanlıcılık siyaseti doğrultusunda din farkı gözetmeksizin Osmanlı uyruğundan olan tüm öğrencileri okula kabul etmiştir (Berkes, 2012). Keza Mekteb-i Harbiye, Galatasaray Sultanisi gibi okullar da eğitimde Osmanlıcılık politikasını yerleştirmeye çalışmışlardır. Ancak Osmanlı'da yaşayan azınlıkların büyük kısmı, yine Tanzimat'ın getirdiği ayrıcalıklar doğrultusunda kendi kurdukları okullarda eğitimi tercih etmişlerdir. Üstelik azınlık okulları, medrese baskısından azade oldukları için Batı tarzı eğitimin yerleşmesi ve çağdaş bilimlerin benimsenmesinde kısa sürede önemli bir yol kat etmişlerdir. Bunun sonucunda, Osmanlı'daki dini eğitim-laik eğitim, geleneksel medrese-modern mektep ayrımına bir de yabancı okullar ayrışması eklenmiştir. Bu durum, Avrupa'da

1 Dönemin eğitim politikaları, yeni açılan eğitim kurumları ve bu kurumlarda uygulanan eğitim yöntemi ve içerikleri için daha detaylı okumalar bağlamında; Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık; Berkes, N. (2012). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları; Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık; Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi, C. 1-2*. İstanbul: Eser Matbaası; Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık adlı eserlere bakılabilir.

sanayileşme sonrası ortaya çıkan ulus-devletler ve bununla koşut olarak gelişen ulusal, laik, türdeş bir pedagoji karşısında, Osmanlı’da gittikçe farklılaşan, hatta toplumun uluslaşması önünde en önemli engel haline gelen bir eğitim sistemini yaratmıştır. Toplumdaki zıtlıklar her geçen gün artarken, bir bilgi, ideal ve düşünce birliğine ulaşmak da olanaksız hale gelmiştir.

Bu çok dilli, çok dinli ve çok farklı ideallere sahip halklar topluluğunun ortak bir eğitim ve çağdaş yurttaşlık potasında bir araya getirilememesi, Osmanlı’nın modern bir uluslaşma projesini hayata geçirme olasılığını da ortadan kaldırmıştır. Üstelik ulusalcı ideolojilerden beslenen ayrılıkçı hareketler imparatorluk için gittikçe daha önemli bir sorun olmaya devam etmiştir. Bu nedenle Osmanlı yöneticileri ve dönemin aydınları, her türlü ulusçuluğu devletin çıkarlarına aykırı görmüş ve böylece Türk ulusçuluğu da uzunca bir süre baskılanmıştır. Bu tür fikirleri ortaya atanlar, devleti parçalanmaya sürüklemekle suçlanmışlardır. Tüm bunların yanı sıra ekonominin Batı’ya bağımlı hale gelmesi ve ülkedeki burjuvazinin de büyük oranda gayrimüslimlerden oluşması, hem Avrupa’daki gibi ekonominin itici gücüyle oluşabilecek bir dönüşümün yaşanmasını hem de ulusal ekonominin ve sermaye birikiminin oluşmasını engellemiştir.

Dolayısıyla Tanzimat dönemindeki Batılılaşma girişiminin sonucunda; Osmanlı bir ulus temeli olmayan, teknolojisi ve ekonomisi Avrupa’ya bağımlı bir devlet haline gelmiştir. Berkes’in (1997: 40) ifadesiyle artık “o, ne bir İslam devleti, ne bir Türk devleti, ne de modernleşmiş laik bir devletti”. Bir kimlik bunalımı yaşıyordu. Ne Türk ve Müslüman unsurlar kendi içlerindeki fikir ayrılıklarını bir senteze ulaştırabiliyor; ne de Müslümanlarla gayrimüslimler arasındaki ayrışmalar bir uzlaşıya varabiliyordu. Tersine her biri gittikçe keskinleşiyordu. Diğer yandan Ülken’e (1992) göre Doğu ile Batı, eski ile yeni de uzun süredir yan yana ama hiçbir senteze ulaşmadan aynı kafanın içinde yaşıyordu ve bu düalizm, Türkiye toplumunun en buhranlı sorunu haline gelmişti. İşte Gökalp’in kuramını özellikle kendi dönemi için önemli kılan da hem bu dönemin eleştirisini yapması hem de bu kimlik bunalımına kapsamlı bir çözüm üretmeyi amaçlamasıdır.

Tanzimat dönemi reform sürecinin diğer bir özelliği de reformların devlet yöneticileri ve yüksek bürokratlarca yürütülmesi ve öncelikli amacın devletin kurtarılması olmasıdır. Buna bağlı olarak modernleşme hareketi de askeri, yönetsel, yasal ve kurumsal alanlarda sürdürülmüştür. Ancak toplumsal yaşamda buna eşlik eden bir modernleşme yaşanmamıştır (Parla, 1993). Dolayısıyla geniş halk kitlelerine temas etmeyen, yenilikleri toplumsal tabanda yaygınlaştıramayan, hatta gittikçe halktan

uzaklaşan bir dönüşüm söz konusudur. Bu durum, ileride Gökalp'in seçkinler eleştirisinin, halka dönme düşüncesinin ve halk eğitiminin temellerinden birini oluşturacaktır.

Düşüncedeki ve toplumsal yaşamdaki tüm bu parçalanma süreci, kitlesel bir zihinsel dönüşümün ortaya çıkmasını engellediği gibi, hem entelektüel dünyayı hem de kurtuluşa dair fikirleri de gittikçe bulanıklaştırmıştır. Buna rağmen Tanzimat'tan sonra bulunan yerde durulamayacağı, artık geriye dönülemeyeceği de anlaşılmıştır. Bu arada Tanzimat döneminde açılan Batı tarzı okullarda yetişmiş, Avrupa ülkelerinde bulunmuş, yeni bilimlerle tanışmış, sekülerleşmiş yeni bir kuşak da ortaya çıkmıştı. Bu kuşak, devletin zorlukla ayakta durduğunu görüyor ve yeni bir kurtuluş reçetesi olarak anayasal rejime geçilmesini öneriyordu. Yeni bir aydın sınıfı olarak ortaya çıkan, ağırlıklı olarak yine memur ve bürokratlardan oluşan ve Yeni Osmanlılar olarak adlandırılan bu hareketin de öncelikli kaygısı, devletin kurtuluşuydu. Zaten Osmanlı'nın içinde bulunduğu koşullar, devletten bağımsız düşünen ve hareket eden bir entelektüel sınıfın doğmasına izin vermiyordu. Timur'a (2010) göre Osmanlı aydın tipi bu nedenle Batı aydın tipinden hep farklı olmuş; Batı'daki sosyo-ekonomik evrimin yarattığı "hümanistler" benzeri bir aydın topluluğu Osmanlı'da ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla Batıdaki aydınların bilime, teknolojiye ve öğrenmeye yükledikleri anlamla Osmanlı aydınlarının yüklediği anlam da farklılaşmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, Osmanlı aydınının Batı bilimine ve tekniğine bakışı genel olarak araçsaldır. Yeni Osmanlılar da Avrupa'daki bilimsel gelişmeleri ilgiyle izliyor ama kendi kültürel değerlerinden de kopmak istemiyorlardı. Bu ikilem, onları Doğu ile Batı arasında daha net bir sentez arayışına götürmüştü (Timur, 2019). Çağdaşlaşma ile geleneksellik arasında kurmaya çalıştıkları dengede, zorunlu kaldıkları Batı bilimi-teknolojisi ile bağlı oldukları geleneksel-dinsel devletin ideolojisini uzlaştırmaya çalışıyorlardı. Bu sentezci anlayış, Gökalp'in kuramına kadar uzanan ve oradan günümüze kadar gelen bir sistemleştirmenin de temelini oluşturmuştur.

Yeni Osmanlıları kendilerinden önceki reformculardan ayıran en önemli özellik ise; yeni dünyaya, yeni bilimlere, yeni siyasete karşı daha gerçekçi ve açık bir zihinle bakmalarıdır. Keza bu bağlamda birçok yeni fikir ve kavramı Osmanlı düşün hayatında tartışılır hale getirmişlerdir. Ancak temel zaafı, Batı uygarlığını Batılı düşünürler gibi özgürce sorgulamak ya da anlamaya çalışmak yerine doğrudan "bu uygarlıktan neleri almalıyız, neleri almamalıyız" şeklindeki sorgulamaya girmeleridir (Timur, 2012: 111). Bu sorgulamayı ilk kez etraflı bir şekilde yapan, var olan durumu çözümledikten sonra

bir plan ve hedef önerisinde bulunan kişi ise Namık Kemal'dir. Gökâlp üzerinde de önemli bir etki bırakan Namık Kemal, Batı uygarlığından alınması ve alınmaması gerekenleri saptayarak, Avrupa'dan alınacak bilim ve tekniğin Osmanlı devlet geleneğiyle ve İslam'la karşıtlık taşımadığını savunmuş; ayrıca İslam, Osmanlılık ve Batıcılığın uzlaştırılabileceği sonucuna varmıştır. İlerleyen bölümlerde görüleceği üzere, sorunu Namık Kemal'in bıraktığı yerden devralan Gökâlp ise bu iddiayı daha sistemli bir kuram haline getirmeye çalışmıştır (Berkes, 1941).

Yeni Osmanlıların başlattığı hareket, 1876'da ilk anayasanın ilan edilmesini ve parlamentonun açılmasını sağlamıştır. Ancak bu harekette de geleneksel mülk-devlet anlayışına bir karşıtlık söz konusu değildir; dolayısıyla monarşi yönetimi büyük oranda gücünü korumaya devam etmiştir. Nitekim anayasalı parlamenter rejim ancak bir yıl kadar varlığını sürdürebilmiştir. Bu dönemi izleyen baskı rejiminde, devlet eliyle modernleşme politikaları devam etse de siyasi tartışma ortamı ve basın özgürlüğü kesintiye uğramıştır. Devlet yönetimine ilişkin reform istekleri genel olarak Avrupa'da sürgünde bulunan muhalif aydınlar tarafından yürütülmüştür. Yeni Osmanlılar hareketinin yerini ise Gökâlp'in "yeni fikirli, genç kalpli, lekesiz Osmanlılar" olarak tanımladığı Jön Türkler almıştır (Gökâlp, 1976a: 89).

Gökâlp'in Yaşamı ve Eğitim Kuramına Etkide Bulunan Temel Kırılma Noktaları

Daha önce de değinildiği gibi, Gökâlp'in bir ideolog olarak ortaya çıkması, ülkedeki travmatik ve köklü değişimlerin ürünüdür. Yaşam öyküsü, imparatorluğun en çalkantılı döneminde başlamış ve devam etmiştir. Osmanlı'da ilk anayasalı rejimin ilan edildiği 1876 yılında doğan Gökâlp, Tanzimat sonrası yaşanan toplumsal değişim ve bunalımların süregeldiği bir atmosferde ve bunu çerçeveleyen bir baskı rejiminde yetişmiştir. Bu tarihsel sürece ilişkin gözlem ve çözümlemeleri, onu II. Meşrutiyet'in en önemli düşünür ve yöneticilerinden biri yapmıştır. Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşındaki yıkıma tanıklık eden Gökâlp, 1924'deki ölümünden önce, Kurtuluş Savaşının kazanılması, ardından saltanatın kaldırılması, Cumhuriyetin ilanı ve halifeliğin kaldırılması sürecine de tanık olmuştur. Bunların her biri, hem Gökâlp'in kuramının oluşmasında birer köşe taşı olmuş hem de Gökâlp'in düşünce sisteminden beslenen yönleri içermiştir.

Gökalp'in düşünce sisteminin oluşmasında, içinde yaşadığı tarihsel koşulların yanı sıra, aldığı resmi eğitim ile aile içi eğitim de etkili olmuştur. Bu süreçte hem Batı'da ortaya çıkan ve Osmanlı için yeni sayılan bir bilgi sistemiyle tanışmış hem de geleneksel Doğu kültürü ile yakınlaşmıştır. Aslında bu bir rastlantıdan öte, önce babasının sonra da Gökalp'in kendi bilinçli tercihidir. Gökalp'in "babamın vasiyeti" dediği ve yaşamı boyunca hep hatırladığını söylediği sözler, Batı ile Doğu'nun bilim ve felsefesini okuyup karşılaştırmayı öneren; böylece hem çağdaş bilgiyi hem de ulusal ve dinsel-geleneksel kültürü bir araya getiren bir eğitimi betimlemektedir. Bu vasiyetin diğer bir yönünü ise çağdaş Batı değerleriyle geleneksel İslami değerleri ilk kez sentezlemeye çalışan Namık Kemal oluşturmuştur. Çünkü babası Gökalp'e Namık Kemal'in ölümünü "Sizin en büyük hocanız ve milletin de en büyük adamı Namık Kemal vefat etti... Sen bu adamın arkasından gideceksin! Onun gibi vatanperver, onun kadar hürriyetperver olacaksın!" sözleriyle ifade etmiştir. Gökalp bu sözlerin kendisinde güçlü bir ideal [mefkûre] yarattığını ve o andan itibaren ulus, özgürlük ve vatan ideallerini her şeyin üzerinde görmeye, bilinçli bir vatansever gibi düşünmeye başladığını söyler (Gökalp, 1982b). Ayrıca ülkenin ve ulusun kurtuluşunda gerekli hakikati bulmak için, hem Batı'nın hem de Doğu'nun bilim ve felsefesiyle ilgilenmeyi bir görev edinir (Erişirgil, 2007).

Gökalp'e Batı biliminin ve felsefesinin kapılarını Diyarbakır Askeri Rüştiyesinde aldığı Fransızca eğitimi açmıştır. Bu dönemde hem resmi eğitimi çerçevesinde hem de gayri resmi olarak Batı uygarlığının birçok eseriyle tanışmaya başlamıştır. Bu dönem ayrıca Fransız Devrimi'yle ortaya çıkan kavramların Osmanlı'daki gençler üzerinde yayıldığı bir dönemdir. Gökalp de özellikle Diyarbakır Mülkiye İdadisindeki eğitimi sırasında Avrupalı düşünürlerin yapıtlarına yönelmiş, yine Avrupa'dan Diyarbakır'a gelen sınırlı sayıdaki devrimci yayınları okumaya başlamıştır. Ayrıca başta Namık Kemal olmak üzere Osmanlı'daki ilerici hareketin önderlerini ve Jön Türklerin propaganda yazılarını büyük bir ilgiyle takip etmiştir. Lise yıllarında Diyarbakır'a gelen Abdullah Cevdet'le tanışması ise onu hem İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin fikirlerine hem de Fransız sosyolojisine yakınlaştırmış, böylece toplumsal-siyasal sorunlara ilgisi artmıştır (Heyd, 1979). Bu süreç, Gökalp'in Batı'daki felsefi ve sosyolojik dönüşümü yakından tanımasına, Batılı bir düşünce çerçevesi geliştirmesine ve Osmanlıdaki sorunları Batıyla karşılaştırmalı olarak analiz etmesine fırsat tanımıştır. Hatta bu düşünüş biçimi ve Batılı siyasi kavramların etkisiyle Gökalp, ilk gençlik

yıllarında Mehmet Ziya imzasıyla çok sayıda yurtsever ve devrimci şiirler yazmış, ülkeyi kurtarmak ve baskı yönetimine son vermek için halka çağrıda bulunmuştur.

Gökalp'in aile içi eğitimi ise daha çok Doğu kültürü ve felsefesiyle tanışmasını sağlamıştır. Amcasından öğrendiği Arapça ve Farsça sayesinde Farabi, İbn-i Sina, İbn-i Rüşd, İbn-i Arabi gibi İslam filozoflarını incelemiş, Doğu edebiyatının önemli destanlarını ve tasavvuf yapıtlarını okumuştur (Heyd, 1979). Bu sürecin Gökalp'in Doğu kültürüyle ve gelenekleriyle olan duygusal bağını artırdığını, ileride gireceği din üzerine tartışmalarda ona bir üstünlük kazandırdığını söyleyebiliriz. Ancak bir yanda Batılı tarzda, akli önceleyen, yenilikçi ve geçmişe karşı yıkıcı bir etkide olan eğitim, diğer yanda Doğulu tarzda, inancı ve gelenekleri önceleyen, geçmişe bağlılığı sürdüren bir eğitimin yarattığı zihinsel ikilemler, Gökalp'i ilk gençlik yıllarında bunalıma ve intihara sürüklemiştir. Bu bunalımın, toplumun yaşadığı büyük buhranın, çözilemeyen sorunların, Doğu ile Batı arasındaki sıkışmışlık duygusunun ve zıtlıkların, bireysel bir yansıması olarak ortaya çıktığını söylemek iddialı olmayacaktır.

Nitekim Gökalp de yıllar sonra Durkheim'ın intihar üzerine yapıtını okuduktan sonra, geçmişte yaşadığı bu olayı “anomik intihar” olarak nitelendirmiş; yaşadığı ikilemlere ve bunalıma karşı getirdiği çözüm ise bir ideal [mefkûre] bulmak olmuştur (Parla, 1993). Dolayısıyla Gökalp, kendi intiharının nedenini bir belirsizlik, bir bocalama süreci, fikir hayatındaki ikilikleri giderememesi ve gerçek bir ideale sahip olmamasında bulmuştur. Gerçek ideali ise toplumu dönüştürecek bir siyasetin parçası olmakta görmüştür. Gökalp'in bağlandığı bu idealin en önemli sonucu ise; tüm bu bunalımlara ve ikilemlere yanıt verecek Doğu ile Batı, gelenek ile modernlik uzlaşmasına dayalı bir toplum kuramı olacaktır. Bu toplum kuramı, aynı zamanda bir eğitim kuramı da yaratacaktır.

Politik heyecan ve ideallerini hayata geçirebilmek için başkente gitmeyi isteyen Gökalp, liseden sonra İstanbul'da parasız yatılı okuyabileceği tek okul olan Mülkiye Veteriner Okulu'na 1896'da kayıt yaptırmıştır. Bu süreçte doğa bilimleri dışında, kendi ilgi alanı olan sosyoloji, psikoloji, felsefe ve eğitim alanına dair birçok Fransızca kitap okumuştur (Gökalp, 1956). Gökalp'i bu okumalara yönlendiren; ikinci bir vasiyet olarak kabul ettiği ve “hocamın vasiyeti” dediği önerilerdir. Gökalp'in “filozof muallim” olarak tanımladığı ve Diyarbakır İdadisinden doğa tarihi öğretmeni olan Dr. Yorgi, İstanbul'da tekrar karşılaştıklarında; bir Türk devrimi gerçekleşecekse, bunun Batı'yı taklit ederek değil, Türklerin ulusal ruhuna ve toplumsal yaşamına uygun olarak yapılması gerektiğini; bunun için de Türk halkının psikolojisi ve sosyolojisi üzerine

geniş bir araştırmanın gerekli olduğunu söylemiştir. Gökâlp bu sözleri de bir daha hiç unutmadığını ve bu doğrultuda bir görevmişçesine sosyoloji ve toplum psikolojisine yöneldiğini belirtmektedir (Gökâlp, 1982b).

Gökâlp İstanbul'daki öğrenciliği sırasında ayrıca İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne üye olmuş ve politik çalışmaları, gittikçe akademik çalışmalarının önüne geçmeye başlamıştır. Bu günlerde Cemiyet içerisinde ülkenin nasıl kurtulacağına dair yapılan tartışmalar Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük politikalarından hangisinin daha gerçekçi ve başarılı olabileceği üzerine yoğunlaşmıştı. Gökâlp de bu üç siyasi akımı ve bunların dayandığı “imparatorluk”, “ümme”, “ulus” kavramlarını incelemeye ve bunların sınırlarını saptamaya başlamış, çözümlemelerinin sonucunda uygarlık kavramını da bunlara dâhil etmiştir. (Berkes, 1941). Böylece uygarlıkla ilişkili olarak “çağdaşlaşma” ya da Batılılaşma akımı da bu tartışmaların önemli bir parçası haline gelmiştir.

Kendi özgeçmişinde üniversitenin üçüncü sınıfında politik çalışmaları nedeniyle okuldan atıldığını ve tutuklandığını belirten Gökâlp, yaklaşık bir yıl süren tutukluluk süresi sonunda Diyarbakır'a sürgün edilmiştir (Gökâlp, 1956). Tutukluluğu sırasında tanıştığı bir devrimcinin sözlerini ise “pirimin vasiyeti” adı altında üçüncü bir kılavuz olarak kabul etmiştir. Bu vasiyette; meşrutiyet yönetiminin hayata geçirilebilmesi için tüm milletin onu anlaması gerektiği; bunun için ise millete gelecekteki hedef ve ideallerinin [mefkûrelerinin] öğretilmesinin gerekliliği; dolayısıyla milli bir programın hazırlanıp yazılı hale getirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu fikirlerin hiç durmaksızın ve olabildiğince çok yazılarak basın yoluyla halka ulaştırılmasının aciliyeti vurgulanmıştır (Gökâlp, 1982b). Gökâlp, yaklaşık dokuz yıl süren Diyarbakır'daki sürgün hayatında, *Peyman* ve *Dicle* adlı iki yerel gazetenin çıkarılmasına öncülük etmiş ve yayımladığı makalelerle bu vasiyeti hayata geçirmeye başlamıştır (Heyd, 1979). Bu bağlamda Jön Türklerin kim olduğu, meşrutiyetin nasıl bir yönetim olduğu, İttihat ve Terakki'nin anlamı ve amaçları üzerine birçok yazı kaleme almıştır.

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı üzerine İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Diyarbakır temsilciliğini kuran Gökâlp, böylece fiilen politik yaşama da atılmıştır. Ayrıca bu dönemde gazete yazılarının yanı sıra, partinin yerel örgütlerinde dersler vermeye başlamıştır (İnalcık, 2000). 1909'da Selanik'te yapılan İttihat ve Terakki Kongresine Diyarbakır temsilcisi olarak katılmış ve Genel Merkez Üyesi seçilmiştir. Bu görevini, I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı'nın yenilgisi üzerine partinin kendini feshettiği 1918 yılına kadar sürdürmüştür (Parla, 1993). 1909 Kongresinden sonra Selanik'e

yerleşen Gökalp, burada ilerici Türk ve Avrupalı çevrelerle ilişki kurmuş; hem II. Meşrutiyet'in yarattığı özgürlük havası hem de Selanik'in politik hareketliliği Gökalp'i daha çok düşünmeye, tartışmaya, yazmaya, hatta yer yer fikirlerini revize etmeye yöneltmiştir.

Zıt dünya görüşlerinin daha çok çatışma olanağı bulduğu bu dönem, bir yandan tartışmaların belli bir olgunluğa ulaşmasını sağlarken, diğer yandan da her bir tartışma geleneksel düşüncüyü biraz daha zayıflatmıştır. Bu dönemde tartışmalar genel olarak üç eksen üzerinden sürdürülmüştür: İlki, ümmet ve millet terimlerinin yeni anlamları üzerinedir; ikincisi, laik devlet ile din devleti kavramları arasındadır; üçüncüsü ise, geleceğin politik değerlerinin neler olması gerektiği üzerinedir (Berkes, 2016). İlerleyen bölümlerde görüleceği üzere, Gökalp bunların her biri üzerine en çok fikir üreten kişi olmuş ve bu nedenle de İttihat ve Terakki Partisi'nin düşünsel önderlerinden biri haline gelmiştir.

Sözü edilen bu tartışmalar daha çok dönemin ideolojik akımları olan Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık bağlamları üzerinden sürdürülmüştür. Gökalp başlangıçta hem imparatorluğu bir arada tutma kaygısı hem de Selanik'in kozmopolit yapısının etkisiyle tüm Osmanlı yurttaşları arasında eşitliği içeren Osmanlıcılık idealine eğilim göstermiş, hatta İttihat ve Terakki Partisi'nin ideolojisini açıkladığı bir genelgede "ittihat" sözcüğünü, Osmanlı'da yaşayan toplulukların birleşmesi ve bir arada yaşaması olarak açıklamıştır (Erişirgil, 2007). Yine bir gazete yazısında meşrutiyeti, "yönetime mantığın hâkim olması" olarak tanımlamış ve Osmanlı toplumlarının birleşmesinin de böyle bir mantıksal nedene dayandığını söylemiştir (Gökalp, 1976a).

Gökalp'in düşünsel çizgisindeki değişim ise Selanik'teki ulusçu hareketler ve çatışmalarla tanışıkça ortaya çıkmıştır. Böylece Türk ulusçuluğu üzerine daha çok düşünmeye başlamış ve yazılarındaki Türkçülükle ilgili görüşler de daha belirgin hale gelmiştir (Heyd, 1979). Özellikle Selanik'te yayımlanan *Genç Kalemler Dergisi*, dilde sadeleşmeyi ve Osmanlıcaya karşı öz Türkçeyi savunan görüşleriyle Gökalp'in ilgisini çekmiş, Türkçülük düşüncelerini beslemiştir (İnalcık, 2000). Uluslaşmanın temeline kültürü [hars] koyan ve kültürün en önemli ögesi olarak da dili gören Gökalp'in bu dergiye yazdığı şiir ve makaleler, onu Türkçeciliğin öncülerinden biri haline getirmiş; ayrıca Türk dili ve Türk ulusçuluğuyla ilgili düşünceleri daha derli toplu ve keskin hale gelmiştir. Gökalp bu dönemde "Tevfik Sedat", "Demirtaş" ve "Gökalp" imzalarıyla birçok şiir ve makale yayımlamıştır (Heyd, 1979).

Gökalp Selanik yıllarında ayrıca Gabriel Tarde, Gustave Le Bon ve Alfred Fouille'nin çalışmalarını daha derinlemesine inceleme fırsatı bulmuştur. Durkheim'in yapıtlarıyla tanışana kadar, Fouille'nin idealist ve dayanışmacı görüşlerini benimsemiştir (Parla, 1993). Daha sonra Durkheim en çok etkilendiği ve derslerinde en çok atıfta bulunduğu yazar olmuştur. Gökalp, Durkheim'ı kendisi için neden bir kılavuz olarak seçtiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Kendimizi bulmak istiyoruz. İster istemez kendimize döneceğiz. Benliğimizi kendi malzemelerimizle kuracağız. Ben, kendime bir kılavuz seçtim: Durkheim. Bizim vaktimiz o kadar kıt ki... Avrupa ile aramızdaki büyük boşluğu çabuk doldurmak zorundayız. En kısa yoldan yürümeliyiz. Onun için, zamanımızın büyük fikir disiplinlerini benimsemeliyiz. Kendimize göre disiplinler yaratmak için vaktimiz yok...” (Akt. Nermi, 2014:272).

Bu, “boşluğu çabuk doldurma” telaşı içinde Gökalp, 1910 yılında Selanik İttihat ve Terakki Lisesi'nde sosyoloji dersleri vermeye başlamıştır. Böylece Türkiye'de ilk kez bir okulda sosyoloji öğretimi ders programına girmiştir (Tütengil, 2014). Gökalp'in dersleri büyük ilgi görmüş ve özellikle genç kuşaklar üzerindeki etkisi her geçen gün artmıştır (Heyd, 1979). Az önce alıntıladığımız sözlerinden de anlaşılacağı üzere, Gökalp için sosyoloji dersleri vermek, akademik bir ilginin ötesinde, politik işlevselliği olan anlamlar taşıyordu. Çünkü Gökalp'e göre sosyoloji, Osmanlı'nın kurtuluş yolunu reçete edecek, bir “ulus” olmanın düşünsel altyapısını inşa edecek bir bilimdi ve bu bilimin öncelikle genç kuşaklara tanıtılması gerekiyordu. Bu “öğretici” ve “yol gösterici” konumlanışıyla Gökalp, kısa sürede harekete ve gençliğe yön vermek açısından parti içinde de önemli bir isim haline gelmiş; İttihat ve Terakki Genel Merkezinde “gençlerin fikri ve milli terbiyesinin yetiştirilmesi” ile görevlendirilmiş ve eğitim faaliyetlerinde tamamen özgür bırakılmıştır (Şapolyo, 1943: 100).

Gökalp ayrıca bu dönemde İttihat ve Terakki Partisi'nin Merkez Kurulu Üyesi olarak ekonomi, hukuk, kadın hakları, azınlıklar, eğitim vb. pek çok konuda incelemelerde bulunup, raporlar hazırlamıştır (Heyd, 1979). Daha sonra değinileceği üzere, eğitimin ve hukuk sisteminin laikleştirilmesinden üniversitelerin yeniden örgütlenmesine, şeyhülislamlık ve vakıfların kaldırılmasından aile hukukunun modernleştirilmesine, kadınların kıyafet sorunlarından eğitim ve çalışma haklarına, dayanışmacı ulusal ekonominin kurulmasından kültür, sanat, bilim alanında yapılabilecek reformlara kadar pek çok konuda ilerici fikirler ve köklü değişim önerileri getirmiştir. Elbette bunların büyük kısmı İttihatçı yönetimin gücünü aşacak niteliktedir, ancak oluşturduğu teorik çerçeve ve geleceğe tuttuğu projeksiyon açısından önemlidir.

Balkan Savaşlarının başlamasıyla 1912’de İstanbul’a dönen Gökalp, bu dönemde neredeyse tamamen Durkheim sosyolojisine odaklanmış; toplumsal sorunları bu ekseninde analiz etmeye çalışmıştır (Heyd, 1979). Bu dönem ayrıca Osmanlı İmparatorluğunun da son yıllarıdır. Balkan Savaşları sonunda Avrupa’daki toprakların tamamına yakınının kaybedilmesiyle Osmanlılık ideali de sönümlenmiştir. Osmanlılık hayalinin yok olması üzerine bazı kesimler bunun yerine tüm Müslümanları halifelik etrafında toplayacak İslamcılık idealini bir birleştirici güç olarak görmüştür. Ancak Müslüman bölgelerdeki Osmanlı karşıtı ayaklanmalar bu umudu da sona erdirmiştir. Böylece geriye ulusçuluk ya da büyük oranda Gökalp’in formüle ettiği Türkçülük ideali kalmıştır. Dolayısıyla gelinen tarihsel aşamada, bir ulus-devlet fikri kaçınılmaz hale gelmiş ve bu da ağırlıklı olarak Gökalp’in fikirleri ve yazıları üzerinden şekillenmiştir.

Gökalp bu dönemde Türk ulusçuluğunun düşünce merkezi olarak görülen Türk Ocağı’na üye olmuş, ayrıca Ocağın yayın organı olan Türk Yurdu’nun yayın kurulunda yer almış ve 1912-1919 yılları arasında daha sonra “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” (1918) başlığı altında yayınlanacak olan makale dizisini kaleme almıştır (İnalcık, 2000). Bunun yanı sıra Türk Ocağında dönemin önemli aydın ve yazarlarına seminerler vermiştir (Tuncay, 1978). Yine bu dönemde ulusal liberal bir teolojiyi savunan *İslam Mecmuasına*, ulusal araştırmalara yer veren *Milli Tettebular Mecmuasına*, korumacı milli ekonomiyi savunan *İktisadiyyat Mecmuasına*, bir sosyoloji dergisi olan *İçtimaiyyat Mecmuasına*, eğitim üzerine makalelerin yayımlandığı *Muallim Mecmuasına* ve ayrıca *Yeni Mecmuaya* birçok makale yazmıştır. Tüm bunlara ek olarak *Kızıl Elma* (1914) ve *Yeni Hayat* (1918) isimli iki kitap yayımlamıştır (Parla, 1993).

Gökalp akademik bir unvanı olmadığı halde, 1915-1919 yılları arasında Darülfünun’da ilk kez sosyoloji kürsüsünü kurmuş ve sosyoloji bölümünün başkanlığını yapmıştır (Parla, 1993). Burada, “Sosyoloji Nedir?”, “Durkheim Sosyolojisinin Yöntem ve Kuralları”, “Toplumların Sınıflandırılması”, “Din Sosyolojisi”, “Hukuk Sosyolojisi”, “Kültür ve Medeniyet” vb. birçok başlıkta dersler vermiştir (Şapolyo, 1943). “Kültür-uygarlık” [hars-medeniyet] ayrılığına ilişkin tezini de ilk kez bu dönemde ve burada çıkan *İçtimaiyyat Mecmuasında* ileri sürmüştür. Ayrıca bu dönemde Durkheim’in da etkisiyle daha pozitivist bir yaklaşıma yönelmiştir (İnalcık, 2000). I. Dünya Savaşı sırasında müttefiklerin İstanbul’u işgaliyle II. Meşrutiyet dönemi sona ermiş, Gökalp’in Darülfünun’daki çalışmaları da böylece sonlanmıştır. Birçok İttihatçı gibi Gökalp de önce tutuklanmış, ardından Malta’ya sürgüne gönderilmiştir (Heyd, 1979).

II. Meşrutiyet yönetimi, Osmanlı'nın zihinsel dünyasından bir kopuşu ifade eden Cumhuriyet'e geçişte önemli bir adımı oluşturmuş, eğitimden ekonomiye, bilimden sanata, devlet yönetiminden hukuka kadar her alanda bir ön açıcı işlev görmüştür. Osmanlı'da Batı modernliğine karşı gelişen reddiyeci tutumu, daha radikal-reformcu bir yaklaşıma evriltilmiş, Cumhuriyet devrimlerine zemin hazırlamıştır. Siyasi istikrarsızlık, ekonomik iflas ve 1. Dünya Savaşının koşulları içinde Gökaltp öncülüğündeki İttihat-Terakki kadroları, hem bir ulusal canlanması hem de bunun ekonomik, hukuki, kültürel alt yapısını hazırlamaya çalışmışlardır. Böylece bütünsel ve devrimci bir dönüşüm olmasa da Meşrutiyet yönetimi altında devlet örgütlenmesi ile hukuk ve bürokratik alan yenilenmiş; gücünü İslam'dan alan padişahın ve ulema sınıfının nüfuz alanı daraltılmış; şeyhülislam kabineden çıkarılarak, eğitim, yasama ve yargıyla ilgili yetkileri laik bakanlıklara devredilmiş; medreselerin temsil ettiği gelenekçiliğe savaş açılarak, eğitim laikleştirilmeye çalışılmış; tebaa zihniyetinin yerini yurttaşlık düşüncesi almış; kadının toplumda görünürlüğü ve hakları artmıştır. (Tanör, 2017; Tunaya, 2010; Zürcher, 2008). Tüm bu dönüşümün fikirsel alt yapısını hazırlayan en etkili teorisyen ise Gökaltp olmuştur.

Meşrutiyet yönetiminin sona erdiği ve Gökaltp'in Malta sürgününe (1919-1921) gönderildiği dönem, I. Dünya Savaşı'nın kaybedildiği ve Anadolu'da Kurtuluş Savaşı'nın başladığı yıllardır. Gökaltp bu dönemde o zamana kadarki görüşlerini yeniden ele almış, daha önceki yapıtları üzerinde düzeltmeler yapmıştır. Ayrıca burada oluşturduğu "tek hocalı üniversite" ile kendisi gibi sürgünde olan eski bakanlar ve meclis üyelerine sosyoloji, edebiyat ve felsefe üzerine seminerler vermiştir (Parla, 1993). Gökaltp için bu yıllar ulusçuluk ve ulus-devlet idealinin daha da güçlendiği yıllardır. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu fiilen sona ermiş, birçok toprak kaybedilmiş; Anadolu'da başlayan Kurtuluş Savaşı ise bir ulus-devletin hem coğrafi sınırlarını hem de hukuksal, toplumsal sınırlarını belirleyecek adımları atmaya başlamıştır.

1921'de serbest bırakılan Gökaltp, Diyarbakır'a dönmüş; bir süre yüksek öğretmen okulunda ve bir lisede sosyoloji ve psikoloji derslerine girmiştir. 1922'de *Küçük Mecmua* isimli bir dergi yayımlamaya başlamıştır. Gökaltp'in bu dergideki başlıca amacı, yayılmacı olmayan, gerçekçi bir Türk uluslaşmasının ana hatlarını formüle etmek olmuştur (Parla, 1993). Büyük kısmı Gökaltp tarafından yazılan makalelerde M. Kemal Atatürk ve politikaları güçlü bir biçimde desteklenmiş, hatta makalelerin birçoğu İstanbul gazetelerinde de yayımlanmıştır. Bu yazılar politik tartışmalarda o kadar etkili olmuştur ki; Falih Rıfkı Atay bu durumu "...İstanbul'un

fikir hareketlerini Gökâlp Diyarbakir'den ve *Küçük Mecmua* vasıtasıyla idare ediyor” şeklinde özetlemiştir (Akt. Heyd, 1979:45).

Gökâlp 1923 yılına kadar *Küçük Mecmua*da yüzden fazla makale ve şiir yayımlamış, bu dönemde ayrıca *Cumhuriyet*, *Hakimiyet-i Milliye*, *Yeni Gün* gibi ulusal gazetelere de yazılar yazmıştır. Yine bu dönemde Cumhuriyet Halk Fırkasının programının hazırlanmasına yardım etmiştir (İnalçık, 2000). 1922’de Maarif Vekâleti Telif ve Tercüme Heyeti Başkanlığına atanmış, birçok klasik Batılı yapıtın Türkçeye çevrilmesini sağlamıştır (Heyd, 1979). Bu dönemde kendisi de eski Türklerin din, gelenek ve hukuk sistemlerini incelediği *Türk Töresi*’ni (1922), ulusal yaşamın ilkelerini açıkladığı *Türkçülüğün Esasları*’nı (1923), Türk halk öykülerini derlediği *Altın Işık*’ı (1923) yayımlamıştır (Parla, 1993). *Doğru Yol* (1923) adlı kitapçığında Cumhuriyet Halk Fırkasının “Dokuz İlke” ile saptadığı parti programının incelemesini ve açıklamasını yapmış, 1923’te ise Diyarbakır milletvekili olarak TBMM’ye girmiştir (Heyd, 1979).

Bu dönemde İkinci Büyük Millet Meclisi’nin en önemli görevi, devletin esaslarını belirleyecek olan Anayasayı hazırlamaktır. Gökâlp, Anayasayı hazırlayacak komisyonların hepsinin üyesidir. Her ne kadar 1924 Anayasasında laiklik ilkesi yer almasa da Erişirgil, Gökâlp’in düşünce ve inanç özgürlüğü üzerine yürüttüğü tartışmaları, laiklikle ilişkilendirmiş ve laikliğin -dolaylı da olsa- anayasaya dâhil edilmesi olarak yorumlamıştır.² Erişirgil’in (2007: 172-173) aktarımı ve Gökâlp’in ifadesiyle: “Anayasada her türlü felsefî fikirlerin söylenip yazılması hürriyetinin açık olarak ifadesini, hazırlayıcı komisyona ben kabul ettirdim. Bunun kolayca oluverdiğini sanmayınız. Bu teklifi yaptığım zaman, bir milletvekili kalktı: ‘Abdullah Cevdet’in dinsizliği neşreden yazıları da bu hürriyetten faydalanacak mı?’ diye sordu.” Bu sözlerden anlaşıldığı üzere, anayasada düşünce özgürlüğünün tanınmasında Gökâlp’in önemli bir etkisi olmuştur. Bu etkiyi, uzun vadede laikliğin anayasal bir güvenceye kavuşmasındaki ilk adımlardan biri olarak da görmek olanaklıdır.

Gökâlp milletvekilliği sürecinde eğitim sisteminde, müfredat programında ve ders kitaplarında yapılacak reformları hazırlayan Eğitim Encümeninde de görev almış ve bazı ders kitaplarının hazırlanmasında sorumluluk üstlenmiştir (Parla, 1993).

2 Erişirgil’in bu yorumunu, 1924 Anayasasının 75. Maddesi ile ilişkilendirmek olanaklıdır. Bu maddeye göre: “Hiçbir kimse mensup olduğu din, mezhep, tarikat ve felsefî içtihadından dolayı muaheze edilemez. Asayiş, adabı muaşeretini umumiye ve kavanine mugayir olmamak üzere her türlü ayinler serbesttir.” (Kili ve Gözübüyük, 2000).

Bunlardan birisi olan *Türk Medeniyeti Tarihi*'nin ilk cildini 1923'de tamamlasa da kitap ancak ölümünden sonra yayımlanabilmiştir.

Görüldüğü üzere, Gökalp'in kısa sayılabilecek yaşantısı imparatorluktan ulus-devlete geçişin kaotik koşullarına eşlik etmiştir. Bir düşünür ve ideolog olarak öne çıkışı ise sorunların tespiti ve çözümü noktasındaki gayreti ve kararlılığıyla ortaya çıkmıştır. Berkes'e (1941: 200) göre Gökalp; "Namık Kemal'den sonra, toplumsal bir bunalım geçiren ulusun sorunlarını sistemli bir düşün çerçevesi içinde tartışan, bundan çıkardığı birtakım hareket kurallarıyla zamanında etkili olan ikinci büyük düşünürümüzdür." Gökalp de "bir sosyolog olarak kendi rolünü, belirli bir zamanda kamu vicdanına hâkim olan istekleri bulup ortaya çıkarmak ve ifade etmek" şeklinde yorumlamıştır (Akt. İncılık, 1965: 431).

Nitekim Gökalp, toplumu tüm yönleriyle dönüştürüp çağdaşlaştıracak sistematik bir toplum kuramı oluşturmayı kendine bir görev bilmiştir. Sürekli değişen ve artan sorunlara karşı hızla çözüm üretme çabası, kuramını zaman zaman tutarlı olmaktan çok siyasi bir pragmatizme sürüklemiştir. Çünkü edebi çalışmalarında olduğu gibi kuramsal çalışmalarına da yön veren ilk özelliği, siyasi kimliği ve hedefleridir. Bu nedenle çoğu zaman tutarsızlıkla, eklektik olmakla, bütünsel bir kuram oluşturamamakla eleştirilmiştir. Ancak toplumun kurtuluşunu sağlayacak çözümler üretme arayışında inançlı ve tutkulu bir idealist olduğu noktasında birçok isim birleşmektedir. Örneğin Berkes (2015: 213); bu eleştirilerin bir kısmına katılsa da Gökalp'i, "toplumun içinden çıkılmaz hale gelen sorunları üzerine onun kadar kafa yoran, onun kadar ciddi, namuslu bir düşünür bulunmamıştır" şeklinde betimlemiştir.

Topluma yönelik bu sorumluluk duygusu, Gökalp'in üretkenliğini de tetiklemiş; kısa yaşamında dört yüzün üzerinde makale, şiir, deneme, öykü yazmıştır. Bunların büyük kısmı kuramsal derinlikten uzak, daha çok toplumu eğitici ve didaktik denilebilecek metinler olmuştur (Parla, 1993). Gökalp döneminin önemli düşünürlerinden Yusuf Akçura da Gökalp'in bu "eğitmenlik" karakterine vurgu yapmış ve onun asıl amacının geniş halk yığınlarını eğitmek ve bu yolla ulusal uyanışı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Hatta bu bağlamda Gökalp'i 19. Yüzyılın romantik Alman filozoflarından Fichte'ye benzetmiştir (Heyd, 1979). Gökalp'i yine başka bir Alman filozofa benzeten Yahya Kemal (2006:11) ise "Gökalp'in fikirlerini duyduğumda, onun iki yüzyıl önce Almanya içinde Almanlığı keşfeden Leibniz gibi, Osmanlı İmparatorluğu içinde Türklüğü keşfeden bir adam olduğundan şüphelendim" demiştir. Elbette burada yapılan benzetmelerin felsefi sistemlerin karşılaştırılmasından

çok, siyasi amaç ve yöntemlerin benzerliğine ilişkin olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir.

Her ne kadar Gökalp'in derinlikli bir düşünür olmadığı ve bunun da dönemin aciliyetlerinden kaynaklandığı sık sık vurgulansa da, Z. F. Fındıkoğlu'na (1938) göre, Gökalp öncesinde Batılı eserler sadece düşüncelerin aktarılması şeklinde ülkeye girmiştir ve fikir hayatı da bundan ibarettir. Oysa Gökalp Batı'dan aldığı fikirleri sadece aktarmakla yetinmemiş, bunları topluma uygulamaya, hatta yer yer değiştirip-dönüştürüp içinde yaşadığı toplumun gerçeklerine ve gerekliliklerine uygun hale getirmeye çalışmıştır. Gökalp'in bu çabasına vurgu yapan Peyami Safa da Gökalp'in orijinal bir sosyolog olmayıp, sadece Durkheim'ın bir takipçisi olduğunu vurgulasa da, diğer yandan sosyoloji bilimini Türk toplumuna uygulamak ve ona bir yön vermek konusundaki yol göstericiliğiyle Durkheim'ı kat kat aştığını ve geride bıraktığını belirtmiştir (Baltacıoğlu, 1966).

Görüldüğü üzere Gökalp'e yönelik olumlu değerlendirmelerin hemen hepsi onun devleti kurtarmak ve topluma yeni bir gelecek sunmak için gösterdiği entelektüel çabaya odaklanırken, olumsuz değerlendirmeler ise Gökalp'in tutarsızlığını, eklektikliğini ya da taklitçiliğini öne çıkarmaktadır. Bu değerlendirmeleri aşan bir noktadan bakan Aksakal'a (2015:212) göre ise; Gökalp 20. Yüzyıl boyunca günün koşullarına göre sürekli yenilenen esnek bir ideolojik bütünlüğün sesi olmuş ve bu nedenle de dönemin Türkiye'sinin "devlet ideolojisine ruhunu üfleyen isim, diğer herkesten çok Gökalp" olmuştur.

Gökalp'in tüm bu çabasını, ulusal hareketlerin uyanış evrelerini inceleyen Hroch'un (2011) "yurtseverlik ajitasyonu evresi" olarak kategorileştirdiği dönemle de ilişkilendirmek olanaklıdır. Hroch'a³ göre bu evre, avukat, doktor, gazeteci, öğretmen gibi eğitilmiş orta sınıflardan öncü öznelerin, eski yönetici sınıfların karşısına dikildiği ve ulus inşasını başlatmak için ulusal ajitasyona girişerek, ulusal bilinci geniş kitleler arasında yaymaya çalıştığı dönemdir. Gökalp de yayımladığı yazılar, üstlendiği entelektüel ve politik rolle bu dönemin öncü öznesi olarak ortaya çıkmaktadır. Gökalp, siyasetteki bu merkezi rolüyle ve kurtuluş reçetesi olarak öne sürdüğü, toplum

3 Hroch'a (2011) göre ulusal hareketlerin gelişiminde üç evre vardır. A evresi (akademik ilgi dönemi): Ulusa yönelik akademik bir ilginin ortaya çıktığı, akademi kökenli sınırlı bir entelektüel grubun ulusun kültürünü, dilini, tarihini incelemeye başladığı süreçtir. B evresi (yurtseverlik ajitasyonu dönemi): Toplumun önde gelenleri olarak görülen eğitilmiş orta sınıfların ulusal ajitasyon yoluyla ulus inşasını başlattığı ve kültürel, dilsel, siyasi, toplumsal bütünleşmeyi oluşturmaya çalıştığı süreç. C evresi (milli hareketin kitleleşmesi): Ulusal bilincin toplumun geniş ve farklı katmanları arasında yayıldığı süreç.

ve eğitim kuramıyla, 18. Yüzyılda başlayıp 21. Yüzyıla uzanan, birçok kez kesintiye uğrayan ve zaman zaman bir çelişkiler yumağına dönüşen değişim gerekliliklerine bir yanıt üretmeyi, toplumun önünü tıkayan tartışmalara bir son vermeyi, düşüncede ve pratikte geleceğe doğru bir atılım yapmayı hedeflemiştir. Bir sonraki başlıkta ele alacağımız düşünsel kökler, Gökalp'in bu atılımı üzerinde etkili olan Osmanlı'daki düşünce akımları ile Batı etkilerini izleyerek, Gökalpçi düşüncenin kuramsal temellerini ve sınırlarını daha açık hale getirecektir.

Gökalp'in Eğitim Kuramının Düşünsel Kökleri

Osmanlı'da 1800'lerde başlayan zihinsel dönüşüm ve siyasal arayışlar, Yeni Osmanlılar hareketiyle daha belirgin hale gelmiş, Jön Türkler ve devamı olan İttihatçılar ise bu zihinsel ve siyasal arayışlara daha kesin bir yön vererek köklü bir dönüşümün ilk adımlarını atmışlardır. Bu dönemde Aydınlanma, pozitivizm, materyalizm, laiklik, liberalizm, feminizm, romantizm gibi Batılı bilim, felsefe ve ideolojiler önem kazanmış; bu bağlamda yeni tartışmalar, yeni yayınlar, yeni yaşam biçimleri, yeni eğitim-öğretim modelleri gündeme gelmiştir. Ayrıca bu tartışma ve yayınlara, imparatorluğun çöküşünü önlemek için ileri sürülen Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi fikir akımları da eşlik etmiştir.

Çoğu zaman kendilerini Batı'dan gelen yeni ideolojiler ve yaklaşımlar doğrultusunda konumlandıran bu akımlar, hem birbirlerinin eleştirisi hem de Batı'dan gelen fikirlerin reddi ya da kabulü üzerine inşa ettikleri düşünce sistemleriyle, bazen sentezci, bazen de daha radikal ve keskin görüşlerle çözümler üretmeye çalışmışlardır. Her birinin devlet, toplum, hukuk, din, eğitim, ekonomi vb. konulardaki önerileri farklı ideolojik esaslara dayansa da, üzerinde birleştikleri temel nokta, Batı biliminin ürettiği araçlara ihtiyaç duyulduğu ve eskinin eğitim yöntemi ve içerikleriyle devletin, toplumun ayakta tutulamayacağı olmuştur. Gökalp'in düşünce sistemi de hem birer ideolojik düşünce geleneği haline gelen bu fikir akımlarının hem de Batılı görüşlerin etkilerini taşımaktadır.

Bu bağlamda, bu başlık altında ilk olarak Gökalp'in Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük gibi düşünce akımlarına yönelik görüşleri, eleştirileri, katkıları ve vardığı sonuçlar ele alınacaktır. Böylece Gökalp'in eğitim kuramının üzerinde yükseldiği ideolojik tartışmalar ve dönemin politik iklimi daha açık bir biçimde ortaya

konmaya çalışılacaktır. Ardından Gökâlp'in kuramının şekillenmesinde önemli iki Batılı düşünce sistemi olarak Durkheim sosyolojisi ve Alman romantizmi üzerinde durulacaktır. Durkheim'ın Gökâlp üzerinde hangi konularda etkili olduğu ve hangi konularda farklılaştıklarına değinildikten sonra, özellikle kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrışması ve bu ayrıma dayalı uluslaşma düşüncesinde Alman romantizminin etkileri irdelenecektir.

Osmanlı'da Siyasi Akımlar: Gökâlp'in Etkileri ve Etkilendikleri. Osmanlı yönetici ve aydınları, hem devleti eski gücüne kavuşturmak hem imparatorluğun parçalanmasını önlemek hem de Batı karşısındaki gerilemeye son verip modernleşme adımlarını atabilmek için, Batı'dan gelen yeni fikirlerin de etkisiyle bazı politik programları benimsemiş ve hayata geçirmeye çalışmışlardır. Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık, Türkçülük adı verilen bu siyasi akımların birbirleri arasında yaşadıkları ayrılık ve çelişkilere rağmen, ortak özellikleri de vardır. Bunlardan ilki, tüm akımların Osmanlı Devleti'nin geri kalmışlığı konusunda hemfikir olmaları; ikincisi, bir toplumsal değişimin gerekli olduğunu düşünmeleri; üçüncüsü, var olan devleti iyileştirmeyi ve güçlü hale getirmeyi amaçlamalarıdır (Tunaya, 1996). Dolayısıyla bu ortak tespit ve amaçlar üzerinden her bir siyasi akım, devletin nasıl kurtulacağı sorusuna kendince yanıtlar üretmiştir. Yine bu bağlamda her bir siyasi akım, toplumsal değişimde eğitime merkezi bir konum atfetmiş ve bu doğrultuda farklı anlam ve amaçlarla ilişkilendirmiştir.

Osmanlıcılık. Bir ideoloji niteliği taşıyan fikir akımlarından ilki, Osmanlı yönetimi altında yaşayan tüm unsurları Osmanlı milleti adıyla Osmanlı yurttaşlığı altında birleştirmeyi hedefleyen Osmanlıcılık akımıdır. Bu politik yaklaşıma göre; Müslüman ve gayrimüslim toplumlara aynı siyasi haklar ve görevler tanındığında; ayrıca düşünce ve dini inanışlarında tam bir özgürlüğe kavuştuklarında, aralarında tam bir eşitlik sağlanacak; bu da onları ortak bir vatan etrafında birleştirecek ve barış içinde yaşayacaklardı (Akçura, 1976). Böylece bu formülle imparatorluğun parçalanmasının önüne geçilecekti. Hem Yeni Osmanlılar hem de Jön Türkler için bu ideali hayata geçirmenin temel yolu ise; tüm milletlerin temsiline dayalı parlamentolu ve anayasalı bir rejime geçmekti.

Gökalp de İttihat ve Terakki Partisi'nin pek çok üyesi gibi başlangıçta Osmanlılık akımını desteklemiş; *Peyman*'da yazdığı bir makale dizisinde⁴ farklı milletlerin bir araya geldiği tek bir Osmanlı ulusunun nasıl oluşturulacağı sorusuna yanıt aramıştır. Bu amaç için çalışan Jön Türklerin ülkedeki diğer unsurları bir millete tabi olmaktan kurtaracağını, hangi millete mensup olduğuna bakılmaksızın genel bir yurttaşlık sistemi kurulacağını, böylece yeni hayata ve yeni uygarlığa geçileceğini belirtmiştir. Ülkede yaşayan milletlerin her şeyden önce Osmanlılık duygusuyla birbirine bağlı olduğunu; özellikle yeni kuşakların kendi dil ve edebiyatlarını korumakla beraber, Osmanlı çatısı altında daha çağdaş bir uygarlık kuracaklarına inandıklarını söylemiştir. Hatta daha da ileri giderek Osmanlı memleketinin Doğu'nun hür ve ilerici Amerika'sı olduğunu iddia etmiştir (Gökalp, 1976a). Her ne kadar Gökalp bir İttihat-Terakki üyesi olarak bunları söylese de, Tunaya'ya (1989) göre aslında İttihatçılar Osmanlılık fikrini sadece devleti korumak için savunmuşlar, bu sırada ulusal bir hareketin çalışmalarını da başlatmışlardır. Zaten Gökalp de daha sonra *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* başlıklı yazısında, “Türklük yok, Osmanlılık var” düşüncesinin, ülkeyi tehlikeye düşürme endişesi ve temkinliliğinden kaynaklandığını söylemiştir.

Gerçekten de Meşrutiyetin ilanından kısa bir süre sonra, Türk olmayan halklar arasında eşitlik, kardeşlik beklentilerinin yerini ulusal bağımsızlık isteği almış; Balkan Savaşlarından sonra, Osmanlı Avrupa'daki topraklarının neredeyse tamamını kaybetmiştir. Osmanlılık siyasetinin başarısızlığı üzerine, milliyetçilik ve yurtseverlik düşünceleri yükselmeye başlamıştır. Gökalp bu durumu “Osmanlı'yı milliyet fikri parçaladı. Biz bu çağın milletler çağı olduğunu hissedemedik. Milliyet fikri İslamiyet ve Osmanlı aleyhine ne yapmak mümkünse yaptı. Artık bu silahı kullanmanın sırası bize geldi” sözleriyle ifade etmiştir (Gökalp, 2010: 73). Bu aşamadan sonra Türkçülük akımını Osmanlılığın eleştirisi üzerine inşa eden Gökalp, Türklüğü unutturmakla suçladığı Osmanlı ile de bir hesaplaşmaya girişmiştir. Gökalp'e göre Osmanlı da diğer imparatorluklar gibi geçici bir topluluktan ibaretti ve yıkılmaya mahkûmdur. Oysa sonsuz hayata sahip olacak devletler, topluluklardan değil milletlerden oluşmaktaydı. Ayrıca Batı uygarlığı yükseldikçe Doğu gerilemiş, Batı uygarlığının her yerde Doğu

4 Gökalp'in *Peyman*'da yayımlanan yazılarının derlendiği kitapta, bu makalelerin yayım tarihine ilişkin bilgi verilmemiştir. Ancak *Peyman Gazetesi* 28 Haziran 1909 ile 7 Mart 1910 tarihleri arasında çıkmıştır. Dolayısıyla Meşrutiyet yönetiminin ilk yıllarında, hem Gökalp hem de İttihat ve Terakki yönetimi için Osmanlılık politikası devletin dağılmasını önlemek bağlamında bir çözüm olarak görülmeye devam etmektedir.

uygarlığının yerini alacağı doğal bir kanun haline gelmişti. Bu bağlamda Osmanlı'nın da mutlaka ortadan kalkacağı kesinleşmişti (Gökalp, 1976b). Dolayısıyla bu beklenen bir sonuçtu.

Diğer yandan, Gökalp'e göre Osmanlılık ile Türklük birbirinden tamamen başka şeylerdi. Türkler Osmanlı olamamış Osmanlı olanlar da Türk kalamamışlardı. Osmanlılar kendilerine Türk demedikleri gibi, dilleri de Türkçe değildi. Osmanlı adı altında milleti, dili, edebiyatı, sanatı farklı ikinci bir kültür ortaya çıkmıştı (Gökalp, 1976a). Bu bağlamda özellikle Tanzimat modernleşmesini eleştiren Gökalp, bu dönemde Türkçülüğün reddedilip, Osmanlılığa yönelmenin büyük bir hata olduğunu; Osmanlıcılığı Tanzimatçı Türklerden başka kimsenin kabul etmediğini, hatta bu yalana başka hiçbir unsurun inanmadığını; bu nedenle de her milletin kendi okullarında çocuklarına kendi dillerini ve tarihlerini öğrettiğini; dolayısıyla bu süreçten sadece Türklerin zararlı çıktığını söylemiştir (Gökalp, 2010). Gerçekten de Tanzimat'ın genel eğitim politikalarına damga vuran düşünce, bir Osmanlı milleti yaratma arzusu olsa da, eğitim süreçleri toplumsal grupların daha da fazla ayrışmasına neden olmuştur. Bu nedenle Gökalp'in eğitim kuramının en önemli yanını kozmopolitizm eleştirisi oluşturmuş; kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı ve bu ayrımdan doğan eğitim-öğretim ayrımının kökleri, Osmanlıcılığın reddi ve bu bağlamda oluşan bir ulusallaşma talebinde temellenmiştir.

İslamcılık. Osmanlıcılık politikalarının imparatorluğun kurtuluşunu sağlayamaması, bir başka birleştirici unsur olarak İslam'ı öne çıkarmış ve böylece İslamcılık akımı yükselişe geçmiştir. İslamcılar, özellikle Avrupa'daki toprakların kaybedilmesi üzerine, en azından Osmanlı coğrafyasında yaşayan Müslüman unsurları bir arada tutmayı hedefleyen bir politik düşüncüyü (ittihad-ı İslam) hayata geçirmeye çalışmışlardır. Hatta belki bir sonraki adımda, tüm dünya Müslümanlarının tek bir millet haline geleceği bir bütünleşme de söz konusu olacaktır (Akçura, 1976).

İslamcılara göre, İslam devletlerindeki gerilemenin nedeni İslamiyet'in fikir ve inanç sisteminden değil, Müslümanların gerçek Müslümanlıktan uzaklaşmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla İslamiyet ilerlemeye engel bir din olmadığı gibi, İslam'da Avrupa'nın yaşadığı ahlaki ve toplumsal bunalımlar da mevcut değildir. O halde Osmanlı'nın yapması gereken şey, devlet şeklini ve esaslarını İslam siyasetine göre dizayn etmektir. Geçmişin esaslarına dönüş, devleti yeniden ayağa kaldırarak;

böylece Batı uygarlığı karşısında bir Doğu-İslam uygarlığının varlığı da ispat edilmiş olacaktır (Tunaya, 1998).

İslamcılık özellikle II. Meşrutiyet döneminin bunalımlı yıllarında önemli bir fikir hareketi haline gelmiş; savaşların ve toprak kayıplarının yarattığı umutsuzluk ikliminde, halkın ihtiyaç duyduğu manevi destek konusunda İttihat ve Terakki Partisine de bir politik dayanak sağlamıştır. Ayrıca diğer Müslüman devletlerin Osmanlı'nın yanında yer alması için de bu bağlamda çalışmalar yapılmıştır (Erişirgil, 2007). Gökalp de bu dönemde modernist İslamcılık diyebileceğimiz bir yaklaşımla, İslami alanla ulusal alanı ve çağdaşlaşma hedeflerini önce birbirinden ayıran, sonra toplumsal bütünleşmenin ayakları olarak bir araya getiren fikirler öne sürmüştür. *Türkleşmek, İslamlaşmak Muasırlaşmak*'ta Türkçülerin amacının çağdaş bir İslam Türklüğü olduğunu ve Türkçülük programından ayrı bir ümmet programının da yapılabileceğini söylemiştir. Böylece millet ile dini tek bir bütün olarak gören klasik İslam düşüncesinden ayrılmış ve bunları birbirinden ayırmıştır. Ancak devamında, bu düşüncelerle çelişik bulunabilecek, İslam ülkeleri için ortak Arap alfabesinin değiştirilmeden korunmasını, ortak eğitim çalışmalarının yapılmasını ve ortak İslami terimler havuzunun oluşturulmasını savunmuştur. Diğer yandan, dilin anlam, dil bilgisi ve imla konularında Türkçeleştirilmesi ve çağdaşlaştırılması gerektiğini de eklemiştir.

Elbette burada Gökalp'in pragmatizmi ve dine yüklediği toplumsal işlevsellik göz ardı edilmemelidir. Çünkü geleneksel Osmanlı toplumunda din hâlâ en güçlü birleştirici unsur olarak varlığını koruyor; imparatorluğun içinde bulunduğu zor koşullarda, her zamanki temkinliliğini koruyan Gökalp için daha radikal söylemler çok mümkün görünmüyordu. Diğer yandan yazılarından anlaşıldığı kadarıyla Gökalp hiçbir zaman Panislamizm'i bir ideoloji olarak benimsememiştir. Parla'ya (1993) göre de Gökalp'in "Türkleşmek-İslamlaşmak-Çağdaşlaşmak" olarak özetlediği görüşünde, İslam her zaman en zayıf halka olmuş ve ikincil bir yer tutmuştur.

Yukarıda belirtildiği gibi Gökalp İslam'ın etki alanı ile ulusallaşma ve çağdaşlaşma hedeflerini birbirinden ayırıp, bağımsızlaştırmaya çalışmıştır. İslamcı ideolojiye göre millet bütün Müslümanların birleşiminden oluşur. Oysa Gökalp'e (1976b) göre aynı dine mensup olanlara millet değil ümmet denir. Berkes'e (2012) göre "ümmet" kavramı Gökalp'in etkisiyle dilimize girmiş; böylece "millet" kavramı da yeniden tanımlanmış ve Osmanlı'daki kullanımından farklı olarak dinsel topluluğu değil ulusal topluluğu işaret etmeye başlamıştır. Bu bağlamda Gökalp'e göre ümmette ortak olan tek şey dindir. Oysa millette dinin dışında dil, hukuk, siyaset, güzel sanatlar, ahlak,

ekonomi, felsefe ve eğitim de ortaktır ve zaten ortak olması gerekmektedir (Gökalp, 1982b). Bu bağlamda din sadece inanç ve ibadet alanından ibarettir. Bilimler, sanatlar ve teknolojik ürünler dinlere bağlı değildir. Bu nedenle hiçbir uygarlık dinlerle özdeşleştirilemez. Dolayısıyla Batı uygarlığını Hristiyan uygarlığı olarak görmek, Doğu uygarlığını da İslam uygarlığı olarak görmek yanlıştır (Gökalp, 1976b).

Görüldüğü üzere Gökalp hem ulusların kültürel özelliklerini hem de insanlığın ortak birikimine dayalı bilim, teknik, sanat vb. uygarlık ürünlerini dinden ayırtmıştır. Böylece dinin ulusallaşmaya engel olan ümmetçi müdahaleciliğini ortadan kaldırdığı gibi, çağdaşlaşmaya engel olan baskıcı ve muhafazakâr otoritesini de saf dışı bırakmıştır. Din maneviyat alanında, kültür [hars] ulusal alanda, uygarlık [medeniyet] ise o günün Batı dünyasında somutlaşan uluslararası bilimsel birikimde temsil edilecektir. Gökalp'in politik projesinin ulusal bir çağdaşlaşmayı hedeflediği düşünüldüğünde, bu görüşlerin aynı zamanda din ile siyaseti birbirinden ayıran bir laikleşmenin temelleri olduğu da görülür. Nitekim sonraki bölümlerde ele alınacağı üzere, Gökalp'in toplum kuramında eğitimden ekonomiye, hukuktan kadın haklarına her alanda İslami ilkelerin kaldırılıp, laik bir toplum örgütlenmesinin savunulduğu görülecektir.

İslamcılık hem dönemin uluslararası konjonktürü hem de ülkenin çağdaşlaşma ihtiyacı ve Batıcı görüşlerin muhalefeti nedeniyle beklenen etkiyi ve bütünlüşmeyi sağlayamamıştır. Örneğin II. Abdülhamit döneminde İslamcılık ideolojisi bir devlet politikası haline getirilse de, dış dünyada önemli bir yansıması olmamış; daha çok iç politikayı şekillendirmiştir. Bu dönemde İslam ülkelerinin büyük kısmı zaten Batı sömürgesi altındadır; Osmanlı'ya bağlı Müslüman topluluklar ise imparatorluğun son yıllarında bağımsızlık hareketlerine girişmişlerdir. Ülke içinde ise; özellikle eğitim politikalarında din ve dinselleşme önemli bir hedef haline gelmiş; bir yandan modern okullaşma adımları atılırken, diğer yandan dinine ve geleneklerine bağlı yeni kuşakların yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak Alkan'a göre (2008) tüm bu çabaya rağmen, Batı bilimiyle eğitim alan kuşaklar Abdülhamit rejiminin en önemli muhalifleri haline gelmişlerdir. Gökalp'in de içinde bulunduğu bu kuşak, Meşrutiyet yönetimi altında toplumsal bütünlüğü korumaya ve dünya Müslümanlarının desteğini almaya çalışırken İslamcı düşünceyle işbirliği yapsalar da bunu gerçek bir hedef olarak görmemişler; din temelli devlet örgütlenmesi ve eğitimin yerine, çağdaş bir ulusallaşmayı hedef olarak benimsemişlerdir. Sonraki bölümde görüleceği üzere, Gökalp'in eğitim kuramında da

din, eğitimin merkezinde değil, kültürün bir parçası olarak eğitim süreçlerinde yer alır ve öğretim süreçlerinden de tamamen yalıtık bir alanda bulunur.

İslamcılık akımının çatışma yaşadığı iki görüş, çağdaşlaşma arayışlarına karşılık gelen Batıcılık ile ulusallaşma hedefinin somutlaştığı Türkçülüktür. Ancak İslam birliği ile ilgili umutlar kısa sürede sona erdiği için, her ne kadar ulusallaşma hareketini dine aykırı bulsalar da, İslamcılar ilk olarak bu düşünceyle uzlaşmak zorunda kalmışlardır. Batıcılık ile yaşadıkları çatışma ise İslamcılık düşüncesinin kendisini üretmesi açısından her zaman en önemli zemin olmuş; hatta günümüze kadar uzanan bir politik hat oluşmuştur. Diğer yandan İslamcılar da Batı'nın bilim ve tekniğine ihtiyaç duyulduğunu, bu bağlamda çağdaşlaşma gereksinimin doğduğunu kabul ediyorlar; ama bunun dinsel-geleneksel toplumun kurumlarına dokunmadan gerçekleştirilmesini istiyorlardı. Bu dönemde İslamcıların hedef aldığı Batıcılar ise ikiye ayrılıyor; bir grup Batı'nın tüm kurumlarını ve kültürel öğelerini bütün olarak almayı önerirken, diğer grup toplumun ulusal, kültürel ve geleneksel yapısını korumak koşuluyla, Batı'nın bilimsel ürünlerinin ve düşünce sistemlerinin alınabileceği üzerinde duruyordu. İkincisinin formülasyonu, Namık Kemal'in başlattığı ama asıl olarak Gökâlp'in sistematik bir toplum ve eğitim kuramı haline getirdiği, Batılılaşmaktan çok çağdaşlaşmak kavramı etrafında şekillenen süreçtir.

Batıcılık. Batıcılık akımı, diğer fikir akımlardan farklı olarak, her akım içinde kendisine çeşitli derecelerde yer bulan, radikal Batıcılıktan kısmi Batıcılığa uzanan bir yelpazede hepsi üzerinde etkili olan bir siyaseti temsil etmektedir. Bunun nedeni, tüm fikir akımlarının Osmanlı'nın Batı karşısında geri kaldığı konusunda hemfikir olması ve bu geri kalmışlıktan kurtulmanın çözümü olarak da Batı bilimi ve tekniğini görmeleridir. Batıcılık, 1800'lerden itibaren yurt dışına gönderilen öğrenciler, Batılı eserler üzerine yapılan çeviri çalışmaları ve modern eğitim kurumlarında hayata geçirilen Batılı eğitim içerikleri, uygulama ve yöntemleri üzerinden biçimlenmiştir. Dolayısıyla farklı bir toplum yapısında ve farklı koşullarda gerçekleşen bir sürecin ürünlerinin Türkiye toplumuna aktarılması şeklinde ortaya çıkmıştır (Timur, 1998). Ancak Batılılaşma probleminin hangi yöntemle çözüleceği; bunun köklü bir devrim mi yoksa reformist bir değişim süreci mi olacağı; Batı'nın taklit edilmesine mi yoksa toplumsal özgünlükler taşıyan bir sürece mi dayanacağı, özellikle Jön Türkler ve Meşrutiyet kuşağının karşılaştığı ve üstlenmek zorunda kaldığı en önemli

sorumluluklardan biri olmuştur (Tunaya, 1996). Bu bağlamda da Gökalp, Batılılaşmanın ne olduğu ya da ne olması gerektiği, Batı'dan nelerin alınıp nelerin alınmayacağı konusunda pek çok makale kaleme almış; Batı ile içinde yaşadığı toplumu karşılaştırarak, aradaki eşitsizlikleri kapatmak için bir yol haritası çizmeye çalışmıştır.

Gökalp'in Batılılaşma anlayışı, ulusallaşma düşüncesiyle iç içe ve birbirini besler niteliktedir. Bu nedenle hem radikal Batıcılardan hem de İslamcıların dini itirazlara dayalı görüşlerinden ayrılır. Berkes'e (2012) göre Gökalp, Batıcılar kadar Batıcı, İslamcılar kadar da Batı karşıtıdır. Gökalp açısından Batılılaşma, uygarlığın geldiği noktanın kaçınılmaz sonucudur ve daha önce de belirtildiği gibi bu bir doğa yasası haline gelmiştir. Gökalp'e göre milletler gelişim sürecinin üst aşamalarına geçtikçe, bağlı oldukları uygarlıkları değiştirmek zorunda kalmaktadırlar (Gökalp, 1976b). Dolayısıyla Türk toplumu da böyle bir aşamada bulunmaktadır. Türkler ya içinde bulundukları Doğu uygarlığında kalmaya devam edecek ve geri kalmışlığı sürdürecektir ya da tamamen Batı uygarlığına dâhil olacaklardır. Bu iki uygarlık birbiriyle uzlaştırılmaz özellikler taşıdığı için, bunlardan birini tercih etmek zorunlu hale gelmiştir. Batı uygarlığı tercih edildiğinde Türkler ulusal yaşamlarından ve kültürel bağımsızlıklarından hiçbir şey kaybetmeyeceklerdir (Gökalp, 1992). Üstelik çağın bilgisine de Batı uygarlığı aracılığıyla ulaşılacak, Doğu uygarlığı ile ilişkiler ise sadece din alanıyla sınırlı tutulup, bu uygarlığın arkaik düşünce sisteminden uzaklaşılacaktır.

Gökalp'e göre asıl tehlike ise; düşünsel, bilimsel ve eğitsel süreçlerde Doğu uygarlığına bağlılığın sürdürülmesidir. Çünkü toplumun Avrupa'ya karşı bağımsızlığını sürdürebilmesi ve güçlü bir gelecek inşa edebilmesi için, Batı uygarlığına girmesinin bir zorunluluk olduğu reddedilemez bir gerçeklik haline gelmiştir. Avrupa uygarlığı gücünü pozitif bilimlerden ve sanayi tekniklerinden almaktadır. Doğu uygarlığına karşı üstünlüğünün nedeni de bunlardır (Gökalp, 1980). Eğer Avrupa'daki bu gelişmelere ayak uydurulamazsa, Batılı devletler Türkiye'yi bir sömürge ve pazar haline getirecek; Türk toplumu Avrupalıların çiftliklerinde, fabrikalarında işçi haline gelecektir. Dolayısıyla özellikle ekonomik esaretten kurtulmak için Batılı tarzda bilim, teknik ve sanayi oluşumlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak sanayileşmek için toplumun evrimsel dönüşümünü ve böyle bir atılımı gerçekleştirecek bir toplumsal sınıfın ortaya çıkmasını bekleyecek zaman yoktur. Bu nedenle hızla Avrupa'da var olan bilgi birikiminden yararlanılmalıdır (Gökalp, 1982b).

Bu bağlamda Tanzimat modernleşmesini de eleştiren Gökalp, Tanzimatçıların Batı uygarlığını ve Batılılaşmayı yanlış değerlendirdiğini; yalnızca Avrupalı yaşam

biçimini taklit ettiklerini ama Batı'nın bilim yöntemlerini, felsefe, estetik ve etik anlayışlarını gerçek anlamda benimsemediklerini söylemiştir (Gökalp, 1992). Dolayısıyla Gökalp'e göre Tanzimatçılar Batı uygarlığını almak yerine Batı kültürünü benimsemiş ve kendi kültürel köklerinden kopmuşlardır.⁵ Oysa yapılması gereken, kültürle uygarlık alanını birbirinden ayırmaktır. Böylece Gökalp'in Batı'dan nelerin alınması ve alınmaması gerektiği üzerine yaptığı saptamalar, kültür-uygarlık [hars-medeniyet] kuramının da temelini oluşturmuştur. Örneğin Gökalp'e (1980) göre Avrupa'dan herhangi bir dil alınmayacak ama dil bilimi yöntemleri alınacaktır. Avrupa'nın ahlakı, dini alınmayacak ama bunların incelenmesine dair bilimsel yöntemler alınacaktır. Avrupa'da üretilen bilim ve tekniklere ilişkin sonuçlar da doğrudan alınmayacak, bilimsel hakikate ulaşmayı sağlayan bilimin ve bilimsel yöntemin kendisi alınacaktır. Gökalp'in yaptığı bu ayrım, sonraki bölümlerde detaylandırılacak olan eğitim ve öğretim ayrımının da temelini oluşturmaktadır. Kültürel aktarımla özdeşleştirilen eğitim [terbiye] toplumun kendi ulusal kimliğine, diline, dinine, geleneklerine dayanırken; bilim ve tekniklerin aktarımıyla ilişkilendirilen öğretim [talim] ise doğrudan Batı uygarlığına dayanacaktır.

Gökalp aslında yaşadığı dönem için çağdaşlığın ve ilerlemenin merkezi olarak gördüğü Avrupa içinde kendine yer edinmiş bir Türk ulusu hayal etmektedir. Bir makalesinde “Türkçülük demek, Avrupa medeniyeti içinde bir Türk harsı vücuda getirmektir” sözleriyle de bunu özetlemiştir (Gökalp, 1977b: 690). Gökalp'e göre İslam dünyası yüzyıllar boyunca Batı'daki gelişmeleri görmezden gelmiş, dinlerini ve geleneklerini yeni koşullara göre yorumlamaktan kaçınmış, çağdaşlaşma karşısında taassup göstermiş, kendine bağlı milletlerin de bir ulus haline gelmesini engellemiştir. İslam uygarlığı çağdaş uygarlık karşısında iflas edince, ulusal kültürden yoksun olan bu halklar da ayakta duramayan yığınlara dönüşmüşlerdir (Berkes, 2012). Bu nedenle Gökalp için Batılılaşma ile uluslaşma bir arada yürütülecek ve birbirini destekleyecek bir süreç olarak görülmüştür. Batı'dan alınacak çağdaş düşünceler ulusu ve ulus-devlet yapısının temellerini güçlendireceği gibi, ulusun kendi kültürel özgünlükleri de alınan

5 II. Meşrutiyet döneminin önemli eğitim kuramcılarından biri olan ve Gökalp'in hem politik görüşlerine hem de eğitime ilişkin fikirlerine muhalefet eden Satı Bey, Gökalp'in Tanzimat'a yönelik eleştirilerine katılmamaktadır. Satı Bey'e göre Tanzimatçılar Gökalp'in iddia ettiği gibi Batı'yı taklit etmemişler; Batı'daki yeni düzeninin bir zorunluluk haline gelmesi nedeniyle buna mecbur kalmışlardır. Dolayısıyla Tanzimat politikalarını yaratan, çağdaş uygarlığın zorlamasıdır. Keza Satı Bey'e göre mektep-medrese ayrımından ve bu bağlamda toplumda farklı iki insan tipinin ortaya çıkmasından da Tanzimatçıların sorumlu tutulması doğru değildir. Çünkü Satı Bey'e göre toplumsal dönüşüm dönemlerinde toplumda birbiriyle çatışan insan tiplerinin ve düşünce sistemlerinin olması, ikiliklerin ortaya çıkması gayet olağandır (Satı, 1913).

bu uygarlığa kendi rengini verecek ve aynı zamanda uluslararası işbölümünün bir parçası olarak çağdaş dünyada yerini alacaktır.

Gökalp'in Batı uygarlığı karşısındaki seçmeci tavrı, dini kimliğin korunmasından çok, ulusal-kültürel kimliğin korunmasına yönelik kaygılardan ileri gelmektedir. Çünkü Gökalp zaten Batı uygarlığını Ortaçağ Hristiyan dünyasından farklılaşan; kendine özgü bir toplumsallaşma, devlet tipi ve sivil ahlak sistemi geliştiren bir model olarak görmektedir (Berkes, 2012). Bu açıdan Batı ile Doğu'yu karşılaştırdığında gördüğü şey, dinler arası çatışma değil, ekonomi, eğitim, hukuk, siyaset vb. alanlardaki gelişmişlik farkıdır. Bu nedenle çağdaşlaşmanın Batılılaşmaktan ya da Avrupalılaşmaktan ibaret olmadığını söylemiş (Gökalp, 1981b) ve bu kavramların başta İslamcılar olmak üzere toplumun çeşitli kesimlerinde bıraktığı olumsuz anlamı saf dışı bırakmak için “muasırlaşmak” sözcüğünü kullanmaya başlamıştır. Berkes'e (2012) göre Gökalp'in Arapçadan ürettiği bu sözcüğe ihtiyaç duymasının nedeni, Batılılaşma ya da çağdaşlaşma kavramlarının toplumda gittikçe dinsizlik, köksüzlük gibi sözcüklerle aynı anlamda kullanılmaya başlanmasıdır.

Gökalp için muasırlaşmak, içinde yaşadığı toplumun pratik ihtiyaçlarına ve zorunluluklarına yanıt verecek bir süreçtir. Doğrudan Batı'nın taklit edilmesine dayanmayan, ulusal bir kalkınma ve ilerleme için atılacak adımlarda dönemin ileri toplumlarının yol gösterici olarak kabul edildiği bir yaklaşıma dayanmaktadır. Muasırlaşmak, toplumun içinde bulunan özlemleri, idealleri bulup çıkarmak, bunları hayata geçirmektir. Dolayısıyla muasırlaşmaya/çağdaşlaşmaya yön verecek esas belirleyici, ulusal amaç ve hedeflerdir. Böylece Gökalp, Batılılaşma yoluyla çağdaşlaşma değil, uluslaşma yoluyla çağdaşlaşma fikrini öne sürmüş ve çağdaşlaşma sorununda Batı taklitçiliğine ilişkin eleştiri ve çekinceleri de ortadan kaldıracak bir çözüm üretmiştir (Berkes, 2012). Gökalp'in ürettiği bu formül, Meşrutiyet yönetiminin de politik programını belirlemiş, uluslaşma ve çağdaşlaşma hedefleri bir arada yürütülmüştür. Bu bağlamda Gökalp'e göre Türkçülüğün görevi bir yandan sadece halk arasında kalmış olan Türk kültürünü arayıp bulmak, diğer yandan da Batı uygarlığını bütünüyle alarak ulusal kültüre aşılamdır. Elbette hem kültürü arayıp bulmanın hem de çağdaş uygarlığın ulusal kültüre aşılmasının en önemli ayağını eğitim çalışmaları ve araştırmaları oluşturacaktır (Gökalp, 1976b). Üstelik çağdaşlaşma ile eğitimi iç içe geçmiş sorunlar olarak gören Gökalp için, çağdaşlaşma konusunun çözülmesi öteden beri bir sorun olarak gelen eğitim konusunun da çözülmesi anlamına gelecektir.

Türkçülük. Bir var oluş kaygısı olarak ortaya çıkan Türkçülük akımı ise, artık imparatorluktan çok Türkleri kurtarmanın gerekli hale geldiğini savunan görüşün özellikle yükseköğretim öğrencileri arasında yaygınlaşmasıyla güç kazanmıştır (Tunaya, 1988). Bunu sağlayan da büyük oranda Gökalp'in yazıları, dersleri ve seminerleridir. Gökalp'e (1992) göre içinde bulunulan dönemin milliyetçilik hareketleri karşısında çok uluslu imparatorluklar çökmek zorundadır. Dolayısıyla artık Osmanlı'nın dağılmasını önlemek de olanak dışıdır. Bu nedenle uluslaşmak/Türkleşmek, toplumun varlığını sürdürebilmesi ve çağdaş dünyaya entegre olabilmesi için de ilkesel bir koşul haline gelmiştir. Osmanlı ülkesindeki diğer toplumlar birer ulus haline gelmişken, Türklerin ulusal bilinçten yoksun şekilde yaşamlarına devam etmeleri, onları sömürgeci devletlerin hedefi haline getirmektedir. Bu nedenle Türkçülük, toplumsal bir dönüşümün yanı sıra ekonomik ve siyasi bağımsızlığın da ön koşuludur. Türkçülük programının her alanda uygulanmasıyla, toplumun yüzyıllardır Batı karşısındaki geri kalmışlığına da son verilecektir.

Nitekim Gökalp'e (1992) göre ulus ruhu hangi toplumda ortaya çıktıysa, orada büyük bir ilerleme ve gelişme de ortaya çıkmış; siyasi, ekonomik, hukuki, ahlaki, dini, felsefi ve estetik alanların hepsinde bir canlanma ve yükselme başlamış; ayrıca sömürge olma tehlikesinden de kurtulmuşlardır. Batı'daki uluslaşma süreciyle ilgili gözlem ve tespitlerini bu cümlelerle özetleyen Gökalp, Türkçülüğün ne olduğu ve Türkçülük idealinin nasıl bir program üzerinden yürütüleceği konusundaki çalışmalarına yönelmiştir. Gökalp öncesinde Türkçülük akımı, daha çok dil çalışmaları ve Batı kaynaklı Türkoloji araştırmalarına dayanıyor; sınırlı kaynak ve araçlarla, sınırlı bir alanda çalışmalar yürütülüyordu (Timur, 2010). Gökalp'in (1976b:5) "Türkçülüğün ilk babaları" olarak tanımladığı Ahmet Vefik Paşa ile Süleyman Paşa ise Türkçe sözlük çalışmaları ve özellikle Orta Asya Türk tarihine ilişkin araştırmaları ile ilk kez Osmanlı kimliği karşısında Türk kimliğini ciddi bir biçimde yüceltmiş ve bu bağlamda Gökalp üzerinde de önemli bir etki bırakmışlardır. Türkçülük akımını akademik çalışmaların ötesinde bütüncül bir toplumsal dönüşüm hareketi haline getiren ise Gökalp olmuştur. Diğer yandan Akçura (1976: 23) gibi isimler Türkçülüğü "ırk üzerine kurulmuş bir Türk siyasi milliyeti" olarak tanımlayıp, nasıl ki İslamcılık tüm İslam ümmetini kapsıyorsa Türkçülüğün de dünya üzerindeki tüm Türkleri kapsaması gerektiği üzerine görüşler öne sürerken, Gökalp'in kültürü önceleyen yaklaşımı, Türkçülük akımını bu bağlamdan da koparmıştır.

Gökalp ilk olarak milletin ne olduğunu ve ne olmadığını açıklamaya çalışmış ve bunun üzerinden de Türkçülüğü tanımlamıştır. Gökalp'e göre "millet" kavramının ırkla, kan bağıyla, yaşanılan coğrafyayla, dinle ya da bireysel tercihlerle ilgisi yoktur. Gökalp bu tanımlamayla, hem bir ırka ve bir coğrafi bölgeye işaret eden Turan idealini hem de merkezinde dinin bulunduğu bir millet düşüncesini açıkça reddetmiştir. Gökalp'in "millet nedir" sorusuna verdiği yanıt ise eğitimde, kültürde, duygularda birlikteliktir. Dolayısıyla millet, aynı eğitimi almış, ortak bir dile, dine, ahlaka, estetik duygulara sahip olan ve ortak idealleri bulunan bireylerden oluşmuş bir topluluktur ve Gökalp'e göre Türküm diyen her birey Türk'tür (Gökalp, 1976b).

Milleti kısaca kültürde [hars] ve eğitimde [terbiye] birlik olarak tanımlayan Gökalp, bu bağlamda Türkçülük akımını da mili kültürü arama ihtiyacından doğan bir düşünce sistemi olarak açıklamıştır (Gökalp, 1992). Gökalp'e göre Türkçüler, Türk ve Müslüman kalmak koşuluyla Batı uygarlığına girmek isteyen ama bu uygarlığa girmeden önce ulusal kültürünü arayıp bulmak isteyen bir hareketin temsilcileridir (Gökalp, 1976b). Bu bağlamda Türkçülük, Türk aydınlarının Osmanlı uygarlığını terk ederek Türk kültürünü, Türk milletini yükseltmeye çalışmaları demektir (Gökalp, 1977a). Türkçülük, çözülmeye başlamış bir toplum ve pusulasız kalmış bir milleti dil, tarih ve kültür bağlarıyla yeniden güçlendirmek ve gençleri de bu yeni idealler doğrultusunda eğitmek demektir (Gökalp, 1976b). Dolayısıyla Türkçülük, ülkede birbirine zıt eğitim kurumları, hukuk ve ahlak sistemleri, yazı ve konuşma dilleri, aydın ve halk sınıfları arasındaki ayrışmaların yarattığı ikilikleri ortadan kaldırmak; bu ikiliklerden doğan ve özellikle gençleri, kadınları etkileyen büyük bunalımlara ve manevi boşluk duygularına son vermektir. Kısacası Türkçülük, Türk kültürü üzerine kurulacak "yeni hayat"tır. (Gökalp, 1992).

Gökalp'e göre Almanlarda da ulusal birlik önce kültür birliğinden doğmuş; kültür birliği tamamlandıktan sonra ekonomik birlik ve siyasi birlik gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Türkler de kültürel birliklerini tamamladıklarında diğer aşamalara geçeceklerdir (Gökalp, 1992). Bu nedenle Türkçülüğün ilk ilkesi, dilde ve edebiyatta birliği savunmaktır. Bu bağlamda milli dil, milli edebiyat ve milli tarih çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca siyasette, hukukta, felsefede, sanatta, ahlakta, ekonomide Türk kültürüne dönmeli ve bu alanlar Türk kültüründe bulunan öğeler ve çağdaş dünyanın gereksinimleri üzerinden yeniden şekillendirilmelidir. Gökalp'e göre tüm bu alanlarda milli kültür ne zaman tam olarak ortaya çıkarsa, vatan da en çok o zaman seviyecektir. Çünkü "vatan" demek milli kültür demektir (Gökalp, 1976b). Türkçülük de milletin

vicdanında bilinçsiz bir şekilde var olan bu kültürü ortaya çıkarmak, bilinçli bir hale getirmektir.

Bu kapsamda Türkçülüğün eğitim açısından ilk hedefi ise, eğitimi hem ulusal kültürle hem de çağdaş dünyayla uyumlu hale getirmektir. Böylece modern ulusal eğitim sisteminin temelleri atılacaktır. Gökalp'e göre Türkçülük hareketinden önce ülkede birbirine düşman olan İslamcılık ile Tanzimatçı Osmanlıcılığın karşılıklı eğitim kurumları olan medreseler ve mektepler Türklerin ulusal kültürüne dayanmıyordu. Oysa ulusal ve çağdaş eğitim için, Türk toplumunu hem İslam Ortaçağından hem de Osmanlı kozmopolitizminden kurtarmak gerekiyordu. Ancak böyle bir eğitimle ortak dil, ortak tarih, ortak kültür ve ortak idealler etrafında bir toplumsallaşma gerçekleşebilirdi. Türkçülüğün eğitimle ilgili ikinci amacı ise; milli ve çağdaş eğitimi tüm Türklere yaygınlaştırmaktır (Gökalp, 1992). Çünkü diğer birçok ulus teorisyeni gibi Gökalp açısından da homojen bir toplumsallaşmanın en temel yolu, merkezi türdeş bir eğitimi hızla yeni kuşaklara ulaştırmak ve toplumsal bilinci şekillendirmektir.

Büyük oranda Gökalp'in görüşleri üzerinden son halini alan Türkçülük akımı, var olan kimlik sorunlarını ve bir belirsizlik taşıyan “biz” kavramını “ulus” kavramıyla çözüme ulaştırmıştır. Berkes'e (2015) göre Gökalp'in Türkçülük düşüncesi son kertede Osmanlı milleti, İslam ümmeti ve Turan milleti düşüncelerinden tamamen ayrılarak, bilimsel ve çağdaş anlamına en uygun olan “ulus” tanımına ulaşmıştır. Bu bağlamda Gökalp de Türkçülükle ilgili düşüncelerini çağdaş sosyolojinin bilimsel yöntemlerini kullanarak oluşturduğunu söylemektedir. İttihat ve Terakki programında da önemli bir yer tutan Türkçülük düşüncesi, çoğu zaman Batılılaşma ve laiklikle bir arada ve aynı anlamda kullanılmıştır (Tunaya, 1960). Zaten Gökalp de uluslaşmayı çağdaşlaşmanın bir parçası ve gereği olarak tanımlamış; uluslaşma, Batılılaşma ve laikleşmeyi birbirini besleyen ögeler olarak konumlandırmıştır. Gökalp'e göre Türkçülük yalnızca kültürel alanda muhafazakârdır, ancak bu muhafazakârlık çağdaşlaşmaya ve ihtiyaç duyulan köklü dönüşümlere engel değildir (Gökalp, 1980). Türkçülük, Gökalp için toplumu dönüştürecek ilerici bir araçtır. Bunun yanı sıra, uzlaşmaz gibi görünen İslam uygarlığı, Batı uygarlığı ve halk kültürüne ayrı statüler ve görevler tanımlayarak, bunları kendi bünyesinde birleştiren ve uzlaştıran bir düşünce sistemidir.

Görüldüğü üzere Gökalp, Osmanlı'da ortaya çıkan ve daha çok yerelin politik sorunları üzerinden şekillenen fikir akımlarını eleştiri ve katkılarıyla zaman zaman yeniden biçimlendirmiş, fikir akımlarının dayandığı kavram ve öncülleri bazen tamamen reddedip bazen de yeniden tanımlamıştır. Kuşkusuz bunu yaparken yerelin

bilgi ve sorunlarının yanı sıra, yeni kurulan dünyanın bilgisinden haberdar olması ve bu bilgileri kendi toplumuna uyarlamaya çalışması da önemli bir etken olmuştur. Bu bağlamda aşağıda Durkheim sosyolojisinin ve Alman romantizminin Gökâlp'in düşünceleri üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

Bir Kılavuz Olarak Durkheim Sosyolojisi. Yukarıda sözü edilen fikir akımlarının her biri imparatorluğun sorunlarına belli bir ideolojik çerçeveden bakıyor ve bu doğrultuda çözüm önerileri üretiyordu. Ancak Batı'daki dönüşümü anlamlandırabilmek ve bunun Osmanlı'ya etkilerini doğru analiz edebilmek için kısmen de olsa ülkedeki ideolojik tartışma ve çatışmalardan sıyrılmış bir bakışa ihtiyaç vardı. Bu bağlamda Meşrutiyet dönemi aydınları için ama özellikle de Gökâlp için yeni bir bilim dalı olarak sosyoloji önemli bir perspektif sunuyor, hatta kurtarıcı bir role bürünüyordu. Aslında sosyoloji Avrupa'da da özellikle Sanayi Devrimi sonrası yaşanan toplumsal bunalımlar nedeniyle öne çıkan bir bilim dalı olmuştu. 19. Yüzyılın önemli sosyologları, hem sanayi öncesi toplumların sosyo-ekonomik yapısı, kültürel özellikleri ve yaşam biçimlerini inceliyor hem de bu bağlamda içinde yaşadıkları toplumların dönüşümünü ve anomik niteliklerini analiz ediyorlardı. Ayrıca ortaya koydukları kuramlarla geleceğe dönük de öndeyilerde bulunuyorlardı. Her ne kadar sorunlar farklılaşsa da Gökâlp'in de sosyolojiden temel beklentilerinin bunlar olduğunu; ama onun geçmişin ya da bugünün toplumsal yapısının nasıl işlediğinden çok, geleceğin nasıl kurulacağına odaklandığını söyleyebiliriz.

Dolayısıyla Gökâlp toplumun sorunlarını teşhis etmek ama daha da önemlisi çağdaş dünyaya uygun bir toplumsallaşma modelini hayata geçirmek için sosyolojiyi işlevsel bir bilgi alanı olarak görmüştür. Gökâlp'in sosyolojiye yaklaşımındaki pragmatizm, felsefeyle ilgili değerlendirmesi üzerinden daha açık bir şekilde görülebilir. Felsefeyi daha spekülâtif bir bilgi alanı olarak tanımlayan Gökâlp, Türkiye'de felsefenin gelişmemesini, askeri ve siyasi sorunların yarattığı bunalımlara ve ekonomik refahın olmamasına bağlamış; felsefe yapmanın ancak huzurlu bir toplumda mümkün olabileceğini savunmuştur (Gökâlp, 1976b). Bu bağlamda Gökâlp'e göre kendi içinde yaşadığı koşullar da spekülasyon yapmayı değil, sorunlara acil ve pratik çözümler üretmeyi gerektiriyordu. Bir anlamda sosyoloji bir zorunluluk alanı olarak ortaya çıkıyordu. Bu, hem Gökâlp'in sosyolojiye yönelmesinin gerekçesi hem de görüşlerinin felsefi derinlikten yoksun olduğuna dair eleştirilere bir yanıt olarak da okunabilir.

Gökalp'in sosyolojiye yönelmesindeki en önemli etken, Durkheim'in fikirleriyle tanışmasıdır. Hatta bu fikirlere daha hızlı bir biçimde erişebilmek için İttihat ve Terakki bütçesinden Paris'e öğrenci göndermiştir. Mustafa Nermi anılarında, Durkheim'in derslerini izlemek ve ders özetlerini Gökalp'e iletmek; ayrıca genel olarak sosyoloji ve Fransız Devrimi hakkında araştırmalar yapmak üzere bizzat Gökalp tarafından görevlendirildiğini belirtmektedir (Nermi, 1934). Gökalp Durkheim dışında çağdaşı sayılabilecek Fouillée, Le Bon, Tarde gibi birçok Batılı sosyal bilimciye de atıfta bulunmuştur. Ancak daha önce de belirtildiği gibi son kertede kendine kılavuz olarak Durkheim'ı seçmiş ve yukarıda anılan isimleri eleştiriye tabi tutarak, kendi görüşlerini onlardan ayırmıştır. Nitekim *İçtimaiyat Mecmuası*nda yayımlanan "İçtimaiyat ve Fikriyat: Mukaddime (1917)" başlıklı yazısında bu üç düşünürün toplumsal gerçekliği tam olarak açıklayamadıklarını belirtmiş ve eleştirilerini başka yazılarda da sürdürerek, bir anlamda neden Durkheim sosyolojisini benimsediğini gerekçelendirmiştir (1981b).

Örneğin Gökalp'in Tarde'a yönelik temel eleştirisi, özellikle "taklit kuramı"na ilişkindir. Gökalp'e (1981b) göre bu kuram, toplumsal gerçekliğin ve toplumsal olayların hangi yasalara tabi olduğunu doğru bir biçimde açıklayamamaktadır. Çünkü Tarde'a göre toplumsal nitelikteki olaylar, bireysel bir eylemin/olayın taklit aracılığıyla diğer bireyler arasında yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmakta; bireysel eylemden doğan bir "yenilik", bireyler arası bir etkileşimle bireysel olmaktan çıkıp toplumsal hale gelmektedir. Gökalp'e göre ise bu bakış açısı toplumsal gerçekliği hem rastlantısal bir sürece indirgemekte hem de bireysel olan ile toplumsal olanı birbirine eşitlemektedir. Böylece bireysel olay ile toplumsal olay arasında fark kalmamakta ve toplumsal olayların kökeni bireysel yaratıcılığa dayalı rastlantılarda görüldüğü için, toplumu açıklayacak bilimsel yasalara da gerek kalmamaktadır. Dolayısıyla Tarde'ın yaptığı; bütün sosyal olayları bireyler arası psikolojiyle (interpsychologie) açıklamaktır ki bu durumda sosyoloji bilimine de gerek kalmamaktadır (Gökalp, 1992). Oysa Gökalp açısından Durkheim'in "bir olay taklit aracılığıyla genelleştiği için toplumsal olay olmaz, belki aslında toplumsal olay olduğu içindir ki taklit aracılığıyla genelleşir" görüşü toplumsal gerçekliği açıklamada çok daha doğru bir yaklaşımdır (Gökalp, 2010). Dolayısıyla Gökalp'e göre toplumun ve toplumsal değişimin dinamiklerinin bireyden hareketle açıklanması olanaklı değildir. Bu nedenle ilerleyen bölümlerde de görüleceği üzere, kuramında psikoloji biliminin karşısına sosyolojiyi koymuştur. Keza eğitim kuramında da toplumsallaşmayı ve toplumun mevcut ihtiyaçlarını temel eksen olarak kabul ettiği için, görüşlerini Tarde'dan tamamen ayırmış ve Durkheim sosyolojisine

yaklaştırmıştır. Bu bağlamda eğitimle ilgili konularda sıkça polemik yaşadığı Satı Bey'i de Tarde'ı izlemekle eleştirmiş⁶; onun toplumsal alanı bireye ve bireyler arası ilişkilere indirgediği için, eğitimin anlam ve amaçlarını da doğru bir biçimde açıklayamadığını ileri sürmüştür (Gökalp, 1992).

Gökalp'in Le Bon'a yönelik eleştirisi ise "ırk" konusu etrafında şekillenmiştir. Gökalp'e (1992) göre kitle psikolojisi üzerine çalışmalar yapan Le Bon'un en büyük yanılgısı; ulusları "tarihi ırklar" olarak görmesi ve toplumda ortaya çıkan tüm ortak eğilimleri ve kolektif olayları ırk üzerinden açıklamasıdır. Le Bon bu bağlamda her toplumun ırksal bir ruha sahip olduğunu ve tüm toplumsal kurumların da bu ruhtan doğduğunu iddia etmektedir. Böylece toplumsal olayları biyoloji ve psikoloji bilimleri çerçevesinde incelemekte; bir toplumun ulusal karakterini "ırk ruhu" adını verdiği ırksal özelliklerle ilişkilendirmektedir. Oysa yukarıda da değinildiği gibi; Gökalp'e göre her ulusun kendine özgü bir ruhu olsa da, bu ruh ırktan değil, eğitim yoluyla yaratılan kültürden ibarettir. Dolayısıyla Gökalp açısından Le Bon'un temel sorunu, bir ulusun özgün ruhunun, kişiliğinin ve ideallerinin ırka değil kültürel değer yargılarına yaslanması anlayamamasıdır (Gökalp, 1980). Gökalp ise Le Bon'un aksine ulusu biyolojik ve psikolojik olaylardan bağımsız bir toplumsal gerçeklik olarak tanımlamakta ve bu kolektiviteyi eğitimle ve eğitimin kaynağı ve amacı olarak gördüğü kültürle temellendirmektedir. Gökalp'in Le Bon'a yönelik bir başka eleştirisi de onun tutarlı bir bilimsel perspektifinin olmadığını iddia etmesidir. Gökalp'e göre Le Bon olaylara bazen biyoloji, bazen psikoloji, bazen sosyoloji ve bazen de bir ideolog olarak yaklaşmakta, bu da görüşlerini tutarsız hale getirmektedir (Gökalp, 1992).

Gökalp'in kendi kuramsal perspektifini Fouillée'den ayırmasının nedeni ise "kuvvet-fikirler" in ve "ideal [mefkure]" in kaynağına ilişkin görüş ayrılığıdır. Her ne kadar Gökalp "kuvvet-fikirler" le ilgili Fouillée'in felsefesinden (*la philosophie des*

6 Gökalp'in Satı Bey'i Tarde'ı izlemekle eleştirmesinin nedeni, Satı Bey'in toplumdaki ortak eğilimlere ilişkin görüşleridir. Gökalp "Milli Terbiye (1916-1917)" başlıklı makale dizisinde Satı Bey'den alıntılar yaparak bu konuyu uzun uzadıya tartışmıştır. Satı Bey'e göre toplumda ortaya çıkan ortak eğilimler ve toplumsal vicdan, bireyler arası etkileşimin sonucudur. Toplumu oluşturan bireylerden her birinin ruh hali, mimik, tavır ve hareketleri toplumun diğer üyelerini de etkileyerek, bireyden bireye ruhsal geçişler, telkinler ortaya çıkmakta; böylece o topluma özgü bir ruh hali doğmaktadır. Gökalp'e göre ise bu bakış açısı toplumsal olanı bireysel olana indirgeyerek toplumun basitçe açıklanabileceğini düşünmektedir. Oysa nasıl ki oksijen ile hidrojenin birleşimi "su" gibi tamamen farklı özelliklere sahip bir madde yaratıyorsa; bireylerden meydana gelen toplum da bireysel ruh hallerine benzer olmayan yeni bir ruha, bireysel kişiliklerden gittikçe uzaklaşan zengin bir duygular sistemine sahiptir. Gökalp'e göre bu duygular sistemi ise ne ırkla ne de Tarde'in ya da Satı Bey'in iddia ettiği gibi bireysel davranışların taklidiyle ilgilidir. Toplumsal vicdan, kamu duygusu etrafında bir araya gelmiş bireylerin ruhlarında yaşayan; toplumsal kurumlarda ve bireylerin samimi isteklerinde bilinç haline gelen sosyal-psikolojik olaylardır (Gökalp, 1992).

ide'esforces) etkilense de, Fouillée'in kuvvet-fikirlerin ve kuvvet-fikirlerden ibaret olan idealin [mefkure] toplumsal kökenli olduğunu anlayamadığını düşünmektedir (Gökarp, 1992). Çünkü Fouillée'in idealist felsefesinde bunların kökeni toplum değil bilinçtir. Buna göre insan aklı, kendini gerçekleştirebilen ve dış dünya ile temaslarında bir olgu haline gelen düşünceler oluşturmakta; böylece her kuvvet-fikir ya da ideal [mefkure], er ya da geç bir gerçekliğe dönüşmektedir (Gökarp, 1982b). Dolayısıyla Fouillée, maddi gerçekliği “düşünce”de temellendiren, düşünceden bağımsız nesnel bir gerçekliğin bulunmadığını öne süren ve böylece gerçekliği tinsel olana indirgeyen bir idealizmi benimsemektedir. Oysa bir sonraki ana bölümde detaylandırılacağı üzere Gökarp'e göre “ideal” [mefkure] ve “gerçeklik” birbirlerinden ayrı olgular olmadığı gibi, “ideal” bir fikir halinde ortaya çıkan ve sonradan gerçekliğe dönüşen bir şey de değildir. “İdeal”, doğduğu andan itibaren toplumsal bir gerçekliğe tekabül eden canlı bir yaşamın temsildir. Sosyoloji bilimi de “kuvvet-fikirlerin” ve “ideal”in pozitif bilimlerin inceleme alanına giren bir toplumsal gerçeklik olduğunu ispatlamıştır (Gökarp, 1982b). Gökarp bu düşünceleriyle maddi gerçekliği bilince indirgeyen Fouillée idealizmi karşısında, daha pozitivist ve realist bir perspektifi benimsemiş; kolektif fikir ve ideallerin temeline de nesnel tarihsel-toplumsal koşulları yerleştirmiştir. Gökarp'ın Fouillée'e ilişkin bir başka eleştirisi de eğitimle ilgili “medeniyetçi” yaklaşımı benimsemesidir. Gökarp'e göre Fouillée'in Fransızlara eğitimde Yunan ve Latin klasik uygarlığını devam ettirmeleri yönündeki önerileri çağdaş eğitim açısından doğru değildir. Çünkü çağdaş eğitimin amacı, bireylerin ulusal kültüre uyum sağlamasıdır ve bu nedenle de “milli” sıfatını taşımalıdır. Milli eğitim ise Gökarp'ın ifadesiyle “medeniyetçi terbiyelere karşı kültürcü bir terbiyeyi ileri sürmektir” (Gökarp, 1992: 54).

Gökarp tüm bu eleştirileri ile Durkheim sosyolojisine bağlılığını daha açık hale getirmiş; hatta Durkheim'dan önce gerçek anlamda bir sosyoloji biliminin ve toplumsal gerçekliği inceleyebilecek bir perspektifin olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle sosyolojinin Durkheim'la başladığını, Durkheim öncesinde sosyolojinin bağımsız bir bilim olmaktan ziyade felsefe ya da psikolojinin bir dalı gibi olduğunu; bu nedenle de toplumsal gerçeklikle diğer gerçeklik alanlarının tamamen ayırt edilemediğini vurgulamıştır. Gökarp'e göre Durkheim ise toplumsal olay ve olguları diğer pozitif bilimlerde olduğu gibi nesnel bir yöntemle incelemiş ve toplumsal gerçekliği diğer gerçekliklerden ayırarak, sosyolojiyi bağımsız hale getirmiştir (Gökarp, 1992). Diğer yandan Durkheim'ın bilimsel bir disiplin haline getirdiği sosyoloji, Gökarp'e göre sadece toplumun bilimi değil, aynı zamanda toplum için bir bilimdir. Dolayısıyla

sosyolojinin bulguları daha sağlıklı bir toplum inşa etmek için de kullanılabilir (Parla, 1993). Bu bağlamda Gökalp Durkheim'ın salt bir aktarıcısı olarak değil, onun yöntemini kendi toplumunun ihtiyaçlarına göre uyarlayan ve eyleme dönüştüren bir düşünür olarak da ortaya çıkmaktadır.

Gökalp'in "İlm-i İçtima (1909)" adlı makalesi, sosyolojik bilgiyi eyleme dönüştürmek bağlamındaki düşüncelerinin ilk örneklerinden biri olarak görülebilir. Bu makalede Gökalp, sosyolojinin Osmanlı'nın dil, mezhep, sınıf vb. çatışmalardan kaynaklanan toplumsal problemlerini ortadan kaldırarak, yerine sağlıklı bir toplum için gerekli olan doğru ve güvenilir bilgileri koyacağını; bu doğrultuda yeni bir siyasetin hayata geçirilmesine hizmet edeceğini söylemektedir (Gökalp, 1976a). Böylece imparatorlukta yaşayan farklı topluluklar arasında düzen ve denge sağlanacak, yaşanan toplumsal bunalımlar da sona erecektir. Ancak imparatorluğun son yıllarına gelindiğinde ve parçalanmanın engellenemeyeceği görüldüğünde, Gökalp bu kez sosyolojiyi ulusal bütünleşmenin gerçekleştirilmesi ve Türkçülük ideolojisinin olgunlaştırılması amacıyla işe koşturmuştur. Dolayısıyla Gökalp için sosyoloji, toplumun çıkmaza girdiği ve savrulma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı her anda, politik ve toplumsal ideallerine yanıt veren, çözümler üreten bir bilim olarak öne çıkmıştır.

Gökalp ve genel olarak Meşrutiyet dönemi aydınları arasında özellikle Durkheim sosyolojisinin kabul görmesinin nedeni ise, Durkheim'ın kuramının Osmanlı'nın içinde bulunduğu özgün koşullara daha uygun yanıtlar üretmesidir. Bunun nedeni, iki ayrı toplumun farklı sorunlardan kaynaklanan bunalımlar yaşasalar da benzer kurtuluş reçetelerine ihtiyaç duymalarıdır. Durkheim, 19. Yüzyıl Fransa'sında sanayileşme sürecine girmiş bir toplumun siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan hızla dönüşmesinin yarattığı problemler üzerine düşünmüş, geleneksel toplumdan modern topluma geçişte ortaya çıkan sorunları çözümlemeye çalışmış ve toplum için yeni birleştirici ilkeleri oluşturmak üzerine kafa yormuştur. Dolayısıyla var olan toplumsal krizden çıkmayı ve yeni koşullara uygun yeni bir toplumsal düzenin kurulmasını sağlayacak bir bilginin üretilmesiyle ilgilenmiştir (Bulut, 2015). Örneğin bu bağlamda geleneksel topluma özgü dayanışma biçimlerinin yerini modern sanayi toplumuna özgü toplumsal işbölümü gibi yeni dayanışma biçimlerinin alacağını iddia etmiştir. Ayrıca modern topluma geçişte hızla bir çözülme yaşayan dinsel alanı da dışlamamış, dini inançlara toplumun birleştirici unsuru olarak önemli bir işlevsellik yüklemiştir (Durkheim, 2018).

Durkheim'ın toplumsal dayanışmayı ön plana çıkaran ve sınıf çatışmalarını reddeden görüşleri ile toplumsal yaşamda dine verdiği statü, Osmanlı'daki her türlü çatışmayı ve zıtlaşmayı yatıştırmaya çalışan; ayrıca radikal bir laiklik uygulamasını kısa vadede göze alamayan Meşrutiyet aydınları için de oldukça caziptir (Timur, 2012). Böylece Batılılaşma projeleri hayata geçirilebilecek, ama var olan geleneksel kimlikle de çok fazla çatışmaya girilmeyecektir. Ayrıca ülkede geleneği temsil eden Osmanlıcılar ve İslamcılar ile değişimi temsil eden Batıcılar ve Türkçüler arasında bir uzlaş zeminini de kurulmuş olacaktır. Böylesi bir “toplumsal ahenk” ve barış idealinin nihai hedefi ise ulusallaşmış bir devlet olacaktır. Dolayısıyla Durkheim'ın Fransız toplumunun sorunları için önerdiği ulus-devlet temelli yaklaşım, Osmanlı'nın gelecekte varlığını devam ettirebilmesi için nelere ihtiyaç duyduğu ve nasıl bir değişim geçirmesi gerektiğine ilişkin de Gökalp'e ciddi bir örnek oluşturmuştur (Bulut, 2015).

Daha önce belirtildiği gibi, Gökalp ulus fikrinin toplumun vicdanında bulunan bir özlem olduğunu ve bu özlemi bulup çıkarmanın da sosyolojinin görevi olduğunu düşünmektedir. Sosyolojinin bu görevi nasıl yerine getireceği konusunda ise pozitif bilimlerin yasalarıyla anoloji kurmaktadır. Gökalp'e göre nasıl ki fiziksel olayları yasalarını kullanarak buyruğumuz altına alıyorsak, toplumsal olaylara da yasalarını bulup istediğimiz gibi söz geçirebiliriz. Bu nedenle toplumlarda yeni bir vicdan, yeni bir ideal [mefkure] yaratmak için de her şeyden önce toplumları tanımak gerekir. Yine Gökalp açısından fiziksel evrende nasıl ki yerçekimi yasası geçerli ise, toplumların gelişmesinde de “gelişme yasası” geçerlidir (Tuncay, 1978). Dolayısıyla toplumsal yaşamın bizim keyif ve isteklerimize tabi olmayan bağımsız bir gerçekliğinin ve yasalarının olduğu kabul edilmelidir (Gökalp, 1981b). Bu yasalara ulaşmak için ise toplumun kültürüne ve tarihine bakmak gerekir. Böylece Gökalp, topluma yeni bir ideoloji ve yeni bir kimlik kazandırmak için sonunda ulus-devlete varacak bir toplumsal gelişme yasası tanımlar. Ergun'a (1973) göre Gökalp'in Türk tarihi, Türk folklorü ve Türk masalları üzerine yaptığı araştırmalar böyle bir nedensellik arayışına dayanmaktadır.

Gökalp, sosyoloji bilimi üzerinden ulus-devlete ulaşma isteğini, Durkheim'ın dört aşamalı toplum kuramından uyarlar. 19. Yüzyılda gelişen biyolojik evrim kuramı, aynı zamanda sosyologlar tarafından toplumların ilerleme aşamaları için de kullanılmıştır. Durkheim da toplumsal evrimin farklı aşamalarında farklı dayanışma tiplerinin bulunduğunu iddia etmiş ve toplumları aşiret, kavim, ümmet ve millet şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflamada mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya

doğru bir ilerleme söz konusudur (Türkdoğan, 1973). Gökalp de bu sınıflandırmayı kabul ederek, millet haline gelen toplumları en ileri aşamadaki toplumlar olarak kabul etmiştir. Çünkü dil, kültür ve idealler birliğine ulaşan ve siyasal bağımsızlık taşıyan tek topluluk millettir (Parla, 1993). Gökalp (1992: 289): “Sosyoloji bilimi bize tam bir toplumun millettten ibaret olduğunu, milletin de aynı kültüre sahip fertlerin toplamı bulunduğunu gösterdi. O halde bizim de milletimizin sınırları ne devletin, ne ümmetin, ne de ırkın sınırlarıyla kısıtlı değildi. Millet, bu zümrelerden büsbütün başka bir şeydi; yani bir kültür zümresinden ibaretti” sözleriyle, milleti tüm topluluk tipleri içinde en üst noktaya koyan, ama aynı zamanda onu coğrafi sınırlar, ırk, din gibi öğelerden ayıştıran ve kültürle özdeşleştiren görüşlerini ifade etmiştir.

Gökalp bu görüşleri doğrultusunda Türklerin ilk çağlardan itibaren geçirdikleri toplumsal ilerlemeleri ve bu toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikleri sosyolojik yöntemleri kullanarak incelemek istemiştir. Bu bağlamda öncelikle ulusal sosyolojiyi tanımlamış ve onun kurallarını oluşturmaya çalışmıştır. Gökalp’e göre ulusal sosyoloji, bir millete ait kültürel özgünlüklerin, mensup olduğu uygarlıklardan hangi açılardan farklılaştığını ve hangi karakteristik özellikleri taşıdığını araştıran bilimdir. Bu nedenle Türk sosyologları öncelikle Türklerin toplumsal gelişmenin hangi aşamasında bulunduğunu, hangi uygarlık dairelerine mensup olduğunu ve bu uygarlıklarla Türk kültürü arasında ne tür farklar bulunduğunu araştırmalıdır. Diğer taraftan milletlerin düzen ve ilerlemesinin hangi toplumsal yasalara bağlı olduğunu inceleyerek, ulusal yaşama engel olan nedenleri bu yasalar çerçevesinde düzeltmeye çalışmalı ve ulusal gelişime sağlıklı bir yön vermelidirler (Gökalp, 1981b).

Gökalp ulusal sosyolojinin ve sosyologların görevlerini sıraladıktan sonra araştırma yöntemlerine ilişkin de önerilerde bulunmuştur. Buna göre ilk olarak; milletin ortak noktaları aranmalıdır (tearüf). Bu bağlamda Gökalp, Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık arasındaki çatışmaları örnek verir ve her ne kadar bunların düşünsel bir çatışma içinde olsalar da aynı millete mensup oldukları için ortak noktalarının da bulunduğunu söyler. Bu ortaklıklar, ulusun örfü ve geleneklerinin birleştiriciliğinden gelmektedir. İkinci olarak; aynı uygarlık zümresine mensup ulusların kurumları arasındaki farklılıklar araştırılmalıdır (tenakür). Böylece ulusları birbirinden ayıran kültürel özelliklerin neler olduğu ortaya çıkarılacak; Türk milletinin özgünlükleri de keşfedilecektir. Üçüncü olarak; bir ulusun içindeki karşıt unsurların ortak bir örf ve ideal [mefkure] çerçevesinde bir araya getirilmesi sağlanmalıdır (telif). Bunu yapmak için örneğin İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi görüşlerin etkisi altında oldukları

uygarlıklardan gelen farklılıkları atılmalı ve milletin vicdanında yaşayan kültürel ortaklıklarda anlaşılmalıdır. Son olarak ulusun tipi ve örgütleniş biçimi saptanmalı, örf ve kurumlarının neler olabileceği tespit edilmelidir (enmuzeç). Çünkü her millet tipinin kendine özgü kurumları ve bunların da bağlı olduğu yasalar vardır. Bu anlaşılınca çağdaşlığını yitirmiş, fosilleşmiş kurum ve gelenekler atılacak, ihtiyaç duyulan çağdaş öğeler oluşturulacaktır (Baltacıoğlu, 1966; Berkes, 1941).

Gökalp, sosyolojiden beklediği bu görev ve araştırma yöntemlerini ilk olarak kendi kuramında hayata geçirmeye çalışmıştır. Gökalp'e (1956) göre tüm toplumlarda sosyolojinin ilk görevi, toplumbilim yöntemlerini uygulayarak ulusal tarihi incelemek olmalıdır. Gökalp de bu bağlamda eski Türk tarihine ilişkin araştırmalarla Türkleri diğer milletlerden farklılaştıran özellikleri ortaya çıkarmaya; ayrıca Orta Asya Türkleriyle Anadolu Türkleri arasındaki bağları ve ortaklıkları keşfetmeye çalışmıştır. Ancak ilk cildini yazabildiği *Türk Uygarlığı Tarihi* bu bağlamdaki çalışmalarının en önemli örneğidir. Gökalp tarih çalışmalarının yanı sıra folklor, dil, edebiyat incelemeleri de yapmıştır. Bu kapsamda hangi öğelerin halk kültürüne ait olduğunu, hangilerinin bağlı bulunulan uygarlık zümrelerinden geldiğini tespit etmeye çalışmıştır. Böylece kültür [hars] ile uygarlığın [medeniyet] sınırlarını belirginleştirmiş ve bunları birbirinden ayırmıştır. Gökalp'in yaptığı bu sosyolojik incelemeler, Berkes'e (1936) göre hem İslamcılığa hem de radikal Batıcılığa verilen bir yanıttı ve üretilen yeni bir politikayı formüle ediyordu. Uzlaştırıcı bir yaklaşıma sahip olan bu formülasyon, yine Gökalp'e göre sosyolojinin görevlerinden biri olan toplumdaki zıtlıkları ortak bir kültür [hars] ve ideal [mefkure] etrafında birleştirme işlevini yerine getiriyordu. Bu birleştirici unsur ise Türkçülük ve Türkçülüğe eşlik eden bir çağdaşlaşma projesi olacaktır.

Gökalp'in sosyolojiyi ulusallaştırmayı amaçlaması; diğer yandan da sosyolojinin yöntemleriyle toplumu bir ulus haline getirme çabası, onu Durkheim sosyolojisinden ayırmaktadır. Gökalp'in sosyolojiye yönelmesindeki başlıca neden, ulusallaşma sürecinde sosyolojinin rehberliğinden yararlanmaktır. Oysa Durkheim'in başlıca amacı, sanayileşmiş Batı toplumunda meydana gelen değişimleri incelemek ve bu topluma yeni bir düzen verecek evrensel ahlak ilkelerini araştırmaktır. Yine Gökalp toplumların ilerleme aşamalarını incelerken eski Türk toplumlarına odaklanırken, Durkheim genel olarak ilkel toplumlara başvurmuştur. Gökalp sosyolojisinin ana eksenini Türk ulusunun ilerleme ve çağdaşlaşma sorunu iken, Durkheim sosyolojisinin eksenini, Avrupa'daki sınıf mücadeleleri ve yeni düzene ilişkin ahlak ve toplumsallaşma sorunlarıydı. Dolayısıyla

Gökalp'in sosyolojik çalışmaları genel olarak Türk ulusuna odaklanırken, Durkheim daha evrenselci bir yaklaşımı benimsemiştir (Berkes, 1941).

Gökalp'in Türk ulusallaşmasına odaklanması ve Türk kimliği için ikincil, tehlikeli ya da engel olarak gördüğü her şeyi ayıklamaya çalışması onu kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayırımına götürmüştür. Gökalp bu noktada da Durkheim'dan ayrılmakta ve bir sonraki başlıkta değinileceği üzere Alman romantizmine yaklaşmaktadır. Durkheim'ın kuramında kültür ile uygarlık arasında herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Hatta her iki kavram aynı anlamda kullanılmış ve çoğunlukla da “uygarlık” kavramı tercih edilmiştir. Dolayısıyla “uygarlık” sözcüğü Gökalp'in kültür [hars] kavramını da içermektedir. Örneğin Gökalp toplumu kültürün yaratıcısı olarak görürken, Durkheim toplumu uygarlığın kaynağı olarak görmektedir. Gökalp dili kültürün en belirgin ögesi olarak tanımlarken, Durkheim dili uygarlığın öğelerinden biri olarak saymaktadır. Gökalp kültürü bir farklılaşma alanı olarak öne çıkarırken, Durkheim çağdaş uygarlığın kültürler arasındaki farklılıkları giderme eğiliminden söz etmektedir (Heyd, 1979). Böylece Gökalp aslında Durkheim'ın kuramındaki “toplum” kavramının yerine ulusu yerleştirmekte; ulusun ihtiyaç duyduğu birlik ve ahengin kültürel üst yapısını oluşturmak için Durkheim'ın kuramını dönüştürüp kendi politik hedeflerine uygun hale getirmektedir.

Gökalp'in kuramında pozitivist ve idealist gelenekler bir sentez şeklinde yer almış, özellikle sosyoloji biliminin ilerlemesi ve toplumsal sorunlara uygulanmasıyla, imparatorlukların yerini demokratik ulus-devletlerin alacağı düşünülmüştür (Parla, 1993). Bu bağlamda içinde yaşadığı toplumun da ulusal, dayanışmacı, kamucu bir modele evrileceğini düşünmüş; belki daha doğru bir ifadeyle böyle bir evrimleşmenin fikrîsel alt yapısını oluşturmaya çalışmıştır. Osmanlı'nın kültürel çoğulculuğunu tehlike olarak gören, diğer yandan Batı'da kapitalizmin yarattığı aşırı bireyselleşmeyi ve sınıf çatışmalarını da kaygıyla izleyen Gökalp, sosyolojisini bunların reddi üzerine kurmuştur. Bu bağlamda dayanışmacı ve kamucu bir ulusallaşma modeliyle hem kapitalizmin yarattığı bireyselliklere karşı toplumu öncelemiş hem de sosyalist çatışma kuramının karşısına mesleki dayanışmayı ve kolektif bilinç kavramını koymuştur. “İçtimai mefkurecilik” [toplumsal idealizm] adını verdiği bu model (Gökalp, 1980), toplumun sonsuz uyumuna dayanan, her türlü çatışmayı ortadan kaldıran bir romantizmi de içermektedir.

Gökalp sosyolojisinin uluslaşma, kültürel özgünlük ve toplumsal ahenk üzerine odaklanan bu görüşleri, elbette eğitim kuramı açısından da belirleyici olmuştur. Ayrıca

Durkheim'ın eğitime yüklediği işlevsel rol, Gökalp'te de belirgin bir biçimde öne çıkmıştır. Durkheim'e göre toplum ancak üyeleri arasında bir türdeşlik olursa hayatta kalabilir. Bu bağlamda eğitim, kolektif yaşam için gerekli olan aynılıkları çocuğun ruhunda sabitleyerek bu türdeşliği devam ettirip, güçlendirir. Dolayısıyla eğitimin amacı, ulusal fikirleri ve kültürel değerleri her bir çocukta inşa etmek, genç kuşakları toplumla bütünleştirmektir. Kısacası eğitim, yetişkin nesillerin, toplumsal yaşam için henüz olgunlaşmamış çocuklara, toplumsal değerleri aktardığı; toplumsal çevrenin çocukta talep ettiği birtakım fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocukta geliştirdiği süreçtir (Durkheim, 2016b). Sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacağı üzere, Gökalp açısından da eğitim homojen toplum ve kolektif bilinç inşasının merkezinde yer almaktadır. Ancak öncelikle sosyolojik bir yaklaşımla, var olan eğitimin yanlışlıkları ortadan kaldırılmalıdır.

Gökalp'e göre Türk kültürü toplumun vicdanında gizli kalmış bir hazine gibi yaşadığı halde, yanlış eğitim nedeniyle toplumla kültürün arasına kalın bir perde girmiştir. Toplumun gerçek yaşamındaki dili, ahlakı, hukuku, estetik anlayışı ile kitaplardan öğrendikleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla toplumun yaşantısıyla eğitimi birbiriyle örtüşmemekte, çift kültürlü hastalar gibi yaşamaktadırlar. Bu hastalığa son verecek tek şey, ulusal sosyolojiyi yaratmak ve eğitim sistemini de bunun esaslarına göre düzenlemektir (Gökalp, 1981b). Sosyolojinin yöntemleriyle ulusal kültür keşfedilip, toplumun nasıl bir karaktere sahip olduğu anlaşıldığında, “milli eğitim” aşamasına geçilebilecektir (Gökalp, 1992). Milli eğitim aşamasında bireyler eğitimin sunduğu çerçeve bağlamında toplumsallaşacak, kolektif vicdanda yer alan kültürel normları içselleştirecek, ulusal bir kimliğe ve bilince sahip olacaklardır.

Bu bilinç inşasının bir uzantısı olarak görülebilecek tarih çalışmaları, folklor araştırmaları ve sosyolojik kavramsallaştırmalarıyla Gökalp, hem birçok yeni kavramı dönemin terminolojisine ve düşünsel yaşamına kazandırmış hem de sosyolojik incelemenin Türkiye'deki ilk örneklerini vermiştir. Kuramının eksikliği, eklektikliği ya da tutarsızlığı bağlamında pek çok eleştiriye konu olsa da, Türkiye toplumu için ilk kez sistematik denilebilecek bir sosyal değişme kuramını geliştirmiştir. Sosyolojiyi toplumun psikolojisini, karakterini açıklayan bir bilim olarak gören Gökalp, Osmanlı seçkin tabakasının dışında kalan halk kitlelerine yönelmiş, “halka doğru” gitmek konusunda ilk ciddi adımları ve politikaları önermiştir. Toplumun içinde bulunduğu tarihsel bunalım ve politik çatışmaları, ayrıca bir zorunluluk haline gelen Batılılaşmayı dengeli bir uzlaşıya dönüştürmeye çalışmış; ulus-devletin temelini oluşturacak

Türkçülük akımının ilkelerini belirlemiştir. Bir anlamda hızla dönüşen bir toplum için “yeni hayat” dediği, yeni bir “toplum sözleşmesi”nin genel çerçevesini çizmiştir.

Hem sosyolojiyi hem de eğitimi toplumsal dönüşümün en önemli araçları olarak konumlandıran ve ikisini bir arada işe koşmayı amaçlayan Gökalp, bu bilimi özellikle genç kuşakların öğrenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda Türkiye’de ilk kez sosyolojinin müfredata girmesini sağlamış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde sosyoloji dersleri vermiş; ayrıca seminerler düzenlemiştir. 1917’de Sosyoloji Araştırma Enstitüsünü kurmuş ve *İçtimaiyat Mecmuası*nı çıkarmaya başlamıştır. Burada yaptığı yayınlarla sosyolojiye ulusal bir renk ve çizgi vermiş; siyaset, ekonomi, dil, edebiyat ve eğitim gibi pek çok konuda çalışmalar yapmıştır (Berkes, 1936). Gökalp’in bu çalışmaları, sosyolojinin bir akademik disiplin olarak ülkede kabul görmesinin ve Cumhuriyet’le birlikte okul programlarına eklenmesinin de yolunu açmıştır.

Gökalp’in Düşünce Sisteminde Alman Romantizminin İzleri. Önceki başlıkta söz edildiği gibi Gökalp’in toplum ve eğitim kuramı Durkheim nedeniyle Fransız sosyolojisinden etkiler taşır. Ancak Gökalp, Durkheim’in kuramını bir bütün olarak alıp Türkiye’ye uygulamak yerine, bunu yaşadığı toplumun ihtiyaçlarına göre uyarlamış ve yine bu ihtiyaçlar doğrultusunda yer yer Durkheim sosyolojisinden uzaklaşmıştır. Bu bağlamda özellikle ulus, ulusçuluk ve halka dönme konusundaki düşünceleri daha çok Alman romantizminin izlerini taşır. Almanca bilmeyen Gökalp’in Alman romantizmi ile tanışmasının yine Durkheim aracılığıyla olduğu düşünülmektedir. Uzun süre Almanya’da çalışan Durkheim, Alman sosyolojisi ve felsefesi üzerine birçok kitap, rapor ve eleştiri yazısı yayımlamıştır (Heyd, 1979). Böylece Gökalp dolaylı da olsa Almanya’daki tartışmalardan da haberdar olmuştur.

Gökalp’in ulusçuluk ya da Türkçülük konusunda Alman romantizmine yönelmesinin nedeni, Almanya ve Türkiye’deki siyasal ve toplumsal koşulların birbirine benzeşmesi ve Batı Avrupa’dan farklılaşmasıdır (Heyd, 1979). Bu farklılık, ulus ve ulusçuluk düşüncesine dair biçimlenmede kendini göstermiştir. Özellikle uluslaşma, sanayileşme ve kentleşme konularında gecikmeli bir dönüşüm yaşayan ve Batı Avrupa modernleşmesi karşısında savunmacı ve korumacı bir pozisyona geçen toplumlarda uluslaşma, kendi uluslarının özgünlüklerini ve biricikliğini öne çıkarmak üzerinden şekillenmiştir. Bu nedenle Aksakal’a (2015) göre romantizmde evrenselci doktrinlerin

karşısına ulusal ya da yerel gelenekler çıkarılmış, her ulusun kendi tikelliği içerisinde değerlendirilmesi savunulmuştur.

Bu bağlamda öne çıkan isimlerden biri Alman romantizminin temsilcilerinden Herder'dir. Gökalp yine Durkheim aracılığıyla Herder'in fikirlerinden etkilenmiştir (Aksakal, 2015). Herder⁷, her ulusun kendi içinde, kendi mükemmellik ve tamlığına sahip olduğunu savunur ve uluslararası düzeyde değerli olanın da bu çok seslilik olduğunu vurgular (Gökberk, 1997). Bu yaklaşım, yüzyıllardır Batı karşısında gerilemiş, toprak kaybetmiş ve elinde ulus çatısı dışında birleştirici bir unsur kalmamış Osmanlı aydını için de yeni bir anlam ve özgüven inşa etmenin yolu olmuştur. Böylece Namık Kemal ile başlayan, ama asıl olarak Gökalp'in çalışmalarında belirgin olarak ortaya çıkan Türklüğe bir birlik ruhu ve ideali verme, toplumu bir tarih ve gelecek hayali etrafında kenetleme ereği, romantize etme girişiminin ilk boyutunu oluşturmuştur.

Romantizmin diğer bir boyutu ise Avrupa'ya kendini ispat etme isteği ve kabul görme beklentisi olarak ortaya çıkmıştır (Aksakal, 2015). Çünkü Avrupa modernleşmesiyle her karşılaşma, Osmanlı aydınında yeni bir hayal kırıklığı yaratmış ve geri kalmışlığına dair daha fazla endişe ve öfke üretmiştir. Diğer yandan öfke duyulan bu uygarlığın bilgi dünyasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Gökalp'in tarihle ve halk kültürüyle ilgili çalışmalarını bu durum karşısında öne sürülen romantik bir savunu ve kendini ispatlama çabası olarak da okumak mümkündür. Örneğin Gökalp, Avrupa uygarlığında ortaya çıkan demokrasi ya da feminizm gibi olguların eski Türklerde mevcut olduğunu; hatta bu kavramların eski Türk topluluklarından doğduğunu; ama Türklerin başka kültürlerin etkisi altında bu kültürel değerlerinden uzaklaştıklarını; çağdaş dünyaya uyum sağlamak için yapılması gerekenin ise unutilan bu Türk kültürüne tekrar dönülmesi olduğunu savunur (Gökalp, 1976b). Böylece Gökalp, bir yandan ulusal kültüre dönmenin altını çizerken bir yandan da eski Türk kültürüyle [hars] Batı uygarlığının [medeniyet] uyumlu olduğunu; Batılılaşmanın bir tehdit olmayıp, tersine bir öze dönüş olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla Batılılaşmayı meşru ve kabul edilebilir bir zemine taşıyarak, yaşanan ikilem ve bunalımları da ortadan kaldırmaya çalışmaktadır.

7 Thiesse'e (2021) göre; Herder'in bir dil ve gelenekte kök salma ve tikel olanın tümel olan içinde meşrulaştırılması yoluyla ulusal olanı inşa etme bağlamındaki görüşleri, Avrupa'da uluslaşma sorunuyla ilgilenen herkes için bir referans haline gelmiştir. Aralarında halk kültürüne yönelen aydınların da olduğu çok sayıda entelektüel, Herder'i bilerek ya da bilmeksizin, az ya da çok düzeyde onun eser ve düşüncelerine atıfta bulunmuşlardır.

Bu bağlamda Gökalp'in romantizmi, Novalis'in tanımına da uyumlu görünmektedir. Novalis'e göre romantizm: "Sıradan şeylere yüksek bir anlam, alışılmışı gizemli bir itibar, bilinene bilinmeyenin onuru, sonluya sonsuz bir görünüm vererek" büyü bozulmuş bir dünyayı ya da moral desteğe ihtiyaç duyan bir toplumu teskin etmektedir (Akt. Aksakal, 2015: 15-16). Gökalp'in yapmaya çalıştığı şey de kuramsal bir kavrayışla geçmişin güzel günlerine dair bir bilgi, hatta yer yer efsanevi öğeler yaratarak yeni bir toplumsal harç oluşturmak ve bunun üzerinden topluma yeni bir ideal [mefkure] göstererek moral gücünü yükseltmek, geleceğin güzel günlerini inşa edecek bir erek üretmektir. Dolayısıyla romantizm, Gökalp'in hem hızla ulaşmak istediği politik beklentilerine hem de pragmatik arayışlarına yanıt vermiştir.

Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*'nda bir millet olabilmek için romantizmin nasıl bir işlev göreceğini açıklamıştır. Romantizmi, Rönesans ve Reform'la birlikte ilerici bir adım ve bilimsel, ahlaki, estetik devrimlerden biri olarak sayan Gökalp'e göre Avrupa'da Shakespeare, Rousseau, Goethe gibi romantik dâhiler hem içinde bulundukları dönemin eğitimini almışlar hem de eski Yunan-Latin eserlerini incelemişlerdir. Böylece her biri kendi milleti için ulusal, çağdaş ve belli bir olgunluğa ulaşmış eserler üretmiş; milletin kültürel temelini oluşturmuşlardır. İşte Türkçülüğün estetik ve edebi programı da bu doğrultuda yürütülmelidir (Gökalp, 1976b). Böylece Türklerin "yeni hayat"ı da hem antik geçmişin yüceltilmiş bilgisi üzerine hem de bugünün gereksinimleri üzerine kurulacaktır. Burada geçmişi kültürle, bugünü de çağdaş uygarlıkla özdeşleştirmek olanaklıdır. Bu bağlamda Gökalp'in kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımında romantik düşüncesinin önemli bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımında romantizm etkisinin diğer bir boyutunu ise farklı milletler arasındaki ilişkiler ve etkileşimler oluşturmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi romantizmde dünya sistemi içinde her millet kendi özgünlüğü ile yer bulur ve değerli kabul edilir. Gökalp de bu bağlamda kültürü özerk bir yere ve toplumların özgün alanına bırakırken, uygarlığı tüm ulusların birikimine ve karşılıklı etkileşimine bağlar. Ulusal kültür toplumun manevi yanını, belki daha romantik bir ifadeyle milli ruhunu oluştururken, uygarlık ise tüm insanlığın maddi yanını, yani ortak bir üretim ve birikime dayanan bilgi sistemlerini, bilimsel ve teknik gelişmeleri içerir. Bir anlamda kültür [hars] duyguları, uygarlık [medeniyet] aklı temsil eder. Dolayısıyla kültür daha kendi içine kapalı bir alanı ifade ederken; uygarlık, kendi ulusal kimlik ve

bağımsızlıklarını korumak koşuluyla ulusların bir arada ve işbirliği içinde yaşadığı açık ve eşitlikçi bir alanı betimler.

İnsanlık içinde ulusların ve ırkların eşit ve biricik olduğu görüşü, ezilen bir ulusun ve yarı sömürge haline gelen bir ülkenin aydını olan Gökalp'in makalelerinde de savunmacı bir yaklaşımla dile getirilmiştir. Gökalp öncelikle insanları ırklarına göre ayırmanın aşağılayıcı olduğunu düşünmekte ve ırka bağlı sınıflamanın ancak hayvanlar için geçerli olabileceğini savunmaktadır. Ayrıca Gökalp'e göre nesnel bilimler, ırkların eşitliği görüşünü benimsemektedir. Dolayısıyla üstün ırk ya da düşük ırk gibi tanımlamalar bilimsel düşünceye de aykırıdır. Diğer yandan her milletin kendine özgü bir milli ruhu vardır. Ancak bu ruh ırka dayalı değil, milli kültüre dayalıdır. Milli kültür [hars] ise yeni kuşaklara kalıtım yoluyla değil, eğitim yoluyla aktarılır. Yüzyıllar boyunca ortak bir yaşam sürdüren, aynı toplumsal ve siyasi merkez etrafında toplanan toplulukların kültürleri birbirleriyle kaynaşır, birleşir ve bir milli kültür oluşturur. Bu nedenle her millet kendine özel bir kültüre sahip demektir. Bu bağlamda milletler arasında gelişmişlik farkı varsa, bu ırkla ya da milliyetle ilgili değildir ve bunu başka yerlerde aramak gerekir (Gökalp, 1980). Gökalp böylece ırk ve millet üzerinden ortaya çıkabilecek tüm eşitsizlik söylemlerini, ulusal kültürlerin özgünlüğü, eşitliği ve işbirliği içinde insanlığın ortak değerlerini yaratıyor olmaları üzerinden reddeder.

Bu noktada dikkat çeken bir başka konu, Gökalp'in ulusallaşmayı ya da Türkçülüğü ırk, kalıtım ya da kan bağına indirgemeyip, kültürel birlik üzerine inşa etmesidir. İrkin toplumsal bir karakterinin olmadığını, bu nedenle toplumsal karakterin toplamı olan milletle de ilgisinin olmayacağını vurgulayan Gökalp (1976b), bu bağlamda da Herder'i takip etmektedir. Herder'in milliyetçilik anlayışı bir toplumun kültürel olarak kendini var etme ilkesine dayanır. Gökalp'te de şoven bir milliyetçi söylemin aksine, Herder'i anımsatacak bir kültürel birlik ve biriciklik savunusunun hâkim olduğu görülür (Aksakal, 2015). Gökalp birçok makalesinde bunu ısrarla dile getirmiş; bir insanın karakterinin bedeninde değil, ruhunda olduğunu belirtmiştir. Bu ruh ise ortak dil, ortak eğitim, ortak duygularda mevcuttur (Gökalp, 1982b). Türk olmak için, Türk kültürü ile eğitim görmek ve Türk ideali için çalışmak şarttır. Bu şartları taşımayanlar ırksal olarak Türk olsalar dahi, "Türk" unvanını hak etmeyeceklerdir (Gökalp, 1980). Dolayısıyla bir millet için öncelikli olan, kültürel bağlar ve bu bağlar üzerine kurulmuş bir eğitimidir.

Ulusal devlete geçiş sürecinde bu kültürel bağların nasıl oluşturulacağı konusu, temel sorulardan biridir. Birçok konuda olduğu gibi bu soruya yanıt verme konusunda

da öne çıkan Gökâlþ, halkın diline, tarihine, edebiyatına, geleneklerine dönmeyi, buradan bir kültürel temel oluşturmayı istemiştir. Ancak bu kültürel temel ne Osmanlıcılığa dayalı kozmopolit bir uluslaşma arayışını ne de İşlamlıcılığa dayalı Müşlüman uluslar birliğini içerecektir. Tersine Gökâlþ, bunları Türk uluslaşması önündeki engeller olarak görmektedir. İlerleyen bölümlerde göröleceği üzere, Gökâlþ eğitim kuramını da bu durumun eleştirisi üzerine kurmaktadır. Gökâlþ'e göre Türkler Bizans, Fars ve İşlam uygarlık çevreleriyle kurdukları ilişkiler nedeniyle kendi ulusal kültürlerinden uzaklaşmışlardır. Ardından Tanzimat kozmopolitizminin yarattığı toplumsal parçalanma ve Batı etkisi ile bireyler kendi kimliklerine, geleneklerine tamamen yabancılaşmış, hatta yer yer düşmanlaşmışlardır. Dolayısıyla toplum onu bir arada tutabilecek karakterini kaybetmiştir. İşte Gökâlþ romantik bir kavrayışla topluma yeniden ulusal bir karakter vermeyi amaçlamaktadır. Bunun yöntemi de yukarıda Gökâlþ'in andığı isimlerin yolunu takip ederek; önce antik Türk dünyasının kültürünü incelemek sonra da bu kültürle çağdaş Batı'nın uygarlığını sentezlemektir.

Böylece Gökâlþ, Alman romantizmde "volksgeist" terimiyle ifade edilen, kendisinin ise "içtimai şe'niyet" olarak kavramsallaştırdığı (Aksakal, 2015) toplumsal ruhun izini sürmeye başlamıştır. Gökâlþ bu doğrultuda Rousseau'nun uygarlık eleştirisini ve "doğaya dönüş" çağrısını ilginç bir şekilde dönüştürerek; bu çağrıyı, "içtimai şe'niyet"e (toplumsal ruha/gerçekliğe), yani konuşulan dile, türkülerdeki vezne, müziğe, dine, ahlaka, estetiğe ve hukuka davet şeklinde yorumlamıştır. Bu davet bağlamında, toplumun vicdanında yaşayan duygulara, fikirlere, arzulara dönölmesi gerektiğini söylemiştir (Gökâlþ, 1992). Böylece Gökâlþ toplumsal ruhun kültürel kaynağı olarak hem Orta Asya Türk tarihine hem de Anadolu halkına yüzünü çevirmiş; halkı merkeze alan ve folklorik öğeleri öne çıkaran kültürel ulusçuluğu inşa etmeye çalışmıştır.

Gökâlþ'in bu kapsamda yaptığı ve romantizmden esinlenen uluslaşma çalışmalarını, dil-edebiyat, tarih ve kendisinin "halkiyat" olarak tanımladığı kategoriler üzerinden sınıflandırmak olanaklıdır. Herder'in "kültürün ilk numunesi dilde görülür" söylemini takip eden Gökâlþ, ilk olarak Türkçe üzerine çalışmalar yapmıştır (Aksakal, 2015: 100). Gökâlþ'e göre dil ve edebiyat ulusal-kültürel birliğin ilk basamağıdır. Çağdaş uluslar konuşma diliyle yazı dilini bütünleştirmişlerdir. Oysa Türkçe neredeyse unutulmuş bir dildir (Güvenç, 1999). Osmanlı aydını Türk kültürünü ve Türkçeyi küçümselediği için başka uygarlıkların etkisi altında başka bir dil ve başka bir edebiyat yaratmışlardır. Osmanlıca ve Osmanlı edebiyatı adı verilen bu yapay oluşumlar halk

tarafından anlaşılmamakta, halk ile aydın sınıfı arasında bir ikilik yaratmaktadır (Gökalp, 1977a). Ulusal bir dil hareketi, halk kitleleri ile aydınlar arasındaki bu engeli ortadan kaldıracak ve edebiyatın kapılarını tüm halka açarak ulusal uyanışı başlatacaktır. Bu nedenle dilin yabancı unsurlardan temizlenmesi zorunludur (Heyd, 1979). İlerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacağı üzere, Gökalp'in dil devrimiyle ilgili öneri ve istekleri, uluslaşmanın yanı sıra Anadolu halkının ruhuna dönmenin, halkçılık hareketinin ve eğitimin halka yaygınlaştırılmasının da önemli bir parçasını oluşturacaktır.

Gökalp'in tarih çalışmaları da yine Herder'in romantik tarih anlayışından izler taşımaktadır. Her ulusu kendi tekilliği içinde tanımak gerektiğini savunan Herder, Almanya'da modern-ulusal tarih biliminin kurulmasındaki öncü isimlerden biri olmuştur. Herder için tarih araştırması salt bilmek için yapılmaz, pratik bir yarar beklentisi vardır. Tarih bilgisi yaşamakta olan kuşağa bir şeyler aktarabildiği, geleceğe yön verebildiği, bir halkı ulusal birlik ve devlet altında toplayabildiği ölçüde değerlidir (Özlem, 2010). Dolayısıyla tarih geçmişte başlayan ve bugüne uzanan bir kardeşlik ve uyum duygusuna temel olmalı, ortak duygu ve gelenekleri beslemelidir. Bu bağlamda Gökalp'in tarih çalışmaları da salt entelektüel bir merak ya da bilme tutkusuna indirgenemez. Tüm edebi ve kuramsal çalışmalarında olduğu gibi tarih araştırmalarının arkasında da “yüce” bir amaç olarak Türk ulusallaşmasının dayandırılabilceği kültürel değerleri ve ilkeleri arayış söz konusudur.

Gökalp'in genel olarak “halkiyat” adı altında topladığı çalışmalar ise halkın öykülerini, şiirlerini, efsanelerini, deyişlerini, türkülerini, inançlarını, gündelik pratiklerini ve diğer kültürel formları incelemeyi esas almaktadır. Gökalp, özellikle antik dönem eserlerini halk sanatının bir yansıması olarak değerli bulurken, yeni doğacak edebiyata da halk sanatından gelen folklorik malzemenin kaynaklık etmesini istemiştir. Dolayısıyla Alman romantizminin ve neo-hümanizmasının, Alman ulusunun öz kaynakları olarak gördüğü folklorik eserlere başat bir rol veren özgücü anlayış, Gökalp'te de mevcuttur (Hacııbrahimoğlu, 2012). Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*'nda bu görüşlerini ifade etmiş ve romantizmin yönteminden mahrum kalınmaması gerektiğini belirtmiştir. Gökalp'e göre romantizmin esası halk edebiyatıdır. Bu nedenle Avrupa'daki bütün romantizm hareketleri halka doğru gitmek, halk masallarını ve destanlarını örnek almakla işe başlamışlardır. O halde yeni Türk edebiyatını oluşturacak aydınlar da Batı romantiklerinin çalışmalarını anlamaya ve bundan yararlanmaya çalışmalıdır (Gökalp, 1976b). Gökalp bu bağlamda dönemin aydınlarına ve öğretmenlerine halkın edebiyatını,

atasözlerini, mitolojik destanlarını, türkülerini, el sanatlarını, oyunlarını, bayram ritüellerini incelemeleri çağrısında bulunmuş ve bu birikim üzerinden çağdaş Batı edebiyatı ölçüsünde ulusal eserler üretilmesini istemiştir.

Gökalp'in ulusal romantizmi, pek fazla edebi değer taşımasa da birçok şiir ve öykü üretmesine de neden olmuştur. Batı'da "romantik" olarak nitelendirilen yazarların ortak özelliklerinden biri, politik projelerini şiirleriyle dile getirmeleridir (Aksakal, 2015). Gökalp de ilk gençlik yıllarından itibaren politik düşüncelerini ve ideallerini şiirle ifade etmeye çalışmıştır. Aktif politik yaşama atıldığında ise şiire bir eğiticilik görevi yüklemiştir. Gökalp'e göre nasıl ki çocukların eğitiminde bazı dersler oyun tarzında veriliyorsa, bunun gibi, halkın eğitimi için de bazı fikirlerin şiir görünümünde ve tarzında verilmesi yararlı olacaktır (Gökalp, 1976c). Dolayısıyla Gökalp şiiri, sanatsal değeri olan bir yapıttan çok, toplumun ulusal dönüşümünü sağlayan bir araç olarak işlevselleştirmekte, pragmatik yanı bu bağlamda da ortaya çıkmaktadır. Yahya Kemal'e (2006) göre Gökalp, birçok şiir ve öykü yazsa da gerçek anlamda edebiyatın ve şiirin içine girememiştir. Nitekim Gökalp'in kendisi de bir edebi zevki olmadığını kabul etmekte, edebiyata ve şiire müdahalesinin sadece bilimsel ve politik bir müdahaleden ibaret olduğunu söylemektedir. Bu nedenle Gökalp'in eserlerini ne edebi ve estetik açıdan ne de felsefi açıdan değerlendirmek doğrudur; daha çok politik içeriği ve gönderimleri bağlamında düşünmek gerekir.

Alman romantizminden Türk romantizmine birçok geçişi olanaklı kılan Gökalp'in eserleri çoğu zaman felsefi derinlikten uzak olsa da toplumda derin ve kalıcı etkiler yaratmış; dil, edebiyat ve tarih konusundaki çalışmaları ulus-devlet fikrinin yoğunlaşmasını sağlamıştır (Aksakal, 2015). Meşrutiyet döneminin hızla dönüşen ve belirsizlikler taşıyan koşullarında yapılan dil ve tarih çalışmaları, ayrıca üretilen efsanevi bilgiler, topluma yeni bir umut ve moral kaynağı olmuş; Türklüğe ilişkin de bir merak uyandırmıştır. Dönemin en güçlü ideolojisi haline gelen Türkçülük akımı, bu çalışmaları sadece politik bir program bağlamında değil, aynı zamanda Türklük bilinci üzerine inşa edilmiş bir yaşam felsefesi yaratma amacıyla da hayata geçirmiştir (Heyd, 1979). Ancak buradaki Türklük, daha önce de belirtildiği gibi şoven bir milliyetçiliğe değil, kültürel birliğe ve ortak bir geçmişe dayanmaktadır. Dolayısıyla birçok yanlış yorumlamanın konusu olsa da Gökalp'in sınırlarını belirlediği Türkçülük, pan-Türkistlerle mesafeli görünmektedir.

"Turan" şiiri etrafında gerçekleşen bu yorumlamalar Gökalp'in romantik pragmatizmini göz ardı etmektedir. Oysa Gökalp *Türkçülüğün Esasları*'nda (1976b)

neden bir ideal [mefkure] olarak “Turan”ı öne sürdüğünü açıklamıştır. Gökalp’e göre hem Osmanlılık altında tüm Osmanlı uluslarının birleşmesi ideali, hem de İslamcılık altında tüm Müslüman milletlerin birleşmesi ihtimali ortadan kalkınca, genç ruhlar yeni bir kurtarıcı ideale gereksinim duymuşlardır. “Turan” şiiri, ihtiyaç duyulan bu yeni idealin ilk kıvılcımıdır. Bu bağlamda Gökalp “Turan”ı ilham veren bir ideal ve çok uzak bir geleceğin düşü olarak tanımlar. Dolayısıyla bunun -en azından yakın bir gelecek için- gerçekçi bir hedef olmadığını bilmekte ve bir moral unsuru ya da romantik bir hayal olarak toplumun önüne koymaktadır. Bu yaklaşımı, Anderson (1995), Gellner (2008) ve Hobsbawm (1995) gibi düşünürlerin milliyetçilik kuramlarında altını çizdikleri “ulusun yaratılması” bağlamında da değerlendirebiliriz. Uluslaşmak bir zorunluluk ve ihtiyaç olarak ortaya çıktığında, bireyleri bir arada tutacak bir kültür, gelenek ve gelecek ortaklaşması da ihtiyaç haline gelir. Bunlar var olan kültürel öğelerin seçmeci bir şekilde ele alınmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, tarihin, geleneğin, kültürün yeniden icat edilmesiyle de hayata geçirilebilir. Başta Turan ülkesi olmak üzere Gökalp’in çalışmalarının bir kısmında da bu tür bir tutumun varlığından söz edilebilir.

Elbette tüm bu uluslaşma çabasında eğitimin rolü ve önemi de unutulmamalıdır. Avrupa’daki uluslaşma hareketlerinin hemen hepsinde kamusal, zorunlu ve türdeş eğitim, merkezi bir işlevsellik taşımıştır. Örneğin 1880’lerde Fransa eğitim bakanı olan ve parasız zorunlu eğitimi hayata geçiren Jules Ferry, “Fransız ulusunu ilkökul öğretmenleri yarattı” diyerek, eğitimin ulus-devletin temellendirilmesindeki önemine dikkat çekmiştir (Akt. Timur, 2012: 157). Gökalp’in kuramında da kültürel türdeşleşme ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayacak en önemli faktör eğitimidir. Merkezi ulusal bir eğitim, hem son dönem Osmanlı aydınınının en önemli sorunlarından biri olan eğitimdeki çok başlılığı ortadan kaldıracak, hem de ortak bir bilgi ve kültür birikiminin temelini oluşturacaktır. Dolayısıyla Gökalp’in dil, tarih ve folklor alanındaki çalışmalarının tamamı da Türk kültürünün yapıtaşları olarak eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olacaktır. Ayrıca bu eğitim sadece okulla ve belli yaş aralığındaki gruplarla sınırlı kalmayacak, tüm yurttaşlara yaygınlaştırılacaktır. Eğitim yoluyla sağlanacak bu kültürel homojenleşme, kurulan yeni devletin coğrafi ve politik sınırlarıyla ulusun kültürel sınırlarının bütünleşmesini, birbiriyle örtüşmesini sağlayacaktır.

Gökalp’in eğitime ilişkin bu görüşleri, yine Alman romantizm ekolünden gelen Fichte’yle de benzerlikler taşır. Fichte, 1800’lü yıllarda Almanya’nın Fransa karşısında aldığı yenilgilerden sonra, Alman ulusunu tekrar ayağa kaldırmanın en önemli yolu olarak, ulusal eğitimin kurulmasını önermiştir. *Alman Ulusuna Söylev*’de, çökmüş bir

milleti kurtarmanın, ancak ve ancak yeni bir düzen kurmakla olanaklı olacağını söylemiş; bu kapsamda eski eğitim sisteminin de tümüyle reforme edilmesi ve yeni eğitim sisteminin ise anayasada “milli eğitim” olarak yer alması gerektiğini vurgulamıştır.⁸ Böylece geçmişte ayrıcalıklı bir kesimin yararlandığı eğitim olanakları, tüm ulusa açılmalı; ortak eğitimle, tüm yurttaşlar bir ortak ideal etrafında birleşmelidir. Çünkü Fichte’ye göre Alman uluslaşmanın henüz gerçekleşmemesinin en önemli nedeni, halkın büyük kısmının eğitimden mahrum olmasıdır (Fichte, 2011). Gökalp’in de toplumsal çöküşün ortadan kalkması ve ulusal birliğin kurulması bağlamında eğitime Fichte ile benzer bir amaçsallık yüklediği ve ortak ulusal idealler ve ortak bir gelecek için “milli eğitim” olarak tanımladığı, tüm halka yayılmış eşit kamusal eğitimi savunduğu görülmektedir.

Gökalp Avrupa’dan yüz yıl gecikmeli de olsa Türkiye’de romantizmin en önemli temsilcisi olmuş ve bu bağlamda eserler üretmiştir. Rousseau, Herder, Fichte gibi isimlerin milli bilinci ortaya çıkarma çabası, felsefi bir derinlikten yoksun olsa da Gökalp’in de en önemli politik hedefi olmuştur (Aksakal, 2015). Gökalp Türklerin milli bir ideali yokken şuurlu bir millet olmadıklarını (Gökalp, 1982b); ancak milli kültürün şuurlu bir hal almamış olsa da var olduğunu ve onu açığa çıkarmak gerektiğini belirtmiştir (Gökalp, 1981b). Bu bağlamda Avrupalı romantikleri de takip ederek, şuursuz ulusal bilinci şuurlu hale getirmeyi hedeflemiş ve buna da Türkçülük adını vermiştir (Gökalp, 1992).

Gökalp’in Eğitim Kuramını Şekillendiren Temel Kavram ve Sorunsallar

Bir önceki bölümde, Gökalp’in düşünsel çizgisinin gelişiminde hem Osmanlı’nın düşünsel ve politik yaşamında etkili olan fikir akımlarının hem de Durkheim sosyolojisi ile Alman romantizminin yol göstericiliğinin belirgin bir rol oynadığı belirtilmiş ve vardığı son noktanın çağdaşlaşma odaklı Batıcılık ile kültürel Türkçülüğün bir sentezi olduğu ileri sürülmüştü. Bu bağlamda toplum ve eğitim kuramı da çağdaş bir ulus-devletin kurulması üzerine inşa edilmiştir -ki bu, dönemin konjonktürüyle de uyumlu bir model olarak ilk kez Gökalp tarafından sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Gökalp, Türkçülük ve Batıcılığın senteziyle yarattığı toplumsal

8 Ergün’e (1996: 198) göre zaten II. Meşrutiyet döneminde “Almanya’nın doğuş şeklini, eğitim ve öğretmenler vasıtasıyla Fransız baskısından nasıl kurtulduklarını, Fichte’nin (1762-1814) ‘Alman Milletine Nutuklar’ını, gazete ve dergi okuyanlar içinde bilmeyen hemen hemen yok gibidir.”

idealizmini [içtimai mefkûrecilik] kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı üzerinden sistemleştirmiş; bu ayrım Gökalp'in realist, aynı zamanda da pragmatik ve aceleci denilebilecek politik arayış ve çözümlerinin nihai belirleyeni olmuştur.

Bu bağlamda Gökalp'in eğitim kuramını şekillendiren sorunsal ve tartışmalar da kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı ve bu ayrımın yöneldiği uluslaşma ve çağdaşlaşma ideali çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu kapsamda, bu bölümde ilk olarak; Gökalp'in kültür-uygarlık kavramsallaştırması ve bununla ilişkili olarak öne sürdüğü eğitim-öğretim ayrımı üzerinde durulacak; Gökalp'in eğitim ve öğretime yüklediği anlam, amaç ve nitelikler ele alınacak; ayrıca Gökalp'in eğitim ve öğretimi hangi kavramlar üzerinden tartıştığı irdelenmeye çalışılacaktır. İkinci olarak ise; Gökalp'in toplumsal idealizminin [içtimai mefkûrecilik] temelini oluşturan “mekûre” kavramına nasıl bir anlam yüklediği; bu anlam doğrultusunda nasıl bir devlet, toplum ve aile modeli önerdiği ve tüm bunların eğitimle nasıl ilişkilendirildiği üzerinde durulacaktır.

Eğitim ve Öğretimin Temeli Olarak Kültür-Uygarlık Ayrımı

Gökalp'i kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımına iten, Batılı toplumlarda tarihsel bir dönüşümün sonucunda olgunlaşan ya da Fransız Devrimi gibi büyük toplumsal hareketlerle hayata geçirilen ulusal ve ekonomik birliğe dayalı devletleşmenin Osmanlı'da gerçekleşmemiş olması ve bunun yarattığı sorunların her geçen gün toplumu farklı bunalımlara, hatta bir yok oluşa sürüklemesidir. Bir yandan imparatorluğun yıkılış süreci ve buna eşlik eden geri kalmışlık, diğer yandan Batı ekonomisi ve bilim-teknikinin Osmanlı üzerinde hızla bir tahakküme dönüşmesi, Gökalp'i böyle bir formüle yönlendirmiştir. Daha önce değinildiği gibi, “savunmacı modernleşme” olarak tanımlanabilecek bu formülasyon, uluslaşma ve sanayileşme konusunda gecikmeli bir dönüşüm yaşayan Almanya örneğinde olduğu gibi, ulusal kültürün özgünlüğünün uluslararası olandan ayrıştırılması ve tikelliğinin öne çıkarılmasına dayanan bir romantizmi içermektedir. Böylece kültür [hars] ile uygarlığın [medeniyet] etki alanları birbirinden ayrıştırılarak, hem Türk kültürünün biricikliği üzerinden bir uluslaşma sağlanacak hem de Batı uygarlığının ürettiği doğa bilimlerinin genel geçerliği üzerinden bir çağdaşlaşma sürecine kapılar açılacaktır. Dolayısıyla Batı'nın baskınlığı karşısında ortaya çıkabilecek bir asimilasyona karşı, Türk kültürü ve geleneksel öğeleri korunduğu gibi, Batı'nın teknik üstünlüğü ve ekonomik

sömürgeciliğine karşı da yine Batı'dan alınan bilim, teknik ve yöntemlerle karşı konulacaktır. Türkler, bu ayrım üzerine inşa edilen yeni bir toplumsallaşmayla, içinde yaşadıkları yüzyılın ulusu olacaklardır.

Gökalp, kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımını Osmanlı'nın eleştirisi ile eski Türk kültürünün ve bunun uzantısı olarak gördüğü Anadolu kültürünün yüceltilmesi üzerinden gerekçelendirmiştir. Bu bağlamda öncelikle Türklerin neden bir ulus haline gelemediği ve çağdaşlaşamadığı üzerinde durmuş; Osmanlı kozmopolitizmini terk edip ulusa dönmenin ve mevcut uygarlık dairesinden ayrılıp Batı uygarlığıyla bütünleşmenin gerekliliğini meşru bir çerçevede içinde açıklamayı hedeflemiştir. Gökalp'e göre Osmanlı Devleti, yüzyıllar boyunca Arap, Fars, Bizans gibi uygarlıkların etkisi altında biçimlenmiş, Tanzimat'tan sonra ise Batı uygarlığı da bu kozmopolitizmin bir parçası haline gelmiştir. Ancak bu uygarlıklar hiçbir zaman birbirleriyle kaynaşmamış, ahenkli bir bütünsellik kazanamamıştır (Gökalp, 1976b). Bir yanda Doğu uygarlığını temsil eden ulema, diğer yanda Batılılaşma yanlısı bürokratlar ve bu ikisi arasında kalan geniş halk kitleleri birbirinden farklı zihinsel ve yaşamsal pratiklere sahiptir. Dolayısıyla bu uygarlıkların temsil ettiği bilgi sistemleri, halk kültürüyle de tam olarak kaynaşmamış, sınırlı bir seçkin grubunun ilişki kurduğu birer epistemolojik alana dönüşmüşlerdir. Gökalp'e göre toplumun dönüştürülmesinde rol oynaması beklenen seçkinlerin bu kimliksizliği ve halktan kopukluğu ulusallaşmanın önündeki en önemli engeldir.

Diğer yandan, Gökalp'e göre medreseli seçkinler artık çağdışı hale gelmiş Doğu uygarlığına ve bilgi sistemine bağlılıklarını sürdürürken, mektepli seçkinler ise Batı'daki dönüşümü kavramak yerine çoğunlukla bu dönüşümün ürettiği yaşam biçimlerini taklit etmekle yetinmişlerdir. Gökalp'in "züppeler kutsal bildiğimiz bütün duyguları yıkmaya çalışıyor; softalarsa çağdaş ve uygar bir millet, meşruti bir devlet olmamızı engelliyorlardı" (Karaveli, 2008:111) sözleriyle tanımladığı bu düşünsel parçalanmışlık, ulusal bir çağdaşlaşma sürecinin yaşanmasının önündeki en önemli engel olarak görülüyordu. Toplumdaki bu yönsüzlük ve çelişkilere, Batı'da ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan yeni ekonomik düzenle çatışmalar da eklenince, Osmanlı'nın bu haliyle varlığını sürdürmesi olanaksız hale gelmişti. Bu nedenle Gökalp, Osmanlı'yı artık ömrünü tamamlamış ve yozlaşmış bir uygarlık olarak tanımlamış; onun karşısına ise yüzünü halk kültürüne dönmüş bir ulusallaşmayı ve çağdaşlaşmayı esas alan, yeni bir toplumsallaşma idealini konumlandırmıştır. İşte bu bağlamda öne sürdüğü kültür-uygarlık [hars-medeniyet] kuramı, hem ulusal gereksinimleri hem de çağdaş dünyanın gereksinimlerini dengeleyerek toplumsal

parçalanmışlığa ve geri kalmışlığa son verecektir. Dolayısıyla bu kuram, Türkiye toplumunun bundan sonra nasıl yaşayacağı sorusuna da verilmiş kapsamlı bir yanıttır.

Gökalp'e (1981b) göre, yaşanan çağda uluslar uygarlık bakımından bütünleşmeye doğru giderken, kültür açısından birbirlerinden uzaklaşmaktadırlar. Türkler de buna uygun hareket etmelidir, hatta buna uygun hareket etmek zorundadır. Çağın itici gücü uluslaşma idealidir. Çünkü uluslaşma toplumların evrimsel gelişiminin sonucudur ve er ya da geç tüm toplumları etkileyecek; Osmanlı'nın da tamamen parçalanmasına neden olacaktır. Bu nedenle Türk ulusallaşmasından kaçınmak olanaksızdır. Diğer yandan Batılılaşma da bir doğa yasası gibi her yerde Doğu uygarlığının yerini almakta ve buna uyum sağlayamayan toplumları yıkılışa sürüklemektedir. Dolayısıyla Osmanlı'nın bağlı olduğu Doğu uygarlığından ayrılmak da ulusal bağımsızlık için bir zorunluluk haline gelmiştir. Gökalp'e göre izlenecek yol, bu tarihsel koşullara uyum sağlamaktır. Bu sırada dikkat edilmesi gereken en önemli şey ise, uluslaşma ile Batılılaşma arasında bir denge kurmak ve çağdaşlaşmayı uluslaşma lehine ve uluslaşmaya hizmet eder biçimde gerçekleştirebilmektir. Bu dengeyi kurabilmek için de öncelikle kültür ile uygarlığı birbirinden ayıran sınırları belirlemek, Batı'dan nelerin alınıp nelerin alınmayacağını saptamak gerekir. Heyd'e (1979) göre Gökalp'in bu saptamada kullandığı ölçü, kültür-uygarlık ayrımını oluşturmuştur.

Gökalp'e (1980) göre toplum ancak kendi kültürünü koruyabilirse ve Batı'nın körü körüne bir taklitçisi olmaktan kaçınırsa gelişebilir ve kendi kültürü içinde olgunlaşabilir. Kendi kültürüyle bağları koptuğunda ise Osmanlı'da olduğu gibi hem yozlaşır hem de gelişme süreci sonlanır. Gökalp bu nedenle ulusla kültürü birbirine sıkı sıkıya bağlamış ve bunun üzerinden de ulusal-kültürel olmayanın, yani Batılılaşmanın sınırlarını belirlemiştir. Kültür-uygarlık [hars-medeniyet] arasında yaptığı ayrım ve bunlara ilişkin öne sürdüğü farklılıklar, bu kavram çiftinin tanımını da ortaya koymuştur. Gökalp'e göre kültür ulusal, uygarlık ise uluslararasıdır. Kültür yalnız bir ulusun dini, ahlaki, hukuki, estetik, ekonomik ve bilimsel yaşamlarının ahenkli bir biçimde bir araya gelmesidir. Uygarlık ise birçok ulusun ortak üretiminden oluşan doğa bilimlerini, bilimsel yöntemleri ve teknik gelişmeleri ifade etmektedir. Kültüre ait olan şeyler kendiliğinden doğal olarak ortaya çıkmış ve gelişmişlerdir. Örneğin bir ulusun dili bu şekilde oluşur. Oysa uygarlığa ait şeyler belli yöntem ve ilkeler doğrultusunda ve bireysel çalışmalar sonucunda yapay olarak oluşturulur. Örneğin bir dilde yeni sözcüklerin üretilmesi, dil bilimi çalışmalarının yapılması gibi (Gökalp, 1976b).

Dolayısıyla kültür [hars], duygu ve sezgilerle ilişkili iken, uygarlık [medeniyet] akıl ve bilgiyle ilgilidir (Gökalp, 1977a). Kültür alanı özneliliği ve göreliliği temsil ederken, uygarlık alanı nesnelliği ve mutlaklığı temsil eder. Kültür, değer yargılarına [kıymet hükümleri] yaslanırken; uygarlık, gerçeklik yargılarından [şe'niyet hükümleri] meydana gelir. Birey, kültürel alan içindeyken toplumsal vicdandaki normlara ve ideallere göre hareket ederken; uygarlık alanında ortak bir aklın mantıksal çerçevesi içinde düşünüp eylemektedir. Kültür, manevi değerler üzerinde yükseldiği için yararcı değildir; kamucu, idealist ve fedakârdır. Oysa maddi değerler üzerinde yükselen uygarlık, yararcı, bireyci ve bencildir (Parla, 1993). Bu nedenle kültür, bireye toplumsal birlik ve dayanışma duygusunu aşılarken; sınırları doğru bir biçimde belirlenmemiş uygarlık, bu dayanışma için bir tehdide dönüşebilir. Gökalp, bu tehdit ve tehlikeye karşı, kültürün kaynağı olan ulusal topluluk ile uygarlığın kaynağı olan uluslararası topluluğun sınırlarını ve tanımını da netleştirir.

Gökalp'e (1976b) göre ulusal topluluk, yani millet, aynı kültürde ortaklaşan bireylerin toplamıdır. Uluslararası topluluk ise aynı uygarlıkta ortaklaşan milletlerin toplamıdır. Gökalp bu doğrultuda ulusal topluluk içinde her türlü kozmopolitizmi reddederken; uluslararası toplumun dayandığı kozmopolitizm ise Gökalp açısından bir sakınca taşımamaktadır. Çünkü Gökalp'e göre kendi ulusal-kültürel alanının sınırlarını belirlemiş ve eğitim yoluyla bunu tüm yurttaşlarına aşılama bir toplumda hiçbir birey, uygarlığın toplumsal dayanışmayı kıran ve yozlaştıran etkisine kapılmayacaktır. Bu nedenle Gökalp, yurttaşların önce Türk kültürü içinde yoğrulmasını, sonra Batı uygarlığı ile temasta bulunmasını istemektedir. Böylece Gökalp'in idealize ettiği toplumda, ulusal toplum ile uluslararası toplum arasında herhangi bir uyumsuzluk ya da zıtlık olmayacak; her bireyin hem ulusal hem de uluslararası olarak iki toplumsal yaşamı olacaktır. Her birey, bir yandan ulusal yaşamını sürdürürken bir yandan da yüzlerce farklı kültürün bir araya geldiği uygarlıktan payını alacak, kendini çağdaş insanlığın bir parçası olarak görecektir.

Gökalp'in "çiçek bahçesi" metaforuyla betimlediği ve her bahçenin kendine özgü çiçeklerini görmek ve koklamak (Gökalp, 1980:75) şeklinde romantize ettiği uygarlık alanı, kültür alanının tersine, aynılıkların değil, farklılıkların korunması ve eşitliği temelinde bir dayanışmayı esas almaktadır. Farklılığın korunması açısından kritik olan şey ise; alınan uygarlığın önce kültürel bir süzgeçten geçirilmesi sonra da bu uygarlığa kültürel öğelerin aşılmasıdır. Dolayısıyla Gökalp'e göre, Türkler Avrupa'dan uygarlık alacaktır ama buna Türk kültürünün aşılması koşuluyla.

Yukarıda da söz edildiği gibi, Gökalp'in Tanzimat dönemine en önemli eleştirisi de bu bağlamdadır: Gökalp'e göre Tanzimatçılar Avrupa uygarlığını almaya çalışmış ama bu uygarlığa kendi kültürlerini aşılayamamışlardır. Batı'dan gelen uygarlıkla Türk kültürü çok uzun süre yan yana ama birbirleriyle kaynaşmadan yaşamış, hatta öyle ki; toplumda iki dil, iki edebiyat, iki sanat, iki ahlak, iki felsefe, iki ekonomi oluşmuştur (Gökalp, 1977a). Bu da toplumsal parçalanmışlığa yol açmıştır. Oysa Gökalp'e göre bir toplum, dışarıdan aldığı bir uygarlığa ancak kendi dilinin ve ahlak sisteminin rengini vererek ve onu kendi toplumsal ruhuna uydurarak bağımsız ve ulusal bir kültüre sahip olabilir. Bir toplumun tam anlamıyla bir millet olması da bu bağımsız kültüre sahip olmasıyla mümkündür (Gökalp, 1977c).

Gökalp her ne kadar kültür alanının sınırlarını uygarlıktan tamamen ayırıp herhangi bir etkiye karşı kapıları kapalı tutmaya çalışsa da, bu, durağan bir geleneksel kültürden ve toplumdan yana olduğu anlamına gelmemektedir. Temel amacı, başta dil, edebiyat, sanat, ahlak vb. olmak üzere ulusal özü temsil eden değerleri koruyarak, çağın koşulları doğrultusunda kendini yenileyebilen, değişen, modernleşen dinamik bir kültür alanı tanımlamaktır. Gökalp'e göre kültür, ne eski geleneklerin esiri olarak görülebilir ne de bütünüyle Batılı bir şekle sokulabilir. Kültür, dönemin ihtiyaçları doğrultusunda, özünü kaybetmeden kendi kendine değişecektir (Gökalp, 1977a). Gökalp'in kültürün değişmesi konusundaki bu düşüncesi, onun birçok yazısında yer alan kültür alanında muhafazakâr olunması gerektiği sözleriyle çelişkili gibi görünse de, Gökalp kültürü muhafaza etme isteğinin inkılapçılığa, yani gerekli dönüşümlerden yana tavır almaya engel olmadığına altını da çizmiştir. Uygarlığın alınması konusunda ise Gökalp asla muhafazakâr olunamayacağını, milletlerin ihtiyaç duydukları zamanlarda elbise değiştirir gibi uygarlık sahalarını değiştirebileceklerini vurgulamıştır (Gökalp, 1980).

Buraya kadar sıkça tekrarlandığı üzere, Gökalp'in temel kaygısı, ulusal-kültürel nitelikleri korumak koşuluyla bir an önce modernleşmektir. Gerçekçi bir değerlendirmeye, Türklerin Avrupa toplumlarından çok geri kaldığını, bunun inkâr edilemeyeceğini, onlara yetişmek için Avrupa uygarlığının tam ve sistematik bir şekilde alınması gerektiğini belirten Gökalp; ancak kültür açısından hiçbir milletin Türklerden üstün görülemeyeceğini de eklemiştir. Ayrıca kültür [hars] açısından kuvvetli ama uygarlık [medeniyet] açısından zayıf milletlerin her zaman kültürü zayıf ama uygarlığı güçlü milletlere karşı galip geleceğini, sonsuz hayata sahip toplumların, ancak kültür etrafında kaynaşmış toplumlar olduğunu; dolayısıyla öncelikli sahip çıkılması gereken değerler alanının ulusal-kültürel değerler olduğunu vurgulamıştır (Gökalp, 1976b).

Diğer yandan Gökalp için kültürle uygarlık arasında sürekli bir gerilim görmeye de gerek yoktur; çünkü bunların her biri zaten farklı bir ihtiyaca yanıt vermektedir (Parla, 1993). Batı uygarlığı çağdaşlaşmak için gerekli araçları ifade ederken; Türk kültürü ulusal amaç ve idealleri ifade etmektedir. Meseleye bu ön kabul ve kesinlikle yaklaşıldığında, Gökalp açısından kültür-uygarlık kuramı, toplumsal yaşamın tüm alanlarına çağdaş bir ulus-devletin örgütlenmesi bağlamında sorunsuz bir biçimde uygulanabilecektir.

Gökalp'in kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı üzerinden ortaya koyduğu yaklaşım ve sınırlar, eğitim kuramının da temel esaslarını oluşturmuştur. “Yeni hayat”ın amaçları ve araçları bağlamında işlevleri somutlaşan kültür-uygarlık alanları, yeni bir eğitim-öğretim modeli için de önemli bir çerçeve çizmiştir. Gökalp nasıl ki toplum kuramında kültür ve uygarlıkla ilişkilendirdiği bilgi alanlarına ayrı ayrı amaç ve içerikler tanımlamışsa, eğitim kuramında da kültür ve uygarlığı farklı amaçlarla işe koşturmuştur. Bu nedenle zaman zaman sınırları belirsiz hale gelse de kültür alanını eğitimle, uygarlık alanını ise öğretimle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda eğitimin içeriği, okul türleri, verilecek dersler öğretmenlerin niteliği ve yetiştirilmesine kadar pek çok unsuru ve bileşeni bu ayrım üzerinden tanımlamaya ve içeriklendirmeye çalışmış; eğitimi tarihsel-kültürel köklerle, öğretimi ise çağdaş uygarlığın yararlı ve pratik bilgileriyle ilişkilendirmiştir.

Gökalp Düşüncesinde Eğitim ve Öğretim

Gökalp'in kültür ve uygarlık [hars ve medeniyet] ayrımına dayalı kuramının en somut görünümünün eğitimle ilgili düşünce ve önerilerinde ortaya çıktığı söylenebilir. Çünkü Gökalp'in kuramı, formal ve informal eğitim süreçleri ve bilgi kaynaklarının yarattığı zihinsel parçalanmışlıkta düğümlenmektedir. Bu nedenle kültür-uygarlık ayrımına temel olan kaygılar ile toplumsal hedef ve beklentiler, eğitim kuramının da en önemli belirleyenleri olmuştur. Gökalp, nasıl ki kültür ve uygarlığın sınırlarını birbirinden ayırıp, bunlara farklı işlevler tanımlamaya çalışmışsa; kültürle ilişkilendirdiği eğitim ile uygarlıkla ilişkilendirdiği öğretimi de birbirinden ayırıp farklı amaçlarla ilişkilendirmiş; daha sonra da bunları “maarif” adı altında bir araya getirerek bütünleştirmeye çalışmıştır. Yine nasıl ki kültür-uygarlık ayrımını tarihsel ve sosyolojik gerekçelere dayandırmışsa, eğitim-öğretim ayrımını da öncelikle epistemolojik ve

ontolojik temelde gerekçelendirmiş ve bu bağlamda içinde yaşadığı sosyolojik koşulların sorun ve ihtiyaçlarına çözüm bulmaya çalışmıştır. Gökalp böylece “gayrimilli” ve “gayri-medeni” olarak gördüğü ve “sahte bir irfan” olarak tanımladığı “maarif’e yeni bir yön çizmek istemiştir (Gökalp, 1992).

Gökalp birçok yazısında eğitim alanındaki sorun ve ihtiyaçlara değinse de özellikle 15 Eylül 1916’da gerçekleştirilen İttihat ve Terakki Kongresi’ne sunduğu rapor, hem bu gerekçelendirmeyi güçlü bir biçimde ortaya koymuş hem de eğitim ve öğretimin tanımlanması ve yeni bir eğitim modelinin inşası için önemli bir zemin oluşturmuştur. Gökalp kongreye sunduğu bu raporda özetle; mevcut eğitim ve öğretim biçiminin yarattığı toplumsal krize değinmiş, çağdaş ulusal eğitime geçilememesinin nedenlerini irdelemiş, eğitim ve öğretim ayrımının neden gerekli olduğunu açıklamış, ulusal-kültürel eğitim ile evrensel öğretimin amaçlarını ve sınırlarını belirlemiş, okullarda hangi derslerin, hangi amaçlarla okutulması gerektiği üzerinde durmuş, çağdaş ve ulusallaşmış bir toplum için öğretmenlerin hangi bilgi türlerine sahip olması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuş ve son olarak da eğitim-öğretim ve bilim hayatının gelişmesi için eğitimle ilgili toplantı, kongre vb. organizasyonların öneminden söz etmiştir. Bu rapor, aynı zamanda Meşrutiyet döneminin en önemli tartışma konularından biri olan eğitimin toplumsal işlevi, amaç ve hedefleri bağlamındaki arayışların da Gökalp’in görüşleri lehinde bir çerçeve kazandığını ve az çok bir sonuca bağlandığını göstermektedir (1981b).

Gökalp’e göre bir sosyoloğun öncelikli görevi, toplumdan yükselen hoşnutsuzluk ve sorunların nedenlerini teşhis etmektir. Bu nedenle Gökalp de eğitimde bir çözüm önerebilmek için öncelikle eğitimle ilgili şikâyet ve sorunların toplumsal nedenlerini teşhis etmeye çalıştığını belirtmiştir (Erişirgil, 2007). Bu bağlamda mevcut eğitim sistemini sorunsallaştırırken, öncelikle Batı’daki eğitimli sınıflarla Osmanlı’daki eğitim almış grupları karşılaştırmıştır. Gökalp’e göre diğer ülkelerde en karakterli ve ahlaklı bireyler iyi eğitim almış insanlar arasından çıkarken, Türkiye’de ise ülkeye en zararlı kişiler eğitimliler arasından çıkmakta, medreseler ve mektepler, eğittikleri bireylerin karakterini ve ahlakını bozmaktadırlar. Bunun nedeni, diğer milletlerin eğitim sistemleri ulusal bir nitelik taşıırken, Türkiye’deki eğitim sisteminin çok başlı bir yapıda olmasıdır. Gökalp bu görüşünü desteklemek için, İstanbul’daki kitapçılar arasındaki ayrışmalara bakmanın yeterli olduğunu; sahafların Arap ve Fars uygarlığına ait kitapları, Beyoğlu kitapçılarının Avrupa uygarlığına ait kitapları, Babıali’deki kitapçıların ise Batı eserlerini taklit eden Tanzimatçıların kitaplarını sattığını belirtmiştir. Bunlarla paralel

olarak medreseler, yabancı okullar ve Tanzimat okulları şeklinde üç farklı eğitim kurumunun ortaya çıktığını, bu üç farklı okul türünün ve bilgi kaynağının da toplumda üç farklı insan tipinin (sırasıyla sofi, Levanten, Tanzimatçı) yetişmesine neden olduğunu vurgulamıştır (Gökalp, 1992). İşte Gökalp'e göre ülkenin en önemli sorunu, birbiriyle anlaşılamayan ve ulusal karakterden yoksun bu üç farklı zihniyetin bir toplumsal bütünlük oluşturamamasıdır.

Gökalp'e göre mevcut eğitimin ulusal karakterden yoksun ve toplumu birleştirmek yerine parçalayan bir yapıda olması, aynı zamanda çağdaşıktan uzak olduğunun da göstergesidir. Bu bağlamda toplumların evrimsel gelişim teorisini esas alan Gökalp, dönemin tarihsel ve sosyal koşullarının artık ulusal eğitimi zorunlu ve kaçınılmaz hale getirdiğini vurgulamaktadır. Gökalp evrimsel gelişimde üç toplum yapısından söz ederken, eğitimin ulusal olup olmaması konusunda da üç toplumsal aşamadan söz eder. Bu aşamalardan ilki ilkel toplumlardır. Gökalp'e (1992) göre ilkel toplumlarda eğitim milli olmakla birlikte kısımlıdır. Çocuk, içinde yaşadığı topluluk içinde, kitapsız, okulsuz ve öğretmensiz milli bir eğitim alır. Ancak içinde yaşadığı kültür tüm topluma ait olmadığı, tüm toplumu temsil etmediği için aldığı eğitim de kısmi kalır. Gökalp toplumların bu ilk aşamasıyla ilgili Oğuzları örnek verir.

İkincisi; bir din ya da ilerleme modelini kabul ederek yeni bir uygarlık alanına dâhil olan toplumlardır. Bu toplumların çocukları, girdikleri uygarlığın kitapları, öğretmenleri ve okulları tarafından eğitilirler. Zamanla toplumun milli kültürü uygarlığın gelenekleri altında hissedilmez hale gelir ve yok olur. Dolayısıyla bu aşamada eğitim ulusal değil, uluslararasıdır. Okullar çocukların ruhuna ulusal kültürü değil, uluslararası uygarlığı aşılamaktadır (Gökalp, 1992). Gökalp bu aşama için Selçuklular ve Osmanlıları örnek verir. Gökalp açısından mevcut eğitim sistemi de ömrünü tamamlamış bu aşamayı temsil etmektedir ve bu nedenle çağ dışıdır.

Üçüncü aşama ise uluslararası uygarlığa karşı bağımsızlığın kazanıldığı ve kültürel özgürlüğün elde edildiği modern toplumlardır. Bu toplumların ilk işi, kendi ulusal kültürlerini aramaktır ki bunlar dil, din, ahlak, hukuk, estetik vb. öğelerin toplamı demektir. Bu milli unsurlar ortaya çıkarılıp düzenlenince, okullardaki öğretimden uluslararası öğeler atılarak, yalnız ulusal kültürün öğretimi yapılmaya başlanır. Milli eğitim de böylece kurulmuş olur. İşte bu üçüncü aşama, büyük oranda Gökalp'in teorileştirdiği eğitimidir ve "yeni hayat" olarak adlandırdığı çağdaş ulusal yaşama denk gelmektedir. Nitekim Gökalp kendi yaşadığı dönemi, Türklerin ümmetten millete geçme aşaması olarak görmekte; bu geçişin merkezine de modern eğitimi yerleştirmektedir.

Milli devletin modern devlet, milletin de modern bir topluluk olduğunun altını çizen Gökalp, Türk kültürünün modern bir kültüre dönüşmesinin yolunun da modern eğitim olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla Gökalp’in “ocukları milli prototipe göre yetiştirelim” (Gökalp, 1992:52) derken amacı, onları Anadolu’daki köylülere benzetmek değil; ulusal kültürle aşılanmış ağdaş dünyanın insanları yapmaktır.

Gökalp, uluslaşmaya kaynaklık edecek modern eğitimin aynı zamanda zorunlu genel eğitim şeklinde organize edilmesi gerektiğini de belirtmiştir. Gökalp’e göre imparatorlukların çözülmesi ve ulus-devletlerin oluşmaya başlaması dört önemli gelişme üzerinden gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki ulusal orduların kurulması ve zorunlu askerliğin yurttaşlık görevi olarak tanımlanması; ikincisi meşrutiyet yönetimlerine geçilmesi; üçüncüsü basın özgürlüğü ve dördüncüsü de eğitimin genelleştirilmesidir Genel eğitim, diğerlerinin sorunsuz bir biçimde sürdürülebilmesi için de kritik önemdedir. Çünkü meşrutiyet yönetimi her bireye seçim hakkı vermektedir. Bireylerin bu hakkı doğru bir şekilde kullanabilmesi için topluma karşı görev ve sorumluluklarının farkında olması gerekmektedir. Bu nedenle eğitimin herkes için zorunlu ve parasız olması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, yine toplumdaki her birey asker olacağı ve askerliğin de bir eğitim sürecine ihtiyaç duyması nedeniyle, zorunlu eğitim, askerlik görevini yerine getirmek açısından da bir borç niteliğindedir. Ayrıca ulus-devletler çağında ortaya çıkan toplumsal işbölümü ve demokrasi düşüncesi de genel eğitimi zorunlu kılmaktadır (Gökalp,1992).

Diğer yandan mevcut koşullarda ülkede ne milli eğitim ne de zorunlu-genel eğitime kaynaklık edecek yayınlar ve zihinsel bir berraklık vardır. Eğitimin ve bilgi kaynaklarının ulusal kültürden değil de farklı kültür ve uygarlıklardan beslenmesi, tüm toplumsal sorunların en önemli nedenidir. Kendi kültürüyle bağları kopmuş olan toplum, özgünlüğünü, doğallığını ve kişiliğini kaybetmiş, gittikçe yapay bir topluluğa dnşmştir. Mevcut eğitim düzeni ise bu hastalıklı yapının devamını sağlamak, toplumsal sorunları daha da derinleştirip kalıcı hale getirmek dışında bir işe yaramadığı gibi, ağdaşlaşma ve uluslaşmanın da önündeki en önemli engeldir. Üstelik eğitimin dayanması gereken milli kültür kaynakları da henüz incelenmiş ya da ortaya çıkarılmış değildir. Örneğin hukuk dersi altında bazı profesörler Fransız hukukunu bazıları da İşlam hukukunu okuturken; ekonomi dersi altında da İngiliz ya da Fransız ekonomisinin dayandığı esaslar okutulmaktadır. Bu koşullarda gençlerin ne ulusal bir bilme ve anlama biçimine sahip olması ne de ulusal yükümlülük ve idealler geliştirmesi mümkündür.

Bu nedenle Gökarp'e (1992) göre, öncelikle Türklerin dil, ahlak, din bilimi, estetik, hukuk, iktisat alanlarında nasıl bir kişiliğe sahip olduğunun geniş bir sosyolojik araştırma ile ortaya çıkarılması ve elde edilen bilgilerin eğitim sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. Ancak bu durumda gerçek anlamda bir milli eğitim evresine geçilebilecektir. Dolayısıyla eğitimde yapılacak reform; kültürü bırakıp uygarlığa doğru gitmek değil, uygarlığı bırakıp kültüre doğru gitmek olmalıdır. Böylece okullarda öğretilen bilgiler de ulusal kültürün içinde eritilmiş, onunla bütünleştirilmiş olacaktır. Eğitimde bu yol izlendiğinde, ulusun özgünlüğü ve bütünlüğü korunarak tarih boyunca varlığını sürdürmesi de güvence altına alınacaktır.

Gökarp her ne kadar eğitimde izlenecek yolun uygarlığın bırakılıp kültüre doğru gidilmesi olduğunu söylese de, bu bir ulusal içe kapanma ya da uygarlık alanından gelecek bilgilere kapıların tamamen kapatılması anlamına gelmemektedir. Amaç sadece uygarlık alanının kültür alanını yok edici hegemonyasını sürdürmesine karşı çıkmak, kültürel-ulusal alanı öncelikli hale getirmektir. Bu bağlamda Gökarp, eğitimin nasıl ve hangi esaslar üzerine kurulacağının yol haritasını çizmiştir. Gökarp'e göre toplumların ilişkide olduğu iki çevre vardır. İlki ulusal çevre, ikincisi uluslararası çevredir. Ulusal çevre kültüre dayanır ve milli bilgilerde varlık gösterir. Uluslararası çevre ise uygarlığa dayanır ve doğa bilimlerinde kendini gösterir. Bu iki çevreyle kurulması gereken zorunlu ilişkiler nedeniyle, bireylerin de bu doğrultuda eğitim alması zorunludur –ki bu da bizi eğitim-öğretim ayrımına dayalı bir “maarif”e götürür. Bu ayrım da eğitim dar anlamıyla bireyleri kültürle, yani milli bilgilerle donatarak sosyal-kültürel çevreleriyle uyumlu hale getirir, onların manevi yönlerini güçlendirir. Öğretim ise bireyleri doğa bilimleriyle donatarak uluslararası çevreyle ilişkilendirir ve onların maddi yönlerini güçlendirir (Gökarp, 1992).

Dolayısıyla Gökarp bu ayrımla, eğitimin geniş anlamıyla; yani öğretim faaliyetlerini de içeren bir etkinlik olarak eğitim kavramıyla ilgilenmediğinin altını çizmekte; eğitimi kültürleme süreciyle sınırlandırmaktadır. Çünkü Gökarp'e (1981a) göre yeni kuşaklara kazandırılacak olan kültürel değer yargıları [kıymet hükümleri] ile gerçeklik yargılarının [şe'niyet hükümleri] aktarım süreçlerinin ayrı ayrı isimlendirilmesi zorunludur. Aşağıda Gökarp'ın yaptığı bu ayrım, eğitim ve kültür, öğretim ve uygarlık ilişkisi çerçevesinde detaylandırılacak; eğitim ve öğretimi hangi bilgi türleriyle ilişkilendirdiği, nasıl tanımladığı, bu iki kavrama hangi anlam ve amaçları yüklediği, eğitim ve öğretimi ayrı ayrı hangi bireysel ve toplumsal hedefler bağlamında işlevselleştirdiği ele alınacaktır.

Eğitim ve Kültür: Ulusal Bilgi Sistemine Doğru. Gökalp'e göre birey dünyaya geldiği zaman, henüz sosyal olmayan bir varlıktır. Ancak toplumun içine girdiği andan itibaren toplum onu kendisine benzetmeye çalışır. Çünkü bireylerin içinde yaşadıkları toplumu benimsemesi, yani sosyalleşmesi, toplumun devamı ve geleceği için en önemli koşuldur. Sosyalleşme süreci, aynı zamanda bireylerin ulusal kültüre uyum süreci anlamına gelmektedir. Bu nedenle Gökalp'e göre eğitim, her şeyden önce “milli” sıfatını bir nitelik olarak taşımak zorundadır (Gökalp, 1992). Daha önce de belirtildiği gibi, Gökalp için “milli” sıfatının içeriği bir toplumun dil, ahlak, din bilimi, estetik, hukuk, iktisat vb. alanlardaki kültürel özgünlüğüne ve diğer toplumlarla olan farklılıklarına dayanmakta; ayrıca toplumun geleceğe ilişkin ortaklaştırdığı ideallerin toplamını yansıtmaktadır. Dolayısıyla eğitim, bireylere hem kültürel değerlerin hem de yine kültürün bir parçası olan ulusal ideallerin aktarıldığı, bireylerin toplumun uyumlu bir parçası olması yönünde motive edildiği bir süreçtir.

Bu bağlamda Gökalp'e (1980) göre insan dünyaya gelirken bir ruhsal özgürlük ya da bireysellik alanı içine doğmamaktadır. Bu ruhu ya da bireysel karakteri yine yaşadığı toplumun kültüründen almaktadır. Çünkü Gökalp'e (1981b) göre zaten bireye “insan” özelliğini veren şey, toplumun ona verdiği kültürdür. Birey toplumsal kişiliğini kazanmadıkça, gerçek anlamda insani bir karakter de taşımayacaktır. Dolayısıyla bireyin kendini bilmesi, toplumu bilmesine bağlıdır. Bu nedenle bireyin düşünce ve davranışları toplumun kültürel sınırları içinde belirlenmeli, her bir kültürel öge, bireyi topluma bağlı hale getirecek tutkal görevi görmelidir. Bu anlamda Gökalp'in hem toplum kuramında hem de eğitim kuramında liberalizme değil toplumculuğa⁹ ve bu

9 Liberalizm ile toplumculuk arasındaki temel karşıtlıklar, birey ve toplumun birbirine olan konumu, eşitlik ve adalet arasındaki denge ile görev, hak ve erdemler bağlamında ortaya çıkar. Düşünsel kökleri Kant, Locke ve Mill gibi isimlere uzanan liberaller için devlet, bireylerin barışçıl bir biçimde bir arada yaşamalarını sağlamaya yönelik bir araçtan başka bir şey değildir. Siyasi kurumların amacı ise, toplumun üyelerine azami bir özerklik sağlamaktır. Dolayısıyla devlet, çoğulculuk üzerine inşa edilen bu toplumda belli bir ahlaki anlayışı yüceltmez, bireylere görev ve erdemler yükleyemez. Rönesans'ın cumhuriyetçi geleneğine ve Alman romantizmine dayanan toplumcu (cemaatçi) görüş ise siyaseten yapılması doğru olan şeyin, toplumsal olarak tanımlanan ve topluluğun bireylerine dayatılan bir iyiye göre belirleneceğini düşünür. Bu bağlamda devlet ya da toplumsal akıl, toplumsal erdemlerin, görevlerin, hakların belirleyicisidir. Liberallere göre bireyler, kültürel, toplumsal, siyasi, etnik ya da dini aidiyetleri üzerinden tanımlanamazken; toplumculara göre bu tür aidiyetlerin tanımlanmaması, özneyi köksüz ve yükümsüz bir varlığa dönüştürür. Toplumsal olanın parçalanması ise toplumsal düzen için yıkıcıdır. Bu bağlamda liberaller eğitim süreçlerinde bireyin önceliklerini ve bireysel yararını gözetirken; toplumcular ise toplumun ortak yararını ve ihtiyaçlarını önceler (Berten, Silveria ve Pourtois, 2006).

doğrultuda da negatif özgürlüklere değil pozitif özgürlük¹⁰ anlayışına yakın durduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Gökâlîp açısından toplumsallaşma ve bunun en önemli adımı olan eğitim, bireylerin iyi yurttaşlar olmak için bir yandan toplumsal kültürle, yani ahlak, hukuk, sanat, gelenekler vb. ile özdeşleşmesi; bir yandan da toplumsal-siyasal haklar ve ödevler çerçevesinde belirlenmiş bir yapıya katılımının sağlanması anlamına gelmektedir.

Toplumun bireye öncelikli olduğu bu yapıda, Gökâlîp için kültür daima bireyin üzerinde olan bir gerçeklik olarak görülür (İnalçık, 1965). Bireyin bu gerçeklikle temas etmesi ve bu gerçekliğin bilincine varmasının en pratik yolu ise eğitimidir. Bu bağlamda eğitimin toplumsal amaçları da bireyin kişisel amaç ve beklentilerinin üzerinde görülür. Daha önce de söz edildiği gibi, Gökâlîp açısından eğitim, öncelikle bir ulus haline gelmenin ve ulusal varlığı sürdürmenin ilk basamağı olarak işlevselleştirilir. Bu doğrultuda ulus da aynı eğimi almış, aynı ideallerde ortaklaşmış bireylerden oluşan bir topluluk olarak tanımlanır; böylece ulus kavramı ırk ve din gibi ögelerden ayrıştırılarak, ortak kültür ve ortak eğitimle ilişkilendirilir (Gökâlîp, 1976b; Gökâlîp, 1980). Kültür ile eğitimin birbirini sürekli beslediği bu ilişkide, eğitim hem kültürden doğan hem de kültürü koruyarak yeni doğan kuşaklar arasında yaygınlaştıran bir amaçsallık ve araçsallığa sahiptir. Dolayısıyla eğitimin kültüre bağımlılığı kadar kültürün de varlığını sürdürebilmesi için eğitime bağımlılığı söz konusudur. Ancak burada kültürün durağan bir bilgi sistemi olarak aktarıldığı düşünülmemelidir. Eğitimin amacı aynı zamanda kültürü çağdaşlaştırmak, toplumsal değişime öncülük etmektir (Gökâlîp, 1982b). Böylece eğitim mevcut düzenin bilgi sistemini temsil ettiği kadar değişimi, gelişimi de temsil etmektedir ki bu niteliğiyle Gökâlîp'in evrimci sosyoloji [tekamülcü içtimaiyat] görüşleriyle de uyumludur.

Gökâlîp'in eğitimle kültür arasında kurduğu bu zorunlu ilişki, Gökâlîp düşüncesinin temel eksenlerinden biri olan uluslaşma hedefinin yansımasıdır. Yaşadığı

10 “Negatif özgürlük” kavramı liberal siyasetin “pozitif özgürlük” kavramı ise toplumcu siyasetin uzantısı niteliğindedir. Negatif özgürlük, kişinin davranışının tamamen kendi tarafından belirlendiği, dışarıdan bir kimsenin ya da grubun müdahale ve yönlendirmesinin olmadığı bir seçme ve eyleme olanağıdır. Özgür olmaktan kasıt, tam olarak müdahaleye uğramamaktır ve müdahalesizliğin karşılığı baskıdır. Dolayısıyla kamu otoritesi ile özel yaşam alanı arasında net bir sınır vardır. Toplumsal uyum ve ilerleme, ne devletin ne de başka bir otoritenin ihlal edemeyeceği, genişletilmiş bu özel hayata ve özgürlüklere bağlıdır. “Pozitif özgürlük” ise toplumsal ve siyasal haklar çerçevesinde belirlenmiş bir yapıya kişinin katılımının sağlanmasıdır. Dolayısıyla özgürlük, haklarla ve ödevlerle donatılmış iyi bir yurttaş olmak, kendini toplumsal kültürle, geleneklerle, ahlakla ve devletle özdeşleştirmektir. Bu bağlamda yurttaş-bireyin özgürlüğü, genel iradenin buyruğuna ve toplumun genel çıkarı ve yararına uyumlu olduğu ölçüde gerçekleşmekte; toplumsal uyum ve ilerleme de buna bağlı hale gelmektedir (Berlin, 1969).

toplumun mevcut eğitim düşüncesi ve uygulamalarının henüz eğitimle kültür arasında böyle bir bağ kuramamış olması, Gökalp açısından hem eğitimin hem de toplumun en önemli sorunlarından biridir. Mevcut durumda, toplumsal yaşamda süregelen kültürel bilgi ve alışkanlıklarla eğitim hayatında öğretilen bilgiler birbiriyle örtüşmemekte; ulusal kültür eğitim süreçlerine nüfuz edemediği gibi, eğitim de kültüre dâhil olamamaktadır. Bu nedenle eğitimin yarattığı bilinçle kültürden kaynaklı toplumsal vicdan birbirleriyle çatışmakta, bireyler her konuda ikilem yaşayan hastalıklı varlıklara dönüşmektedirler. Ayrıca yanlış eğitim politikalarının toplum ile toplumun kültürü arasına kalın bir perde gibi girmesi, ulusal kültürün bilinç düzeyine çıkmasını engellemektedir (Gökalp, 1981b). Bu haliyle eğitimin toplumun gerçek yaşamında bir karşılığı yoktur.

Gökalp işte bu noktada, bireylerin tam bir kültürel kimliğe sahip olması ve toplumsal gerçeklikle eğitimin örtüşmesi için bilginin iki farklı kaynağı olan kültür dünyası ile doğa dünyasını birbirinden ayırmak istemiştir. Bu bağlamda “maarif”in eğitim kısmını ulusal kültürle, öğretim kısmını ise evrensel bilim ve teknikle ilişkilendirdiği gibi, eğitim ve öğretim alanlarıyla ilişkili bilimleri de sınıflandırarak, uluslaşmaya kaynaklık edecek eğitim alanını sosyal bilimlerle, çağdaşlaşmaya kaynaklık edecek öğretim alanını ise doğa bilimleri ile bağlantılı hale getirmiştir. Dolayısıyla Gökalp’in eğitim ve öğretime yüklediği farklı anlam ve görevler, bilimleri de bu bağlamda ayırmasına ve işlevselleştirmesine neden olmuştur. Elbette burada yine Gökalp’in tüm düşünce sistemine ve eğitim kuramına egemen olan, toplumun geleceğine dair kaygı ve beklentiler önemli bir belirleyen olarak ortaya çıkmıştır.

Daha önce de farklı şekillerde ifade edildiği gibi, Gökalp’e göre bireyin kültüre uyum sağlaması eğitim, bilim ve teknolojiye uyum sağlaması öğretimdir. Kültür, ulusal olan (milli) bilgiyi, bilim-teknoloji, ulusla ilgisi olmayan (lâmilli) bilgiyi temsil etmektedir. Bu nedenle eğitimin “milli”, öğretimin “lâmilli”¹¹ olması gerekir (Gökalp, 1992). Bu bağlamda Gökalp’e göre, eğitim ve öğretimin ilişkili olduğu bilimler ve bu bilimlerin yaslandığı değerler ve gerçeklik alanları da ayrıştırılmalıdır. Gökalp’in bu görüşleri doğrultusunda aşağıda bilginin yerel ve öznel kaynağı olarak kültür dünyası ve

11 Gökalp, insanlığın ortak üretimi olarak gördüğü evrensel bilgi ve teknolojiyi gayri-milli olarak değil, “lâmilli” olarak görür; ulusal, yerel değerlerle ilgisi olmayan bir alan olarak tanımlar. Dolayısıyla evrensel bilim ve teknikle ilişkilendirdiği öğretim alanını da nötr bir alan olarak içeriklendirir. Böylece Batı’dan alınacak bilim, teknik ve yöntemlerin ulusal-kültürel değerler açısından bir sakınca yaratmayacağını ifade etmiş olur.

bu dünyanın bir uzantısı olarak görülen sosyal bilimlerle eğitimin nasıl ilişkilendirildiği ele alınacaktır. Bilginin evrensel ve nesnel dünyasıyla ilişkilendirilen doğa bilimleri ise öğretim ve uygarlık başlığı altında tartışılacaktır.

Bilginin Subjektif Kaynağı Olarak Kültür Dünyası. Gökalp'in eğitimin temeli haline getirmek istediği ulusal bilgi sisteminin içeriğinde milli dil, milli ahlak, milli din bilimi¹², milli hukuk, milli estetik, milli iktisat bulunur. Gökalp'e (1992) göre her milletin bu altı alandaki bilgi birikimi ve kurumsallaşması kendine özgü farklılıklar taşıdığı için, bunları konu alan sosyal bilimlerin içeriğinin de milletlere özgü olması, yani tamamen milli olması gerekir.¹³ Gökalp milli bilginin açığa çıkarılması ve eğitim süreçleriyle ilişkilendirilmesi bağlamında sosyolojinin önemli bir görev üstleneceğini belirterek, eğitime kaynaklık eden iki genelleyci bilgi türüne karşı çıkar. Gökalp'e göre bunlardan biri bireysel psikolojik olayları toplumsal olaylardan ayırmayan, hatta bu iki zıt gerçekliği aynı türden olaylar gibi değerlendiren “eski psikoloji”dir. Diğeri ise toplumsal-kültürel olanı evrenselleştiren ya da genelleyen felsefelerdir.¹⁴

Gökalp'e göre o güne kadar eğitimcilere rehberlik etmiş olan en önemli bilim psikolojidir. Ancak Gökalp'in “eski psikoloji” olarak adlandırdığı bu bilim, organik-psikolojik olaylar ile sosyal-psikolojik olayları aynı potaya koyarak; toplumsal olayları biyolojik olayların doğal gelişiminin bir uzantısı olarak kabul etmiş; bireyi de bu

12 Gökalp'in ulusal bilgi sistemini oluşturacak sosyal bilimler arasında “milli din bilimi”ni de sayması, dinsel olanın hem bilimsel inceleme alanı olarak tanımlanması hem de ulusal çerçeveye yerleştirilmesi bağlamında dikkate değerdir.

13 Gökalp, sosyal bilimlerin “milli” sıfatını taşıması ve toplumların kültürel özgünlüğüne yaslanması gerektiğini ifade etse de, bu bilimlerin ele alınması ve oluşturulmasında evrensel bilimin yöntem ve ilkelerinin esas alınmasını ister. Dolayısıyla sözü edilen sosyal bilim dalları oluşturulurken içeriği toplumsal-kültürel köklere, yöntemi ise evrensel bilimsel ölçütlere uygun olmalıdır. Nitekim Gökalp de kuramında Durkheim sosyolojisinin kavram ve yöntemlerini kullanmakta ama bunu Türkiye toplumunu incelemek ve onu ulusal-kültürel bütünlüğe kavuşturmak için yapmaktadır.

14 Gökalp'in toplumu açıklamak ve toplumsal eğitimi kurmak bağlamında psikolojiyi ve genelleyci felsefeyi reddedip, bunların yerine sosyolojiyi ikame etmek istemesi, Durkheim'in görüşlerinin izdüşümü niteliğindedir. Her ne kadar günümüzdeki psikoloji bilimi için uygun bir tanımlama olmasa da Durkheim'a göre psikoloji büyük ölçüde empirik bir bilimdir ve bireysel psikolojik olgular da genel olarak kalıtsal olgulardır. Bu bağlamda bireysel psikolojik olgular içsel iken; sosyolojik olgular ise dışsal ve zorlayıcıdır. Bu nedenle psikologlar insanların içgüdüleri ile ilgilenirken; sosyologlar toplumsal normlar ve değerlerle ilgilenmektedir. Bu da sosyolojinin felsefe ve psikolojiden ayrılmasını zorunlu kılmaktadır (Ritzer, 1992). Gökalp'in de bu bağlamda bireysel psikolojiyi salt kalıtım ya da içgüdüler üzerinden tanımlayıp, biyoloji ile ilişkilendirdiği ve buna organik-psikoloji dediği anlaşılmaktadır. Gökalp açısından kişilerin bireyselliğini konu edinen bu alanın eğitime yön vermesi olanaklı değildir. Dolayısıyla Gökalp'in asıl ilgilendiği, toplumu açıklayan sosyal-psikolojik alandır ve bu alan da sosyolojinin bir parçasıdır.

ikisinin bileşiminden meydana gelen bir varlık olarak tanımlamıştır. Oysa sosyolojinin son keşifleri bu yaklaşımın yanlışlığını ortaya koymuş, bu iki gerçeklik alanının birbirinden tamamen farklı olduğunu ispatlamıştır. Gökalp'e göre psikoloji bilimi, dini, ahlaki, estetik vb. toplumsal duyguları korku, hoşlanma vb. organik duyumlardan ayırmayarak, toplumsal ideallerin organik yönelimlerde saklı olduğunu kabul eder. Oysa sosyoloji bilimi, toplumsal hayat olmadan dini, ahlaki, estetik vb. duyguların da mevcut olmayacağını; kavramlara dayalı bir bilincin ve içgüdülere karşı bir iradenin ortaya çıkamayacağını göstermiştir. Bu nedenle organik-psikolojik olaylar biyoloji bilimiyle ilişkiliyken, sosyal-psikolojik olaylar ise sosyoloji biliminin konusuna girer (Gökalp, 1992).

Bu bağlamda Gökalp'e göre organik-psikolojik olaylar, tüm insanoğlu için ortaktır; insan ise hayvan türünden gelen bir organizmadan ibarettir. İnsandaki organik-psikolojik olayların toplamına “can” denir. Sosyal-psikolojik olayların toplamına ise “ruh” denir. Can; duyumlardan, organik arzulardan, içgüdülerden meydana gelir ve biyolojinin konusudur. Ruh ise dini, ahlaki, estetik, dilsel ve mantıksal unsurlardan oluşan milli kültürün bireyde toplanmasıdır ki bu da sosyolojinin konusudur. Bu nedenle organik-psikolojik olaylar tüm insanlar için ortak iken, sosyal-psikolojik olaylar her ulusta farklı bir şekilde ve nitelikte ortaya çıkar. Bu da her ulusun kültürel değer yargılarının [kıymet hükümleri] kendine özgü olmasına neden olur. Bireyler de eğitim yoluyla bu değer yargılarını, yani ulusal kültürü edinirler. Dolayısıyla sosyal-psikolojik olaylar bir araya gelme halinin ürünüdür. Gökalp, “toplum” olarak adlandırabileceğimiz bu bir araya gelme halini, eğitim süreçlerine de göndermede bulunacak şekilde “fabrika” metaforu üzerinden açıklamıştır. Gökalp'e göre bir fabrikaya ham maddeler olarak giren unsurlar, organik-psikolojik olaylardan ibarettir. Ancak bunlar daha sonra toplumsal bir coşku ve kaynamanın etkisi içinde eridikleri için eski varlıklarından eser kalmaz. Bu erime sonucunda yeni bir varlık ortaya çıkar ki bu da toplumsal vicdana sahip yeni bir insan demektir (Gökalp, 1992).

Gökalp'in eğitime yüklediği anlam ya da eğitimden beklediği en önemli amaç da bu toplumsal vicdanın tüm bireylere aşılmasıdır. Bu bağlamda Gökalp, “Eğitimin amacı nedir? Birey mi, yoksa millet mi?” sorusunu; “Sosyologlara göre millet, psikologlara göre ise bireydir” şeklinde yanıtlamış ve atomize bireylerden oluşan bir toplum yerine, kaynaşmış homojen bir topluma zemin oluşturacak sosyolojiye dayalı bir eğitimi tercih ettiğini belirtmiştir. Ancak buraya da bir şerh düşerek, sosyologların bu görüşleriyle bireyleri ihmal ettiklerinin düşünülmemesi gerektiğini vurgulamış; bireysel

psikolojinin de bireyin oluşumundaki biyolojik ve sosyal nedenlerin etkisini açıklayarak, eēitimdeki başarı araçlarını zenginleřtirebileceēinin altını çizmiştir (Gökalp, 1992).

Gökalp böylece hem bireysel psikolojik bakışı hem de bu bakışa dâhil ettiēi biyolojik indirgeme ve genellemeleri eēitime yön veren bir bilim olmaktan çıkarmaktadır. Ancak bu bağlamda dönemin önemli eēitim düşünürlerinden Satı Bey'in eleştirisine uğradıēını belirtmekte; Satı Bey tarafından anlařılmadıēını iddia etmektedir (Gökalp, 1992). Satı Bey'in Gökalp'in eēitim görüşlerinde karşı ıktıēı en önemli nokta; eēitime “milli” sıfatını eklemesi ve bu kapsamda eēitimi ulusal kültürü bireylerde alışkanlık haline getiren bir araç olarak tanımlaması; böylece bireyin kiřiliēini toplumsal kültürle özdeşleştirmek istemesidir. Ayrıca eēitimde yapılacak en önemli devrimin medeniyeti bırakıp kültüre doēru gitmek olduēunu iddia etmesidir. Satı Bey'e göre Gökalp'in eēitime “milli” sıfatını eklemesi ve eēitimin mutlaka ulusal-kültürel deēerlere baēlı olması gerektiēini söylemesi, eēitimin anlamını sınırlamaktadır. Oysa Satı Bey açısından eēitim çok daha geniş bir anlama sahiptir. Üstelik Satı Bey'e göre Gökalp de aslında yazılarında eēitimi kendi tanımından çok daha geniş anlamda kullanmakta; örneēin eēitimin tümevarım, akıl yürütme gibi yetileri geliştirmesi gerektiēinden söz ederek, kültürel deēer yargılarıyla ilişkili olmayan amaçlar sıralamaktadır. Bu bakımdan eēitimin [terbiye] mutlak biçimde “milli” olduēunu söylemek olanaklı deēildir (Ülken, 1992).

Gökalp'in bu eleştiriye yanıtı ise yukarıda da deēinildiēi üzere; eēitim [terbiye] ile öēretimi [talim] ayırdıēı ve eēitimin geniş anlamıyla deēil dar anlamıyla ilgilendiēidir. Gökalp “eēitim” sözcüēünün iki anlamda kullanıldıēını; geniş anlamının öēretimi de ierdiēini, dar anlamının ise öēretimi dışarıda bıraktıēını belirtmiş, kendisinin sözcüklerin kullanımı açısından bir baēnazlık göstermeyeceēini ama kültürel deēer yargıları [kıymet hükümleri] ile gerçeklik yargılarının [şe'niyet hükümleri] öēretilmesine ayrı isimler verilmesinin gerekliliēi konusunda ısrarlı olduēunu vurgulamıştır. Gökalp, gerekirse bunlardan ilkinde “kültürleşme” [tahrir], ikincisine öēretim denilebileceēini ve “eēitim” sözcüēü altında bir araya getirilebileceēini; ama sözcüklerin deēiřtirilmesiyle bu iki alana yüklediēi anlamın deēiřmeyeceēini de ifade etmiştir (Gökalp, 1992). Böylece Satı Bey'in eēitimin anlamını geniřlettiēini ileri sürdüēü amaçların da “eēitim” ya da “kültürleşme” alanına dâhil olmadıēının, aksine öēretim alanıyla ilişkili olduēunun altını bir kez daha çizmiştir.

Satı Bey'in bu bağlamdaki diğer bir eleştirisi ise Gökalp'in eğitime "milli" sıfatını eklerken, eğitimi bireyin kişiliğini toplumsal kültürle özdeşleştirme süreci olarak işlevselleştirmesi ve eğitimin asıl amacı olan bireyin gelişimini göz ardı etmesidir. Oysa Satı Bey'e göre eğitimin öncelikli amacı; insanın bütün kuvvet ve yeteneklerini, hem kendine hem de insanlığın genel mutluluğuna yararlı olacak şekilde en mükemmel hale gelecek kadar geliştirmektir. Bu nedenle eğitim süreçlerinde öncelikle bireyin kapasitesinin olabildiğince geliştirilmesi hedeflenmeli, bunun için de öğrenciyi tanımak ve hangi yeteneklere sahip olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmalıdır (Tekeli ve İlkin, 1999). Dolayısıyla Satı Bey, bireysel yetenekleri en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, toplumun ve insanlığın ilerlemesini de bireysel gelişime bağlayan bir perspektifi benimsemektedir. Bu görüşleriyle, Gökalp'in "eğitimde medeniyeti bırakıp kültüre doğru gitmek" düşüncesinin de karşısında durmaktadır. Gökalp'e göre ise eğitimin temelinde bireysel yarardan önce toplumsal yarar vardır ve birey kendi bireyselliğini kazandığı ölçüde değil, toplumla bütünleştiği ölçüde eğitimi kabul edilebilir. Nitekim "Milli Terbiye-II (1916)" başlıklı makalesinde her ulusun eğitiminin ancak kendi özgün kültürüne dayanabileceğini tekrar etmekte; Türk çocuğunun da Türk ulusu içinde yaşayacağını, dolayısıyla Türk kültürüne göre eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca yaşanan çağda, çağdaş eğitimin de bu anlama geldiğini belirtmektedir (Gökalp, 1992).

Görüldüğü üzere Gökalp ile Satı Bey arasındaki ayrılık, politik konumlanışa ve bu konumlanışların uzantısı olarak ortaya çıkan eğitimdeki görüş farklılıklarına dayanmaktadır. Gökalp bir sosyolog olarak eğitimi toplumdan hareketle ve toplumun ihtiyaçları ekseninde tanımlarken; Satı Bey bir pedagog olarak, eğitimi öğrenciden hareketle ve bireysel psikoloji temelinde tanımlamıştır. Gökalp eğitimin amacını ulusal kültürün bireylere aşılması olarak görürken; Satı Bey kişisel yeteneklerin geliştirilmesi olarak görmüştür. Gökalp'in eğitim felsefesini uluslaşma ve toplumsallık belirlerken; Satı Bey'in düşüncelerini uluslaşmanın karşıtı olan Osmanlıcılık ve bireycilik belirlemiştir. Dolayısıyla burada dönemin siyasi kutuplaşmalarının, eğitim alanında da karşı karşıya geldiği çok net bir biçimde görülmektedir (Somel, 2009). Berkes'e (1975) göre Gökalp'in Satı Bey'e anlatmak istediği şey; eğitimin sadece pedagojiden ibaret olmadığı, salt okul ve çocuk eğitme sanatı anlamına gelmediğidir. Eğitimin kullanışlı bir araç olarak üsteneceği çok daha önemli amaçlar vardır.

Gökalp, toplumun açıklanmasında ve bu bağlamda eğitimin şekillendirilmesinde bireysel psikolojik indirgemeciliği ve biyolojik genellemeciliği reddederken; doğa

bilimlerinin ilkelerini tüm bilimlere genelleyen felsefi bakışa ve bu bakışın eğitime yön vermesine de karşı çıkmıştır. Burada yine dolaylı bir Alman etkisinden söz etmek olanaklıdır. Özellikle Alman Tarih Okulu geleneği, kültür denen oluşumun anlaşılmasında felsefenin değil, tarihin ön plana geçtiğini savunur ve başta tarih olmak üzere sosyal bilimlerin, empirik çalışan doğa bilimlerinin yanına konulamayacağını öne sürer. Çünkü kültürün ve kültürden doğan sosyal bilimlerin kendi bireyselliği ve tekilliği vardır (Özlem, 2010). Örneğin Herder'e göre, sosyal bilimlerde doğa bilimlerinde olduğu gibi teorik akıl yoluyla her şey bir genellik ve yasallık içinde ele alınamaz. Çünkü her çağın, her dönemin kendisi için kurduğu bir düzen, bir tinsel yaşam tarzı ve bu yaşam tarzına şekil veren hukuksal, politik, ekonomik kurumları; bu yaşam tarzına sirayet eden ahlaksal, dinsel, estetik ilke ve değerleri vardır. Tüm bunlar, o çağın gerçekliğine varmak için birer motiftir ve sadece o çağ ve o toplum için geçerlidir. Dolayısıyla doğal gerçeklik ile tarihsel-toplumsal gerçeklik arasında kesin bir ayrım vardır ve bu nedenle toplumsal gerçeklik alanının doğabilimsel yöntemlerle ele alınması olanaklı değildir (Özlem, 1996).

Gökalp'in de benzer bir izleği takip ettiği bu yaklaşımı yaratan koşullar, Wallerstein'a (2013) göre 19. Yüzyılda merkez kapitalist ülkelerde ortaya çıkan sosyal bilim paradigmasının yarattığı sorunlarda kökleşmektedir. Bu sorunların başında, sosyal bilimlerin de doğa bilimlerine benzer yargılarda bulunma çabası; yani toplumla ilgili çözümlemelerinde evrensel yasalara varma iddiasında olması bulunmaktadır. Wallerstein'a göre bu iddia, bilimselliğin de ötesinde bir ideolojiye dönüşmüştür. Çünkü bu iddiayı yaratan devletler, kendi tarihsel ve toplumsal gerçekliklerinden yola çıkarak "öteki"ni, yani "gelişmemiş" ya da "gelişmekte olan" ülkeleri tanımlamak istemişler; bu toplumların da benzer evrelerden geçeceğini iddia ederek, kendi toplumsal gerçekliklerini zamandan ve mekândan bağımsız evrensel bir yasaya (nomotetik) dönüştürmüşlerdir. Wallerstein'a göre sosyal bilimlerin bu şekilde konumlandırılması, gelişmiş kapitalist ülkelere çevre ülkeler üzerinde bir belirleyicilik rolü vermekte; onlar üzerinde bir hegemonya oluşturmalarına yol açmakta ve ülkeler arasında hiyerarşik bir ilişki yaratmaktadır.

Sosyal bilimlerin evrensel yasalar (nomotetik) elde etmek ve genellemeler yapmak amacıyla ele alınamayacağını iddia eden karşıt görüş ise, özellikle uluslaşma ve sanayileşme konusunda gecikmeli bir dönüşüm yaşayan ve Batı Avrupa modernleşmesi karşısında savunmacı bir tutum benimseyen toplumlarda ortaya çıkmıştır. Almanya örneğinde olduğu gibi bu toplumlarda, sosyal bilimler kendi uluslarının özgünlüklerine

odaklanan; tümelin bilgisi karşısında tikelliği, evrensel bilginin karşında yerelin bilgisini esas alan; dolayısıyla toplumun açıklanmasında yasa benzeri ilkeleri reddeden görelilik yaklaşımını benimsemişlerdir. Tarihsel ve kültürel bağlama yaslanan bu bilgi türü, “nomotetik”in karşıtı olan “idiografik” kavramıyla tanımlanmıştır. Wallerstein’a (2003) göre kültür incelemelerine dayanan “idiografik” bilgi türünün temel argümanı, sosyo-kültürel bağlamı dikkate almaksızın yapılacak olan değerlendirmelerin, toplumsal olanı temsil etmeyeceğidir. O halde sosyal fenomenler, sosyo-kültürel yapının tekilliği içinde ele alınmalıdır.

İşte Gökalp’in ideolojik konumlanışının da böyle bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir. Gökalp, modernleşmede gecikmiş ve yarı-sömürge haline gelmiş bir toplumun üyesi olarak, modernleşmeyi bağımsız bir uluslaşma temeli üzerinden kurmak istemiştir.¹⁵ Dolayısıyla Alman romantizminde olduğu gibi, Türkiye toplumunun ulusal-kültürel farklılığı ile var olmasını istemiş; Avrupa tarafından tanımlanan değil, kendi kültürü üzerinden tanımlanan bir toplumu hedeflemiştir. Aşağıda ele alınacağı üzere, bu bağlamda eğitim süreçlerinde de sosyal bilimleri Avrupa’nın çevre ülkelere sunduğu evrensel bilgi üzerinden değil, kendi ulusal-kültürel değerleri üzerinden kurmak istemiştir. Böylece kendi toplumsal gerçekliğini üretmeye ve bu gerçekliği eğitimin temeli yapmaya yönelmiştir.

Nitekim “monistik bilim” anlayışı olarak tanımladığı evrenselci yaklaşımı reddederek; bu anlayışın doğadaki ve toplumdaki gerçekliği tek bir yasaya indirgediğini, bunları aynı türden gerçekliklermiş gibi ele aldığını; oysa her gerçekliğin ayrı yasaları olduğunu belirtmiştir. Gökalp’e göre zaten yeni çağın bilim anlayışı, her gerçeklik alanının kendine özgü ilke ve yasalarının olduğu, bağımsız birer bilim olarak kabul edildiği ve “ilim yok, ilimler var” önermesi ile özetlenebilecek plüralizm¹⁶

15 Gökalp, sanayileşme, kapitalistleşme ve uluslaşmayı Avrupa’da ortaya çıkan bir ilerleme adımı olarak görmüş ve bu adımı Durkheim’ın da etkisiyle toplumsal evrimin geldiği en son aşama olarak tanımlamıştır. Her ne kadar bu bakış açısı genelleyici bir yaklaşım olsa da, Gökalp bu ilerleme adımının kendi toplumu için bir zorunluluğa dönüştüğünü düşünmektedir. Bu nedenle amacı, kaçınılmaz hale gelen yeni ekonomi modeli içinde ulusal ve kültürel bağımsızlığını koruyarak yer almaktır. Dolayısıyla Gökalp, kültürel göreliliği ve bu bağlamda temellendirilecek sosyal bilimleri “milli ruh”un ortaya çıkarılması ve “milli bağımsızlık”ın elde edilmesi için zorunlu bir adım olarak görürken; bu ruhun aynı zamanda kendi yasaları olan bir dış gerçeklik ile etkileşim içinde olduğunu da kabul etmektedir. Böylece iç dinamiklerle dış dinamikleri uyumlu bir biçimde birbirine eklemlenmeye çalışmaktadır

16 Gökalp’e göre birbirine benzemeyen dört bilim anlayışı vardır. 1) Skolastik anlayış: Ortaçağ bilim anlayışını temsil etmektedir ve çağdışıdır. 2) Monist anlayış: Doğadaki ve toplumdaki gerçekliği aynı türden gerçeklik sayan ve tek bir bilime indirgeyen anlayıştır. Bu nedenle doğru bir yaklaşım değildir. 3) Pragmatist anlayış: Sadece sonucu fayda yaratan fikirleri gerçek olarak kabul eden bir yaklaşımdır

olacaktır. Plüralizm fizik-kimya [maddiyat], biyoloji [hayatiyat], ruhbilim [ruhiyat] ve toplumbilimi [içtimaiyat] olarak dört temel bilim alanı belirlemiştir. Gökalp'e göre Durkheim da sosyoloji yöntemini bu görüş üzerine inşa etmiştir. Dolayısıyla Gökalp de Durkheim'ın izinden giderek kendisinin plüralist görüşü benimsediğini ve toplumbilimine böylece yöneldiğini ifade etmektedir (Şapolyo, 1941).

Gökalp bu görüşleri doğrultusunda, başına “milli” sıfatı eklediği dil, ahlak, hukuk, ekonomi, estetik vb. alanları Türkiye toplumunun ve kültürünün özgün gerçekliği olarak dünyanın geri kalanından ayırtmak, özellikle de bir kültürel asimilasyon tehdidi olarak gördüğü Batı sosyal biliminin genellemelerinin dışında tutmak istemiştir. Gökalp'i burada Almanlardan ayıran temel nokta ise; uluslaşma ve ulusal bilginin temellendirilmesinde sosyolojiyi tarihin yerine ikame etmiş olmasıdır. Gökalp tarihle, özellikle de Antik Türk tarihi ile ilgili birçok inceleme yapsa da bunları yine sosyolojik amaçları kapsamında gerçekleştirmiş; sosyolojiyi mevcut toplumu ve sorunlarını anlamak ve geleceği inşa etmek anlamında her zaman daha işlevsel bulmuştur.

İlk bölümde değinildiği üzere, Gökalp açısından sosyoloji, milli eğitimin temeli olacak ulusal-kültürel bilgi birikiminin ortaya çıkarılması, kültürün yabancı unsurlardan ve güncelliğini yitirmiş fosilleşmiş yapılardan arındırılması ve çağdaş dünya ile entegre edilmesi bağlamında önemli yöntemsel araçlar ve ilkeler sunmaktadır. Gökalp'e göre sosyolojinin yardımıyla, ekonomiden sanata, hukuktan ahlaka ulusal bilgi bütünlüklü bir biçimde ortaya çıkarıldığında, eğitim de artık Türk toplumunun gerçekliğiyle uyum göstermeyen evrensel akıl yürütmelerin aktarıldığı bir alan olmaktan kurtulacaktır. Çünkü Gökalp'e göre mevcut eğitim süreçlerinde okutulan beşeri iktisat, beşeri hukuk, beşeri ahlak, beşeri estetik gibi alanların Türkiye toplumunun kültürüyle ve gerçekliğiyle ilişkisi yoktur. Bu bilim dallarının her biri, aslında bu alandaki kuramcıların ya da filozofların kendi içinde yaşadıkları toplumsal-kültürel çevrenin özelliklerini taşımaktadır. Dolayısıyla felsefecilerin yaptığı şey, ulusal farklılıkları görmezden gelerek, üyesi oldukları toplumun bilgisi üzerinden çıkarımlarda bulunup, bunları tüm insanlığa genellemeleri ve bu bilginin her yerde geçerli olduğunu düşünmeleridir (Gökalp, 1992). Gökalp'in bu eleştirisi, her ne kadar dönemin siyaset

ve gerçekliği faydaya indirmediği için doğru değildir. 4) Plüralist anlayış: Her gerçekliğin ayrı kanunları ve özelliği olduğunu kabul eden anlayıştır ve Gökalp'e göre bilime en doğru yaklaşımdır (Şapolyo,1941).

bilimi terminolojisinde olmasa da, bugünün terminolojisiyle bir nevi Avrupamerkezcilik eleştirisidir.

Gökalp'e (1992) göre örneğin Adam Smith ekonomi-politik üzerine görüşlerini evrensel bir bilgi sistemi gibi ortaya koysa da aslında farkında olmadan İngiltere'nin milli ekonomisi üzerine düşünmüş ve yazmıştır. Dolayısıyla Smith'in görüşleri Türklerin milli ekonomisiyle ilgili olmadığı gibi, daha da önemlisi bu bilgi sistemini Türkiye'deki ekonomiye uygulamak ve okullarda okutmak bir ekonomik yok oluşu da beraberinde getirecektir. Nitekim ileride değinileceği üzere, Gökalp'in Türk toplumuna önerdiği dayanışmacı ekonomi modeli, Smith'in "*görünmez el*"inin piyasa ilişkilerini bütünüyle kendiliğinden bir akışa bıraktığı ve bireyleri de yalnızca kendi çıkarları peşinde koşan özneler olarak tanımladığı toplum ve ekonomik modelinin tam karşısında yer almaktadır.

Yine bu bağlamda Almanya'daki uluslaşma modelini örnek gösteren Gökalp, Almanların ne İngiltere'deki ekonomik modeli ne de Fransa'da devrim sonrası ortaya çıkan ve yeni bir toplumsallaşmanın özgünlüğünü taşıyan hukuk modelini taklit etmediklerini; kendi ulusal kültürlerinden doğan ve ulusun ihtiyaçlarını karşılayan bir ekonomi ve hukuk sistemini yarattıklarını belirtir. Oysa Gökalp'e göre henüz milli hukuk sisteminin kurulamadığı Türkiye'de, Meşrutiyet'in ilanından önce Fransa'dan gelen fikirlerin de etkisiyle hukuku bireyciliğe indirgeyen ve "hakkımı isterim!" talebinde somutlaşan görüşler, toplumda yıkıcı etkilere neden olmuştur. İttihatçılar bu yıkıcılığa karşı ancak "hak yok, vazife var!" düsturu ile düzeni yeniden sağlayabilmişlerdir (Gökalp, 1992). Bu nedenle Gökalp, Türkiye toplumuna uygun olmayan ithal hukuk sistemleri yerine, ulusal kültür ve ihtiyaçlar üzerine inşa edilen milli hukukun kurulması ve bunun eğitiminin verilmesi üzerinde durur.

Milli edebiyatın kurulması konusunda da yine Almanya örneğine bakan Gökalp, Almanların bir önceki yüzyılda edebiyatta Fransız taklitçisi olduklarını, ancak ulusal uyanışları gerçekleştikçe Fransız taklidi eserleri eleştirmeye ve çirkin bulmaya başladıklarını ve bu eleştirinin üzerine milli edebiyat ve milli estetik anlayışlarını inşa ettiklerini söyler. Gökalp, Türklerin de bu yöntemi takip etmesi gerektiğini; hem Arap-Fars edebiyatıyla hem de Fransız edebiyatıyla benzerlik taşıyan bütün eserlerin gayri-milli ilan edilerek reddedilmesi gerektiğini, bunların dışında kalanların da milli edebiyat olarak kabul görmesini istemiştir (Gökalp, 1992).

Gökalp'in ekonomi, hukuk, edebiyat üzerinden verdiği bu örnekler, ulusal-kültürel köklere dayalı yeni bir bilgi sisteminin ve Türkler için yeni olan ulus-devlet

modelinin tanımlanmasıdır. Gökalp'e göre özellikle sosyal bilimlerde ihtiyaç duyulan ulusal bilgi sistemi kurulana kadar, okullarda başka milletlerin, başka kültürlerin, başka zamanların bilgi sistemleri öğretilmeye devam edilecektir. Bu durum ise okunan kitaplarla yaşanan hayat arasındaki uyumsuzluğun sürmesine neden olacak; düşünceler ile duygular birbirine uymayacak, birbirleriyle sürekli mücadele edeceklerdir. Bu haliyle eğitim de milli kültürü bireylere aşılama yerine, bireyleri kendi kültürlerine yabancılaştıracaktır. Gökalp'e göre başta eğitimli sınıflar olmak üzere toplumda yaygın bir biçimde görülen kişiliksizliğin, ikilemlerin, kararsızlıkların ve güçsüzlüğün temel nedeni de budur (Gökalp, 1992).

Gökalp'in eğitim kuramının amacı da ulusal olan ve olmayanın bilgisini birbirinden ayırarak, eğitimden kaynaklı bu toplumsal sorunları çözüme ulaştırmaktır. Bu bağlamda kültür dünyasına ait bilgi ile doğa dünyasına ait bilgiyi yine bir kavram çifti üzerinden tanımlayarak birbirinden ayırır: Değer yargıları [kıymet hükümleri] ve gerçeklik yargıları [şe'niyet hükümleri]. Burada değer yargıları [kıymet hükümleri] ulusal-kültürel olana ve dolayısıyla eğitime içkin iken; gerçeklik yargıları [şe'niyet hükümleri] evrensel olana ve bu bağlamda da öğretim alanına göndermede bulunmaktadır. Bu iki yargı alanı, aynı zamanda Gökalp'in düşüncesindeki sosyal bilimler ile doğa bilimleri arasındaki ayrımın da sınırlarını çizmektedir. Böylece Gökalp, sıkça örnek gösterdiği Alman uluslaşmasında olduğu gibi, bilimleri sınıflandırıp, farklı işlevsellikler yükleyerek; tikelin bilgisi ile tümelin bilgisini, yerel düşünüş biçimiyle evrenselci akıl yürütmeleri farklı amaçlarla ilişkilendirmiştir.

Kültür Dünyasının Yaslandığı Değer Yargıları [Kıymet Hükümleri]. Gökalp, gerçeklik yargıları ile değer yargılarının çocuklara öğretildiği süreçlerin birbirinden ayrılması ve farklı isimlerle adlandırılmasının kendisi için önemli bir gereklilik olduğunu söyler ve bunlardan ilkinde öğretim, ikincisine ise “kültürleşme”yi de içine alan daha genel bir terim olarak eğitim denilmesini önerir. Gökalp, bilim, teknik, sanayi ile ilgili fikirleri ve işbölümünün temeli olan meslekleri, gerçeklik yargıları, dolayısıyla öğretim alanıyla ilişkilendirir. Bu alanın doğru düşünmeyi gerektirdiğini ifade eder (Gökalp, 1982b; Gökalp, 1992). Toplumsal duyguları ise değer yargıları, dolayısıyla eğitim alanıyla ilişkilendirir. Dini, ahlaki, estetik vb. değer yargılarından oluşan bu alanın ise doğru duymayı gerektirdiğini belirtir. Gökalp'e göre subjektif duyguların ulusal, objektif fikirlerin ise uluslararası olması nedeniyle, bireyin doğru

duyması, kendi milleti gibi hissetmesi anlamına gelir. Doğru düşünmesi ise bütün insanlıkla beraber bilimsel yöntemlere bağlı kalarak yargılarda bulunabilmesi anlamına gelir (Gökalp, 1992).

Örneğin; “vatan kutsaldır, baba saygıdeğerdir, bu tablo güzeldir” biçimindeki yargılar, kültürel değer yargılarına dayanır ve ulusal bir nitelik taşır. Bu nedenle kültürel değer yargılarına egemen olan şey, bireysel bilinç ya da düşünce değil, toplumsal vicdan ve kolektif duygulardır (Gökalp, 1992). Kültürün çocukların ruhuna aşılmasından ibaret olan eğitim de bu kolektif duyguları güçlendirecek duyuşsal niteliklere yaslanmalıdır. Ünder’e (2020) göre duyuşsal nitelikler, belirli hissetme biçimlerini, ahlaksal inançları, değer yargılarını, estetik beğenileri ve duygusal bağlılıkları içerir; Gökalp’in eğitim [terbiye] tanımı da tam olarak duyuşsal niteliklerle sınırlanmıştır. Diğer yandan “şeker tatlıdır, gül pembedir” biçimindeki yargılar ise gerçeklik yargılarıdır ve tüm toplumlarda aynıdır. Dolayısıyla gerçeklik yargılarına egemen olan şey ise bireysel bilinç ve soyut akıldır (Gökalp, 1992). Bu nedenle bilimsel düşünme becerilerinin ve yöntemlerinin çocuklara öğretildiği ve bilişsel niteliklerin kazandırılması anlamına gelen öğretimin ulusal sınırlara hapsedilmemesi gerekir.¹⁷

Bu ayrımın gösterdiği üzere; Gökalp’in kültürel-ulusal alan olarak tanımladığı ve eğitimin çerçevesini belirleyen kültürel değer yargıları [kıymet hükümleri], somut tekilerin bilimidir. Doğa bilimlerinin kapsayıcılığı içinde olan ve öğretimin çerçevesini belirleyen gerçeklik yargıları [şe’niyet hükümleri] ise soyut genellemelerin bilimidir. Bu bağlamda doğru duyusun kaynağı sosyal bilimlerde, toplumun içinden gelen bir gerçeklik ve bir yaşama bağlamı konu edinilirken; doğru düşünüşe kaynaklık eden doğa bilimlerinde ise dış dünyadan verilmiş olgular vardır. Dolayısıyla sosyal bilimlerin kaynağı olan kültür dünyası, insani-toplumsal etkinliklerin dünyasıdır ve doğa

17 Her ne kadar Gökalp eğitimle ilgili görüşlerinde doğrudan bilişsel alan-duyuşsal alan ayrımı yapmasa da, kültür ve uygarlık alanları ile ayrı ayrı ilişkilendirdiği eğitsel kazanımlar, literatürde “Bloom Taksonomisi” adı verilen kazanım sınıflandırmasını akla getirmektedir. Bloom ve çalışma ekibi (1956), eğitsel kazanımları “bilişsel alan”, “duyuşsal alan” ve “psiko-motor alan” olarak sınıflandırmışlardır. Bu çalışmaya göre “bilişsel alan” entelektüel yetenek ve zihinsel becerilerin gelişimiyle ilgilidir. Dolayısıyla bilgiyi kavrama, uygulama, analiz etme, sentezleme gibi basamakları içermektedir. Gökalp’in uygarlık alanıyla ilişkilendirdiği bilgi de nesnel bilimsel bilgiye işaret etmekte ve tam bir kazanıma dönüşmesi için bu basamakları gerektirmektedir. Nitekim ilerleyen sayfalarda görülebileceği gibi, Gökalp ezberlenmiş bilimsel sonuçlar yerine, bilginin ve bilgiye ulaştıran bilimsel yöntemlerin öğrenciler tarafından kavrandığı, uygulamaya geçirilebildiği, analiz edilebildiği, mevcut bilgilerle sentezlenebildiği bir öğretim süreci istemektedir. “Bloom Taksonomisi”ne göre “duyuşsal alan” ise tutumların, değer yargılarının, duyguların gelişimiyle ilgilidir. Gökalp’in kültür alanıyla ilişkilendirdiği ve bir anlamda benliğin inşa edilmesi olarak gördüğü eğitsel süreç ise bu kazanım türüyle ilişkilidir. Gökalp bu bağlamda toplumun değerleri üzerinden özneleşen, toplumsal kurallara uyum gösteren, sorumluluk alan, görev bilinci olan, adanmışlık ve fedakârlık duyguları güçlü olan yurttaşlar yetiştiren bir eğitim süreci tanımlamaktadır.

bilimlerinde olduğu gibi empirik bir gerçeklik alanı değildir. Bu nedenle de kültür dünyası, doğal bir olgu gibi açıklanmaz. Yine bu nedenle kültür dünyası bir öznel bilgi alanıdır ve doğa dünyasında olduğu gibi nesnel yargılar, nedensel ilke ve normlarla ilişkilendirilemez.

Gökalp açısından kültür dünyası öznedir; çünkü kültürel-toplumsal değer yargıları bizim dışımızdaki dünyaya yeni anlamlar, nitelikler yükler. Dolayısıyla bilgiyi öznelleştirir; bu da ruhlarımıza nesnel bilginin dışında yeni bir hayat yaşatır. Nesnel bilgi, dış dünyanın gerçekliğinin bir kopyası ya da taklidini sunarken, kültürel değer yargıları yeni gerçeklikler ve anlamlar yaratır. Bu nedenle insanın ruhundan toplumsal idealler, dini, ahlaki, estetik değerler çıkarılırsa, orada manevi hayat da sona erer. Gökalp'e göre bunlar çıktıktan sonra insanın ruhunda yalnızca bazı bilgiler ile hayvanlarla ortak olan bazı duygu ve ihtiyaçlar kalır. Bu da insanın sadece maddi bir varlığa dönüşmesine neden olur. Oysa Gökalp'e göre insanın maddi fikirlere olduğu kadar maneviyata da ihtiyacı vardır. Hatta bireyin gelişimi ve eğitimi için bu alan her zaman daha önceliklidir. Özellikle de toplumun geleceğı için bu maneviyattan doğan ideallere ihtiyaç vardır. Böylece Gökalp'in kuramının önemli bir parçası olan ve sonraki başlıklarda detaylandırılacak olan idealler [mefkûre] de eğitimin önemli bir parçası haline gelir. Gökalp'e göre gerçeklik yargılarıyla ilişkili fikirler alanı nesneye hiçbir şey eklemeyen, onun genel geçer görünüşüne odaklanırken, idealler alanı ise maddi dünyada olmayan, bilgiler âleminin üzerinde bir gerçekliğe odaklanır. Böylece idealler, kültürel değer yargılarıyla birlikte, nesnel bilgi dünyasının dışında yeni bir dünya meydana getirir ki, buna da maneviyat denir (Gökalp, 1982b). Eğitim aynı zamanda bu maneviyat alanını ifade etmekte; bireyi bu maneviyat alanının bir üyesi haline getirmeyi hedeflemektedir.

Gökalp böylece “maarif”in birinci kısmı olarak tanımladığı eğitimin sınırlarını çizmiştir. Gökalp'in manevi hayat ya da kültürel değer yargılarının çıktıkları olarak gördüğü toplumsal idealler ile dini, ahlaki, hukuki, iktisadi ve estetik değerlerin toplamı milli kültürdür. Eğitim de işte bu kültürü toplumdaki bireylerde alışkanlık haline getirmektir. Ancak bu alışkanlığın yaratılabilmesi için öncelikle alışkanlığa kaynaklık edecek ulusal bilgi sisteminin oluşturulması ve müfredatın temeli haline getirilmesi gerekmektedir. Gökalp'e göre ulusal bilginin oluşabilmesi için ise tek yol, sosyal bilimlerin inceleme alanının ulusal olana odaklanması, ayrıca sosyal bilimlerin öğretimini yapan öğretmenlerin sosyolojinin yöntemlerini bilmesi ve kullanmasıdır. Çünkü Gökalp açısından sosyoloji, toplumu ve ulusal kültürü tanımanın en önemli

yoludur. Sosyal bilimlerin öğretimini yapacak öğretmenler de toplumu tanıyan, toplumun ulusal ve kültürel değerlerini bilen kişiler olmalıdır. Dolayısıyla dil, hukuk, ahlak, din bilimi, iktisat, estetik gibi bilimler, sosyoloji bilen öğretmenler tarafından öğretilmelidir. Çünkü bu bilimlerin hepsi sosyolojinin dalları gibidir (Gökalp, 1992).

Gökalp'in eğitime yüklediği tüm bu anlam ve amaçlar, ayrıca eğitimle ilişkilendirdiği değer yargıları ve gerçeklik alanları, eğitimi ayrıca yaygın [münteşir] ve organize [müteazzi] eğitim kavramları üzerinden sorunsallaştırmasına ve tartışmasına neden olmuştur. Eğitim başlığı altında son olarak bu ayrıma yer verilecektir.

Yaygın [Münteşir] ve Organize [Müteazzi] Eğitim. Gökalp Durkheim'a atıfla, eğitimi [terbiye], bir toplumda yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan kuşaklara fikirlerini ve duygularını vermesi olarak tanımlamıştır. Gökalp'e göre "maarif" in Türkiye'deki en sorunlu ve en zor düzeltilecek kısmı da kültürle ilişkili olan bu kısımdır (Gökalp, 1992). Çünkü toplumsal fikir ve duyguların aktarım süreci olan bu kısım, yaygın ve organize eğitim olarak ikiye ayrılmakta ve bu ikisi arasında da büyük bir uçurum bulunmaktadır.

Gökalp'in yaygın eğitim¹⁸ olarak tanımladığı alan, kültürün informal olarak genç kuşaklara aktarılmasıdır. Burada bir kasıt olmaksızın, hatta çoğu zaman yetişmiş neslin haberi olmaksızın, toplumsal yaşamdaki söylemlerin, eylemlerin, davranış ve tutumların bir model olarak yeni kuşaklara kendiliğinden aktarılması söz konusudur. Dolayısıyla yaygın eğitim, bugünün toplumunun canlı yaşam temsillerinin genç kuşaklarda ortaya çıkmasıdır. Örneğin şimdiki zamanda yaşanan sanat, ahlak, hukuk, din, ekonomi vb. alanlardaki bilgi ve alışkanlıkların herhangi bir sistematik eğitim ya da kitabi bilgi olmaksızın çocuk ve gençlerde bir düşünce ve davranış biçimi yaratmasıdır. Böylece yaygın eğitim, yetişmiş neslin üzerinde karar kıldığı fikir ve duygulardan çok, sürekli değişen; yeni olay, fikir ve duyguların etkisine açık olan bugünün toplumunun

18 Gökalp'in "yaygın eğitim [münteşir terbiye]" olarak adlandırdığı alan, günümüz eğitim literatürünün "yaygın eğitim"e yüklediği anlamdan farklıdır. Gökalp, "yaygın eğitim"i herhangi bir kurumsal ve normatif düzenleme olmaksızın, toplumdan bireylere kendiliğinden aktarılan alışkanlık, davranış, düşünme biçimleri, gelenekler vb. olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla "yaygın eğitim"i, bugünün "sargın eğitim" olarak kavramsallaştırılan informal eğitim süreçleri bağlamında kullanmaktadır. Ancak mevcut literatürde Gökalp'in kavramsallaştırması, zaman zaman günümüz yaygın eğitim organizasyonu karşılığında tanımlanmış; örneğin Yahya Akyüz *Türk Eğitim Tarihi* (2007: 310) adlı kitabında Gökalp'in "müteazzi terbiye dediği bugün örgün eğitim, münteşir terbiye dediği ise yaygın eğitimin karşılığıdır" şeklinde yorumlamıştır. Oysa Gökalp bu kavramla, kendiliğinden ve formal planlamaya tabi olmayan bir kültürleme sürecinden söz etmektedir.

değerlerine dayanmış olur. Çocuklar da toplumsal hayattaki bu fikir ve duygulardan en yenilerini alırlar (Gökalp, 1992).

Organize eğitim olarak tanımlanan alan ise; formal düzenlemelere konu olan; toplumun temsilcilerinin ya da yetişkinlerin genç kuşaklara bazı özel fikir ve duyguları öğretmen [muallim], eğitmen [mürebbi], veli, vasi aracılığıyla telkin etmesidir. Burada söz konusu olan, kurumsal ve yasal dayanaklara sahip ve belli kazanımları amaçlayan eğitimidir. Organize eğitimin konusu da yine yaygın eğitimde olduğu gibi sanat, ahlak, hukuk, din, ekonomi vb. toplumsal-kültürel öğelerdir. Ancak buradaki fark, toplumun geçmişteki kültürel birikimini de içeren ve şimdiki zamanda canlı bir temsili olmasa dahi, çocuk ve gençlere kazandırılmak istenen bilgilere dayanmasıdır. Dolayısıyla burada bilgi, okul ortamında ve ders kitapları aracılığıyla sistematik bir biçimde aktarılmaktadır (Gökalp, 1992).

Görüldüğü üzere Gökalp, yaygın ve organize [müntezir ve müteazzi] eğitim olarak sınıflandırdığı eğitimin bu iki ayağına farklı görevler yüklemiştir. İlki kültürün yeni ve yaşayan kısmını; yani değişimi ve yeni yaratılan değerleri de içeren dinamizmi temsil etmektedir. İkincisi ise kültürün eski ve durağan kısmını; yani muhafaza edilecek değerleri temsil etmekte ve aktarmaktadır (Kardaş, 1981). Gökalp'e göre her milletin konuştuğu samimi bir dil vardır ki bu dil toplumdan bireylere yaygın eğitim yoluyla geçer. Yine her milletin türkü ve şiirlerinde samimi bir vezni, canlı ve coşkulu içsel dünyası, ahlaki ve estetik duyguları, felsefi eğilimleri vardır. Birey bunları da yaygın eğitim yoluyla edinir. Diğer yandan Gökalp'e göre halk içinde konuşulan bir dil olduğu gibi yazılı resmi bir dil de vardır. Halk türkülerinde kullanılan veznin dışında yazılı edebiyatta kullanılan farklı vezinler de vardır. Kısacası, yukarıda sayılan tüm kültürel öğelerin duygularda yaşayan kısmı olduğu gibi, kitaplarda yaşayan kısmı da vardır. İşte bu ikinci kısım da organize eğitimin konusudur. Dolayısıyla yaygın eğitim kültürün yaşanan sözlü halini, organize eğitim ise sistematikleştirilmiş yazılı halini vermektedir (Gökalp, 1992).

Bu bağlamda yaygın eğitim mevcut toplumsal vicdanı ve duyguları temsil ederken, organize eğitimin de Gökalp düşüncesinde toplumsal hafızayı temsil ettiğini söyleyebiliriz. Çünkü Gökalp'e göre eski yazı dili ya da vezni organize eğitim zoruyla çocuklara öğretilmezse, bunlar otuz yıl sonra unutulacaktır. Yeni kuşakların eline eski kitaplar verilmezse, önceki neslin baskısından kurtulan gençler, sadece konuştukları dili bilecek ve yazacaklardır. Oysa toplum, hem bugünün geleneklerine uyum gösteren hem de örgütlenmiş toplumsal bilgiye ve hafızaya sahip olan yurttaşlara ihtiyaç duymaktadır.

Bu nedenle yaygın ve organize eğitimin birbirini tamamlar nitelikte olması ve her genç yurttaşın birbirini tamamlayan bu iki eğitimi alıp bütünsel bir kimliğe ve kişiliğe sahip olması gereklidir. Aksi durumda toplumsal bunalımlar kaçınılmaz hale gelmektedir. Gökalp'e göre tam da o günün koşullarında ülkede bir gençlik ve kadınlık buhranının yaşanmasının en önemli nedenlerinden biri eğitimden kaynaklanan bu ikilemlerdir. Gerçek yaşamın ve buna karşılık gelen yaygın eğitimin akışıyla organize eğitim arasındaki uyumsuzluklar; birbirinin zıddı olan ahlaklar, kanunlar, yazma ve konuşmada birbirine benzemeyen diller vs. yaratmakta, bu da düşündüğü gibi hissedemeyen ya da hissettiği gibi düşüneyemeyen bireyler üretmektedir (Gökalp, 1992).

Gökalp'e göre bunun temel nedeni, ilişkide olunan Fars, Arap, Batı uygarlıkları gibi bilgi havzalarından alınan bilgi ve yöntemlerin yanı sıra, o toplumların kültürlerinin de alınmasıdır. Bu bağlamda özellikle organize eğitim alanında Türk kültürü gittikçe silikleşmiş; bu alan farklı toplumların kültürlerinin hem birbirleriyle hem de Türk kültürüyle çatıştıkları bir alana dönüşmüştür. Oysa Gökalp'e göre örneğin Anglo-Saksonlarda ve Almanlarda organize eğitim yaygın eğitimin izini takip eder. Bu nedenle bu toplumların eğitimi ile kültürü birbiriyle örtüşmekte; çocuklara verilen milli duygularla eğitimde verilen fikirler bir ahenk taşımaktadır. Gökalp, kültürel Türkçülüğün de eğitimdeki amacının Anglo-Sakson ya da Alman modelinde olduğu gibi organize eğitimi yaygın eğitimle uyumlu hale getirmek olduğunu belirterek; eğitimde ulusal olmayan unsurların temizlenmesi ve yabancı uygarlıklardan alınacak bilgilerin teknik ve bilimsel öğretimle sınırlanması gerektiğini vurgular. Hatta Gökalp bu bağlamda Rousseau'nun "insan doğa durumundayken iyiydi, toplum ve uygarlık onun ahlakını bozdu" sözlerine de romantik bir atıfta bulunarak; yaygın eğitimin bireye doğru ve iyi duygular verdiğini, mevcut organize eğitimin ise çoğu zaman yanlış duygular telkin edip, toplumdaki maneviyatı zayıflattığını belirtir. Rousseau'nun "doğaya dönelim" çağrısını da "yaygın kültüre dönelim" çağrısına dönüştürür (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992).

Öğretim başlığına geçmeden önce, eğitime ve eğitime kaynaklık edecek bilgi sistemine ilişkin sunulan bu çerçeveden yola çıkarak; Gökalp düşüncesinde eğitimi bir kez daha tanımlamak yararlı olacaktır. Gökalp'e göre eğitim, bir toplumda yetişmiş neslin, henüz yetişmeye başlayan nesle, düşünce ve duygularını aşılması; toplumdan doğan dil, din, ahlak, estetik, hukuk, iktisat vb. alanlardaki kültürel değerlerin bireylere kazandırılması sürecidir (Gökalp, 1981b; Gökalp, 1992). Bu bağlamda eğitim, toplumun üyelerini kendine benzetmesi; yani sosyalleştirmesidir. Eğitim, bireyin ulusal kültüre

uyumunu sağlarken; aynı zamanda ulusal olmayan alışkanlıklarından arınma ve kendi benliğini tanıyıp geliştirme sürecidir.

Öğretim ve Uygarlık: Evrenselin Bilgisiyle Bütünleşme. Yukarıda Gökalp’ın “maarifin ilk kısmı” olarak tanımladığı eğitim [terbiye] ele alınmış; Gökalp’ın eğitime yüklediği anlam ve amaçlar kültür-eğitim ilişkisi çerçevesinde tartışılmış; ayrıca eğitimin içeriğini ve sınırlarını belirleyen kültürel değer yargılarının [kıymet hükümleri] neleri kapsadığı ve eğitimle nasıl ilişkilendirildiği ortaya konmaya çalışılmıştı. Bu bölümde ise “maarif”in ikinci kısmı olan öğretim [talim] üzerinde durulacak; Gökalp’ın öğretime yüklediği anlam ve amaçlar uygarlık-öğretim ilişkisi çerçevesinde tartışılacak; ayrıca öğretimin içeriği ve sınırlarını belirleyen gerçeklik yargılarının [şey’niyet hükümleri] öğretimle nasıl ilişkilendirildiği, neleri içerdiği ve hangi hedeflere hizmet ettiği üzerinde durulacaktır. Böylece Gökalp’ın eğitim ile öğretimi hangi yönleriyle ve hangi nedenlerle birbirinden ayırdığı da daha açık bir biçimde ifade edilmeye çalışılacaktır.

Daha önce değinildiği üzere, Gökalp eğitim süreçlerini özellikle kültürün aktarımı ve uluslaşma ile ilişkilendirmiş; eğitimi bireylere ulusal ve kültürel bir karakter kazandırılması olarak işlevselleştirmiştir. Bu bağlamda genç kuşakların yetiştirilmesinde de önceliği eğitime, yani onları bir ulus haline getirmeye vermiştir. Çünkü Gökalp’e göre ülkedeki mevcut sorunların düğümlendiği nokta, ulusallıktan uzak, çağ dışı eğitim ve bunun yarattığı toplumsal parçalanmışlıktır. Toplumsal homojenliği hedefleyen türdeş bir eğitim ise, hem modern eğitime geçişin hem de yeni modern devlet idealinin temeli olacaktır. Diğer yandan Gökalp bir ulusun tamamen kendi içine ve kendi bilgi dünyasına kapanmasını da asla savunmamış, bunun uygarlıkla bağların kopmasına neden olacağını; ayrıca hiçbir ulusun tek başına ayakta kalamayacağını ve bu bağlamda uluslar arasındaki iş bölümünün de gerekli olduğunu vurgulamıştır (Gökalp, 1976b). Ancak Gökalp’e göre diğer uygarlıklarla sağlıklı ve eşitlikçi bir ilişki kurabilmenin ön koşulu, toplumdaki bireylerin ulusal eğitim sürecini tamamlamış, kendi toplumsal kişiliğini bulmuş, kültürel aidiyet duygularını geliştirmiş olmasıdır.

Gökalp’e (1980) göre bireylerin milli bir karakter ve ideal geliştirmeden doğrudan uygarlıkla ve uygarlığın sunduğu öğretim içerikleriyle temas etmesi, onların toplumsal kişiliklerini bozmakta; çocuklukta alınan eğitim çok güçlü değilse, düşünce

ve idealleri doğa bilimlerinin ilkeleri karşısında sarsılmakta, bu durum da ya gençlik bunalımlarına ya da kişisel yozlaşmaya yol açmaktadır. Bu nedenle çocuk, ancak duyuşsal açıdan tam bir eğitsel donanıma sahip olduktan sonra bilişsel niteliklerle donanmaya başlamalı; böylece herhangi bir asimilasyon ya da yozlaşma tehdidi altında olmaksızın diğer uygarlıklarla ve onların yarattığı fikirlerle ilişki kurabilmelidir. Gökalp'e göre bu anlamda toplumlar da bireyler gibidir; bireyde karakter ne ise toplumda kültür, bireyde zihin ne ise toplumda uygarlık odur (Gökalp, 1977a; Gökalp, 1992). Nasıl ki bireyin eğitimi zayıf olduğunda öğretim onun karakterini bozuyorsa, toplumun kültürü zayıf olduğunda uygarlık da onun karakterini bozup yozlaştıracaktır. İşte bu nedenle öğretim, eğitimden sonra gelmeli; öğretim yoluyla verilecek maddi bilgi ve beceriler de eğitimin yarattığı manevi kişiliğin üzerine inşa edilmelidir.

Böylece Gökalp eğitimi ulusal özgünlüğü ve kültürel öğelerin toplamını temsil eden birincil alan olarak tanımlarken, öğretimi uluslar arasındaki işbirliğini ve ortak olması gereken bilim ve teknolojinin toplamını temsil eden ikincil bir alan olarak konumlandırmıştır. Eğitim için başvurulacak yer ulusun kültürel değerleri iken, öğretim için başvurulacak yer ise dönemin bilim ve teknoloji açısından en ileri uygarlığıdır ki bu da Avrupa'dır. Dolayısıyla Türkler de uygarlıkla, yani pozitif bilimler ve bilimsel yöntemlerle ilgili kısmı olduğu gibi Avrupa'dan almalıdır. Bu bağlamda Gökalp, yaşadığı dönemin fikir tartışmalarını da göz önünde bulundurarak, Batı uygarlık çevresine dâhil olmak konusunda kesinlikle muhafazakâr davranılamayacağını altını ısrarla çizmiştir. Gökalp'e göre Türkler teknoloji ve öğretim açısından Batı uygarlığına son derece muhtaçtır (Gökalp, 1980; Gökalp, 1992). Bu nedenle Batı'ya karşı şoven ve bağınaz olmak yanlıştır; çağın bu en yeni ve en genç uygarlığına dâhil olunarak, bu uygarlığın bilim ve yöntemleri Türk kültürüne aşılacaktır. Çünkü çağdaş bilim ve teknoloji her zaman milletin içinde bulunmayabilir, dışarıdan alınması gerekebilir (Gökalp, 1992). Gökalp açısından uygarlık ve uygarlık ürünleri insanlığın ortak birikimi olduğu için bunun bir sakıncası da yoktur.

Bu bağlamda Gökalp için muhafazakâr olunacak tek konu, ulusal bilinci bozmamak, onu tam ve sağlam bir biçimde korumaktır ki bu da toplumsal ilerleme ve çağdaşlaşma açısından yapılacaklara engel değildir (Gökalp, 1980). Türkler öğretim açısından Avrupa uygarlığına girmeye ihtiyaç duysa da eğitim açısından kesinlikle Batı'ya muhtaç değildir. Eğitimin kaynağı, toplumun kendi vicdanıdır (Gökalp, 1976b; Gökalp, 1992). Batı uygarlığına, toplumsal vicdandan alınan güç ve ulusal özgüvenle girilecek; uygarlığın ulusal kültür üzerinde dışsal bir tahakküm kurmasına, toplumdaki

kültürel değerleri ve dayanışmayı ortadan kaldırmasına izin verilmeyecektir. Dolayısıyla Batı uygarlığının alınmasının önkoşulu, uygarlığın kültürün yerine geçmemesi, tersine ulusal kültüre eklemelenmesi; uygarlık öğelerinin toplumsal vicdan ve geleneklerle uyum içinde yaşayabilmesidir (Parla, 1993). Zaten Gökalp'e göre yeni bir uygarlığa giren bir toplum, o uygarlığın hangi unsurlarını benimserse, yalnızca o unsurlar toplumun kültürüne dâhil olabilmekte; genel kabul görmeyen fikirler toplumun seçkinleri tarafından benimsense dahi, ulusal kültürün dışında kalmaktadır.¹⁹

Gökalp, uygarlık karşısında kültürlerin korunmasını ulusal bir zorunluluk olmanın dışında, yine romantik bir kavrayışla uluslararası bir zenginlik olarak da tanımlamıştır. Gökalp için aynı uygarlığa üye olan ulusların kültür yönünden birbirlerinden ayrı olmaları, uluslararası iş bölümü niteliğindedir ve her ulus ayrı bir kültür yaratarak uluslararası topluma sunmaktadır (Gökalp, 1980). Dolayısıyla bir toplumdaki bireyler nasıl ki işbölümü ve mesleki uzmanlık konusunda çeşitli zümrelere ayrılmışsa, uluslararası toplumda da buna benzer işbölümü ve uzmanlaşma alanları söz konusudur (Gökalp, 1977a; Gökalp, 1992). Bu nedenle toplumların kültürleri ve dinleri birbirlerinden farklı olsa da bu durum onların aynı uygarlık çevresini paylaşmasına ve uygarlık ürünlerini ortaklaştırmasına engel değildir (Gökalp, 1976b). Her ulus, bu ortaklık içerisinde kendi özgün ve bağımsız kültürünü yaşamaya devam edebilir, etmelidir de. Türkler de kendi kimliklerini koruyarak Batı uygarlık çevresine girmeli ve bu çevrenin eşit bir parçası olmalıdırlar. Gökalp'e göre Türkçülüğün nihai amacı da Avrupa uygarlığı içinde bir Türk kültürü yaratmak; Türk kalarak Avrupalı bir millet olmaktır (Karaveli, 2008).

Gökalp'in burada yeni bir uygarlık çevresi olarak Batı'yı işaret etmesi, hem geniş anlamıyla Doğu uygarlığının hem de bunun bir parçası olan Osmanlı uygarlığının ömrünü tamamlamış olmasını düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp'e göre Batı'dan yükselen yeni bilim, teknik ve fikirler her yerde Doğu bilgi dünyasının yerini almakta, bir yasa gibi kendi gerçekliğini kabul ettirmektedir. Buna direnmek; geri kalmışlığı sürdürmek, hatta bir yok oluşa sürüklenmek demektir. Bu nedenle bir var olma mücadelesi veren Türkler için de uygarlık çevresini değiştirmek zorunluluktur. Üstelik Gökalp mevcut tarihsel koşullarda ulusların bir uygarlık çevresinde bir araya gelmesinin koşullarının da değiştiğini

19 Gökalp bu bağlamda divan edebiyatı ve Servet-i Fünun edebiyatının yok olmasına karşı Yunus Emrelerin hâlâ yaşıyor olmasını örnek vermiştir (Baltacıoğlu, 1966).

vurgulamaktadır. Gökalp'e göre geçmişte Avrupa ulusları Hristiyan enternasyonalizminin bir parçasını oluştururken, birçok Doğu ulusu gibi Türkler de İslam uygarlığının bir parçasıydılar. Ancak çağdaş bilim ve teknolojinin gelişmesi, enternasyonalizmin dinsel ölçütünün yerini pozitif bilimlere bırakmasına neden olmuş; din ise ulusa özgü bir ahlak ve toplumsal dayanışma biçimi haline gelmiştir (Parla, 1993). Dolayısıyla artık bir uygarlığa dâhil olmakla dini aidiyetler arasında bir bağ kalmamış; uygarlık dairesi ile ümmet dairesi birbirinden ayrılmıştır (Gökalp, 2010). Gökalp bu düşünceleriyle, uygarlık alanını laik bir çerçeve üzerinden tanımlamış ve böylece yeni bir uygarlığa eklenmeyi meşru bir zemine çekmeye çalışmıştır.

Gökalp, Batı uygarlığına girmek konusundaki meşruiyeti daha da güçlendirmek ve gelebilecek itirazlara yanıt üretmek için, bu değişimin ulusal ve dinsel açıdan bir tehdit oluşturmadığını örnekler üzerinden de açıklamaya çalışmıştır. Gökalp'e göre örneğin Osmanlı'nın geçmişte kullandığı Rumi takvim de Bizans'a aittir ve bu takvimin Türkler ya da İslam açısından bir kutsallığı yoktur, bu nedenle gerektiğinde değiştirilmiştir. Yine Aristo mantığını bırakıp Descartes mantığına geçmenin ve bunun yöntemsel ilkelerini kullanmanın toplumun ne dini inancına ne ulusal kültürüne zararı vardır. Eski matematik yerine yeni matematiği, eski felsefe yerine yeni felsefeyi ve diğer yeni bilimleri almak da topluma hiçbir şey kaybettirmeyecektir. Tersine, Doğu uygarlığının bilgi dünyasında ve eski kitaplarında bulunmayan sosyoloji, psikoloji, zooloji, botanik vb. bilimler eğitime dâhil edilecektir ki zaten bunların ortaya çıktığı yer Batı'dır ve Batı'dan alınmak zorundadır (Gökalp, 1976b). Bu bilimlerin hiçbirinin dinle ya da milletle bağı yoktur. Geçmişte Bizans, Fars, Arap uygarlıklarından alınan bilim ve yöntemlerin yerini bugün daha yeni, daha genç Batı uygarlığı alacak; öğretimin içeriği çağdaşlaştırılacaktır.

Gökalp böylece Doğu uygarlığının terk edilmesi ve yerine Batı uygarlığının ikame edilmesi gerektiği yönündeki fikirlerini açıkça dile getirirken; Doğu ile Batı'ya ait uygarlık öğelerinin bir arada yaşamasını da kesin olarak reddetmiştir. Gökalp'e göre birbirine tamamen zıt olan Doğu ile Batı uygarlığının bir toplumda yan yana yaşayabilmesi olanaklı değildir (Berkas, 1941). Nitekim Tanzimat'tan itibaren süregelen deneyimler de göstermiştir ki; bu, eski ile yeninin çatışması, toplumsal bunalımların ve ikilemlerin sürdürülmesi anlamına gelecektir. Bu nedenle Gökalp, uygarlık alanıyla dinleri birbirinden ayıran görüşlerine paralel olarak, Doğu uygarlığı ile İslam'ı da birbirinden ayırmış; dini inanç ve ahlakı kültür dünyasının bir parçası olarak konumlandırmıştır. Önceki başlıkta da değinildiği üzere, Gökalp'in kuramında din ve

din bilimi her zaman kültürel değer yargıları [kıymet hükümleri] başlığı altında sayılmış ve bu kapsamda ele alınmıştır. Bunun Gökalp'in eğitim kuramı bağlamındaki yansıması ise bilimlerin dini tahakkümden özgürleşmesi olacaktır. Böylece Osmanlı modernleşme tarihinin temel sorunlarından biri olan ve hem eğitim-öğretim süreçlerinde derin çelişkiler yaratan hem de geleneksel okul-modern okul karşıtlığını üreten, bilimleri dine uydurma, dini referansla ele alma kaygısı ortadan kalkacak; eğitim ve öğretimin daha laik bir anlayışla organize edilmesinin önü de açılacaktır.

Gökalp'in çağdaş öğretime ulusal-kültürel değerler karşısında bir özerklik tanınması ve onu dinsel bilginin hegemonyası dışında konumlandırarak doğrudan laik ve evrensel bilgiyle ilişkilendirmesi, bizi bir kez daha kültür dünyası-doğa dünyası ayrımına götürmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp, "maarif" in eğitim kısmını kültür dünyasıyla, öğretim kısmını ise doğa dünyasıyla ilişkilendirmiştir. Böylece eğitim ulusal kültüre, öğretim uluslararası uygarlığa eklemlenmiştir. Eğitimin kapsamında olan milli dil, milli ahlak, milli din bilimi, milli hukuk, milli estetik, milli iktisat sosyal bilimlerden temellendirilmek istenirken; öğretimin içeriğini oluşturan bilimsel bilgi, teknik bilgi, mesleki bilgi ve uzmanlaşma ise doğa bilimleri ile temellendirilmiştir. Bu bağlamda Gökalp'in kuramında uluslaşmaya kaynaklık edecek eğitim alanı sosyal bilimler; çağdaşlaşma ve ekonomik kalkınmaya hizmet edecek öğretim alanı ise doğa bilimleri üzerine inşa edilmiştir. Önceki başlıkta, bilginin sübjektif kaynağı olarak kültür dünyası ve eğitimle ilişkisi ele alınmıştı. Aşağıda ise bilginin objektif kaynağı olarak doğa dünyası ve öğretimle ilişkisi ele alınacaktır.

Bilginin Objektif Kaynağı Olarak Doğa Dünyası. Gökalp öğretimi, modern bilim ve teknolojinin bireylere öğretilmesi olarak tanımlamıştır. Gökalp'e göre öğretimin ilk amacı bilimsel bilgi vermek (*teaching*), ikinci amacı ise mesleki bilgi ve uzmanlaşmayla ilgili bilgi ve becerileri kazandırmaktır (*training*)²⁰ (Baltacıoğlu, 1966). Bu bağlamda Gökalp öğretimin temeline Avrupa'dan alınan pozitif bilimleri ve tekniği yerleştirmiş; bu alanı evrensel bilgi sistemi içinde tanımlamıştır. Daha önce de

20 İlerleyen kısımlarda da görüleceği üzere, Gökalp öğretimi sadece Batı'dan alınan bilimsel teorik bilginin aktarıldığı (*knowledge that*) bir alan olarak değil, aynı zamanda bu teorik bilginin nasıl uygulamalı hale getirilebileceğini de (*knowledge how*) öğreten bir alan olarak tanımlamıştır. Nitekim Gökalp'in öğretim alanına ilişkin en önemli eleştirisi, öğretim süreçlerinde teorik bilginin öğrencilere ezberletilmesi, ancak bu bilgilerin pratik yaşama geçirilememesidir. Oysa Gökalp'e göre öğretim, örneğin sadece mühendislik bilgisinin aktarılması ile yetinmemeli, bu mühendislik bilgisiyle makina yapma becerisini de kazandırmalıdır.

belirtildiği gibi Gökalp'e göre sosyal bilimler, içinden çıktıkları toplumun ulusal-kültürel özgünlüğünü taşıdıkları için birbirlerinden farklı karakterdedirler ve öznel bilgi türünü temsil etmektedirler. Oysa doğa bilimleri tüm insanlık için ortaktır ve genel geçer bir değere sahiptir; yerel düşünüş karşısında, evrenselci akıl yürütmeyi ve tümel bilgiyi temsil etmektedir.

Bu çerçevede Gökalp'in öğretime yüklediği anlam ve amaç da bilimsel düşünme ve teorik akıl yürütme alışkanlığının bireylere aşılması; çağdaş dünyaya entegre olmayı sağlayacak bilişsel becerilerin kazandırılmasıdır. Gökalp için çağdaş dünya, öncelikle kapitalizmin sınai ve teknolojik başarıları ile bu başarıları olanaklı kılan pozitif bilimler demektir (Parla, 1993). Bir ulus, uluslar arasında nesnel bir niteliğe sahip olan bilim, sağlık, teknoloji, ekonomi vb. alanlarda dönemin çağdaş uygarlıklarına dâhil olabilir (Berkes, 1941). Onların birikimlerinden yararlanarak çağdaş bir toplum haline gelebilir. Zaten Türklerin Avrupa uygarlığına katılmasının nedeni de budur (Gökalp, 1992). Türkiye toplumu için acil olan; ekonomik bağımlılıklardan ve sömürge bir devlet olmaktan kurtulmaktır. Bunun için de hızlı ekonomik kalkınma ve bilimsel ilerlemeyi sağlayacak öğretim sisteminin kurulması gerekmektedir.

Gökalp (1982b), "İlme Doğru (1922)" başlıklı makalesinde, çağdaş uluslar arasına girmek için yapılması gereken en önemli şeyin, bilime doğru gitmek olduğunu belirtmiş; çağdaş bir ulusun, pozitif bilimlerle düşünen bir ulus olduğunu, doğru düşünüşün ancak bilim ve felsefe ile olanaklı olabileceğini vurgulamıştır. Gökalp'e göre çağdaş bir devlet, bir halk hükümeti olduğu kadar bir bilim hükümetidir de. Çağdaş bir devlet, sanaysiz, hıfzısıhhasız, demiryolsuz, elektriksiz, refahsız kalamaz; ulusal ekonomiyi yükseltmeden, halkçılıktan doğan gerçek özgürlükle eşitliği sağlayamaz. İşte bütün bu maddi ve manevi gereksinimleri sağlayacak şey de pozitif bilimlerdir. Bu nedenle toplumun da bireylerin de ilk görevi "ilme doğru" gitmek olmalıdır (Şapolyo, 1941).

Gökalp, hedef olarak çağdaş bilimleri gösterirken, yine toplumsal evrim görüşünden hareketle geçmişin bilim anlayışlarının neden çağdışı olduğunu da açıklamaya çalışmıştır. Gökalp'e (1956) göre bilimin üç dönemi vardır. Bunlardan ilki; "ilahiyat devri"dir. Bu dönemde insanlar tüm olayları insan iradesine benzeyen birtakım ilahi iradelerle açıklarlar. İyi ya da kötü olaylar bu ilahların iradelerinden doğar. İkinci dönem "metafizik devri"dir. Bu dönemde ilahların yerini gizil güçler alır. Artık olayların nedeni nesnenin dışında değil, içindedir; bir içgüdü ya da tanrı tarafından verilmiş bir ruh gibidir. Gökalp'e göre doğayı açıklamaya yönelik bu iki yaklaşım da artık

geçerliliğini yitirmiştir. Çünkü tamamen hayali ve ispatı olanaksız nedenselliklere dayanmaktadırlar. Üçüncü dönem olan bugünün çağdaş bilim anlayışında ise; olaylar ne ilahi ne de gizil bir güç üzerinden açıklanır. İspatı olanaklı doğa yasaları ve neden-sonuç ilişkileri esas alınır. Dolayısıyla çağdaş bilimin bilme isteği, nesnenin nedenlerine ve yasalarına odaklanır, bunları açıklamayı ister.²¹

Görüldüğü üzere Gökalp çağdaş bilimi, dini/ilahi bilgidен ve metafizik düşünüşten tamamen ayırmış ve toplumun da bir an önce bu aşamaya ulaşmasını istemiştir. Ancak henüz toplumda bu bilimsel düşünüş ve yöntemler gelişmediği için, şimdilik bunlar Avrupa'dan alınacaktır. Dolayısıyla Gökalp, Avrupa uygarlığına girmeyi ve bu uygarlığın bilimsel esasları üzerine kurulacak olan öğretimi oldukça faydacı bir yaklaşımla ele almakta; öğretimi toplumsal fayda üretecek, toplumun geleceğini dönüştürecek bir alan olarak tanımlamaktadır. Gökalp bu faydacı ve aynı zamanda gerçekçi değerlendirmeleriyle, yaşadığı dönem için bilim ve teknolojinin Avrupa'dan alınmasının gerekliliğini meşru bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır. Ancak Gökalp her ne kadar uygarlığı ve öğretimi insanlığın ortak alanı olarak tanımlayıp, farklı bir uygarlığa dâhil olmakta bir sakınca olmadığını söylese de bunun sürekli bir bağımlılık ilişkisi haline gelmesini de istememiştir. Tüm kuramına sirayet eden ulusal ve ekonomik bağımsızlık düşüncesi, uzun vadede bilimsel ve teknolojik bağımsızlığın hedeflenmesini de içermektedir. Bu da bizi Gökalp'in doğa bilimleriyle ilgili yaptığı “yaratıcı bilim” – “yaratılmış bilim” ayrımına götürmektedir.

Gökalp'e göre “yaratıcı bilim”, bilimsel gerçekler araştırılırken kullanılan yöntemlerdir. “Yaratılmış bilim” ise bu yolla keşfedilmiş sonuçların toplamıdır. Yaratıcı ve canlı akıl ile düşünmek; dış dünyadaki bir gerçekliğin incelenmesi ve kavramların bu incelemelerden çıkarılmasıdır ki buna tümevarım (*induction*) denir. “Yaratılmış bilim” üzerinden düşünmek ise; alışkanlığın verdiği kolaylık ve kendiliğindenlik ile zihindeki kavramlardan dış dünyadaki gerçekliğe doğru gitmektir ki buna da tümdengelim (*deduction*) denir (Gökalp, 1977c). Bu bağlamda “yaratılmış bilim”le düşünmek, geçmiş kuşakların kavram setiyle düşünmektir ki; bu durum bugünün gerçekliğini geçmişin kavramlarıyla açıklamaya zorlamak demektir. Oysa yapılması gereken, zihnimizdeki kavramları bugünün gerçekliğine göre yeniden düzenlemektir ki buna da “yaratıcı bilim” denir (Gökalp, 1977c). Gökalp'e göre Türkiye toplumu bu düşünme

21 Gökalp'in bilimsel düşünüş biçimlerini üç evre bağlamında açıklarken, Comte'un “Üç Hal Kanunu” adıyla teorileştirdiği ve insan zihninin evrimini esas aldığı, “teolojik, metafizik ve pozitif” evrelerden etkilendiği görülmektedir.

biçimlerinden “yaratılmış bilim”e daha yatkındır ve bu nedenle de bilim açısından kuralcı ama geleneksizdir. Toplumun bilime bakış açısı yaratma ve ilerlemeden mahrum olup, sadece sonuçlara odaklanmaktadır. Oysa bilimsel gelenek, yaratmak ve ilerlemek demektir (Gökalp, 2010). Türkler bilimin kendisini üretmediği için diğer ülkelerin ürettiği bilimsel ve teknik sonuçları almak, bunlarla yetinmek zorundadır.

Gökalp’e göre “yaratıcı bilim”e sahip toplumlar ise bilimsel yaşamın canlı olduğu toplumlardır ve bu toplumlarda doğa bilimleri de ulusal bir nitelik kazanmış demektir. Çünkü bu toplumlar başka ülkelerden bilimsel sonuç ve ürünleri ithal etmek zorunda değillerdir. Böyle toplumlarda okullarda yapılan eğitimin amacı da öğrencilere bilimsel sonuçların ezberletilmesinden ibaret olmayıp, bilimsel yöntemleri uygulama ve bilimsel keşifler yapma konusunda alışkanlık kazandırmaktır. İşte Gökalp’e göre Türkiye henüz bu aşamaya geçmediği için “yaratıcı bilim” de okullara girmemiştir. Okullardaki mevcut öğretim, öğrencilerin hafızasını birçok gereksiz ayrıntıyla doldurmaktan ibarettir. Bilginin niteliğinin ne olduğu önemsenmezken, nicelik açısından çok fazla bilgi öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysa “yaratıcı bilim” alışkanlığına sahip olmak, çoğu gereksiz olan yaratılmış bilgileri ezberlemekten çok daha yararlıdır. Bu nedenle eğitimde nicelikten çok niteliğe önem verilmelidir (Gökalp, 1992). Ulusal kalkınmaya temel oluşturacak bilimsel-teknolojik bağımsızlık için kritik olan da bu dönüşümü sağlayabilmektir.

Gökalp’e göre toplumun büyük kısmının okullardaki öğretimden şikâyetçi olmasının temel nedeni de henüz bu dönüşümün gerçekleşmemiş olmasıdır. Öğretimden beklenen esas hedef, gençlerin bilimsel yöntem ve yasaları kullanmasını sağlamaktır. Bir ülkenin gençleri bu seviyeye gelince, millet de uluslararası bilimsel ortama en iyi şekilde uyum sağlamış olacaktır. Okullarda fizik, kimya, matematik vb. bilimlerin öğretilmesinin temel amacı da budur. Ancak mevcut durumda okullarda bilim adına başka ülkelerin bilim insanlarının ortaya koydukları bilgilerin kırıntıları ezberletilmekte; bu yüzden çocukların kafası şişmekte ama bir konuyu bilimsel açıdan inceleyecek beceriye sahip olamamaktadırlar (Erişirgil, 2007). İlkokuldan üniversiteye kadar özellikle tarih, coğrafya gibi derslerde öğrencilere gereksiz birçok isim ve tarih ezberletilmektedir. Oysa tarih ve coğrafya gibi derslerin asıl amacı, çocuğun ulusal terbiye görmesi, ulusal bir karakter kazanmasıdır. Yine doğa bilimleriyle ilgili derslerde gereksiz bilgiler, kavramlar ezberletilmekte ve bunlar öğrencilerin zekâsında dolgunluk, hazımsızlık yaratmaktadırlar (Gökalp, 1992). Tüm bu bilgiler öğrencinin zihninde bir bütün haline gelememekte; dağınık, birbiriyle ilgisiz bilgi yığınları halinde

kalmaktadırlar. Çünkü bu dağınık bilimleri tek bir eksen etrafında toplayacak gerçek anlamda bir felsefe eğitimi de yoktur (Şapolyo, 1941). Gökalp'e göre bu hiçbir yararı olmayan öğretim karşısında aileler de haklı olarak "bu kadar senedir okul var, hani âlim?" diye sormaktadırlar (Erişirgil, 2007).

İşte Gökalp'e göre âlim, yani bilim insanı yetiştirmenin koşulu, okulda öğrencilere bilimsel sonuçları ezberletmek yerine, onları bilimsel yöntemleri uygulamaya ve bilimsel keşifler yapmaya alıştırmak; yani hazır bilgiyi vermek yerine, bilgiyi çocuğa buldurtmak, bu bağlamda ona sadece rehberlik yapmak; teknik bilgiyi aktarmakla yetinmeyip, o bilginin pratikte nasıl kullanılacağını da öğretmektir. Gökalp, çocuklara "yaratıcı bilim" yönteminin kazandırılmasıyla, toplumda birer "gölge-fikir" niteliğinde olan bilimsel ve teknik bilgilerin "kuvvet-fikir"e dönüşeceğini de belirtmektedir. Gökalp'e göre çağdaş bilim düşüncesine sahip olmayan toplumlar için, bilimsel-teknik kavram ve yöntemler bireylerde herhangi bir coşku uyandırmayan soğuk gerçeklikler niteliğindedir. Bu nedenle toplum tarafından henüz içselleştirilememiş bu fikirlere "gölge-fikirler" denir. Ancak toplumda bilimsel ve yaratıcı düşünüş bir alışkanlık haline geldiğinde, bu düşünüş biçimi ulusal kültürün de bir parçası olacak ve ulusal duygularla birleşip "kuvvet-fikir" niteliğini taşıyacaktır. Dolayısıyla bu aşamada, toplum için çağdaş uygarlığa ait fikirler artık "gölge-fikir" niteliğinde değil, "kuvvet-fikir" niteliğinde olacak; bilimsel yaratıcılığın ve üretimin önü açılacaktır (Gökalp, 1992).

Böylece Gökalp'e göre "kuvvet-fikir" aşamasına geçildiğinde, öğretime ulusun kendi zihninden doğan bilim ve teknikler yön verecek; toplumda da bilimsel yaşam canlı hale gelecektir. Bu nedenle bilimi üreten değil de sadece sonuçlarını tüketen ve uygulayan insan yetiştirmenin anlamı yoktur. Üstelik Gökalp'e göre Avrupa ve Amerika toplumları, uygulamalı bilimde en ileri toplumlar olsalar da, aynı zamanda bilimle üreten, bilimle düşünen toplumlardır (Şapolyo, 1941). Türkler de en kısa zamanda bu aşamaya geçmelidir. Ancak bu aşamaya geçene kadar çağdaş bilimi kullanmak ve bunun teknolojik sonuçlarından yararlanmak için her Türk Fransızca ya da İngilizce dillerinden birini mutlaka öğrenmeli, araştırmalarını derinleştirmelidir. Aksi durumda hiçbir bilimde ilerlemek olanaklı değildir (Karaveli, 2008).

Gökalp'e göre doğa bilimlerinde ilerlemenin diğer bir koşulu da felsefe bilmektir. Gökalp nasıl ki sosyal bilimlerle uğraşanlar için sosyoloji bilmeyi zorunlu kılıyorsa, doğa bilimleriyle uğraşanlar ve bu bilimleri öğreten öğretmenler için de felsefeyi zorunlu görmüş; doğa bilimlerinin kullandığı yöntem ve ilkelerin ancak felsefe

bilenler tarafından içselleştirilebileceğini savunmuştur. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, Gökâlâp'e göre Türkiye'de gerçek anlamıyla ne felsefe ne de filozof vardır. Bu nedenle Türk toplumu bilimsel bir geleneğe de sahip olamamıştır. Oysa felsefe demek, bilimsel yöntem demektir. Filozof da hakikate ulaşmanın yöntemini bilen kişidir. Dolayısıyla hem bilimsel bir geleneğe sahip olmak hem de özellikle sanayiye dayalı bilim ve teknikleri yaratabilmek için bir an önce felsefede gelişmeye ve derinleşmeye ihtiyaç vardır (Gökâlâp, 2010).

Daha önce Gökâlâp'in özellikle sosyal bilimler bağlamında toplumsal olanın öznelliğini göz ardı eden ve tikel bir bilgiyi tüm toplumlara genelleyen felsefelere karşı çıktığı ve bu bağlamda sübjektivizmi benimsediği belirtilmişti. Ancak Gökâlâp için objektif bilimlerle uğraşmanın, doğa bilimlerinin yöntem ve ilkelerine ulaşmanın ilk basamağı yine felsefedir. Bu durumun Gökâlâp'in düşüncesinde bir paradoks oluşturduğu düşünülmemelidir. Çünkü ona göre yapılması gereken; sübjektif bilgiye kaynaklık edecek felsefe (idealizm) ile objektif bilgiye kaynaklık edecek felsefeyi (realizm) birbirinden ayırmak ve felsefedeki realizmin, toplumu önceleyen idealist felsefeye hizmet etmesini sağlamaktır (Baltacıoğlu, 1966).

Gökâlâp'e göre toplumbiliminden doğan bu felsefe anlayışı; evreni bir yandan uluslararası uygarlığın, diğer yandan ulusal kültürün gözlüğüyle görmektedir. Bu ikilikten de felsefenin *realizm* ve *idealizm* biçimleri ortaya çıkmaktadır. Uygarlık gözlüğü ile bakan bir felsefe *realist*; kültür gözlüğüyle bakan bir felsefe ise *idealist* niteliktedir. Bu nedenle uygarlığa (dolayısıyla öğretime) kaynaklık edecek felsefenin evrensel; kültüre (dolayısıyla eğitime) kaynaklık edecek felsefenin ulusal olması zorunludur (Baltacıoğlu, 1966). Gökâlâp böylece doğa bilimlerine temel olacak biçimde işlevselleştirdiği realizme, kendi toplumsal idealizminin [içtimai mefkûrecilik] sınırları ve ihtiyaçları doğrultusunda yer vermiştir. Bu bağlamda öğretimin esasını oluşturacak bilgi temelini de gerçeklik yargıları [şe'niyet hükümleri] kavramsallaştırmasıyla ele almıştır.

Doğa Dünyasının Yaslandığı Gerçeklik Yargıları [Şe'niyet Hükümleri]. Daha önce değinildiği üzere, Gökâlâp kültürel değer yargıları ile gerçeklik yargılarının çocuklara öğretilmesi konusunda bir ayrıma gidilmesinin önemli bir gereklilik olduğunu savunmuş ve bu iki sürece farklı isimler verilmesini önermiştir. Bu bağlamda ilkini eğitim [terbiye], ikincisini öğretim [talim] olarak adlandırmıştır (Gökâlâp, 1992).

Eğitimin Gökalp açısından ulusal-kültürel olanı, yani kültürel değer yargılarını [kıymet hükümleri] içerdiği ve sosyal bilimlerin egemenlik alanı olarak ifade edildiği belirtilmişti. Kısaca eğitim, toplumsal-kültürel etkinliklerin genç kuşaklara aktarılacak bilgi dünyasını temsil etmekteydi. Kategorileştirmenin ikinci kısmı olan öğretim ise Gökalp'e göre gerçeklik yargılarını, yani empirik gerçeklik alanını içermekte ve doğa bilimlerinin egemenlik alanı olarak tanımlanmaktadır. Böylece öğretim de uluslararası nesnel bilimin yeni kuşaklara öğretildiği bilgi dünyasını temsil etmektedir.

Gökalp'e göre öğretimin temelini oluşturan gerçeklik yargıları [şey-niyet hükümleri], genel geçer bilgilerden oluşmaktadır. Gerçeklik yargılarına dayanan bilgi, bizim dışımızda olan dünyayı, bize olduğu gibi gösteren nesnel bir faaliyet olup, dış dünyanın bir kopyası ya da taklidi niteliğindedir (Gökalp, 1982b). Örneğin bir gülün rengi ya da şekerin tadı tüm toplumlarda aynıdır ve gerçeklik yargısı kategorisindedir. Dolayısıyla gerçeklik yargıları tümelin bilgisini, evrensel olanı temsil etmektedir. Bu nedenle çocuklara bilimsel düşünme becerilerinin ve yöntemlerinin öğretilmesi ve bilişsel niteliklerin kazandırılması anlamına gelen öğretimin ulusal sınırlara hapsedilmemesi gerekir. Çünkü objektif fikirler, uluslararasıdır. İşte bu nedenle öğretim de bireyin bütün insanlıkla birlikte bilimsel yöntemlere bağlı kalarak yargılarda bulunabilmesi, doğru düşünmesi anlamına gelir (Gökalp, 1992).

Gökalp'e göre bireyin doğru duyması kendi ulusu gibi hissetmesi anlamına geliyordu ki bu da eğitim süreçleri sayesinde hayata geçiriliyordu. Bireyin doğru düşünmesi ise insanlığın ortak aklına dâhil olması anlamına gelmektedir. Doğru düşünüş aynı zamanda olayların nedenini, yararını-zararını, iyi-kötü oluşunu, sonuçlarını gösterir; hedeflenen amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda rehberlik eder (Şapolyo, 1941). Bu bağlamda Gökalp'e göre bilim, teknik, sanayi ile ilgili fikirler ve işbölümünün temeli olan meslekler ve uzmanlık alanları doğru düşünmeyi gerektirir ve bu nedenle de öğretimin konusudurlar (Gökalp, 1982b). Gökalp bu izlek sonucunda öğretimle ilgili şu tanıma ulaşır: “Bir toplumun zihninde yaşayan gerçeklik yargılarının toplamına, o toplumun teknolojisi [fenniyat] denir. Öğretim de bu bilgileri o toplumdaki bireylerde alışkanlık haline getirmektir” (Gökalp, 1992:27).

Gökalp'in öğretim dışında uluslararası uygarlıkla ilişkilendirdiği bir kavramsallaştırma daha vardır ki; o da “tehzib”dir. Sözlük anlamı “ıslah etme, düzeltme, temizleme” (Devellioğlu, 2000: 1063) olan sözcüğü Gökalp aynı zamanda “işlenmiş kültür ya da zevk”in karşılığı olarak kullanmıştır (Türkdoğan, 2004:31).

Bilginin ve Eğitimin Üst Düzey Temsili: Tehzib. Yukarıda söz edildiği gibi öğretim, uluslararası uygarlıktan alınacak pozitif bilimler ile teknoloji, sanayi ve uzmanlık dallarıyla ilgili bilgileri kapsıyor ve doğa bilimleri üzerinden yükseliyordu. Tehzib ise sadece bunlarla sınırlı kalmayıp, uygarlık alanındaki yüksek kültüre de kapıları açan, özellikle sanat ve edebiyatı da içeren yüksek bir öğrenim aşamasını nitelemektedir. Böylece uygarlık alanının uluslara sunduğu bilimsel-teknolojik dayanışmaya, farklı ulusların özgün kültürlerinden eserler de dâhil olmakta; uluslararası bir beğeni ve zevk ortaklaşması da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamıyla tehzib, elbette geniş halk kitlelerini kapsayan bir öğrenim sürecini işaret etmemektedir. Sadece yüksek öğrenim görmüş ve yüksek eğitimle yetişmiş aydınlara özgüdür. Zaten Gökalp de tehzihi halk kültürü karşısında daha aristokratik yüksek bir kültür düzeyi olarak tanımlamıştır (Gökalp, 1976b).

Gökalp'e göre tehzibin esası; hiçbir bağınazlık göstermeksizin aklı, bilimi, felsefeyi, güzel sanatları, edebiyatı, dini gösterişsiz ve samimi bir aşkla sevmektir. Bu, özel bir eğitim-öğretim sürecini gerektirmekte; bu sürecin sonunda da bireylerde özel bir duyuş, düşünüş ve yaşayış biçimi ortaya çıkmaktadır. Tehzib görmüş bir birey, hümanist, hoşgörölü, tüm insanlara ve uluslara karşı iyiliksever ve eklektik bir karakter kazanmakta ve aynı zamanda başka ulusların kültürlerinden tat almaya başlamaktadır (Gökalp, 1976b). Her toplumda tehzib görmüş bireyler küçük bir seçkin grubunu oluştururken, bu grup aynı zamanda toplumun üst tabakasını başka toplumların üst tabakasına bağlayan bir görevi de yerine getirmektedirler. Dolayısıyla tehzib, bireyin enternasyonalist bir bakış açısı geliştirmesini de sağlamaktadır. Ancak bu durum, tehzib görmüş bireylerin ulusal seçkinler olarak kalmalarına engel değildir (Parla, 1993).

Çünkü Gökalp, sıkça eleştirdiği ve uluslaşmanın önündeki en önemli engel olarak gördüğü kozmopolitizmin aksine enternasyonalizmi uluslaşmayla uyumlu bir olgu olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda tehzihi de kozmopolitizm ile değil enternasyonalizmle ilişkilendirmiştir. Gökalp'e göre kozmopolitler "milletim tüm insanlıktır, vatanım tüm dünyadır" sözleriyle kendi ulusal-kültürel bağlarını reddetmektedirler. Oysa enternasyonalistler tüm insanlığı tek millet olarak görmek yerine, ayrı ayrı milletler olarak kabul etmektedirler. Bu nedenle Türkçülükle enternasyonalizm arasında herhangi bir uyumsuzluk yoktur. Hatta her Türkçü aynı zamanda enternasyonalisttir. Çünkü toplumun her ferdi ulusal ve enternasyonal iki toplumsal hayatı bir arada yaşamaktadır. Bu nedenle Gökalp'e göre özellikle aydınlara Batı'ya karşı dar görüşlü olmamalıdır. Ancak diğer yandan tehzibin ulusal kültürün

önüne geçmesine, onun alanını ihlal etmesine de izin vermemelidirler. Her zaman ulusal beğeni, asli ve daimi, tehzip ise ikincil olmalıdır. Aksi takdirde Osmanlı seçkinlerinin Farsçılığı ve Tanzimat seçkinlerinin Batıcılığında olduğu gibi hastalıklı bir durum ortaya çıkacaktır (Gökalp, 1976b).

Gökalp'in tehzip görmüş aydınlardan bir başka beklentisi de Türk edebiyatının ve sanatlarının çağdaştırılması, gelişmiş uygarlıkların sanat ve edebiyatıyla eşit nitelikler taşıır hale getirilmesidir. Sonraki bölümde değinileceği üzere; Gökalp'e göre ulusal beğeniyi ve zevki bulmak için öncelikle halka doğru gitmek; halk sanatlarından ve edebiyatından estetik bir terbiye almak gereklidir. Ancak bu yeterli değildir. Gerçek bir sanatçı olabilmek için güzel sanatların uluslararası ustalarından, sanat dâhilerinden de ders almak gerekir ki bu da tehzipdir. İşte halkta bulunan sanat ve edebiyat eserleri, dâhilerden alınan bu bilgilerle tehzip edildiğinde, yani düzeltilip yeniden düzenlendiğinde, sanatta da gerçek bir çağdaşlık düzeyine ulaşılacaktır. Gökalp bu bağlamda Rönesans sanatçılarını örnek vererek, antik Yunan ve Latin sanatlarını yaşadıkları çağın koşullarına uygun olarak tehzip ettiklerini, böylece hem kökleriyle bağ kurup, o eserleri kendilerine mal ettiklerini hem de çağdaş bir sanatın gelişmesine öncülük ettiklerini belirtmiştir. Türkler de bu yolu izleyerek hem ulusal hem de çağdaş sanatlara sahip olmalıdırlar (Gökalp, 1976b).

Gökalp'in öğretime ve öğretime kaynaklık edecek bilgiye ilişkin çizdiği bu çerçeveden yola çıkarak, Gökalp düşüncesindeki öğretimi bir kez daha tanımlamak yararlı olacaktır. Gökalp'e göre, bir toplumun zihninde yaşayan gerçeklik yargılarının [şe'niyet hükümleri] toplamına, o toplumun teknolojisi [fenniyat] denir. Öğretim de bu bilgileri o toplumdaki bireylerde alışkanlık haline getirmektir. Dolayısıyla öğretim, modern bilim ve teknolojinin öğrencilere öğretilmesi sürecidir. Bu çerçeve doğrultusunda, Gökalp'in eğitim-öğretim ayrımına dayalı anlayışını da yine Gökalp'in ifadesiyle tek bir cümlede özetlemek olanaklıdır: "Milli terbiye ve modern öğretim: İşte eğitim sahasında hedef edineceğimiz gaye!" (Gökalp, 1992:64).

Gökalp Düşüncesinde Toplumsal İdealizm ve Eğitim

Gökalp'in eğitim kuramına "hars ve medeniyet" kavramsallaştırmasıyla birlikte biçim veren en önemli kavramlardan birisi de "mefkûre"dir. Kavram, bizzat Gökalp tarafından türetilmiş ve dönemin terminolojisine dâhil edilmiştir. Bu kavramı kimi

kaynaklar “lk”, kimileri de “ideal” olarak Trkeleştirmiştir. Burada Gökalp’in kendi tanımlamasından da yola çıkılarak, “mefkûre”nin karşılığı olarak “ideal” kavramı kullanılacaktır. Gökalp’e göre “ideal” sözcüğünün “idee”den türemesi gibi, “mefkûre” sözcüğü de “fikir”den türetilmiştir. Bu bağlamda mefkûre, yani ideal, milletin geçmişinden gelip, onu geleceğine doğru iten fikri bir hamleyi temsil etmekte; bugünün eğiticiyi, geleceğin yaratıcısı ve geçmişin hakikati olarak tanımlanmaktadır (Gökalp, 2010). Gökalp ideal kavramını bu şekilde tanımladıktan sonra, kendi düşünce sistemini de toplumsal idealizm [içtimai mefkûrecilik]²² olarak adlandırmış; ayrıca Durkheim’a atıfta bulunarak, onun siyaset felsefesinin de “sosyolojik idealizm” şeklinde tanımlandığını vurgulamıştır (Gökalp, 1982b). Böylece kendi düşünce sistemi ile Durkheim sosyolojisi arasındaki bağın altını da bir kez daha çizmiştir.

Gökalp (1982b), “Mefkûre Nedir? (1922)” başlıklı makalesinde, bir idealin ortaya çıkışını, toplumların karşı karşıya kaldığı felaketlerle, bunalımlı dönemlerle ilişkilendirmiştir. Gökalp’e göre böyle dönemlerde bireysel kişilikler ortadan kalkmakta; tüm bireylerin ruhuna ulusal kişilik egemen olmaktadır. Dolayısıyla bireyler kendi kişisel arzularını, çıkarlarını, özgürlüklerini değil, uluslarının bağımsızlığını öncelikli hale getirmekte; kendilerini topluma feda edecek varlıklar haline

22 Gökalp’in “toplumsal idealizm” olarak adlandırdığı görüşleri ile “felsefi idealizm”i birbirinden ayırmak gerekir. Felsefi idealizm, insanın ve evrenin gerçekliğini açıklamakta *tinsel* olana öncelik veren, zihinden bağımsız bir varlığın/gerçekliğin olmadığını; varlığın/gerçekliğin özü itibariyle *tin* olarak var olduğunu savunan felsefi görüştür. Örneğin idealist felsefenin ilk temsilcilerinden Platon’a göre gerçekte var olan, değişmez *idealar* dünyasıdır. Evrendeki düzen de zihindeki *ideaların* eseridir. Modern idealist felsefenin kurucusu olarak görülen Berkeley de dünyada yalnızca zihin/ruhlar ile bu ruhların *idelerinin* var olduğunu; buna karşılık maddenin var olmadığını ileri sürmektedir. Yine önemli bir idealist filozof olan Hegel’e göre de gerçekte var olan, *geist* ya da *mutlak tin* olarak adlandırdığı aşkın bir evrensel zihin ya da akıldır. Görüldüğü üzere idealist felsefede gerçeklik tamamen zihinsel kategorilere indirgenmekte; düşünceden bağımsız bir gerçeklik ya da maddenin var olmadığı ileri sürülmektedir. Bu bağlamda bilginin kaynağı olarak da duyular değil, zihinde var olan *idealar* gösterilmektedir (Cevizci, 2002; Cevizci, 2012; Gutek, 2011). Oysa Gökalp’in kuramının merkezine koyduğu *ideal* [*mefkure*], evrendeki tüm özne ve nesnelere aşkın olan bir aklı ya da zihni temsil etmemektedir. Aksine sadece bir topluma özgü olan ve o toplumun tarihsel koşullarından doğan bir kolektif bilinci ifade etmektedir. Bu bağlamda gerçekliği üreten ya da gerçekliğin kaynağı *ideal* değil, tersine *ideali* reten toplumsal gerçekliktir. Keza bilginin kaynağı da maddi gerçekliktir. Yine felsefi idealizmde aşkın bir ereksellik söz konusu iken, Gökalp düşüncesindeki *ideal*, kendi içinde belirsizlikler taşıyan, mevcut toplumsal yaşamın bir görünümü niteliğinde olan ve herhangi bir dogmatizm taşımayan düşünsel bir ortaklaşmaya göndermede bulunmaktadır. Dolayısıyla *ideal*, toplumun nesnel gelişiminin ve maddi gerçekliğinin genel eğilimine uyan; içinde bulunduğu zaman ve meknın koşullarıyla örtüşen bir bilinç, toplumun şimdiki zamanda bağlandığı yüksek ahlaki amaçlardır. Bu haliyle felsefi idealizmdeki mutlaklığa sahip değildir; aksine geçicilik taşımaktadır. Diğer yandan Gökalp, tüm gerçekliklerin tek bir gerçeklik ya da nedensellik üzerinden açıklanmasına, yani monistik yaklaşıma da karşıdır. Daha önce de değinildiği gibi, Gökalp’e göre her gerçeklik alanı kendi yasalarıyla açıklanmalıdır, aksi durumda ortaya çıkan bilim değil metafiziktir. Dolayısıyla Gökalp açısından bütün gerçeklikleri tek bir nedene/kökene indirgeyen idealistler, metafizik bir yaklaşıma srklenmektedirler. (Gökalp, 1992). Buna karşın Gökalp kendi düşünce sistemini dayandırdığı “toplumsal idealizm”i, metafiziğin zıddı ve nesnel bilimin konusu olarak görmekte ve doğrudan sosyoloji ile ilişkilendirmektedir.

gelmektedirler (Ülken, 1992). Toplum, bu kolektif bilincin doğumuyla, kendi varoluşunu, değerlerini, amaçlarını daha açık bir biçimde kavramakta; bireyin kişiliği toplumsal kişilik içinde erimektedir. Diğer yandan toplumsal ümit ve irade güçlenmekte; toplumda ilerleme ve olgunlaşma ruhu ortaya çıkmaktadır (Şapolyo, 1941). İşte bu ruh hali, düşüncenin kutsal bir aşaması olan idealdir. Bu kutsal düşünce aşaması, milletin kendince kutsal sayacağı görevler de yaratmaktadır (Gökalp, 1980).

Görüldüğü üzere Gökalp, ideali bireylerin üzerinde bir irade ve bireysel fikirlerin ötesinde toplumsallaşmış bir fikir olarak tanımlamıştır. Bu durumda idealin özel bir güce sahip olması da kaçınılmazdır. Heyd'e (1979) göre Gökalp bu bağlamda da Durkheim'in düşüncelerinden etkilenmiştir. Durkheim'a göre ideal, bireylerde öncelikle dolaysız olarak sevgi, atılım ve tapma duygularını uyandırmakta; bireyler idealde ortaklaşmaktadırlar. Ancak toplumdaki tüm bireyler bu dolaysız etki altına girmeyebilirler. Bu durumda da bireyler düşünce ve davranışlarının toplum tarafından kabul ya da reddedilmesi yoluyla dolaylı etki altına girmektedirler. Dolayısıyla idealin toplumsal bir ortaklaşmayı sağlayan cezbetme ya da tehdit ve cezalandırma gücü vardır. Durkheim, bireyi toplumsal ideale uygun davranmaya zorlayan bu gücü "ahlaki yargı/kanaat" şeklinde adlandırmıştır. Gökalp ise; toplumun tüm bireylerini birleştiren ve iradelerinde egemen olan, toplumun duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren bu gücü, toplumsal bilinç ya da kolektif bilinç anlamına gelen "maşeri teri" ya da "örf" sözcüğü ile adlandırmıştır.

Toplumsal bilinçteki bu ortaklaşmayı, yeni bir siyasi-toplumsal paradigmanın ortaya çıkışı, yeni bir düşünsel hegemonyanın kurulması olarak da okumak mümkündür. Nitekim Gökalp'e (2010) göre, idealin kaynağı olan felaket dönemi ortadan kalksa dahi, ulusun ruhunda doğan bu ideal artık sönmemekte, içten bir zemberek gibi toplumun tüm etkinliklerine yön vermeye devam etmektedir. Dolayısıyla bir ulus yaratıcı ideale sahip olduğunda, artık bilinmeyen bir geleceğe doğru sürüklenmemektedir. Gökalp burada kullandığı "yaratıcı ideal" kavramının, Comte'un "yaratıcı devre" ifadesiyle benzer olduğunu (Gökalp, 1980:18) belirtir ve tüm toplumsal yaşamın dönüşümüne zemin hazırlayan bir toplumsal evreye göndermede bulunur. Çünkü Gökalp'e göre bir toplumun ideali değiştiğinde, değer yargıları da değişmektedir. Üstelik bu değişim eşyanın tabiatındandır ve bireylerin isteklerinden bağımsızdır (Gökalp, 1982b). Türkiye toplumu da tam olarak böyle bir aşamadadır ve bir devrim ruhu ortaya çıkmıştır. Gerçek bir devrim ise biçimlerin değil, değer yargılarının değişmesidir. Dolayısıyla Türk

toplumunun bütün devlet teşkilatı, bütün kanunları, bütün değerleri yeni doğan ideal çerçevesinde değişecektir (Gökalp, 1977a).

Aslında Gökalp'in burada yaptığı, çökmekte olan bir devlet ile yeni doğmakta olan bir siyasi-toplumsal yapıyı "ideal" kavramı üzerinden açıklamak, "yeni hayat"ı yaratacak dönüşümü gerekçelendirmektir. Nitekim Gökalp, Türkiye'de bir süredir saltanat idealinin sönmüldüğünü ve yerine milliyet idealinin ortaya çıktığını; böylece toplumdaki geçerli değer yargılarının da değiştiğini; milliyetçilik, halkçılık, laiklik, cumhuriyet gibi değerlerin toplumda yerleşmeye başladığını ve bu nedenle de hukuki, ahlaki, estetik, dilsel, ekonomik vb. tüm toplumsal alanlarda kökten değişimin başlamasının zemininin ortaya çıktığını söylemektedir (Gökalp, 1980). Dolayısıyla ideal, başlangıçta bir kolektif bilinç olarak ortaya çıkarken, daha sonra hem bir yasa haline gelmekte hem de kurumsallaşmaktadır. Yeni değer yargıları üzerine inşa edilen bu yeni kurumsallaşma da Comte'un "teşkilatçı devre" adını verdiği bir başka evreye işaret etmektedir (Gökalp, 1980:18).

Gökalp'in "ideal"e ilişkin çizdiği bu çerçeve, çoğunlukla yanlış değerlendirildiği üzere, onun ideali salt gelecekte gerçekleşecek bir hedef ya da hayal olarak tanımlamadığını da ortaya koymaktadır. Gökalp ideali tarihin belli bir aşamasında toplumun içinde bulunduğu koşulların yarattığı bir gerçeklik, hatta zorunluluk olarak nitelendirmiş; tarihsel sürecin önemli kırılma noktalarında tohumları atılmış, şimdide bir gerçeklik halinde belirmiş ve hem bugünün hem de geleceğin kurumlarını yaratacak potansiyeli içinde taşıyan bir kaynak olarak görmüştür. Ancak bu, idealin toplumu götüreceği yerin tam olarak bilindiği, yaratacağı sonuçların kesin olarak öngörüldüğü anlamına gelmez. Aksine ideal kendi içinde belirsizlikler taşır, çünkü bir programa tabi değildir (Gökalp, 1982a). Bu bağlamda Gökalp, "ideal" ile geleceği imleyen "hedef" arasındaki farkları da ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre "hedef", zihindeki bir tasarım iken, "ideal" toplumu arkasından iten gizli bir kuvvettir ya da Heyd'in (1979:58) ifadesiyle "öz-bilmedir". "Hedef" bir gerçekliğe karşılık gelmek zorunda değilken, "ideal" toplumsal bir gerçekliktir (Gökalp, 1980). Hatta toplumun ta kendisidir (Gökalp, 1982b:46). Canlı ve hakiki bir yaşamın görünümüdür. Dolayısıyla ideal ne önceden belirlenmiş dogmatik bir değer ne de kuramcıların zihnindeki bir ütopya'dır (Parla, 1993).

Gökalp bu nitelikleri nedeniyle ideale bir bilimsellik atfetmiş; bir toplumsal gerçeklik alanı olarak "ideal"ın de biliminin yapılabileceğini ve bu bilimin de sosyoloji olduğunu belirtmiştir (Gökalp, 1982b). Heyd'e (1979) göre, Gökalp'in ideali bilimin

konusu olarak görüp, objektif yöntemlerle incelenebileceğini söylemesi, ahlaki, dinsel, estetik değerleri toplumsal bir olgu olarak sayan ve bunları toplumun gelişmesi sırasında elde edilen yasalarla açıklayan Durkheim sosyolojisiyle de uyumludur. Durkheim'ın “kolektif fikirler toplumdaki yapısal değişimlerin sonucudur ve pozitivist metodolojiyle bilimsel olarak incelenmeye elverişlidirler” öncülü, Gökalp tarafından da benimsenmiştir (Parla, 1993). Gökalp de ideali toplumun nesnel gelişiminin genel eğilimine uyan, tarihsel koşullarla örtüşen bir bilinç olarak görmüştür. Elbette burada Gökalp'in bilim üzerinden topluma yön verme isteği ve bilimin dönüştürücü gücü konusundaki iyimserliği de unutulmamalıdır. Bu bağlamda Gökalp ideale, Türklerin içinde bulunduğu toplumsal kaosu sistematik bir düzene dönüştürecek işlevsel bir rol yüklemiştir.

Gökalp idealin çerçevesini bu şekilde çizdikten sonra, “Niçin yaşamalıyız? İdeal için. Nasıl yaşamalıyız? Akla uygun şekilde. İlki bize amacı, ikincisi amaca ulaşmak için aracı gösterir” (Gökalp, 2010:32) sözleriyle, “yeni hayat”ın ana eksenini de belirlemiştir. Buna göre “yeni hayat”ın amacının uluslaşma ve bununla ilişkili olan yeni toplumsal değerler ve kurumlar olduğu; aracının ise çağdaşlaşma yoluyla elde edilecek bilim, felsefe ve teknikler olduğu söylenebilir. Bu amaç ve araç, birbirinden etkilenen, birbirini karşılıklı olarak besleyen ve topyekûn bir dönüşümün esasını belirleyen bir hamleyi ifade etmektedir. Bu bağlamda yeni Türkiye'nin ideali, çağdaş bir ulus ve tüm kurumlarıyla çağdaş bir devlet haline gelmektir. Ancak bu dönüşümün önündeki en önemli engel, özellikle İslamcılar ile Batıcılar arasındaki çatışmadır. Gökalp bu iki düşünceyi, kendisi açısından ana ideal olan uluslaşma idealinin, yani Türkçülüğün parçası haline getirerek bu sorunu çözmeye çalışmış; ulusal değerlere yaslanan, İslam'ı da bu ulusal değerler dünyasının bir parçası olarak koruyan, diğer yandan çağdaşlaşmak için Batılılaşmaya da kapıları açan bir uzlaşmayı yaratmak istemiştir. Gökalp'e göre toplumun ortak vicdanında Türk ulusu, İslam dini ve Batı uygarlığı uyumlu hale gelip, bir arada ama birbirlerinin alanını ihlal etmeden yaşayabildiğinde, ihtiyaç duyulan toplumsal gelişmelerin de önü açılacaktır (Gökalp, 1980; Gökalp,1992). Bu uzlaşının nihai ereği ise; kültür alanında Türkçü, din alanında laik, siyaset alanında halkçı, çağdaş bir ulus-devlettir.

Elbette eğitimdeki dönüşüm de bu nihai ereğin bir yansıması olacaktır. Gökalp'e göre ulusal idealin ortaya çıkmasını sağlayan bu toplumsal bunalım dönemi, gençlerde de yeni ideallerin doğmasına neden olmuştur –ki bunların en önemlisi eğitim idealidir. Ancak bu idealin doğmasında etkili olan öğretmenler ve okul değildir. Tersine gençlik,

ulusal bir dilin, ulusal bir devlet örgütlenmesinin, ulusal ekonominin henüz kurulamamış olmasını eğitimdeki idealsizliğe bağlamaktadır. Mevcut eğitim, toplumsal gerçeklikten ve ideallerden o kadar kopuktur ki; gençler yaşadıkları sorunların nedenini ve çözümünü okuldan değil, hayatın kendisinden öğrenmektedirler. Gençlere göre o güne kadar okullarda gerçek anlamıyla ne ulusal, ne dini, ne de çağdaş eğitim verilmiştir. Ülkede ne iyi yurttaşlar yetiştiren orta dereceli okullar ne de uzman bilimciler yetiştiren yüksek okullar kurulabilmiştir. İçinde bulunulan durum, bir acizliğin ifadesidir (Gökalp, 1992). Bu acizlikten kurtulmanın yolu ise idealin eğitici rolünün artık okullar tarafından üstlenilmesidir. Bu da ulusal ve çağdaş eğitim-öğretim idealinin hayata geçirilmesi anlamına gelmektedir.

Gökalp bu görüşleri doğrultusunda; ideal tanımlamasında her zaman uluslaşmaya öncelik vermiş; diğer tüm idealleri de bu temel idealin bütünleyicisi olarak görmüştür. Gökalp'e göre mevcut koşullarda Türkiye toplumunun en büyük dört ideali; milliyetçilik, halkçılık, çağdaşlaşma ve cumhuriyetçiliktir (Gökalp, 1980). Çocuklara verilmesi gereken temel idealler de bunlardır. Çocuklar bu dört esas üzerinden yetiştirilirse, ülke sağlam temeller üzerine kurulmuş olacak, hem içeride hem dışarıda güçlü bir devlet haline gelecektir (Gökalp, 1977a). Diğer yandan Gökalp çağdaş ulus-devlet olma yolunda, bu dört temel idealin uzantısı diyebileceğimiz laiklik ideali, aile ideali, feminizm ideali, ekonomik-mesleki ideal gibi ideallere de yazılarında sıklıkla yer vermiştir (Gökalp, 1977a; Gökalp, 1980; Gökalp, 1982b). Yeni devlet, toplum ve aile modelini de bir bütünsellik oluşturan bu ideallerin gerekleri üzerine inşa etmiştir.

Özellikle *Türkçülüğün Esasları* kitabında “Hukuki Türkçülük” başlığındaki önerileri, Gökalp'in toplumsal idealizmi [içtimai mefkûrecilik] bağlamında üç önemli amaç sıralamakta ve bu amaçlar devletin, toplumun, ailenin radikal dönüşümünü içermektedir. Gökalp'e (1976b) göre birinci amaç; teokrasinin hiçbir kalıntısının kalmadığı, hukukun ve ulus egemenliğinin üstün olduğu çağdaş bir devlet kurmaktır. Böylece hem yasa yapma hem de devleti yönetme yetkisi doğrudan millete verilmiş olacak; milletin tüm bireyleri birbiriyle eşit hale gelecek, hiçbir aile, sınıf ya da bireyin ayrıcalığı bulunmayacaktır. Gökalp burada laikliği esas alan demokratik bir cumhuriyet yönetimini tanımlamaktadır. İkinci amaç; işbölümüne dayalı mesleki yetki alanlarının özerkleşmesi ve mesleki örgütler arasında dayanışmacı bir ekonominin kurulmasıdır. Gökalp bu bağlamda ekonomide sınıfsal eşitsizliklerin minimuma indirildiği, sınıflar arası mücadelenin değil dayanışmanın esas alındığı halkçı ve devletçi politikalar üzerine inşa edilmiş, toplumsal dayanışmayı temellendirecek sınıfsız bir toplum modelini

öngörmüştür. Üçüncü amaç ise çağdaş bir aile kurumu oluşturmaktır. Gökalp bu bağlamda da kadınla erkeğin evlenme, boşanma, miras ile mesleki ve siyasi haklarda eşit hale geleceği; yeni bir kadın figürünün ve yeni bir aile modelinin gerekliliğinin altını çizmiştir.

Gökalp bu düzenlemelerle devletin ve toplumun tümüyle eşitlik, özgürlük, adalete dayanacağını ve teokrasi ile klerikalizme dair tüm izlerin silineceğini vurgulamıştır (Gökalp, 1976b). Elbette tüm bunlar eğitim-öğretim süreçlerinin de dönüşmesi anlamına gelmektedir. Her ne kadar Gökalp eğitim-öğretimle “ideal” kavramı arasında doğrudan ilişki kuran pek fazla şey yazmasa da aslında kuramının temelini bu idealler oluşturmaktadır. Eğitim-öğretimin, milliyetçilik ideali gereği ulusal temellere dayandırılması; cumhuriyetçilik ve halkçılık ideali gereği toplumsal tabana yayılması ve halk kültürüne kapılarını açması; çağdaşlaşma ideali gereği Batı bilimi ve tekniklerine yaslanması; laiklik ideali gereği dini otorite ve baskıdan sıyrılması, Gökalp’in modern devlet, modern toplum ve modern aile idealinin hayata geçirilmesinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu bağlamda aşağıda Gökalp’in yeni bir devlet, yeni bir toplum ve yeni bir aile ideali kapsamındaki hedefleri ele alınacak; bu hedeflerin eğitim ve öğretimle ilişkisi ortaya konmaya çalışılacaktır.

Yeni Devlet İdeali ve Eğitim. Gökalp’in yeni devlet idealinin en önemli iki ayağını demokratik cumhuriyet yönetimi ile laiklik oluşturmuş ve bu iki eksen, doğrudan eğitim kuramına da yansımıştır. Gökalp, bir toplumun ancak ulusal bir parlamento ile yönetilen bir millet haline geldikten sonra çağdaş bir toplum olabileceğini düşünmektedir. Dolayısıyla ilerlemenin kaynağına ulusal bilinci yerleştirmektedir. Gökalp’e (1977a) göre son birkaç yüzyılda ulusal bilincin uyandığı toplumlarda imparatorluklar varlıklarını sürdürememiştir. Keza Osmanlı’da da bu dönüşüm başlamıştır. Geçmişte “biz Türk milleti” mefhumu bulunmadığı için Türk milletinin varlığından söz edilemese de bugün artık bu bilinç ortaya çıkmıştır (Gökalp, 1980). Bu bağlamda devlet reformu da toplumun ümmetten millete geçmesi temelinde gerçekleşecektir. Bu da beraberinde monarşiden demokrasiye, teokratik hukuktan modern hukuka geçiş anlamına gelmektedir. Böylece Osmanlı’daki devlet-millet ayrışmasına da son verilecek, millet devletin temeli ve varlık nedeni olarak tanımlanacaktır. Tüm bu tanımlamalardan anlaşıldığı üzere, Gökalp’in düşünsel alt yapısını hazırladığı siyasal düzen, ulusal temsili demokrasidir.

Gökalp'e göre cumhuriyet, siyasal örgütlenmenin en gelişmiş hali ve son aşamasıdır. Nitekim ilk gençlik yıllarında yazdığı şiirlerinden itibaren monarşiye karşı çıkmıştır. Daha geç dönemde yazdığı “Velayet ve Sulta (1924)” başlıklı makalesinde ise monarşi ile cumhuriyeti karşılaştırmıştır. Gökalp'in kişisel iktidar anlamında kullandığı “sulta” yönetimi, eşitliğe, özgürlüğe, demokrasiye karşıdır; patriarkal aileye ve feodalizme özgüdür. Meşru iktidar/otorite anlamında kullandığı “velayet” ise demokratik toplumsal düzenin temelidir. “Sulta” bir nefret ve korku objesi iken, “velayet” yönetsel otoriteye karşı sevgi ve saygıyı ifade etmektedir. Bu bağlamda “velayet”, bireyin kendi özgür iradesiyle toplumun genel iradesine saygı duyması, bu gücü kabul etmesi ve toplumsal düzeninin de bunun üzerine inşa edilmesi demektir (Gökalp, 1980). Dolayısıyla kişinin özgürlüğü ile toplumun beklentileri arasındaki bir dengeye dayanmaktadır. Toplumsal düzenin devamı için bir otoriteye ihtiyaç vardır ama bu otorite, kişinin rıza gösterdiği bir otoritedir ve özgürlüğünü ortadan kaldırmamaktadır. Çünkü özgürlük ortadan kalkarsa Gökalp'e göre ilerleme de olmayacaktır. Bu bağlamda daha önce de değinildiği gibi, Gökalp pozitif özgürlüklerden ve toplumcu bir siyasetten yanadır. Memleket üzerindeki sultayı tümüyle kaldırıp yerine velayeti, yani meşru bir otoriteye yaslanan cumhuriyeti ikame etmek de toplumcu siyasetin ilk adımı olacaktır

Gökalp, cumhuriyetçi görüşleri doğrultusunda, sulta (otoriter) yönetimindeki eğitimle cumhuriyet yönetimindeki eğitim arasındaki farklara da değinmiş; siyasi iklimin eğitim kurumları üzerindeki etkisini bu bağlamda değerlendirmiştir. Gökalp'e göre mevcut okullarda tüm çocukların yüzündeki gülümseme ortadan kalkmıştır. Bu durumun nedeni, otoriter yönetimdeki öğretmenlerin de otoriter olmaları, öğrenciler üzerinde baskı uygulamalarıdır. Çünkü ülkede otoriter bir yönetim olduğunda, öğretmen de okulda bir sultan gibidir. Sultanın millete baskı uygulaması gibi, öğretmen de öğrenciye baskıcı davranmaktadır. Oysa cumhuriyet yönetimlerinde okul da öğretmen de demokrasi esaslarına göre yönetilir. Bu nedenle cumhuriyetin en önemli görevi, çocuklar üzerindeki bütün baskıları ortadan kaldırıp, yerine “tatlı davranışları” koymaktır (Gökalp, 1977a; Gökalp, 1980). Böylece sultadaki tahakkümün yerine velayetin saygı ve sevgisi konmuş olacaktır ki bu da çocuğun babasına bağlılığı gibidir.²³ Gökalp bu bağlamda, okullarda sulta yönetimine benzer idarelerin de ortadan

23 Gökalp'in “velayet”e, yani kamu otoritesine bağlılığı çocuğun babasına bağlılığı gibi görmesi, ulusal-kamusal eğitim fikrinin öncülerinden olan Rousseau'nun görüşleriyle benzerlik taşımaktadır. Bu düşüncenin kökleri ise Platon ve Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. “Eğitimin amaçları belirlenirken,

kaldırılmasını ve yerine demokratik bir yönetimin uygulanmasını; hatta okulların öğrenciler tarafından idare edilmesini istemiştir. Çünkü Gökalp'e göre okul öğretmen için değil, öğrenci içindir ve bu amaçla açılmıştır. Dolayısıyla demokratik bir eğitim için öğrencinin kendi kendisini idare etmesine izin verilmelidir (Gökalp, 1977a). Gökalp böylece çocukların yüzünde tebessümün²⁴ yeniden ortaya çıkacağı, sultasız bir velayetin özgürlüğü altında cumhuriyet için yetiştirileceklerini düşünmüştür.

Gökalp bu çerçevede, okulda çocuklara bazı sorumluluklar verilmesinin önemi üzerinde de durmuş, bunun cumhuriyetin ihtiyaç duyacağı görev bilincini ve işbölümü davranışını geliştireceğini düşünmüştür. Gökalp'e göre İngiltere ve Amerika'daki okullarda ilk sınıflardan başlayarak çocuklara bazı görevler verilir. Örneğin tahtayı temizlemek, tebeşiri, silgiyi hazırlamak, kendi sınıfına ait eğitim araç gereçlerini korumak vb. Böylece öğrenciler arasında işbölümü yapılmış olur, her öğrenci ayrı bir görevden sorumlu olur. Ayrıca sınıf sorumluları ile okul sorumlusu ve temsilcisi bulunur, bunlar da okulun en çalışkan, terbiyeli, sorumluluk sahibi öğrencilerinden seçilir. Okul temsilcisi, idarenin yönlendirmesi ve işbirliği ile görevlerini yerine getirir. Bu da öğrencilerin hem kendilerini disiplin altına almalarını hem de otokontrollerini

öğrencinin mi, ailenin mi, devletin mi öncelikleri esas alınmalı?" sorusuna verilen yanıtta bu düşünürler ortaklaşmakta ve önceliği devlete vermektedirler. Gutmann'ın (2003) "aile devlet" olarak tanımladığı ve çocukların yetiştirilmesinde devletin amaç ve gereksinimlerinin öncelikli olduğu bu modelde, toplum için iyi olanla birey için iyi olan aynıdır. Bu nedenle devlet, birey ile toplumsal iyi arasında uyum yaratmak için eğitsel otorite olma hakkına sahiptir. Bu da devletin çocuk üzerindeki otoritesinin ailenin otoritesinin önüne geçmesi anlamına gelmektedir. Bu modelin temsilcileri sayılabilecek Platon (2013) ve Aristoteles (2012), güçlü bir toplumun devletin belirlediği ahlaki, manevi, bilişsel ve sanatsal tüm ölçütleri kabul eden insanlardan oluşacağını; bu nedenle devletin en önemli görevinin bunların tüm yurttaşlara eğitim yoluyla kazandırılması olduğunu belirtmişler ve eğitim konusunu bir kamusal otorite sorunu olarak tanımlamışlardır. Keza Rousseau için de çocuklara hak ve ödevlerinin öğretilmesi, babalardan çok devlet için gereklidir. Bu bağlamda çocuğun eğitimi konusunda kamu otoritesi babanın yerini alır, böylece babaların çocuklar üzerindeki haklarının bir kısmı da devlet tarafından üstlenilmiş olur. Bu da devletin yurttaş-çocuklar üzerinde babalarının sahip olduğu otoriteye benzer bir otoriteye sahip olması anlamına gelir ve çocuklar da babalarına gösterdikleri saygı, sevgi ve itaatin aynısını devlete gösterirler (Rousseau, 2008b).

- 24 Gökalp, *Cumhuriyet Gazetesinde* yayımlanan "Tebessüm (1924)" başlıklı makalesinde, yapılacak en önemli devrimlerden birinin "Tebessüm İnkılabı" olduğunu belirtmiştir. Çünkü Gökalp'e göre bir ulusun hayatta kalabilme yeteneği bireylerinin mutluluğuyla doğru orantılıdır. Yüzü gülmeyen insanların hiçbir işte başarılı olması olanaklı değildir. Oysa mevcut Türkiye toplumunda dünya nimetlerinden elini eteğini çekmiş (zâhid) babalar ve öğretmenler yüzünden gülümsemek yasaklanmıştır. Yapılması gereken; dinin dünyevi olana tümüyle sırtını çevirmek olmadığını herkese anlatmak ve ulusu sevinçli, neşeli, şen bir topluma dönüştürecek politikalar üretmektir (Gökalp, 1980). Gökalp'in burada dünyevi insanlara vurgu yapması, modern seküler bir toplum isteğinin ifade edilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu vurgu, dinin kamusal alandan çekilmesine yönelik görüşleriyle de bütünlük taşımaktadır. Dolayısıyla "tebessüm inkılabı", ifadenin yalın anlamının ötesinde, kapsamlı bir sosyal ve kültürel dönüşüme işaret etmektedir.

güçlendirmelerini sağlar. Bu nedenle Gökalp'e göre cumhuriyet okullarında okul düzenini sağlamak için ayrıca görevlilere ihtiyaç yoktur. Böylesi bir disiplini alan öğrenciler, okulu da kendileri idare edebileceklerdir (Gökalp, 1977a). Okulu toplumun küçük bir örneği olarak gören Gökalp'in, bu düşünceleriyle kendi kendini yöneten geleceğin yurttaşlarını tasavvur ettiğini söylemek olanaklıdır.

Gökalp Durkheim'a atıfta bulunarak, cumhuriyet yönetiminde eğitimin amaçları üzerinde de durur. Buna göre eğitimin üç amacından ilki, toplumsal düzeni/disiplini sağlamaktır (inzibat). Gökalp, toplumsal düzeni hukuk ve ahlak sistemiyle ilişkilendirmiştir. Düzenin aksamadan devamı için, tüm bireylerin milletin yaptığı kanunlara gerekli saygı ve itaati göstermesi; ayrıca kamunun ortak vicdanından doğan ahlak normlarına saygı duyması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimin ilk görevi de kanunlara ve ahlaka saygı duymayı öğretmek, düzen duygusunu ortaya çıkarmak olmalıdır. Eğitimin ikinci amacı, bireylerde fedakârlık duygusunu geliştirmektir. Çünkü Gökalp'e göre cumhuriyet ancak fedakâr yurttaşlarca kurulup ayakta kalabilecektir. İstibdat rejimi nasıl ki yarattığı korku ile varlığını sürdürüyorsa, cumhuriyet de ancak fedakârlık duyguları ile varlığını sürdürebilecektir. Bu nedenle cumhuriyet, çocuklarda kendine karşı çok güçlü ve derin bir heyecan ve fedakârlık duygusunu yaratmalı; bu duyguyu çocuklara aşılmalıdır. Eğitimin üçüncü amacı ise bireylerde özerklik ve bağımsızlık duygusunun ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmenler bu duyguyu öğrencilerin vicdanında yaratmalı; çocuğun ruhunda bireysel özgürlük ile “velayet”i, yani meşru otoriteyi uzlaştırmalıdır (Gökalp, 1977a). Dolayısıyla Gökalp çocuğun kendi özgür iradesiyle genel iradeye teslim olacağı, bir otorite olarak genel iradenin normlarına rıza göstereceği bir eğitimle yetiştirilmesini istemektedir.

Gökalp'e (1980) göre özellikle bu üçüncü amaç; yani sultasız bir otoriteye bağlılık ile bir ideale bağlı özgürlük bilincinin çocuklara aşılması ve bunların uzlaşısı içinde olması, onları parlamenter düzenin ihtiyaç duyduğu insanlar yapacaktır. Gökalp için ihtiyaç duyulan insan; kendi bireysel isteklerinden toplum için fedakârlık edebilen, okuyup yazmayı, öğrenmeyi, çalışmayı görev bilen, vergi veren, savaşta ülkesi için hayatını feda eden, kimsenin malına, canına, ırzına dokunmayan kişidir (Gökalp, 1981b). Gökalp böylece tam da modern ulus-devletlerin yurttaşlarından beklediği görev ve sorumlulukları sıralamıştır. Ulus-devletlerin hem ürünü hem de ihtiyacı olan genel eğitim ise bu yurttaşların yetiştirilmesinden sorumludur. Yukarıda değinildiği gibi, Gökalp'in kuramında devletin temeli ve varlık nedeni artık ulustur. Bu nedenle eğitim de artık ayrıcalıklı bir grup için değil, tüm ulus içindir. Dolayısıyla söz konusu olan,

modern ulusal eğitimin hayata geçirilmesi; çocuk ve genç yurttaşların eşit eğitim hakkı, hatta göreviyle karşı karşıya olmasıdır. En üst düzeyde kural koyucu olan devlet, bu kuralların başta eğitim yoluyla topluma yaygınlaştırılması ve benimsetilmesinden sorumludur. Aksi durumda ne ulusa dayalı genel irade ortaya çıkabilecek ne de cumhuriyet varlığını sürdürebilecektir.²⁵

Gökalp'in devlet reformu ve yeni devlet tahayyülünün diğer önemli ayağı ise laikliktir. Timur'un (2012:28) ifadesiyle, Osmanlı toplumunda uluslaşma sorunu seküler devlet sorunuyla iç içe geçmiş; devlet aygıtının reformu aynı zamanda şeriat yerine seküler bir hukukun ikame edilmesini de zorunlu kılmıştır. Gökalp için de İslam'ın modern devlet içindeki yeri gittikçe daralmış; çağdaşlaşma önceliği, İslami önceliklerin yerine geçmiştir. 1909'dan 1920'lere geçen sürede ulus ve devlet kavramlarına ilişkin görüşleri de gittikçe laikleşmiştir (François, 2020). Buna rağmen Gökalp, din üzerine yazdığı yazılarda kitleleri ve özellikle de İslamcı çevreleri tam olarak karşısına almamaya çalışmış; çağdaşlaşma, laiklik²⁶ ve dinsel inancı bir uzlaşma etrafında bir araya getirmeyi amaçlamıştır.

Davison'a (2012) göre Gökalp kelimenin tam anlamıyla seküler bir düşünür olmasa da, yaşadığı dönemde Türkiye'nin önündeki seçenekleri aydınlığa kavuşturmak için başvurduğu çerçeve, bugün sekülerleşme adı verilen dinamiktir ve Gökalp, modern uygarlığın gittikçe laik bir karakter kazandığının farkındadır. Bu nedenle din ile siyasetin birbirlerinden tamamen ayrılmasının ya da dinin devlet işlerinden koparılmasının modern devletler için temel bir hukuki zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Nitekim Gökalp bu düşüncelerini özellikle *Türkçülüğün Esasları* kitabında "Hukuki Türkçülük" ve "Siyasi Türkçülük" başlıkları altında güçlü bir biçimde savunmuştur. Ancak Gökalp din ile devletin ayrılmasını savunurken, hiçbir zaman dinin ulusal kimlikten tamamen dışlanmasını istememiştir. Aksine dini inancın

25 Gökalp'in bu görüşleriyle eğitimi bir ulus kuramcısı gibi işlevselleştirdiği ve eğitime yüklediği ilk görevin ulusa ve cumhuriyete uygun yurttaşlar yetiştirmek olduğu görülmektedir. Batı'da uluslaşma sürecini anlatan eserinde D. Schnapper (1994) "Tüm ulus kuramcıları -Rousseau, Kant, Fichte, Mauss- okul üzerinde ısrar ettilerse, bu okulun teknik bilgiler vermesinden ziyade vatandaş yetiştirme özelliğindedir" demiştir (*La Communate des Citoyens* adlı eserden akt. Timur, 2012:121).

26 B. Lewis (1993:399), A. Adivar'a da atıfta bulunarak, Gökalp'in laiklik konusundaki en büyük talihsizliğinin, Fransızca *laïque* sözcüğünün karşılığı olarak dinsiz anlamına da gelebilecek "lâ-dini" sözcüğünü kullanması olduğunu belirtmiştir. Davison'a (2012) göre ise bunun "talihsizlik" olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Çünkü Gökalp'in "laik" sözcüğü yerine "ladini" sözcüğünü kullanmasının nedeni, bu sözcüğün uygarlığın din dışı karakterini daha iyi ifade etmesidir.

modern hayatta hızla bireyselleşen insanlar için önemli bir maneviyat kaynağı olduğunu düşünmüştür.

İslam Mecmuasında yayımlanan “Dinin İçtimai Hizmetleri (1915)” başlıklı makale dizisinde de hem ümmetten millete geçişi ve laikliği meşrulaştıracak görüşlerini hem de bu yeni toplumda dinin nasıl bir işlevsellik kazanacağını açıkça ortaya koymuştur. Gökalp’e (1981b) göre ilkel toplumlarda sadece dini otorite gelişmiş, dinden bağımsız siyasi ve kültürel kurumlar oluşmamıştır. Dolayısıyla ilkel toplumlar sadece ümmet niteliğindedir; devlet ve millet niteliği ortaya çıkmamıştır. Oysa modern devlette dini inanç toplumsal yaşamda varlığını korusa da dünyevi kurumlar üzerindeki iktidarını yitirmiştir. Gökalp’e göre olması gereken de budur. Çünkü dinin dünyevi kurumlar üzerinde etkili olması, bu kurumların çağdaş yaşamın gereklerine uymasına engel olmaktadır. Bu nedenle dinin toplumsal hizmetleri inanç ve ibadetlerle sınırlanmalı, manevi yararlarına odaklanılmalıdır. “Din eğitimi” başlığı altında detaylandırılacağı üzere, Gökalp’in dinin manevi yararından kastı ise; bireylerin kişisel arzularını kontrol edebilen toplumsal varlıklara dönüştürülmesi, dolayısıyla dinin ulusal ahlaka hizmet etmesidir. Gökalp aynı dergide yayımlanan “Diyanet ve Kaza (1915)” başlıklı makalesinde ise din işlerini de toplumsal işbölümünün bir parçası haline getirmiş; herkesin üst düzey bir din eğitimi almasının gerekli olmadığını; din adamlığı görevinin de bir uzmanlaşma alanına dönüştürülmesi ve sadece inanç alanıyla sınırlanması gerektiğini belirtmiştir (1981b).

Baltacıoğlu (1957: 44) Gökalp’in kendisine; “eğer biz münevverler din meselesine el koymayacak olursak, softalar el koyar” dediğini aktarmaktadır. Nitekim tam da bu görüşler doğrultusunda, siyasi terminolojiye yine Gökalp tarafından dâhil edilen “diyanet” kavramıyla, din ve din adamlarının yetkilerinin sınırlanması üzerinde ilk kez ciddi bir biçimde durulmuştur. Gökalp bu sorunu bir ilahiyat sorunu ya da dincilik-dinsizlik sorunu olmaktan çıkararak, din ile devleti birbirinden ayıran bir yönelime girmiştir. Gökalp’e göre eğer İslam çağdaşlaşma çabalarında bir engel değil de ilerletici bir güç olacaksa, bu ancak din ile devletin ayrılmasıyla mümkün olabilecektir. Bu bağlamda din ve inanç bireysel vicdan alanına, hukuk ise dünyevi yasama alanına bırakılacaktır. Dolayısıyla ilki diyanetin ikincisi siyasal düzenlemenin konusu olacaktır. Gökalp’e göre ancak böylesi bir ayırım, dini toplumun manevi birliğini sağlamada bileştirici güç haline getirecektir (Berkes, 2012).

Gökalp bu görüşleriyle, İslam’ın Türk ulusunun siyasi ve toplumsal yaşamı üzerindeki egemenliğine son vermeyi; dini, kültürel dünyanın bir parçası ve toplumsal

dayanışmanın unsurlarından biri olarak tanımlayarak, Türk ulusunu İslam'ın bağlı olduğu Doğu uygarlığından ve İslam ümmetinden tamamen ayırtırmayı amaçlamıştır. Tanör'e (2017:268) göre zaten Gökalp başta olmak üzere Türkçülük akımının temsilcilerinin yapmak istediği şey, "İslamiyetin Türkleştirilmesidir". Nitekim Gökalp dinsel ibadetin halkın kendi dilinde, yani Türkçe yapılması, okullarda Kuran'ın Türkçe çevirisinin okutulması gibi dönemi için oldukça radikal görüşler de öne sürmüştür (Gökalp, 1976b); bir milletin doğmasının önemli göstergelerinden birinin, dinin milli dilde yazılması ve milli bir biçimde yaşanılması olduğunu belirtmiştir (1981b). Dolayısıyla Gökalp'ın teokratik rejimi ve kurumlarını bir mutlaklık alanı olarak görmediği açıktır. Dini inancı da içinde bulunulan tarihsel ve toplumsal koşullara uyum sağlaması gereken bir olgu, toplumsal işlevselliği olan bir kurum olarak kabul etmiştir.

Gökalp'ın İslam'ın siyasal ve toplumsal kurumlar üzerindeki egemenliğine son verilmesi bağlamındaki görüşleri doğrultusunda; İttihat ve Terakki yönetimi altında eğitim alanını da içeren birçok reform yapılmıştır. Gökalp 1916'da İttihat ve Terakki Kongresine sunduğu raporla özellikle dinin ve din adamlarının yetkilerinin sınırlandırılmasını istemiş ve bu doğrultuda başlayan reformlarla şeyhülislam kabineden çıkarılmış, mahkemeler adalet bakanlığına bağlanarak yargı yetkisi laikleştirilmiş, kadınların aile, eğitim ve çalışma haklarında düzenlemeler yapılmıştır. Gökalp'ın öncülüğünü yaptığı ulusçu çevreler, bir çağdaşlaşma aracı olarak gördükleri eğitim alanını ise özellikle çok önemsemişlerdir. Onlara göre yapılması gereken, eğitimin tamamen dinsel yetke alanından çıkarılmasıdır. Bunu tam olarak başaramasalar da bu dönemde medreseler şeyhülislamın yetki alanından çıkarılarak maarif bakanlığına bağlanmış, ayrıca tekke ve zaviyeleri denetleyecek Meclis-i Meşayih oluşturulmuştur (Berkes, 2012; Tanör, 2017). Elbette tüm bunlar uzun vadede ilmiye sınıfının sosyal yaşam üzerinde kurduğu vesayetin de ortadan kalkması anlamına gelecek; laik yurttaşlık kültürünün oluşturulması için alan açacaktır.

Diğer yandan eğitimde laiklik uygulamalarının hayata geçirilmeye ve eğitim kurumlarının maarif bakanlığına bağlanmaya başlamasıyla, Gökalp'ın eğitime ilişkin en önemli sorun olarak gördüğü kozmopolitizmin ortadan kaldırılmasına ilişkin ilk adım da atılmıştır. Bu adım aynı zamanda Cumhuriyet döneminde yürürlüğe konulacak Tevhid-i Tedrisat Yasasının da ilk adımı olmuştur. Daha önce de söz edildiği üzere, Gökalp'ın eğitim sistemine ilişkin en önemli eleştirisi, mevcut çok başlı yapının farklı insan tipleri yetiştirmesi ve bunların birbirleriyle uzlaşmaz nitelikte olmalarıdır. Gökalp'e göre halk, medreseliler ve mektepliler arasındaki zihinsel ayrışma, hem toplumsal anomilerin

nedenidir hem de bir ulus olmanın önündeki en önemli engeldir. Bir ulus olabilmek için yapılacak en önemli şey ise “maarifimizi ve pedagojimizi birleştirmektir” ki Gökalp’e göre ancak bu durumda “ruhen ve fikren mütecanis (homojen) bir millet” haline gelinecektir (Gökalp, 1976b: 63). Nitekim Gökalp (1976c) *Doğru Yol* kitabında eğitimin temel ilkeleri bağlamında özellikle ilköğretim kademesinde öğretimin birleştirilmesini savunmuştur. Ünder’e (1999) göre Gökalp’ın bu görüşleri Birinci Heyeti İlmiyedeki (1923) Tevhid-i Tedrisat tartışmalarının da ana hattını belirlemiş; Gökalp’ın 1916 Kongresinde önerdiği Evkaf Nezaretine bağlı ilkokulların Maarif Nezaretine devredilmesi konusu, burada da kabul edilmiştir. Keza Tevhid-i Tedrisat Yasasının gerekçesinde “milletin bireyleri arasında fikir ve duygu birliğini sağlamak” ifadesinin kullanılması ve iki farklı eğitimin iki farklı insan tipi yetiştirdiği, oysa bir milletin bireylerinin ancak bir eğitimle yetiştirilebileceğinin söylenmesi, yine Gökalp’ın düşüncelerinin devamı niteliğindedir.

Böylece Gökalp’ın kültür birliği ve ulus-devleti inşa etmek için bir hedef olarak koyduğu eğitim birliği, -sonuçlarından bağımsız olarak- Tevhid-i Tedrisat’la somutlaşmıştır. Her ne kadar Gökalp tarafından çok fazla detaylandırılmasa da çağdaş-ulusal eğitimin temel koşulu olan eğitimin dinsel alandan özgürleştirilmesi ve bu kapsamda eğitim-öğretim süreçlerinin ve müfredatın laikleştirilmesi de yine onun temelini attığı düşünceler üzerinden yaşam bulmuştur. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, eğitimin birleştirilmesi ve laikleştirilmesi konusunun Gökalp açısından dinin eğitim süreçlerinden tamamen dışlandığı anlamına gelmediğidir. Aksine Gökalp’ın bir ideal ve toplumsal dayanışma unsuru olarak İslam’ın öğretilmesine hiçbir itirazı yoktur. Daha sonra da değinileceği üzere, bunun tek koşulu, dinin eğitimin temel belirleyeni değil, eğitimdeki unsurlardan biri haline gelmesidir. Bu bağlamda “yeni hayat”ta eğitim yoluyla yaratılacak yeni toplum; yani ulus, aynı kültürel mirasın varisleri arasında “laik bir kardeşlik ve bir ilke dayanışması”na (Thiesse, 2021:15) yaslanacaktır.²⁷

Gökalp’ın diğer toplumsal kurumlar gibi eğitim alanını da dünyevi bir içerikle tanımlaması, modern toplum ve aile idealinin de tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu bağlamda aşağıda ulusal demokrasi ve laiklik üzerine inşa ettiği yeni devlet modelinin bir uzantısı olan yeni toplum ideali ve bu idealin eğitimle ilişkisi ele alınacaktır.

27 1924 Anayasası’nda yer alan “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla (Türk) ıtlak olunur” maddesi de, Gökalp’ın ortaklaşmış kültürel öğeler ve laik ilkeler üzerine kurmak istediği yeni toplum modelinin anayasal somutluğa dönüşmüş halidir.

Yeni Toplum İdeali ve Eğitim. Gökalp’in idealize ettiği devlet, laik demokratik cumhuriyet esası bağlamında somutluk kazanırken; yeni toplum idealinin ana esaslarını da halkçılık politikaları ile dayanışmacı ekonomi modeli belirlemiştir.

İleride Cumhuriyet’in önemli ilkelerinden biri haline gelecek olan “Halkçılık” kavramını da ilk kez Gökalp *Yeni Mecmuada* yayımlanan “Halkçılık (1918)” başlıklı makalesinde kullanmıştır (Toprak, 2009). Gökalp (1980:73) halkçılığı; “esareti, tebaalığı, feodalizmi, emperyalizmi, istibdadı, şovenizmi, taassubu, dolayısıyla özgürlük ve eşitliğe aykırı olan ne varsa, hepsini ortadan kaldırmaya çalışan bir ideal” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla geniş anlamıyla “halkçılık” Osmanlı ile bütünleşmiş tüm siyasal, kültürel ve toplumsal değerlerin reddiyesi anlamına gelmektedir. Dar anlamıyla halkçılık ise Gökalp’in toplum ve eğitim kuramında özellikle iki boyutuyla öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki siyaseten halkçılık ki bunu doğrudan demokrasi sözcüğünün karşılığı olarak gördüğünü belirtmiştir (Gökalp, 1980). İkincisi ise halka doğru gitmek, halk kültürünü incelemek ve benimsemek bağlamında kullanmıştır ki bunu da folklorun karşılığı olarak “halkiyat” sözcüğüyle ifade etmiştir (Gökalp, 1982b). Bu bağlamda Gökalp’in kuramında siyaseten halkçılık, toplumda eşit yurttaşlık ilkesinin ve dayanışmanın sağlandığı halkçı bir yönetimi ifade ederken, “halkiyat” sözcüğünün göndermede bulunduğu kültürde halkçılık ise toplumsal birlik ve dayanışmanın ulusal halk kültürü temelinde kurulması anlamına gelmektedir. Gökalp düşüncesindeki halkçılığın bu iki boyutu, hem devlet-toplum ilişkilerinde hem de kültür ve eğitim dünyasında halkın üzerinde ayrıcalıklı bir sınıfın ya da zümrenin varlığına karşı çıkmakta, merkeze halkı ve halk kültürünü koymaktadır.

Siyasi Halkçılık ve Eğitim. Gökalp’e göre Osmanlı’da devlet ile millet arasında büyük bir uçurum oluşmuş, iki taraf birbirini anlamaz ve sevmez hale gelmiştir. Devlet yöneticileri ayrı bir sınıf, Anadolu’daki geniş halk yığınları ayrı bir sınıf oluşturmuştur.²⁸ Osmanlı yönetici sınıfı kendini egemen millet [millet-i hakime] olarak tanımlarken, Türkleri ise mahkum millet [millet-i mahkume] olarak görmüştür (Gökalp, 1976b:33). Bu sınıfsal ayrışma, aynı zamanda kültürel bir ayrışmayı da yaratmış; seçkin sınıf Türklüğe ait her şeyi çirkin ve kaba bulmuştur. Elbette bu durum eğitim süreçlerine de yansımış; eğitim hem halk kültürünün hem de halk kitlelerinin dışlandığı bir

28 Gökalp’e (1982b: 13) göre bu geniş halk yığınlarına geçmişte “raiyye” denmiş, Tanzimat’tan sonra ise “avam” adı verilmiştir. Dönemin demokrat vicdanı ise ona “halk” demektedir.

ayrıcalık alanı olarak şekillenmiştir. Gökalp açısından siyaseten halkçılığın amacı işte bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak; “halka doğru” gitmektir (Gökalp, 1980). Çünkü aksi durumda demokratik bir yönetim de ortaya çıkamayacaktır. Bu bağlamda Gökalp için siyaseten halkçılığın eşit yurttaşlık statüsü ve eşit siyasal hakları ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Nitekim Gökalp’e göre zengin ya da yoksul ayrımı olmaksızın herkes halktandır ve halkın içinde sınıfsal ayrıcalıklar yoktur. Ancak bu eşitlik, aşağıda değinileceği üzere, ekonomik anlamda sınıfsız bir toplumdan çok, sınıflar arasındaki eşitsizliklerin derinleşmesine ve bir çatışma yaratmasına izin verilmeyen, devlet eliyle yaratılmış bir “dayanışma”ya işaret etmektedir. Bu haliyle Gökalp’in demokrasi ideali, Parla’ya (1993) göre, liberal demokrasiden ziyade, bireysel özgürlüğün toplumsal dayanışma ve kamu çıkarını olumsuz etkilemediği oranda anlam kazandığı dayanışmacı demokrasidir. Bu dayanışmacı/solidarist ve kamucu anlayışın elbette eğitim alanına da yansımaları vardır.

Gökalp halkçılık ideali bağlamında üç tür toplumsal haktan söz etmiştir. Bunların ilki, siyasal haklardır ki bu hakların temelini tüm bireylerin seçme ve seçilme hakkına sahip olması ve devlet kademelerinde ayrımcılığa uğramaksızın yükselmesi oluşturmaktadır. İkincisi, eğitsel ve kültürel haklardır. Bu da tüm bireylerin eşit eğitim olanaklarından yararlanması ve bu doğrultuda liyakati ölçüsünde toplumda yükselebilmesinin temel koşuludur. Üçüncüsü ise üretim alet ve teknikleridir ki bunların toplumdaki varlığı ve mülkiyeti de toplumun refah düzeyini belirlemektedir. Gökalp’e göre dünyaya gelen bütün çocukların devlet tarafından bu üç toplumsal hakla eşit derecede donatılması gerekmektedir. Bu hakları bir sınıfa verip, diğerlerine vermemek, toplumsal ahengin ve barışın bozulması anlamına gelecektir (Gökalp, 1980).

Gökalp’in eğitsel ve kültürel fırsatlar [feyizler] olarak tanımladığı eğitim hakkı, daha önce de değinildiği üzere, Batı örneğinde ulus-devletleşme süreciyle birlikte yurttaşlık hakkı olarak ortaya çıkan genel eğitime işaret etmektedir. Genel eğitim ise bir ulus yaratmanın yanı sıra, toplumsal işbölümünün sağlanması için tüm çocukların eğitim hakkına eşit bir biçimde erişmesi, geleceğini eşit eğitim fırsatları üzerinden belirleyebilmesi anlamına gelmektedir. Gökalp’in de çağdaşlaşma sürecine ilişkin gördüğü en önemli eksikliklerden biri, toplumsal işbölümünün henüz gerçekleşmemiş olmasıdır. Dolayısıyla genel eğitim hakkıyla, kız çocukları da dâhil tüm yurttaşlar eşit eğitim fırsatlarından yararlanarak başarıları ölçüsünde toplumsal işbölümünde yer

alabileceklerdir. Gökalp'in bu görüşleri yine ulus-devletlerle birlikte ortaya çıkan meritokratik yaklaşıma da uygundur.²⁹

Bu bağlamda Gökalp'e (1980) göre halkçılığın en önemli şartı, çocukları eşit şartlar altında yetiştirmek, tüm çocukların eğitimlerine, beslenmelerine aynı özeni göstermek, her birinin özel yeteneklerinden toplumun yararlanmasını sağlamaktır. Çünkü çocuklar topluma hizmet edecek değil, toplumdan hizmet alacak yaşlardır. Gökalp'e göre zaten insanlar arasındaki eşitsizliklerin büyük kısmı da yapay eşitsizliklerdir. Bu eşitsizlikleri ortadan kaldıracak olan toplumdur, halkçılığın görevi de budur. Çocuklar dünyaya gelir gelmez eşit haklara sahip olmalı; hiçbir çocuk hayatının ilk çağlarında bakımsız, okulsuz ve eğitimsiz kalmamalıdır. Yoksul çocuklar arasında da ileride birer dâhi olacak yeteneğe sahip olanlar vardır. Ancak iyi beslenememeleri, eğitim alamamaları nedeniyle toplum bunların yeteneklerinden mahrum kalmaktadır. Diğer yandan varsıl ailelerin çocukları yeteneksiz olsalar dahi, iyi okullarda eğitim görerek toplumun önemli kademelerine gelmektedirler. Gökalp böyle bir toplumun çağdaş dünyada yükselemeyeceğini düşünmektedir. Dolayısıyla eğitimde eşit fırsatlar, çağdaşlaşmanın da bir gereğidir.

Gökalp toplumdaki yapay (ekonomik-sosyal) eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının yollarından biri olarak eğitimde fırsat eşitliğini görürken; insanlar arasındaki doğal eşitsizliklerin (bilişsel beceri, yetenek vb.) ise olağan ve hatta yararlı olduğunu belirtmiştir. Ona göre bazı insanlar düşünsel işlerde yetenekli iken bazıları ise sanatta, el zanaatlarında yeteneklidirler. Yeteneklerin bu şekilde farklılaşması, işbölümünün de temelidir. Dolayısıyla halkçılık, bütün çocuklara aynı becerilerin kazandırılması anlamına gelmemektedir (Gökalp, 1980). Halkçılık, bireylerin başta eğitim olmak üzere tüm haklarda eşit fırsatlara sahip olması anlamına gelmekte; insanları yeteneklerde değil, fırsatlarda eşitlemeyi amaçlamaktadır.

Görüldüğü üzere Gökalp düşüncesinde halkçılık idealinin [mefkûre] eğitime ilişkin ilk boyutu, eşit yurttaşlık statüsünün oluşturulması; ulusal bilincin tüm topluma nüfuz etmesi ve halkın cumhuriyet, demokrasi, parlamenter sistem gibi yeni değerlerin gereklerine uygun bilinç ve davranışı geliştirecek eğitsel donanıma ulaşması; ayrıca

29 Amerikan ve Fransız Devrimlerinin mirası olarak görülen meritokrasi yaklaşımı, toplumdaki idari ve mesleki konumların toplumsal kökene bakılmaksızın yetenekli kişilere verilmesini savunur. Böylece toplumsal kurumlara girme fırsatı ve hakkı, başarıya ve yeteneğe bağlı hale getirilir ve herkese tanınır (Turner, 1997). Ancak fırsatların eşitlenebilmesi, öncelikle alınan eğitimin eşitlenmesine bağlıdır. Çünkü tüm mesleki alanların herkesin rekabetine açılabilmesi için yetenek ve potansiyellerin eşit düzeyde ortaya çıkarılması gerekir. Bu da tüm yurttaşlar için eşit, parasız kamusal eğitimi zorunlu hale getirir.

bireylerin yetenek ve başarıları ölçüsünde toplumsal işbölümünün bir parçası olmalarıdır. Bunu sağlayacak olan ise fırsat eşitliği ilkesine dayanan, kamu tarafından organize edilen genel ulusal eğitimidir.

Kültürde Halkçılık, Halkiyat ve Eğitim. Halkçılığın diğer boyutu ise halka ve halk kültürüne doğru gitmek, seçkin sınıf ile Anadolu’da yaşayan halk arasındaki kültürel farklılığa son vermek; kendi ulusal kimliğine yabancılaşmış eğitilmiş kesimi halk kültürüyle yeniden buluşturmadır. Gökalp’e (1976b) göre mevcut koşullarda ülkede gerek uygarlık, gerekse pedagoji açısından birbirine benzemeyen üç tabaka vardır: Halk, medreseliler ve mektepliler. Medreseliler İslam uygarlığını, mektepliler ise Avrupa uygarlığını benimseyip, bunların eğitim-öğretimin bir parçası olmasını sağlamışlardır. Halk kültürü ise kitaplarda yazmadığı, okullarda yer almadığı için sahipsiz kalmıştır. Oysa Gökalp’e (1981b) göre bir eğitimin topluma yararlı olması, kitaplarında yazan bilgilerin kendi halkına ve kültürüne ait olmasına bağlıdır. Bu nedenle halka doğru gitmek, hem toplumsal tabakalaşma nedeniyle ortaya çıkan epistemolojik parçalanmaya son verecek hem de halk kültürü etrafında kültürel birliğin ve ortak kimliğin inşa edilmesini sağlayacaktır.

Gökalp (1976b) *Türkçülüğün Esasları* içinde yer alan “Halka Doğru” başlıklı bölümde, diğer toplumlarda devletin resmi kültürü ile halk kültürü arasında büyük bir uçurumun olmadığını; ancak Türklerde halkın dili, edebiyatı, sanatı, ahlakının yanında bir de bunlardan tamamen farklılaşan resmi dilin, edebiyatın, sanatın bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle halk ile devletin resmi temsilcileri arasında bir fikir ve duygu alışverişi kalmamış; seçkin sınıfların kültürüyle halk kültürü arasında derin bir boşluk oluşmuştur. Gökalp’e (1981b) göre halk ile devlet, sözlü kültür ile resmi eğitim arasındaki bu kopukluk, Türklerdeki geri kalmışlığın da en önemli nedenidir. Gökalp böylece ülkenin temel sorunlarını aydın-halk dikotomisi bağlamında ele almış; halka doğru gitmeyi ise toplumsal entegrasyonu sağlamak amacıyla öne sürmüştür. Gökalp’e göre eğer aydın sınıfı bir an önce millileşip halkla bütünleşmezse, bir yanda halkına tamamen yabancılaşmış bir üst tabaka, öte yanda Türk toplumunun tüm değerlerine sahip olan ama çağdaş uygarlıktan yoksun halk kitleleriyle, toplum gittikçe daha anomik bir hal alacaktır (Türkdoğan, 2004).

Görüldüğü üzere Gökalp, aydın-halk zıtlaşmasında Anadolu halkını saf, özgün ve bozulmamış ulusal kimliğin temsilcileri olarak idealleştirirken³⁰; seçkin sınıfı ise yozlaşmış bir topluluk olarak betimlemiştir. Gökalp'e (1976b) göre "havas" adını verdiği Osmanlı seçkinleri, Türk halkını aşağı gören saray köleleridir. Ürettikleri sanat ve edebiyat ürünleri de halk için değil saray çevresinde toplanmış seçkin zümre içindir. Dolayısıyla uluslaşma ve çağdaşlaşma adımlarının atılamamasının, devlete temel olacak ulusal kültürün henüz derlenip düzenlenmemiş olmasının sorumlusu da halk değil, bu sınıftır. Medrese eğitimi almış olanlar da (alaturka havas) Batılı modern eğitim almış olanlar da (alafranga havas) diğer uygarlıkların etkisi altına girerek ulusal kültürden kaçmışlardır (Gökalp, 1977a). Bu nedenle bu sınıf, halkı temsil gücünü ve meşruiyetini tamamen yitirmiştir. O halde halka doğru gitme ve milli hale gelme görevi de seçkinlerdedir.

Gökalp Osmanlı seçkin sınıfını olumsuz bir bağlamda "havas" adıyla anıp, gayri-millî okullarda, gayri-millî eğitimden geçmiş bir sınıf olarak tanımlayıp, mevcut sorunların kaynağı olarak görürken; olumlu bir anlam yüklediği ve "güzide" adını verdiği bir millî seçkin sınıfının yetiştirilmesinin gerekliliğine de işaret etmiştir.³¹ Ancak Gökalp'e göre mevcut okullar hâlâ millî bir idealden yoksun olduğu için, bu genç aydınların yetiştirilmesi görevini şimdilik Türk Ocağı gibi millî dernekler üstlenecek; potansiyeli olan gençler ve öğretmenler bu kurumlara yönlendirilecektir (Şapolyo, 1941). Gökalp için bu yeni "güzide" sınıfının en önemli görevi, millî olmak ve milleti temsil etmektir (Gökalp, 1977a). Güzideler, sadece aldıkları yüksek öğretimle, yani uygarlık alanından aldıkları pozitif bilimlerle ve Gökalp'in "tehzib" adını verdiği yüksek kültürle halktan ayrılacaklardır (1976b). Ulusal kültürü öğrenmek için ise Anadolu'ya gideceklerdir. Böylece uygarlık değerleriyle donanmış olan güzideler, halkın kültürel değerleriyle de aşılacaklardır.

Bu bağlamda Gökalp, güzidelerin halka doğru gitmesine iki amaç yüklemiştir. Bunlardan ilki, yeni yetişecek aydın sınıfının halktan kültürel bir eğitim almasıdır.

30 Thiesse'e (2021) göre, Avrupa'nın farklı ülkelerindeki uluslaşma süreçlerine temel oluşturan halkbilim çalışmalarında da genel olarak kırsalda yaşayan halk, sefalet içindeki kitlelerden çok, sade, barışçıl, uyumlu bir yaşamları olan, otantik kültürün içinde yüzen, bilge ve becerikli varlıklar olarak betimlenmişlerdir.

31 Gökalp kuramını oluştururken sık sık kavramsal zıtlıklara başvurmuştur. Burada "havas" ve "güzide" sözcüklerinin ikisi de seçkin bir sınıfa göndermede bulunurken, ilki olumsuz, ikincisi olumlu bir çağrışıma sahiptir. Buna göre "havas", kendilerini halktan ayrı ve üstün sayan, ayrıcalıklı gören bir seçkinler sınıfını tanımlarken; "güzide", toplumda seçilmiş, beğenilmiş kişileri işaret etmektedir. (Devellioğlu, 2000; TDK Sözlük).

Gökalp'e (1976b) göre aydınların geçmişte okudukları okullar halkın okulu değildir. Bu nedenle milli kültürden yoksun bir eğitim alıp, gayri-milli hale gelmişlerdir. Şimdi bu eksikliği tamamlamak için milli kültürün canlı bir müzesi gibi olan halkın içine girerek, halkla beraber yaşamalı, halkın kullandığı sözcükleri kullanmalı, halk masallarını, fıkralarını, hikâyelerini öğrenmeli, şiirini, müziğini dinleyip, danslarını, oyunlarını seyretmeli; halkın eserlerini derlemelidirler. Gökalp'e göre bunu yapabilmenin en iyi yolu, özellikle Türkçülük idealine bağlı öğretmenlerin köylere gönderilmesidir. Güzidelerin halka doğru gitmesindeki ikinci amaç ise; halka uygarlık götürmektedir. Çünkü halk ulusal kültürel değerlere sahip olsa da çağdaş dünyanın değerlerinden habersizdir. İşte çağdaşlığın anahtarı olan Batı uygarlığını halka taşıyacak olan da bu bilgiye sahip olan güzidelerdir. Dolayısıyla Gökalp'in "halka doğru" düşüncesi, aynı zamanda çağdaş eğitimin ve bilginin Anadolu köylerine kadar yaygınlaştırılması, geniş halk kitlelerinin yeni değerler ve idealler sistemi etrafında yurttaşlaştırılması anlamına da gelmektedir.

Gökalp'in seçkinlerle halk arasında yaratmak istediği bu romantik diyalog, aynı zamanda kültür-uygarlık dengesinin kurulması; halkla aydın sınıfı arasındaki bağın yeniden güçlü bir biçimde oluşturulması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Gökalp, aydınlara ve Anadolu halkına karşılıklı eğiticilik görevi yüklemiştir. Bu eğitsel diyalog, iki tarafın da eksiklerini, hatalarını onaracaktır. Ancak asıl görev aydınlardadır. Aydın sınıfı, ulusu milli kültür etrafında derleyip toparlayacak, toplumsal rehberlik görevini üstlenecektir. Halk zaten uluslaşmaya kaynaklık edecek kültürü kendi doğallığı ve canlılığı içinde yaşamaktadır. Aydınların görevi, bu canlı halk kültürüne önce ulusal ideal aşlamak, halkı bir ulus haline getirmektir. Sonra da bu ulusu çağdaşlaştırmaktır.

Gökalp'e (1982b) göre aydın sınıfını oluşturan düşünür ve sanatçılar halk kültürünün duygu ve düşüncelerini temsil etmeye başladıklarında, eserleri milli özgünlüğü taşıdığı gibi, kendileri de milli aydın haline geleceklerdir. Dante, Rousseau, Puşkin, Goethe gibi önemli isimler de kendi ulusal kültürlerinden aldıkları ilhamla dünyaca saygın kişiler olmuşlardır. Çünkü gerçek sanat, toplumun kültüründen ortaya çıkan ve halkın ilhamından doğan sanattır (Gökalp, 1977a). İşte Gökalp'in "halkiyat" olarak adlandırdığı ve "sözlü olarak nesilden nesle aktarılan kültürün incelenmesi" olarak tanımladığı bilim de bu eserleri ortaya çıkaracaktır. Bu kapsamda Gökalp'e (1981b) göre "halkiyat", halk felsefesi, halk ahlakı, halk sanatı, halk dili, halk hukuku, halk değerleri, halk iktisadı ve halk teşkilatı olmak üzere sekiz araştırma alanında çalışmalar yapacaktır. Dolayısıyla halkın inanç, söylence ve diğer gündelik pratik ve

kültürel formlarını sosyoloji biliminin yol göstericiliğinde inceleyecektir. Bu bağlamda Alman ulusunun öz kaynaklara dönüş amacıyla folklor üzerinden gerçekleştirdiği uluslaşma çabasını Gökalp'te de izlemek mümkündür.³² Bu çabayı aynı zamanda, Rousseau'nun (2008a:42) “her halkın ulusal bir karakteri vardır ya da olmalıdır, eğer yoksa yapılması gereken ilk iş bu karakteri ona vermektir” sözleri bağlamında okumak da olanaklıdır.

Halkın kültürel ürünlerini derleyip toplayan aydınlar, sahip oldukları çağdaş bilgi ve yöntemlerle, bir öğretmeninin öğrencilerinin ödevlerini düzeltmesi gibi, bu ürünleri düzeltip yeniden düzenleyeceklerdir (Gökalp, 1977a). Gökalp bu öğretmenlik görevini kendisi de üstlenmiş; “halkiyat” çalışmaları bağlamında *Türk Yurdu*, *Yeni Mecmua*, *Küçük Mecmua* gibi dergilerde Orta Asya ve Anadolu Türkleri üzerine etnografik makaleler yazmış; Türk mitolojisi, masalları, efsaneleri vb. konularda yayınlar yapmıştır. Anadolu'da çıkan gazetelere çağrıda bulunarak çocuklar ve gençler için kendi bölgelerindeki Türk masallarını toplayıp, özellikle çocukların eğitimi için yararlı olanları yayımlamalarını istemiştir (Şapolyo, 1941). Ayrıca bu çalışmaların kurumsallaşması ve gelecek kuşaklara aktarılması için Milli Müze, Etnografya Müzesi, Milli Tarih Kütüphanesi, Milli Arşiv, Türkoloji Derneği, İstatistik Müdürlüğü, konservatuar, tiyatro vb. kurumların kurulmasını önermiştir (Gökalp, 1976b) ki bu öneriler Cumhuriyet dönemindeki çalışmalara ve kurumlara da öncülük etmiştir.

Gökalp önerdiği bu kurumların görev alanlarını da belirlemiştir. Milli Müze, milli tarihin müzesidir. Türk kültürüne ait sanat eserlerini toplamak, bu eserlerin ülkeden çıkarılmasını engellemekle görevlidir. Etnografya Müzesi, milletin şu anki yaşam biçiminin müzesidir. Halkın bugün kullandığı eşyalar, halk dili, halk içinde yaşayan masallar, destanlar, fıkralar, halk türküleri ve şiirlerini derleyecektir. Milli Arşiv, devlete ait resmi belgeleri toplayacaktır. Milli Kütüphane, yalnızca milli kültürü oluşturan kurumlara ait tarihi belge ve kitapları toplayacak; yani dil, din, ahlak, iktisat, hukuk, askerlik, siyaset vb. alanların tarihlerini içerecektir. İstatistik Müdürlüğü ise tüm bakanlıklara ilişkin istatistik verilerini toplayarak, bu istatistiklere göre toplumsal eksikleri saptayacaktır. Gökalp'e göre sayılan bu ilk gruptaki kurumların görevi, milli kültürü bulmaktır. Bir de bulunan bu milli kültüre çağdaş uygarlığı aşılacak

32 Alman ulusal birliğinin temellendirilmesi sürecinde de ilk başvuru kaynaklar, Almanya'nın her yerinden toplanan ezgiler, efsaneler, adetler, halk inanışları ve dilsel ifadeler olmuştur. Böylece kaybolması muhtemel atalar mirası bir araya getirilmiş ve bunlar aynı zamanda eğitimin de bir parçası haline gelmiştir (Thiesse, 2021).

kurumlara ihtiyaç vardır ki; bunlar da üniversiteler, Türkoloji Derneği, Konservatuar, Tiyatro, Güzel Sanatlar Akademisi gibi kurumlardır (Gökalp, 1976b; Gökalp, 1980).

Bu bağlamda Gökalp'in önerdiği ve bizzat katıldığı "halkiyat" çalışmalarının öncelikle "halk eğitimi" ya da günümüzdeki karşılığıyla "yaygın eğitim" bağlamında hayata geçirildiğini söylemek olanaklıdır. Her ne kadar Gökalp bu araştırmaların milli eğitime ve milli eğitim müfredatına temel olmasını istese de, mevcut koşullardaki eğitim felsefesi ve politikaları ile öğretim programları ve öğretmenlerin eğitimi buna uygun bir biçimde dönüştürülmedikçe, yani millileşmedikçe, bu çalışmaların örgün eğitim süreçlerine dâhil edilmesi olanaklı değildir. Dolayısıyla bu daha uzun vadede gerçekleştirilebilecek bir hedeftir. Diğer yandan toplumun bir an önce ulusal bir bilinç ve ideal kazanması da gerekmektedir. Bu nedenle uluslaşma sürecindeki bir toplum için eğitimin tek mekânı okul değildir; bu eğitim aynı zamanda halkın tüm boş zaman faaliyetlerinde gerçekleşmelidir (Thiesse, 2021). Nitekim Gökalp'in üzerinde ısrarla durduğu "halkiyat" çalışmaları da ilk olarak Türk Yurdu, Türk Ocağı gibi bazı derneklerde, kulüplerde, gazete ve dergi çevrelerinde kendine yer bulmuş; halka doğru da buralardan yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla Gökalp bugünkü anlamıyla "halk eğitimi" ya da "yaygın eğitim"e dair bütünlüklü bir fikir öne sürmese de "halka doğru", "halkiyat", "halkçılık" bağlamındaki görüşleri, "halk eğitimi"³³ düşüncesinin temelini oluşturmuştur. Gökalp de yazdığı gazete yazıları, şiirler ve makalelerle, halka açık verdiği derslerle, dernek ve kulüp faaliyetleri ile halk eğitiminin parçası olmuştur. Erken Cumhuriyet döneminde benzer bir işlevi Halkevleri ve Halkevlerinin yayın organı olan *Ülkü Dergisi* sürdürmektedir.

Gökalp'in edebiyat, müzik, mimari, el sanatları, oyunlar, gelenekler, ahlaki değerler gibi birçok alanla ilgili inceleme yapmasını beklediği "halkiyat" çalışmalarının

33 II. Meşrutiyet döneminde halkın eğitimi konusu büyük bir önem kazanmıştır. 1908'den sonra Türk Derneği, Türk Yurdu ve Türk Ocakları kurulmuştur. Bu dernekler, özellikle Balkan Savaşları sonrasında gittikçe güçlenen Türkçülük düşüncesi üzerine konferanslar ve yayınlar yapmışlardır. Ayrıca bu dönemde birçok kadın derneği de kurulmuştur. Bu derneklerdeki dersler, kurs, seminer, konferans ve gece dersleri şeklinde sürdürülmüş; bu dönemde basın da bir halk eğitimi organı olarak kullanılmıştır (Karaman, 2014). Gökalp'in bir araştırma ve halk eğitimi kurumu olarak konumlandığı ve eğitime ilişkin her konuda mutlaka göndermede bulunduğu Türk Ocaklarının amacı ise; "Türklerin milli eğitim ve bilimsel, toplumsal, ekonomik seviyelerinin yükseltilmesi ile Türk dilinin olgunlaşmasına çalışmak" olarak tanımlanmıştır. Türk Ocakları bunu, kurslar, konferanslar, tartışmalar düzenlemek; kitap ve broşürler yayımlamak; kulüp ve okullar açmak suretiyle yapacaktır. Ocak kendini yalnızca ulusal ve toplumsal amaçlara adayacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda İstanbul dışında da birçok Türk Ocağı açılmış; Ocaklarda dönemin önemli düşünür ve edebiyatçıları dersler vermiş, yayın organlarında yazılar yayımlamış ve eylemlerine aktif katkıda bulunmuşlardır (Lewis, 1993). Ayrıca bu etkinliklerin kadın ve erkeklerden oluşan karma gruplara yapılması da dönem için önemli ve ilerici bir gelişmedir.

uzun vadedeki eğitsel amacı ise; kültürü ve kültürün bir yansıması olan eğitimi halkın eserleri üzerine inşa etmek, halkın eserlerinde bulunan ulusal ruhu eğitimin merkezine yerleştirmektir. Böylece halkın kültürü yaşamdan kitaplara, kitaplardan da öğrenme süreçlerine aktarılacaktır (Gökalp, 1981b). Öğretmenler ve aydınlar halkta buldukları kültürü çağdaş bilgiyle işleyecek; ulus-devletin üzerinde yükseleceği çağdaş ulusal eserlerin ve kültür birikiminin üretilmesine öncülük edeceklerdir. Türk folkloru ve geleneklerinden süzölmüş ürünler, milli eğitimin içeriğinin ayrılmaz bir parçası olacak; dil, edebiyat, tarih, sanat gibi alanlarda eğitimin temel köşe taşlarını belirleyecektir. Bu bağlamda Parla'nın (1993:136) ifadesiyle Gökalp için “halk hem kaynak hem de amaçtır.”

Görüldüğü üzere Gökalp, halkçılık idealini ve halka doğru ilkesini ulusa bir kimlik kazandırmanın ilk adımı ve koşulu olarak işlevselleştirmiştir. Halkçılık ideali bağlamındaki düşünceleri, yurttaşlar arasındaki siyasal, hukuksal, kültürel farklılıkları ortadan kaldırmaya; halkın ve halk kültürünün yüceltilmesine, bireylerin ahenkli bir biçimde bir arada yaşamasına dayanmaktadır. Gökalp'e göre bu ahenkli bir aradalığın diğer bir koşulu ise toplumsal işbölümüdür.

Toplumsal Dayanışma, İşbölümü ve Eğitim. Gökalp (1982b) açısından Türklerin en zayıf noktası olan toplumsal işbölümü, çağdaş toplumların ilerlemesindeki en önemli etkenlerden birisidir. Bir ülkede iktisadi hayat ne kadar ilerlemişse, işbölümü de o kadar gelişmiştir. Çünkü mesleki uzmanlaşma ancak işbölümünün derinleştiği toplumlarda mümkündür. Hatta bilim, sanat, felsefe gibi alanlardaki uzmanlıklar da iktisadi alandaki işbölümünün gelişimine bağlıdır. Gökalp'e (1976b) göre Avrupa'da ortaya çıkan sanayileşme ve kentleşme böyle bir süreci yaratmış; bu süreçle birlikte düşünce ve ideal açısından eski insanlara benzemeyen bir “yeni insan” tipi ortaya çıkmıştır. Bu “yeni insan”ın eski hayatın çerçevesi içinde tutulması olanaklı değildi. Bu nedenle eski çerçeveler kırılıp parçalanmış; serbest kalan yeni hayat ise her alanda yeni fikirler meydana getirmiştir. Bu yeni hayatın en temel özelliği ise işbölümüne dayanmasıdır. Üstelik işbölümü yalnızca mesleklerin ayrılmasıyla sınırlanmamış; bilimler ve sanatlar, din ile siyasi örgütlenme, siyasette yasama, yürütme ve yargı güçleri de birbirinden ayrılmıştır. Böylece tüm toplumsal alanlar arasında bir işbölümü ortaya çıkmış ve bu doğrultuda tüm alanlar mükemmelleşmiştir.

Toplumsal işbölümünün bir diğer yararı ise bireysel kişiliklerin gelişmesini sağlamasıdır (Gökalp, 1977a). Gökalp'e (1980) göre bu nedenle Avrupa'da eğitimin üç temel hedefinden biri ³⁴; işbölümünden doğan bireysel bağımsızlığın öğrencilere kazandırılmasıdır. Gökalp'e göre Batı'da ortaya çıkan ve toplumsal işbölümü ile sonuçlanan bu gelişim süreci Türkiye'de yaşanmamış; bu nedenle büyük sanayi ve mesleki uzmanlaşma da oluşmamıştır. Bunun sonucu olarak “yeni insan”ı yaratan bireysel kişilikler de gelişmemiştir. Gökalp'in burada söz ettiği bireysel kişilik, daha önce de belirtildiği gibi, liberal anlamda bireyciliğe işaret etmemektedir. Aksine Gökalp, bireysel kişiliği toplumsallıkla ilişkilendirmiş; bireyin bağımsız iradesi ve aklıyla toplum yararına kararlar alacak hale gelmesini istemiş; pasif, kadercı, tebaa niteliğindeki insan topluluğunun yerine; bağımsız, girişimci, kamu çıkarı için sorumluluk alacak yurttaşları ikame etmiştir.

Bu bağlamda Gökalp, liberal bireycilik [ferdiyetçilik] ile kendi ideali olan toplumsal dayanışmacılığı [içtimai tesanüd] karşıt iki görüş olarak konumlandırmış; ilkinin kişisel çıkar ve bencilliklerle ilişkilendirirken; ikincisini kamu yararı ve dayanışmacılıkla ilişkilendirmiştir. Gökalp, “Ferdî İnsanlar ve İçtimai İnsanlar (1923)” başlıklı makalesinde, Durkheim'a atıfla, iki tür kişilikten bahsetmiştir. Bunlardan ilki; “toplumsal kişilik”, ikincisi, “bireysel kişilik”tir. Gökalp'e göre “toplumsal kişilik”, toplumdan alınan ortak duygu, inanç ve ideallerde ortaya çıkmaktadır. “Bireysel kişilik” ise toplumsal işbölümünden doğmuştur. Çünkü toplumsal işlerin bölüşümü, insanları mesleki zümrelere ayırmakta; böylece bireylerde toplumsal bilincin yanı sıra bir de mesleki bilinç ortaya çıkarmaktadır. Gökalp'e göre mesleki bilinç uzmanlaşmaya önem verdiği için, kişisel derinleşmeye eğilimlidir ve uzmanlık derinleştikçe de “bireysel kişilik” ortaya çıkmaktadır. Bireysel kişiliğin ortaya çıktığı insanlarda ise kendilerine özgü bir hayat görüşü, ahlak, sanat, estetik anlayışı oluşmaya başlamaktadır. Ancak bu bireysel anlayış, yine toplumun kültürel değer yargılarına [kıymet hükümleri] uyumlu biçimde gelişmektedir ve kişinin toplumsal kimliği üzerindeki bir renk görünümündedir. Eğer bu anlayış, bireysel bir renkten ibaret kalmazsa “bireysel kişilik” bireyciliğe dönüşecektir (Gökalp, 1980).

34 Diğer ikisi daha önce söz edildiği gibi (bkz. s.117); öğrencilere toplumsal normlara uyma alışkanlığının kazandırılması ve öğrencilerde cumhuriyete ve ulusa karşı fedakârlık duygularının geliştirilmesidir.

Dolayısıyla Gökalp'e (1980) göre bireycilik, "bireysel kişilik"ten tamamen farklıdır. "Bireysel kişilik"e sahip olanların toplumsal değerlere bağlılığı devam etmekte ve sahip oldukları özgün niteliklerle toplumda bir işlevi yerine getirmektedirler. Oysa bireyciler toplumsal yaşama ve ideallere önem vermemekte, insanların toplum yararına çalışacaklarına ve fedakârlıkta bulunabileceklerine inanmamaktadırlar. Gökalp'in burada tarif ettiği, sorunlu gördüğü Batı kapitalizminin atomist bireyciliğidir. Gökalp ise bunun yerine, kolektivizmi esas alan toplumcu bir korporatist³⁵ modelle kapitalizme eklemlemeyi önermiştir. Bu nedenle Gökalp'in kamucu kolektivizmi Marksizm'le de ilişkili değildir. Parla'ya (1993) göre Gökalp bu konuda da Durkheim'in düşüncelerini takip etmiştir. Durkheim'in modeline göre; mesleki ve ahlaki korporatif örgütlenmeyle toplumda ulusal birlik ve dayanışma ruhu ortaya çıkarıldığında, sanayi kapitalizminin ve işbölümünün yaratması beklenen sınıf çatışmaları en baştan engellenecektir. Çünkü toplum ve ekonomi modeli olarak korporatizmde, bireyler birbirine karşılıklı olarak bağımlı ve işlevsel bakımdan birbirlerini tamamlayan öznelerdir. Dolayısıyla toplum kendi içinde uyumlu bir bütündür. Ayrıca toplumun bireyler karşısında kendi öncelik ve ayrıcalıkları vardır; bireylerin kişisel çıkarları kamu yararına zarar vermediği ölçüde meşrudur.

Gökalp de benzer bir izleği takip etmiştir. Toplumdaki diğer tüm kutuplaşma ve ayrışmalara karşı çıktığı gibi, sınıfsal kutuplaşmaya da karşı çıkmış; bunun zaten dağılmakta olan toplum için yeni sorunlar yaratacağını düşünmüştür. Gökalp'e göre ulusal bağımsızlığın, toplumsal düzen ve ilerlemenin sağlanması için temel koşul, ulusal dayanışmanın güçlendirilmesidir. Ulusal dayanışma ise tüm mesleklerin ve sınıfların toplumsal organizma içinde uyum içinde ve eşdeğer yaşaması demektir. Bu da ancak çağdaş mesleki ahlakın ve meslek birliklerinin güçlendirilmesiyle mümkün olabilecektir (Gökalp, 1977a). Gökalp bu bağlamda Durkheim'in meslek loncalarını örnek gösteren düşüncelerini de benimsemiştir. Durkheim'a (2018) göre geçmişteki lonca teşkilatlarının, mesleki olduğu kadar ahlaki işlevleri de vardır. Bireylerin bencilliklerini sınırlayan, onlara dayanışma duygusunu aşıl原因, üyeleri arasında kardeşlik ilişkisini geliştiren bu ahlaki örgütlenme, sanayi toplumu için de model olabilecek niteliktedir. Gökalp'e göre de dayanışmacı ekonomi ve toplum modeli, eski Türk kültüründeki

35 Korporatizm; gecikmiş kapitalizmlerde birikim bunalımı nedeniyle ortaya çıkan; kapitalist üretim biçimini ortadan kaldırmadan, liberalizmin yarattığı sorunları gidermeye çalışan bir ekonomi modelidir. Gökalp'in dayanışmacı korporatizmi de henüz ortaya çıkmamış sınıfsal kutuplaşmaya karşı erken bir önlem ve ekonomik gelişmeyi gerçekleştirmek için, birleşik ve uyumlu bir toplum yaratma projesi olarak tasarlanmıştır (Parla, 1993).

dürüstlük, özveri, alçakgönüllülük gibi değerlerle ve ahilik gibi deneyimlerle uyumludur. Bu bağlamda yerel düzeyden ulusal düzeye doğru örgütlenen mesleki korporasyonlar, bu tarihsel deneyimlerden yola çıkarak, kendi üyelerine mesleki ve ahlaki normlar koyabilecek; böylece toplumsal dayanışmanın ve düzenin devamını sağlayabileceklerdir (Parla, 1993).

Görüldüğü üzere Gökalp'in modeli “sınıf yok, meslek var” biçiminde özetlenebilmektedir (Toprak, 2009:324). Bu modelle bir yandan sanayileşmek ve kapitalist ekonomiye entegre olmak isterken; bir yandan da bunun toplumda yaratacağı sınıfsal kutuplaşma ve kültürel yabancılaşmayı minimize etmeye çalışmaktadır. Zaten Gökalp'in toplum ve eğitim kuramı tam da böylesi bir toplumsal kutuplaşma ve yabancılaşmanın reddiyesi üzerine kurulmuştur. Toplumda görev duygusunun yerleştirilmesi ve özverili bireylerin yetiştirilmesi bu nedenle Gökalp'in en önemli hedefidir. Özellikle ekonomik alanda bu başaramadığında, bunun etkisi ekonomi dünyasının dışına taşıp tüm kamu ahlakını zayıflatacaktır (Parla, 1993). Bu nedenle Gökalp idealizminin istediği ulusal burjuvazi de sınıflar arası çatışma yaratmayacak kadar milli ve milliyetçi olmalı; sınıf çıkarlarını milli ideal ve çıkarlara feda edebilmelidir (Berkes, 1972). Özel mülkiyet ve bireysel çıkarlar da toplumsal dayanışma ve kamu yararını zedelediği ölçüde hoş görülmelidir.

Gökalp ekonomiyi dayanışmacı esaslar üzerine oturturken; yeni ekonominin ana hedefi olan sanayileşmede asıl önemli rolü devlete vermiştir. Ekonomi ile ilgili yazdığı makalelerinde genel olarak, Türklerin önemli ideallerinden [mefkûre] birinin de sanayileşme olduğunu; sadece tarım devleti olarak kalınamayacağını; büyük sanayinin oluşması için bireylerde gelişecek girişimcilik ruhunun ve sermaye birikiminin beklenemeyeceğini; Türkiye için uygun modelin “devlet kapitalizmi” olduğunu ve devletin öncülük ettiği ulusal bir hamleyle sanayileşmede hızla Avrupa'ya yetişmek gerektiğini belirtmiştir. Bunun için Türkler aşamalı bir gelişimin basamaklarını takip etmeden, Avrupa'daki son bilimsel ve teknik ilerlemelerden yararlanmalı, Batı'dan bilimi almak konusunda tereddüt etmemelidir (Gökalp, 1982b). Çünkü Gökalp'e (2010) göre mevcut durumda ülkede sanayiye temel olacak fen bilimleri de, fen bilimleriyle uğraşan bilim insanları da yoktur. Bir ülkede fen bilimleri alanındaki gelişmeler de ancak sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkmakta; bilimsel çalışmalar bir amaç olmaktan öte, sanayi ve teknoloji için bir araç olarak görülmektedir. Oysa Türkiye'de fen öğretimi sadece amaçtır; bilim insanları bilimlerden söz etseler de (*teaching*) bunları sanayi için uygulamaya geçirecek (*training*) donanımları yoktur.

Gökalp bilimsel bilgide ve sanayi ürünlerinde Batı'ya bağımlılığın altını çizerken; ancak bu bağımlılığın ortadan kalkmasıyla çağdaş bir toplum ve devletin kurulabileceğini vurgulamıştır. Elbette bunun için de eğitsel bir altyapı gerekmektedir. Gökalp'e (1992) göre yeni hayata ve yeni ekonomiye entegre olmak için, yeni bilimlerin ve felsefelerin yolundan gidilmeli; böylece eskinin küçük zanaatları yerine, sanayinin ihtiyaç duyduğu yeni modern meslekler öğretilmeli ve teşvik edilmelidir. Bu bağlamda modern ekonomiye ve sanayileşmeye teorik bilgi temeli oluşturacak pozitif bilimler ve yöntemlerle ilgili kısım, Gökalp'in yeniden tanımladığı “maarif”in öğretim kısmını oluşturmaktadır -ki bu kısım bütünüyle Batı'dan alınacaktır. Öğrencilere mesleki uygulama, teknik ve uzmanlaşmanın öğretileceği yer ise Gökalp'e (1982b) göre fabrikalardır. Bu bağlamda Gökalp sanayi mekteplerine ayrılan bütçenin boşa gittiğini; sanayinin gerektirdiği tekniklerin okulda ders yoluyla öğretilmesinin olanaklı olmadığını; bunun ancak çıraklıkla ve uygulamalı bir biçimde öğretilebileceğini ve bu nedenle de en iyi sanayi mekteplerinin fabrikalar olduğunu belirtmiştir. Gökalp'in mesleki eğitime ilişkin yegâne ifadesi de bunlar olmuştur.

Alman uluslaşma modelini sıklıkla örnek gösteren Gökalp, bu örnekte olduğu gibi, ulusal-kültürel bütünleşmenin ardından ulusal-ekonomik bütünleşmenin sağlanmasını amaçlamıştır. Toplumsal dayanışma ve kalkınma üzerine kurduğu ekonomi modeli, yine romantik diyebileceğimiz bir yaklaşımla, “fedakâr yurttaş” tipolojisini sınıflar üzeri bir nitelik olarak amaçsallaştırmıştır. Eğitimin temel hedeflerinden biri olan “fedakâr yurttaş yetiştirme” isteği de bunu destekler niteliktedir. Gökalp'e (1982b) göre birey hangi toplumun eğitimini alırsa, kendini o topluma ait hissetmekte ve o toplumun idealleri için kendini feda etmektedir. Bu nedenle eğitim yoluyla verilecek “vatani ahlakın yüksek olması, milli dayanışmanın temelidir.” (Gökalp, 1977a:61). Gökalp'e göre, eğer eğitim toplumsal dayanışmanın üretilmesinde bu kadar önemliyse, eğitimin içeriğine ve dayandığı felsefeye de dikkat edilmelidir. Örneğin maddeci felsefeye³⁶ dayanan eğitim, toplumsal dayanışma açısından oldukça zararlıdır. Çünkü bu felsefenin insana bakışı yararcı ve bencildir. Oysa idealist, akılcı ve maneviyatçı felsefeler, çocuğa toplumsal idealleri aşılması, toplumsal görevlerini öğretmesi ve “iyi insan” karakterini toplumsal fedakârlık üzerine inşa etmesi nedeniyle,

36 Gökalp'e göre “maddeciler” insanı bilinçli bir makina olarak görmekte, bu makinayı hareket ettiren kuvvetlerin de yalnızca maddi güçler olduğuna inanmaktadırlar. Dolayısıyla bireyi irade kullanamayan, dış güçlerin yönlendirdiği bir oyuncak olarak tanımlamaktadırlar. Böylece insani olan bütün değerleri yok saymaktadırlar (Gökalp, 1982b). Gökalp'in tanımladığı yurttaş-insan ise değer yüklüdür, hatta tüm yaşamı, kendi iradesi ve istenciyle bağlandığı değer ve idealler üzerine kuruludur.

oldukça yararlıdırlar (Gökalp, 1982b). Böylesi bir eğitim, toplumdaki bireylerin hem duygu ve düşüncelerde hem de yetenek ve becerilerde dayanışması anlamına gelecektir.

Görüldüğü üzere Gökalp, eğitim süreçlerinde öğrencilere kazandırılacak ulusal ideal ve duyguların, dayanışmacı ekonominin ve sınıflar arası uyumun da esası olacağını düşünmüştür. Gökalp'in "Ben, sen yokuz, biz varız" önermesi, bu bağlamdaki düşüncelerini özetlerken; bireyin sadece haklarının değil, görevlerinin de olduğunun altını çizmektedir. Eğitim bireylerde bu yeni toplumsallaşma idealini ortaya çıkararak, onlara toplumsal görev bilincini aşılacaktır. Elbette bunun yolu, tüm topluma yayılan, genel kamusal eğitimidir. Bu noktada genel eğitimin hayata geçirilmesinin de ekonomik kalkınmaya ve refaha bağlı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Nitekim Gökalp'e göre ekonomik kalkınmanın gerçekleşmediği toplumlarda, eğitim, bilim, sanat, felsefe de gelişmemekte; bilim insanları, sanatçılar, filozoflar yetiştirilememektedir. Bilimin gelişmesi ve eğitimin iyileştirilmesi için üniversiteler, kütüphaneler, müzeler, tiyatrolar, sanat merkezleri, araştırma merkezleri gerekmektedir. Ancak bunları kurmak ve yaşatabilmek için de eğitime büyük bütçeler ayrılması gerekmektedir. O halde ekonomik kalkınmaya verilecek önem, yalnızca maddi refahın sağlanması için değil, yüksel bilimsel, sanatsal faaliyetlerin sürdürülmesi için de zorunludur (Gökalp, 1982b). Dolayısıyla Gökalp'in bir amaç haline getirdiği genel ulusal eğitimin uygulanabilmesi ve tüm çocukların eğitim alabilmesi de, Gökalp'in çerçevesini belirlediği bu dayanışmacı ekonomik kalkınmaya bağlıdır.

Gökalp bu toplumsal dayanışmaya ve ekonomik kalkınma hedeflerine kadınları da dâhil ederek, o günün Türkiye'si için oldukça ilerici fikirler öne sürmüştür. Örneğin herkes için eşit eğitim ve çalışma fırsatlarının kadınlara da sağlanmasını talep etmiş; özellikle çalışma ve meslek edinme konusunda kadın haklarının ilk savunucularından ve teorisyenlerinden biri olmuştur. Gökalp açısından geçmişin devlet ve toplum yapısı ortadan kalkacağına göre; bunlarla özdeşleşmiş olan geleneksel aile yapısı ve kadın prototipi de ortadan kalkmalı, yeni devlet ve toplum idealine uygun yeni modern aile ve çağdaş kadın figürü oluşturulmalıdır.

Yeni Aile İdeali ve Eğitim. Gökalp'in yeni devlet ve toplum idealinin yarattığı "yeni hayat", aileye ve kadına yeni değerler ve görevler yüklemiş; kadın-erkek eşitliğini esas alan bir model üretmiştir. Gökalp'e göre ulusun temeli olacak ailenin dönüşmesi, toplumsal dönüşümün de en önemli basamağıdır. Çünkü toplumsal organizmanın en

küçük hücresi ailedir ve toplumsal bir devrim yapılacaksa, bunun aileden başlaması gerekmektedir. Demokratik bir toplum için aile de demokratik olmalı; cumhuriyetle yönetilen bir devlette aile de cumhuriyet esaslarına dayanmalıdır. Demokrasinin temeli eşitlik, cumhuriyetin temeli özgürlük ise; o halde aile de eşitlik ve özgürlük ilkeleri üzerine kurulmalıdır (Gökalp, 1980). Dolayısıyla Gökalp açısından aile, siyasal alanın tüm niteliklerini içinde taşımali, kamunun bir parçası haline gelmiş, hatta devletle iç içe geçmiş çekirdek bir yapıyı oluşturmali (Toprak, 2019). Böyle bir aile, aynı zamanda Türkçülüğün idealize ettiği “milli aile”yi de temsil edecektir.

Gökalp “Kadın” (1976c) adlı şiirinde toplumun üç dayanağı olduğunu söyleyerek, bunları aile, millet ve devlet olarak sıralamış; kadın ve erkeğin milleti birlikte oluşturduğunu vurgulamıştır. Yine “Aile” (1976c) adlı şiirinde, ailenin milletin ve devletin esası olduğunu; kadının aile ve toplum içindeki eşitliği sağlanmadıkça milletin eksik kalacağını; aile kurumunun adil olması için evlenme, boşanma ve mirasta eşitliğin sağlanması gerektiğini, aksi halde ülkenin çağdaş uygarlık düzeyine yükselemeyeceğini belirtmiştir. Böylece Gökalp, kadını hem “milli aile”nin hem de toplumun/ulusun eşit parçası olarak tanımlarken; çağdaş aileye geçiş için hukuki bir reformun gerekliliğinin de altını çizmiştir. Gökalp’e (1980) göre kadınla erkeği birbirinden ayıran ve eşitsiz kılan şey ise; dini hükümlerdir. Aile ve verasete ilişkin mevcut dini uygulamalar kaldırılmadıkça, Türkler bir ulus haline gelemeyecektir. Dolayısıyla Gökalp için amaç; aile kurumunun laikleştirilmesi ve ailenin öncelikle ulusa ve ulusal yasalara bağlılığının geliştirilmesidir.

Gökalp’e göre mevcut koşullarda özellikle kadınlar, geleneksel ailenin dayattığı yaşam biçimiyle çağdaş dünya arasında kalmakta ve bu da gençlerle birlikte kadınları da toplumun en bunalımlı kesimlerine dönüştürmektedir. Bu nedenle ailede devrim yapmak önemli bir toplumsal önceliktir. Ancak diğer birçok konuda olduğu gibi bu konuda da Batıcılar ile İslamcılar arasında çatışma vardır. Bir taraftan Batıcılar aile konusunda körü körüne Avrupa’yı taklit edip “milli aile”ye zarar verirken; diğer taraftan İslamcılar, dinsel-geleneksel aile yapısı bozulacak endişesiyle çağdaş aile kurumunu ve çağdaş kadınlığı şiddetle reddetmektedirler. Oysa Gökalp açısından bu iki tutum da yanlıştır. Diğer alanlarda olduğu gibi, ailenin ve kadının çağdaşlaşması konusunda da Avrupa uygarlığına dâhil olunacak; ancak bu doğrudan Batılı aile yapısının taklit edilmesi anlamına gelmeyecektir. Çünkü aile de kültürün bir parçasıdır ve her toplumun bu bağlamda özgünlüğü, ulusal bir karakteri vardır. Türk ailesi de çağdaşlaşmayı kendi kültürel değerleri üzerine inşa edecektir (Baltacıoğlu, 1966).

Üstelik Gökalp'e göre ailenin çağdaşlaşması konusunda da yine eski Türk tarihine ve geleneklerine bakmak yeterlidir. Bugünün çağdaş değerleri aslında eski Türk kültüründe mevcuttur; dolayısıyla Türklerin bu bağlamda sadece köklerine dönmeleri gerekmektedir. Türkler Fars, Arap ve Roma uygarlıklarının etkisi altına girdikleri için geçmişin eşitlikçi aile yapısını kaybetmişler, kadınlar da bu nedenle toplumda esarete sürüklenmişlerdir. Oysa eski Türk gelenekleri, çağdaş aile ahlakını içermekte; demokratik değerler taşımakta, erkek ve kadının eşitliğine dayanmakta, tek eşlilik normunu benimsemektedir (Gökalp, 1976b). Çağdaş Türk ailesi de yeniden bu değerler üzerine inşa edilmelidir.

Gökalp'in aile üzerine yazdığı çeşitli yazı ve şiirlere bakıldığında, ailenin çağdaşlaşmasını iki boyutta ele aldığı söylenebilir. Bunlardan ilki çağdaş devletin eşitlik ilkesinin aileye uygulanması; erkekle kadının nikâhta, boşanmada, eğitsel, mesleki ve siyasi haklarda eşit olmasıdır. Dolayısıyla kadınla erkek hukuk önünde eşit hale gelecektir ki Gökalp'e (1976b) göre bu hukuki Türkçülüğün en önemli amaçlarından biridir.³⁷ İkinci boyut ise pederşahi aileden çekirdek aileye geçilmesidir. Gökalp “Türk Ailesi (1924)” başlıklı makalesinde, çağdaş aileyi çiftin kendi ailelerinin evlerini terk ederek, yeni bir ev ve aile kurmaları olarak tanımlamıştır (Gökalp, 1980). Dolayısıyla çağdaş aile, anne baba ve çocuklardan oluşacaktır. Bu çekirdek aile aynı zamanda toplumsal dayanışmanın en küçük birimini oluşturacak; aile ahlakı da ulusal dayanışmanın çimentosu olacaktır. Böylece yeni aile ahlakı ile kamu ahlakı da uyumlu hale getirilecektir (Toprak, 2019).

Gökalp'in düşüncesinde “yeni aile”, cumhuriyetçilik, milliyetçilik, çağdaşlaşma, laiklik ve halkçılık ideallerinin tüm değerlerini içinde barındıran, toplumun en küçük birimi olarak tanımlanmış ve tüm bu değerlerin aileden topluma doğru nüfuz etmesi öngörülmüştür. Ailenin merkezine kadın yerleştirilerek, onun eşitlikçi işbirliği olmaksızın, bu ideallerin hayata geçirilmesinin ve toplumsal yaşamın sağlıklı bir

37 Gökalp retorik bir soruyla, İslam hukukuna dayalı aile yapısının artık çağdışı hale geldiğini ve radikal bir dönüşüme uğraması gerektiğini belirtmiştir: “Kişisel vicdanların bir zamandaki ortalama istekleri dört kadın almayı, mirasta kadın ve erkeğin eşit olmamasını istiyor diye, kadını ezilmiş ve hakarete uğramış şekilde mi bırakacağız?” (Erişirgil, 2007:147). Gökalp bu görüşleri doğrultusunda, 1917’de İttihat ve Terakki Kongresi’ne sunduğu bir tasarıyla aile hukuku alanı için köklü bir reform önerisinde bulunmuştur. 25 Ekim 1917’de yayımlanan Hukuk-ı Aile Kararnamesi, onun tüm isteklerini yerine getiremeye de bir kısmını gerçekleştirmiştir (Heyd, 1979). Dönemin feminist yazarlarından Sabiha Sertel, bu kararnamenin yayımlanmasını: “Düne kadar ailede aşağı bir mevkiye tutulan ve erkek karşısında hiçbir hakka sahip olmayan kadın, bu kararname ile az çok eşit bir vaziyete getiriliyor. Ailede ona da bir mevki veriliyor. Kadınlık hukuku itibarıyla bu kanun fevkalade memnuniyetle karşılanacak bir hadisedir” şeklinde yorumlamıştır (Sertel, 2019:42).

biçimde gelişmesinin olanaklı olmayacağı vurgulanmıştır. Nitekim Gökalp sürgündeyken ailesine yazdığı bir mektupta; “Aileyi kadın yapar. O halde millet de kadının eseridir. Bizde kadınlar iyi eğitim görmedikleri için aile yükselemiyor. Aile yükselemeyince millet de geri kalıyor” (Karaveli, 2008:126) ifadelerini kullanarak, hem milletin yetiştirilmesinde kadının rolüne dikkat çekmiş hem de milletin yetiştirilmesi için kadının yetiştirilmesinin, yani eğitiminin önemini vurgulamıştır.³⁸ Gökalp için kadının eğitilmiş olması, özellikle çocukların aile içi eğitiminde önemli bir yarar sağlayacaktır (Gökalp, 1979).

Böylece Gökalp, aile hukukundaki eşitliğin yanına ikinci bir toplumsal eşitlik alanı olarak eğitimi de eklemiştir. Gökalp’in sosyal haklar bağlamında kadınların eşitliğini savunduğu en önemli metni, “Kadınla Erkeğin Müsaviliği (1923)” adlı makalesidir (Gökalp, 1980). Gökalp bu makalede, bazı düşünürlerin biyolojik farklılıklara dayanarak kadınların erkeklerden daha zayıf ve aşağı olduğunu ve bu nedenle de toplumda hiçbir alanda kadınla erkeğin eşit olamayacağını iddia ettiklerini belirterek, bu görüşe karşı çıkmıştır. Gökalp’e göre fiziksel özelliklerin toplumsal yetenek ve haklarla ilgisi yoktur. Kadınla erkeği toplumsal yaşamda eşitsiz hale getiren, toplumdaki yerleşik düşünceler ve bu düşüncelerin yarattığı hukuki düzenlemelerdir. Bu eşitsizliği ortadan kaldıracak şey ise toplumsal devrimdir. Üstelik geçmişin ilkel toplumlarında eşitsizlikler ne kadar doğal ve olağan ise bugünün çağdaş toplumunda da eşitliğin sağlanması o kadar doğaldır. Bu da başta eğitim olmak üzere tüm sosyal haklarda eşitliğin sağlanması anlamına gelmektedir.

38 II. Meşrutiyet yılları, kadınların eğitimi sorununun ilk kez kapsamlı bir biçimde tartışıldığı dönemdir. Bu dönemde birçok farklı yayın kendi ideolojik perspektifi doğrultusunda konuyu ele almıştır. Dolayısıyla tartışma Gökalp’in görüşleriyle sınırlı değildir. Örneğin kadın yazarların makalelerinin yayımlandığı *Kadınlar Dünyası*, *Türk Kadını*, *Hanımlara Mahsus Gazete* gibi yayın organları, genel olarak kadınların eğitiminin erkeklerin eğitimi kadar önemli olduğunu; milletlerin ilerlemesinin kadınların eğitim seviyesine bağlı olduğunu; kadınların pedagoji, ekonomi, ev idaresi, sağlık bilgisi gibi konuları öğrenmesinin toplum için önemli olduğunu savunmuşlardır. Eğitimli kadınların ailede ve toplumda eğitici bir rol üstlenebileceğini vurgulayarak, kız okullarının sayısının artırılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca eğitim süreçlerinde kadınlara da zanaat öğretilmesini ve meslek edindirilmesini istemişlerdir. Dönemin önemli yayınlarından *İctihad Dergisi* ise kadınların eğitim almasının önündeki en önemli engel olarak dinsel-geleneksel tutumu işaret etmiştir (Erdem, 2013; Karagöz ve Şanal, 2015). Sırat-ı Müstakim, Sebilürreşad, İ’tisam Gazetesi gibi yayınlar ise kadın eğitiminin İslamcı bir bakış açısıyla ele almış; verilen eğitimin şeriatın izin verdiği ölçütlerle sınırlanmasını; bu kapsamda İslam terbiyesi ve kadınların aile içindeki görevlerine odaklanmasını istemişlerdir. Özellikle Darülfünun’da karma eğitim verilmesini şiddetle eleştirmişler ve bunun İslam hükümlerine ve ahlakına aykırı olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca kadın ile erkeğin eşit olamayacağını; kadınların eşitliği ve özgürlüğü üzerine politikalar üreten İttihatçıların topluma büyük bir zarar verdiğini iddia etmişlerdir (Bulut, 1999).

Gökalp yine sürgündeyken farklı tarihlerde kızlarına yazdığı mektuplarda, geçmişte kızların eğitiminin ev işlerinin öğretilmesi ile sınırlandığını; bugün ise kızlar için yüksekokulların, üniversitelerin açıldığını belirtmiş; kadınların tek görevinin çocuk yetiştirmekten ibaret olmadığını, asıl olarak milleti eğitmek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda kızlarından da büyük bir hevesle eğitimlerine devam etmelerini istemiş; bulundukları çağın, “büyük ruhlu kızların yetişeceği” bir çağ olduğunu belirtmiştir. Kızları için en önemli idealin [mefkûrenin], kadınların eğitimi ve hukuki hakları için çaba göstermeleri olduğunu söylemiştir. Ayrıca kadınların basın, parlamento ve hükümetlerde de yer almaları gerektiğini eklemiştir (Karaveli, 2008).

Dolayısıyla Gökalp kadınların aktif meslek ve siyaset hayatı içinde olmasını da talep etmektedir ki bu da üçüncü bir eşitlik ve özgürlük alanı olarak belirlemektedir. Gökalp’e (1980) göre kız çocuklarının eğitim alması toplumda kanıksanmaya başlasa da kadınların siyasi haklardan yararlanması ve çalışma yaşamına girmesi hâlâ kabul görmemektedir. Bu durumda verilen eğitimin de bir anlamı olmamaktadır. Oysa kadının çalışmasına, meslek edinmesine karşı çıkmak; ona kocasının bakması gerektiğini savunmak tamamen çağdışıdır ve kadınların tek görevi bir erkeğin karısı olmak değildir. Bu bağlamda Gökalp “Meslek Kadını” şiirinde, kadınların çalışmasının sadece kadınlar için değil, ülke için de ne kadar önemli olduğunu belirtmiş; kadınların meslek edinmedikleri sürece düşünsel olarak yükselemeyeceklerini, erkeklerle eşit hale gelemeyeceklerini vurgulamıştır. Gökalp’e (1976c) göre bu durum, vatanın yükselmesini ve çağdaş uygarlığa dâhil olmasını da engelleyecektir. O halde yapılması gereken; kadınların çalışmasının önündeki engelleri kaldırmak; tüm devlet dairelerine, kadın-erkek ayrımı yapılmaksızın kimin liyakati uygunsu onu almaktır (Erişirgil, 2007).

Gökalp’in kadının özgürleşmesi bağlamında diğer bir talebi de kılık-kıyafet konusunda kadınların serbest bırakılmasıdır. Gökalp’e göre çağdaş dünyada bir kadının giyimine devletin karışması ya da karar vermesi söz konusu değildir. Bu nedenle çağdaş uygarlığın parçası olmak isteyen Türk devleti de kadınları bu konuda rahat bırakmalıdır. Kadınların giyinişi hakkında din adamları ve ahlakçılar konuşup tartışsa da, onların vardığı yargıların devlet tarafından bir yasa olarak uygulanması, kadınların kılık-kıyafetine müdahale edilmesi mümkün değildir.³⁹ Devletin kadına nasıl giyineceğini söylemesi, kadınlara hakaret niteliğindedir (Erişirgil, 2007).

39 Gökalp bu görüşleri doğrultusunda, kadınların çarşaf giyme ve peçe takmalarına karşı kampanyalar yürütmüş (Avcioğlu, 2001), bu giyim ve örtünme tarzı ile harem-selamlık uygulamalarını ilkel

Gökalp kadının eşitliği ve özgürlüğü sorununu ilk kez kapsamlı bir biçimde ele alırken; bunu feminizm ideali [mefkûresi] ile ilişkilendirmiştir. Gökalp'e göre Türkçülük akımıyla birlikte feminizm ideali de doğmuştur ki bu idealin kökleri de yine eski Türk kültüründe mevcuttur.⁴⁰ Gökalp'e (1976b) göre feminizm, demokrasinin, yani eşitliğin kadınlar için de geçerli olması demektir. Ayrıca feminizm ideali halkçılık idealinin tamamlayıcısı, halkçılığın temel ilkelerinden biri olan kadınla erkeğin eşitliğinin gereğidir. Bu bağlamda ulusal kalkınma idealinin de tamamlayıcısıdır. Kadın ve erkek sadece aile içinde değil, çalışma yaşamında da yan yana ve birbirine destek olmalı, bu destekle toplumsal dayanışmaya da güç vermelidir.

Tüm bunlar üzerinden düşünüldüğünde, elbette kadının toplumsal yaşamda ve aile içinde eşitlenmesinin ve özgürleşmesinin ilk adımı eğitimidir. Bu bağlamda Gökalp'in de önerileri doğrultusunda İttihat ve Terakki yönetiminde liseler ve üniversite kadınlara açılmıştır. Türk Ocaklarında ilk kez kadın ve erkekler bir araya gelerek seminerler yapmışlar; bu seminerlerde kadınlar da konuşmacı olmuşlardır. Yine İttihat ve Terakki yönetimine yakın dernek ve kulüplerde kadınlar ilk kez tiyatro oyunlarında oyuncu olarak yer almışlardır. Tüm bunlar kadınların ilk kez kamu platformlarında görünür hale gelmesini sağlamıştır (Lewis, 1993). Ayrıca işgücü gereksiniminin de yarattığı koşullarla, kadınlar ilk kez başta öğretmenlik, hemşirelik ve hastabakıcılık olmak üzere istihdama katılmışlardır (Erişirgil, 2007).

Gökalp düşüncesinde aile; kadın ve erkeğin eğitsel, mesleki ve hukuki eşitliği üzerine kurulan, toplumsal dayanışmanın en temel birimidir. Bu niteliği nedeniyle, aile aynı zamanda erken çocukluk eğitiminin de gerçekleştiği yerdir. Bu bağlamda ailenin görevi, çocukları toplumun gereksinimleri doğrultusunda; cumhuriyete bağlı, ulusa karşı özverili, dayanışmaya yatkın, toplumsal ahlak ve normlara uyumlu bireyler olarak yetiştirmek, bu düşünce ve davranışları onlarda erken yaşlarda ortaya çıkarmaktır. Gökalp'e göre, ailesine, mesleğine ve ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını en iyi

toplumlarla ve eski toplumsal geleneklerle ilişkilendirmiş; içinde bulunulan çağda bunun devam ettirilmesinin kadınlar için aşağılayıcı olduğunu söylemiştir (Gökalp, 1980).

40 Gökalp, feminizm idealinin de eski Türklerde bulunduğunu belirterek, kadının özgürleşmesini eski Türk geleneklerine dayandırmış ve dönem için oldukça çetrefilli olan bir konuyu geçmişten gelen bir güçle meşrulaştırmaya çalışmıştır. Gökalp'e (1982b) göre eski Türk toplumu ataerkil bir toplum olmadığı için, kadınla erkek hukuk önünde, aile içi haklarda, toplumdaki görev ve sorumluluklarda eşittir. Eski Türklerin taassup ve tutuculuktan uzak olmaları, kadınların toplum içinde daha özgür olmalarını sağlamış, örneğin örtünme, erkeklerden kaçınma vb. düzenlemeler ortaya çıkmamıştır (Gökalp, 1976b).

şekilde yerine getirecek olanlar, bir ideali olan ve bu ideal uğruna yaşayan insanlardır (Gökalp, 1982b). Bu nedenle ailenin görevlerinden biri de çocuklara bu idealleri aşılmasıdır. Gökalp'e göre "çocuk için en iyi okul ana kucağıdır, en iyi bahçe baba ocağıdır. Aile içinde alınan eğitim bütün eğitimlerin üzerindedir." (Gökalp, 1979:383). Bu nedenle ailenin eğitim görevi, onun en önemli toplumsal işlevidir. Çünkü eğitim bireyin sosyalleşmesi ise, aile çocuk için ilk sosyalleşme ortamı ve ilk toplumsal modeldir.

Gökalp'in Eğitim İdealinin Eğitsel Süreçlerdeki Görünümü: Eğiten, Eğitilen ve Eğitimin İçeriği ve Nitelikleri

Önceki bölümde Gökalp'in eğitim kuramının genel çerçevesini belirleyen kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı ile toplumsal idealizmi [içtimai mefkûrecilik] üzerinde durulmuş; eğitime yüklediği anlam ve amaçlar bu kavramlar etrafında sorunsallaştırılarak tartışılmıştı. Bu bağlamda eğitim-öğretim süreçlerini hangi bilgi sistemleriyle, ne amaçla ve nasıl ilişkilendirdiği ele alınmış; Gökalp'in eğitime yüklediği politik ve felsefi erekler de bu kapsamda analiz edilmeye çalışılmıştı. Ayrıca Gökalp idealizminin kuramlaştırdığı devlet, toplum ve aile modeli incelenerek, bunların eğitim kuramıyla ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştı. Tüm bunların sonucunda, Gökalp'in toplumsal dayanışmayı en üst düzeyde hayata geçiren modern ve kalkınmış bir ulus-devletini kuramlaştırdığı ve tüm topluma yaygınlaştırılmış genel eğitimi de bu kuramın merkezine yerleştirdiği görülmüştü. Dolayısıyla eğitimin, hem sosyal-kültürel bütünleşmenin hem de çağdaş dönüşümün bir aracı ve toplumsal ideallerin gerçekleştirilmesine yönelmiş bir kamu gücü olarak işlevselleştirildiği sonucuna varılmıştı.

Gökalp'in eğitime yüklediği bu işlev, mevcut siyasi dönüşüme eşlik edecek ve uzun vadede yeni siyasi devrimleri ayakta tutacak bir sosyal dönüşümün de ifadesidir. Nitekim Gökalp, siyasi devrimin, yani meşrutiyetin hayata geçirilmesinden sonra, çok daha önemli bir görev olarak sosyal devrimlerin hazırlanmasıyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Gökalp'e göre siyasi devrim sadece devletin kurumsal yapısının dönüştürülmesini kapsarken, sosyal devrim yüzyıllardır süregelen zihinsel yapının ve alışkanlıkların değiştirilmesini amaçlayan, dolayısıyla çok daha zorlu ve uzun zamana yayılacak bir süreci ifade etmektedir (Gökalp, 1992). İşte eğitim, bu zorlu sürecin temel ayaklarından biridir ve artık bir kamu gücü olarak sosyal dönüşümü

yönlendiren en önemli kaynak olacaktır. Bu bağlamda bu ana bölüm altında Gökalp'in bu dönüştürücü güce yüklediği pratik görev ve ideallerin, okula ve okulun temel bileşenleri olan öğretmene, öğrenciye, öğretim kademelerine ve öğretim programlarına nasıl yansıdığı analiz edilmeye çalışılacaktır.

Okul

Etik ve eğitim felsefesi üzerine çalışmalar yapan W. K. Frankena'ya (1973) göre bir eğitim süreci; eğiten (öğretmen) eğitilen (öğrenci) ve eğitenin eğitilene kazandırmak istediği bilgi ve becerilerden (öğretim programı) oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitim; eğitenin eğitilende bilinçli bir eylem yoluyla belli türden bilişsel, duyuşsal, bedensel, estetik ve mesleki becerileri ahlaki olarak itiraz edilemez yöntemlerle geliştirmesi sürecidir. Eğitene, eğitilene ve bir öğretim programını eğitsel amaçlar doğrultusunda bir araya getiren kurum ise öncelikle okuldur. Bu bağlamda Gökalp'in eğitim kuramı açısından okul, bir önceki bölümde ele alınan toplumsal ideallerin temsilcisi, taşıyıcısı ve aktarıcısı niteliğindedir.

Gökalp'in okulu nasıl tanımladığına bakıldığında, okulu öncelikle bir toplumsallaşma alanı olarak nitelendirdiği görülür. Gökalp'e göre bir çocuğun özel öğretmenle evde eğitim alması da olanaklıdır ancak bu eğitim, okulda alınan eğitimin sağladığı yararları sahip değildir. Çünkü okul, öğrencilerin bir araya gelmesinden oluşan küçük bir toplumdur. Burada dersler, oyunlar, yeme-içme, düşünme etkinliklerinin tümü kolektif haldedir. Gökalp'e göre bu kolektivitinin temel yararı; toplumsallaşmadan doğan coşku, ideal ve birliktelik duygusudur. Çünkü birey ancak bir topluluğa dâhil iken ahlaki görevlerinin, toplumsal ideallerinin, yaşadığı toplumun hakikatlerinin, hatta estetik hazlarının farkına varabilmektedir. Öğrenciler büyüdüklerinde bir toplum içinde yaşayacaklarına göre, o halde çocukluk dönemlerini de böyle yaşamaları, kolektif düşünme ve eylemeyi alışkanlık haline getirmeleri önemli bir gerekliliktir (Karaveli, 2008). Bu durumda okulun önemi sadece ulusun dilinin, tarihinin, coğrafyasının öğrenildiği bir yer olmasından değil, aynı zamanda ulusal tarzda nasıl yaşanacağını ve düşünüleceğinin de öğrenildiği; “vatana yaraşır insanların yetiştirildiği” bir mekân olmasındandır (Thiesse, 2021).

Bu nedenle Gökalp'e (1992) göre çocuğun sosyalleşmesi için ailedeki eğitim de yeterli değildir. Aile ilk eğitimin verildiği toplumun en küçük birimini temsil etse de

okulda yüzlerce çocuğun bir araya gelerek, ortak duygular, ortak düşünceler, ortak bir anlayış, ortak hayaller üzerine duygu ve düşünce geliştirmelerinin yerini tutmayacaktır. Dolayısıyla okul, aynı zamanda çocuğun yaygın eğitimden [münteşir terbiye] organize eğitime [müteazzi eğitim] geçiş yaptığı, hatta bu ikisi arasında zaman zaman çatışmalar yaşadığı yerdir. Çünkü çocukluk çağı yaygın eğitimle geçen ve kendiliğinden öğrenmeyi içeren bir dönem iken, okul çağı organize eğitimi, dolayısıyla öğrenmede amaçları, kuralları, disiplini içerir. Okul, aileden ve toplumdan gelen bu bilgiyle kendi bilgi sistemini ne kadar örtüştürüp uzlaştırırsa; resmi eğitim ile ailedeki ve toplumdaki yaygın eğitim ne kadar uyumlu hale getirilirse; öğrencilerin okul hayatı da o kadar verimli ve ulusal karakterde olacaktır.

Okulu, henüz sosyal olmayan bir varlığı sosyalleştiren, onu toplumsal çevrenin parçası haline getiren bir kurum olarak gören Gökalp'in idealize ettiği okul ise; *Doğru Yol* kitabında "Eğitimin İlkeleri" başlığı altında belirttiği üzere, öncelikle "millilik ve modernlik özelliklerini taşıyan" (Gökalp, 1976c:68) bir okuldur. Bu bağlamda "yeni hayat"ın değer yargıları üzerine inşa edilen bir öğretim programı ile bu değerlere bağlılık gösteren yönetici ve öğretmenlerden oluşan bir kadroya yaslanmalıdır. Dolayısıyla bu "yeni okul", geleneksel okulun tersine, otoriter olmayan, öğrencinin korkuyla değil, sevgi ve saygıyla bağlandığı, kendini ait hissettiği, okulla ilgili görev ve sorumluluklar üstlendiği demokratik modern bir kurumdur (Gökalp, 1992). Aynı zamanda, aile, zümre, sosyal sınıf, ırk gibi farklılıkların kendine yer bulamadığı, tüm öğrencilerin eşit ve türdeş bir eğitime tabi tutulduğu homojenleştirici, standartlaştırıcı bir yapıdır. Toplumsal vicdandaki duyguları, deneyimleri, kültürü, ahlakı ve idealleri kurumsal bir düzenleme içerisinde devlet adına öğrencilere aktaran, onları bir ulus haline getiren bir bilgi sisteminin taşıyıcısıdır. Bu bağlamda meşru örgün eğitimin de tek merkezidir.

Öğretmen

Meşru bilgi sisteminin taşıyıcısı okul iken, bu bilginin toplum adına öğrencilere aktarılmasına ise öğretmenler aracılık etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp için eğitim; bir toplumda yetişmiş kuşakların henüz yetişmeye başlayan kuşaklara kendi fikir ve duygularını aşılmasıdır. Gökalp'e göre bu iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki; yetişmiş kuşağın özel bir çabası ve planlaması olmaksızın, söylem ve

davranışlarının canlı bir örnek oluşturarak yeni kuşağa geçmesidir –ki Gökâlp bunu yaygın eğitim [müntezir terbiye] olarak adlandırmıştır. İkincisi ise yetişkinlerin kendi fikir ve duygularını bir plan ve kurumsal organizasyon doğrultusunda genç kuşaklara aktarmasıdır. Gökâlp’in organize eğitim [mütezzi terbiye] adını verdiği bu sistematik düzenlemede, bilginin ve kültürün hem temsilcisi hem de aktarıcısı olarak mürebbi (eğitmen) ve muallim (öğretmen) devreye girmektedirler.

Gökâlp’in mürebbi ve muallim ayrımı, eğitim kuramını üzerine inşa ettiği kültür-uygarlık ve eğitim-öğretim ayrımının bir yansıması niteliğindedir. Bu ayrıma göre kültürün ve ulusun temsilcisi mürebbi, yani eğitmen (*educateur*); modernliğin ve uygarlığın temsilcisi muallim, yani öğretmendir (*instructeur*). Gökâlp’e göre bu iki değerler alanını ve bilgi sistemini kendisinde birleştirip, hem mürebbi hem muallim olabilenler ise üniversitelerdeki öğretim görevlileridir (*maitre*) (Gökâlp, 1992). Gökâlp, mürebbiyi kültürün; dolayısıyla kültürel değer yargılarının [kıymet hükümlerinin] temsilcisi olarak konumlandırmıştır. Bu bağlamda mürebbinin görevi, çocukları içinde yaşayacakları sosyal çevrenin kültürüne göre yetiştirmektir (Gökâlp, 1981a). Toplumun düzeni ve geleceği de bu eğitime bağlıdır. Mürebbi, milli kültürün temsilcisi olması nedeniyle çocuk karşısında bir saygınlık ve otoriteye sahiptir ve bu otoritenin sağladığı güçle, bir telkinci gibi, henüz zihinleri boş olan ve uyurgezerlere benzeyen çocuklara milli duyguları aşılayabilecektir. Ancak mürebbinin başarılı olmasının en önemli koşulu, sosyal çevrenin de çocuklara aynı duyguları aşılmasıdır. Aksi halde verilen eğitim işe yaramayacağı gibi, sosyal çevre ile mürebbinin öğrettikleri birbirleriyle çatıştıkları için, çocukların ruhlarında da çatışma ortaya çıkacaktır (Gökâlp, 1992).

Muallim ise çağdaş uygarlığın ve bu uygarlığın içerdiği bilim, teknik ve mesleki uzmanlık bağlamındaki bilgilerin temsilcisidir. Dolayısıyla Gökâlp’in gerçeklik yargıları [şer’iyet hükümleri] dediği bilgi sisteminin aktarıcısıdır. Mürebbi ulusal bilinci ve bütünleşmeyi sağlarken, muallim ise başta ulusal kalkınmaya temel olacak bilim ve teknikleri öğretecektir. Mürebbi çocukların duyuşsal niteliklerini güçlendirirken, muallim bilişsel niteliklerini geliştirecektir. Böylece ulusun çağdaş Batı’nın parçası olmasını sağlayacaktır. Mürebbi çocuklara kültürel öznellikleri aşılarken, muallim onları nesnel bilgi dünyasıyla tanıştıracaktır. Dolayısıyla mürebbi verdiği eğitimi duygular üzerine, muallim ise fikirler üzerine inşa edecektir.

Gökâlp, her ne kadar bazı yazılarında böylesi bir mürebbi-muallim ayrımına gitse de bu ayrımı tüm yazılarında sürdürmemiş; birçok yerde öğretmen/muallim sözcüğünü her ikisini de kapsayacak şekilde kullanmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın

devamında da eğitim-öğretim ayrımı gözetilmeksizin sadece “öğretmen” sözcüğü kullanılacaktır.

Gökalp, çoğu konuda olduğu gibi ideal öğretmene ilişkin görüşlerini de öncelikle mevcut durumun, yani öğretmenliğin eleştirisi üzerine inşa etmiştir. Gökalp’ın temel eleştirilerinden biri, öğretmenlerin eğitim-öğretimin amacı üzerine düşünmemeleri, kendilerini sadece kendi alanlarıyla ilgili verili bilginin aktarıcısı olarak görmeleridir. Gökalp’e göre bu nedenle mevcut okullar çağdaş bilim insanları yetiştirememektedirler. Çünkü okulda öğrencilere verilen bilgiler parça parça kalmakta ve bunlar arasında bir bağ kurulamamaktadır. Bunun en önemli sorumlusu, özellikle ortaöğretim öğretmenleridir. Bu öğretmenler çocuğun kafasını bir küp gibi görmekte ve her biri bu küpü bir miktar doldurmaya çalışmaktadırlar. Küpteki bilgiler (sıvılar) asla birleşip, karışmazken; öğrenciler öğretilmelerinin kafalarına yerleştirdiği bu bilgileri sınavda tam olarak önüne döktüklerinde başarılı sayılmaktadırlar. Gökalp’e göre bu bilgiler arasında kendiliğinden ilişki kurabilen, çıkarımda bulunabilen, bir senteze ulaşabilen çocuklar ise sınıfta kalmaktadır. Çünkü öğretmenler bunu anlayabilecek mesleki yeterliliğe ve birikime sahip değillerdir (Erişirgil, 2007).

Gökalp bu bağlamda Fransa’daki liselerden örnek vererek, bu ülkedeki öğretmenlerin iyi öğrenciler ve bilimciler yetiştirmelerini aldıkları felsefe eğitimiyle ilişkilendirmiştir. Gökalp’e göre Fransa’da öğretmenler özellikle felsefe eğitimi sayesinde okuttukları derslerle diğer bilimler arasında ilişki kurabilmekte ve öğrencilerini de bu felsefi derinlik doğrultusunda yönlendirmektedirler. Türkiye’de de yapılması gereken budur. Öğretmenler, hem bilimler arasında ilişki kurabilecek bir eğitimden geçmeli hem de farklı alanlardan öğretmenlerin bir araya gelerek bilimsel tartışmalar yapmalarının zemini oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bilimsel gelişimi ancak bu yöntemle sağlanabilecektir (Erişirgil, 2007). Ayrıca öğretmenler böylece başka ülkelerin bilim insanlarının fikirlerini öğrencilere ezberletmekten kurtulmuş olacaklardır. Çünkü Gökalp’e göre öğretmenlikteki diğer önemli bir sorun da ezbere dayalı eğitimidir. Öğretmenler, eğitim-öğretim adı altında öğrencilere sürekli bir şeyler ezberletirken, onların bir konuyu araştırıp inceleyecek derinliğe ulaşmasını engellemektedirler (Gökalp, 1981a). Oysa ezberci eğitimde bol miktarda bilgi olsa da bilim yoktur. Bilim ve yöntem varsa, zaten ezberciliğe gerek yoktur. O halde öğretmenlerin ezberci eğitimden vazgeçip sorgulama, deneme-yanılma, irdeleme yöntemlerini kullanması gerekmektedir (Güvenç, 1999).

Gökalp'e (1992) göre başka bir sorun da bilgi ile inancı birbirine karıştıran ya da bunları birbirine tehdit olarak gören öğretmenlerdir. Bazı din öğretmenleri akla ve çağdaşlığa düşmanlık ederken, bazı öğretmenler de din karşıtı sözler söylemektedir. Bazı din öğretmenleri gerçek İslamiyet'i bilmeyip çocukları yanlış yönlendirirken, doğa bilimlerini okutan bazı öğretmenler de bilimleri ve felsefeyi derinliğine bilmemektedir. Dolayısıyla bu eksik, hatalı bilgi ve tutumlar öğrencilerin ruhsal dengesini bozmakta; onları bunalıma sürüklemektedir. Gençler din ile akıl, din ile çağdaşlık arasında kalmakta ve bunlar arasında uyumsuzluk olduğunu düşünmektedirler. Gökalp'e göre kendini geliştirmek için okula giden gençlerin bu ikilemlerle karşı karşıya kalması büyük kayıptır ve bu nedenle mevcut koşullarda hiç eğitim almamış gençler çoğu zaman daha dengeli bir kişiliğe sahiptir.

Gökalp açısından bir diğer sorun da öğretmenlerin bir kısmının, özellikle de sultanilerde (lise) çalışanların, kendilerini bir ideolog olarak konumlandırmalarıdır. İdeolog öğretmenler, öğrencilere toplumsal duygularına aykırı fikirler aşılamaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları fikirlerle toplumsal duyguları çatışmakta; bu da gençlerde bir başka bunalım nedeni olarak ortaya çıkmakta ya da onların ulusal duygularını tamamen kaybetmelerine neden olmaktadır. Oysa öğretmenin görevi gençleri ulusal eğitimden mahrum etmek değil, tersine onları ulusal fikirlerle buluşturmaktır (Gökalp, 1992). Bu nedenle Gökalp ulusal eğitimi öncelikle bir kadro sorunu olarak görmüştür. Okullarda ulusal eğitimin verilebilmesinin ilk koşulu, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışını terk edip, ulusal değerleri öğrenmeleri ve içselleştirmeleridir.

Gökalp ayrıca öğretmenlerin mevcut durumunu otoriter siyasi rejimin de bir yansıması olarak görmüştür. Gökalp'e (1982b) göre baskıcı rejim öğretmenleri de baskıcı hale getirmiş; nasıl ki bir sultan millet üzerinde tahakküm kuruyorsa, öğretmenler de okulda öğrenciler üzerinde tahakküm kurar olmuştur. Mevcut okullardaki çocukların genel olarak mutsuz görünmesinin nedeni, öğretmenlerin baskıcı tutumudur. Özellikle ahlak kavramı, cahil öğretmenlerin elinde bir otorite aracına dönüşmüş; toplum ve ailenin yanında okul da çocuklar için otoriter bir yapıya bürünmüştür (Gökalp, 1980). Oysa Gökalp'e göre okul ortamında öğrencilerin istek ve heyecanları takip edilse ve onlara bir özgürlük alanı açılrsa çok daha kolay öğrenebileceklerdir. Bu nedenle Gökalp'e (1982b) göre cumhuriyetin ve "yeni okul"un temel amaçlarından biri, bu baskıyı ortadan kaldırmak olacaktır. Böylece

öğretmenler de okulda cumhuriyetin ve demokrasinin kurallarına uygun davranmaya alışacaklardır ki Gökalp açısından okul zaten öğretmen için değil, öğrenci içindir.

Yeni bir devlet ve toplum idealinin hayata geçirildiği koşullarda Gökalp'e göre öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da oldukça büyüktür ve bu nedenle iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir. Daha önce de söz edildiği gibi, Gökalp sosyal bilimlerle doğa bilimlerini farklı bilme ve öğrenme kategorileri olarak görmüş ve farklı değerler sistemiyle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda Gökalp sosyal bilimler alanındaki öğretmenler ile doğa bilimi öğretmenlerinin bağlı olmaları gereken temel bilimleri de sırasıyla sosyoloji ve felsefe olarak belirlemiştir. Gökalp'e göre dil, edebiyat, tarih estetik, ahlak, hukuk, iktisat vb. ulusal kültürle ilişkili olan sosyal bilimleri okutan öğretmenlerin sosyoloji eğitimi alması zorunlu kılınmalıdır. Çünkü sosyoloji ulusal bilgiye ulaşmanın temelidir. Sosyal bilimcilerin sosyolojiye ek olarak felsefe dersi almaları da yararlı olacaktır. Alanı fizik, kimya, biyoloji vb. doğa bilimleri olan öğretmenler ise mutlaka felsefe dersi almış olmalıdırlar (Gökalp, 1992). Çünkü bilimsel bilginin yöntem ve ilkelerini kavrayabilmeleri ve “yaratıcı bilim” aşamasına ulaşabilmeleri, felsefede derinleşmelerine bağlıdır. Gökalp alan öğretmenlerinin yetiştirilmesinde sosyoloji ve felsefeyi iki çatı bilim olarak tanımlarken; sınıf öğretmenlerinin ise hem doğa bilimlerinde hem de sosyal bilimlerde temel bir eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir (Güvenç, 1999).

Gökalp'e göre ideal öğretmen ise; ulusal duygularla çağdaş fikirleri, birini diğerine feda etmeden birleştirebilecek öğretmendir. Dolayısıyla hem sosyoloji hem felsefe bilen, kendi alanını bu ikisiyle de ilişkilendirebilen, ulusal kültüre de çağdaş uygarlığın bilgi birikimine de sahip çıkan öğretmendir. Gökalp özellikle sultaniler (lise) için böyle öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Hatta sultanilerde edebiyat ve fen şubelerinin de bu nedenle birleştirilmesini istediğini; öğrencilere ulusal duygularla çağdaş bilgilerin beraber verilmesi gerektiğini söylemiştir. Böylece ideal öğretmen çerçevesinde ideal yurttaşın yetiştirilmesinin çerçevesini de çizmiştir. Gökalp özellikle Yüksek Öğretmen Okulunun, öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda milli eğitimin esaslarını ve yöntemlerini belirlemelerini istemiştir (Gökalp, 1992). Çünkü Gökalp'e göre eğitimde gerçek anlamda bir ilerleme, öğretmenlere eğitim-öğretimin esası ve amacı hakkında ortak bir ideal verildiğinde mümkün olabilecektir (Erişirgil, 2007).

Diğer yandan Gökalp'e göre öğretmenlerin ulusal bir bilgi sistemi doğrultusunda yetiştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi birikimi henüz mevcut değildir. Bunun için başta

üniversitelerin kültürel incelemeler yapması gerekmektedir. Ancak bu çalışmalar tamamlanıncaya kadar öğretmenler de eski eğitim-öğretim düzenini sürdürmek yerine ulusal görevi üstlenmelidirler. Tüm öğretmenler Türklerin hangi milletlerin kültürlerinin etkisi altında olduklarını düşünmeli -ki bunlar Arap, Fars ve Fransız kültürüdür- ve derslerinden ulusal olmayan bu öğeleri ayıklamalıdır. Özellikle ulusal kültürün konusu olan dil, edebiyat, hukuk, ahlak, ekonomide bu yabancı milletlerin kültürüne ait ne varsa artık gayri-millî ilan edilmeli; bunlar yerine ulusal kültür aranmalı ve konulmalıdır. Öğretmenler öğrencilere de bu doğrultuda eğitim vermeye başlamalıdır (Erişirgil, 2007).

Gökalp için öğretmen yetiştirmede önemli gerekliliklerden biri de “Muallimler Kulübü”nün kurulmasıdır. Bu kulübün kurulmasında eğitim bakanlığı önyak olmalıdır. Burada bilim insanları ve öğretmenler birbirleriyle temas etmeli; fikir çatışmalarından yeni fikirler doğmalı ve bu yolla bilimsel hakikatlere ulaşılmalıdır. Bunun dışında öğretmenler kongresi, eğitim kongresi, dil kongresi, ahlak kongresi gibi sosyoloji ve felsefe ile ilişkili ulusal kongreler düzenlenmeli; ayrıca öğretmenlerin uluslararası kongrelere katılmaları teşvik edilmelidir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992). Bu etkinlikler sayesinde öğretmenler bilim insanlarıyla sürekli ilişki içinde olacak; düşünce alışverişinde bulunabilecek ve kendilerini mesleki olarak geliştirebilecektir.

Gökalp ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenler dışında, yükseköğretimde çalışan öğretmenler için de bazı nitelikler belirlemiştir. Bunlardan en önemlisi, üniversite öğretmenlerinin yeni bilimsel gerçekliklerin keşfi için çalışan bilim insanları olarak görülmeleri ve öğretim süreçlerinde tamamen serbest bırakılmalarıdır. Gökalp’e göre bu özgürlüğü kötüye kullanabilecek öğretmenler mutlaka olacaktır ama devlet bunu göze almalıdır. Çünkü bu bilimsel özgürlük sayesinde toplum sonunda iyi öğretmenler ve birçok iyi öğrenci kazanacaktır. Bu nedenle Gökalp’e göre devletin bilimsel kürsülerin kurulmasındaki tek görevi, gerekli araç ve donanımı hazırlamaktır. Bunun dışında devlet kanun yapar gibi bilimin nasıl okutulacağına ya da içeriğinin nasıl olacağına karar veremeyecektir (Gökalp, 1992). Bu karar öğretmenlerin bilimsel özerklik alanına bırakılacaktır.

Gökalp’e (1992) göre üniversitede çalışacak ideal bir öğretmen, bilime tutkuyla bağlı olmalı ve bunun dışında başka bir amacı bulunmamalıdır. Böyle öğretmenlerin çalışmalarına zaman ayırabilmeleri için geçim sıkıntısı çekmemeleri gerekmektedir. Bu nedenle geçimleri devlet tarafından tam olarak sağlanmalı ve çalışmaları teşvik edilmelidir. Diğer yandan üniversitelerde öğretmenliği sadece meslek olarak görenler de

vardır ki bu öğretmenlerin öğrencilere de bilimin gelişmesine de yararı yoktur. Gökalp'e göre tam da bu nedenle öğrencilere öğretmenlerini seçme hakkı tanınmalıdır. Böylece öğrenciler gerçek anlamda öğretmenlik idealine sahip olan ve bilim yapan öğretmenleri seçecekler; diğerleri de üniversiteden ayıklanacaktır. Bu bağlamda Gökalp üniversite öğretmenleri arasında rekabetin teşvik edilmesini ve bunun bilimsel gelişme için tetikleyici olacağını da savunmuştur. Üniversite kürsülerinin de rekabette üstün gelenlere tahsis edilmesini önermiştir.

Gökalp'in diğer kademelerdeki öğretmenler gibi yükseköğretimdeki öğretmenlere de yüklediği temel görev, milli kültürü ve milli bilgi sistemini ortaya çıkarmalarıdır. Gökalp'e göre milli dil, edebiyat, ahlak, sanat, hukuk, iktisat vb. alanlarda üniversite öğretmenleri çalışmalar yapmadıkça, bu alanlarda başka ulusların sanatı, hukuku, ekonomisi vb. okutulmaya devam edecek; diğer kademelerdeki okullarda da milli bir eğitim ve öğretim olanaklı olmayacaktır (Erişirgil, 2007). Bu nedenle Gökalp, bir sonraki başlıkta detaylandırılacağı üzere, eğitim reformunun yükseköğretimden başlamasını ve aşağıya doğru yayılmasını istemiştir.

Gökalp tüm bu düşünceleriyle, bütün kademelerdeki öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar yüklemiş, onlara toplumsal rehberlik görevi atfetmiştir. Yeni devlet ve toplum idealinin kritik noktasında bulunan öğretmenlerin buna paralel olarak toplumdaki saygınlığının ve değerinin de yükseltilmesini istemiştir. Gökalp'e göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal değeri yükseltilmezse; ülkede bilimin değerli hale gelmesi de olanaksızdır. Öğretmenler mevki ve maaş açısından ne kadar yükselirlerse, bilimin değeri de o kadar artacak; Gökalp'in ifadesiyle (1981a:168); “mevki kendine layık olan öğretmeni yaratacaktır”. O halde öğretmenlerin devlet protokolündeki yeri yükseltilmeli; öğretmenlerden “iyi öğretmen” olmaları bekleniyorsa, öğretmenlik mesleği buna uygun tanımlanmalıdır.

Bu genel çerçeve üzerinden değerlendirildiğinde, Gökalp'in idealize ettiği öğretmen; ulusal ve çağdaş değerlere bağlı ve aynı zamanda bu değerleri öğrencilere de aşılayabilen öğretmendir. Öğrencilerde yeni devlet ve toplum idealini ortaya çıkaran, onları özverili, sorumlu, görev bilincinde yurttaşlar haline getiren bir idealisttir. Öğrencideki ulusal dehayı bulup ortaya çıkaran, onu modern bilimin ihtiyaç duyduğu düşünme sistemi içinde yetiştiren bir ilericidir. Çağdaş değerleri Anadolu'nun en ücra köylerine kadar taşıyan, modern devleti ve milleti temsil eden bir prototiptir. Geçmişin geleneksel otoriter ahlakına değil, yurttaşlık ahlakına bağlı; kendini toplumsal değişim için çok boyutlu hazırlayan ve geliştiren bir öncüdür. Dolayısıyla Gökalp açısından

öğretmen, hayata geçirmek istediği toplumsal dönüşümün ve eğitsel hedeflerin en önemli öznesidir.

Öğrenci

Eğitimin diğer önemli öznesi olan öğrenciye dair ise Gökalp doğrudan bir tanımlama yapmamıştır. Bu bağlamda daha çok, çağdaş ve ulusal karakterli yurttaşlar için çocuk ve gençlerin nasıl yetiştirilmesi ve onlara hangi niteliklerin kazandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Gökalp'in öncülük ettiği ve “yeni hayat”ın değerlerine bağlı bir yayın organı olan *Yeni Felsefe Mecmuası*, gençliğe yüklenen anlamı ve beklentileri açıkça ifade etmiştir. “Mesleğimiz ve Yeni Hayat” başlıklı makalede; Türk toplumunun en kutsal amacının, gençlerin güçlü ve aydın bir zihne sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri olduğu belirtilmiştir. Böylece gençler 20. Yüzyılın ihtiyaçlarına karşılık gelecek bilimsel ve düşünsel bir perspektif kazanacak, çağın gerektirdiği becerilerle donanacaklardır. Makaleye göre, toplumun geneli henüz 20. Yüzyıl'ın gerektirdiği yaşam koşullarının çok uzağında olsa da yetişen ilerici gençler, toplumu yükseltecek güce de sahip olacaklardır (Toprak, 2013). Dolayısıyla gençlik, aldığı çağdaş eğitim sayesinde bir toplumsal rehber ve modern devletin güvencesine dönüşecektir.

Gökalp'e göre çocuk ve gençler aldıkları eğitime göre üç gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki; dünyaya yeni gelmiş çocuklardır. Çocuk dünyaya geldiği zaman henüz sosyal olmayan bir varlıktır. Çünkü ulusal kültüre ve değer yargılarına dair hiçbir duygu taşımamaktadır. Dolayısıyla milletle ilgisi olmayan “lâmilli” bir evrededir ve böyle olması doğaldır. İkincisi; medrese ya da modern mektepte kendi kültüründen yoksun, farklı bir uygarlığın eğitimini alan ve gayri-milli hale gelen çocuklardır ki Gökalp'e göre bu çocuklar ileride kişiliksiz yetişkinlere dönüşeceklerdir. Üçüncüsü ise; milli bir eğitim alan, milli kültürle yoğrulan, ulusal karaktere sahip çocuklardır ki bunlar gelecekte milli kültürün temsilcisi ve toplumun öncüsü olacaklardır. Ancak Gökalp buraya bir şerh düşerek, çocukları ulusal karakterde yetiştirmenin, tüm çocukları Anadolu köylüsüne benzetmek anlamına gelmediğinin de altını çizmektedir (Gökalp, 1992). Dolayısıyla ulusal eğitim için esin kaynağı Anadolu kültürü olsa da bu kültür önce çağdaşlaştırılacak ve ancak çağdaş bir karakter kazandıktan sonra modern eğitime kaynaklık edecektir.

Eğitimin bu modern karakteri, çocuğun yetiştirilme yöntemine de yansiyacaktır. Gökalp bu bağlamda özellikle erken çocukluk ve ilkokul çağındaki öğrencilerin eğitimine ilişkin bazı görüşler de öne sürmüştür. Bu görüşlerin çoğu, ailesine yazdığı mektuplarda kendi kızlarının eğitimi için öne sürdüğü fikirlerde ortaya çıkmıştır. Gökalp'e göre okulun sosyalleştirme ve çocuğu hayata hazırlama görevlerinden en önemlisi, onu çekingenlikten kurtarmaktır. Geleneksel eğitim, çocukları utangaç ve çekingen bir karakterde yetiştirmeyi iyi bir eğitim olarak görmektedir. Oysa Gökalp'e göre modern eğitimin amacı, çocuğun serbest ve girişken bir biçimde yetiştirilmesidir. Bu nedenle özellikle bu çağıdaki çocukların eğlenerek ve oynayarak öğrenebilmesinin koşulları yaratılmalı; çocuklarda öğrenmeye karşı sevgi ve coşku oluşturulmalıdır. Yine bu bağlamda çocukların tüm soruları sabırla ve doğru bir dille yanıtlanmalıdır. Çünkü çocuk sorduğu şeyi anlamaya ve öğrenmeye hazır duruma gelmiş demektir. Eğer çocuğun sorularına baştan savma yanıt verilirse ve öğrenme isteği yeterince doyurulmazsa, zamanla hiçbir şeyi merak etmez hale gelecektir (Karaveli, 2008).

Gökalp için bir başka önemli konu da çocuğun yetenek ve eğilimi hangi yönde; hangi derslerden hoşlanıyorsa, eğitimi de ona göre yönlendirmektir. Çünkü çocuk için en yararlı eğitim, çocuğun eğilimlerine uygun eğitimidir. Çocuk ancak bu koşulda gerçek anlamda başarılı olacaktır. Çocuklara verilecek matematik ve geometri dersleri zekâlarını güçlendirirken, ileride öğrenecekleri fizik ve kimya için de temel oluşturacaktır. Edebiyat, resim, müzik gibi dersler çocukların hayal gücünü genişletecek, onlara yaşama karşı coşkunluk ve heyecan verecektir. Din ve ahlak ise kişiliklerine güzellik katacaktır. Gökalp'e göre bunların hepsi bir oyun ve eğlence gibi verilmeli, çocukların derslerden haz duyması sağlanmalıdır (Karaveli, 2008). Böylece Gökalp'in erken çocukluk ve ilkokul kademesindeki öğrenciler için önerdiği eğitimin iki temel özelliği öne çıkmaktadır. İlki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gözetilmesi ve eğitimin bu doğrultuda yapılması; ikincisi ise çocukların içinde bulundukları gelişim çağının özellikleri doğrultusunda derslere oyun karakterinin kazandırılmasıdır (Celkan, 1998).

Gökalp çocukluk çağı için özgür, çocuğun ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını gözetken bir eğitim önerirken; lise çağındaki gençler için ise ulusal-kültürel aşılamanın öncelikli olduğu bir eğitim öngörmüştür. Çünkü Gökalp'in genç lise öğrencilerine ilişkin en büyük endişesi, doğa bilimleri ile kendi ulusal kültürleri arasında bir çatışmaya girmeleri; kişiliklerinde kültür-uygarlık dengesinin bozulmasıdır. Gökalp'e göre din, akıl ve örf gençlerin ruhuna hâkim olan üç kuvvettir ve mevcut koşullarda gençlerin

kafasında birbirleriyle uyuşmaz bir halde bulunmaktadır. Oysa çağdaş akıl, ulusal örf ve İslam dini birbirleriyle uzlaşmaz olgular değildir (Gökalp, 1992). Bunlar eğitim-öğretim süreçlerinde doğru bir biçimde ve birbirlerinin alanlarını ihlal etmeyecek şekilde verildiğinde, gençlerin kafalarındaki çelişkiler ve bunalımlar da ortadan kalkacaktır. Dolayısıyla eğitimde her bilgi türü kendi alanı ve işlevselliği bağlamında kullanılmalı ve sınırlarını aşmamalıdır. Din ile akıl ya da çağdaşlık ile ulusal örf arasındaki zıtlıklara odaklanmak yerine, uzlaşının koşulları oluşturulmalıdır. Nitekim Gökalp'in kültür-uygarlık ve eğitim-öğretim ayrımı toplumsal bütünleşme ve ilerleme için zorunlu gördüğü bu uzlaşmayı temellendirmeye çalışmakta; başta gençleri etkileyen sosyal bunalımları aşmaya çalışmaktadır.

Gökalp'e göre tek tek bireylerin ve genel olarak toplumun sağlıklı olabilmesi için ihtiyaç duyulan eğitim de budur. Her ne kadar insan zekâsını inceleyen klasik psikoloji zekâyı yalnızca zihinden ibaret görse de, zekânın iki türü vardır. İlki, zihindir ki; temel rolü bilgileri arayıp bulmak, yani bilişsel görevleri yerine getirmektir. Bu bilgi türü gerçeklik yargıları [şey-niyet hükümleri] ile dolayısıyla dış dünyanın nesnel bilgileriyle ilişkilidir. Zekânın ikinci türü ise dış dünyadaki nesnelerle değil, bireyin ve toplumun iç dünyasıyla ilgilidir ve duyuşsal görevleri yerine getirmektedir. Dolayısıyla kültürel değer yargılarıyla [kıymet hükümleri] ilişkilidir ve toplumun bireye kazandırdığı öznel bilgileri içermektedir (Gökalp, 1977a). Bu bağlamda eğitim süreçleri de zekânın bu iki türünü kapsamalı, kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini bütünsel olarak sağlayacak ve bu ikisi arasında bir çatışma yaratmayacak biçimde düzenlenmelidir.

Görüldüğü üzere Gökalp eğitimin yeniden biçimlendirilmesi konusunda gençlik bunalımlarını önemli bir gerekçe olarak görmüş; kendi öğrencilik deneyimleri ve bunalımlarından; ayrıca toplumsal gözlemlerinden yola çıkarak gençlik bunalımı ile eğitim arasında doğrudan bağ kurmuştur. Gökalp bu bağlamda yine bir sınıflandırmaya giderek, gençlik bunalımlarının ortaya çıktığı yaştaki gençleri aldıkları eğitime göre üçe ayırmış ve bu üç grubun, üç farklı felsefenin dünya görüşünü yansıttığını vurgulamıştır.

Bunlardan ilkinde; çağdaş doğa bilimlerinin sorgulayıcı, şüpheci ve analiz edici etkisi altında kalan öğrencinin ruhunda milli kültür tamamen çözülmeye uğramaktadır. Bu gençlerin artık hiçbir ideale, hiçbir değer yargısına bağlılığı kalmamakta; hatta bir toplumsal idealin varlığına dahi tahammül edememektedirler. Gökalp bu grubu Epikurosçular olarak adlandırmıştır (Gökalp, 1992). Gökalp'in tümüyle gayri-milli ve hazzı ilan ettiği bu grubu "Epikurosçular" olarak tanımlamasının nedeni,

Epikürosçuluğun temel ereğinin mutluluğa ulaşmak olması; bu bağlamda felsefenin amacını da bireyin mutluluğunu sağlayacak olanakların ve araçların araştırılması olarak görmesidir (Akarsu, 1998). Oysa Gökalp için bireyin yararı ve mutluluğundan önce, toplumun yararı vardır. Diğer yandan Epikürosçular için salt teorik çalışmaların bir yararı yoktur. Örneğin gramer çalışmalarının ya da tarih araştırmalarının bireye katacağı bir yarar yoktur (Gökberk, 2012). Yine bu açıdan da Gökalp Epikürosçularla ters düşmektedir. Çünkü Gökalp çağdaş bir ulus yaratmanın teorik alt yapısını oluşturmaya çalışmakta ve bu bağlamda tarih, mitoloji, folklor vb. alanlarda araştırmalar yapmaktadır. Son olarak Epiküros'un atomist ahlak öğretisi, insanlar arasında doğal bir birlikteliği, yani bir toplum olmayı kabul etmemekte; bir doğa varlığının toplumsal bir varlığa dönüşemeyeceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla aile, toplum ve devlet gibi kurumların bireye üstünlüğünü kabul etmemektedir (Akarsu, 1998). Oysa Gökalp'in eğitim kuramının temel amacı, bir toplumun ve dayanışmacı bir toplumsal ahlakın inşa edilmesidir. Bu bağlamda toplum her zaman bireye önceliklidir.

Gökalp'e göre ikinci gruptaki gençlerin ruhunda milli kültür düşünsel dayanaklarını kaybetmiş olsa da duygusal dayanakları devam etmektedir. Dolayısıyla bunlar sevdikleri şeye inanmayanlardır. Gökalp'e göre bu grubun yaşam felsefesi Epikürosçular gibi “çok haz, az elem” ya da “çok kâr, az zarar” düsturundan ibaret değildir. Tersine hazdan kaçıp elemi seven Stoacılar gibidirler. Gökalp'in Stoacı olarak tanımladığı bu grubu yarı milli olarak kabul etmesinin nedeni, eğitimin iki temelinden biri olarak gördüğü duyguları ve duyuşsal bilgiyi kabul etmemeleri, insanın sahip olduğu tüm bilgiyi akılla ilişkilendirmeleridir. Ayrıca her ne kadar insanı ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak görseler de bu ikisini de yine doğa ve akılla ilişkilendirmeleri ve monistik bilim anlayışını kabul etmeleridir (Akarsu, 1992). Oysa Gökalp hem monistik bilim anlayışına karşıdır hem de insanın sadece akla dayalı bir varlık olduğunu düşünmemektedir. Ona göre insan, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki bilgi türü üzerinden kendini var etmektedir. Bunlardan ilki akla ve doğaya işaret ederken, ikincisi duygulara ve toplumsal-kültürel çevreye işaret etmektedir. Tam bir insan, bu ikisine de, yani hem doğru düşünüşe hem doğru duyuya sahip olmalıdır. Diğer yandan Stoacılar Epikürosçular gibi toplumu tümünden reddetmemişlerdir. İnsan aklının topluluk itkisini de içerdiğini; insanın bir bütünün parçası olduğunu kendi aklında gördüğünü ve kendi çıkarı için bunun yararlı olduğunu bildiğini savunurlar. Dolayısıyla toplum isteğini ve topluma bağlılığı akla ve düşünceye dayandırırılar (Akarsu, 1992).

Gökalp'te ise bu istek akıldan ve faydacı bir düşünme biçiminden ziyade duygularda, kültürel bağda ve bireysel adanmışlıkta ortaya çıkar.

Üçüncü grupta ise milli kültür, hem düşünsel hem de duygusal dayanaklara sahiptir. Birey milli idealleri hem sever hem de onlara bilimsel bir kanaatle inanır. Gökalp'e göre bu gençler ise idealistlerdir. Epikuroşçular tamamen gayri-milli, Stoacılar duygu açısından milli, düşünce açısından gayri-milli iken, idealistler bütünüyle milli bireylerdir (Gökalp, 1992). Gökalp'in eğitim kuramının amacı da bu genç idealistleri yetiştirmektir. Gökalp'e göre idealist gençlik, bireysel ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan; kendini disipline edebilen; toplumsal işbölümünü kabul eden; ülkesi, ailesi ve mesleğiyle ilgili görevlerini en iyi şekilde yerine getiren niteliklere sahip olmalıdır. Bireyci, faydacı, bencil, umutsuz ve kötümser değil, toplumsal idealin verdiği güç ve umutla onurlu ve mutlu bir yaşam sürmelidir (Gökalp, 1977a; Gökalp, 1982b; Gökalp, 2010). Bu nedenle kültür ile uygarlığın, eğitim ile öğretimin sınırlarını karıştırmamalı, bunun yaratacağı bunalımlı bir hayata sürüklenmemelidir. Tersine bu ayrımı da bir toplumsal ideal olarak benimsemelidir. Bilimsel özgür düşünüşe ama aynı zamanda da ulusal duygu ve heyecanlara sahip olmalıdır. Gökalp açısından böylesi bir idealist gençlik, kendi kendini en doğru biçimde yönetme gücüne ve anlayışına da sahip olacaktır.

Gökalp bu idealist gençliğin yetiştirilme görevinin sadece resmi eğitime bırakılamayacağını; hatta henüz okullar gerçek anlamda ulusal bir karakter taşımadığı için, özellikle zeki gençlerin eğitim için İttihat ve Terakki ile bağlantılı kulüp ve derneklere yönlendirilmesini istemiştir.⁴¹ Gökalp'e göre gençlere buralarda bireysel ve ulusal ahlak aşılmalı, Avrupa'dan gelecek her türlü zararlı bilgidan korunmalıdır. Yetenekli gençler İttihat ve Terakki bütçesiyle Avrupa'ya gönderilip, iyi bir öğretim almaları sağlanmalı ve döndüklerinde de kulüp ve derneklerin başına geçirilmelidir. Yetiştirilen gençlere yetenekleri doğrultusunda iş bulunmalı, özellikle bilim insanı olabilecek nitelikleri taşıyanlar öğretmenlik ve üniversite öğretim kadrosu için yetiştirilmeli, ulusal kültürü araştırmakla görevlendirilmelidirler (Erişirgil, 2007).

41 Gökalp bu görüşleri doğrultusunda, İttihat ve Terakki Cemiyeti içinde gençlik örgütlenmesini de üstlenmiştir. Bu örgütlenmede gençlerin yetiştirilmesiyle ilgili esas aldığı en önemli noktalar; onları Türkcülük idealine uygun yetiştirmek; toplumsal ve bireysel bir ahlak edinmelerini sağlamak; toplum için kendilerini bir fikre adayacak hale getirmek; fikrî ve mesleki işbölümü alışkanlığını kazandırmaktır. Gökalp ayrıca yetiştirilen gençlerin devlet adamı, öğretmen, gazete yazarlığı gibi toplumsal dönüşümün kritik görevlerine getirilmesini hedeflemiştir (Şapolyo, 1941).

Ödül ve Ceza

Gökalp, okul-öğretmen-öğrenci ekseninde, ödül ve ceza konusu üzerinde de durmuş, hatta eğitim konusundaki görüşlerinin önemli bir kısmı, ödül ve ceza üzerine yaptığı tartışmalarda ortaya çıkmıştır.⁴² Gökalp'in eğitim tanımlamalarından biri, bireylerin sosyal-kültürel çevreye uyumlu hale getirilmesi; kısaca sosyalleştirilmesidir. Toplum, bireyleri eğitim aracılığıyla sosyalleştirirken, onların iyi ya da kötü halleri karşısında da bir tutum alır ve yaptırım uygular. Buradan da ödül ve ceza doğar. Bu bağlamda Gökalp'e göre, eğitimle ödül-ceza arasında sıkı bir bağ vardır. Hiçbir eğitim ödül ve cezasız olmayacağı gibi; her ödül-ceza ise mutlaka bir eğitim niteliğindedir (Gökalp, 1992). Gökalp bu görüşleri doğrultusunda ödül ve ceza konusunda bir dizi makale yayımlayarak; modern ulusal eğitimde ödül-ceza konusunun nasıl ele alınması gerektiği üzerinde durmuş; okuldaki disiplini de toplumsal değişim ve yeni toplumsal ahlakla ilişkilendirmiştir. Bu makalelerde, eğitimin çocuğa erişim biçimini yaygın [münteşir] ve organize [müteazzi] olarak kategorize ettiği gibi, ödül ve ceza sistemini de yaygın [münteşir müeyyide] ve organize [müteazzi müeyyide] olarak sınıflandırmıştır.

Yukarıda değinildiği gibi, Gökalp açısından okul, toplumun küçük bir modeli gibidir. Toplumda ortaya çıkan her bir değişim okulu da etkiler; okul iklimini de değiştirir, dönüştürür. Bir toplumda eski rejimin kurumları çözülmeye başlayınca, eski rejimin yaptırım ilkeleri nasıl ki çözülmeye başlıyorsa, okuldaki ödül-ceza anlayışı da çözülür. Gökalp bu süreci bir bunalım dönemi olarak görür. Çünkü eski toplumsal normlar çözülürken, yeni normlara bağlı bir kurumsallaşma da henüz ortaya çıkmamıştır. Bu süreçte eski rejimin organize müeyyideleri, yani kurumsal hukuki yaptırımları nüfuzunu kaybettiği için, toplumsal düzen, toplumda canlı olarak yaşayan ve kurumsal bir düzenlemeye konu olmayan o günün yeni değerleri, ilkeleri, idealleri ile sağlanmaya başlanır. Gökalp bunları da yaygın müeyyide olarak adlandırır. İşte Gökalp'e göre benzer bir süreç okulda da işlemekte; toplumsal değişim döneminde oluşmaya başlayan yeni toplumsal vicdan, yeni değer yargıları ve yeni idealler, okuldaki ödül-ceza sisteminde de devrimsel dönüşümlere yol açmaktadır (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992).

42 Gökalp, eğitimde ödül ve ceza konusunu, 1918'de *Yeni Mecmuada* "Terbiye Meselesi" ana başlığı altında yayımlanan ve Satı Bey'le yaptığı tartışmaları da içeren, "Mekteplerde Mükâfat ve Mücazat", "Mükâfat ve Mücazat Meselesine Dair Birkaç Söz", "Yine Birkaç Söz", "Birkaç Söz Daha", "Münteşir ve Müteazzi Müeyyideler" başlıklı beş makalede ele almıştır.

Gökalp kendi eğitim yaşamından da örnekler vererek, “yeni hayat”a; yani ulus-devlete geçiş sürecindeki toplumsal ve düşünsel değişimin okuldaki ödül-ceza anlayışına nasıl yansıdığını ele almıştır. Kendisi Askeri Rüştiyede (ortaokul) öğrenci iken en yaygın cezanın öğrencilerin avcuna sopayla vurmak olduğunu; bunun öğrenciler tarafından bir onursuzluk olarak görülmediğini; aksine öğrenciler arasında acıya dayanıklı olmanın önemsendiğini ve yüceltildiğini söylemektedir. Ancak Mülkiye İdadisine (lise) devam ettiği dönemde, okulda ve öğrenciler arasında bambaşka bir ruh halinin ortaya çıktığını; millet, vatan, hürriyet, eşitlik ideallerinin öğrencilerin bilincine yerleşmesiyle, dayak yemenin de insan onuruna aykırı olduğunu düşünmeye başladıklarını ve bu aşağılanmayı artık kabul etmediklerini belirtmektedir. Hatta okulda (lisede) eski rejimin resmi disiplin kuralları (organize müeyyideler) ile yeni doğmakta olan toplumsal ilkelerin (yaygın müeyyideler) birbirleriyle çatıştığını; okulun resmi kurallar gereği cezalandırmak istediği öğrencilerin toplumsal vicdanda ödüllendirildiğini vurgulamaktadır. Yine sınıfta resmi olarak başarılı kabul edilen ve ödüllendirilen bazı öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından başarılı ya da değerli görülmezken; resmi olarak başarısız görülen öğrencilerin ise değerli görülebildiğini; dolayısıyla okulda verilen ödül ve cezaların öğrencilerin duygularına karşılık gelmediğini belirtmektedir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992).

Bu bağlamda Gökalp’in düşüncesinde eski rejim ve okuldaki resmi kurallar yıkılmakta olan Osmanlı’yı temsil ederken, yeni toplumsal ilkeler ise özgürlük, eşitlik, bağımsızlık, vatan gibi idealler üzerinden yükselen yeni yurttaşlık değerlerini temsil eder gibidir. Dolayısıyla Gökalp, “eski okul”u geleneksel otoriter rejimle ilişkilendirip, ödül-ceza sistemini de çağdışı olmuş bir disiplin anlayışı olarak görürken; bunun karşısına “yeni okul” anlayışı ile modern ve insancıl bir disiplin yaklaşımını koymaktadır. Nitekim Gökalp okullarda resmi ödül-ceza sisteminin (organize müeyyide) olabildiğince sınırlandırılması; verilen ödül ve cezaların öğrencilere haklı görünmesini; disiplin uygulamalarının öğrencileri bir esarete sürüklememesini istemiştir. Gökalp’e göre okulda disiplin ve düzeni sağlamak için organize ceza elbette gereklidir. Yine sınavlar var oldukça, öğrencilerin notla ödüllendirilmesi de organize ödülü zorunlu kılmaktadır. Ancak okulun öğrencileri sürekli olarak ödül-ceza üzerinden yönlendirmeye çalışması, onların bağımsız kişiliğini ve bağımsız düşünebilme gücünü yok etmekte; onları bazen ikiyüzlü davranmaya, gereksiz konulara akıl yormaya yönlendirmektedir. Oysa öğrenciler yaşamı ve evreni okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin gözünden görmek zorunda değillerdir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992).

Dolayısıyla ödül-ceza sistemi, öğrencinin özerk kişiliğini ve özgünlüğünü yok edecek bir tahakküme dönüşmemelidir.

Gökalp, okullarda resmi ödül-ceza sisteminin (organize müeyyide) asgari düzeyde tutulmasını isterken, toplumda ve dolayısıyla okulda kendiliğinden yayılan yeni toplumsal değerlere bağlı ödül-ceza (yaygın müeyyide) anlayışını ise yararlı bulmuştur. Çünkü Gökalp'e göre öğrencileri gerçek anlamda sosyalleştiren ve bir kişilik geliştirmelerine izin veren disiplin süreci, kaynağını resmi düzenlemelerden değil, toplumsal vicdandan almaktadır. Bireyler dünyaya gelirken beraberlerinde bir kişilik getirmemekte; bu kişiliği toplumdan almaktadırlar. Dolayısıyla bireylerin kişiliği, toplumsal kişiliğin bir yansıması olduğu için, bu ikisi arasında bir çatışma da yoktur. Eğitim bir sosyalleşme süreci olduğuna göre, öğrencinin ödül ve cezanın karşılığını öncelikle toplumda araması, buna göre bir öz disiplin geliştirmesi gerekmektedir. Üstelik Gökalp'e göre yaygın müeyyideler, bugünün toplumsal koşullarından doğan zorunluluklardır. Geçmişin değerlerine bağlılıklarını sürdüren okul idarecilerinin ve öğretmenlerin engelleyebileceği ilkeler değildir. Bu nedenle okulun resmi ödül-ceza sistemi (organize müeyyide) de yaygın müeyyidelere uygunluk göstermelidir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992). Görüldüğü üzere Gökalp, nasıl ki okuldaki resmi eğitimin toplumda kendiliğinden ve kasıtsız olarak işleyen yaygın eğitime uygun olmasını istemişse, ödül-ceza sistemi için de aynı isteği yinelemiştir.

Gökalp ödül ve ceza konusunda ayrıca iki tür yaptırımdan söz etmiştir. Bunlardan ilki “cezalandırıcı”, ikincisi “iade edici” müeyyidedir. Cezalandırıcı müeyyidenin toplumdaki karşılığı, resmi bir mahkeme tarafından bireye uygulanan eksiltme işlemidir. İade edici müeyyidede ise bir toplumsal kuralı bozan bireyden, onu eski haline getirmesi istenmektedir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992). Gökalp'e göre bu sınıflama eğitim alanında da geçerlidir. Ancak modern eğitimde uygulanması gereken yaptırım türü, cezalandırıcı değil, iade edici müeyyidedir. Gökalp, Spencer'in⁴³ “doğal ceza”⁴⁴ olarak önerdiği yöntemin iade edici müeyyidenin eğitim alanına uygulanması

43 II. Meşrutiyet döneminde İngiliz felsefeci Herbert Spencer'in eğitim üzerine görüşleri Türkiye'de de bilinir ve tartışılır hale gelmiş, özellikle Satı Bey kendi eğitim görüşlerini açıklarken Spencer'a sıkça atıfta bulunmuştur (Binbaşoğlu, 1995).

44 Gökalp'in vurgu yaptığı eğitimde “doğal ceza”, Spencer'in çocukların eylemlerinin doğal sonuçlarına yapay cezalar verilmemesi bağlamındaki görüşlerine dayanmaktadır. Spencer'a göre doğa kendi yöntemleriyle insanlara bazı kuralları öğretmektedir. Örneğin elini kızgın bir cisme dokunduran çocuk acı duyacak ve bunu bir daha yapmayacaktır. Bu ilkeyi hayatın diğer alanlarında da geçerli kılmak gerekmektedir. Örneğin çocuk oyuncaklarını dağınık bıraktığında, bir süre oyun oynamaktan mahrum kalacağını bilmeli ve bunu yaptığı hatanın doğal sonucu olarak görmelidir. Spencer'a göre

olduğunu belirterek, bunun bir ceza bile sayılamayacağını söylemiş; ayrıca bu yöntemin eğitim açısından oldukça yararlı bir yenilik olduğunu vurgulamıştır. Bu yöntemde örneğin oyuncaklarını dağıtan çocuğa onları toplatmak, elbisesini kirleten çocuğa onu temizletmek, zamanında hazırlanmayan çocuğu gezmekten mahrum bırakmak gibi cezalar vardır. Bu kusurlar toplumsal kolektiviteye zarar veren kusurlar olmadığı için iade edici müeyyidenin uygulanması daha uygundur (Gökalp, 1992).

Gökalp bu kapsamda sürgünden ailesine yazdığı mektuplarda, en küçük kızının eğitimiyle ilgili de önerilerde bulunmuştur. Eğitimin sadece çocuğu kötü huylarından vazgeçirmek olmadığını, aynı zamanda ona iyi huylar aşılamak anlamına da geldiğini belirtmiş; çocukların her gördüklerini, duyduklarını taklit ettiklerini ve böylece bir karakter kazandıklarını söylemiştir. Çocuğa evde terbiye verilirken, terbiyeyi veren kişinin çocuğa kendisini sevdirmesi gerektiğini, ona asla bağırması ve darılmaması gerektiğini, tatlı sözlerle ona yapabileceği ve yapamayacağı şeyleri anlatması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin çocuk, oyun oynarken etrafını kirlettiyse tekrar oynayabilmek için kirlettiği yeri temizlemesi gerektiğini bilmelidir. Söz dinlemezse, oyun oynamasına izin verilmemelidir. Ayrıca çocuk cezadan çok, ailesinin sevgisini kaybetmekten korkmalıdır (Gökalp, 1956). Gökalp bu görüşleriyle, okulun yanı sıra aile içi eğitimde de geleneksel ödül-ceza yönteminden modern yöneme geçişin çerçevesini çizmiştir.

Gökalp'e göre öğrencilerdeki çalışkanlık ve tembelliğe ilişkin iki farklı tutum da okuldaki yaygın ve organize ödül-ceza uygulamaları bağlamında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciyi çalışmaya motive eden şey iradedir. İrade ise ya coşkunluğa ya da çabaya dayanmaktadır. Bir çocuk oynarken ya da eğlenirken coşkunluğa dayalı iradesi ortaya çıkar. Eğer çocuk bu oyun coşkunluğunu ders çalışmaya, kitap okumaya kadar yayabiliyorsa ve bunları eğlenerek yapabiliyorsa, bu tür çalışkanlığa “coşkunluğa dayanan çalışkanlık” denir ki burada çocuk üzerinde uygulanan herhangi bir yaptırım yoktur. Coşkunluğa dayanan iradenin eksikliğinden ileri gelen tembelliğe ise “coşkunsuzluk” denir. Bazı çocuklar ise anne babalarını ya da öğretmenlerini memnun

anne ve babaların görevi, bu doğal tepki kuralına olabildiğince uymak, çocukları rencide edici yapay cezalarla karşı karşıya bırakmamaktır. Eğitimde bu yöntem uygulandığında, çocuk yaptığı hatayı anlamakla kalmayacak, aynı zamanda neden-sonuç ilişkisi kurmayı da öğrenecektir. Ayrıca çektiği sıkıntının kendi hatasından kaynaklandığını bildiği için, haksızlığa uğradığını düşünmeyecektir. Bu da çocuk ile ebeveynleri arasındaki ilişkinin sağlıklı bir gelişim göstermesini sağlayacaktır (Spencer, 1861). Gökalp bu ceza yöntemini ilerici bir model olarak görse de, Spencer'in bu modeli “doğal ceza” olarak adlandırmasını doğru bulmamış, doğru tabirin “iade edici müeyyide” olduğunu belirtmiştir (Gökalp, 1992).

etmekten haz duyarak, dolaysız bir hazdan ziyade, dolaylı ve uzak bir hazzın isteği ile çabaya dayanan bir irade ile çalışırlar. Bu tür çalışkanlığa da “çabaya dayanan çalışkanlık” denir. Bunun temelinde, organize ödül-ceza vardır. Çabaya dayanan iradenin yokluğu nedeniyle ortaya çıkan tembellik ise “çabasızlık” olarak adlandırılabilir (Gökalp, 1992). Gökalp’e göre okulların takip edeceği amaç, öğrencilerde coşkunluğa dayanan çalışkanlığı ortaya çıkarmak ve bunu sürdürmek, eğitimi eğlenceli hale getirmektir. Nitekim yine kızlarına yazdığı bir mektupta; eğitim hayatında başarılı olmak için en iyi yöntemin okumaktan zevk almak olduğunu söylemiş; bir derse çalışırken onu bir eğlenceye ve oyuna dönüştürmeleri gerektiğini belirtmiştir (Karaveli, 2008). Celkan’a (1989) göre Gökalp bu fikri ile günümüz modern pedagojisinde yer alan çocuğun beden ve zihin gelişiminde oyun faaliyetinin oynadığı role dikkat çekmiştir.

Kademelere Göre Eğitim

Okulun iki temel öznesi olan öğretmen ve öğrenciden sonra, kademelere göre eğitimin nasıl planlandığı da eğitim-öğretim süreçleri açısından önemli bir problemdir. Ancak Gökalp kademelere göre eğitimin nasıl yapılandırılması gerektiği konusunda sistematik bir çalışma yapmamıştır. Bu konudaki sınırlı görüşleri, 1916’da İttihat ve Terakki Kongresine sunduğu raporda ve *Muallim Mecmuasında* yayımlanan bazı makalelerinde ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim. Gökalp, ilköğretim kademesiyle ilgili ayrıntılı bir reform önerisinde bulunmamış; sadece temel birkaç görüş öne sürmüştür. Yaptığı eğitim-öğretim ve kültür bilimleri-doğa bilimleri ayrımı bağlamında ilköğretimi öğretimle [talim], yani doğa bilimleriyle ilişkilendirmiştir (Gökalp, 1992). Ancak Gökalp’in ilköğretimi öğretimle [talim] ilişkilendirmesi, Satı Bey tarafından eleştirilmiştir. Satı Bey, ilköğretimin “öğretici” liselerin “eğitici” şeklinde ayrıştırılmasının doğru olmadığını, ilkokulların da liselerin de hem “öğretici” hem “eğitici” görevlerinin olduğunu belirtmiş; Gökalp’i böyle bir ayrıma iten nedenin ise; onun eğitime yüklediği sınırlı anlamdan ve lise çağındaki öğrencilerin düşünsel çatışmaları üzerinde fazlaca durmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Satı Bey’e göre her ne kadar Gökalp ergenlik döneminde ortaya çıkan akıl-duygu çatışmaları konusunda haklı olsa da bu çatışmaları önlemenin

yolu böyle bir ayrıma gitmek değildir. Üstelik eğitime yüklenen amaçlardan biri bu çatışmaları önlemek ise, bu eğitimin öğrenci henüz ilkokul düzeyinde iken verilmesi ve erken yaşlardan itibaren duygularının güçlendirilmesi daha doğrudur. Bu nedenle çocuklukta eğitim, duyguların telkin edilmesi ve alışkanlık kazandırılması şeklinde olmalı iken, gençlikte ise fikirler vermek ve kanılar yaratmak üzerine odaklanmalıdır. Satı Bey’e göre bu açıdan bakıldığında Gökalp’in aksine ilkokulların daha çok “eğitici” liselerin ise daha çok “öğretici” olarak şekillendirilmesi daha uygundur (Ülken, 1992).

Gökalp, Satı Bey’in bu eleştirileri üzerine “Milli Terbiye-VI (1917)” başlıklı makalesinde ilkokullarda kültür eğitiminin verilmesine karşı olmadığını, tek şartının bu eğitimin ulusal kültüre dayanması olduğunu vurgulamıştır. Bir başka yazısında ise özellikle “milli tarih” ve “milli coğrafya” derslerinin liselerde olduğu gibi ilkokullarda da ulusal bir eğitimin ve düşünüşün temelini oluşturmak için okutulması gerektiğini belirtmiştir (Gökalp, 1992). Gökalp’in ilköğretimle ilgili diğer bir önerisi de ders türü ve saatlerinin azaltılmasıdır (Celkan, 1998). Daha önce de belirtildiği gibi, Gökalp’in eğitim-öğretimdeki temel ilkelerinden biri, niceliğin [kemiye] değil, niteliğin [keyfiyet] esas alınmasıdır. Gökalp’e göre mevcut ders planlamasında öğrencilere gereksiz birçok isim, kavram, tarih ezberletilmekte; öğrenciler bunları ezberlemekle uğraşırken bilimsel araştırma, sorgulama ve merak özelliklerini bütünüyle yitirmektedirler. Dolayısıyla Gökalp’in bilimsel ve teknolojik gelişmenin temeline koyduğu “yaratıcı bilim” aşamasına ulaşamamaktadırlar. Bu nedenle yeni ilköğretim düzenlemesinde öğrencilerin bilimsel yönünü güçlendirecek, gereksiz bilgilerden arındırılmış bir program esas alınmalıdır.

Ortaöğretim. Gökalp ortaöğretim kademesiyle ilgili de özellikle Sultani liseler üzerinde durmuş; ortaokullar ya da diğer lise türlerine yönelik çok sınırlı düzeyde görüş ileri sürmüştür. Gökalp’e göre liseler, özellikle kültürel eğitimin [terbiye], dolayısıyla kültür bilimlerinin okutulması gereken okullardır. Bunun tek istisnası, meslek okullarıdır. Meslek okulları, sanayiye teknik eleman yetiştirdiği için programında ağırlıklı olarak öğretime [talim] yer vermek zorundadır. Gökalp’in ortaöğretim kademesinde özellikle Sultaniler üzerinde durmasının nedeni ise bu okulların geleceğin devlet bürokrasisini ve önemli meslek gruplarını yetiştirecek olmasıdır. Gökalp’e göre Sultanilerde yetişen öğrenciler, gelecekte hukukçu, hekim, öğretmen, yazar, memur gibi toplumu idare edecek güzidelerdir. Bu nedenle kendi mesleki uzmanlık eğitimlerinden

önce, lisede vatansever ve topluma karşı fedakâr bir karakterde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Gökalp, 1992). Aksi durumda Gökalp'in uluslaşmanın önünde engel olarak gördüğü halk ile seçkin sınıf, toplum ile devlet arasındaki kastlaşma yeniden üretilecektir. Üstelik gençler bu dönemde ülkedeki buhran durumuna, savaşların yıkıcı etkisine ve ülkenin parçalanışına tanıklık ettikleri için vatanseverlik ve özveri duygusu onlara daha kolay aşılacaktır.

Gökalp'e (1992) göre zaten gençler kendi uzmanlık dallarında eğitim görmeye başladıklarında, kültürel eğitimden uzaklaşacaklardır. Bunun için özellikle lise döneminde güçlü bir kültürel eğitime ihtiyaçları vardır. Hatta Gökalp bir yazısında Sultanilerde fen şubesinin kaldırılarak, okulun tamamen kültürel eğitime odaklanması gerektiğini savunmuş ancak daha sonra bu düşüncesinden vazgeçmiştir.⁴⁵ Gökalp'in lise düzeyindeki kültürel eğitimi bu kadar önemsemesinin nedeni, yine toplumda, özellikle de gençlerde gördüğü bunalımlar ve kafa karışıklığıdır. Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp'e göre liselerdeki öğrenciler gençliğin bunalımlı dönemindedirler. Özellikle pozitif bilimlerle temas etmeye başladıklarında, toplumlarındaki kültürel değer yargılarını [kıymet hükümleri] ve maneviyatı da bu bilimlerin mantığıyla analiz etmeye başlamaktadırlar. Bu da onlarda kendi toplumlarına ve değer yargılarına ilişkin şüpheler yaratmaktadır. Gökalp açısından bu durum toplum için yıkıcı sonuçlar doğurmakta; bireylerin toplumsal bir kimlik ve aidiyet kazanmasını engellemekte ve tamamen bireyci kişilikler oluşturmaktadır. Oysa Gökalp için eğitimin öncelikli amacı bireyin sosyalleşmesi, kültürel çevreyle uyumlu hale gelmesidir.

Bu nedenle gençliğin en bunalımlı dönemleri, kültürel eğitimin ağır bastığı ve doğa bilimlerinin şüpheciliği ile mücadele edebildiği güçlü bir ulusal bilgi sistemi içinde geçirilmelidir. Gökalp (1992), Avrupa'da da maddi bilgilerin gençlerde yaratacağı bunalıma manevi bilgilerle karşı koymak için liselerde edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi beşeri bilimlerin (*les humanities*) öğretildiğini belirtmiş ve bu bilimlerin kültürel-toplumsal duyguların çözülmesini engellediğini, bu nedenle de eğitimin esası olarak görüldüğünü vurgulamıştır.⁴⁶ Berkes'e (2012) göre Gökalp'in bu konudaki

45 Gökalp, 1916'da lise eğitiminin tamamen terbiye (eğitim/kültür bilimleri) ile sınırlandırılmasını ve talim (öğretim/doğa bilimleri) boyutuna yer verilmemesi önerisini getirmiştir. Ancak bu öneriye ilişkin eleştiriler nedeniyle 1917'de bu fikrinden vazgeçmiş ve fen ve sosyal şubelerinin birleştirilebileceğini söylemiştir (Gökalp, 1992).

46 Erişirgil'e (2007:171) göre; Gökalp 1923'te toplanan Birinci Heyet-i İlmiye'de Sultanilerin isminin değiştirilmesi konusunda "Madem ki Fransızlar bu tür okullarına Aristo'nun ders okuttuğu yerin adına izafetle lise demişlerdir, biz de bu Yunan filozofunun Türkler arasında en büyük öğrencisi olan

yazılarının etkisiyle ortaöğretim programlarına edebiyat, tarih, felsefe dersleri eklenmiştir. Ayrıca bu derslerin içeriklerinin oluşturulması ve Türk edebiyatı, Türk tarihi, sosyoloji ve felsefeye yönelik ulusal araştırmaların yapılması için Darülfunun'da bu kürsüler oluşturulmuştur.

Gökalp'in başlangıçta Sultanilerdeki eğitimin tamamen kültür bilimlerine odaklanması ve fen şubesinin kapatılmasını istediği yukarıda belirtilmişti. Daha sonra bu düşüncesinden vazgeçerek, kültürel eğitim ile bilimsel eğitimin birbiriyle uyumlu biçimde verilmesini savunmuştur. Gökalp'e göre kültür şubesi olan edebiyat şubesinde ulusal-kültürel dersler okutulmalı; ayrıca bunlara rehberlik edecek felsefe ve sosyoloji dersleri öğretilmelidir. Fen şubesinde ise doğa bilimleri okutulmalı ve rehber bilim olarak da felsefeye önemli bir yer verilmelidir. Matematik, fizik, ahlak gibi dersler ise her iki şubede de ortak olmalıdır. Gökalp'in özellikle matematik ve fiziği hem kültür şubesi hem de fen şubesi için ortak ders haline getirmesinin nedeni; matematiğin çıkarımda bulunma gücünü geliştirdiğini, fiziğin ise tümevarım becerisini kazandırdığını düşünmesinden ileri gelmektedir. Böylece Sultanilerden mezun olan bir öğrencide milli karakter ile bilimsel karakter birlikte oluşmuş olacaktır (Gökalp, 1992).

Gökalp'in burada altını bir kez daha çizdiği önemli nokta, ders içeriklerinin nicelikten çok niteliği incelemesi; hafızayı dolduracak unsurlardan arındırılması; öğrencinin sosyal ve bilimsel yönlerini güçlendirmeye odaklanmasıdır. İlköğretimde olduğu gibi lisede de tarih ve coğrafya dersleri bazı isim ve tarihleri ezberletmek yerine, ulusal kültürü vermeye odaklanmalıdır. Dil öğretiminde, toplumda bir karşılığı olmayan Arapça ve Farsça grameri ezberletmek yerine, gençler arasında canlı bir dil olarak yaşayan ulusal dil öğretilmelidir. Edebiyat öğretiminin amacı, edebiyat tarihini anlatmak değil, öğrenciye edebi eğitim vermek; güzel söz söyleme ve yazma becerisini geliştirmek; ulusal zevki uyandırmak olmalıdır. Doğa bilimleri derslerinde “yaratılmış bilim”lerin sonuçlarını ezberletmek yerine, öğrencilere “yaratıcı bilim”in ilke ve yöntemleri aşılanmalıdır. Öğrencilerin bilimsel bir bakış kazanması için matematik, fizik, astronomi gibi temel dersler okutulmalı; ayrıca biyoloji, kimya gibi dersler deneysel uygulamalı eğitimle güçlendirilmelidir. Gökalp'e göre böylesi bir eğitim-öğretimden geçen gençlerin edebiyat şubesi mezunları Hukuk Fakültesi, Edebiyat Fakültesi ve Yüksek Öğretmen Okulu'na yönlendirilmelidir. Fen şubesi mezunları ise

Farabi adını kullanarak Sultanilere ‘Farabiye’ demeliyiz” önerisinde bulunmuş, ancak bu öneri kabul görmemiştir.

Tıp Fakültesi, Fen Fakültesi ve Mühendislik bölümleri için aday olmalıdır (Gökalp, 1992).

Yükseköğretim. Gökalp, yükseköğretim konusunda ise II. Meşrutiyet döneminin en önemli eğitim bakanı ve aynı zamanda eğitim teorisyenlerinden biri olan Emrullah Efendi'nin “Tuba Ağacı”⁴⁷ kuramına referans vererek, eğitim reformunun üniversiteden başlayarak sırasıyla öğretmen okullarına, liselere ve ilkokullara doğru ilerlemesi gerektiğini savunmuştur (Gökalp, 1992). Gökalp'in eğitim reformunu üniversiteden başlatmak istemesinin nedeni, dönemin iki temel problemiyle ilişkilidir. Bunlardan ilki; daha önce de belirtildiği gibi, ilk ve ortaöğretime kaynaklık edecek ulusal bilgi sisteminin ve eğitim-öğretim yöntemlerinin henüz oluşturulmamış olmasıdır. Bu nedenle öncelikle bu bilgi sistemini oluşturması beklenen yükseköğretimde reform yapılmalıdır. Çünkü ilk ve ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarının ulusal bir nitelik taşıması için, buna alt yapı sağlayacak araştırmaların üniversiteler tarafından yapılması, bu araştırmalar sonucunda bir bilgi birikiminin oluşturulması ve buradan da alt kademelere doğru bilgi akışının sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla Gökalp'e göre üniversite reformu gerçekleştirilmedikçe, diğer kademelerdeki eğitim gayri-milli niteliğini sürdürmeye devam edecek ve mevcut sorunlar çözülemeyecektir.

Reformun üniversiteden başlaması gerekliliğinin ikinci boyutu ise başta öğretmenler olmak üzere ulusal değerlerle yetişmiş bir sivil bürokrasiye ihtiyaç duyulmasıdır. Özellikle alt kademelerdeki eğitimin ulusal bir karaktere bürünmesi ve

47 Emrullah Efendi “Tuba Ağacı Nazariyesi” ile eğitimi, kökü yukarıda dalları aşağıda olan bir ağaca benzetmiş ve eğitim reformuna da yukarıdan, yani yükseköğretimden başlanılmasını önermiştir. Bu bağlamda reformların da yükseköğretimden ilköğretim kademesine doğru yayılmasını istemiş; ilk ve ortaöğretimde ilerlemenin sağlanabilmesi için bunun zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Emrullah Efendi'nin eğitim bakanlığı döneminde Darülmuallimin müdürü olan Satı Bey ise bunun tam tersini savunarak, eğitimin tüm kademeleri arasında sıkı bir bağ olduğunu, hiçbir kademeden diğerlerinden bağımsız olarak düzeltilemeyeceğini, yükseköğretimde gelişmenin sağlanabilmesi için öncelikle yükseköğretim için öğrenci yetiştiren ilk ve ortaöğretim kademelerinin düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla reformların ilköğretimden yükseköğretime doğru ilerlemesi gerektiğini ve ilköğretimde sağlam bir temel oluşturulmadan yükseköğretime de kurulamayacağını ileri sürmüştür. Emrullah Efendi'nin ölümünden sonra ise tartışma Satı Bey ile Gökalp arasında devam etmiştir. Satı Bey, “Tuba Ağacı Nazariyesi (1917)” başlığıyla yayımladığı makalesinde çürük bir ilköğretim kademesi üzerine inşa edilen bir eğitim sisteminin hiçbir zaman yükselmeyeceğini; ihtiyaç duyulan gerçek bir aydın sınıfının “tuba ağacı” gibi değil doğal ağaçlar gibi, yani kökleri sağlam bir ilköğretime dayanarak yetiştirilebileceğini söylemiştir (Ergün, 1996). Gökalp ise Emrullah Efendi'nin düşüncelerini takip ederek; milli eğitim sisteminin ancak üniversiteler tarafından kurulup, alt kademelere yayılabileceğini, üniversite gelişmeden lise ve ilkokullarda bir ilerlemenin olamayacağını savunmuş ve eğitim reformunun başlangıç noktası olarak üniversiteyi işaret etmiştir (Gökalp, 1992).

çağdaştırılması için öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, öğretmenlerin de ulusal ve çağdaş değerler doğrultusunda yetiştirilmesi gerekmektedir. Aksi durumda, yapılan hiçbir düzenleme eğitimi dönüştürmekte başarılı olmayacaktır. Diğer yandan devlet tıp, hukuk, mühendislik, ekonomi gibi alanlarda da ulusal-kültürel değerlere bağlı yurttaşların yetiştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla devlet bürokrasisini yetiştirecek üniversite öğretim görevlilerinin de bir an önce milli bir karakter kazanması gerekmektedir. Yine bu durum da reformun üniversiteden başlamasını zorunlu kılmaktadır. Gökalp'e göre eğitim reformunun ilköğretimden başlayabilmesi, ancak kültürel birliğini tamamlamış ve ulusal ideallerde ortaklaşmış ülkelerde olanaklıdır. Türkiye henüz bu aşamada olmadığına göre, eğitimin alt kademelerini düzeltmek için öncelikle üst kademeyi yeniden yapılandırmak; ülkeye rehberlik edecek bir akademik çevreyi kurmak gerekmektedir (Gökalp, 1992).

Görüldüğü üzere Gökalp, üniversiteye ve üniversite reformuna ulus-devletleşme sürecinde büyük bir önem atfetmekte; aynı zamanda üniversiteye eğitim sisteminin bütünü için kurucu bir görev vermektedir. Çünkü Gökalp'e göre üniversite, bilimlerin ve mesleki uzmanlaşmanın temeli olmasının yanı sıra uluslaşmanın ve Meşrutiyet rejiminin ayakta kalabilmesinin de en önemli dayanağıdır. Gökalp açısından üniversiteyi güçsüz bırakmak demek, ulusal bilgi birikiminin oluşturulmasına engel olmak ve hatta Meşrutiyet'i de yıkmak demektir. Gökalp'e göre zaten emperyalist ülkelerin temel amacı da budur; Türklerin bağımsızlığını istemedikleri gibi bir ulus haline gelmelerini de istememekte; üniversitenin ulusallıktan uzak, sadece köleleşmiş bir seçkin sınıfı yaratmasını beklemektedirler (Gökalp, 1992). Bu bağlamda Gökalp açısından güçlü bir üniversite kurmak demek, aynı zamanda emperyalizmin Türk toplumu üzerindeki sömürgeci hedeflerini ortadan kaldırmak ve bağımsızlıkçı bir eğitim sistemini kurmak anlamına gelmektedir. Bu da ulusal ve çağdaş değerler üzerinden yükselcek üniversite reformuyla olanaklı hale gelecektir.

Gökalp'e göre üniversitenin ulusal bir karakter kazanması, ulusal kültüre dayanmasıyla mümkün olacaktır. Çağdaş ve bilimsel bir karakter kazanması ise Türkiye'de bulunan Alman profesörlerin ileri sürdüğü ve Gökalp'in de katıldığını belirttiği üç ilke üzerinden gerçekleşecektir. Buna göre; üniversitede “bilim, bilim içindir” görüşü benimsenmeli, “öğretim görevlilerinin öğretim özgürlüğü sağlanmalı”, “öğrencilerin öğrenme özgürlüğü sağlanmalı”dır (Gökalp, 1992:188).

Bu bağlamda Gökalp'e göre bilim üzerinde ve dolayısıyla bilimin merkezi üniversiteler üzerinde devlet ya da siyasetin herhangi bir baskısı olmamalıdır.

Üniversiteler “yaratıcı bilimin” gelişeceği eğitim kurumlarıdır. “Yaratıcı bilim”in ortaya çıkmasının temel koşulu ise üniversitedeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin tam bir özerklik içinde olmasıdır.⁴⁸ Bu nedenle devletin üniversitelere ilişkin tek görevi, mali destek sağlamak, yeni kürsülerin oluşturulabilmesi için kaynak yaratmak ve gerekli donanımı hazırlamak olmalıdır. Ayrıca öğretim görevlilerinin özerkliğinin sağlanabilmesi için, onların idari memurların emri ve baskısı altında kalmaları engellenmelidir. Bunun için de üniversitelerin yönetimi “profesörler meclisi”, “profesörler kurulu” gibi bilimsel kurullara bırakılmalıdır (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992).⁴⁹

Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp diğer tüm alanlardaki ulusal bağımsızlık istencine, bilimsel-teknik bağımsızlığı da eklemiştir. Her ne kadar içinde bulunulan toplumsal değişim süreci ve acil kalkınma ihtiyacı nedeniyle bilim ve teknikler zorunlu olarak Batı’dan alınacaksa da uzun vadede Gökalp’in amacı, doğa bilimlerinde de bağımsız hale gelmek; bilimin sonuçlarını tüketen değil, bilimi ve teknolojiyi üreten bir toplum düzeyine yükselmektir. Bu nedenle Gökalp’e göre üniversitedeki öğretim görevlilerini bilim insanı olarak görmek ve bilimsel çalışmalarında tam bir bağımsızlık vermek zorunludur (Gökalp, 1992). Gökalp bu bağlamda bilimin ve bilim insanının tanımını da yapmıştır. Gökalp’e göre bilim, ne medreselilerin fıkıh, kelim gibi dine ve şeriata dayalı bilgileridir ne de Batıcıların Avrupalı bilim insanlarından alıp aktardıkları bilgilerdir. Bunların ikisi de başkalarının ürettiği bilgi ve düşünceleri almak ve tekrarlamaktır. Oysa gerçek bilim insanı, zihninde bilimsel yöntemleri canlı olarak yaşayan ve çalışmalarını, araştırmalarını buna göre yapan insandır. Gökalp’e göre ülkede bilimsel hayat ancak böyle bilim insanlarının yetişmesiyle olanaklı olacaktır ve kendisinin de üniversitede böyle bir bilim çevresi oluşturmak için çaba gösterdiğini belirtmektedir (Erişirgil, 2007).

Gökalp’e göre üniversitelerde kendini bilime adanmış öğretim görevlileri ortaya çıktığında, öğrenciler de bu öğretim görevlilerini tercih edecekler ve bu işi bilim için

48 Gökalp, “Darülfünun” adlı şiirinde bu konudaki düşüncelerini özetlemiştir: “Darülfünun emirlerle düzelmez / Onu yapar ancak serbest bir ilim / Bir mesleğe haricinden fer gelmez / Bırakınız ilim yapsın muallim!...” (Gökalp, 1976c).

49 Gökalp’in eğitim yönetimine ilişkin görüşleri oldukça sınırlıdır. Üniversitelerin yönetimine ilişkin yukarıdaki ifadeleri kullanırken; eğitim bakanlığının yönetimine ilişkin ise idari işlerle bilimsel işlerin birbirinden ayrılması gerektiğini savunmuştur. Gökalp’e göre eğitim bakanlığında bilimsel konuların idari görevliler tarafından görüşülmesi uygun değildir. Bu nedenle idari işlerle ilgilecek ayrı bir müdürler komisyonu kurulmalıdır. Eğitim ve bilim konuları ise üniversite öğretmenleri ve bilim insanlarından oluşturulacak Meclis-i Kebir-i Maarif’te görüşülmeli ve bu meclisin tek görevi eğitimle ilgilenmek olmalıdır (Gökalp, 1992).

yapmayanlar⁵⁰ üniversiteden ayıklanacaktır. Bu nedenle öğrenciler de hem ders seçiminde hem de ders alacağı öğretim görevlisini seçmede özgür bırakılmalıdır. Üstelik Gökalp'e göre her öğrencinin ilgi alanı ve bilimsel gelişimi farklı olduğu için, tüm öğrencilere sabit bir öğretim programını takip etmeleri için baskı yapılmamalı; ilgi duydukları dersleri alabilmelerinin önü açılmalıdır. Aksi durumda bilimsel gelişmeleri köreltilmiş olacaktır (Gökalp, 1992).

Gökalp üniversitedeki fakültelere de bazı ulusal görevler atfetmiştir. Örneğin Edebiyat ve Hukuk Fakülteleri, ulusal sosyal bilimlerin oluşturulması görevini üstlenmelidir. Bu bağlamda bu iki fakültede sosyolojik yönetime büyük bir önem verilmelidir. Hukuk Fakültesi ayrıca ulusal hukuk ile ulusal hukuka dayalı ulusal ekonominin kurulması için çalışmalar yapmalıdır. Edebiyat Fakültesi, özellikle ulusal kültürün araştırılmasında en büyük sorumluluğu üstlenmesi nedeniyle, ulusal dil, ulusal din bilimi, ulusal sanat, ulusal ahlak, ulusal tarih, coğrafya ve etnografya bilimlerini kurmak için çaba göstermelidir. Yüksek Öğretmen Okulu ise ulusal eğitimin yöntem ve ilkelerini belirlemelidir (Gökalp, 1981a; Gökalp, 1992). Gökalp bu araştırmaların yapılması ve bilimlerin temellendirilmesi için sosyoloji ve felsefeyi kritik önemde görmüştür. Nitekim bu iki bilim dalına ait kürsüler yine ilk kez onun önerisiyle kurulmuş; ayrıca okutulan ilk sosyoloji kitapları da Gökalp tarafında kaleme alınmıştır (Ülken, 1992).

Ülken'e (1992) göre Gökalp, Emrullah Efendi'nin üniversitede (Darülfünun) biçimsel bağlamda başlattığı reform hareketine bir ideal aşilayarak canlandırmış, onu uluslaşma ve modernleşme açısından tamamlamıştır. Üniversiteye hem ulusal bir amaç hem de çağdaşlaşma amacı vermiş; bu ikisinin bilimsel araştırmaların üzerine inşa edilmesini istemiştir. Dolayısıyla Gökalp, üniversitelerin görevinin öğretimle sınırlı olmayıp, araştırma görevinin de bulunduğu konusu üzerinde de ilk duran düşünür olmuştur. Üniversiteden beklediği ulusal kültür, edebiyat, sanat ve folklor araştırmaları, Cumhuriyet dönemi için de öncü olmuştur. Bu araştırmaların sonucunda ortaya çıkan yayınları üniversite çatısı altında yayımlama geleneğini başlatmış, fakülte ve enstitülerin kendi çalışmalarına dair dergi yayımlamaları konusunda önyak olmuştur. Ayrıca ders kitaplarının ve konferans metnlerinin üniversite tarafından basılıp yaygınlaştırılmasını sağlamıştır (Erşirgil, 2007).

50 Erişirgil'e (2007:84) göre Gökalp, üniversite öğretmenlerini üç sınıfa ayırmıştır: Maaş için çalışanlar, ün yapmak için çalışanlar ve bilim için çalışanlar. Bunun dışında bir de ideolojilerine göre kategorileştirmiştir: Türkçüler, Tanzimatçılar, İslamcılar ve kayıtsızlar.

Öğretim Programının Ulusal-Kültürel ve Ahlaki Temelleri

Gökalp eğitim kademeleri bağlamında kapsamlı ve sistematik bir öğretim programı önerisinde de bulunmamıştır. Ancak eğitimin ulusal bir nitelik taşıması için özellikle kültür bilimlerini öncelemiş; dil, edebiyat, tarih, sanat, din, ahlak gibi kültürün esası olarak gördüğü konular üzerine yaptığı tartışma ve öneriler, öğretim programlarının sosyal ve kültürel temellerini belirlemiştir. Bu kapsamda öğretim programlarına kaynaklık edecek kültür bilimlerinin hangileri olduğunu, nasıl ve hangi amaçlarla okutulması gerektiğinin genel çerçevesini çizmiştir. Öğretime esas olacak doğa bilimlerinin ise doğrudan Batı'dan alınmasını savunduğu için, bu bilimlerin içeriğine ve okutulması gereken konular üzerine detaylı bir değerlendirmede bulunmamıştır. Sadece yöntemsel olarak “yaratılmış bilim” – “yaratıcı bilim” karşıtlığı üzerinden bir tartışma yürütmüş; öğretim programının, öğrencilerin bilimsel düşünüş kazanımlarının gerçekleştirilmesine odaklanması ve teorik derslerin uygulamalı derslerle desteklenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca bu derslerde elde edilecek kazanımların, uzun vadede yaratacağı toplumsal, ekonomik ve teknolojik yararlarla değinmekle yetinmiştir.

Gutok (2011) *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* adlı kitabında bir ders programı planlanırken şu temel soruların sorulması gerektiğini belirtmiştir: Hangi bilgi daha önemlidir/değerlidir? Hangi bilgi öğrenciye öğretilmelidir? Bir toplumun üyesi ve birey olarak öğrenen kişi için en yararlı bilgiler hangileridir? Müfredat programları hangi değer ve bilgi kavramları üzerine inşa edilmektedir? Gökalp'in eğitim kuramı, tüm bu sorulara uluslaşmayı ve modernleşmeyi önceleyerek yanıt vermektedir. Gökalp açısından en önemli ve değerli bilgi, ulusal bütünleşmeyi ve dayanışmayı sağlayacak bilgidir. Başta dil, edebiyat, tarih, coğrafya, sanat gibi dersleri içeren bu bilgi, ulusal kimlik oluşumunun temel dinamikleri ve ilk kaynaklarıdır. Yeni toplum da bu kimlik üzerinden tanımlanacaktır. Bu nedenle öğrencilere öğretim süreçlerinde verilecek birincil bilgi, toplumsal uyumu ve dayanışmayı sağlayacak bu kültürel içeriklerdir. Çünkü Gökalp açısından kültürel-siyasi birlik sağlanmadan, modern çağın gerekliliği olan ulusal ekonomik birlik de sağlanamayacaktır. Bu nedenle ekonomik kalkınma ve sanayileşmeye temel olacak doğa bilimleri, kültür bilimleri karşısında henüz ikincil konumdadır.

Bu bağlamda hem toplumun bir üyesi olarak hem de bir birey olarak öğrenci için en yararlı bilgi de yine ulusal-kültürel bilgi birikimidir. Çünkü ancak bu bilgi, ulus-

devletleşmenin ilk adımı olan kültürel birliği yaratacak; türdeş olmayan öğrencileri türdeş kılacak, onları bütünsel bir kimlik içinde tanımlayacaktır. Dolayısıyla öğrenciyi topluma uyumlu hale getirecek, ona yaşam amacı ve idealleri verecek, topluma karşı görev ve sorumluluklarını öğretecektir. Gökalp'e göre öğrenci, bu bilgiler üzerinden toplumsallaştığı ölçüde bir kişilik kazanacaktır. Kişiliğinin bir parçası haline gelen aidiyet hissi, sorumluluk bilinci ve idealler, bireyin aynı zamanda mutlu, huzurlu, geleceğe dönük umutlu ve güvenli bir yaşam sürmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bireyin gönenci de topluma uyumluluğu ölçüsünde gerçekleşecektir. Daha önce de belirtildiği gibi, Gökalp'in kuramında birey ancak toplum içinde bir kişilik kazandıktan sonra ve toplumun genel yararı ile çatışmamak kaydıyla bağımsız bir kişiliğe sahip olmalıdır. Bu bağlamda birey, kendi bencil isteklerinden, toplumun genel çıkarı için, yine kendi iradesiyle vazgeçebilecek bir eğitim almalıdır. Gökalp açısından böylesi bir duyuşa sahip olmak, bireysel bağımsızlık ve düşünüşe engel değildir, sadece toplum için yıkıcı olan bireyci düşünce ve tutumlara engeldir.

Gökalp'in ulusal-toplumsal çıkar ile kişisel bağımsızlık arasında kurduğu bu dengede öğretim programının öğrenciler için hedeflediği temel kazanımlar ise monarşiye değil ulusa bağlılık duyan, tebaa değil yurttaş olan, kaderci değil girişimci, aktif, rasyonel bir birey olma halidir. Böylece geleceğin kurucusu olarak görevlendirilen çocuk ve gençler; müstakbel yurttaş, müteşebbis ve ülkesi için kendini feda etmeye hazır gönüllü askerler olarak yetiştirileceklerdir (Öztan, 2013). Tüm bu çerçeveden değerlendirildiğinde; “müfredat programı hangi değer ve bilgi kavramları üzerine inşa edilmelidir” sorusunun yanıtı da elbette müfredatın öncelikle ulusal-kültürel bilgi birikimine, yani kültürel değer yargılarına [kıymet hükümleri] yaslanması olacaktır. Bu bilgiyi çağdaş ve bilimsel bir içeriğe büründürecek olan ise gerçeklik yargılarıdır [şer'iyet hükümleri]. Dolayısıyla Gökalp'in öngördüğü öğretim programı, ulusun yaratıcısı ve geleceğinin güvencesi konumunda bulunan kültürün ve kültür bilimlerinin öncelendiği, uygarlığın ve doğa bilimlerinin ise bu kültürü yüceltmek ve çağdaşlaştırmak için işe koşulduğu bir denge üzerine inşa edilmelidir.

Diğer yandan Gökalp'e göre mevcut eğitim-öğretimin dayandığı bilgi sistemi her yönüyle ulusal kültüre yabancı, toplumsal gerçeklikten uzak ve yapaydır. İdeoloğu olduğu Türkçülüğün çağrısı ise Türkleri eğitimdeki bu kültürel yabancılaşmadan ve yapaylıktan kurtarmak; gerçek yaşamlarına, canlı dillerine, ulusal tarihlerine ve sanatlarına döndürmektir. Gökalp için bu çağrı, toplumdaki canlı yaşamın, okulda verilen cansız, köksüz ve yapay yaşama karşı bir isyandır. İnsanların eskinin ölü

değerlerine dayanan resmi eğitimden kaçıp [organize/müteazzi], toplumun içinde yaşayan canlı eğitsel değerlere [yaygın/münteşir] kucak açmasıdır. Kendisine yabancı bulduğu eğitim-öğretimi reddedip; kendi kültürüne ve gerçekliğine ait bir eğitimi talep etmesidir. Gökalp'e göre işte bu noktada toplumsal gerçeklik [içtimai şe'niyet] okulları, kendi ulusal diline, ulusal tarihine, halk edebiyatına, halk müziğine, halk mimarisine, toplum içinde yaşanan canlı dine ve ahlaka davet etmektedir (Gökalp, 1992).

Bu bağlamda Gökalp'in ilk ikisini öncelikli görmek kaydıyla, öğretim programını üç temel esas üzerinden şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Bunlardan ilki; milli dil, milli tarih, milli edebiyat ve sanatlardır. İkincisi; din ve ahlak. Üçüncüsü; matematik ve doğa bilimleri ile bu bilimleri öğrenmek için gerekli olan yabancı diller ve ayrıca eliş ve beden eğitimi gibi becerilerdir. Dolayısıyla yeni bir öğretim programı Türklük, İslamlık ve çağdaşlığa ilişkin değer ve kazanımları kapsayacaktır. Çünkü Gökalp'e göre ailelerin de eğitimden beklediği, çocuklarında bu kazanımların ortaya çıkarılmasıdır. Bir baba çocuğunun Türkçe konuşup yazamamasına, kendi tarihini bilmemesine razı olmayacaktır. Benzer biçimde İslam tarihinden ve inancından habersiz olmasını onaylamayacaktır. Diğer yandan çocuğunun çağdaş dünyaya uyum sağlaması için çağdaş bir insan olarak yetiştirilmesini de isteyecektir (Gökalp, 1992; Gökalp, 2010).

Bu nedenle “yeni hayat”ta bu üç eğitim birbirine uyumlu ve birbirini tamamlayacak bir biçimde öğretim programlarında yer almalıdır (Gökalp, 1992). Ancak yukarıda da belirtildiği gibi, Gökalp'in görüş ve tartışmaları toplumsal bütünleşmeye temel olacak ilk iki bilgi sistemi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda sonraki başlıklarda Gökalp'in kültür bilimleri kapsamında öne sürdüğü dil, edebiyat, tarih, sanat, ahlak ve din konularındaki görüşleri ele alınacak ve bunların “yeni” bir öğretim programı için ne anlam ifade ettiği, hangi amaç ve kazanımlarla ilişkilendirildiği irdelenmeye çalışılacaktır.

Dil: Ortak Genel Eğitimin Kurucu Ögesi. Gökalp'e göre eğitimin devlet tarafından tüm halka yaygınlaştırılması, yani “genel eğitim” konusu gündeme gelince, bu genel eğitimin hangi dilde verileceği konusu da önemli bir sorun olarak belirmiştir (Gökalp, 1992). Gökalp açısından genel eğitime kaynaklık edecek dil Osmanlıca değildir. Çünkü Osmanlıca öncelikle bir yazı dilidir ve Arapça, Farsça ve Türkçeyi birleştiren bu yazı dilinin pratik bir konuşma dili olması olanaklı değildir. Bunun

olanaklı olmadığı, yüzyıllardır uğraşıldığı halde başarılamamasıyla da kanıtlanmıştır. Üstelik yapay olarak oluşturulmuş bu dil⁵¹, konuşma diline bir şekilde uyarlansa dahi, yine de ulusal bir dil olmayacak; geniş halk kitlelerinin yüzyıllardır kullandığı konuşma dili karşısında işlevsiz kalacaktır. O halde yapılması gereken; ulusal kültürle ilişkisi olmayan ve sadece seçkin sınıf tarafından kullanılan bu yapay dili bütünüyle bir tarafa bırakmak ve genel eğitimi, zaten halkın geneli içinde canlı olarak yaşayan Türkçe üzerine inşa etmektir. Böylece yazı dili ile konuşma dili, halk dili ile seçkin sınıf arasındaki dilsel uyumsuzluk ve kopukluk da ortadan kaldırılmış olacaktır (Gökalp, 1976b).

Diğer yandan ulusal dile dönmek ve eğitimi ulusal dil üzerine inşa etmek, aynı zamanda ulusal bağımsızlığın da ilk adımıdır. Nasıl ki siyasi ve ekonomik kapitülasyonlar ulusal bağımsızlığa ve egemenliğe engel oluyorsa; farklı uygarlıkların dillerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş Osmanlıca da adeta dilde bir kapitülasyona dönüşmüş; dil bağımsızlığının ve egemenliğinin önündeki engel haline gelmiştir (Gökalp, 1976b). Oysa Gökalp'e (1977a:40) göre uluslaşmanın kaynağı kültür; "kültürün de ilk numunesi dildir." Gökalp'in doğrudan Herder'den aldığı bu ifade, ulusa temel olacak genel eğitimin de zorunlu olarak ulusal dil üzerinde yükselmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü eğitimin amacı bireyi kültürel çevreye uyumlu hale getirmek ve sosyalleştirmek ise bunun temel aracı dildir. Gökalp'e göre zaten bir çocuk doğduğu andan itibaren önce işittiği ninnilerle, masallarla anadilinin etkisi altına girmekte; büyüdükçe toplumdan aldığı bütün duyguları da bu dil aracılığıyla içselleştirmektedir (Gökalp, 1976b). O halde kültürün ilk ve en önemli ifade aracı çocukluktan itibaren öğrenilen ulusal dil ise okul çağına gelen bir öğrencinin alacağı eğitim de bu dili takip etmelidir.

Üstelik genel eğitim yoluyla tüm topluma yayılacak türdeşleşmiş bir ortak dil, bireyleri ulusa bağlamanın yanı sıra, siyasi ve ekonomik birliğin de temeli olacaktır ki bu, kültürel topluluk ile politik ve ekonomik birimin birbirleriyle örtüşmeleri, uyum içinde işlevlerini sürdürmeleri anlamına gelmektedir. Ayrıca dil bütünleştğinde, aydın sınıf ile halk arasındaki kültürel ayrışma da ortadan kalkacağı için, aydınların öncülük

51 Gökalp'in "Esperanto dili" olarak da tanımladığı Osmanlıca ile ilgili sorunlar Tanzimat'tan itibaren tartışılmaya başlanmış; özellikle Osmanlıcanın halk nezdinde anlaşılabilirliği üzerinde durulmuş ve bu bağlamda dilin sadeleştirilmesi yönünde görüşler öne sürülmüştür. II. Meşrutiyet döneminde ise dilin sadeleştirilmesinin ötesinde, Türkçe'nin ulusal bir dil haline getirilmesi görüşü yaygın bir düşünceye dönüşmüştür. Şemseddin Sâmî'nin Osmanlıcaya ilişkin sözleri, bu dilin sadece iyi eğitilmiş seçkin bir sınıf tarafından anlaşıldığını göstermektedir. "Türk'e okusak anlamaz, Arap'a okusak anlamaz, Acem'e okusak anlamaz; öyleyse bu dil ne dildir?" (Tuncay, 1978:68).

ettiği, Anadolu köylerine kadar uzanan ulusal bir çağdaşlaşmanın da önü açılacaktır. Dolayısıyla ulusal dil üzerine kurulacak eğitim, aynı zamanda yeni devlet ve yeni toplum programının dayanağı olan halkçılık, cumhuriyetçilik, toplumsal dayanışmacılık gibi ideallerin de hayata geçirilmesindeki temel adımdır. Ancak bu ilk adımın atılabilmesi için, öncelikle halkta mevcut olan dilin derlenip toplanması, yabancı dillerden arındırılması; ardından da bir eğitim dili haline gelebilmesi için çağdaştırılması gerekmektedir.

Gökalp, “yeni hayat” için gerekli olan “yeni dil” konusunu ilk olarak *Genç Kalemler Dergisinde* ele almıştır. Bu dergiye yazdığı yazılarda, dilin sadeleştirilmesi ve çağdaştırılması gerektiğini savunmuş; yakın zamanda kendi sözcüklerine sahip, bağımsız ve zengin bir Türk dilinin ortaya çıkacağını, gerçek Türk edebiyatının da bu zemin üzerinden yükseleceğini duyurmuştur. Bu yeni Türk dilinin oluşumuyla Avrupa’nın edebi, felsefi, siyasi, hukuki literatüründeki en önemli eserlerin de Türkçeye çevrilebilir hale geleceğini belirtmiştir (Gökalp, 1982a). Gökalp’in burada çeviri konusunun altını çizmesinin nedeni, bu konuda da Osmanlıcayı yetersiz bulmasındandır. Gökalp’e (1976b) göre Türkler Avrupa uygarlığına girmek istediklerine göre, bu uygarlığı temsil eden bütün çağdaş kavramları ve anlamları ifade edecek yeni sözcüklere ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak Osmanlıcada çağdaş dil için gerekli olan birçok sözcük eksiktir ve bu nedenle, ne yabancı eserler doğru ve anlaşılır biçimde çevrilebilmekte, ne de anlamlı ve anlaşılır bir felsefi metin yazılabilmektedir. Oysa ulusal Türk dili aynı zamanda çağdaş bir dil olmalıdır. Çağdaş dil ise; kendi çağına ait bilimsel, teknik, felsefi kavram ve terimlere sahip olan dil demektir (1982b). Özellikle eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere oluşturulacak bilgi birikimi için bu çağdaş terminolojinin oluşturulması kritik önemdedir.

Gökalp, bu görüşleri doğrultusunda dilde nasıl bir reform sürecinin işletilmesi gerektiğini de ele almıştır. Üç aşamalı olacak bu sürecin ilki temizleme; ikincisi kültürleştirme [harslaştırma]; üçüncüsü ise tehzibdir. İlk aşamada Osmanlıca tamamen bir tarafa bırakılarak; dildeki Arapça, Farsça sözcükler ve gramer kuralları tümüyle atılmalıdır. Ancak halk diline tam olarak entegre olmuş sözcükler Türkçe telaffuz ve imlaya uygun hale getirilmek koşuluyla kullanılmaya devam edilmelidir (Gökalp, 1976b).

İkinci aşamada; çıkarılan yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcükler konulmalı/bulunmalı; sözcükleri bulmak için özellikle halk edebiyatı eserleri kaynak olarak kabul edilmelidir. Yeni terimler aranırken, öncelikle halk dili içinde aranmalı,

bulunamadığı takdirde Türkçenin çekim eklerinden yararlanılarak üretilmelidir. Türk halkının bildiği ve kullandığı her sözcük Türkçe kabul edilirken; tamamen güncelliğini yitirmiş Türkçe sözcükler yeniden diriltilmeye çalışılmamalıdır.⁵² Gökalp'e göre yeni dilde eksik olan ulusal tabirlerin aranıp bulunmasında en önemli görev öncelikle öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler görev yaptıkları bölgelerde, halk dilindeki sözcükleri derlemelidirler. Ayrıca Türk Ocakları ve Etnografya Müzesi de bu konuyla ilgili komisyonlar oluşturmalı; Anadolu'da özellikle halk masalları, şiirleri vb. üzerine çalışmalar yapmalıdırlar (Gökalp, 1976b).

Son aşamada ise Türkçede bulunmayan ve türetilmeyen sözcüklerin karşılığı olarak, dile uyumlu hale getirilmek koşuluyla yabancı sözcükler alınmalıdır. Bazı teknik ve mesleki terimler ile sanayi teknolojisine ait tüm araç isimleri (telgraf, telefon, gramafon vb.) ve bir ulusa, döneme, siyasete ait sözcüklerin (Rönesans, sosyalizm, feodalizm, tiyatro, klasik vb.) birebir alınmasında sakınca yoktur (Gökalp, 1976b). Bu aşamanın da tamamlanmasıyla, dil bütün çağdaş terim ve kavramları içerir hale gelecek; çağdaş bilgi üretimi için gerekli olan dilsel yeterliliğe sahip olacaktır.

Gökalp tüm bu önerilere ek olarak, yeni Türk dili için İstanbul halkının konuşma dilinin esas alınmasını, Anadolu'dan derlenen sözcüklerle bu dilin zenginleştirilmesini ve yazı dilinin de buna uygun olarak geliştirilmesini istemiştir. Bu doğrultuda yeni bir Türkçe sözlüğün, ayrıca karşılaştırmalı Türkçe-Fransızca sözlüğün hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Arapça ve Farsça gibi dillerin ise bundan sonra okullarda ancak yabancı dil kategorisinde okutulabileceğini vurgulamıştır (Gökalp, 1976b).

Gökalp'in dilin birleştiriciliği üzerinden geliştirdiği bu düşünceler, Avrupa'daki uluslaşma hareketleriyle ve dil üzerinden gelişen yurttaşlık statüsüyle de benzerdir. Dil ortaklaştığında, eşit ve genel eğitim hakkı üzerinden yurttaşlaşan bireyler, siyasal yaşama katılma, mesleki işbölümünde yer alma, kültürel-sanatsal alana dâhil olma gibi pek çok düzeyde topluma katılmış olacaklardır. Üstelik ulusal dil sadece örgün eğitim süreçlerinde değil, Gökalp'in çok önemseydiği ve halk eğitiminin bir parçası olarak gördüğü dergi ve gazete yayınları ile edebiyat ürünlerinde de bir anlaşılabilirlik ve açıklık

52 Gökalp, "dilde tasfiyeciler" olarak adlandırılan ve Türkçe kökenden gelmeyen tüm sözcüklerin atılmasını savunan grubun düşüncelerini gerçekçi ve doğru bulmamış; bu düşüncüyü, cansız bir dili (Orta Asya Türkçesi) canlandırma çabasında olan yararsız bir girişim olarak görmüştür. Diğer yandan "dilde fesahatçılar" olarak bilinen ve dilin sadeleştirilmesine karşı çıkıp Arapça-Farsça sözcüklerin orijinal halleriyle kullanılmasını öneren grubun görüşlerini de reddetmiştir. Gökalp'e göre bu görüşü benimsemek, halkın gündelik dilinden uzaklaşmasına neden olacaktır. Oysa yapılması gereken, bir sözcük halkın diline hangi anlam ve söyleyiş biçimiyle yerleştiyse o halini kabul etmektir (Gökalp, 1976b).

sağlayacaktır. Böylece bu yayınlar, toplum için daha güçlü ve etkili eğitim araçlarına dönüşeceklerdir. Gökalp'in ulusal eğitime temel olacak ulusal dile ilişkin görüşleri, Cumhuriyet döneminde hayata geçirilecek dil devrimine ve Türk Dil Kurumu'nun çalışmalarına öncülük etmesi açısından da önemlidir.

Edebiyat: Ulusal Ruhu Yaratacak Eğitsel Araç. 19. Yüzyıl Avrupa'sında ulusal edebiyat yayınları, ulusun bütün toplumsal bileşenlerini ortak bilinç etrafında birleştirmeyi hedefleyen bir eğitim projesinin parçası olmuşlardır (Thiesse, 2021). Gökalp de bu bağlamda özellikle edebiyat eserlerini çok önemsemekte, bu eserlere hem örgün eğitim süreçlerinde hem de genel olarak halk eğitiminde eğitici bir rol ve görev yüklemektedir. Nitekim kendisi de yazdığı öykü ve şiirlerde, ayrıca çocuklar için kaleme aldığı masallarda öncelikle bu eğitici amaca odaklanmış; topluma vermek istediği mesajı, öğretmek istediği bilgiyi ya da düşündürmek istediği konuyu en kısa yoldan bir şiir ya da öyküyle ifade etmeye çalışmıştır. Dolayısıyla Gökalp, salt ulusal dilde yazılmış bir edebi külliyattan öte; bu edebiyatın uluslaşmaya ve çağdaşlaşmaya nasıl hizmet edeceği; toplumsal ideallerin hayata geçirilmesinde edebiyatın nasıl katkıda bulunabileceği ile daha ilgilidir ve bu politik ilgi, her zaman sanatsal amaçlardan önceliklidir.

Gökalp'e göre edebiyat, özellikle gençlerin eğitiminin temeli olan beşeri bilimlerin (*les humanities*) en önemli parçasıdır. Bu önemi nedeniyle, insanı bir bütünlük içinde tasvir etmelidir. Edebiyat yalnızca bireysel eğilimlere odaklandığında, toplumsal görevini kötüye kullanmış olacaktır. Örneğin edebi analizlerinde toplumsal psikolojiye yer vermeyip, salt bireysel psikolojiye odaklanan Fransız natüralizmi böyledir. Yine Fransız edebiyatındaki sembolizm akımı pedagojik açıdan oldukça zararlıdır. Türkiye'de de bu edebiyat akımlarının taklit edilmesiyle, gençlerde bireyci eğilimler artmaya başlamıştır (Gökalp, 1982b; Gökalp, 1992). Oysa edebiyatın öncelikli görevi, ulusal ruhu, maneviyatı ve dayanışmayı ortaya çıkarmak; toplumsal bunalımları ortadan kaldıracak idealler üzerine eserler yaratmaktır. Gökalp, edebiyata yönelik bu görüşleriyle, Batı edebiyatında görülen uluslaşma sürecini yaratma işlevinin Türkiye'deki savunucusu ve temsilcisi olmuş; edebiyatı, topluma dönük çok yönlü bir programın uygulanmasında dönüştürücü araçlardan biri olarak kullanmak istemiştir (Daşcıoğlu, 2011).

Gökalp'e göre Türkiye'de ulusal edebiyatın henüz gelişmemiş olmasının nedeni de yine resmi saray edebiyatı ile halk edebiyatı arasındaki uçurumdur. Ancak ulusal dile geçiş, ulusal olmayan resmi edebiyatın da tasfiye edilmesi anlamına gelmektedir. Ulusal edebiyat; halk masalları, atasözleri, destanları, fıkraları, bilmeceleri, şiirleri, ilahilerinden ibarettir ve bunların hepsi Türk kültürünün özgünlüğünü taşımaktadır. Bunların dışındaki eserler ise Doğu ya da Batı uygarlıklarının taklit edilmesiyle üretilmiştir (Gökalp, 1976b). Dilde olduğu gibi edebiyatta da yapılması gereken; halk kültürüne yabancı edebiyatın tümüyle yok sayılması; yerine ulusal ve çağdaş bir edebiyatın konulmasıdır. Bunun için ilk adım, edebiyatçıların yüzünü Anadolu'ya, halk kültürüne dönmesi ve konularını bu toplumsal kültürden seçmesidir. İkinci adım ise edebiyatın Batı'dan alınacak teknik ve bilimlerle çağdaşlaştırılması, yani tehzib edilmesidir.

Böylece ulusal edebiyatın oluşturulmasında iki temel kaynak olarak halk edebiyatı ile Batı edebiyatı öne çıkmaktadır. Halk, ortak bir dil üzerinden yarattığı ortak bir tarihe, ortak bir mitolojiye, ortak söylencelere sahiptir. Bunların her biri, ulus ve ulusun edebiyatı için potansiyel bir kaynak niteliğindedir. Dede Korkut, Köroğlu, Şah İsmail, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal, Karacaoğlu gibi halk edebiyatının önemli temsilcilerinin eserleri bütün olarak incelenmeli ve bu eserlerdeki kültürel ruh ortaya çıkarılmalıdır. Halk edebiyatından alınan bu esinin çağdaş bir nitelik kazanması için ise Batı edebiyatına bakılmalıdır. Edebiyatçılar, Homeros ve Vergilius'dan başlayarak tüm klasikleri okumalıdır. Çünkü yeni oluşmaya başlayan bir ulusal edebiyat için en güzel örnekler; ulusal idealleri ve kahramanlıkları yücelten klasik edebiyat eserleridir. Gökalp'e göre son yıllarda Fransa'da gençliğe yeni idealler aşlamak için edebiyatta yeni bir klasik ekolün çıkmasının nedeni de, klasik edebiyatın gençler üzerindeki bu eğitici rolündendir (Gökalp, 1976b; Gökalp, 1992).

Gökalp Batı edebiyatında incelenmesi gereken diğer bir akım olarak da romantizmi işaret etmiştir. Çünkü Gökalp'e göre romantizmin esası da halk edebiyatıdır. Avrupa'daki bütün romantik hareketler, halka doğru gitmek ve halkın içinde yaşayan eserleri derlemekle başlamışlardır. Türkler de ulusal edebiyatlarını yaratırken, Batılı romantiklerin halkın edebi eserlerini nasıl esin kaynağı haline getirdiklerini anlamaya çalışacaktır. Böylece klasik edebiyat ve romantik edebiyattan alınan teknik, yöntem ve esinle Türk edebiyatı tehzib edilmiş olacak; Avrupa uygarlığı içinde çağdaş bir edebiyat haline gelecektir (Gökalp, 1976b).

Ulusal ve çağdaş bir edebiyat oluşturulduktan sonra Gökâlp'e göre özellikle roman, şiir ve çocuk masalları önemli bir eğitici rol üstleneceklerdir. Örneğin Gökâlp'e göre roman yazarları birer öğretmen gibi olmalıdırlar. Çünkü toplumda en çok okunan edebi tür romandır; ancak toplumun ulusal roman ihtiyacı birkaç eser dışında henüz tatmin edilmemiştir. Gökâlp'e göre roman yazarları eğitici güçlerinin farkında olsalar, ülkedeki toplumsal ahlak kısa sürede değiştirilebilecektir. Ancak ne yazık ki roman, henüz bu eğitsel rolünü yerine getirememektedir. Oysa Gökâlp'e göre gençlere aşılacak istenen bütün duygu, düşünce ve idealler romanlar aracılığıyla kolaylıkla telkin edilebilir. Dolayısıyla romanı bir okul gibi görmek; bu okulda ihtiyaç duyulan her şeyin öğrenilebileceğini ve öğretililebileceğini bilmek gerekmektedir (Gökâlp, 1980).

Gökâlp roman türüne böylesi bir toplumsal işlevsellik ve eğitsel görev yüklerken, şiir için de benzer düşünceler öne sürmüştür. Gökâlp'e göre nasıl ki çocukların eğitiminde bazı dersler oyun tarzında veriliyorsa; halk eğitiminde de bazı fikirler şiir tarzında verilmelidir (Gökâlp, 1976c). Toplumsallaşmak için gerekli olan fikir, duygu ve idealler, basit, anlaşılır ve akılda kalıcı bir biçimde halka yaygınlaştırılmalıdır. Gökâlp bu görüşü doğrultusunda kendisi de eğitici, öğüt verici, topluma rehberlik eden şiirler kaleme almıştır. Örneğin *Yeni Hayat* adlı kitabında “yeni hayat”a ilişkin değerleri –vatan sevgisi, millet sevgisi, görev bilinci, çağdaş aile, kadın-erkek eşitliği vb.- konu edinirken; *Altın Işık* adlı kitabında Orta Asya Türk tarihi ve mitolojisi üzerine şiirlere yer vererek, ulusal birlik için kültürel bir temel yaratmaya çalışmıştır. Ayrıca bu şiirlerde ulusal vezin olarak kabul ettiği hece veznini kullanarak, resmi saray edebiyatının parçası olarak gördüğü aruz vezninin egemenliğine son vermek istemiştir.

Gökâlp toplumun geneli için yazılan eğitici edebi eserler dışında, çocuklar için yazılmış eğitsel eserlerin önemine de dikkat çekmiş; özellikle Avrupa'da çocukların eğitiminde halk masallarına önemli bir yer verildiğini ifade etmiştir (Gökâlp, 1982b). Gökâlp'e göre masal ve şiirler çocuklar için hem eğlendirici hem de eğiticidir. Onların zekâlarını canlandırır, ruhlarına heyecan verir; onlara ideal ve ahlak aşılır; olgunlaşmalarını sağlar (Gökâlp, 1979). Dolayısıyla Gökâlp açısından edebiyat, çocuklar için önemli bir telkin aracıdır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerden görev yerlerinde çocuklar için yararlı ve eğitici nitelikteki masalları, şiirleri, efsaneleri,

bilmeceleri derlemelerini ve bunları dergi ve gazetelere göndermelerini istemiştir.⁵³ Gökarp bu görüşleri doğrultusunda kendisi de çocuklar için masal ve şiirler kaleme almıştır. Bu eserlerinde genel olarak; doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, idealizm, millet sevgisi, vatan sevgisi, aile sevgisi, din, ahlak vb. konuları işlemiştir. Ayrıca çocuklara basit bir dille ekonomi, ticaret gibi konuları öğretmeye çalışmıştır.

Gökarp ayrıca Türk Ocakları gibi ulusal mirası keşfetme ve yayma görevini atfettiği derneklerin, ulusal edebiyatın oluşturulması konusunda da görev üstlenmesinin önemi üzerinde durmuştur. Gökarp'e göre ulusal derneklerde, halka açık eğitici kültürel etkinlikler yapılmalı; halk kültürü tanıtılmalıdır. Örneğin; halk tiyatrosundan eserler (Karagöz-Hacivat, ortaoyunu gibi) canlandırılmalı; yerel masalcılara masallar anlatılmalı; saz şairlerine destanlar, maniler, koşmalar okutturulmalıdır. Dede Korkut, Yunus Emre, Nasrettin Hoca gibi halk sanatçıları tanıtmaq için özel geceler düzenlenmeli; anıları halk nezdinde canlı tutulmalıdır. Halk edebiyatına ait eserler toplanarak, halk kütüphanelerinde tüm toplumun erişimine açılmalıdır (Gökarp, 1976b).

Gökarp böylece ulusal edebiyata hem örgün eğitim süreçlerinde beşeri bilimler (*les humanities*) çatısı altında hem de genel olarak informal eğitim süreçlerinde önemli bir yer vermiştir. Eğitime kaynaklık edecek edebi kültürü, romantik bir duyuş üzerine inşa etmek istemiş; “ulusal edebiyat” düşüncesinin öncülerinden biri olmuştur. Roman, şiir, öykü gibi türlerin sanatsal ve biçimsel olanaklarını, ulusal kültürün yaratılması için eğitsel bir görevle işe koşturmuştur. Dolayısıyla diğer pek çok konuda olduğu gibi edebiyatı da öncelikle politik bir konumlanışla ele almıştır.

Tarih: Geleceği İnşa Eden Pedagojik Sanat. Gökarp'e göre bir ulus haline gelebilmek için bakılacak ilk ortak kültürel öge dil ise, ikincisi de tarihtir. Çünkü Dilthey'in ifadesiyle nasıl ki “insan kendini ancak tarihte tanır”sa (Özlem, 2010:198) Gökarp açısından bir ulus da kendini ancak tarihte bulur ve tanır. Nitekim Gökarp'e göre bir toplumun ulusal ruhunu yeniden bulmak için ihtiyaç duyacağı en önemli şey, en eski kaynaklarına doğru giderek, ulusal yaşamının ilk dönemleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Böylece ulusal tarihinin derinliklerinden çıkardığı bilgi ve kaynaklarla, bugün ihtiyaç duyduğu ulusal maneviyatını yeniden kuracak; ayrıca yine bu bilgi sayesinde tüm ulusal sanatlarına tarihsel bir kişilik kazandıracaktır (Gökarp, 2010). Bu bağlamda

53 Almanya'da Grimm Kardeşler de “Çocuk ve Yurt Masalları”nı Almanya'nın her yerinden topladıkları efsaneler, ezgiler, adetler ve inanışları toplayarak oluşturmuşlardır (Thiesse, 2021).

Gökalp'in tarihe yüklediği işlevin iki yönü olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, kökleri Orta Asya'ya kadar uzanan Türklüğe, Türk kültürüne ve yaşamına ilişkin toplumda bir merak uyandırmak; ikincisi ise ortaya çıkacak yeni bir tarih yazımıyla Türklere bir kendilik bilinci vermektir (Aksakal, 2015).

Gökalp'in güdümünde ortaya çıkan bu “yeni tarih” anlayışında Türkler artık Batılı kroniklerin göçebe ve barbar fatihleri değil; devletler kuran, parlak uygarlıklar yaratan bir ulustur. Türkler açısından tarihin altın çağı da Osmanlı'da değil; Türk halklarının birleştiği Orta Asya'dadır. Doğu uygarlığına dâhil olmak, İslamlaşmak ya da bugün Batı uygarlığına girmek ise sadece Türk tarihindeki evrimsel dönemlerden birini oluşturmaktadır (François, 2020). Dolayısıyla yeni tarih yazımında tarihin merkezinde birincil öge olarak ulus vardır ve ulusun tarihi Osmanlı hanedanının ve seçkinlerinin tarihinden ayrılmaktadır. Tarihin amacı da bu bağlamda belirlenmektedir. Gökalp, “Tarih ve Kavmiyat (1922)” adlı makalesinde, tarihin amacının bir toplumsal ahlak yaratmak olduğunu belirtmiş; tarihe, Türk ulusuna ait ahlaki, edebi, hukuki, dini, estetik vb. tüm olgu ve olayların nasıl geliştiğini, hangi özgünlükleri taşıdığını inceleyerek topluma aktarma görevini vermiştir (Gökalp, 1982b).

Gökalp bu bağlamda tarih araştırmalarını ulusal sosyoloji çalışmalarının bir parçası olarak görmüştür. Çünkü bugünün sosyolojisinin; yani bugünün toplumsal kültürünün ve gerçekliğinin temelini geçmişte olduğunu belirtmiştir (Şapolyo, 1941). Bu nedenle bir sosyoloğun aynı zamanda tarih bilmesini şart koşmuş; kendisi de hem tarih üzerine hem de yaptığı tarihsel, mitolojik araştırmalara ilişkin birçok makale yayımlamıştır. Bu makalelerden biri olan, “Tarih İlim mi Yoksa Sanat mı (1922)” başlıklı yazısı, aynı zamanda tarihle eğitim arasında bağ kurduğu ve yine Durkheim'ın izleğini takip ederek, tarihin ne olduğu ve nasıl ele alınması gerektiği üzerine tartıştığı yazılardan biridir (1982b).

Gökalp bu yazısında Durkheim'ın tarihle ilgili görüşlerini benimsediğini belirterek; tarihin iki türü olduğunu söylemiştir. Bunlardan ilki objektif [şen'i] tarih, ikincisi ulusal tarihtir. Objektif tarih, olayları olduğu gibi görmeye ve aktarmaya çalışan; her olayın neden ve sonuçlarını araştıran, olaylara ilişkin nedensel yasalar bulmaya çalışan bilimsel nitelikte bir yaklaşımdır. Objektif tarih, aynı zamanda insanlığın hafızası niteliğindedir. Bu nedenle insanlık tarihinin gerçeklik olarak kabul edeceği olaylar, salt gerçeklik yargılarına [şe'niyet hükümleri] dayanmalı (Gökalp, 1982b); öznel bakış ve yorumlardan kaçınılmalıdır.

Ulusal tarih ise objektif tarihin aksine; ulusun tekilliğine odaklanmalı, genel geçer ilkeler yerine öznel bilgiye; dolayısıyla kültürel değer yargılarına [kıymet hükümleri] dayanmalı; halkın ortak duygularını ve ulusun vicdanını temsil etmelidir. Çünkü Gökalp açısından ulusal tarih sadece pedagojiktir. Amacı, çocuklara kendi vatanlarını sevdirmek, uluslarının en değerli ulus olduğunu göstermektir. Onlara atalarının üstün meziyetlerini, kahramanlıklarını, onurlu geçmişlerini öğretmektir. Ayrıca geçmişin coşkulu bilgisi üzerinden geleceğe ilişkin idealler telkin etmektir. Gökalp'ın ifadesiyle: "İdeal ağacının kökleri geçmişin ne kadar derin noktalarına inebilirse, gelecekteki çiçekleri ve meyveleri de o derece diri ve verimli olacaktır." (Gökalp, 1982b:203). Dolayısıyla tarih, geçmişi bilmekten çok, geleceği kurmak için işlevselleştirilmelidir.

Nitekim Gökalp, bu düşüncelerini Alman tarihçi Treitschke'nin "tarih maziyi bilmek ilmi değil, istikbali yapmak sanatıdır" sözlerini alıntılayarak güçlendirmiştir (Gökalp, 1982b:197). Böylece Gökalp düşüncesinde ulusal tarih, bir bilimden çok, geleceği inşa eden pedagojik bir sanat olarak ortaya çıkmaktadır. Bu izlek, Gökalp'ın dolaylı olarak etkilendiği Alman Tarih Okulunda da mevcuttur. Bu ekole göre tarih araştırması salt "bilmek" için yapılamaz. Çünkü tarih araştırması, daima yaşamakta olan kuşağa bir şeyler aktarmak için yapılır. Bugüne bir katkı sağlamayan, bugünü anlamaya yardımcı olmayan bir tarih araştırması amaçsız bir uğraşı olmanın ötesine geçemez. Bu nedenle bir tarih araştırması daima taraflıdır. Çünkü o, geçmişi bugün için anlamak istemekte, bugünün taraftarlığını yapmaktadır. Dolayısıyla objektif bir tarih ve tarafsız bir tarihçi olamaz ama bu durum tarih bilgisinin değerini alçaltmaz. Tersine, tarihçinin bugünümüzü gözetken bir tutumla ürettiği tarih bilgisi, bizzat bugünümüzü anlamak ve geleceğimizi kendimize göre yönlendirmek gibi bir pratik yarara hizmet ettiği için doğa bilimsel bilgidен de daha değerlidir (Özlem, 2010).

Benzer düşüncelere sahip olan Gökalp açısından da tarih bu işlevselliği doğrultusunda okullarda beşeri bilimler (*les humanities*) çatısı altında okutulmalı; özellikle hem kendini hem de toplumu tanımaya, anlamaya çalışan ve gençlik bunalımlarıyla boğuşan lise öğrencilerinin derslerinin önemli bir parçası olmalıdır. Çünkü kendi tarihine ve ulusuna karşı güven duygusu geliştiren bir öğrenci, ulusal ideallere de sıkı sıkıya bağlanacak, geleceğine güvenle bakacaktır. Bu da kendisini ikilemlere sürükleyen düşüncelerden ve arayışlardan sıyrılmasını sağlayacak; farklı kültür ve uygarlıkların etkisiyle toplumuna yabancılaşmasını engelleyecektir. Ancak ülkede henüz ulusal tarihle ilgili de bir literatür mevcut değildir. Gökalp bu eksikliği

kapatmak için, üç döneme ayırdığı “Türk Medeniyeti Tarihi”ni⁵⁴ yazmaya başlamıştır. Gökalp’in bu eserle amacı, lise düzeyindeki öğrencilere Türk uygarlığını ve tarihini tanıtmaktır. Ancak beş cilt olarak planladığı eseri tamamlayamadan yaşamını yitirmiştir. (Çotuksöken, 2017).

Gökalp’in örgün eğitim süreçlerinde yer alacak tarih eğitimine ilişkin görüşleri, Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze kadar gelen “milli tarih” dersinin de temellerini oluşturmuştur. Gökalp tarihi, örgün eğitim dışında, bir halk eğitimi konusu olarak da görmüştür. Yine Türk Ocaklarını⁵⁵ bu konuda hem bir halk eğitimi merkezi hem de bir araştırma merkezi olarak konumlandırmıştır. Bu dönemde Türkçü aydınlar dernek çatısı altında bir araya gelerek, Türk tarihini ve kültürünü incelemek üzere komisyonlar oluşturmuşlar ve tarihi bir sosyal bilim disiplini olarak geliştirmişlerdir. Gökalp’in tarih disiplini açısından en önemli katkısı, tarihin işlevini, özellikle de eğitsel işlevini belirlemiş olmasıdır ki bu işlev kısaca ulusal duyguların sosyalizasyonudur (Ersanlı, 2008). Gökalp bu bağlamda düzyazı ve manzum biçiminde metinler de kaleme almış; bu yazılarda hem Türklüğe köken arayışını hem de tarihi çarpıttıklarını iddia ettiği Avrupalı tarihçilere yanıt üretme amacını hayata geçirmeye çalışmıştır (Daşcıoğlu, 2011). Ayrıca tarih araştırmalarını etnoloji ve folklor araştırmalarıyla desteklemiştir.

Gökalp’in tarih araştırmaları ve tarih dersi bağlamında öne sürdüğü düşünceler, hem örgün hem yaygın eğitim için bir ulus inşa sürecinin temellerinden birini oluşturmuştur. Alman Tarih Okulu’nun Alman ulusunun ve devletinin birliğini ortaya koymak bağlamında pratik bir amaçla ilişkilendirdiği tarih yapma istenci (Özlem, 2010), Gökalp’in kuramında da önemli bir ağırlık merkezi olmuştur. Gökalp’in tarihe yüklediği politik eğitsel işlev, Cumhuriyet tarihi boyunca da sürdürülmüş; tarih dersi yurttaşların yetiştirilmesinde kritik önemde görülürken; tüm kademelerde de zorunlu ders olarak konumlandırılmıştır. Ayrıca Gökalp’in tarih araştırmalarına yüklediği

54 Gökalp, beş cilt olarak planladığı *Türk Medeniyeti Tarihi*’ni üç dönem üzerinden yazmak istemiştir.

1) Türklerin tarih sahnesine çıkışından İslam’ı kabul ettikleri döneme kadar olan süreç. 2) İslam’ın kabulünden Batı uygarlığına girene kadar olan süreç. 3) Batı uygarlığının kabul edilmesinden sonraki süreç. Gökalp bu dönemlerden sadece ilkinin tamamlayabilmiştir. Günümüzde *Türk Uygarlığı Tarihi* adıyla basılmış olan kitap, Gökalp’in ifadesiyle; “İselerin ikinci devresine mahsus” olarak yazılmıştır (Çotuksöken, 2017).

55 Türk Ocakları mevzuatına göre tarih araştırmalarının genel amacı, Türk adıyla anılan kavimlerin geçmişini öğrenmek ve öğretmek; Türklerin dilini, edebiyatını, coğrafyasını, etnografyasını, etnolojisini içeren bir tarih bilgisini ortaya çıkararak tüm dünyaya yaymaktır. II. Meşrutiyet döneminde Türk Ocakları dışında Türk Yurdu, Türk Derneği, Türk Bilgi Derneği gibi oluşumlar da ulusal amaçlarla tarih araştırmacılığına yönelmişlerdir (Aksakal, 2015).

Türklere bir kendilik bilinci verme ve Batılı tarihçilere yanıt üretme misyonu, Cumhuriyet döneminde Türk Tarih Kurumu ile kurumsallaşmıştır.

Sanat: Kolektif Estetiğin Eğitsel Üretimi. Eğitimi bir kültür aktarımı olarak gören Gökalp için önemli bilgi ve beceri alanlarından biri de sanattır. Gökalp, diğer kültür bilimlerinde olduğu gibi, sanat alanında da öğrencilere hem ulusal değerlere hem de çağdaş normlara uygun bir sanat bilgisinin ve yeteneğinin kazandırılmasını istemiştir. Çünkü nasıl ki; ulusal dil, edebiyat, tarih kolektif bir bilinç ve düşünüş yaratıp, toplumsal dayanışmayı güçlendiriyorsa; sanat da ulusun ortak duyuşunu, beğenisini, zevkini ortaya çıkararak, kolektif bilinci estetik açıdan da güçlendirecektir. Dolayısıyla ulus-devletin ve ulusal eğitimin kurumsallaşmasında, sanatın da uluslaşması temel bir zorunluluktur. Bu bağlamda Gökalp, Türkçülük düşüncesinin bir uzantısı olarak bir “Türk sanatı” ya da “milli sanat” düşüncesini kapsamlı bir biçimde ele alan ilk isimlerden biri olmuştur. Ancak Gökalp’e göre yine temel sorun, halk sanatı ile aristokratik sanat arasındaki farklılaşmadır. Osmanlı seçkinleri, yüzyıllar boyunca halk sanatını küçük görmüş ve dışlamışlardır. Bu nedenle ulusal bir sanat ortaya çıkamamıştır. O halde ulus-devlete doğru giderken yapılması gereken; Osmanlı aristokrasisine ait tüm sanat ürünlerini yok saymak ve halkın içinde yaşayan sanatı keşfetmek için “halka doğru” gitmektir.

Gökalp’e göre sanatın eğitici işlevinin ortaya çıkması için öncelikle uluslaşma ve çağdaşlaşma aşamalarını tamamlaması gerekmektedir (Gökalp, 1981b). Bu bağlamda yapılması gerekenler; yine ilk olarak, sanatta ulusal olmayan unsurların temizlenmesi; ikinci olarak, Anadolu’da yapılan araştırmalarla halk sanatının keşfedilmesi; üçüncü olarak ise keşfedilen halk sanatının Batı’dan alınan teknik ve yöntemlerle tehzib edilip, çağdaş sanat haline getirilmesidir. Son olarak ise bu çağdaş ulusal sanatın tüm halka mal edilmesi, yani başta eğitim süreçleri olmak üzere tüm topluma yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bunun için okullarda “milli sanat” eğitimi verilmeli; öğrencilere ulusal sanat bilinci kazandırılmalıdır. Okullarda verilecek eğitime kaynaklık edecek bilgiyi toplamak ve çağdaş tekniklerle tehzib etmek için ise öncelikle Güzel Sanatlar Akademisi, konservatuar gibi kurumlar oluşturulmalı; bu kurumlar aracılığıyla sanat eğitiminin ve öğretim programının içerik ve yöntemleri inşa edilmelidir (Baltacıoğlu, 1966). Bu çalışmalar tamamlandığında, çağdaş sanat artık sadece seçkin sınıfın ilgilendiği ve anladığı bir ayrıcalık olmayacak; halktan doğan, halkın dâhil olduğu, halkın ulaşabildiği temel bir kültürel-eğitsel öge halini alacaktır.

Gökalp'e göre Orta Asya Türklerinin yaptığı heykellerden bugün Anadolu'da yaşayan halk müziğine, halk danslarından resim, mimari, dokuma, nakkaşlık ve marangozluğa kadar halkın içinde yaşayan ve bu nedenle de ulusal nitelikte olan birçok sanat vardır. Bu sanatların bir kısmı Tanzimat sonrasında yok olmaya başlasa da bunları yeniden canlandırmak ve topluma kazandırmak gerekmektedir (Gökalp, 1976b). Ancak bu sanatların ulusal bir özgünlük taşıması yeterli değildir, teknik açıdan ilkel kaldıkları sürece, gelişmiş çağdaş bir sanat zevkini yansıtmayacaklardır. Gökalp'e göre bu bağlamda Rönesans sanatçılarının çalışmaları örnek alınmalıdır. Bu sanatçılar, eski Yunan ve Latin sanatının tekniklerini öğrenerek, kendilerine mal etmişlerdir. Ancak bu eserleri bire bir taklit etmek yerine, o günün ulusal ve çağdaş zevklerine uyarlamışlardır. Böylece Rönesans sanatı ortaya çıkmıştır. Gökalp'e göre Türkiye'deki sanatçılar da bu yolu takip ettiklerinde; ayrıca bu çalışmaları destekleyecek sanat tarihi araştırmaları ve arkeolojik kazılar yapıldığında, belki Türkler de Doğu'da bir hümanizm hareketini, bir Rönesans'ı yaratabileceklerdir (Şapolyo, 1941).

Gökalp'e (1976b) göre Güzel Sanatlar Akademisi ve Konservatuar dışında başta Türk Ocakları olmak üzere diğer ulusal dernekler de sanat komisyonları oluşturmali ve bağımsız bir Türk sanatının bir an önce ortaya çıkarılması için çalışmalar yapmalıdırlar. Bu çalışmaların sonunda ortaya çıkan sanat ürünleri müzelerde sergilenmeli, halka tanıtılmalıdır. Ayrıca milli sanatlara ilişkin bilgi, yöntem ve teknikler kitap ve dergilerde yayımlanmalı, milli sanatçıların yetiştirilmesi için gerekli yayınlar ve eğitim olanakları oluşturulmalıdır. Görüldüğü üzere Gökalp, sanatı da ulusal angajmanın önemli bir unsuru olarak görmüş ve bu bağlamda sanata hem örgün eğitim süreçlerinde hem de genel halk eğitiminde pedagojik bir değer atfetmiştir. Bu değer, Cumhuriyet döneminin olanaklarıyla daha güçlü bir biçimde sahiplenilmiş ve sanat; eğitim-kültür alanındaki kalkınmanın merkezi öğelerinden biri olarak düşünülmüş ve bu yönde politikalar üretilmiştir.

Ahlak Eğitimi: Ulusal Dayanışma ve Erdemlerin Toplumsal Temeli.

Gökalp'in düşüncelerinden yola çıkarak oluşturulacak bir öğretim programının eğitime ilişkin ilk ayağını dil, edebiyat, tarih ve sanat oluşturuyorsa, ikinci ayağını da ahlak ve din eğitimi oluşturmaktadır. Kültür bilimleri öğrencilere ulusal bir bilinç kazandırmak konusunda işlev görürken, ahlak ve din eğitimi ise ulusal bütünlüğü manevi bir

toplumsallıkla güçlendirmeli, ulusun varlığı ve geleceği için bir moral sistem oluşturmalıdır.

Gökalp'in ahlak eğitimi konusunda yine Durkheim'in görüşlerini takip ettiğini söylemek olanaklıdır. Durkheim'in ahlak eğitimi üzerine verdiği derslerdeki⁵⁶ temel vurgular; ahlaksal görevlerin dinden bağımsızlaşması ve laikleşmesi gerektiği, laik ahlakın kurulmasını gerekli kılan nedenlerin toplumsal örgütlenmedeki yeni olgular olduğu; bu yeni olgulara dinsel temele dayanan durağan bir ahlakın yanıt veremeyeceğidir. Durkheim ayrıca içinde bulunulan toplumsal kriz nedeniyle, ahlak eğitiminin acil çözülmesi gereken konulardan biri olduğunu vurgulamakta ve ahlakın merkezine seküler değerler üzerine inşa edilen toplumu yerleştirmektedir. Çünkü Durkheim'a göre yeni toplumsal koşullarda bireyin istencini bağlayabileceği ve deneysel açıdan gözlemlenebilir tek ahlaksal varlık toplumdur. Toplum bireyin üstünde bir ahlaki varlık olduğuna göre, eğitimin en önemli işlevi de çocuğu bu ahlaki varlığa bağlamaktır (Durkheim, 2016a).

Gökalp de benzer bir izleği takip ederek, öncelikle ahlakın kaynağını ve biçimlendirilmesini dinsel hegemonya alanından çıkararak topluma ve dolayısıyla kamu otoritesine devretmiş; böylece seküler bir ahlak tanımlaması yapmıştır. Gökalp'in sıkça vurguladığı üzere, toplumda bir ahlaki bunalım vardır ve bunun temel nedenlerinden biri de dinin bireyler üzerindeki etkisinin gittikçe zayıflamasıdır. Ancak bu bunalımdan kurtulmanın yolu, yine din temelli bir ahlak eğitimi vermek değildir. Çünkü din temelli ahlak, bütün değerlerini dinden alan bir toplumda geçerlidir. Oysa çağdaş toplumlar ulusal ve bilimsel değerler üzerinden yükselmekte; bu bağlamda ahlakın kaynağı da değişmektedir. Türkiye toplumunun ahlaki bir bunalımla karşı karşıya kalmasının nedeni de ümmetten millete doğru bir geçiş sürecinde olması, eski ahlaki değerlerin geçerliliğini yitirmesi, yeni ahlaki değerlerin ise henüz oluşturulamamış olmasıdır. Dolayısıyla mevcut koşullarda ahlaki değerleri dine dayandırmak için çaba göstermek, aslında ahlaki çöküş katkıda bulunmak demektir (Berkes, 2012).

Nitekim Gökalp "Ahlak Buhranı" başlıklı makalesinde, bugünün toplumunda karşılığı olmayan ahlaki görev ve idealleri, kural ve ritüelleri, aile ve hükümet biçimlerini zorla yaşatmaya çalışmanın, istenilen ahlaki hedeflerin tam tersini yarattığını vurgulamaktadır. Gökalp'e göre içinde bulunulan çağ, bilimi ve deneyimi önceleyen bir

56 Durkheim, 1902-1903 eğitim döneminde Sorbonne Üniversitesi'nde ahlak eğitimine ilişkin bir dizi ders vermiş ve bu dersleri elyazması haline getirmiştir. Daha sonra bu elyazmaları kitap olarak basılmıştır. Türkiye'de de bu dersler, *Ahlak Eğitimi* (2016) başlığıyla yayımlanmıştır.

çağdır. Bu bağlamda ahlaki bir ilkeye uyulması için de öncelikle bu ilkenin topluma hizmet ve yararlarının neler olduğunun bilinmesi gerekir. Bu bilgi ise skolastik bilgiye değil, bilimsel bilgiye dayanır. Dolayısıyla ahlaki çöküşten kurtulmanın yolu, ahlakı da bilimsel bir bakışla ele almaktır. Gökalp'e göre eğer ahlak o güne kadar bir ahlak sosyolojisi [ahlaki içtimaiyat] etrafında ele alınmış ve bunun sonucunda eğitime dâhil edilmiş olsaydı, ahlaki duygularla mevcut toplumsal ve bilimsel gerçeklikler arasında hiçbir çatışma olmayacaktı (Baltacıoğlu, 1966). O halde bugün yapılması gereken, sosyolojik bir kavrayışla, toplumsal gerçeklikle ahlakı birbirine uyumlu hale getirmektir. Bu da dini ahlakın yerini modern ulusal ahlakın alması anlamına gelmektedir.

Gökalp böylece “yeni hayat”ın bir uzantısı olan “yeni ahlak”ı, ulusla özdeşleştirdiği modern toplum üzerinden tanımlamıştır. Toplumun idealleri değiştiğine göre, kültürel değer yargılarının [kıymet hükümleri] önemli bir parçası olan ahlaki değerler de değişecektir. Bu doğrultuda farklı eğitim kurumlarının yetiştirdiği insan tipleri arasında bulunan ahlaki farklılık ve çatışmalar da sona erecektir. Daha önce de belirtildiği gibi, Gökalp'in eğitim kuramının temel problemini ve hareket noktasını mektep, medrese ve yabancı okulların hem ulusal kültüre yabancı hem de birbirine yabancı ve karşıt değerlere bağlı insanlar yetiştirmesi oluşturmaktadır. Gökalp açısından patolojik bir durum haline gelen bu toplumsal yabancılaşma ve parçalanmışlık, ulus-devletleşmenin önündeki en büyük engel olduğu gibi toplumsal bir ahlakın oluşmasına da engeldir. Oysa eğitimin en önemli amaçlarından biri, toplumsal ahlak yaratmaktır. Ancak mevcut koşullarda eğitim yayıldıkça, ahlak bozulmakta, maneviyat yıkılmaktadır. Dolayısıyla eğitim hem ulusal hem ahlaki açıdan sahte bir kültür yaratmaktadır (Gökalp, 1992).

Eğitim gerçek anlamda ulusal-kültürel karaktere sahip olduğunda ise; ahlak da ulusal birliğin ve toplumsal dayanışmanın kurucu öğelerinden biri haline gelecektir. Görüldüğü üzere, “yeni ahlak” düşüncesi bu yönüyle dünyevi karakterlidir ve laik bir ahlak felsefesine yaslanmaktadır. Ahlakın merkezine dini zorunluluk ve gelenekler yerine, toplumsal zorunluluk ve idealler yerleşmekte; İslam ise inanç ve ibadet alanıyla sınırlanmak koşuluyla, toplumsal düzenin ve ahlakın destekleyicisi rolünü üstlenmektedir. Dolayısıyla Gökalp'in yeni devlet, yeni toplum ve yeni aile idealinin çerçevesi, yeni bir ahlak sistemiyle belirlenmekte; okulların da toplumsal ahlakın inşası ve yaygınlaştırılmasında merkezi bir işlev göstermesi beklenmektedir. Böylece eğitim

sorunu, aynı zamanda çağdaş ulusal ahlaka bir yön verme sorunu olarak da ele alınmaktadır.

Yukarıda Gökalp'in (1992: 159) okulu, "henüz sosyal olmayan bir varlığı sosyalleştiren, onu toplumsal çevrenin bir parçası haline getiren bir kurum" olarak tanımladığı ve eğitimde toplumsal olanı bireysel olana öncelediği belirtilmişti. Gökalp bu doğrultuda ahlak konusunda da toplumun ihtiyaçlarını bireysel ihtiyaçların önüne koymuştur. "Ahlak İctimai midir? (1917)" başlıklı makalesinde, ahlakın amacının birey değil, bireyden daha yüce bir amaç olan toplum olduğunu vurgulamıştır. Gökalp'e göre bireye kişiliğini, hatta insan niteliğini veren toplumdur ve toplumdan aldığı kültürdür. Bireyler sosyalleştikçe ve sosyalleşmeleri ölçüsünde ahlaki amaçlar edinmekte; hangi ilkeleri "görev" ya da "iyi" olarak kabul edeceklerini, içinde yaşadıkları toplumun ahlakından öğrenmektedirler. Hatta öyle ki; bireyin kendine karşı olan ahlaki görevleri dahi, toplumun genel çıkarına hizmet ettiği ölçüde değerli ve doğru görülmektedir.⁵⁷ Örneğin birey, kişisel istek ve maddi çıkarlarını manevi gelişimi için feda ettiğinde, kendisine karşı ahlaki görevini de yerine getirmiş olmaktadır ki buradaki "manevi gelişim" toplumsal olanı ifade etmektedir (Gökalp, 1981b). Dolayısıyla Gökalp'in "kişilik" ya da "kişisel ahlak" olarak tanımladığı alan da bireyselliğe değil toplumsallaşmaya ve toplumun bireye kazandırdığı kimliğe işaret etmektedir.

Gökalp aynı makalede ahlaki ilkelerin iki farklı kaynağa sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki "görev" (*devoir*) bilinciyle yerine getirilen ahlaki kurallardır. İkincisi ise yalnızca "iyi" (*bien*) olduğu için uyulan ilkelerdir. "Görev" duygusuyla yerine getirilen ilkeler, bir zorunluluk/yükümlülük şeklinde ortaya çıkar ve sosyal bir yaptırımı vardır. Bunlara uyulduğunda toplumsal kabul, uyulmadığında toplumsal dışlanmayla karşılaşılır. Gökalp'e göre Kant ahlakın sadece bu biçimine önem vermiş ve "görevin görev için yapılması" gerektiğini öne sürmüştür. Ahlaki "iyi" olduğu için

57 Gökalp, "Ahlak" adlı şiirinde toplumsal çıkarların bireysel çıkar ve isteklere üstünlüğünü güçlü bir biçimde dile getirerek; "yeni ahlak"tan ne anladığını da tüm toplumsal kesimlerin anlayabileceği açıklıkta bir dille ifade etmiştir:

"Ahlâk yolu pek dardır/ Tetik bas, önü yarıdır/ Sakın 'Hakkım var' deme/ Hak yok, vazife vardır!
Hak milletin, şan onun/ Gövde senin, can onun/ Sen öl ki o yaşasın/ Dökülecek kan, onun...
Ben, sen yokuz, biz varız/ Hem Oğan, hem kullarız/ 'Biz' demek, 'Bir' demektir/ Ben, sen ona taparız! Ne derece hizmetin/ Varsa, odur himmetin/ 'Kıymetim var' deme ki/ Gerçek ola kıymetin...
Bir şairdir Türk eli/ Müz'üne bağlı beli/ Bu Müz, bir ahlâktır ki/ Baş vermektir temeli...
Millete ver canını/ Ocağını, şanını/ Bir âşık olsan bile/ Feda et cânânını..." (Gökalp, 1976c:13)
Bu dizeler, Durkheim'in toplum ile Tanrıyı aynılaştıran görüşlerini de çağrıştırmaktadır. Durkheim'in bu formülü, toplumun bireylerin düşüncelerinde Tanrısallık duygumunu uyandıracak bir güce sahip olduğunu; inananlar için Tanrı neyse bireyler için de toplumun o olduğunu ifade eder (Ergun, 1973). Gökalp'in bu şiiri, özellikle de "biz demek bir demektir, ben, sen ona taparız" dizeleri, Durkheim'in bu düşüncesine yaklaşmaktadır.

uyulan ilkelere ise bir istenirlik söz konusudur. Burada bir yükümlülük ya da sosyal yaptırım endişesi/beklentisi olmaksızın kişi sadece istediği için kurala uyar. Gökalp'e göre bu ancak gerçek anlamda toplumsallaşmış kişilerde görülebilecek bir niteliktir. Nitekim toplumsallaşmış insan, erdemli insandır; erdemli bir insan da ceza ya da takdir görmeyi beklemeden “iyi olanı iyi olduğu için yapan” insandır. Gökalp'e göre toplumda hem tamamen toplumsallaşmış hem de henüz toplumsallaşamamış bireyler bulunduğu için, toplumun ve eğitimin görevi, bireylere hem “görev ahlakı”nı hem de “iyi ahlakı”nı kazandırmaktır (Gökalp, 1981b).

Gökalp bireylere kazandırılacak iki ahlaki ilke dışında, bireylerde ortaya çıkarılması gereken ahlaki çerçeveleri de ele almıştır. *Türkçülüğün Esasları* kitabında “Ahlaki Türkçülük” başlığı altında; “vatani ahlak”, “mesleki ahlak”, “aile ahlakı”, “kişisel ahlak” ve “uluslararası ahlak” bağlamında beş başlık sıralamış ve bunları hiyerarşik bir önem sırasına tabi tutmuştur.

Gökalp'e (1976b) göre “vatani ahlak” birincil önemdedir; çünkü vatani ahlakın gelişmiş olması, ulusal dayanışmanın temelidir. “Vatani ahlak” ulusal idealler ve ulusal görevlerden oluşmakta; bireyin ülkesini ve ulusunu her şeyin üzerinde görmesi anlamına gelmektedir. Ahlakın en yüksek biçimi budur, çünkü ulusal bağımsızlık ve özgürlük, “vatani ahlak”ın güçlü olmasına bağlıdır. Elbette bu “vatani ahlak”ın Gökalp'in tanımladığı yeni devlet idealinin değerlerini içerdiği de unutulmamalı; cumhuriyet, demokrasi, çağdaşlık, halkçılık, laiklik vb. ideallere de içkin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca burada Durkheim'ın da benzer bir biçimde vatan ahlakını öncelikli gördüğünü belirtmek gerekir. Durkheim, insanların içinde bulunduğu üç ahlak çevresini aile, vatan ve insanlık olarak sıralamıştır. Durkheim'a göre bunların her birinin bir işlevi vardır ve birbirlerini tamamlar niteliktedir. Ancak bu üçü arasında vatan, daha yüksek düzeyde bir ahlaki gruba ve amaçsallığı temsil etmektedir. Çünkü ahlak eğitimi öncelikle ülke ve ulus için yapılmakta; çocukların ulusun bekçisi olması beklenmektedir (Durkheim, 2016a).

Gökalp'e (1976b) göre “vatani ahlak”tan sonra “mesleki ahlak” gelmektedir. Her meslek grubunun, yani korporasyonun kendi meslek ahlakı olmalı; bu bağlamda üyeleri üzerinde mesleki bir denetim ve yaptırım sağlamalıdır. Mesleki korporasyonlar böylesi bir ahlaki düzeni sağladığında, bu, toplumun genel ahlakını da olumlu etkileyecek ve genel çıkara hizmet edecektir. Diğer yandan “mesleki ahlak” toplumsal dayanışmayı güçlendirerek, sınıfsal çatışmalara engel olacak; bu da ülkenin acil çözüm bekleyen

sorunlarından biri olan ekonomik kalkınma konusunun daha sorunsuz bir biçimde hayata geçirilmesini sağlayacaktır.

“Aile ahlakı” ise, ailenin toplumun temelini oluşturan en küçük hücre olması ve bireyin toplumsal ahlakın öğelerini ilk olarak ailede tanınması ve benimsemesi nedeniyle önemlidir. Gökalp bu bağlamda Orta Asya Türk kültürüne yüzünü dönerek, aile ahlakının bu eski kültürel değerler üzerinden biçimlendirilmesini istemiş; bu değerlerin çağdaş değerleri de içerdiğini belirtmiştir. Gökalp’e göre bu kültürel değerler yeniden canlandırıldığında, aile hayatına hâkim olacak ahlak da daha demokratik, çağdaş, kadın-erkek eşitliğini gözetken, tekeşliliğe dayanan çekirdek bir aile biçimini ortaya çıkaracaktır (Gökalp, 1976b).

Bir diğer kategori olan, “kişisel ahlak”, toplumdaki bireylerin birbirlerine karşılıklı olarak adaletli davranması, birbirlerinin iyiliğini istemesi ve yaptıkları sözleşmelere sadık kalmalarıdır (Gökalp, 1976b). Dolayısıyla Gökalp burada hem ulus-devlete hem de hukuk devleti ilkesine bağlı modern yurttaşlık ahlakının altını çizmektedir.

Hiyerarşinin sonunda ise “uluslararası ahlak” vardır. Bu da ulusların karşılıklı yardımlaşmasına ve dayanışmasına dayanan, ulusların eşitliğini, özgün kültürel varlıklarına saygıyı içeren bir ahlaki çerçevedir (Gökalp, 1976b).

Bu ahlaki çerçevelerin tümüne sahip olmak ve hiyerarşik önemleri doğrultusunda bir ahlaki bağlılık ve alışkanlık geliştirmek, bireyi tam ve mükemmel bir ahlaki özneye dönüştürecektir. Ancak Gökalp’e (1992) göre bir çocuk dünyaya gelirken beraberinde bir ahlaki bilinç getirmediğine göre, bu bilinç ona eğitim aracılığıyla verilmelidir. Çocukluğun ilk dönemlerinde ailede başlayan ahlak eğitimi okulda devam etmeli, çocuk yaşadığı toplumun değerleri doğrultusunda bir ahlaki benlik geliştirmeli ve bu değerleri bir alışkanlık haline getirebilmelidir. Gökalp, Durkheim’a da atıfta bulunarak, eğitimin konusunun çocuğun ileride yaşayacağı kültürel çevrenin kendisinden beklediği zihinsel ve bedensel beceriler ile sınırlanamayacağını, daha önemlisinin toplumsal ahlaka uyumun geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir (Gökalp, 1981a). Hatta Gökalp açısından bireyin bilim, sanat gibi alanlarda üst düzey başarı göstermesi dahi, onun ahlaki uyumsuzluklarını hoş göstermeyecektir. Öncelikli olan herkesin toplumsal ahlaka bağlı olmasıdır. Çünkü bir özel alan olan ailenin de bir kamu alanı olan devletin de gücünün esası toplumsal ahlaka dayanmaktadır (Gökalp, 1982b).

Dolayısıyla Gökalp açısından ahlak eğitimi, Satı Bey’in ileri sürdüğü, bireye ve bireyin kişisel gelişimine indirgenen bir biçimde tanımlanamamaktadır. Gökalp’e göre

ahlakın bireye indirgenmesiyle, içinde bulunan ahlaki bunalımın önüne geçilemeyeceği gibi, toplumsal kaos içinde bulunan gençliğe de yeni bir ideal ve karakter verilemeyecektir (Ergin, 1977b). Çünkü ahlakın temel toplumsal işlevi, bireyleri kolektif bir düşünüş ve eyleyişin parçası haline getirmek, ulusal-kültürel normları içselleştirmelerini sağlamaktır. Ancak Gökalp için ahlak eğitiminde de en önemli sorun, bu konudaki ulusal bilgi sisteminin ve öğretim programının henüz oluşturulamamış olmasıdır. Öğrencilere okullarda ahlak adı altında cansız gelenek ve değerler öğretilmektedir. Oysa çocuklara ulusal bir ahlak aşılacak isteniyorsa, farklı uygarlıklara ait cansız ahlaki geleneklerin öğretilmesi yerine, kendi ulusuna ilişkin fedakârlıklar öğretilmelidir. Gökalp'e göre Çanakkale Savaşı bu bağlamda verilebilecek en iyi örneklerden biridir. Çocuklara bu savaşta tüm ulusun vatana karşı gösterdiği fedakârlıklar öğretilip, çocukların ulusal duyguları doyurulmaya başladığında, tamamen ulusal değerlere bağlı bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Yine okullarda kutlanacak milli bayramlar, yapılacak resmi törenler, özel günlere adanan gösteri, konser, spor yarışmaları gibi etkinlikler, bireylere milli ideallerini hatırlatacak, özveri duygularını güçlendirecektir. Gökalp'e göre okul öğrencilere bu duyguları kazandırdığında, ulusal buhran ve ideallerin eğitici rolünü de devam ettirmiş olacaktır (Gökalp, 1982b; Gökalp, 1992).

Yukarıda Gökalp'in eğitim yayıldıkça, ahlakın bozulduğuna dair görüşünden söz edilmişti. Gökalp'e göre öğretim programı ulusal ahlak sistemi üzerine kurulduğunda ise eğitim kiteselleştikçe toplumsal ahlak da mükemmelleşecektir (Gökalp, 1992). Çünkü ahlak eğitimin esasıdır (Gökalp, 1982b) ve eğitim yoluyla yaygınlaştırılacak yeni ahlak, çocuklarda ulusal erdemi ortaya çıkaracak, görev bilincini ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirecek, ulusal idealler için adanmışlık ve özveri duygularını uyacaktır. Bu haliyle okul, toplumsal ahlakın temsil edildiği ve sistematik biçimde öğretildiği ahlaksal bir mekâna dönüşecek; ülkenin ahlaki temelini inşa edecektir. Öğretmenler ise toplumsal ahlakın bireylerde alışkanlık haline getirilmesinde, ailenin de önüne geçen esas özneler olacaklardır.

Din Eğitimi: Toplumsal Dayanışmanın Manevi Temeli. Gökalp, ahlak eğitimi için seküler bir temel olarak yeni devlet ve toplum idealinin içerdiği değerler alanını işaret etmiş ve ahlakın doğrudan din üzerinden şekillendirilmesine karşı çıkmıştır. Bu bağlamda modernizmin ulusun genel çıkarını ve laik hukuku önceleyen ilkelerine ve

ulus-devlet idealine bağlılığını sürdürmüştür. Ancak Gökalp'in son kertede laikliği esas alan görüşleri, okullarda din eğitiminin tamamen kaldırılması anlamına gelmemekte; toplumsal dayanışmanın ve ulusal birliğin oluşturulması bağlamında din ve din eğitimi önemini korumaya devam etmektedir. Bunun temel koşulu ise; dinin hem ulusal-kültürel eğitimin hem de çağdaş-bilimsel eğitimin içeriğine saygı duyması; bu bilgi alanlarına saldırı niteliği taşıyacak bilgi aktarımında bulunmaması; sadece inanç ve ibadet alanındaki sınırlarını koruyarak, eğitim faaliyetlerini de bunların aktarımı üzerinden sınırlandırmasıdır. Dolayısıyla artık öğretim programlarını şekillendiren anlayış, dinin eğitimin kaynağı ya da esası olduğu, dinsel bilginin tüm bilimlere üstün olduğu görüşü olmayacaktır. Din de diğer bilgi türleriyle birlikte eğitimin bir parçasıdır ve öğretim programındaki üç denge unsurundan biridir.

Gökalp'in din eğitimi konusunda ulaştığı son nokta, dinsel bilgi ve otoritenin eğitimi domine edici gücüne son vermek olsa da erken dönem yazılarında hem Osmanlıcılık düşüncesinin etkisi hem de ülkenin içinde bulunduğu sorunlara manevi bir çözüm arayışı nedeniyle dinin ve dini eğitimin gücünü önemseydiği görülür. Burada Gökalp'in geçmişte aldığı dini eğitimin ve Diyarbakır'da içinde yaşadığı geleneksel çevrenin etkisini de göz önünde bulundurmak gerekir. Bu kapsamda Gökalp Diyarbakır'da yayımlanmasına öncülük ettiği gazetelerde din, tasavvuf, din ve çağdaşlık, din ve bilim, din ve Meşrutiyet bağlamında yazılar kaleme almış, dinde ve dini eğitimde reformist denilebilecek bazı görüşler öne sürmüştür. Örneğin *Peyman Gazetesinde* yayımladığı “Medreseler (1909)” başlıklı yazıda, Doğu uygarlığında her gelişmenin kaynağının din, toplum için en önemli dayanak noktasının da dini duygular olduğunu; yaşanan toplumsal felaketlerin ve otoriter rejimin nedeninin dini cehaletten kaynaklandığını; bu nedenle ulema sınıfının ve medreselerin ıslah edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla Gökalp hem genel olarak Doğu uygarlığında hem de Osmanlı'da ortaya çıkan toplumsal çöküşü, medreselerdeki bozulmaya bağlamıştır. Bunun düzeltilmesi için ulema sınıfı üyelerinin gerçek birer âlim, medreselerin gerçek birer araştırma merkezi haline gelmesini; medreselerin özgürlük, eşitlik, adalet fikirlerini benimsemesini; eğitimin ve toplumun ancak bu şekilde yeniden yükseleceğini ve toplumsal felaketlerle de ancak bu yolla başa çıkılabileceğini belirtmiştir. Bu makalenin devamında yazdığı “Tekkeler (1909)” başlıklı yazısında ise eğitim kurumu işlevi gören tekkelerin de güncel ihtiyaçlara göre yeniden şekillendirilmesi ve ıslah edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Gökalp, 1976a).

Gökalp'in sonraki dönem yazılarında ise din eğitiminin reformist bir bakış açısından çok, dünyevi bir perspektifle ele alındığı görülür. Böylece medreselerin iyileştirilmesi düşüncesinin yerini de eğitimin birleştirilmesi (tevhid-i tedrisat) ve Darülfünun'daki eğitimin iyileştirilmesi düşüncesinin aldığı görülmektedir. Dolayısıyla artık eğitim konusunu daha laik bir çerçevede düşünmektedir. Bunun tek istisnası, 1922'de kaleme aldığı "Dine Doğru" başlıklı makaledir. Bu makalede bütün hayatlarında güçlü bir karakter gösteren insanların, çocukluklarında dini eğitim alanlar olduğunu belirterek, din eğitimi almayanların kişiliksiz kalacaklarını vurgulamış; ayrıca dini kurumları yükseltmek için medreselerin yükseltilmesi gerektiğini belirtmiştir (Gökalp, 1982b). Din eğitimine ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak fikirlerini açıkladığı diğer makalelerinde ise dinin yeni toplumsal koşullara ve ulusal kültüre uyarlanması üzerinde durmuş; toplumsal kurumlar arasında yaptığı işbölümünde din kurumuna bireylerin topluma karşı manevi bağlılığını güçlendirme görevini atfetmiştir.

*İslam Mecmuası*nda yayımladığı "İslam Terbiyesinin Mahiyeti (1914)" başlıklı makalesi, bu görüşlerini temellendirdiği ilk makaledir. Gökalp bu makalede yalnızca din temelli eğitimin ya da yalnızca bilim eğitiminin verilmesinin doğru olmadığını belirtmiş; Türklük, çağdaşlık ve İslam arasında bir sentez yaptığı eğitim görüşünün altını çizmiştir. Gökalp'e göre Tanzimat'tan önce çocuklara sadece İslam eğitimi veriliyor ve bilimsel-çağdaş eğitim yadsınıyordu. Örneğin okullarda resim ya da Fransızca gibi derslerin yer almasına itiraz ediliyor; dünyanın yuvarlak olması gibi bilimsel gerçekler dini bilgiye aykırı görülüyor; tecrübe ve akıl yoluyla sabit olan bu gerçekleri doğrulamak için dini kanıtlar aranıyordu. Tanzimat'tan sonra ise çağdaş eğitim ülkede yerleşmeye başlamış ancak bu kez de din eğitimi önemini yitirmeye başlamıştır. Bunun nedeni, din derslerinin sayısının azalması değil, niteliğinin düşmesi; özellikle din öğretmenlerinin bilimsel gerçeklere şüpheyle yaklaşmaları ve bunun sonucunda öğrencinin güvenini kaybetmeleri; ayrıca din eğitimini bilimsel bir yaklaşımla ele alamamalarıdır (Gökalp, 1992; Gökalp, 2010). Gökalp'e göre Tanzimat öncesi ve sonrasında ulusal eğitim ise hiç var olmamıştır. Dolayısıyla öğrencilere gerçek anlamda ne ulusal eğitim ne din eğitimi ne de bilimsel eğitim verilmektedir. Oysa Gökalp açısından bireyleri kutsal amaçlar için fedakârlık yapmaya yönlendiren en önemli duygular, ulusal ve dini eğitimle ortaya çıkarılabilecektir (Gökalp, 1992). Çağdaşlaşma ve kalkınma ise bilimsel eğitimle olanaklı hale gelecektir. Bu nedenle eğitim bu üç temel üzerinden yükselmeli ve her biri diğerinin alanına ve toplumsal görevine saygı duymalıdır. Bu üç alanı temsil eden öğretmenler de kendi eğitsel amaç

ve görevlerine odaklanmalı, diğer alanlara karşı düşmanca ve ideologca davranmamalıdır.

Bu durumda Gökalp'e göre yapılması gereken; üç düşünür kesimin yeni eğitimin temellerini kurmak için çalışmalarıdır. Ulusal eğitim üzerine düşünenler, “yeni hayat”ta ulusal ideallerin nasıl bir görev üstleneceğini göstermelidir. Çağdaş eğitimciler, bilimlerden pratik ve ekonomik yararlar sağlamak için nasıl bir öğretimin kurulacağını esaslarını belirlemelidir. Din eğitimcileri ise İslam eğitiminin esaslarını araştırmalı; günümüz İslam yaşantısının hangilerinin gerçekten İslam’a ait olduğunu hangilerinin Arap, Fars ya da Türk kültürüne ait olduğunu tespit etmeli ve inancı geleneklerden ayıştırmalıdır (Gökalp, 1992). Gökalp bu ayıştırmayla, toplumda katı bir gelenek haline gelmiş ve uluslaşma ve çağdaşlık önünde engel görünen tüm düşünsel ve davranışsal kalıpların eğitim süreçlerinden dışlanması; dinin sadece bir inanç olarak varlığını sürdürmesini ve bu inancın da çağdaş bir uluslaşmaya destek olmasını istemiştir.

Gökalp'in hayatı “her an değişen ve yükselen yaratıcı bir gelişme ve idealist bir yürüyüş” (Gökalp, 1981b:140) olarak tanımlaması, toplumdaki dinsel-geleneksel durağanlığı reddettiğinin en önemli göstergelerindendir. Gökalp'e (1976b) göre Avrupa'da Rönesans, Reform, romantizm, felsefi ilerleme gibi bilimsel, sanatsal, dini ve ahlaki devrimler Ortaçağ'a son vermiş ve böylece skolastik düşünce de önemini yitirmiştir. Doğu toplumlarında ise böyle bir gelişme süreci yaşanmadığı için skolastik düşüncenin etkisi devam etmektedir. Gökalp'in amacı bu etkiyi ortadan kaldırmak, dinin siyasi, ekonomik, sosyal yaşam üzerindeki egemenliğine son vermek; onu dünyevi yaşamın bir parçası haline getirmektir. Bu bağlamda geleneklerden sıyrılma da Doğu uygarlığının zorladığı geleneksel yaşam biçiminden ve dogmatik bilgi sisteminden ayrılıp, Batı uygarlığına ve çağdaş bilgi sistemine entegre olmak demektir. Daha önce de belirtildiği gibi Gökalp bu iki uygarlığın yan yana yaşayamayacağını ısrarla vurgulamış; bu nedenle İslam'ı salt bir inanç alanı olarak kabul ederek bunu ulusal kültürün ve toplumsal dayanışmanın bir parçası haline getirmek istemiştir. Elbette bu doğrultuda eğitimde de Doğu'nun gelenekleri ile yollar ayrılacaktır. Ortaçağ'daki hekimbaşılıkla modern tıp nasıl uyuşmuyorsa (Gökalp, 1976b); dinin onaylamadığı faiz, modern ekonomi için nasıl zorunlu hale geliyorsa (Gökalp, 1981b); geçmişin hukuk, ahlak, bilim, sanat, siyaset anlayışı da bugünle uyuşmamaktadır. O halde yapılması gereken, tüm bu bilgi alanlarına kaynaklık edecek eğitim sürecini çağın gerçekliklerine

uygun hale getirmek; dini de değişen toplumsal koşullar karşısında dinamik bir biçimde ele almaktır.

Gökalp, “Dinin İçtimai Hizmetleri (1915)” başlıklı makale dizisinde, dini böylesi bir değişim dinamizmi çerçevesinde ele almış; modern toplumda dinin yeri, toplumsal işlevi ve din ile devlet işlerinin ayrılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Gökalp’e göre ilkel toplumlarda tüm toplumsal kurumlar dini otoritenin bir uzantısı şeklinde ortaya çıkar ve dini normlar çerçevesinde yönetilir. Modern toplumlarda ise din, siyaset ve diğer ulusal-kültürel kurumlar birbirinden bağımsız hale gelmiş aralarında bir işbölümü oluşmuştur. Modern toplumda böyle bir işbölümünün ortaya çıkmasının nedeni, dinin yeni toplumsal kurumlar üzerinde yarattığı baskıyla, onların hayatın olağan akışına uymalarına engel olmasıdır. Dolayısıyla her ne kadar din, topluma manevi bir güç ve ortak değer yargıları aşılayarak büyük bir yarar sağlasa da, dinin dünyevi kurumlar üzerinde etkili olması da bir o kadar zararlıdır. Bu nedenle dinin inanç alanının dışına taşarak bir hegemonya oluşturması, modern devletler için istenilir bir durum değildir. Dinin toplumsal yararı, ancak kendi alanında hareket etmesiyle ortaya çıkacaktır. Modern kurumlar ise kendilerini mevcut toplumsal yaşamın ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirip, değer yargılarını da ulusal kültürden alacaklardır (Gökalp, 1981b).

Gökalp adı geçen makale dizisinin diğer ikisinde de bu görüşlerini genişleterek, modern toplumda dinin en önemli görevinin, siyasi, hukuki, ekonomik ve bilimsel kurumları serbest bırakıp, onların bağımsız hareket etmelerinin önünü açmak olduğunu belirtmiştir. Din, inanç ve ibadetten ibarettir ve yapacağı toplumsal hizmeti de burada aramak gerekir. Gökalp’e göre bu yeni işbölümünde din, manevi alanda yaratacağı etkiyle, toplumsal hayatın kurulabilmesi için bireylerin kişisel arzularını yenmelerine, fedakârca davranma alışkanlığını edinmelerine; güçlü bir irade oluşturmalarına ve böylece de iyi yurttaşlar olmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla bugünün toplumunda dinin temel işlevi, bireylere bir topluluk ruhu aşılacaktır. Çünkü kendi istek ve hazlarının peşinde koşan tek tek bireylerin bir ideale bağlanması söz konusu değilken, topluluk haline gelen bireyler, toplumun verdiği güç ve onaylanma duygusuyla bir ideale daha kolay bağlanmaktadır. O halde dinin görevi, kutsal duygular ve inançtan güç alarak bugünün en önemli ideali olan ulusal vicdanı ortaya çıkarmak; gerçek dindarları aynı zamanda gerçek ulusseverler haline getirmektir (Gökalp, 1981b).

Gökalp bu görüşleriyle, dini ve din kaynaklı bilgiyi yönetsel otoritenin dışına itmenin yanı sıra, “millet”i “ümme” için tehlikeli ve kabul edilemez bir sapma olarak gören İslamcı düşünörlere de kesin bir yanıt vermiştir. Gökalp açısından “ümme”in bireylere sunduğu tek ortaklık dindir. Oysa “millet” dini de içine alan, dil, ahlak, hukuk, sanat, ekonomi gibi pek çok konuda toplumsal ortaklık sağlayan bir güçtedir (Gökalp, 1976b). Bu bağlamda ulusal ortaklaşmanın en önemli eksenlerinden biri olan dinin ulusla çatışması söz konusu değildir. Diğer yandan, nasıl ki din ile uluslaşma arasında bir çatışma yoksa din ile bilim arasında da yoktur. Gökalp’e (1976a) göre bu iki kuvvet, insanlığın iki yüce rehberidir. Bu ikisi arasında çelişki görmek, dar kafalılıktır ve toplumdaki cehaletin kaynağı da budur. Oysa bunlardan biri insana maddi yaşamı için rehberlik ederken, diğeri manevi yaşamı için rehberlik etmektedir. Dolayısıyla birbirlerini tamamlayan iki özel alandır.

Tüm bunlar üzerinden değerlendirildiğinde; Gökalp’in çizdiği din çerçevesinin, uluslaşmayı, bilimsel düşünüşü ve laikliği onaylayan modernist bir anlayış olduğu söylenebilir. Gökalp’in dini ve din eğitimini ulusal-kültürel alanın bir ögesi olarak konumlandırmak istemesi, Almanya’da Herder tarafından da önerilen anadilde ibadet ve din öğrenimi görüşünü de gündeme getirmiştir (Heyd, 1979). Bu bağlamda *Türkçülüğün Esasları* kitabında “Dini Türkçülük” başlığı altında Kuran’ın ve diğeri din kitaplarının Türkçe basılmasını, ibadetlerin Türkçe yapılmasını istemiştir. Bunlar Türkçeleştirilmediği sürece, toplum tarafından dinin gerçek anlamda anlaşılamayacağını, anadilde yapılan dini ibadetlerin ise topluma daha samimi ve coşkun duygular vereceğini savunmuştur (Gökalp, 1976b). Bu kapsamda okullardaki din derslerinde de Kuran’ın Türkçe çevirisinin okutulmasını ve Türkçe din bilgisinin yaygınlaştırılmasını savunmuştur.⁵⁸

Görüldüğü üzere Gökalp, din eğitiminin içeriğinden çok, bu eğitimin neden ve nasıl verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. İçinde yaşadığı toplumun her alanına nüfuz etmiş dini değer yargılarını eğitim süreçlerinden tümüyle dışlamak yerine, toplumdaki işlevsel rolüne odaklanmıştır. “Her gerçekliğin ancak kendi kanunlarıyla açıklanabileceğini kabul ediyorum” (Gökalp, 1992:95) sözleri doğrultusunda, eğitim açısından zorunlu gördüğü üç gerçekliğin sınırlarını birbirinden ayırarak, onlara ayrı

58 Gökalp, “Vatan” adlı şiirinde de bu görüşlerini açıkça dile getirmiş; “vatan”ı dini ritüellerin anadilde yapıldığı bir yer olarak betimlemiştir.

“Bir ülke ki camiinde Türkçe ezan okunur/ Köylü anlar manasını namazdaki duanın...

Bir ülke ki mektebinde Türkçe Kur’an okunur/ Küçük büyük herkes bilir buyruğunu Huda’nın...

Ey Türkoğlu, işte senin orasıdır vatanın!” (Gökalp, 1976c).

işlevler yüklemiştir. Parla'ya (1993) göre Gökâlþ Durkheim'ı izleyerek dini, yaşamın sembolik bir ifadesi olarak görmüş; böylece İslamiyet'ten almak istedikleri, Ortodoks öğretiler değil, ahlaksal yönelimli, toplumsal dayanışmayı güçlendirici öğeler olmuştur. Dolayısıyla Gökâlþ açısından dinin toplumsal işlevi, teolojik boyutundan çok daha önemlidir. Gökâlþ, kişisel alana ilişkin dinsel inanç ve görevleri reddetmemiş, ama dinin toplumsal alandaki etkisini sınırlamak istemiştir. Çünkü kendi kültürü ve gelenekleri üzerinden uluslaşacak ve modernleşecek bir Türklük için dinin kişisel alana çekilmesini zorunlu görmüştür. Bu bağlamda din eğitimi de kişisel alanı kurmak üzerinden, ileride toplumun bir parçası olacak iyi insanları, hatta iyi yurttaşları yetiştirme amacıyla ilişkilendirmiştir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma en genel ifadeyle, Türkiye’de eğitimin bir ulus inşası hedefiyle sorunsallaştırılmasına ilk kapsamlı yanıtın Gökalp tarafından verildiği ve Gökalp’in bu yanıt bağlamında öne sürdüğü fikirlerin modern ulusal eğitimin kurulmasına öncülük ettiği iddiası üzerine kurulmuştur. Çalışmada bu iddiayı temellendirmek üzere, dönemin olgusal dayanaklarının uluslaşma siyasetini nasıl gerekçelendirdiği; bu doğrultuda Gökalp’in eğitim görüşlerine yön veren tarihsel, sosyolojik ve felsefi öncüllerin neler olduğu; Gökalp’in modernleşmeci ulusal eğitimle çözmeyi amaçladığı toplumsal problemleri nasıl ve hangi kavramsallaştırmalarla ele aldığı; son olarak Gökalp’in bir ideal olarak belirlediği ulusal eğitime hangi anlam, amaç ve görevleri yüklediği ve tüm bunları hangi pratikler üzerinden eğitim süreçlerine yansıttığı analiz edilmeye çalışıldı. Bu çözümlemeyle aynı zamanda, çalışmanın önemli savlarından biri olan; Gökalp’in farklı zamanlarda ve farklı mecralarda yayımladığı eğitim yazılarının bütünlüklü denilebilecek bir eğitim kuramını olanaklı hale getirdiği iddiası doğrulanmaya çalışıldı. Bu kapsamda; aşağıda çalışmanın genel sonuçlarına ve literatür için önerilere yer verilecektir.

Sonuçlar

1876 ile 1924 yılları arasındaki kısa yaşamında, monarşiden II. Meşrutiyet’e ve Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e geçişin çalkantılı koşullarına tanıklık eden Gökalp, bu siyasal dönüşüm zincirinin birçok noktasına görüşleri ile nüfuz etmiş; dahası siyasal dönüşümü, toplumsal-kültürel dönüşümle bütünlemek için fikirler üretip, güncel politikaya müdahalelerde bulunmuştur. Gökalp açısından siyasal devrim sadece kurumsal bir değişimi ifade etmekte ve bu haliyle hayata çok daha kolay geçirilecek mekanik bir süreç etmektedir. Oysa sosyal devrim, siyasal devrimin esas aldığı fikir ve normların tüm topluma yayılması sürecidir ki, bu da yüzyıllardır süregelen zihinsel alışkanlıkların sökülüp atılması, yerine yenisinin konması demektir. Bu nedenle

de çok daha uzun ve sancılı bir süreçtir. İşte Gökalp, 20. Yüzyılın başında böyle bir sürecin teorisyeni olarak konumlanmaktadır. Gökalp'ın teorisini oluşturmaya çalıştığı sosyal devrimi tanımlayacak ana fikir ise; ulusal bilincin yaratılmasıdır ki; bu yaratım sürecinde diğer uluslaşma örneklerinde olduğu gibi en önemli aygıt eğitim olacaktır. Bu bağlamda Gökalp'ın eğitim kuramı, dönemin konjonktüründe tarihsel bir sosyal devrim olarak görülen uluslaşma istencinin yansımasıdır. Bu da Gökalp'ın, bir devlet politikası olarak ulusal resmi eğitimin oluşum seyrini derinden etkileyen kurucu bir figür olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Her ne kadar Gökalp sık sık tutarsız, yüzeysel ve eklektik olmakla eleştirilse de son kertede, döneminin tüm siyasi-ideolojik eğilimlerini aşan bir noktada ve hepsini uluslaşma ve modernleşme lehine tek potada birleştirmeye çalışan bir pozisyonda durmaktadır. Gökalp'ın tutarsızlıklarının ya da yüzeyselliğinin altında yatan temel neden ise, Batı toplumlarında yüzyıllara yayılmış bir dönüşüm sürecinin Türkiye toplumunda hızlandırılmış bir biçimde yaşanması ve sürekli değişen koşullarda yeni sorunlara yeni çözümler bulma gereksiniminin doğmasıdır. Gökalp bu koşullar içinde, pragmatik yanı oldukça ağır basan bir düşünür olarak, Osmanlılıktan Türkçülüğe, İslamcılıktan Batıcılığa uzanan bir politik zıtlıklar sahasında fikir üretmiş; yine günün koşullarına ve söylem gereksinimine bağlı olarak zaman zaman Osmanlıcılığa ya da İslamcılığa yaklaşan yazılar da kaleme almıştır. Ancak daha sonra kendisinin de açıkça ya da dolaylı biçimde ifade ettiği üzere, bu metinlerin yazılma amacı, çok da önünü göremeyen bir siyasetin, ülkenin parçalanmasını engellemek için öne sürdüğü görüşlerdir. Nitekim Gökalp'ın sonunda vardığı nokta, hem Osmanlılığın hem İslamcılığın reddiyesidir. Bu bağlamda bu iki siyasetle özdeşleşen eğitim düşüncesini de reddetmiş; hatta onları mevcut eğitim sorunlarının nedeni olarak eleştirmiştir. Kendi eğitim görüşlerinin meşruiyet çerçevesini de bu eleştiriler üzerine inşa etmiştir.

Gökalp'ın toplum ve eğitim kuramı bağlamındaki metinlerinin içeriği genel bir analize tabi tutulduğunda; öncelikle geçmişin ve mevcut durumun eleştirilmesi, ardından bugün için önerilenin ne olduğunun amaç ve gerekçeleriyle birlikte açıklanması şeklinde bir çizgiye sahip olduğu görülür. Böylece düşünsel akış, eski ile yeninin karşıtlığı üzerine kurulur ki, bu perspektif aynı zamanda modernist bir aklın ve kavrayışın da yansımasıdır. Nitekim Gökalp'ın metinlerinin önemli bir kısmına sirayet eden öz, geçmişin bir parçası olarak gördüğü ve arkaik bir yönetim biçimi ve bilgi sistemiyle ilişkilendirdiği Osmanlı ile bağları tamamen koparmak ve yerine “yeni hayat” olarak kavramsallaştırdığı çağın koşullarına uygun bir siyasal-toplumsal

organizasyonu, bir anlamda yeni bir “toplum sözleşmesi”ni ikame etmektir. Bu organizasyon büyük oranda uluslaşma ideolojisine tekabül eden Türkçülük düşüncesi ile modernleşmeye karşılık gelebilecek Batılılaşma akımıyla ilişkilendirilmektedir. Bu ideolojik hattın kuramsal çerçevesini ise Durkheimci solidarist toplum modeli ile Alman uluslaşma ideolojisi biçimlendirmektedir. Halkçılık, laiklik, cumhuriyetçilik eksenleri ise bu kuramsal çerçevenin doğal bir sonucu olarak Gökalp düşüncesinde kendine yer bulmaktadır.

Gökalp’i Türkiye tarihinin kritik bir noktasında böyle bir kuramsal çerçeveye iten, kuşkusuz içinde bulunulan tarihsel koşulların Türkiye toplumunu sürüklediği nesnel sonuçlardır. Önce gayrimüslim nüfusun yaşadığı toprakların, sonra Orta Doğu’daki Müslüman bölgelerin kaybedilmesi, teritoryal bir uluslaşmanın zeminini yaratmış ve Türkçülük ideolojisi etrafında şekillenen bir ulus-devletleşmeyi, diğer siyasi seçenekler karşısında neredeyse zorunlu hale getirmiştir. Diğer yandan dünya toplumlarının ezen ve ezilenler şeklinde ikiye ayrıldığı; merkez kapitalist devletlerin diğer toplumları “gelişmemiş” ülkeler olarak yaftalayıp sömürgeleştirdiği dönemin koşullarında, uluslaşma ve modernleşme sorunu, sömürgeleşmeye karşı mücadele sorunuyla iç içe geçmiş ve yine bir zorunluluk olarak belirmiştir. Bu bağlamıyla uluslaşma projesi, emperyalizme karşı reddiyeyi de içeren ilerici ve bağımsızlıkçı bir karaktere bürünmekte ve bu nedenle de oldukça meşakkatli ve çok boyutlu bir reform sürecini gerektirmektedir.

Gökalp’in ve içinde bulunduğu İttihat ve Terakki yönetiminin karşı karşıya bulunduğu tablo, böyle bir tarihsel zemine yaslanmakta ve bu tarihselliğe uygun yeni bir programın oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Üçüncü dünyadaki diğer bağımsızlıkçı hareketler gibi, referans noktasını az gelişmişlikten kurtulma ve ulusal kimliği koruma hedeflerinin oluşturduğu bu yeni program, dönemin siyasal aktörlerine iki önemli görev yüklemiştir. Bunlardan ilki; ulus-devletlerden oluşan yeni dünya düzenine bağımsız ve eşit bir ulus-devlet olarak eklenmektir. İkincisi ise; tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişi sağlayacak ve toplumu sömürge olmaktan kurtaracak bir ulusal ekonomi inşa ederek, dünya ekonomisine eşit bir özne olarak katılmaktır. Bu iki görevin gerçekleştirilme yöntemi ise yine Batı’dan alınacak bilgi ve tekniklerle olacaktır. Yani Batı’nın siyasi ve ekonomik hegemonyasına karşı Batı’dan alınan araçlarla karşı konulacaktır. Bu bağlamda Batı’nın uluslaşmış devletlerinin eğitim kurumlarının örnek alınmasıyla oluşturulacak modern okullar da hem ulusun inşasını sağlayarak hem de

ulusal sanayinin kurulmasına altyapı oluşturacak bilgi sistemini genç kuşaklarla buluşturarak, bu iki görevin hayata geçirilmesinde kritik bir rol üstlenecektir.

Eğitime ilişkin bu yeni düşünsel hat, eğitimin temel sorusunu da değiştirmiştir. Artık yeni soru, “biz”in “kim olduğu” değil, “kim olması gerektiği”dir. Gökalp’in bu soruya yanıtı ise; “çağdaş Avrupa uygarlığı içinde kendine yer edinmiş bağımsız bir Türk ulusu”dur. İşte Gökalp’in eğitim kuramını baştan aşağıya şekillendiren genel ideal budur ve bu ideal aynı zamanda yeni bir “vatan” öyküsünün yaratılmasının da ilk adımıdır. Gökalp’in tahayyül ettiği bu yeni “vatan”da Osmanlı hanedanlığı, toplumun bugününün ve geleceğinin bir parçası olmaktan çıkarılmakta ve ulusal egemenlik düşüncesi nüvelenmeye başlamaktadır. Osmanlı’dan bu kopuş, Gökalp açısından eğitim de dâhil olmak üzere “eski rejim”in tüm toplumsal-kurumsal alanlarından kopuşu da ifade etmekte; bu bağlamda Osmanlı eğitim sisteminin marazi sorunları olarak gördüğü “gayri-millî”likten, “gayri-medenîlik”ten, çok başlılıktan ve dinsel belirlenimin tahakkümünden kurtulmaya da işaret etmektedir.

Nitekim Gökalp’in eğitim kuramının omurgasını oluşturan kültür-uygarlık [hars-medeniyet] ayrımı ve bu ayrım üzerine inşa ettiği eğitim-öğretim [terbiye-talim] sınıflandırması, belirlediği bu dört temel sorunun çözülmesi için işlevselleştirilmiştir. Eğitim-öğretimin ulusal sınırlarının belirlenmesi; çağdaş dünyanın bilgi sistemiyle bütünleştirilmesi; tevhid-i tedrisata giden yolun açılması ve dinin eğitimin temeli ve yönlendiricisi olmaktan çıkarılıp, kendi sınırları içinde kalmak kaydıyla eğitimin unsurlarından biri haline getirilmesi bağlamında yaptığı tartışma ve önerileri, bu sistematikleştirme üzerinden gerçekleştirmiştir.

Gökalp’in kültür-uygarlık ve eğitim-öğretim ayrımının öncelikli amacı, “biz”i ve “öteki”leri ayırmak ve “biz”i ulusla özdeşleştirmektir. Bu bağlamda ulusu hem İslam vasıtasıyla gelen Doğu kültürünün etkisinden, hem bilim, felsefe ve teknoloji vasıtasıyla gelen Batı kültürünün etkisinden azade kılmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla “biz”i ulusal kültür üzerinden tanımlamak isterken, “öteki”leri farklı uygarlık alanlarıyla ilişkilendirmektedir. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, Gökalp’in “öteki”ye karşı tutumunun düşmanlaştırıcı olmadığıdır. Aksine, romantik bir bakışla, tüm ulusların eşit siyasal konumda ve dayanışma içinde olduğu bir uygarlık alanı hayal etmekte ve kendi toplumunu da bunun bir parçası olarak görmek istemektedir. Bu da, yukarıda da değinildiği gibi, diğer uluslara karşı bağımsız bir ulus-devletleşmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle Gökalp kültür-uygarlık ayrımıyla, öncelikle Türk uluslaşması önünde engel olarak gördüğü yabancı öğeleri bertaraf etmeyi amaçlamış; bu

amaçtan hareketle, bir kültürel aktarım süreci olarak gördüğü “eğitim”i de ulusal olmayan öğelerden arındırmayı hedeflemiştir.

Burada altı çizilmesi gereken konulardan biri de; Gökalp’in kültür-uygarlık ayrımını, hayata geçirilmekte geç kalınmış doğa yasası niteliğinde bir zorunluluğu –yani uluslaşmayı- nihayet hayata geçirecek bir sosyolojik araç gibi işlevselleştirmesidir. Durkheimci bir perspektifi benimseyen Gökalp’e göre, toplumların da bir gelişme yasası vardır ve bu yasa çerçevesinde işleyen toplumsal evrimin son aşaması, yeni bir dayanışma modeli olarak “ulus”ları ortaya çıkarmıştır. O halde bu yeni dünya düzeninde Türkiye toplumunun da varlığını sürdürebilmesi için ulusal kimlik zorunlu hale gelmiştir. Dolayısıyla artık Osmanlıcı bir kozmopolitizme dayanan kimlik anlayışının da İslamcı bir ümmetçiliğe dayanan kimlik tanımının da tarihin bir parçası olduğu kabul edilmelidir.

Gökalp uluslaşmayı bilimsel dayanaklara da başvurarak oldukça katı ve tavizsiz bir biçimde savunurken; ulusun tanımını ise daha esnek bir çerçevede yapmıştır. Gökalp’in “millet nedir?” sorusuna verdiği yanıt; aynı eğitimi almış, ortak bir kültüre, ortak duygulara ve ortak ideallere sahip bireylerden oluşmuş bir topluluktur. Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere Gökalp, ırk, coğrafya vb. faktörleri ulus tanımından dışlayarak, eğitim yoluyla sağlanacak bir kültürel homojenleşmeyi esas almıştır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim ayrımının eğitim ayağını, ulusu inşa edecek bir toplumsal mühendislik alanı olarak konumlandırmıştır. O halde asli görevi ulusu yaratmak olan eğitim, ulusun kendini bir kültür etrafında var etmesini olanaklı kılmak için bireylere ortak bir dili, tarihi, coğrafyayı, edebiyatı, ahlakı, dini ve estetik anlayışı aşılacak ve onları ortak idealler etrafında birleştirecektir. Bu projenin başarılı olması ise, eğitimin kitleselleşmesine bağlıdır. Bu nedenle birçok ulus teorisyeni gibi Gökalp de kamu tarafından planlanan, türdeş ve zorunlu eğitimin hızla yeni kuşaklara ulaştırılmasını; ayrıca geniş halk kesimlerini kapsayacak halk eğitim faaliyetlerinin planlanmasını istemiştir.

Kitlesel bir eğitimi hızla yaygınlaştırmayı öngören bu planlamanın eksiği ise ulusal bilgi sistemine temel olacak yeterli donenin ve akademik birikimin henüz oluşturulmamış olmasıdır. Bu nedenle dil, edebiyat, tarih, sanat, folklor vb. alanlarda kültürel kaynakların ortaya çıkarılması ve kültürel bağlara biçim verilmesi gerekmektedir. Gökalp bu araştırmaların yapılmasında üniversitelerin edebiyat fakültelerine ve Türk Ocağı gibi derneklere önemli görev düştüğünü belirtmiş; ayrıca kendisi de tarih, mitoloji ve folklor alanlarında yaptığı çalışmalarla ulusal literatürün

oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Elbette bu çalışmaların bir başka yönü de, diğer uluslar karşısında Türk ulusunun özgünlüklerini, “şanlı” geçmişini ve insanlığa katkılarını ortaya çıkarma ve bunlar üzerinden ulusa bir özgüven aşılayarak, Batı karşısında kendisini ispatlama olanağı yaratmaktır. Herderci bir romantizme yaslanan bu görüşlerin, şoven bir milliyetçilikten çok, ulusal bağımsızlık arzusuna dayanan “savunmacı” bir nitelikte olduğunu söylemek olanaklıdır.

Literatürde “savunmacı modernleşme” kavramsallaştırmasıyla da ilişkilendirilen bu uluslaşma çizgisi, sanayileşme ve uluslaşma konusunda gecikmeli ve eşitsiz bir dönüşüm yaşayan toplumların, kendi tikelliklerini öne çıkararak uluslararası olandan kültürel olarak ayrışmayı hedeflemelerine ama bir yandan da tamamen pragmatik nedenlerle uluslararası bilim ve teknikle ilişkilenebilmeyi amaçlamalarına işaret eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım Wallersteinci bağlamda, merkez kapitalist ülkelerin kendi tarihsel-toplumsal gerçekliklerini sosyal bilimler aracılığıyla diğer ülkelere genellemeleri ve bu genellemeler üzerinden ülkeler arasında hiyerarşik bir ilişki oluşturmalarına karşı ortaya çıkmış bir pozisyonudur. Özellikle Almanya örneğinde şekillenen bu epistemolojik pozisyon, toplumların doğa bilimlerinde olduğu gibi bir genellik ve yasallık içinde ele alınamayacağını; çünkü her toplumun tinsel yaşamına yön veren politik, ekonomik, ahlaki ve sanatsal değerlerin farklılıklar taşıdığını; bu nedenle toplumsal gerçeklik alanını açıklayan bilimlerle doğa bilimlerinin yöntemsel araçlarının birbirinden farklılaştırılması gerektiğini savunur.

Bir “geç modernleşme” örneği olan yarı-sömürge bir ülkenin entelektüeli olarak Gökalp’in de bilimlere karşı ideolojik konumlanışının aşağı yukarı bu pozisyonda olduğu söylenebilir. Dünyanın yeni siyasal ve ekonomik düzeninde, Türkiye toplumunun ulusal-kültürel farklılıklarını koruyarak var olmasını isteyen Gökalp, eğitim süreçlerine yön verecek sosyal bilimlerin -ya da kültür bilimlerinin- Avrupa’nın çevre ülkelere sunduğu kavram setleri ve değerler üzerine değil, ulusal-kültürel değerler üzerine inşa edilmesini istemiştir. Bu bağlamda sık sık Alman örneğine de referans vererek, başına “milli” sıfatını eklediği dil, edebiyat, tarih, hukuk, ekonomi, sanat, ahlak, din bilimi vb. alanları, ulusal “gerçekliği” üretmek ve bu gerçekliği dünyanın geri kalanından ayırıştırarak, özellikle bir kültürel asimilasyon tehdidi olarak gördüğü Batı sosyal bilimlerinin genellemelerinden uzak tutmak istemiştir. Bunun eğitim-öğretim süreçlerine yansması ise; uluslaşma ayağını oluşturan eğitimin kültür bilimleri ile ilişkilendirilmesi; modernleşme ayağını oluşturan öğretimin ise doğa bilimleri ile ilişkilendirilmesi şeklinde bir sınıflandırmanın ortaya çıkmasıdır.

Böylece kültür bilimleri, başında “milli” sıfatı taşıyan ve “ulusal ruh”a içkin olan bilimlere tekabül ederken, doğa bilimleri ise Batı bilimi, tekniği, sanayisi anlamına gelmekte ve insanlığın evrensel bilgi birikimine gönderme yaparak, kültür-uygarlık ayrımının “uygarlık” kısmına dâhil olmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, Gökalp uluslaşmayı bir doğa yasası gibi görmekte ve bu zorunluluğa uyulmazsa toplumun yok olacağını düşünmektedir. Gökalp’in Türkiye toplumu için doğa yasası olarak gördüğü ikinci bir tarihsel zorunluluk ise modernleşmedir. Gökalp açısından modernleşme; felsefe, bilim, teknoloji ve sanayileşmede çağdaş dünyayı yakalamak, bir anlamda “muasır medeniyetler seviyesi”ne çıkmaktır. Ancak ülkede muasırlaşmaya temel olacak bilimsel ve felsefi gelişme düzeyi henüz olgunlaşmadığı için, bunlar şimdilik Batı’dan alınacaktır. Bu konuda muhafazakâr davranmak, Gökalp’e göre yine toplumu yok oluştürecek bir öngörüsüzlük olacaktır.

Gökalp uygarlık sahasında ilerlemenin merkezi olarak gördüğü Batı’ya kapıları açarken, Doğu ile ilişkileri ise İslam dışında tümüyle koparmak yanlısıdır. Çünkü Gökalp açısından Doğu uygarlığı geri kalmışlıkla özdeşleşmiş arkaik bir yapıdır ve düşünsel, bilimsel, eğitsel süreçlerde Doğu’ya bağlılığın sürdürülmesi, Batılı kapitalistlerin Türkiye’yi ekonomik esaret altında tutmasını kolaylaştıracaktır. Bu esarettten kurtulmak için, başta öğretim süreçleri olmak üzere, hızla Avrupa bilgi sistemine entegre olunmalıdır. Gökalp bu düşünceleriyle Batılılaşmaya meşru bir çerçeve çizerken, Doğu uygarlığının bir uzantısı olan ve toplum için güçlü bir birleştirici unsur olmaya devam eden İslam’ı ise sadece inanç ve ibadet alanıyla sınırlamak istemiştir. Bu sınırlama aynı zamanda, uluslaşmaya engel olan ümmetçi müdahaleciliği ortadan kaldıracak ve “ulus”a dinsel aidiyetlerden azade bir anlam yükleyerek, onu daha seküler bir zemin üzerinden tanımlamayacaktır. Böylece dinin çağdaşlaşmaya engel olan muhafazakâr otoritesi de saf dışı bırakılmış olacaktır. Dolayısıyla Gökalp’in kuramında din, değişmez bir mutlaklık alanı olarak değil, Durkheimci bir işlevsellikle ele alınmakta ve yeni toplumsallaşma modeline uygun olarak ulusun kültürel harçlarından biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitim süreçlerindeki işlevi de toplumsallaşmayı inşa edecek öğelerden biri olarak tanımlanmaktadır.

Gökalp’in kültür-uygarlık ayrımı, uluslaşma ve modernleşme ekseninde böyle bir çerçeve çizerken, bu kapsamda yeni bir eğitim sisteminin sınırlarını da özetle “ulusal eğitim, modern öğretim” şeklinde belirlemektedir. Ancak burada belirtilmeden geçilmemesi gereken bir konu; Gökalp’e yönelik eleştirilerin büyük kısmının kültür-

uygarlık ayrımı etrafında toplanmasıdır. Teoride oldukça işlevsel gibi görünen bu sistematikleştirmenin, böylesi net sınırlarla pratiğe geçirilmesi elbette olanaklı değildir. Nitekim eleştiriler de genel olarak kültür ile uygarlık arasında bu kadar keskin bir ayrımın yapılamayacağı; uygarlığın kültüre de içkin olduğu; bir uygarlığın bilimleri ve teknolojisi alınırken kültüründen tamamen arı kalınamayacağı üzerindedir. Keza Gökalp'in fikirlerinden büyük ölçüde etkilenen Cumhuriyet'in kurucu dönemi de kültür-uygarlık ayrımını çok gerçekçi bir hedef olarak görmemiş olmalı ki; daha radikal bir Batılılaşmaya yönelmiştir. O halde Gökalp'i böyle bir kuramlaştırmaya iten nedenleri belki yine nesnel koşulları bağlamında değerlendirmek gerekmektedir. Öncelikle Gökalp, fikirlerinin büyük kısmını bir belirsizlik ve çatışma ortamında üretmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyet'in kendini inşa ettiği devrimci araçlara, kamusal otoriteye ve en önemlisi ulusal bağımsızlığını kazanmış bir devletin özgüvenine sahip değildir. İkincisi; toplumsal ahengi arzulayan romantik görüşleri ile toplumsal çatışmalara ilişkin travmatik hisleri onu daha itidalli kılmış; her türlü kimlik ve sınıf çatışmasını önlemeye yönelik bir tutum geliştirmesine neden olmuştur. Örneğin tevhid-i tedrisat, laiklik, kadın hakları vb. konulardaki en radikal görüşlerini dahi her zaman bir temkinlilik ve sentezci bir uzlaş çercevesi içinde sunmuştur. Üçüncüsü; Gökalp bu modelin uygulanabilir olup olmadığını tartışmak yerine –ki buna zaten zaman yoktur– bunu, hem ulusal kimliğin korunacağı hem de ekonomik kalkınmanın hızlandırılacağı iyimserliğine dayanan bir ideal olarak toplumun önüne koymuştur.

Kültür-uygarlık kavramsallaştırması ile birlikte Gökalp'in eğitim kuramına biçim ve içerik veren diğer bir kavram ise “mefkûre”, yani idealdir. Kendi düşünce sistemini “toplumsal idealizm” olarak tanımlayan Gökalp, “ideal”i de toplumu içinde bulunduğu kriz durumundan kurtaracak; bireyleri ortak bir acıdan doğan mücadele etrafında kenetleyerek bir çıkış yolu bulmalarını sağlayacak kolektif bilinç olarak betimlemiştir. Gökalp için dönemin koşullarında bu kolektif bilinç, modern bir ulus fikrinde açığa çıkmakta; düşünsel olarak olgunlaşmaya başlamış bir ulus-devletin ve bu devlete temel olacak yeni değerlerin ifadesi olarak somutlaşmaktadır. Gökalp'in burada teorize ettiği, çökmekte olan bir devlet ile yeni doğmakta olan bir siyasi-toplumsal yapıyı “ideal” kavramı üzerinden açıklamak ve “yeni hayat”ı kuracak yeni paradigmanın sınırlarını belirlemektir. Nitekim Gökalp açısından Türkiye’de artık saltanat ve saltanatla bütünleşmiş tüm değerler sönmüş; yerine milliyetçilik, halkçılık, laiklik, cumhuriyetçilik, toplumsal dayanışma, feminizm gibi idealler yerleşmeye başlamıştır. O halde artık eğitim de dâhil olmak üzere, tüm toplumsal

alanların ve devlet örgütlenmesinin bu yeni idealler çerçevesinde dönüştürülmesi gerekmektedir.

Topyekûn bir dönüşüm hamlesini ifade eden bu toplumsal idealizm, devlet yönetiminde teokratik hiçbir unsurun kalmadığı; hukukun üstünlüğü ve ulusal egemenliğin altının çizildiği; toplumsal işbölümünü esas alan ve sınıf çatışmasına karşı çıkan dayanışmacı bir ekonominin öngörüldüğü; kadının toplum içinde başta eğitim, çalışma ve siyasal haklar olmak üzere eşit özne haline geldiği bir yapıyı önermektedir. Okulu toplumun küçük bir prototipi olarak gören Gökalp açısından, tüm bu değerlerin toplumsal tabana yayılması ve kalıcılaştırılması için, aynı zamanda eğitim-öğretim süreçlerinin de ana belirleyenleri olması gerekmektedir. Bu kapsamda Gökalp'in okulun dönüştürülmesine ilişkin görüşlerini iki ana bağlam üzerinden okumak olanaklıdır. Bunlardan ilki; yeni okul imgesinin, okulun idaresi ve öğretmenlerin niteliği de dâhil olmak üzere, hangi değerler üzerine inşa edileceğidir. İkincisi ise; okulun öğrencilere kazandıracığı yeni değerlerin neler olacağıdır.

Gökalp'in eğitim kuramında okul, öncelikle “millilik ve modernlik özelliklerini taşıyan” bir kurum olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bir kamu gücü olarak konumlandırılmış ve henüz toplumsallaşmamış bireyleri toplumsallaştıran bir organizasyon olarak betimlenmiştir. Bu bağlamda okulun görevi de uluslaşmayı ve modernleşmeyi tüm topluma yaymak ve siyasi devrimleri ayakta tutmak şeklinde billurlaşmaktadır. Elbette bunun temel koşulu genel eğitimidir. Nitekim Gökalp de halkçılık ideali bağlamında, eğitsel ve kültürel hakları toplumsal bir hak olarak tanımlayarak genel eğitime işaret etmekte; Batılı ulus-devletlerde yurttaşlık hakkı olarak tanımlanan eğitim hakkının altını çizmektedir. Bu bağlamda okul artık kadın-erkek, yoksul-varsıl ayrımı olmaksızın tüm yurttaşların eşit ve türdeş bir eğitime tabi tutulduğu; böylece ulus temelli bir toplumsallaşmanın parçası olduğu; aynı zamanda toplumsal işbölümüne katılmak üzere yetiştirildiği eğitimin tek meşru mekânıdır.

Kamu gücünü temsil eden ve “millilik ve modernlik” değerlerine dayanan bu yeni okul, kaçınılmaz olarak yeni değerleri içselleştirmiş yönetici ve öğretmenlerden oluşan bir kadroya yaslanmalıdır. Gökalp bu noktada, Osmanlı'nın istibdat yönetimiyle özdeşleştirdiği baskıcı okul modelini, eğitim yöntemlerini ve ödül-ceza sistemini eleştirerek, yeni dönemin temel amaçlarından birinin bu baskıyı ortadan kaldırmak ve okul ortamının demokratikleştirilmesini sağlamak olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda “yeni okul”, geleneksel okulun tersine, otoriter olmayan, öğrencinin korkuyla değil, sevgi ve saygıyla bağlandığı, kendini ait hissettiği, okulla ilgili görev ve

sorumluluklar üstlendiği bir kurum olmalıdır. Eğitim-öğretim baskıya ve ezbere dayalı değil, öğrenciler için bir özgürlük ve yaratıcılık alanı içinde yürütülmelidir. Öğretmenler de artık geleneksel eğitim anlayışının değil, ulusun ve modernliğin temsilcileri olmalı; kendilerini ulusun yurttaşlarını ve modern çağın bilim insanlarını yetiştirecek birer idealist olarak görmeli ve mesleki gelişimlerini yeni toplumsal değerler üzerine inşa etmelidirler.

Bu “yeni okul”un öğrencilere kazandıracığı yeni değerler ise, öncelikle “eğitimin amacı nedir, birey mi millet mi?” sorusuna verilen yanıtta düğümlenmektedir. Gökalp’in bu soruya yanıtı kesinlikle “millet”tir. Bu bağlamda yeni değerler de Gökalp’in eğitime yüklediği üç temel amacı gerçekleştirmek üzere işe koşulmaktadır. Bu amaçlar kısaca toplumsal düzeni korumak ve devamını sağlamak, devlete ve topluma karşı fedakâr bireyler yetiştirmek ve öğrencilerde bireysel kişilik ve bağımsızlık duygusunu geliştirmektir. Ancak burada söz edilen bireysel kişiliğin liberal anlamda bireyciliğe işaret etmediğinin altını çizmek gerekir. Aksine Gökalp, bireysel kişiliği toplumsallıkla ilişkilendirmiş; bireyin kendini ancak toplum üzerinden özneleştireceğini düşünmüştür. Bu bağlamda, Rousseau’cu bir perspektifle de ilişkilendirilebilecek, bireyin bağımsız iradesi ve aklıyla toplum yararına kararlar alacak ve kamu otoritesine kendi iradesiyle bağlanacak hale gelmesini iyi bir yurttaşlık eğitiminin temeli olarak görmüştür. Böylece pasif, kadercî, tebaa niteliğindeki insan topluluğunun yerine, kamu çıkarı için sorumluluk alan, bireysel isteklerinden toplum için özveride bulunan, ekonomik kalkınma için işbölümüne katılmayı görev bilen, gerekirse ülkesi için yaşamını feda eden özverili bir yurttaş profilini ikame etmek istemiştir. Bir anlamda, öğrencilere kazandırılacak temel değerleri, tam da modern ulus-devletlerin yurttaşlardan beklediği görev ve sorumluluklar üzerinden belirlemiştir.

Elbette bu kazanımların sağlanması için yurttaşlarda benzer duyguları, benzer idealleri ortaya çıkaracak, aynı dünya görüşüne sahip olmalarını sağlayacak, kısacası onları uyumlu bir birlikteliğin parçası yapacak kolektif düşünme ve duyma biçimlerinin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Gökalp açısından en değerli bilgi, ulusal bütünleşmeyi ve dayanışmayı sağlayacak bilgidir ki; bu da dil, edebiyat, tarih, sanat, ahlak ve din gibi kültürün esasları olarak gördüğü alanlarda toplanmaktadır. O halde yapılması gereken, eğitim süreçlerinde bu kültürel içerikleri aktarmaktır. Burada Gökalp için öncelikli olan, eğitimin temeli olacak Türkçenin ortak bir konuşma ve yazı dili etrafında standartlaştırılması ve çağdaş terminolojiyle uyumlu hale getirilerek tüm Anadolu’ya yayılmasının sağlanması, din eğitimi de dâhil olmak

üzere tüm alanların bu ortak dil üzerine kurulmasıdır. Böylece ortak dil, bireyleri ulusa bağlamanın yanı sıra, siyasi ve ekonomik birliğin de temeli olacak, yurttaşların başta siyasal yaşama katılma ve mesleki işbölümünde yer alma gibi kamusal alana katılma olanaklarının önünü açacaktır. Ortak dil üzerine kurulacak edebiyat, tarih, sanat gibi dersler ise politik eğitsel işlevleriyle, bireyleri ortak bir bilinç etrafında birleştireceklerdir. Örneğin edebiyat, bireylere aşılacak istenen tüm duygu, düşünce ve idealleri roman ve şiirler aracılığıyla telkin ederken; tarih, atalarının “üstün” niteliklerini ve “parlak” geçmişini öğretmek onlara vatanlarını sevdirecek ve geçmişin coşkulu bilgisi üzerinden geleceğe ilişkin idealler telkin edecektir. Sanat eğitimi, ulusun ortak duyusunu, beğenisini, zevkini ortaya çıkararak, kolektif bilinci ortaklaşmış estetik duygular üzerinden güçlendirecektir. Ahlak ve din eğitimi ise, seküler bir çerçevede içinde kalmak koşuluyla, bu ulusal bütünlüğü ve kolektif bilinci manevi bir toplumsallıkla destekleyecek; ulusun varlığı ve geleceği için moral bir sistem oluşturacaktır.

Gökalp’in tüm bu görüşleri, topluma yeni bir kimlik kazandırmak için sonunda ulus-devlete varacak bir kuramlaştırmının ifadesidir. Bu bağlamda modern ulus-devletlerin eğitim üzerindeki egemenlik istencinin ve buna bağlı olarak bilginin üretimi ve yaygınlaştırma tekeli kamuda toplama hedefinin de bir yansıması niteliğindedir. Bu çalışmanın en önemli motivasyon kaynaklarından biri de Gökalp’in eğitime ilişkin bu modernist yaklaşımının yeterince irdelenmemiş olmasıydı. Diğer yandan Türkiye’de “modernleşme ve eğitim” konusunu ele alan çalışmalarda, genellikle kurumların dönüşümüne odaklanılmış; ancak bu dönüşümü temellendiren felsefi, sosyolojik, tarihsel kökler ihmal edilmiştir. Oysa Gökalp’in görüşleri tam da bu köklerle iç içe geçmekte; yaptığı tartışma ve öneriler, ihmal edilmiş bu zeminin altını doldurmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Gökalp’in görüşlerine odaklanılarak, modern ulusal eğitimin düşünsel köklerinin hangi koşullarda, hangi söylem zemininde ve nasıl biçimlendiği gözler önüne serilmek istenmiştir.

Çalışmanın bir diğer motivasyon kaynağı da Gökalp’in görüşlerinin sadece II. Meşrutiyet dönemi ve Cumhuriyet’in kurucu yılları için değil, bugün için de bazı tartışma ve sorunsallaştırmalar açısından güncelliğini korumasıydı. Nitekim eğitim felsefesinin ve politikalarının belirlenmesinde son iki yüzyıldır üzerinde tam bir uzlaşıya varılamamış temel sorunlar; dinsel bilginin mi bilimsel bilginin mi öncelikli olacağı, bu iki bilgi sisteminin birbiriyle nasıl uzlaştırılacağı, ahlak eğitiminin dine mi seküler ilkelere mi yaslanacağı, kadın ve erkeğin eğitiminin onlara hangi toplumsal rolleri yüklemek üzere gerçekleştirileceği gibi kritik konulardır. Gökalp, kültür-uygarlık

ayrımı etrafında öne sürdüğü sentezci yaklaşımıyla, tüm bu sorunları uluslaşma ve modernleşme lehine çözmeye çalışmıştır. Ancak Gökalp'ten sonra bu sentezci yaklaşım çoğu zaman dönemin tarihsel gerçekliği ve bağlamından kopararak, güncel siyasetin kavram ve tartışmaları üzerinden ele alınmıştır. Politik yelpazenin farklı eksenlerinde yer alan farklı ideolojik çevrelerden kimileri bu görüşü Türk-İslam senteziyle ilişkilendirerek, Batı'dan alınacakları teknolojiyle sınırlamak için dayanak olarak görmüş; kimileri geleneksel-dinsel değerleri tehdit eden pozitivist bir Batılılaşma olarak görüp reddetmiş; kimileri de dinsel-geleneksel olanla uzlaşan gerici bir muhafazakârlık şeklinde okumuştur. Dolayısıyla yukarıdaki sorulara verilen güncel yanıtlar da bu konumlanışa göre şekillenmiştir. Bu nedenle, ister bu yorumlar çerçevesinde düşünölsün, isterse de bu yorumlardan bağımsız olarak değerdendirilsin, Gökalp'in görüşleri eğitim tarihimiz açısından önemli bir köşe taşı olmaya devam etmektedir.

Öneriler

Gökalp'in eğitim kuramı, modern ulusal eğitim düşüncesinin bu coğrafyadaki temelleri açısından zengin bir çerçeve sunmanın yanı sıra, bugün için de kapsamlı bir tarihsel ve düşünsel izleği yansıtmaktadır. Bu sınırlı çalışmada, Gökalp'in eğitime ilişkin tüm görüşleri çözümlenmeye, olabildiğince bütünlüklü bir biçimde aktarılmaya çalışılsa da Gökalp'in günümüze kadar uzanan etkilerinin daha ayrıntılı bir biçimde araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmada Gökalp'in Cumhuriyet'in kurucu dönemine yaptığı etkilerin altı zaman zaman çizilmeye çalışılmıştır. Ancak bu konunun daha derinlikli bir biçimde irdelendiğı; Halkevlerinden Millet Mekteplerine, Dil Devriminden tarih araştırmalarına, folklor incelemelerinden öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesine kadar Gökalp'in somut etkilerinin neler olduğunun izinin süröldüğü; ayrıca Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun Gökalp'in eğitim kuramında hangi önermeleri benimseyip hangilerini reddettiğini inceleyen bir çalışma, modernleşme ve eğitim literatürüne önemli bir katkı yapacaktır.

Yine özellikle Soğuk Savaş döneminde farklı siyasetlerden entelektüellerin eğitimi nasıl sorunsallaştırdıkları ve bu bağlamda Gökalp'in kuramına olan yakınlık ve uzaklıklarını analiz eden bir çalışma ilginç olmaya adaydır. Keza Türkiye'nin eğitim politikalarının ve felsefesinin değışiminde bir milat olarak kabul edilen 1980'lerden

bugüne kadar yürütölen eğitim tartışmalarını Gökölöp'in düşünsel izleğiyle çözümleyen bir araştırma da ilginç olacaktır.

Tüm bunlar eğitim felsefemizin ve politikalarımızın son yüz yılda nasıl bir hattı takip ettiğini anlamak bağlamında önemli iken; Gökölöp'in eğitim görüşlerini Avrupalı ulus kuramcılarının görüşleriyle karşılaştırmalı olarak ele alacak bir çalışma ise, onun fikirlerinin dönemin konjonktürü ve çağdaş tartışmaları içinde nasıl konumlandığını ortaya koymak açısından değerli bir inceleme olacaktır.



KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı: Ahlak Öğretileri-I*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akçura, Y. (1976). *Üç Tarz-ı Siyaset*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Aksakal, H. (2015). *Türk Politik Kültüründe Romantizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 6 (12), 9-84.
- Anderson, B. (1995). *Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aristoteles (2012) *Politika*. (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Avcıoğlu, D. (2001). *Türkiye'nin Düzeni: Dün-Bugün-Yarın*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1957). Dine Doğru. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1-4), 44-59. Ankara: Doğu Ltd. Şti. Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1966). *Ziya Gökalp*. İstanbul: Yeni Matbaa.
- Berkes, N. (1936). Sociology in Turkey. *The American Journal of Sociology*. 42 (2), 238-246.
- Berkes, N. (1941). Ziya Gökalp. *Yurt ve Dünya*. 2, 200-208.
- Berkes, N. (1972). *Türkiye İktisat Tarihi*. C.1. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Berkes, N. (1975). *İslamcılık, Ulusçuluk, Sosyalizm*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Berkes, N. (1997). *İki Yüz Yıldır Neden Bocalıyoruz?-I*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık.
- Berkes, N. (2012). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berkes, N. (2015). *Türk Düşününde Batı Sorunu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berkes, N. (2016). *Teokrasi ve Laiklik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berlin, I. (1969). Two concepts of liberty. In *Four essays on liberty*. (pp. 118-134). Oxford: Oxford University Press.
- Berten A., Siveria, P., Pourtois, H. (Eds.) *Liberaller ve Cemaatçiler*, (E. Özkaya, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi, 2006.

- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. London: Longmans Green and Co Ltd.
- Bourner, T. & Greener, S. (2016). The research journey: Four steps to success. In T. Greenfield & S. Greener (Eds.). *Research methods for postgraduates*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bulut, F. (1999). *İttihat ve Terakki’de Milliyetçilik, Din ve Kadın Tartışmaları*. C.1. İstanbul: Su Yayınevi.
- Bulut, Y. (2015). Sosyal ve Siyasal Arasına Sıkışmış Bir Düşünür: Ziya Gökalp ve Hars-Medeniyet Kuramı. *Sosyoloji Konferansları*. 52 (2), 79-110. Doi: 10.18368/IU/sk.58323.
- Celkan, H. Y. (1989). *Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2017). *Türk Uygarlığı Tarihi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Daşcıoğlu, Y. (2011). Edebiyat Üzerinden Ulus İnşası. K. Tuna ve İ. Coşkun (Editörler), *Ziya Gökalp Anma ve Armağan Eser*. (ss. 57-65). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Davison, A. (2012). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik: Hermenötik Bir Yeniden Değerlendirme* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Durkheim, E. (2016a). *Ahlak Eğitimi* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2016b). *Eğitim ve Sosyoloji* (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal İşbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.). İzmir: Cem Yayınevi.
- Erdem, Y. T. (2013). *II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Kızların Eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Erdoğan, A. (2011). Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak. K. Tuna ve İ. Coşkun (Editörler), *Ziya Gökalp* (ss. 68-90). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, O. (1977a). *Türk Maarif Tarihi, C. 1-2*. İstanbul: Eser Matbaası.

- Ergin, O. (1977b). *Türk Maarif Tarihi*, C.5. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergun, D. (1973). *100 Soruda Sosyoloji El Kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişirgil, M. E. (2007). *Bir Fikir Adamının Romanı: Ziya Gökalp*. (Yay. Haz. A. Kazancıgil ve C. Alpar). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ersanlı, B. (2008). Bir Aidiyet Fermanı: “Türk Tarih Tezi”. T. Bora ve M. Gültekingil (Editörler), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik (C.4)*. (ss. 800-810). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1938). Türkiye’de İlmi ve Felsefi Hayatın İnkişafı Şartları. *Çığır Dergisi Neşriyatı*. 5, 3-29. Ankara.
- Fichte, J. G. (2011). *Fichte, Fikir Mimarları Dizisi*. (Yay. Haz. A. Topakkaya). İstanbul: Say Yayınları.
- François, G. (2020). *Osmanlı-Türk Modernleşmesi, 1900-1930* (A. Berktay, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Frankena, W. K. (1973). Education. In P. P. Wiener (Ed.), *Dictionary of the history of ideas: Studies of selected pivotal ideas*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Gellner, E. (2008). *Uluslar ve Ulusçuluk* (B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan, Çev.). İstanbul: Hil Yayın.
- Gökalp, Z. (1956). *Ziya Gökalp’in Neşredilmemiş Yedi Eseri ve Aile Mektupları*. (Yay. Haz. A. N. Göksel). İstanbul: Işıl Matbaası.
- Gökalp, Z. (1976a). *Makaleler-I*. (Yay. Haz. Ş. Beysanoğlu). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1976b). *Türkçülüğün Esasları*. (Yay. Haz. M. Kaplan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1976c). *Yeni Hayat-Doğru Yol*. (Yay. Haz. M. Cunbur). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1977a). *Makaleler-IV*. (Yay. Haz. F. R. Tuncor). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1977b). *Malta Konferansları*. (Yay. Haz. M. F. Kırzioğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1977c). *Makaleler-III*. (Yay. Haz. M. O. Durusoy). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1979). *Ziya Gökalp Külliyyatı: Limni ve Malta Mektupları*, (Yay. Haz. F. A. Tasel). Ankara.

- Gökalp, Z. (1980). *Makaleler-IX*. (Yay. Haz. Ş. Beysanoğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1981a). *Makaleler-V*. (Yay. Haz. R. Kardaş). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1981b). *Makaleler-VIII*. (Yay. Haz. F. R. Tuncor). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1982a). *Makaleler-II*. (Yay. Haz. S. H. Bolay). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1982b). *Makaleler-VII*. (Yay. Haz. A. Çay). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. (Yay. Haz. R. Kardaş). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (2010). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. (Yay. Haz. O. Karatay). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökberk, M. (1997). *Kant ile Herder'in Tarih Anlayışları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gökberk, M. (2012). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gutmann, A. (2003). The authority and responsibility to educate. In R. Curren (Ed.) *A companion to the philosophy of education*. Oxford: Blackwell Publishing
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1999). Ziya Gökalp'in Eğitim-Toplum, Kültür Düşünceleri Üzerine. *Cumhuriyet- Bilim Teknik*.
- Hacııbrahimoğlu, I. Ç. (2012). *Cumhuriyet ve Hümanizma Algısı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Heyd, U. (1979). *Türk Ulusçuluğunun Temelleri* (K. Günay, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*. 12 (1), 51-64.
- Hirst, P. H. (1970). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education*. (pp. 29-58). Oxford: Routledge Paperback.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Milletler ve Milliyetçilik-Program, Mit, Gerçeklik* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hroch, M. (2011). *Avrupa'da Milli Uyanış: Toplumsal Koşulların ve Toplulukların Karşılaştırmalı Analizi*. (A. Özdemir, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnalcık, H. (1965). Sosyal Değişme, Gökalp ve Toynbee. *Türk Kültürü*. 31, 421-433.
- İnalcık, H. (2000). Ziya Gökalp: Yüzyıla Damgasını Vuran Düşünür. *Doğu-Batı*. 12, 91-118.
- Karagöz, S. ve Şanal, M. (2015).). İkinci Meşrutiyet Dönemi Kadın Gözüyle Kadın Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (39), 679-691.
- Karaman, M. A. (2014). Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde Osmanlı Devleti'nin Eğitimi Halka Yayma Çalışmaları. *History Studies*, 6 (1), 115-122.
- Karaveli, O. (2008). *Ziya Gökalp'i Doğru Tanımak*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Kemal, Y. (2006). *Siyasi ve Edebi Portreler*. İstanbul: Fetih Cemiyeti.
- Kili, S., Gözübüyük, Ş. (2000). *Türk Anayasa Metinleri, Sened-i İttifaktan Günümüze*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (M. Kırıtlı, Çev.). Ankara TTK Yayınları.
- Nermi, M. (1934). Ziya Gökalp Etrafında Hatıralar. *İş: Ahlak ve İçtimaiyat Mecmuası*. 3-4, 177-189.
- Nermi, M. (2014). Ziya Gökalp'le İlgili Anılar. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 2 (19-20), 271-273.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayınları.
- Özlem, D. (1996). Tinsel Bilimlere Giriş'in Yüzüncü Yılı ve Dilthey. *Metinlerle Hermeneutik (Yorumbilgisi) Dersleri*. C.1, (ss. 8-52). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özlem, D. (2010). *Tarih Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Parla, T. (1993). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm* (Yay. Haz. F. Üstel ve S. Yücesoy). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Platon (2013). *Devlet*. (S. Eyüboğlu, M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 14.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological theory*. New York: McGraw-Hill Edition.
- Rousseau, J. J. (2008a). *Anayasa Projeleri* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

- Rousseau, J. J. (2008b). *Siyasal Fragmanlar: Ekonomi Politik Üzerine Söylev*. (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Satı Bey. (1913). Tanzimatçılık Meselesi-I. *İctihad*, no: 64. 1379-1383.
- Satı Bey. (1913). Tanzimatçılık Meselesi-II. *İctihad*, no: 65. 1406-1410.
- Sertel, S. (2019). *Kadınlığa Dair: 100. Yılında Sabiha Sertel'in Büyük Mecmua Yazıları*. (H. Erdem, Der.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Siegel, H. (2009). What is philosophy of education? *The Oxford handbook of philosophy of education*. New York: Oxford University Press.
- Somel, S. A. (2009). Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913). T. Bora ve M. Gültekingil (Editörler). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi (C.1)*. (ss. 88-97). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Spencer, H. (1861). *Education; intellectual, moral and physical*. New York: A.L. Burt Company Publishers.
- Şapolyo, E. B. (1941). *Ziya Gökalp: İttihadı Terakki ve Meşrutiyet Tarihi*. Ankara: İbrahim Berkalp Kitabevi.
- Tanör, B. (2017). *Kurtuluş, Kuruluş*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Tekeli, İ., İlkın, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Thiesse, A.M. (2021). *Ulusal Kimliklerin İnşası: XVIII. Yüzyıldan XX. Yüzyıla Avrupa* (S. Sezer, Çev.). İstanbul: Babil Kitap.
- Timur, T. (1998). *Osmanlı Çalışmaları*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Timur, T. (2010). *Osmanlı Kimliği*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Timur, T. (2012). *Marx-Engels ve Osmanlı Toplumunu*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Timur, T. (2019). *İslam, Laiklik ve Aydınlanma Savaşı*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Toprak, Z. (2009). Osmanlı'da Toplumbilimin Doğuşu. T. Bora ve M. Gültekingil (Editörler). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi (C.1)*. (ss. 310-334). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Toprak, Z. (2013). *Türkiye'de Popülizm (1908-1923)*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de Yeni Hayat: İnkılap ve Travma (1908-1928)*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Tunaya, T. Z. (1960). *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*. İstanbul: Yedigün Matbaası.

- Tunaya, T. (1988). *Türkiye’de Siyasal Partiler, İkinci Meşrutiyet Dönemi (C.1)*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1989). *Türkiye’de Siyasal Partiler, İttihat ve Terakki, Bir Çağın, Bir Kuşağın, Bir Partinin Tarihi (C.3)*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1996). *Hürriyetin İlanı*. İstanbul: Arba Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (1998). *İslamcılık Cereyanı*. İstanbul: Yenigün Haber Ajansı.
- Tuncay, H. (1978). *Ziya Gökalp*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (B. S. Şener, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Türkdoğan, O. (1973). *Ziya Gökalp Sosyolojisinde Bazı Kavramların Değerlendirilmesi*. Ankara: Baylan Matbaası.
- Türkdoğan, O. (2004). Gökalp Sosyolojisinde Aydın Sınıfının Yapısı. *Türkiye’de Sosyoloji-Ziya Gökalp Sempozyumu*. Bildiri metni.
- Tütengil, C. O. (2014). İstanbul Üniversitesinde Sosyoloji Öğretimi ve Ziya Gökalp. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 2 (19-20), 274-279.
- Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünder, H. (1999). Birinci Heyeti İlmiyede Tevhid-i Tedrisat Tartışması. *Tarih ve Toplum*. 31 (186), 17-19.
- Ünder, H. (2020). Eğitim Felsefesi Üzerine Söyleşi. <http://www.nirvanasosyal.com/h-462-prof-dr-hasan-under-ile-egitim-felsefesi-uzerine-soylesi.html>
- Wallerstein, I. (2003). *Yeni Bir Sosyal Bilim İçin* (E. Abadoğlu, Çev.). İstanbul: Aram Yayınları.
- Wallerstein, I. (2013). *Sosyal Bilimleri Düşünmemek* (T. Doğan, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 02/08/2021

Toplantı Sayısı : 13

Karar Sayısı : 266

266- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nejla Doğan**'ın "Ziya Gökalp'in Eğitim Kuramı" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nejla Doğan**'ın "Ziya Gökalp'in Eğitim Kuramı" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ziya Gökalp’ın Eğitim Kuramı” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 28.12.2021
Gönderim Numarası	: 1736059869
Sayfa Sayısı	: 210
Sözcük Sayısı	: 61624
Karakter Sayısı	: 436321
Benzerlik Oranı	: %1
Savunma Tarihi	: 16.02.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nejla DOĞAN

Tarih: 28.12.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nejla DOĞAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	50. Yıl Şehit Uğur Kadir Işık Anadolu Lisesi	2020

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Kamu Yönetimi	TODAİE	2009-2012
Lisans	Tarih	Anadolu Üniversitesi	2000-2004

Yayınlar:

- Doğan, N. (2020). Equality of opportunity in education: Is it really fair? *International Journal of Education Policies*, (123-134). (Hakemli makale)
- Doğan, N. (2019). Osmanlı'nın Son Dönemlerinden Genç Cumhuriyete Laik Eğitim. A. Yıldız, N. Korkmaz ve N. Doğan (Editörler), *Tarihten Güncele Laik Eğitim: Kavramlar, Deneyimler, Sorunlar*. (ss. 159-184). İstanbul: Kalkedon Yayınları. (Kitap bölümü)
- Doğan, N. (2017). Eğitimin Biyopolitiği, *Felsefelogos*, Sayı: 64. (173-182). (Hakemli makale)
- Doğan, N. (2016). Ethics education and curriculum proposals for the construction of common life. *Forum Pedagogiczne*, (317-328). C.1/2. (Hakemli makale)
- Doğan, N. (2016). Tarih ve Özgürlük: Hegelci Yanılsama. *Düşünbil*. (29-32). (Popüler yayın)
- Doğan, N. (2015). Rousseau'nun Siyaset Felsefesi Bağlamında Yurttaş Eğitimi: Demokrasi mi? Totalitarizm mi?. C. Aslan, Ş. S. Çiftçi, N. Doğan, H. Kahveci ve A. Oruç (Editörler). *Eğitim Felsefesi Sempozyumu* (ss. 185-193). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:217. (185-193). (Yayımlanmış bildiri)
- Bailey, R., Barrow, R., Carr, D. & McCarty, C. (2019). *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*. H. Ünder (Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ("Din Eğitimi" bölümünün çevirisi, ss. 444-457).